

Ensino Médio Integrado na Amazônia

Entre o investido e o desinvestido



Editora de Campus
do Tocantins/Cameta-UFPA

Ensino Médio Integrado na Amazônia



Universidade Federal do Pará

Reitor: Emmanuel Zagury Tourinho

Vice-Reitor: Gilmar Pereira da Silva

Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Coordenador: Doriedson do Socorro Rodrigues

Vice-Coordenador: Adalberto Portilho Costa

Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura

Coordenadora: Gilcilene Dias da Costa

Vice-Coordenador: Eraldo Souza do Carmo

Faculdade de Educação

Diretor: João Batista do Carmo Silva

Vice-Diretora: Ghislaine Dias da Costa Bastos

Núcleo do GEPTE de Cametá

Coordenador: Doriedson do Socorro Rodrigues

Conselho Editorial Acadêmico do Campus

Benedita Celeste de Moraes Pinto

César Luís Seibt

Doriedson do Socorro Rodrigues

Edir Augusto Dias Pereira

Fabício de Souza Farias

Gilcilene Dias da Costa

João Batista do Carmo Silva

Jorge Domingues Lopes

Kelli Garboza da Costa

Doriedson S. Rodrigues
João Batista do Carmo Silva
Kariny de Cássia Ramos da Silva
Ronaldo Marcos de Lima Araujo
(Organizadores)

Ensino Médio Integrado na Amazônia

Entre o investido e o desinvestido



Editora do Campus
do Tocantins/Cametá-UFPA

Esta obra está sob a licença
Atribuição-NãoComercial-CompartilhaIgual CC BY-NC-SA

Projeto gráfico, editoração eletrônica e arte da capa
Editora do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA

O conteúdo dos textos publicados neste livro é de inteira responsabilidade de seus respectivos autores, não representando necessariamente a opinião dos organizadores e nem da editora.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

Ensino Médio Integrado na Amazônia : Entre o investido e o desinvestido / Doriedson S. Rodrigues, João Batista do Carmo Silva, Kariny de Cássia Ramos da Silva, Ronaldo Marcos de Lima Araujo (Organizadores). – Cametá, PA: Editora do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2020.

Inclui Bibliografia
ISBN: 978-85-6328754-0.

1. Educação. 2. Política educacional. 3. Ensino Médio Integrado. 4. Amazônia. 5. Interpretação. I. Título.

CDD 370 (401.41/400)

Entre o investido e o desinvestido

Este livro resulta da unidade teórico-metodológico e temática de pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado no contexto amazônico brasileiro, buscando-se expor avanços e dificuldades de implementação dessa perspectiva formativa, em contraposição ao debate atual sobre as reformas no Ensino Médio que negam a possibilidade integrada, intensificando a fragmentação da formação humana para a classe trabalhadora¹, constituindo-se os textos aqui presentes em socialização de práticas de ensino, avaliação e organização curricular no contexto do Ensino Médio, com foco, pois, na perspectiva integrada.

Trata-se de publicação viabilizada a partir de projeto aprovado para o Campus Universitário do Tocantins/Cametá, Universidade Federal do Pará, por meio do Programa Integrado de Apoio ao Ensino – PROINT 2016|2017, da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, Diretoria de Projetos Educacionais, denominado “Compreender e Praticar elementos de uma práxis integradora no Curso de Pedagogia”, que buscou colaborar para a formação de docentes e técnicos educacionais familiarizados com a realidade do ensino médio e preparados para o enfrentamento dos desafios de promover uma educação integrada nas escolas, por meio do estudo, da sistematização, da experimentação, da discussão e da socialização de práticas de ensino de avaliação e de organização curricular próprias para uso nas escolas de ensino médio da Microrregião Cametá – Pará, a partir de municípios como Cametá, Mocajuba, Baião, Oeiras do Pará, Limoeiro do Ajuru.

¹ Segundo Ferretti (2018, p. 34), a reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.4159, a partir do Governo Temer, pode ser interpretada “[...] como uma ação e proposição de afirmação da busca de hegemonia, no campo educacional, pelos setores da burguesia da sociedade capitalista brasileira, em contraposição às de caráter contra-hegemônico, representadas pelas tentativas, formuladas no decorrer do primeiro governo Lula, de instituir no país uma educação de caráter integrado e integral [...], tendo por referência as proposições de Gramsci a respeito da escola unitária, relativa, no caso brasileiro, ao Ensino Médio e à Educação Profissional técnica de nível médio”. Extraído de: FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. *Revista Estudos Avançados*, v. 32, n. 93, maio/ago. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025. Acesso em: 29 dez. 2019.

Outrossim, destacamos a importância do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Trabalho e Educação (GEPTe) na produção dessa obra, por meio do qual são construídas estratégias para a realização de pesquisas sobre trabalho e educação, focando diferentes temáticas, entre as quais o Ensino Médio e a perspectiva integrada, no interior do materialismo histórico-dialético, que permitem analisar a formação da classe trabalhadora, no interior de disputas entre capital e trabalho, partindo-se do pressuposto de que “Na sociedade capitalista, a relação antagônica entre Capital e Trabalho gera não apenas contradições existentes na sociedade, como determina a luta de classes sobre diferentes aspectos da vida social, inclusive no campo da educação” (FERRETTI, 2018, p. 39).

Os trabalhos, portanto, que constituem esta coletânea são produtos das ações do GEPTe, que se realiza como uma rede colaborativa de formação de pesquisadores, integrando desde o graduando, bolsista de iniciação científica, até pesquisadores experientes que atuam como professores e orientadores em programa de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado. Trata-se de uma teia de relações acadêmico-afetivas que tem potencializado vivências formativas numa perspectiva de luta de classe, permitindo o estudo, a sistematização e a experimentação do Ensino Médio Integrado e, por conseguinte, a socialização de pesquisas por meio desta publicação, o “Ensino Médio Integrado na Amazônia – Entre o Investido e o Desinvestido”, versando sobre o pensado-vivido sobre essa temática no interior de diferentes contextos de processos educativos na Amazônia.

Destaque-se ainda que o título desta obra toma as categorias investido e desinvestido das investigações pautadas na ergologia. Segundo Trinquet² (2010, p. 100-101), o saber investido é o saber da experiência, partindo-se do pressuposto de que em “[...] toda a atividade e, portanto, em toda a atividade de trabalho, coloca-se em prática um saber pessoal, para preencher e gerir a distância prescrito/real”. E acrescenta ainda o autor: “Esse saber é o resultado da história individual de cada um, sempre singular, ou seja, adquirida da própria experiência profissional e de outras experiências (social, familiar, cultural, esportiva, etc.) e que remete a valores, à educação, em resumo, à própria personalidade de cada um. Esse saber

² TRINQUET, Pierre. Trabalho e Educação: o método ergológico. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial, p. 93-113, ago. 2010. ISSN: 1676-2584. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38e/art07_38e.pdf. Acesso em: 29 dez. 2019.

investido – que é um verdadeiro saber – é complementar do saber constituído [...]”, de maneira que, para se compreender “[...] toda situação de trabalho, essas duas formas de saberes são indispensáveis. Eles constituem os dois lados de toda a atividade de trabalho, sua unidade dialética [...]”. E finaliza Trinquet (2011, p. 100): para se “[...] compreender e analisar uma situação de trabalho, o procedimento de associar os saberes acadêmicos com os saberes da experiência daqueles que trabalham, certamente, consiste em uma atitude ontológica e ética, mas, se trata, sobretudo, de uma postura científica”.

Quanto ao saber desinvestido ou constituído, trata-se do saber acadêmico, entendido, de acordo com Trinquet (2011, p. 101), como “[...] tudo o que é conhecido, formalizado nos ensinamentos, nos livros, nos softwares, nas normas técnicas, organizacionais, econômicas, nos programas de ensino, etc. [...]”, de maneira que, para os “[...] ergólogos, este tipo de saber, por mais importante e primordial que seja, não é capaz de sozinho explicar o que acontece no trabalho tal como ele é exercido na situação real. Ele apenas é suficiente para explicar o trabalho tal como é prescrito, antes de sua realização, mas não para explicá-lo em sua realização efetiva. Uma outra forma de saber contribui para preencher e gerir a distância entre o trabalho prescrito e o trabalho real, a saber, o saber investido”.

Para os propósitos desta coletânea, buscamos, a partir dessas duas categorias, integrar artigos, resultantes de pesquisas, que possibilitassem ao leitor uma reflexão sobre a relação entre o prescrito e o realizado, em termos de ensino médio integrado, a partir da Amazônia, analisando as mediações construídas, as experiências realizadas, as normas não possíveis de viabilizar e os caminhos por construir ou em construção, no exercício efetivo do trabalho de homens e mulheres, como sujeitos históricos, em prol de políticas públicas educacionais para o Ensino Médio no Brasil.

Por fim, salientamos que esta obra ressalta não apenas a relevância acadêmica da temática, suas possibilidades de abordagens teóricas e metodológicas no campo da produção da pesquisa científica, enquanto práxis educativa inovadora focada na unidade trabalho-educação, mas também busca colocar em evidência a problemática da reforma do Ensino Médio no Brasil, viabilizada por meio da Lei nº 13.415/2017, assim como por meio da Base Nacional Comum Curricular.

Essa reforma e esses dois mecanismos de implementação, em nome de uma pretensa busca por qualidade na educação, mi-

nimizam a formação das juventudes trabalhadoras e as direcionam para uma vida precoce nos ditos mundos do trabalho, focando num individualismo meritocrático e competitivo (cf. FERRETTI, 20018), que subordina a vida aos ditames do mercado e suas necessidades, em lugar de uma formação que permita às juventudes o “[...] acesso aos conhecimentos historicamente produzidos por meio do conjunto integrado das disciplinas escolares, mas, além disso, para se tornarem efetivamente autônomos”, não se dando “[...] apenas pela apropriação individual, mas também coletiva de tais conhecimentos por meio do estabelecimento de relações entre o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia, conforme indicado nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012” (FERRETTI, 2018, p. 34).

Em termos políticos, as pesquisas aqui expostas possibilitam a compreensão da necessidade da luta coletiva em defesa de um Ensino Médio humanizador, inclusivo, público e pautado em estratégias educativas que promovam a formação humana integral como a perspectiva teleológica do Ensino Médio no Brasil, que permita aos jovens, conforme Nosella³ (2011, p. 1061), descobrirem, “[...] aos poucos, por meio de repetidos ensaios, sua identidade profunda [...], oferecendo-se uma [...] formação omnilateral ou integral”, não no sentido de “[...] 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”, em prol de que os jovens possam “[...] aprender a produzir e a desfrutar”, como nos arremata Paolo Nosella (2011).

E é nessa perspectiva que convidamos todos e todas para a leitura desta obra, o “Ensino Médio Integrado na Amazônia – Entre o Investido e o Desinvestido”, assim como para a luta em defesa de um ensino médio progressista e humanizador!

Boa leitura a todos e a todas!!!

Os Organizadores

³ NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, out./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n117/v32n117a09.pdf>. Acesso em: 29 dez. 2019.

Sumário

O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos?

Maria Ciavatta 13

Práticas pedagógicas e ensino integrado

Ronaldo Marcos de Lima Araujo | Gaudêncio Frigotto 43

Trabalho e Arte: Perspectivas de formação humana integral

Benedita Alcidema C.S. Magalhães | Ronaldo Marcos de L. Araujo 63

A relação de integração do saber na formação dos jovens do Assentamento Sem Terra Palmares II

Larissa de Nazaré C. de Aviz | Doriedson do Socorro Rodrigues 81

Práxis política na formação do Ensino Médio como forma de resistência: Integração de saberes no contexto amazônico

Kariny de Cássia R. da Silva | Doriedson do S. Rodrigues 99

Empobrecimento do Ensino Médio e fortalecimento da dualidade educacional: Percurso histórico, instrumentalização e fragmentação

Élido Santiago da Silva | Gilmar Pereira da Silva 119

As propostas de formação para os jovens trabalhadores:

O Ensino Médio Integrado no Pará na forma PROEJA

Sandy Caroline Seabra Coelho | Ronaldo Marcos de Lima Araujo 139

O PNE e a formação para o trabalho: A Educação Profissional no Amapá sob análise

João Paulo da Conceição Alves | Rosália Maciel Teles 153

O Projeto de Ensino Integrado: Uma possibilidade de integração dos saberes

Ronaldo Marco de Lima Araujo | Roseane Sousa Oliveira 177

Interferência do empresariado na implementação de políticas públicas educacionais: O caso do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro no estado do Pará

Keline Rodrigues Araujo | Francisco Adaylson Abreu de Oliveira |
Ronaldo Marcos de Lima Araujo 203

Diretrizes institucionais para reformulação curricular na perspectiva da integração no IFPA

Elinilze Guedes Teodoro | Gleice Izaura da Costa Oliveira |
Adalcilena Helena Café Duarte | Talita Marques Mendes 223

Arte e Ensino Médio na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular: Experiência pedagógica na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França | Ana Paula Vieira e Souza |
Raquel Amorim dos Santos 255

Práxis educativas e saberes dos jovens estudantes no Ensino Médio Inovador

Rodrigo Almeida Freitas | Egídio Martins 281

O Ensino Médio Integrado no Pará: Um estudo das práticas pedagógicas dos professores da EEETPA Magalhães Barata – ETEMB

João Batista do Carmo Silva | Bárbara Lorena Campos Valois 301

Interfaces de uma integração possível: no Ensino Médio pensando os educandos de contexto rural: Da pedagogia de projetos a outras metodologias de ensino

Claudia Regina Bezerra Ferreira 315

Dissensos das políticas educacionais na Amazônia: O Programa Jovem de Futuro, a reforma (lei nº 13.415/2017) e o financiamento à distância do Ensino Médio Integrado no Pará

Alcione Diniz Neves Moura | Alice Raquel Maia Negrão | Francisco Adaylson Abreu de Oliveira 335

Ensino Médio Integrado na Amazônia

Entre o investido e o desinvestido

O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos?¹

Maria Ciavatta²

Resumo: O texto destina-se a fazer uma reflexão sobre o tema, em um momento de embates sobre políticas para o ensino médio e a educação profissional. No primeiro momento, tratamos da história das palavras e das ações que registram a travessia para mudanças sociais, no sentido de alterar a qualidade da educação sob o ideário da politecnia; em segundo lugar, trazemos alguns elementos da educação politécnica e sua realização na Revolução de 1917 e na Revolução Cubana; terceiro, discutimos a formação integrada quanto ao termo e seu significado; em quarto lugar, recuperamos aspectos da disputa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação técnica profissional de nível médio hoje, no Brasil.

Palavras-chave: Educação profissional; Educação politécnica; Diretrizes curriculares.

A educação pela qual precisamos trabalhar não é a que procura nos adaptar para os novos tempos, mas sim a que propõe a mudança do próprio sentido das mudanças (OSCAR JARA).

Introdução

O tema proposto tem a pergunta “*Por que lutamos?*” e traz implícita a resposta, “*Ensino integrado, politecnia, educação om-*

¹ Texto apresentado, originalmente, no VII Seminário sobre Trabalho e Educação – Uma década de estudos e pesquisas sobre trabalho e educação na Amazônia, realizado no Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Pará, dias 20 e 21 de outubro de 2011. Texto já publicado na revista Trabalho & Educação, v. 23, n. 1, p. 187-205, jan./abr. 2014.

² Doutora em Ciências Humanas (Educação). Professora Titular em Trabalho e Educação Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); ex-Professora Visitante da UERJ; Pesquisadora do 1-A, CNPq. E-mail: mciavatta@terra.com.br.

nilateral”. Não se trata de sinônimos, mas de termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando se fala em ensino médio e em educação profissional.

Essa compreensão é especialmente importante para nós que somos não apenas estudiosos do tema. Somos também militantes de uma causa, a qualidade da educação que desejamos que seja um direito assegurado a todos os trabalhadores brasileiros e a seus filhos.

Partindo dessa condição inicial, no início desta segunda década do século, lutamos por uma concepção e práticas educativas que não são novas. Elas remontam ao ideário da educação socialista revolucionária que previa a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservaram para si e seus pupilos.

Seria mais simples se fôssemos apenas estudiosos do tema. Como militantes de uma causa, à compreensão dos princípios e dos conceitos, segue-se a exigência histórica de conhecer e levar em conta a realidade neles compreendida, e o compromisso com sua transformação segundo os princípios declarados.

De modo mais incisivo, coerente com o materialismo histórico que nos dá elementos para a análise da sociedade capitalista em que vivemos, recuperamos a XI tese ad Feuerbach que diz que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 1979, p. 14). O que significa “[...] formar cidadãos críticos e capazes de influenciar e promover mudanças. Como fazer isso num país como o Brasil, onde **grande parte da população tem preocupações mais urgentes que aprender, como comer e morar?**” (JARA, s.d., grifos nossos).

Aí está a mudança do próprio sentido das mudanças de que fala Oscar Jara. Pensando no ensino médio, não se trata, pois, de mera adaptação às mudanças no mundo da produção e do trabalho, tais como adaptar-se à flexibilização produtiva, à “sociedade da incerteza”, às relações de trabalho desregulamentadas, ao empreendedorismo, aos programas breves de aprendizagem, aos programas

paliativos da tensão social. Há condições de vida que permeiam as opções das pessoas. E estas passam pela forma histórica como produzem a própria vida. Totalidade social, mediação, contradição, tempo e espaço, trabalho e educação são os principais conceitos norteadores da análise documental e da revisão de literatura efetuadas para a reconstrução histórica das questões presentes neste texto.³ Estaremos diante de um impasse, de um nó que não pode ser desatado? A história do presente é sempre obscurecida pelo sentido de sua transformação que, como soe acontecer, somente nos é dado depois que o futuro/presente se realiza. Mas isso não pode nos levar à imobilidade.

O tema da formação integrada, remetido ao conceito de politécnia, tem sido objeto de polêmica e de divergências quando se trata de pensar a educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista. Há divergências na interpretação do conceito e da prática da educação politécnica na implantação do socialismo pela Revolução Russa e na recuperação desse ideário educacional no Brasil.

Aparentemente, estamos do mesmo lado, buscando manter a coerência do compromisso com a transformação da sociedade brasileira no sentido do direito de todos a uma vida digna. Mas precisamos delinear estratégias para o presente. Politécnia, educação omnilateral, formação integrada são horizontes do pensamento que queremos que se transformem em ações.

Nessa reflexão sobre o tema, trataremos, primeiro, da história das palavras e das ações que registram a travessia para mudanças sociais, que alterem a qualidade da educação sob o ideário da politécnia; segundo, o sentido da educação politécnica e sua realização na Revolução de 1917 e na Revolução Cubana; terceiro, a formação integrada, o termo e seu significado; em quarto lugar, a disputa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico hoje, no Brasil; e, por último, nossas considerações finais.

³ Para seu detalhamento, cf. Ciavatta (2001).

1. Educação politécnica: as palavras têm história

Não vamos nos deter na palavra mais adequada, se é educação politécnica ou educação tecnológica, os dois termos utilizados por Marx. Seu uso foi polemizado por Nosella (2007), trazendo, também, a palavra de Manacorda (1975; 2006), e foi discutido por Saviani (1989; 2003),⁴ Marx (1980), a exemplo de um dos poucos textos que deixou sobre a questão, fala nas “escolas politécnicas” e no “ensino tecnológico” e lhe dá o sentido da união estudo e trabalho, do conhecimento e da prática para uma outra sociedade, para a superação da divisão social do trabalho.⁵ Etimologicamente, politecnia significa “muitas técnicas”. No Brasil, o termo, com esse sentido, deu nome a instituições educacionais como escolas de engenharia (a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo); e com o sentido voltado para a formação humana em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanista e científica, como a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz). Na segunda interpretação do termo, há um sentido político, emancipatório no sentido de superar, na educação, a divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes no sentido gramsciano (GRAMSCI, 2011, p. 287; SEMERARO, 2003, p. 271).

É esse sentido amplo de democratização do saber que estava presente nas lutas pela LDB, nos anos 1980:

⁴ Anteriormente, Rodrigues (1998) discutiu longamente o pensamento dos principais autores que trataram da educação politécnica nos anos 1980 e 1990 (KUENZER, 1988; MACHADO, 1989; SAVIANI, 1989).

⁵ Falando sobre a legislação fabril inglesa e a educação, a indústria moderna e a população operária, disponível para a exploração do trabalho, trata-se de “[...] substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As **escolas politécnicas** e agrônômicas são fatores desse processo de transformação. [...] Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do **ensino tecnológico**, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores” (MARX, 1980, p. 559, grifos nossos).

A pergunta para nós que estamos tentando avançar uma reflexão sobre o 2º Grau [atual ensino médio] e a politecnia seria o que deve saber aquele que executa o trabalho na sociedade? O que ele deve saber para, de alguma maneira, controlar o processo e o produto de seu trabalho? (CIAVATTA *et al.*, 1991, p. 110).

Nestas três décadas, as perguntas permanecem as mesmas; mudaram as relações de trabalho e algumas estratégias de fazer avançar o conhecimento e a prática na educação dos trabalhadores.

Além de reconhecer o empenho em elucidar a semântica do termo, seu uso e significado nos autores mais expressivos que dele trataram (NOSELLA, 2007), importa-nos a sua história. Há um sentido histórico que o termo politecnia adquiriu no Brasil, de acordo com as transformações socioeconômicas e políticas do país e as políticas educacionais que lhe deram sustentação. Nesta busca da historicidade não apenas da palavra, mas também das ações implementadas sob sua argumentação, temos dois momentos marcantes, a disputa do termo na discussão da LDB, iniciada nos anos 1980, e o retorno dessa concepção nas duas primeiras décadas dos anos 2000, quando se tenta aprovar e implementar a formação integrada entre a educação profissional e o ensino médio, e se recorre à memória das lutas pela educação politécnica na elaboração da LDB dos anos 1990.

Essa é a origem recente da ideia de formação integrada em defesa de uma formação educacional que não fosse apenas o arremedo da profissionalização compulsória implantada a partir da Lei n. 5.692/71. Buscava-se a superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e a defesa da escola pública, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após o fim da ditadura civil-militar (1964-1989), em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988.

Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius,

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

Em síntese, ao longo de três décadas, muitas foram as derrotas sofridas em face das políticas sociais, econômicas, educacionais do neoliberalismo nos anos 1990 e 2000. Mas preservou-se, no âmbito do convencimento e da luta política, o denso significado da “educação politécnica” como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional. Além do fato historicamente comum de disputa de significados, mesmo dentro da “esquerda”, ocorre que essa concepção alargada de educação foi pensada para uma sociedade socialista, cujo valor da vida humana e do seu desenvolvimento tem significado diverso da educação nos países capitalistas.

2. A relação trabalho e educação na pedagogia socialista⁶

Não apenas a educação, mas toda vida social e o trabalho têm uma articulação diferente com a vida dos indivíduos em uma sociedade que revolucionou as relações sociais de produção. Não cabe nas dimensões deste artigo discutir os malogros e os avanços da democracia nas experiências socialistas mais conhecidas, a URSS e Cuba. Mas, tendo um projeto diferente de sociedade e de formação humana, a relação trabalho e educação ganha um significado diverso das sociedades capitalistas.

Não se faz a transposição da educação de um sistema para outro. O que podemos aprender com a pedagogia socialista são, basicamente, três lições: primeiro, a relação trabalho e educação

⁶ Este texto serviu de base à elaboração do verbete “pedagogia socialista” em colaboração com Roberta Lobo, para o Dicionário da Educação do Campo (CIAVATTA; LOBO, 2012).

continuará sendo objeto de disputa acirrada no sistema capital onde vivemos; segundo, o conhecimento da pedagogia socialista preservava a memória e constrói a história da educação para a humanização, e não apenas a meia educação para a exploração, a serviço do mercado; terceiro, as lutas por uma nova relação trabalho e educação devem avançar *pari passu* com outras lutas sociais, pelas melhorias de vida de toda a população. É com essas observações preliminares que trazemos o conjunto das reformas educacionais trazidas por revoluções socialistas, nomeadamente, a Russa e a Cubana.

2.1 A Revolução Russa

Nosso imaginário sobre a Revolução de 1917, na Rússia, é marcado pelas imagens de violência que a acompanharam, e pela utopia da criação de um mundo sem opressão. Como outros grandes eventos dessa natureza, ela foi feita por homens e tem todas as características dos ideais e das ambições que alimentaram e as disputas no exercício do poder.

As revoluções promovem mudanças das estruturas econômicas e políticas. Como um processo mais lento, mas não menos importante, estão as mudanças dos sujeitos sociais no modo de pensar sobre o trabalho, as relações sociais, as classes sociais, a cultura, a educação. Há que se levar em conta a relação dialética entre a consciência e o modo de produzir a vida, fundamental para a realização dos objetivos revolucionários. Não foi diferente na revolução socialista russa, que teve muitos embates para implantar a “nova sociedade” e contou com pedagogos idealistas e apaixonados pelos ideais da “educação do futuro”, a educação do “homem novo” que deveria crescer com a sociedade comunista.

Seria a culminância de um projeto que se iniciou com “a contradição histórica da primeira revolução socialista [que] teve lugar, não no mais avançado país capitalista, mas em um país atrasado onde as forças produtivas e a estrutura da sociedade eram ainda semifeudais” (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p. 66). Não havia ensino formal para a maioria dos operários e dos camponeses; ao menos três quartos da população eram analfabetos; os professores

não estavam capacitados, tinham baixos salários e baixa posição social. A Igreja Ortodoxa dirigia a maioria das escolas (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p. 67-69).

Neste breve texto vamos nos deter apenas na primeira etapa da construção de um sistema educacional socialista (1917 a 1931), período que é dado como balizador da educação pretendida pelos pedagogos revolucionários, sendo alguns de seus expoentes: Schulgin, Krupskaja, Lunacharsky, Pistrak e Makarenko.

No primeiro governo revolucionário, Krupskaja dirigia a Comissão Estatal para a Educação. Sua tarefa era projetar um novo sistema educativo. Lunacharsky, nomeado Comissário do Povo, tinha a responsabilidade da administração de todos os tipos de educação. A população foi informada sobre as mudanças pretendidas: educação geral, livre e obrigatória para todas as crianças e cursos especiais para os adultos, escola secular, unitária com diferentes níveis, para todos os cidadãos, apoio para o movimento educativo e cultural das massas trabalhadoras, assim como para organizações de soldados e operários, os professores deveriam cooperar com outros grupos sociais e se tomariam medidas imediatas para sua “miserável situação material”, principalmente os mais pobres, os mais importantes trabalhadores culturais e os professores das escolas elementares.

Além disso, o Estado chamava a si uma série de medidas e responsabilidades que daria forma à nova sociedade e à educação em todos os seus níveis: assumiria as escolas privadas e confessionais, haveria a separação entre Estado e Igreja e entre Igreja e escola na qual era proibida a instrução religiosa; roupa, alimentos e material escolar para todas as crianças em sistema de educação mista, abolição de notas e exames e uniformes; supressão do latim nas escolas superiores, fim das distinções hierárquicas e igualdade de salários para os professores, proibição de castigos e de tarefas de casa e transformação de todas as escolas em escolas unitárias de trabalho.

A estrutura das escolas unitárias de trabalho fixava duas etapas: dos oito aos 13 anos (cinco anos de estudo); e dos 13 aos 17 anos (mais quatro anos); e jardim de infância articulado às esco-

las para crianças de cinco a sete anos. As escolas deveriam ficar abertas os sete dias da semana, para que as crianças pudessem “desenvolver seus próprios interesses” fora das aulas. O trabalho produtivo era um elemento essencial desse tipo de escola, com o objetivo de combinar a aprendizagem escolar com o trabalho produtivo – segundo analistas, esse objetivo foi muito reduzido e distorcido posteriormente, na União Soviética e na Europa Ocidental (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p. 72-73).

Para Krupskaia, o princípio do trabalho deve ser “educativo e gratificante, e devia ser levado a cabo sem efeitos coercitivos sobre a personalidade da criança e organizado de forma social e planejada”, para que desenvolvesse “uma disciplina interna, sem a qual o trabalho coletivo planejado racionalmente seria impensável”. Ela e Lunacharsky enfatizavam que:

[...] a educação socialista não era somente uma questão de conteúdos do ensino, mas também de seus métodos. Rejeitavam a escola *livresca* e exigiam que as crianças aprendessem tomando parte no trabalho e na vida social (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p. 74-75).⁷

A ascensão de Stalin, em 1931, trouxe mudanças substantivas de direção política do país, pondo em confronto a concepção de Estado e seu papel na organização da sociedade e da educação, diferente do que defendiam os primeiros pedagogos para a educação socialista. Stalin proclamou a coletivização forçada no campo e a industrialização (novas fábricas, refinarias de petróleo, indústrias químicas, eletrificação etc.). A construção do socialismo passou a significar “trabalho duro e obediência”, medidas disciplinares. A “revolução cultural” propugnada por Lênin ganhou outro significado. Não seria baseada nos interesses e nas iniciativas das massas, mas controlada pela direção do partido (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p. 95-96).

⁷ Defendiam o método complexo, segundo o qual “os professores não deviam ensinar seguindo um programa rígido, por matérias acadêmicas. Em vez disso, os aconselhava a tomar como ponto de partida os problemas das crianças, da produção local e da vida cotidiana e examiná-los, simultaneamente, à luz das várias disciplinas” (CASTLES; WUNSTEMBERG, 1982, p. 75).

O *método complexo* sofreu oposição do grupo Petrogrado de Educadores, liderado por Blonsky, “que aceitava a escola unitária de trabalho, mas pedia que se mantivessem a divisão entre as matérias, a forma de ensino sistematizada, um programa de estudos definido, e a diferenciação em diversos ramos do conhecimento no oitavo e no nono ano” (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p. 77). Em 1931, Bubnov atacou a teoria pedagógica dos primeiros pedagogos. Considerava que estavam em um período agudo da luta de classes, e o Estado proletário deveria ser fortalecido.

Para o novo pensamento pedagógico socialista, a educação politécnica significaria “a aprendizagem sólida e sistemática das ciências, especialmente física, química e matemáticas”, e foi proibido o ensino pelo método complexo daqueles primeiros educadores. Nesse sentido, seriam danosas as ideias de “extinção do Estado”, prevista na transição para a sociedade comunista, assim como a ideia de “extinção da escola”, como queria Schulgin, que dirigia o Instituto de Pesquisas para a Educação Marxista-Leninista.

Pistrak era um dos grandes educadores do ideário pedagógico dos primeiros tempos da Revolução. “A ideia básica de uma nova sociedade que realizaria a fraternidade e a igualdade, o fim da alienação, era uma imensa esperança coletiva que tomou conta da sociedade soviética entre 1918 e 1929.” Sua visão educacional é concomitante à ascensão das massas na Revolução, “a qual exigia a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que em cultivar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo” (TRAGTENBERG, 1981, p. 8-9). O Comitê Central do Partido Comunista (bolchevique) publicou, em 30 de setembro de 1918, o documento *Deliberação sobre a escola única do trabalho* e, em 16 de outubro do mesmo ano, publicou os *Princípios fundamentais sobre a escola única do trabalho*, conhecido por *NarKomPros*, documentos escritos pela Comissão Estatal para a Educação, em que se anuncia

[...] a criação das Escolas Experimentais Demonstrativas, entre as quais, as EscolasComunas, instituições de tipo internato que, entre 1918 e 1925, voltaram-se para a tarefa de

resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia, a escola do trabalho e, em 1937, foram fechadas e integradas ao sistema regular de ensino (FREITAS, 2009, p.12-13).

Uma das mais reconhecidas, a Escola-Comuna P. N. Lepeshinskiy (ou Escola-Comuna do NarComPros), era conduzida por Pistrak. Fundamentava-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos e se definia pela

[...] ênfase nas leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social, a preocupação com o atual, as leis do trabalho humano, os dados sobre a estrutura psicofísica dos educandos, o método dialético que atua como força organizadora do mundo (TRAGTENBERG, 1981, p. 9).

Buscava introduzir a dimensão política no trabalho pedagógico de acordo com os objetivos da Revolução e privilegiava a teoria marxista para orientação do trabalho escolar (TRAGTENBERG, 1981, p. 9).

Em 1824, Pistrak publicou com o coletivo de sua Escola-Comuna, o livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*,⁸ talvez o mais completo e importante documento sobre essa experiência. Nele, o autor trata da relação teoria e prática, da escola do trabalho na fase de transição, do trabalho na escola, do ensino e da auto-organização dos alunos Anton Semionovitch Makarenko já lecionava em escolas populares na Ucrânia antes da Revolução Russa. Formou-se sob a influência do grande escritor e humanista Maxim Gorki. Seu trabalho mais expressivo iniciou-se em 1920, quando passou a dirigir instituições educacionais “correcionais” para crianças e adolescentes abandonados: a Colônia Maxim Gorki (em Poltava, 1920 a 1928) e a Comuna Dzerzhinski (em Kárkov, 1927 a 1935). Sua inserção no projeto educacional da Revolução ocorreu no momento em que o Estado soviético proporcionou todas as condições para a educação, inclusive com a redução do horário de trabalho em duas horas para todos os que estudavam. E “era permitido aproveitar as

⁸ Cf. em Pistrak (2000), nova tradução para a obra.

Casas do Povo, igrejas, clubes, casas particulares e locais adequados nas fábricas, empresas e repartições públicas para dar aulas” (CAPRILES, 1989, p. 30-31).

Para Makarenko, “as relações sociais da nova realidade do país excluíam qualquer atitude negativa para com os ex-contraventores [...]”:

Os *insights* e conquistas de Makarenko, como pedagogo inovador, se baseavam no enorme potencial educacional do “coletivo” e se apoiavam na combinação contínua e coerentemente mantida da instrução escolar com o trabalho produtivo, e na integração do crédito de confiança com a exigência rigorosa para com a pessoa do educando (BELINKY, 1985, p. 8-9).

Sua obra mais expressiva tem o título de *Poema Pedagógico*, uma “criação artísticoliterária de criação científica na área da educação” (BELINKY, 1985), em que, com base nos seus apontamentos de trabalho, com personagens de sua experiência como educador ele relata os conflitos e situações vividos e tratados como descobertas coletivas (FREITAS, 2002, p. 246), através da “nova relação, entre teoria e prática, [da] dialética do processo pedagógico” (CAPRILES, 1989, p. 31).

2.2 A experiência da pedagogia socialista da revolução cubana

A história da Revolução Cubana deve ser vista no contexto do continente latino-americano. Cuba era um país secularmente dominado pela exploração colonialista, ditaduras, *gangsters*, policiais, militares neocoloniais, conservadores escravistas, reformistas falsos. Os povos da América Latina tiveram no movimento cubano um exemplo de lutas de libertação vitoriosas e de continuidade na tentativa de implantar o ideário socialista.

O historiador Pablo González Casanova (1987) relata que a Revolução “ocorreu em um país onde todos os projetos reformistas e nacionalistas tinham fracassado sistematicamente”. Um Estado dominado por interesses individuais e pela corrupção, não abrindo espaços de ascensão social para a pequena burguesia, estudantes e

intelectuais. Mas, desde os anos 1920, o país contava com “um dos partidos comunistas mais combativos e melhor armados ideologicamente para a luta de libertação e a luta operária” (CASANOVA, 1987, p. 187).⁹

Não obstante os revezes do partido nos anos 1940, sua “aliança potencial” com o Movimento 26 de Julho que, em 1953, dirigiu o assalto ao quartel de Moncada, fortaleceu as lutas das duas organizações. Trabalhadores assalariados, operários industriais e camponeses “constituíam uma força potencialmente socialista”. Homens “morais e valentes”, tais como José Martí, Céspedes, e os mais novos, Fidel Castro, Carlos Rafael Rodriguez e outros, começaram uma nova história sobre três linhas de conduta: “uma democrática, uma humanista e uma comunista”.

Fidel Castro e os companheiros haviam estudado o marxismo e o leninismo e sabiam “que a revolução devia contar com as massas e estas precisavam estar conscientes – como ator coletivo – dos requisitos do sucesso”. O grupo do Moncada e o grupo que saiu do México, no Gramma, em 1956, ligaram-se ao “setor mais atrasado e combativo”, aos camponeses da serra, que queriam terras (CASANOVA, 1987, p. 189).

O desenvolvimento da luta na serra, da luta de guerrilhas, não foi feito apenas na serra, nem só com armas. O grupo rebelde repartiu terra enquanto combatia, fundou escolas e hospitais, praticou uma educação política e militar dos camponeses combatentes e de seus próprios quadros. [...] O sucesso dos revolucionários cubanos no terreno político e militar foi tão impressionante como o que obtiveram na educação, na justiça social, no desenvolvimento econômico e na democracia concreta, popular, socialista (CASANOVA, 1987, p. 190-192).

A educação das massas foi uma das metas principais da Revolução Cubana desde o seu início em 1959. Seus princípios norteadores foram: o princípio do caráter massivo da educação, ou “*a educação como um direito e um dever de todos* é uma realidade em

⁹ José Martí organizou o Partido Revolucionário Comunista Cubano no final do século XIX (CASANOVA, 1987, p. 188).

Cuba”; o que significa a educação para crianças, jovens e adultos, em todas as idades, sexo, grupos étnicos, religiosos, por local de residência ou por limitações físicas ou mentais, de modo a alcançar a universalização do ensino primário inicialmente e, progressivamente, o ensino secundário (MINISTERIO, 1984, p. 12, grifo nosso).

A nova educação teve início com uma ampla campanha de alfabetização que se iniciou logo após a Revolução, envolvendo toda a sociedade e contando com o deslocamento de jovens e *maestros* de outros países da América Latina para alfabetizar onde houvesse analfabetos, nos lugares mais distantes do país (MURILLO *et al.*, 1995; ROSSI, 1981).

Outro princípio é *a combinação estudo e trabalho*, que tem profundas raízes no ideário pedagógico de José Martí. Consiste em vincular “a teoria com a prática, a escola com a vida e o ensino com a produção”, o trabalho manual com o trabalho intelectual, “a fusão destas atividades na obra educacional da escola”. Destaca a necessidade de uma nova formação humana para a edificação da sociedade socialista.

O objetivo formativo busca desenvolver a consciência de produtor de bens sociais; criar condições para eliminar o preconceito da divisão entre o trabalho manual e o intelectual, eliminar o intelectualismo do ensino e fomentar o interesse pela pesquisa do mundo em torno de si (MINISTÉRIO, 1984, p. 13).

Pelo princípio da participação de toda a sociedade nas tarefas da educação do povo, reconhece-se que

[...] a sociedade, como uma grande escola, manifesta o caráter democrático e popular da educação cubana, que não só se estende às diferentes zonas e regiões do país e a todas as camadas da população, mas também o fato transcendente de que o povo participa da realização e controle da educação e da garantia de seu desenvolvimento exitoso (MINISTÉRIO, 1984, p. 13).

Outros princípios são a coeducação e a gratuidade, com um amplo sistema de bolsas para estudantes e condições especiais para

os trabalhadores visando à universalização do ensino. Os subsistemas do sistema nacional de educação são os seguintes: Educação Pré-escolar, Educação Geral Politécnica e Laboral, Educação Especial, Educação Técnica e Profissional, Formação e Aperfeiçoamento do Pessoal Pedagógico, Educação de Adultos e Educação Superior (MINISTÉRIO, 1984, p. 14).

Hoje se trabalha para aperfeiçoar essa obra, com o intuito de conseguir um Sistema Educacional que corresponda cada vez mais à igualdade, à justiça social, à satisfação das necessidades morais e sociais dos cidadãos, para atingir o modelo de sociedade culta que nos propusemos a criar, como realidade da máxima martiana de que *não há igualdade possível sem igualdade de cultura* (LÓPEZ, 2011).

3. Formação integrada: o termo e seu significado¹⁰

Reiterando o que dissemos acima, não se faz a transposição da educação politécnica das sociedades socialistas para um sistema secularmente dominado pelo capital como a educação no Brasil.¹¹ As condições de vida são adversas, as relações de trabalho são dominadas pelo poder hegemônico do capital, a educação não está universalizada em acesso e em qualidade para toda a população; a ideologização crescente da educação subsumida ao consumo e ao mercado de trabalho torna ambíguo o conceito de qualidade da educação, e é incipiente a participação da população na reivindicação de um sistema educacional público, gratuito e de qualidade para todos.

Não obstante as frustrações da democracia representativa, temos espaços de palavra e de ação para prosseguir nos embates. Um destes se mantém ao longo dos anos, no campo trabalho e educa-

¹⁰ Esta seção tem por base os estudos realizados para os verbetes publicados em Ciavatta (2009), Ciavatta; Ramos (2012a) e Frigotto; Ciavatta (2012).

¹¹ Sobre a divisão trabalho manual / trabalho intelectual e a inexistência de um sistema educacional para a população, desde os idos da Colônia, ver a História do Ensino Industrial no Brasil, de Celso Suckow da Fonseca (FONSECA, 1986; CIAVATTA; SILVEIRA, 2010).

ção. Seus principais antecedentes são as lutas em defesa da escola pública na campanha pela LDBEN (Lei n. 4.024/61), contra a Ditadura (1964-1985), por uma nova Constituição (1988) e uma nova LDB (Lei n. 9.394/96), pela revogação do Decreto n. 2.028/97; pela defesa da formação integrada (Decreto n. 5.154/03, posteriormente incorporado à LDB pela Lei n. 11.941/08).

Na concepção do ensino técnico de nível médio, anterior ao Decreto n. 2.208/97, o ensino médio era integrado à educação profissional no sentido que significava a possibilidade de a formação básica e a profissional acontecerem numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas, o que havia sido impedido pelo referido decreto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Com esse sentido o termo *integrado* foi incorporado à legislação como uma das formas pela qual o ensino médio e a educação profissional podem se articular.

Essa possibilidade, por sua vez, baseia-se no enunciado do parágrafo 2.º do artigo n. 36 da LDB, ratificado pela lei que a alterou: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” Esse enunciado apresenta, simultaneamente, uma condição – a formação geral que não pode ser substituída nem minimizada pela formação profissional – e, também, abre a possibilidade, da formação profissional. “Condição e possibilidade, nesse caso, convergem para a garantia do direito a dois tipos de formação – básica e profissional – no ensino médio; o que assegura por isso a legalidade e a legitimidade do ensino médio integrado à educação profissional” (CIAVATTA; RAMOS, 2012a, p. 306).

Do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação *omnilateral* e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n. 9.394/96. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão

de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública.

Da sua forma transitiva – integrar algo a outra coisa, neste caso, o ensino médio à educação profissional –, essa ampliação conceitual levou à utilização do verbo na forma intransitiva. Ou seja, não se trata somente de integrar um a outro na forma, mas sim de se constituir o ensino médio como num processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais (CIAVATTA; RAMOS, 2012a, p. 306).

Esse tipo de integração não exige, necessariamente, que o ensino médio seja oferecido na *forma* integrada à educação profissional. Esta, entretanto, na realidade brasileira, se apresenta como uma necessidade para a classe trabalhadora e como uma mediação para que o trabalho se incorpore à educação básica como princípio educativo e como contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura. Assim concebido, diferente do que alegam seus críticos, o ensino médio integrado difere das determinações da Lei n. 5.692/91, ora revogada, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2.º Grau – atual ensino médio.

Assim, o termo *integrado* remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

No caso da formação integrada, a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de supe-

rar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (GRAMSCI, 1981, p. 144).

Se a formação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade da população trabalhadora, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético-político. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária, para todos. Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a *educação politécnica e omnilateral* realizada pela *escola unitária*.¹²

Mas, cabe destacar, não se confundindo totalmente com ela porque a realidade das sociedades capitalistas assim não o permite. Ele é um ensino possível e necessário aos filhos dos trabalhadores que precisam obter uma profissão ainda durante a educação básica. Porém, tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência e cultura, esse tipo de ensino acirra contradições e potencializa mudanças.

À semelhança dos países que universalizam a educação básica até o ensino médio, para toda a população, urge superar essa

¹² Assim se expressa Gramsci (2006): “Por isso, na escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias 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 na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma dos indivíduos, deve ser uma escola criadora” (p. 39).

conjuntura da sociedade brasileira, de grande pobreza e carência de investimentos substantivos nas políticas sociais. E constitua-se uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa e que, assim, não exija dos jovens a profissionalização precoce nesse momento educacional, mas possa remetê-la, nos termos de Gramsci (1981), a uma etapa posterior em que a maturidade intelectual lhes permita fazer escolhas profissionais.

4. A disputa das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio

“Novas diretrizes em tempo de paz” é uma peça de teatro de Bosco Brasil, levada à cena no início dos anos 2000. Dois atores em cena conduzem uma disputa de identidades, de palavras e de ações, tendo em vista a solicitação de visto de entrada no país, de um judeu polonês, refugiado, no fim da Segunda Guerra, em 1945. O burocrata de plantão na sala de imigração, poderoso no seu papel de agente do governo ditatorial de Vargas, não tem ainda as “diretrizes em tempo de paz” que lhe permita conceder o visto ao suposto agricultor/poeta que busca convencê-lo de sua identidade para o trabalho no Brasil.

Além dos sentidos da palavra “diretriz” na geometria, anunciando linhas que vão de um ponto a outro, o termo tem o sentido geral de “linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada”, “conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc.”, “norma de procedimento; diretiva”. No sentido político que lhe dá a peça, há uma direção de lei que organiza e ordena a relação entre os dois homens, sob o signo do autoritarismo.

Transposto o termo para a educação hoje e para o debate sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN EPT EM), vemos que as diretrizes não são sugestões, são orientações a serem cumpridas. Por isso, falamos na “era das diretrizes” (CIAVATTA; RAMOS, 2012b) dos anos do Governo F. H. Cardoso, lamentavelmente, com continuidades no Governo Lula da Silva e no Governo Dilma Rousseff. Leis e progra-

mas relativos à educação, se não estavam marcados pela repressão de palavra dos governos ditatoriais, tinham a imposição das determinações para serem implantadas nas escolas segundo a pedagogia das competências, segmentando o conhecimento e a educação de acordo com as necessidades do mercado. Era uma concepção funcional à tradição da educação profissional e técnica no Brasil, gerida com base no mercado e em controles autoritários, segundo os “homens de negócio” (FRIGOTTO, 2001), alicerçada na tradição da “meia educação”, da educação das primeiras letras, da educação primária, do semianalfabetismo.

A aprovação da LDB, em 1996, significou, na verdade, somente o início de um movimento de reformas na educação brasileira, que tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura do sistema educacional, a Educação Profissional de Nível Médio Técnico, pelo Decreto n. 2.208/97 e outras no âmbito da Educação Básica, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio. A elaboração de competências e diretrizes ficou a cargo da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de modo a nortear “os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, art. 9º, inciso IV).

Dado seu caráter discursivo inovador, através da mídia e da abundante distribuição de materiais impressos, direcionados aos professores e às escolas, “a era das diretrizes” foi paralela a uma tendência global à regulação curricular, articulando as reformas internas da educação com as reformas internacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um Parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente o qual se objetiva na forma de uma Resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceptuais dispostas no Parecer. No que concerne às políticas educacionais, nos anos do governo F. H. Cardoso, as decisões fecharam-se distante “dos fóruns democráticos e do debate”, “do rico consenso que educadores brasileiros construíram sobre pontos básicos da educação brasileira, na luta

pela democratização do país” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2003, p. 11).

Não bastasse, no final do governo Lula da Silva e nos primeiros meses do governo Dilma Rousseff, ressuscitam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais. Emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1998, para orientar a implantação do Decreto n. 2.208/97, foram maquiadas e reiteradas em 2004, após a revogação do mesmo decreto pela exaração do Decreto n. 5.154/04. Novamente em 2010, o relator da Câmara de Educação Básica, Prof. Cordão, ignorou a particularidade da introdução da alternativa *formação integrada* ao lado das consagradas modalidades do ensino médio articulado à educação profissional, a concomitante e a subsequente.

O documento veio a lume no primeiro semestre de 2010.¹³ A partir da divulgação da nova proposta de regulação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN EPTNM), houve uma mobilização do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) da rede federal de EPT e da ANPED. O primeiro documento alternativo de um Grupo de Trabalho, promovido pelo Ministério da Educação, reunindo movimentos sociais, entidades científicas e setores do próprio Ministério, começou a ser elaborado em meados do mesmo ano.

Tendo em vista a importância e a premência da matéria, o Conselho dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), por intermédio do FDE, juntamente com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), promoveram, em Brasília, nos dias 5 e 6 de maio de 2010, o Seminário da Educação Profissional e Tecnológica. Participaram desse encontro, além dos dirigentes de ensino das instituições federais, pesquisadores da área, conselheiros e assessores do CNE. A Carta do Seminário es-

¹³ Essa recuperação do histórico sobre o documento alternativo para as DCN EPT foi adaptada da Carta (2011), aprovada em Natal (RN), em maio de 2011, e assinada por 23 entidades em Brasília, no mesmo mês, entre as quais me incluo, representando o GT Trabalho e Educação da ANPED.

tabeleceu, entre os encaminhamentos, a ampliação do debate com a participação das demais redes públicas de ensino e a criação de grupo de trabalho com a colaboração de pesquisadores da área.

A partir dessa iniciativa, a SETEC/MEC reuniu um Grupo de Trabalho para o qual foram convidadas quatro Secretarias do MEC,¹⁴ contando com a colaboração de pesquisadores da educação profissional e tecnológica, representantes de entidades e de movimentos sociais. O GT reuniu-se durante os meses de junho e julho, em três encontros presenciais em Brasília, recebendo ainda diversas contribuições enviadas por outros órgãos, instituições de ensino e pesquisadores (DIRETRIZES, [2010]).

Depois da 33ª Reunião da ANPED, em outubro de 2010, em Caxambu (MG), de comum acordo com a Secretária de Educação Básica do MEC, produziu-se um novo documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cujo conteúdo teve por base o primeiro documento (DCN EPTNM). Durante sua elaboração fez-se a aproximação das duas discussões (diretrizes para o EM e para a EP), com a expectativa de que, no âmbito do CNE, fosse produzido um único parecer e duas resoluções específicas (uma para o Ensino Médio e outra para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio).

Mas esse caminho não foi viabilizado. A Câmara de Educação Básica do CNE não concordou com a discussão conjunta

¹⁴ Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação (SEESP), Secretaria de Educação a Distância (SEED), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); o Ministério da Saúde (MS), representado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV – Fiocruz); os gestores estaduais de educação profissional, vinculados ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); a Central Única dos Trabalhadores (CUT), representada pela Escola dos Trabalhadores; o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE); e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED – GT Trabalho e Educação e GT Educação de Jovens e Adultos).

dos documentos, mas o Relator incorporou a fundamentação básica do primeiro documento. O Parecer e Resolução das DCN EM foi aprovado no CNE no dia 04/05/2011 e homologado pelo MEC.

Quanto às diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o CNE emitiu, já em 2011, uma nova proposta de parecer e de resolução que, apesar de incorporar alguns trechos do documento produzido pelo GT, já referenciado, mantém explicitamente a perspectiva do currículo centrado em competências para empregabilidade. Dessa forma, têm-se as diretrizes para o Ensino Médio que sinalizam para a possibilidade de se avançar na perspectiva da politecnia e da formação humana integral, enquanto as diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio apontam para uma direção oposta – competências para mercado (CARTA, 2011).

O documento alternativo sobre as DCN EPTM mantém o trabalho como princípio educativo dentro de uma concepção politécnica e omnilateral da educação:

Centralidade no ser humano e suas relações sociais, sem ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida. Formação que aponta para a superação da dualidade histórica entre formação básica e formação profissional. Currículo centrado na concepção de formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-se no trabalho como princípio educativo e, dentre outros, nos seguintes fundamentos pedagógicos: construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico; pesquisa como princípio pedagógico; articulação com o desenvolvimento socioeconômico e a educação ambiental (CARTA, 2011, p. 3).¹⁵

¹⁵ Não obstante toda a mobilização de pesquisadores e entidades, o embate continuou. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Parecer CNE/CEB n. 11, de 9 de maio de 2012 e Resolução CEB/CNE n. 6, de 20 de setembro de 2012). Ver a íntegra do documento alternativo em Pacheco (2012) e a discussão detalhada da questão em Ciavatta; Ramos (2012).

Em fevereiro de 2012, o Relator, Prof. A. F. Cordão, Presidente da CEB/CNE, quadro orgânico do SENAI, divulgou mais uma versão híbrida de seu Parecer, buscando incorporar termos do documento alternativo e mantendo o espírito dos documentos anteriores em que predomina a visão empresarial e do Sistema S¹⁶ sobre a educação profissional.

Considerações Finais

Em última análise, a pergunta “*Para que lutamos?*”, no campo da educação e do trabalho, implica uma nova qualidade de educação universalizada para toda a população. De modo específico, busca-se contribuir para um futuro em que a superação da dualidade de classes sociais traga um padrão digno de vida e de conhecimento não apenas para as elites, mas também para os trabalhadores, os verdadeiros produtores da riqueza social, e seus filhos.

A reflexão sobre o objeto de nossa luta, a formação integrada, a educação politécnica e a educação omnilateral tem exemplos históricos no sistema educacional do início da Revolução Russa de 1917, na Revolução Cubana de 1959 e nas lutas pela democratização do ensino no Brasil, nos anos 1980, quando se introduziu o termo educação politécnica no primeiro projeto da LDB e, nos anos 2000, quando se implementou a discussão e tentativas de implantação da formação integrada.

Para que esses objetivos político-pedagógicos se concretizem nos processos educativos, o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um *currículo integrado*. Significa que também o currículo

¹⁶ O assim chamado, Sistema S, é constituído por instituições que, com base na Constituição Federal (art. 149, inciso III), recebem contribuições de interesse das categorias profissionais ou econômicas, tais como: o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), o SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte), o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) e o SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo).

deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares. Significa a educação como compreensão e apropriação intelectual de determinado campo empírico, teórico ou simbólico. Por eles se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a produção social da existência humana, que tem no trabalho e na práxis política suas principais formas de intervenção no real. Por isso lutamos!

Referências

BELINKY, Tatiana. Apresentação. In: MAKARENKO, Anton S. **Poema pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BISSIO, Beatriz. Cuba 1985. **Cadernos do terceiro mundo**, n. 81, p. 17-48, ago. 1985.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: legislação básica. Brasília: Proep, 1998.

CAPRILES, René. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CARTA ao CNE/CEB. **Em defesa da educação profissional técnica de nível médio**. Brasília, 1º de junho de 2011. (Publicada, posteriormente, em: **Revista brasileira de educação**, v. 17, n. 49, p. 219-222, jan.-abr. 2012).

CASANOVA, Pablo González. **História contemporânea da América latina**: Imperialismo e libertação. São Paulo: Edições Vértice, 1987.

_____. (Org.). **América latina**: história de meio século. v.3. Brasília: UnB, 1990.

CASTLES, Stephen; WÜSTENBERG, Wiebke. **La educación del futuro**: una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista. México: Editorial Nueva Imagen, 1982.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da educação profissional em saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz, 2009.

CIAVATTA [FRANCO], Maria A. et al. Parte III. Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: GARCIA, Walter; CUNHA, Célio da (Coord.). **Politecnia no ensino médio**. Brasília: Cortez/SENEB, 1991. p. 97-125.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta, Pedagogia socialista. In: CALDART, Roseli S. et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

_____. A “era das diretrizes”. A disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v. 17, n. 49, p. 11-38, jan./abr. 2012b.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: FJN/ Editora Massangana, 2010.

CONSELHO Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Projeto de resolução**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. [Brasília: CNE/CEB, 2012.] Mimeografado.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate. **Texto para discussão**. Brasília: MEC/SETEC, ago. 2010. Mimeografado.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio. Revisitando o conceito. In: PISTRAC, Moisey M. (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p. 9-103.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os homens de negócio e a política educacional do MEC. **Folha dirigida**, Rio de Janeiro, p. 12, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____ (Org.). **Ensino Médio Integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 21-56.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Fontamara, 1981.

_____. **Cadernos do cárcere**: vol. 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Cadernos do cárcere**: volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

JARA, Oscar. Entrevista. Aluno exemplar: Entrevista com o sociólogo e educador peruano Oscar Jara. **Rede de informações para o terceiro setor**. Disponível em: http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_noticia=8185&cod_canal=41. Acesso em: 20 jun. 2014.

KUENZER, Acácia. A escola de 2º grau na perspectiva do aluno trabalhador. **Cadernos cedes**, Unicamp, Campinas, n. 20, p. 36-48, 1988.

LÓPEZ, Margarita Quintero. A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 25, n. 72, 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142011000200006&script=sci_arttext. Acesso em: 6 abr. 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighero. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.

_____. **Mario Alighiero Manacorda**: aos educadores brasileiros. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 2006. 1 DVD.

MARX, Karl. **O capital** (Crítica da economia política). Livro 1: O processo de produção do capital. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979. MINISTERIO de la Educación. **Pedagogia**. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo e Nación, 1984.

MURILLO, José *et al.* **5 maestros argentinos alfabetizaron en cuba**. Buenos Aires: Ediciones PERSPIR, 1995.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas da formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 137-151, jan.-abr. 2007.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da educação profissional e técnica de nível médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares. São Paulo: Moderna, 2012.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. (org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAMOS, Marise N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

RODRIGUES, José. **A Educação Politécnica no Brasil**. Niterói: EDUFF, 1998.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho**. São Paulo: Moraes, 1981. (Volume 1: Raízes da educação socialista; Volume 2: Caminhos da educação socialista).

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

_____. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003.

SEMERARO, Giovanni. Tornar-se “dirigente”. O projeto de Gramsci no mundo globalizado. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 261-273.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: PISTRAC, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 7-25.

Práticas pedagógicas e ensino integrado¹

Ronaldo Marcos de Lima Araujo²

Gaudêncio Frigotto³

Resumo: Trata-se, nesse artigo, de práticas pedagógicas articuladas ao projeto de ensino integrado. Por meio de pesquisa bibliográfica e tendo como referência principal educadores marxistas, em particular, Pistrak (2009), problematizam-se possíveis soluções apenas didáticas para o projeto de ensino integrado e afirma-se que o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras requer, principalmente, soluções ético-políticas. Sustenta-se que o essencial é vincular o ensino ao trabalho real dos alunos, valorizando a sua auto-organização e requerendo uma atitude humana transformadora. Com base nessas referências, são sistematizadas orientações para ação didática integradora valorizando o trabalho coletivo, a problematização e auto-organização como estratégias principais para a formação dos sujeitos solidários, críticos e autônomos.

Palavras-chave: Ensino médio. Ensino integrado. Práticas pedagógicas.

Introdução

“A verdade é o todo.” Com base nessa ideia hegeliana, compreendemos o conteúdo da proposta de ensino integrado e consideramos o desafio de pensar práticas pedagógicas que nos aproximem de uma leitura ampla da realidade, mesmo que reconheçamos a impossibilidade de uma apropriação cognitiva desse “todo.”

¹ Artigo originalmente publicado em Revista Educação em Questão, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2015, DOI 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956

² Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação (ICED), Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPE), Pesquisador produtividade do CNPq. E-mail: rlima@ufpa.br

³ Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo Projetos Integrados de Pesquisa em Trabalho, História, Educação e Saúde (THESE), Pesquisador produtividade do CNPq. E-mail: gfrigotto@globocom

Essa ideia ganha mais materialidade como referência para o ensino integrado na fala de Franco (2005, p. 18), para quem o sentido que deve ser dado ao ensino integrado é o de “[...] completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade social [...]”, já que é, na totalidade, que os construtos particulares se fazem verdade.

Não apenas uma forma de oferta da educação profissional de nível médio, o ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, que não se satisfaz com a socialização de fragmentos da cultura sistematizada e que compreende como direito de todos ao acesso a um processo formativo, inclusive escolar, que promova o desenvolvimento de suas amplas faculdades físicas e intelectuais.

Essa forma de compreender o ensino integrado exige a crítica às perspectivas reducionistas de ensino, que se comprometem em desenvolver algumas atividades humanas em detrimento de outras e que, em geral, reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política.

Ao tratarmos de práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integridade da formação humana, sistematizamos algumas indicações teóricas e práticas com o propósito de favorecer aos educadores de ensino médio e técnico, em particular, subsídios que permitam a construção de arranjos pedagógicos promotores da compreensão da dialeticidade entre as especificidades dos diferentes fenômenos físicos e sociais tratados em sala de aula com a totalidade natural e social.

Consideramos a possibilidade de haver práticas pedagógicas mais adequadas ao projeto de ensino integrado, mas recusamos a ilusão de haver uma única forma de promover a integração parte-todo, teoria-prática e ensino técnico e profissional, no ensino médio. Considerar a possibilidade de um único método ser válido para todas as situações de ensino integrado seria um equívoco, pois há uma miríade de procedimentos que, em função da matéria, dos

alunos e das finalidades educacionais específicas, podem favorecer a ampliação da compreensão do mundo, como propõe o projeto de ensino integrado.

Nossa maior preocupação foi de abordar questões práticas relativas ao processo didático de experimentação do ensino integrado, à luz de referências identificadas com a chamada pedagogia socialista, e propor indicações orientadoras para o trabalho pedagógico de professores e técnicos educacionais, principalmente.

Assumimos o ensino integrado como proposta não apenas para o ensino profissional. O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente.

Ademais, não restringimos a ideia de ensino integrado como o conteúdo de uma concepção de ensino médio, apesar de essa concepção ter fundamentado uma acertada corrente de educação no Brasil. Tomamos a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas (crianças, jovens e adultos) a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade específica e da relação desta como a totalidade social.

Assim, utilizamos, neste artigo, a expressão ensino integrado, em vez de ensino médio integrado, pois consideramos que as discussões e indicações feitas aqui servem para compreendermos melhor não apenas o ensino médio ou a educação profissional técnica, mas também toda a educação básica assim como a formação humana em geral.

Consideramos, entretanto, que o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras não depende, apenas, de soluções didáticas, elas requerem, principalmente, soluções ético-políticas. Ou seja, a definição clara de finalidades políticas e educacionais emancipadoras e o compromisso com elas próprias é condição para a concretização do projeto de ensino integrado, sem o que essa pro-

posta pode ser reduzida a um modismo pedagógico vazio de significado político de transformação.

Nossa tese se baseia no pressuposto de que, no Brasil, “[...] as propostas educacionais inovadoras foram aquelas vincadas às lutas por mudanças no projeto societário dominante” (FRIGOTTO, 2010, p. 10). Como ensinava Pistrak (2009), as estratégias de ensino e de organização curricular servem ao projeto de sociedade que assumimos em função de nossa leitura da “realidade atual.” Sem isso definido de modo claro, o ensino integrado, como já afirmamos, pode tornar-se, apenas, um projeto didático estéril.

Buscamos organizar algumas indicações possíveis de ser consideradas nas práticas pedagógicas que se querem orientadas pela ideia de ensino integrado e sustentamos que mais importante que a definição antecipada de técnicas de ensino ou de organização curricular, mais ou menos adequadas ao ensino integrado (apesar de isso ser verdadeiro e necessário), é condição para o desenvolvimento de práticas pedagógicas integradoras que os sujeitos do ensino, principalmente, e da aprendizagem revelem uma atitude humana transformadora, que se materialize no seu compromisso político com os trabalhadores e com a sociedade dos trabalhadores, até porque as práticas educativas não se constituem na escola, tampouco têm implicações que se encerram nela.

Mas, por outro lado, não reduzimos a possibilidade do ensino integrado a um ato de vontade dos docentes e dos gestores educacionais; compreendemos que este depende, também, das condições concretas de sua realização, argumentamos que a promoção de práticas pedagógicas integradoras requer a constituição de um ambiente material que a favoreça e da busca permanente pelo elemento integrador, considerando as realidades específicas, a totalidade social e os sujeitos envolvidos.

Pesquisas sobre o EMI (Ensino Médio Integrado) revelam muitas dificuldades de experimentação de integração

Várias já foram as experimentações de ensino médio integrado, na história recente da educação brasileira. Em pesquisa rea-

lizada em 2011, Costa (2012) recuperou trinta e seis (36) teses e dissertações que tinham como o objeto o ensino médio integrado. Com base nessas pesquisas, a autora sistematizou alguns dos problemas que dificultam a materialização dessa proposta de ensino. A pesquisadora situa três ordens de problemas na materialização do ensino médio integrado; problemas de ordem conceitual, de operacionalização curricular e de organização dos sistemas de ensino.

Revela ainda que o EMI não foi compreendido como projeto político-pedagógico que se compromete com a formação ampla dos indivíduos. Em geral, o ensino integrado tem sido compreendido apenas como estratégia de organização dos conteúdos escolares, sem relevância ao conteúdo ético-político transformador da proposta ou da materialidade de sua operacionalização. Para Costa (2012), isso dificulta a efetivação da proposta de integração do ensino médio e técnico nas escolas e nos sistemas de ensino.

Em síntese, a implementação do ensino médio integrado dentro de uma instituição não se resume à questão pedagógica, a um projeto curricular de ensino. Requer a superação de diversos desafios dentre eles os de gestão; pedagógicos; condições de ensino; condições materiais; hábitos estabelecidos culturalmente que limitam a formação integrada dos alunos (COSTA, 2012, p. 38).

Apesar das dificuldades, o projeto de ensino integrado não deve ser abandonado, pelo menos enquanto conteúdo, já que representa um projeto comprometido com a formação ampla dos trabalhadores e se contrapõe às pedagogias liberais da moda.

Se, por um lado, o ensino integrado tem se revelado de difícil operacionalização; por outro lado, as pedagogias liberais, em geral, não ofereceram possibilidades reais de desenvolverem capacidades amplas e ilimitadas dos trabalhadores, que lhes permitam compreender a totalidade social.

O ensino integrado aqui é reconhecido como proposta de educação com inspiração na ideia gramsciana de escola unitária, mas que não se confunde com ela já que seus limites de formação integral estão dados pela sociabilidade capitalista contemporânea.

Ao abordar os desafios de desenvolvimento de práticas pedagógicas, sustentamos que uma didática integradora requer, necessariamente, embora de forma não suficiente, uma atitude docente integradora, orientada pela ideia de práxis.

Trata-se, pois, de compreender a ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária dependência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais. A ação didática integradora ganha sentido assim enquanto ação ético-política de promoção da integração entre os saberes e práticas locais com as práticas sociais globais bem como quando promove a compreensão dos objetos em sua relação com a totalidade social.

O ensino integrado é um projeto pedagógico que só pode cumprir com sua finalidade de formar na perspectiva da totalidade se assumir a liberdade como utopia e manter íntima vinculação com o projeto político de construção de uma sociabilidade para além do capital.

Por fim, destacamos que, neste artigo, apesar de tratarmos de questões práticas do fazer pedagógico, procuramos evitar a Ideia de normatividade, que implicaria a confecção de um manual orientador do “como fazer.” A sua principal motivação foi de fornecer ao educador, principalmente àquele comprometido com o projeto político-pedagógico da integração do ensino, um conjunto de orientações teórico-práticas capaz de orientá-lo a construir suas próprias estratégias de ensino, orientadas pelos fundamentos da Pedagogia do Trabalho.

Organização do trabalho pedagógico e ensino integrado

Comprendemos que são várias as possibilidades de arranjos pedagógicos e curriculares que favorecem as práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integração e que são diferenciados os elementos de integração do ensino e da aprendizagem. A escolha por um arranjo depende de inúmeras variáveis, tais como: as condições concretas de realização da formação, o conhecimento e a maturida-

de profissional do professor, o perfil da turma e o tempo disponível, mas, decisivo é o compromisso docente com as ideias de formação integrada e de transformação social.

Apesar de afirmarmos que o ensino integrado não deva ser resumido a um projeto pedagógico, menos ainda a projeto didático ou a um tipo específico de desenho curricular, essas dimensões são verdadeiras e necessariamente devem constituir objeto da preocupação e do labor dos estudiosos e educadores que se assumem comprometidos com emancipação social.

Diferentes são as formas de se pensar os conteúdos necessários à formação de crianças, jovens e adultos capazes de desenvolver a sua capacidade de, autonomamente, interpretar e agir sobre a realidade. Diferentes também são as possibilidades de organizar os conteúdos necessários para tal. Mas o fundamental é o compromisso com a formação ampla dos trabalhadores e a articulação dos processos de formação com o projeto ético-político de transformação social. Considerando esses dois pressupostos, as formas de reorganização curricular devem ser experimentadas e avaliadas, levando em conta que não há uma única forma, tampouco uma forma mais correta que outra para a efetivação de um currículo integrado, mas que elas têm sempre algum impacto sobre a produção/reprodução da sociedade.

O currículo, assim como a escola, é espaço de contradição, apesar de reproduzir as estruturas existentes, é “[...] correia de transmissão da ideologia oficial [...]” e, ao mesmo tempo, uma ameaça à ordem estabelecida por oferecer a possibilidade de contribuir para a libertação (GADOTTI, 1992, p. 150). Constitui-se, portanto, em um espaço de luta entre as classes dominantes e as subalternas, refletindo a “[...] exploração e a luta contra a exploração.”

Considerado assim, o currículo constitui-se em uma arena política de ideologia, poder e cultura. Consiste em um campo ideológico por transmitir e produzir uma visão de mundo vinculado aos interesses dos grupos sociais, por meio das práticas educativas. É um espaço de expressão das relações sociais de poder, visto que se constitui e, ao mesmo tempo, resulta da relação entre as classes so-

ciais; é uma área de conflitos de cultura de classes, em que se transmite a cultura oficial e se produz a cultura contestada. Portanto, é considerado um conjunto de ações políticas, determinadas social e historicamente (SILVA; MOREIRA, 2005).

A educação escolar brasileira tem a sua organização curricular, no Brasil, marcada por formas curriculares instrumentais e promotoras de um tipo humano conformado, política e pedagogicamente. A Pedagogia das Competências, que assumiu centralidade, nas formulações educacionais oficiais na década de 1990, inspirada na Filosofia Pragmática, tinha na utilidade prática o critério para a definição e a organização dos conteúdos formativos.

Assim, os desenhos curriculares organizados com base nesse critério recorriam aos saberes, habilidades e atitudes apenas na medida da possibilidade de promoverem alguma capacidade específica requerida pelo mercado. Aquilo que não se revelasse imediatamente útil não deveria ser incorporado nos currículos.

Na perspectiva da integração, a utilidade dos conteúdos passa a ser concebida não na perspectiva imediata do mercado, mas tendo como referência a utilidade social, ou seja, os conteúdos são selecionados e organizados na medida de sua possibilidade de promover comportamentos que promovam o ser humano e instrumentalizem o reconhecimento da essência da sociedade e a sua transformação. Procura-se, com isto, formar o indivíduo em suas múltiplas capacidades: de trabalhar, de viver coletivamente e agir autonomamente sobre a realidade, contribuindo para a construção de uma sociabilidade de fraternidade e de justiça social.

A seleção e organização dos conteúdos formativos na perspectiva do projeto de ensino integrado requerem, portanto, a superação das pedagogias de conteúdo liberal, como a Pedagogia das Competências. Machado entende assim o currículo integrado:

É a concepção e a experimentação de hipóteses de trabalho e de propostas de ação didática que tenham, como eixo, a abordagem relacional de conteúdos tipificados estruturalmente como diferentes, considerando que esta diferenciação não pode, a rigor, ser tomada como absoluta ainda que haja especificidades que devem ser reconhecidas. Com

relação ao objeto deste artigo, são os conteúdos classificados como gerais ou básicos e os conteúdos nomeados como profissionais ou tecnológicos (MACHADO, 2009, p. 2).

Alguns princípios podem ser orientadores para a organização de um currículo integrado: a contextualização, a interdisciplinaridade e o compromisso com a transformação social.

A contextualização pressupõe, na perspectiva aqui trabalhada, a íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais. Pistrak (2009) compreendia que a realidade social se constituiria como ponto de partida para os currículos integrados e a realidade social transformada como ponto de chegada.

A interdisciplinaridade é compreendida como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade (ETGES apud BIANCHETTI; JANTSCH, 1995). Para esse autor, a interdisciplinaridade não toma a fragmentação disciplinar como uma patologia. Esse conceito de interdisciplinaridade pressupõe que é, na totalidade dinâmica, que os construtos particulares se fazem verdade. Para Pistrak (2009), a dificuldade da ação interdisciplinar é que cada disciplina toma seus objetivos específicos como os mais importantes, em vez de subordinar-se a um objetivo geral já que, na escola, cada “[...] ciência deve ser ensinada apenas como meio de conhecer e de transformar a realidade de acordo com os objetivos gerais da escola” (PISTRAK, 2009, p. 119).

O compromisso com a transformação social revela a teleologia do projeto de ensino integrado. É esse princípio que distingue a práxis marxista da filosofia pragmática que busca vincular os processos formativos com demandas imediatas e pontuais. Dewey (1936, p. 147), filósofo pragmático que propôs o progressivismo educacional, via como impossível “[...] a associação entre processos formativos com ideias de um futuro distante” e subordinava os conteúdos de ensino ao imediato, dando-lhes um sentido prático utilitário, promovendo a conformação. Na perspectiva aqui assumi-

da (marxista), a ação pedagógica é tomada como ação material, que subordina os conteúdos formativos aos objetivos de transformação social, visando à produção, portanto, da emancipação. Em tal perspectiva, a ação (pedagógica) material corresponde a “[...] interesses sociais e que, considerada do ponto de vista histórico-social, não é apenas produção de uma realidade material, mas sim criação e desenvolvimento incessantes da realidade humana” (VÁZQUEZ, 1968, p. 213).

Tendo como referência as ideias de contextualização, interdisciplinaridade e teleologia, propomos pensar as estratégias de organização dos conteúdos, na perspectiva do ensino integrado.

Problematização, trabalho cooperativo e auto-organização como possibilidades de procedimentos de ensino integrado

É necessário enfrentar também o desafio de pensar estratégias de organização curricular e de ensino que favoreçam a superação da visão fragmentária e linear da realidade e tornem mais possível um projeto de formação orientado pela ideia de integração. Tal desafio metodológico é colocado em termos políticos por Frigotto.

Em relação ao método o confronto é entre a visão fragmentária e linear da realidade que concebe a totalidade como soma das partes e a concepção dialética-histórica ou materialista histórica, cujo fundamento é buscar entender quais as determinações ou mediações que produzem determinada realidade humana. Aqui a totalidade resulta da relação das partes (FRIGOTTO, 2012, p. 08).

Defendemos, porém, que não é a escolha pelas técnicas de ensino que garante essa compreensão da dialeticidade do mundo. Mais importantes são os compromissos que assumimos e que nos permitem fazer escolhas e, dentro dos limites objetivos colocados pela realidade das escolas brasileiras, ressignificar procedimentos tendo em vista os objetivos de emancipação social e de promoção da autonomia dos sujeitos.

Para considerar as estratégias de ensino, partimos da compreensão de que a ação didática também se coloca como um objeto

da disputa hegemônica entre capital e trabalho. Essa disputa revela-se nas diferentes perspectivas que assume. Para Candau (1995), a Didática tem sido entendida ora sob uma perspectiva dicotômica e ora sob a perspectiva da unidade. A visão dicotômica que separa teoria e prática se revela de duas formas: a) na perspectiva dissociativa, que separa, mecanicamente, os elementos, isolando-os e confrontando-os (percepção vulgar); e b) Na perspectiva associativa (positivo-tecnológica), que separa os polos sem oposição.

Nessa visão, a prática é uma aplicação da teoria (percepção de uma relação mecânica de dependência). Na visão dicotômica (associativa), reduz-se a teoria à simples organização, sistemática e hierárquica das ideias e estabelece-se uma relação hierárquica autoritária de mando e obediência (a teoria determina a prática ou, inversamente, a prática exige e a teoria se faz útil). Essa visão predomina nas práticas de educação profissional que reproduzem a dualidade educacional brasileira.

A didática pode ser entendida também enquanto ação de articulação entre a teoria e a prática. Essa articulação tem sido pensada, no entanto, de diferentes maneiras: a) por justaposição, b) com subordinação de um elemento a outro (da prática sobre a teoria ou da teoria sobre a prática) ou c) sob a perspectiva da unidade indissolúvel (CANDAU, 1995).

Sob a ótica da unidade, a distinção entre teoria e prática se dá no seio de uma unidade indissolúvel que pressupõe uma relação de autonomia e dependência de um termo em relação ao outro. Na visão de unidade, a teoria nega a prática imediata para revelá-la como práxis social, a prática nega a teoria como um saber autônomo, como puro movimento de ideias e a teoria e prática são tidos como dois elementos indissolúveis da “práxis”, definida como atividade teórico-prática. Seria essa perspectiva de unidade da relação entre teoria e prática que orientaria os projetos de ensino integrado.

No atual debate acerca da educação profissional e, especificamente, acerca de uma didática da educação profissional, tem sido muito presente a visão dicotômica que pode ser entendida, por exemplo, na separação e distinção entre profissionalização e

escolarização (visão dissociativa) ou como a “soma” da profissionalização com a escolarização. Essa visão dicotômica também se revela na separação entre as disciplinas teóricas e as disciplinas práticas, entre os saberes que desenvolveriam o pensar e outros que desenvolveriam as capacidades de fazer. Outra perspectiva, fundada na ideia de unidade, pressupõe a indissolubilidade entre teoria e prática.

Considerando uma possível didática da educação profissional, a perspectiva integradora deve pressupor:

- O compromisso com a formação ampla e duradoura dos homens, em suas amplas capacidades.
- A ideia de práxis como referência às ações formativas.
- Que a teoria e a prática educativa constituam o núcleo articulador da formação profissional.
- A teoria sendo sempre revigorada pela prática educativa.
- A prática educacional sendo o ponto de partida e de chegada.
- A ação docente se revelando na prática concreta e na realidade social.

Tomamos as técnicas de ensino tal como concebe Araujo (1991), como mediações das relações entre o professor e o aluno, projetadas como condições necessárias e favoráveis, mas não suficientes do processo de ensino. As técnicas de ensino assim compreendidas estão sempre subordinadas, política e metodologicamente, às suas finalidades e às práticas sociais que as conformam.

Também concordamos com Araujo (1991) quando este defende que as técnicas podem estar a serviço da manipulação, do tecnicismo, da Escola Nova ou da perspectiva libertadora. Sendo assim, torna-se possível pensar e realizar um estudo dirigido sem a auréola planificante que o definia, assim como também torna-se possível a aula expositiva sem as características do ensino tradicional. Qualquer técnica, portanto, compreendida como mediação, deve ser reconhecida em seus limites e sem a certeza de que seja garantia de sucesso do ensino e da aprendizagem na formação de amplas capacidades humanas.

Como “meio”, a técnica sempre serve a um fim e é nessa perspectiva que são tratadas aqui as estratégias de ensino, em articulação com um projeto educacional integrador e emancipador. Sua validade também só pode ser avaliada se considerados os seus fins e a sua prática já que é o exercício da técnica que a valida e não o seu prévio conhecimento teórico.

A possibilidade de ressignificação de diferentes procedimentos de ensino não significa, porém, a afirmação de uma possível neutralidade dos mesmos. Estes têm origem e têm história que revelam o seu uso e os seus efeitos. Mesmo assim, eles constituem um conjunto de possibilidades que, considerando as finalidades de emancipação e as condições objetivas, podem favorecer mais ou menos ao desenvolvimento da formação ampla dos indivíduos.

As diferentes possibilidades de procedimentos de ensino favorecem mais ou menos o projeto de ensino integrado quando são organizados para promover a autonomia, por meio da valorização da atividade e da problematização, e para cultivar o sentimento de solidariedade, mediante do trabalho coletivo e cooperativo.

a) Valorização da atividade e da problematização como estratégias de promoção da autonomia

A valorização da atividade (de docentes e discentes) nos processos formativos é necessária para a efetivação de projetos integradores de ensino, mas não distingue uma pedagogia de base social. O conceito Pedagogia Ativa é hoje polissêmico já que ele ajuda a caracterizar tanto projetos que visam à transformação quanto projetos que visam à conformação social.

A pedagogia deweyana, de cunho liberal, também se caracterizava como uma pedagogia ativa. Ela, afinal, surgiu da recusa dos educadores à pedagogia tradicional, que operava contando com a passividade dos alunos e, em certa medida, também dos docentes.

Mas, então, o que distingue a ideia de atividade para as pedagogias de cunho liberal, como a Pedagogia das Competências, das pedagogias de base social, como o EMI? Evidentemente que é o compromisso com a transformação social, tal como expresso ante-

riormente, para que essa atividade tenha como função desenvolver nos estudantes a sua capacidade de agir crítica e conscientemente e de adaptar a realidade às suas necessidades e não o oposto, de desenvolver a sua capacidade de adaptação às diferentes situações colocadas pela vida cotidiana. Para Pistrak:

Somente na atividade pode a criança formar-se para ser ativa, somente na ação aprende a agir, Somente na realidade [...] aprende a participar conscientemente, do mesmo modo, no trabalho que diz respeito às formas da ordem estatal e mundial (PISTRAK, 2009, p. 131, grifo nosso).

A atividade, portanto, na perspectiva da transformação da realidade e visando à ampliação das capacidades humanas, coloca-se como um componente a ser considerado no planejamento, no desenvolvimento e na avaliação das práticas pedagógicas que se querem integradora.

A autonomia, condição desejável pelo ensino integrado, é aqui entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas. Em outras palavras, reconhecendo-se como produto da história, mas também como sujeito de sua história.

A ideia de autonomia também pode ser identificada com a defesa da auto-organização dos estudantes feita por Pistrak (2009). Para o educador soviético, a auto-organização (autodireção) dos estudantes revelar-se-ia em três capacidades:

- a. Habilidade de trabalhar coletivamente.
- b. Habilidade de trabalhar organizadamente cada tarefa.
- c. Desenvolvimento da capacidade criativa.

Para Pistrak, a tarefa de promover a auto-organização dos estudantes exige que estes passem “[...] por uma variedade de formas organizacionais, o que pode ser conseguida dando-se à auto-organização formas mais flexíveis, que se adaptem cada vez às novas tarefas” (PISTRAK, 2009, p. 123). Pressupõe autodireção e criatividade.

A força criativa desenvolve-se, principalmente, por meio de estratégias de problematização da realidade e dos conteúdos escolares, suscitando a busca por ferramentas, teóricas e práticas, capazes de auxiliar os indivíduos no enfrentamento de suas tarefas cotidianas e históricas.

Assim como em relação aos estudantes, cabe aos projetos educacionais integradores reconhecerem, também, a necessária autonomia docente. Ambos, professores e estudantes, são os sujeitos da prática pedagógica. Se a função do principal do educador é mediar a relação entre cultura elaborada e o educando, dando direção à aprendizagem, este exercício só terá possibilidades de produzir a autonomia discente e o reconhecimento da realidade social se orientada por um projeto político-pedagógico de transformação da realidade.

b) Trabalho colaborativo como estratégia de trabalho pedagógico

Se o horizonte de projetos integrados de ensino, na perspectiva da Escola Unitária, é a construção de uma sociedade de iguais, fraterna e solidária, cabe aos procedimentos pedagógicos cultivarem os valores que promovam essa solidariedade. É preciso, pois, que o trabalho escolar valorize, ao máximo, toda forma de trabalho coletivo e colaborativo.

Para Pistrak (2000), o trabalho coletivo corresponde a uma tarefa coletiva entendida como uma unidade, ou seja, requer a responsabilidade coletiva pelo trabalho. Para esse educador soviético, é o trabalho coletivo que revela a essência da escola socialista, tornando-se uma categoria central da sua proposta de pedagogia. O coletivo é entendido, por ele, não como a negação simples do indivíduo ou de sua individualidade, mas como crítica às práticas individualistas.

Freitas (2009) vê em Pistrak a distinção entre individualidade e individualismo assim como entre coletivo de coletivismo, que seria a forma equivocada da vida coletiva. Pistrak (2009) critica,

ferozmente, o “egocentrismo” que seria promovido pelas teorias pedagógicas liberais já que para estas cada aluno responde por si.

Na operacionalização do ensino integrado, práticas pedagógicas que priorizem o trabalho coletivo, ao invés do trabalho individual devem, portanto, ser valorizadas, sem que isso signifique o abandono de estratégias de ensino e de aprendizagem individualizadas. Neste caso, entretanto, estas devem ser compreendidas como momentos intermediários para o trabalho coletivo de ensinar e de aprender.

Considerações conclusivas: sobre os procedimentos de ensino que favorecem a integração

Várias são as possibilidades de estratégias de ensino e nenhuma delas pode ser descartada a priori, seja por razões ideológicas ou por uma possível impossibilidade de eficácia. Sendo assim, reafirmamos que cada procedimento de ensino, enquanto meio, poder servir, mais ou menos, para o desenvolvimento de práticas integradoras.

Aulas expositivas, estudo do meio, jogos didáticos, visitas técnicas Integradas, seminários, estudo dirigido, oficinas e várias outras estratégias de ensino e aprendizado podem servir tanto para projetos conservadores, tradicionais, conformadores das capacidades humanas, quanto para projetos libertários, comprometidos com a ampliação das capacidades humanas.

Procuramos considerar diferentes possibilidades metodológicas para a experimentação do projeto de ensino integrado e sustentamos que não existe uma única técnica mais adequada para a implementação do ensino integrado pois considerar essa possibilidade seria sucumbir a um determinismo metodológico.

Também sustentamos a possibilidade de ressignificação das técnicas e estratégias de ensino e de aprendizagem. Sem considerarmos a possibilidade de sua neutralidade, já que todas as técnicas têm história e os contextos nos quais foram geradas deram-lhe conteúdo, compreendemos que o que define o caráter (ético-político-pedagógico) às estratégias de ensino são as finalidades que orien-

tam sua escolha, seu uso e sua avaliação. Desse modo, práticas pedagógicas que se querem integradoras, orientadas pela ideia de emancipação social e de desenvolvimento da autonomia e da capacidade criativa dos estudantes, cumprem melhor ou pior suas finalidades quanto mais articuladas aos projetos da classe trabalhadora e de suas organizações, quanto mais abarcar a dinâmica das relações sociais; afinal, a prática pedagógica ultrapassa o espaço escolar.

As técnicas e procedimentos têm características comuns, independentes de seu uso. Todas devem ser entendidas como meio para os processos de ensino e de aprendizagem, todas pressupõem um plano de estudo/trabalho e todas requerem ações de avaliação para verificação de sua efetividade, no entanto, são os princípios que as orientam que determinam o caráter unitário ou fragmentário da proposta.

A atitude docente integradora, tratada anteriormente, parece ser também fator decisivo à construção de práticas pedagógicas de integração, já que supõe um compromisso com a transformação social e a recusa à lógica pragmática, que hegemoniza as políticas e os projetos educacionais hegemônicos no Brasil.

A ideia de integração não caracteriza, por si, uma pedagogia que visa à transformação, já que várias são as pedagogias que propõem integrar trabalho e educação. A Pedagogia das Competências, por exemplo, tomou essa integração como uma de suas principais promessas, mas fazia isso presa à realidade dada, ou seja, o seu conteúdo pragmático lhe impunha pensar essa integração visando ao ajustamento da formação humana às demandas específicas e pontuais do mercado de trabalho, diferente da integração proposta pelo projeto hoje identificado como Ensino Médio Integrado, que compreende essa integração sendo amalgamada pela ideia de transformação da realidade social.

A articulação entre trabalho e ensino deve servir para formar homens onilaterais, ou seja, promover e desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas. Assim, o trabalho coloca-se como princípio educativo somente quando compreendido na perspectiva da revolução social. Compreendê-lo, apenas, na sua perspectiva pedagógica, seria, portanto, um equívoco.

Notas

1. Optamos pelo termo experimentação por considerá-lo mais adequado para explicar o momento em que diferentes instituições escolares, estatais ou não, buscam fazer do ensino integrado uma “pedagogia em ação.” As expressões operacionalização ou implementação, por exemplo, pressupõem que já exista um modelo ideal ou mesmo um conjunto de orientações didáticas orientadoras do trabalho pedagógico para o ensino integrado. A realidade tem mostrado que, nessas unidades escolares, existem mais experimentações que realizações propriamente ditas.
2. Em artigo recente, Araujo e Rodrigues (2012) defenderam a tese de que a ação docente referenciada no projeto de ensino integrado requer, mais que a escolha de técnicas adequadas, o compromisso ético-político do educador para se concretizar em sala de aula, além das condições materiais necessárias.
3. De diferentes maneiras, Lobato (2010), Mendonça (2012) e Barros (2008) recuperam diferentes acepções e usos para as propostas de educação articuladas às ideias de integração, integralidade e educação integral no Brasil.
4. Sobre os limites da Pedagogia das Competências, em função de sua referência no pragmatismo e no utilitarismo ver Araujo (2001), sobre os limites da Pedagogia das Competências em função de sua base construtivista ver Ramos (2001). Ambos os estudos, resultantes de teses de doutoramento, problematizam o conteúdo liberal da Pedagogia das Competências e a sua insuficiência para a promoção de sujeitos autônomos e trabalhadores amplamente qualificados.
5. Também identificada por esse autor como autodireção.

Referências

- ARAUJO, José Carlos Souza. Para uma análise das representações sobre as técnicas de ensino. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Técnicas de ensino: por que não?** São Paulo: Papirus, 1991.
- ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Desenvolvimento de competências profissionais: as incoerências de um discurso**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Filosofia da práxis e ensino integrado: uma questão ético-política. In: OLIVEIRA, Ramon (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional**. São Paulo: Papyrus, 2012.

BARROS, Kátia de Oliveira. **A escola de tempo integral como política pública educacional**: a experiência de Goianésia (2001-2006). 2008. 205f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinariedade**. Petrópolis: Vozes, 1995.

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1995.

COSTA, Ana Maria Rayol da. **Integração do ensino médio e técnico**: Percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal. 2012. 118f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

DEWEY, John. **Democracia e educação**. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1936.

FRANCO, Maria Ciavatta. A Formação Integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paul: Cortez, 2005.

FREITAS, Luiz Carlos, A luta por uma pedagogia do meio: revisitando o conceito. In: PISTRAC (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Qualidade e quantidade da educação básica no Brasil**: concepções e materialidade. Rio de Janeiro, 2012. (Texto impresso).

_____. Trabalho e formação docente, contexto histórica e política na América Latina. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; MARTINÉZ, Deolinda (Org.). **Nuevas regulaciones educativas en América Latina**. Experiencias y subjetividad. Lima (Perú): Fondo Editorial, 2010.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**. 8 ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

LOBATO, Deusa de Nazaré Martins. **Didática da educação profissional no SENAI-PA**. Belém, 2010. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém-PA, 2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL Jaqueline (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2009.

MENDONÇA, Ana Waleska Pollo Campos. O ensino profissional no Brasil: contribuições das pesquisas sobre a história das instituições escolares. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima Araujo; RODRIGUES, Doriedson do Socorro (Org.). **A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais**. Campinas: Alínea, 2012.

PISTRAK (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAMOS, Marise. **A Pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação? São Paulo: Cortez, 2001.

SILVA, Tomáz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio. **Currículo, cultura e sociedade**. São Paulo: Cortez, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

Trabalho e Arte

Perspectivas de formação humana integral¹

Benedita Alcidema C.S. Magalhães²

Ronaldo Marco de Lima Araujo³

Resumo: Trata da relação trabalho e arte e sua contribuição para a formação humana numa perspectiva integral. Apresenta parte da pesquisa de Doutorado, defendida em 2018, que teve como objeto de pesquisa “a arte como elemento de integração/fragmentação no curso técnico de nível médio em Teatro de uma universidade pública da Amazônia. Por meio de revisão bibliográfica afirma a importância da relação trabalho e arte para a formação humana omnilateral. A teoria aqui adotada sustenta que abordagem da arte no âmbito do binômio trabalho e educação possui uma significação importante do ponto de vista teórico-filosófico e prático por exercer uma função humanizadora do homem, contrapondo-se a processos de formação que negam o ser humano, que o reduzem a meros instrumentos de reprodução da lógica do capital.

Palavras-chave: Arte. Trabalho. Formação humana

Considerações iniciais

Este trabalho apresenta parte da pesquisa de Doutorado, defendida em 2018, no programa de pós-graduação em Educação -PPGED/UFPA, que teve como objeto de pesquisa “A arte como elemento de integração/fragmentação no curso técnico de nível médio em Teatro da UFPA”.

O trabalho em sua acepção ontológica como “atividade produtiva fundamental da existência humana” é a categoria central que nos ajuda a compreender a arte como elemento de integração nos

¹ Texto já publicado nos Anais da Anped, 2017, em São Luiz-MA.

² Universidade Federal do Pará. E-mail: alcidema@ufpa.br

³ UFPA, Instituto de Ciências da Educação (ICED), Programa de Pós-Graduação em Educação, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTe), Pesquisador produtividade do CNPq. E-mail: rlima@ufpa.br

processos de formação humana (MÉSZÁROS, 2006). Pois, a arte é entendida em Marx “como um desdobramento do trabalho” conforme assinala Frederico (2013, p. 44). Assim, corrobora Vasquez (2011, p. 42) quando confirma que a “concepção de arte como atividade que, ao prolongar o lado positivo do trabalho, evidencia a capacidade criadora do homem”.

Articular arte e trabalho e suas repercussões para a formação humana omnilateral é a tarefa que nos colocamos neste texto. Desta feita nos questionamos: qual a contribuição da arte para formação humana numa perspectiva omnilateral, tendo o trabalho como elemento basilar?

De acordo com REIS (2013) o estatuto ontológico da arte baseado numa perspectiva marxista aponta para o entendimento de que o conhecimento artístico é fundamental no âmbito das realizações humanas.

O texto está organizado em três partes, a primeira trata da arte na perspectiva marxista; a segunda parte discute a relação trabalho e arte; e a terceira parte fala da importância da relação trabalho e arte para processos de formação humana numa perspectiva integral.

A arte na perspectiva marxista

Discutir a Arte na perspectiva marxista não é tarefa das mais fáceis, uma vez que ela tem sido secundarizada e muitas vezes negligenciada no interior do próprio marxismo. O esforço em recolocar arte no centro das preocupações e necessidades humanas, devidamente articulada a outros aspectos que envolvem a constituição deste ser, foi assumida por dois importantes marxistas do século XX, o Russo Mikhail Alexandrovicht Lifschitz e o Húngaro György Lukács, que trabalhando juntos no Instituto Marx-Engels-Lenin em Moscou dedicaram-se a investigar no conjunto da obra de Marx e Engels “os fundamentos para uma teoria da arte original,” como esclareceu Jose Paulo Neto e Miguel Yoshida nas notas à edição de uma obra importante publicada no Brasil com o título “Cultura, arte e literatura: textos escolhidos” (MARX; ENGELS, 2012).

Esta obra reúne escritos de Marx e Engels, produzidos em diferentes momentos de suas vidas que tratam da questão da arte, cultura e literatura e de alguma forma apontam caminhos e dão pistas significativas para fundamentar o que mais tarde se constituiu como “Estética marxista”, embora ressaltem que Lukács e Lifschitz, Marx e Engels “jamais tenham se colocado a tarefa de pensar sistematicamente a arte (isto é, de elaborar uma estética)” (MARX; ENGELS, 2012, p. 7-8).

Lukács (2010) trata Engels como teórico e crítico da literatura e que este o fazia determinado pelas grandes tarefas da luta da classe proletária. Lukács ressalta o papel de Engels em relação ao seu posicionamento contrário ao romantismo reacionário, ao idealismo artístico e a um tipo de construção literária de cunho burguesa, sua preocupação estava centrada na influência burguesa sobre a consciência proletária e defendia a grande herança que consiste na “missão histórica e universal do proletariado de destruir o triste mundo capitalista para criar uma nova sociedade, que garanta um grandioso desenvolvimento cultural”(LUKÀCS, 2010, p. 40).

Engels, afirma Lukács, defendia o Realismo que segundo ele “implica, a meu ver, além da verdade dos detalhes a fiel reprodução de personagens típicos em situações típicas”. Essa concepção do realismo “fundada histórica e dialeticamente, constitui uma adequada formulação de que a arte reflete a realidade objetiva e, portanto, ela pretende possuir valor de verdade objetiva” (LUKÀCS, 2010, p. 44).

Coube, portanto, à Lukács a sistematização de uma estética marxista, que resultou na importante obra “Estética” organizada em quatro volumes (em versão espanhola) ainda inacessível em português para os brasileiros. De acordo com Frederico (2013, p. 113) “as ideias centrais foram antecipadas no livro concluído em 1956, *Introdução à uma estética marxista*, dedicado à categoria central da estética: a particularidade”.

De acordo como o filósofo brasileiro amazônico Benedito Nunes (2003) - que dedicou sua vida ao estudo de questões estéticas- Lukács é um dos mais lúcidos marxistas a tratar da questão da

estética. O que faz Lukács ser a principal referência no debate de uma estética marxista, sem desconsiderar outros também importantes, é a sua capacidade de uma elaboração teórica profunda, fiel às fontes e que sobretudo não condiciona a compreensão da arte às tendências, mas parte do entendimento que a arte é uma forma particular de compreensão da realidade. Para Lukács, “a essência da arte estaria no seu não ser utópico” (FREDERICO, 2013, p. 117).

O que faz Lukács tão especial nesse debate é a sua dedicação por compreender o ser humano na sua ontologia, o ser social, foi na busca por uma estética que ele sentiu a necessidade de uma ontologia. Três anos após ter escrito a obra “Estética I (1963) passou a preocupar-se com a ontologia e a partir de então, seus estudos passaram a ser uma Antologia dos estudos de Marx. Lukács sofreu influência de Kant e Hegel e seus principais interlocutores foram Weber, Marx e Hegel.

Lukács em *Introdução aos escritos estéticos de Marx e Engels*, escrito em 1945, esclarece categoricamente que

Os princípios mais gerais da estética e da história marxista da literatura encontram-se, pois, na teoria do materialismo histórico. Só a partir do materialismo histórico podem ser compreendidas a gênese da arte e da literatura, as leis do desenvolvimento, as suas transformações, as linhas de ascensão e queda no interior do processo de conjunto (MARX; ENGELS, 2012, p. 13)

Daí depreende-se que a arte não deve ser pensada de forma isolada do conjunto do desenvolvimento histórico, mas respeitando as suas particularidades e conexões imanentes, entendê-la no âmbito da (re)produção material e espiritual da existência humana, que em última instância é determinada pela base material da existência humana.

Analisar a arte sob o prisma do materialismo histórico-dialético exige, como alerta Luckács (2010) afastar algumas interpretações que ele considera vulgar e deformadora, quais sejam por exemplo, interpretar de forma mecânica a relação entre base econômica e superestrutura numa relação de causa-efeito, ou seja, a arte (situada na superestrutura) mero efeito da base econômica (causa).

Como dito anteriormente, a arte possui suas particularidades e conexões imanentes, que lhe conferem uma autonomia relativa, que por sua vez afetada pelas forças sociais produtivas também produz efeitos sobre esta. “A dialética - afirma Lukács- [...] reconhece até mesmo nos dados mais elementares da realidade complexas interações de causa e efeito” (MARX; ENGELS, 2012, p. 13).

Adolfo Sanches Vasques, conhecido no Brasil, principalmente por causa de sua obra *Filosofia da Práxis*, também se dedicou aos estudos no campo da estética marxista. De acordo com Vasquez (2011a) as concepções de estética e arte em Marx estão ligadas à sua concepção de homem, “o homem total, já desalienado e na plena posse de suas forças essenciais” (VASQUEZ, 2011a, p. 11-12). Nestes termos, corrobora Lukács na introdução do livro “*Cultura, arte e literatura*” de Marx e Engels,

A ideia central do marxismo, no que se refere à evolução histórica é a de que o homem se fez homem diferenciando-se do animal através do seu próprio trabalho. A função criadora do sujeito se manifesta, por conseguinte, no fato de que o homem se cria a si mesmo, se transforma ele mesmo em homem, por intermédio do seu trabalho, cujas características, possibilidades, graus de desenvolvimento, etc., são determinados pelas circunstâncias objetivas, naturais ou sociais. **Este modo de conceber a evolução histórica está presente em toda visão marxista da sociedade e também, na estética marxista** (MARX; ENGELS, 2012, p. 14, grifo nosso).

A tese cara ao marxismo de que o homem não nasce homem, mas torna-se homem, mediado pelo trabalho é a base que sustenta toda a estrutura de uma estética marxista. Para Mészáros (2006, p. 174) “a estrutura de referência comum é o homem como um ser natural que é ativo a fim de satisfazer as suas necessidades, não apenas econômicas, mas também artisticamente”.

Mészáros em *A teoria da Alienação em Marx* ao discutir os aspectos da alienação (econômicos, políticos, ontológicos e morais e estéticos) toma como ponto de partida para a análise dos aspectos estéticos a constatação de que a “criação e o gozo artísticos foram

profundamente afetados pela alienação” e contrapondo-se ao que ele chama de “ouvidos afinados com o utilitarismo” destaca que

As considerações estéticas ocupam um lugar muito importante na teoria de Marx. Estão elas tão intimamente ligadas a outros aspectos de seu pensamento que é impossível compreender adequadamente até mesmo a concepção econômica sem entender suas ligações estéticas (MÉSZÁROS, 2006, p. 173).

Mészáros (2006, p. 174) afirma que para Marx, “arte não é o tipo de coisa que pode ser atribuído à esfera ociosa do lazer e, portanto, de pouca ou nenhuma importância filosófica, mas algo da maior significação humana e, portanto, também teórica”. A questão estética tem a sua importância filosófica e teórica sobretudo porque trata de “uma dimensão essencial da existência humana” (VÁS-QUEZ, 2011a, p. 12).

Os Manuscritos Econômicos Filosóficos de 1844 de Marx é considerada a obra que contém os elementos fundamentais de sua estética. E conforme esclarece Frederico (2013, p. 56) Lukács foi único autor marxista do século 20 “que se reclamou herdeiro direto da ontologia esboçada em 1844 e se dispôs a desenvolver as ideias estéticas nela presente”.

Lukács ao prefaciá-la sua obra “*Introdução à uma estética marxista*” (1968) destaca que se “propõe a analisar a gênese filosófica do princípio estético, a sua diferença em relação ao reflexo científico da realidade objetiva e em relação ao reflexo que se realiza na vida cotidiana” e destaca a categoria da particularidade como categoria e problema central da estética (LUKÁCS, 1968, p. 1).

A arte para Lukács “é um modo particular e totalização dos conhecimentos obtidos na vida. A ciência (desantropomorfizadora) funda a nossa consciência histórica, ao passo que a arte (antropomorfizadora e imanente) funda a nossa autoconsciência histórica” (KONDER, 2013, p. 137).

No livro “*Marxismo e teoria da literatura*” são reunidos escritos de Lukács em momentos diferentes, a sua análise criteriosa e rigorosa pautada no materialismo histórico e dialético sobre a arte

e literatura, o situa como um dos mais importantes estudiosos da estética marxista, seja pela sua análise lúcida, pela clara tomada de posição a favor de uma arte realista, essencialmente autêntica, nem “livre”, nem “dirigida”, seja pelo profundo conhecimento da literatura e de seus clássicos, sendo estes marxistas ou não.

Realiza, no conjunto de textos apresentados, uma análise minuciosa por dentro do marxismo, apontando aqueles que conseguem objetivamente trabalhar a arte como reflexo da realidade e realizar uma composição literária que acompanha o movimento dinâmico da própria realidade, assim como, identifica aqueles influenciados pela decadência do capitalismo que capitulam na perspectiva de uma arte dirigida, fatalista, descritiva, subjetivista, individualista e apologética e acabam por perder a autenticidade da arte.

Konder (2013) brasileiro, discípulo de Lukács com quem se comunicava por meio de cartas, dentre as suas várias obras escreveu o livro “Os marxistas e a arte” onde destaca a concepção e as diferenças de vários marxistas acerca da arte. Para Frederico que prefacia sua obra Konder “defende a arte como herança cultural da humanidade, do humanismo e do método realista na literatura” (FREDERICO In: KONDER, 2013, p. 12).

Se para Hegel a arte constituía-se parte de um estágio inferior que seria superado pela religião e depois pela filosofia, Marx e Engels, por sua vez, reabilitaram os sentidos humanos, historicizando-os e com isso, a “valorização do conhecimento artístico” e da “humanização dos sentidos na formação humana” (KONDER, 2013, p. 38-39).

Trabalho e arte: a formação humana integral em disputa

A compressão sobre a relação trabalho e arte se faz necessária como primeiro esforço para entender o papel das artes na sociedade contemporânea, sobretudo no campo da educação. Para Vázquez (2011b, p. 269) “criar é a primeira e a mais vital necessidade humana, porque só criando, transformando o mundo, o homem [...] faz um mundo humano e se faz a si próprio”, portanto, o trabalho e arte tem em seu cerne a criação, uma atividade essencialmente humana.

O trabalho, de acordo com Mészáros (2006, p. 78), pode ser entendido na sua acepção geral, na perspectiva ontológica como “atividade produtiva fundamental da existência humana”, ou na sua acepção particular, na forma de “divisão do trabalho capitalista”. Nesta última forma “o ‘trabalho’ é a base de toda a alienação”, produtora de mediações de segunda ordem, tais como “propriedade privada- intercâmbio- divisão do trabalho”, que “se interpõe entre o homem e sua atividade e o impedem de se realizar em seu trabalho, no exercício de suas atividades produtivas (criativas)”. Neste sentido, ao analisarmos as contradições do ensino técnico em artes percebemos o quanto o capitalismo hostiliza e busca subordinar a arte esvaziando-a de sua finalidade precípua, tornando-a mercadoria, entendemos que as mediações de segunda ordem são colocadas em movimento e afetam a criação artística, o gozo estético e a formação em artes.

Neste sentido esclarece Kosik (1976, p. 110):

O capitalismo rompe esse vínculo direito, separa o trabalho da criação, os produtos dos produtores e transforma o trabalho numa fadiga incriativa e extenuante. A criação começa além das fronteiras do trabalho industrial. A criação é arte, enquanto o trabalho industrial é ofício, é algo maquinal, repetitivo, e, portanto, algo pouco apreciado e que se auto despreza.

É a compreensão da arte como criação, como dimensão do trabalho e que amplia a positividade deste que percebemos que a arte precisa ser colocada no conjunto da luta pela “emancipação de todos os sentidos e qualidades humanas” base de um projeto societário de formação humana omnilateral pois, como bem esclarece Marx nos *Manuscritos Econômicos-filosóficos de 1844* “não só pelo pensar, mas com todos os *sentidos* se afirma, portanto, homem no mundo objetivo”, também alerta Marx que a substituição de todos os sentidos pelo único sentido de ter empobrece grandemente os sentidos humanos (MARX, 2015, p, 350-351).

A necessidade e a criação são características próprias do homem que produz a sua existência material mediatizada pelo trabalho. É certo que estamos falando do trabalho ainda não alienado e transforma-

do em mercadoria, que desumaniza e subjuga o trabalhador. Para Vásquez (2011b, p. 60) “o trabalho não é apenas criação de objetos úteis que satisfazem determinada necessidade humana, mas também o ato de objetivação e plasmação de finalidades, ideias ou sentimentos humanos, num objeto material concreto-sensível”. Isso possibilita, segundo este autor, criar objetos como as obras de arte, além disso, a arte tem, de alguma forma, resistido às imposições da lógica capitalista, vejamos o que ressalta Konder ao analisar a arte na atualidade,

[...] embora pagando tributo à alienação geral das sociedades divididas em classes, o trabalho de criação artística tem conseguido preservar, ao longo da história da humanidade, dentro de certos limites, as características de criatividade que são inerentes à genuína práxis humana (KONDER 2013, p. 25).

Para Vázquez (2011a) trabalho e arte se assemelham por terem suas raízes na natureza criadora de ambas. Trabalho e arte “são duas atividades que se inserem no processo das objetivações materiais e não materiais que permitiram ao homem separar-se da natureza, transformá-la em seu objeto e moldá-la em conformidade com seus interesses vitais” (FREDERICO, 2013, p. 44), produzindo a humanização, portanto.

Mesmo a arte tendo essa capacidade de resistir ao longo da história da humanidade, como Konder (2013) faz questão de enfatizar, Vasquez (2011a) alerta que nas sociedades capitalistas a relação trabalho e arte, enquanto relação criadora-humanizadora, tende a desaparecer,

Com a divisão do trabalho cada vez mais profunda, separaram-se cada vez mais radicalmente a consciência e a mão, o projeto e a execução, a finalidade e sua materialização; desse modo, o trabalho perde seu caráter criador, enquanto a arte se eleva como atividade própria, substantiva, como reducto inexpugnável da capacidade criadora do homem, após ter esquecido suas remotas e humildes origens. **Esquece-se, com efeito que o trabalho, como atividade consciente através da qual o homem transforma e humaniza a matéria, tornou possível a criação artística** (VASQUEZ, 2011a, p. 64, grifos nossos).

É na tentativa de separação entre arte e trabalho que surgem as especialidades artísticas, a fragmentação dos sentidos e a negação de uma educação estética potencializadora do ser humano como ser social e a ênfase na atomização do indivíduo, no falso discurso do talento, que apenas mascara a divisão social do trabalho e a produção de uma arte-mercadoria,

O trabalho, ressalta Engels (2016, p. 1) é muito mais do que fonte de riqueza como querem os capitalistas, “o trabalho, porém, é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem”.

Estamos de acordo com Engels quando ressalta essa importância fundante do trabalho como constituidora do ser humano, mas compreendemos em Jose Paulo Neto que a constituição do ser social não fica limitada ao trabalho, em suas palavras ressalta que “no ser social desenvolvido, verificamos a existência de esferas de objetivação que se autonomizaram das exigências imediatas do trabalho - a ciência, a filosofia, a arte, etc” (NETTO, 2006, p. 43).

A arte, nestes termos, possui um papel fundamental por contribuir com a construção do ser humano integral contrapondo-se à fragmentação humana, produto da divisão da sociedade em classes.

O papel do trabalho e da arte para a formação humana integral

A concepção de formação humana omnilateral se insere num projeto societário que visa superar o capitalismo. Esclarecemos que o termo omnilateral vem do latim e significa “todos os lados ou dimensões” (FRIGOTTO, 2012, p. 265).

A fragmentação e desumanização humana promovidas pelo capitalismo tem gerado cada vez mais processos de formação que negam o ser humano, que o reduzem a meros instrumentos de reprodução da lógica do capital. Pensar a formação humana omnilateral significa contrapor-se a essa lógica de empobrecimento dos sentidos e potências humanas. Nestes termos, esclarece Frigotto

Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza (FRIGOTTO, 2012, p. 265, grifo nosso).

No campo educacional brasileiro Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), Araujo, Rodrigues, Silva (2014) opõem-se a processos de formação humana fragmentadores e caminham na direção e na defesa de um ensino integrado, não somente na forma, mas sobretudo no conteúdo, ou seja, um ensino onde busca-se a formação dos seres humanos por inteiro, uma formação completa, ampla, que potencializa todas as dimensões humanas e corrobora para emancipação do trabalhador, nesta perspectiva a arte e o trabalho possuem importância fundamental.

Ciavatta (2005, p.86) ao historicizar o conceito de formação integrada, situa “sua origem na educação socialista que pretendia ser omnilateral, no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científica-tecnológica”.

Nestes termos depreendemos que a arte ao tomar o ser humano em sua totalidade e o trabalho como princípio educativo, ambas práxis criadora, corroboram fundamentalmente para se pensar processos de formação humana omnilateral, onde os seres humanos possam desenvolver todas as dimensões do seu ser, tomar consciência de sua desumanização e sentir necessidade de sua inteireza.

O desenvolvimento da capacidade do homem de criar objetos através do trabalho, o desenvolvimento da capacidade do homem de plasmar o mundo objetivo à sua feição, se faz acompanhar de exigências no sentido de que se desenvolva, também, uma rica sensibilidade humana subjetiva. Um dos aspectos essenciais da história da humanidade é o da humanização dos sentidos na formação do ser humano (KONDER, 2013, p. 39).

O capital desumaniza, empobrece os nossos sentidos, fragmenta a nossa vida, nos transforma em mercadoria viva, com necessidades estranhas, confusas, “fantasmagóricas”. Nesse processo de formação humana em disputa, tão necessário se faz a arte e o trabalho, categorias de mediação na construção de uma ordem sociometabólica alternativa ao capitalismo.

Marx (2015) ao tratar da questão da alienação humana abre a perspectiva de compreensão da arte como educadora dos sentidos (ver, ouvir, falar, cheirar, tocar), mas que somente poderá fazê-lo como homem integral pois, “o homem assoberbado de cuidados, não é capaz de apreciar o mais belo espetáculo” afirma Marx (2015, p. 6).

Não se trata de adquirir a capacidade de fruição, mas de uma apropriação e um desenvolvimento da sensibilidade que ocorre na integralidade do ser humano, dado que “o sentido subserviente às necessidades grosseiras só tem um significado restrito”, portanto, o ser humano integral se constrói na superação da alienação, no rompimento com a propriedade privada e no desenvolvimento de suas capacidades estéticas e nesse aspecto a arte contribui para essa superação (MARX, 2015, p. 8).

Nosso estudo tem como locus de pesquisa o curso de Teatro da Escola de Teatro e Dança de uma universidade pública da Amazônia, que por sua vez originou-se de um movimento regional conhecido como Movimento do Teatro do Estudante, 1941, e deste, emerge em 1949, o Teatro Universitário e em 1957, nasce o Norte Teatro Escola (SALLES, 1994b). O Norte Teatro Escola dá origem ao Serviço de Teatro Universitário em 1962, com um único curso livre regular denominado de Curso de Formação de Ator e outros esporádicos, a exemplo, de cursos de Cenografia e cursos de Linguagem Cinematográfica, de curtíssima duração.

A Escola de Teatro nas suas origens constituía aquilo que Élleres (2008) chamou de “Teatro de Vanguarda” dirigida à época pelo filósofo Bendito Nunes. A partir de 2003 os cursos livres passam a ter caráter formal, tornando-se o curso técnico de Ator, com reconhecimento do MEC. Observa-se com isso, a total infor-

malidade vivida durante 40 anos, o que representou diferentes experimentações formativas livres de padrões nacionais, no decurso dessas quatro décadas.

O Curso de Formação de Ator da Escola passa por um processo de institucionalização no período de transição entre “o fim” da vigência do decreto 2.208/97 e o início da vigência do Decreto 5.154/2004. O curso se institucionaliza em 2003, passando de curso livre para curso técnico. O Decreto 2.208/97 pressupunha a separação entre ensino técnico e ensino médio, portanto, o curso nasce em completa desvinculação com o ensino médio, como consta no Projeto Pedagógico do Curso, na versão de 2003. Com a aprovação do Decreto 5.154/2004, o projeto é reformulado e então é explicitado a vinculação ao ensino médio como pré-requisito de ingresso ao curso, ou seja, estar cursando ou ter concluído o ensino médio e passa a ser ofertado nas formas concomitante e subsequente.

Na época, institucionalizar o curso de Formação de Ator e situá-lo no interior da Educação profissional era, portanto, uma questão de sobrevivência deste e garantia de continuidade da formação e legitimação da arte no interior da academia, espaço conquistado com muita obstinação. Antes da institucionalização do curso de Ator, a Escola de Teatro e Dança oferecia cursos livres e oficinas, ou seja, as formações e conteúdos aconteciam de forma avulsa, a constituição do curso técnico significava a tentativa de construção de uma articulação desses saberes e fazeres na busca de uma formação mais ampla do ator/atriz.

O curso é realizado em 2 anos com carga horária total de 1.384 horas, muito acima do mínimo de 800 horas estabelecido pelo Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Portanto, aproximar o debate das artes na educação profissional no contexto mais amplo da educação, implica situá-lo na disputa entre, fundamentalmente, dois projetos representados de um lado, pela Integração, fundamentada na Filosofia da Práxis e de outro, pela Fragmentação, apoiada no Pragmatismo.

Portanto, “a luta de concepção e de condições materiais objetivas é para afirmá-la na direção da escola unitária e politécnica, e não no dualismo, na fragmentação e aligeiramento do ensino mé-

dio e educação profissional para jovens trabalhadores” (FRIGOTTO, CIAVATA e RAMOS, 2005, p 15). A construção da Integração “não requer técnicas mirabolantes ou procedimentos inteiramente novos para a sua realização”, como alerta Araujo, Rodrigues e Silva (2014, p.184), mas a potencialização de práticas integradoras já existentes, de políticas públicas, ações e atitudes ético-políticas que se integrem ou como se diria nas artes, de corpos integradores.

A fragmentação não é apenas do ensino ou escolar é também uma fragmentação da vida social, da vida material separada da vida espiritual, da sociedade dividida em classes sociais, produto e produtora do sistema capitalista, que esvazia o trabalho e a arte de sua essência que é a humanização.

Considerações finais

Compreendemos, que no âmbito do binômio trabalho-educação, deve ser assegurada a importância da arte na formação humana, para Mészáros (2006, p. 174), “[...] arte não é o tipo de coisa que pode ser atribuído à esfera ociosa do lazer, e, portanto, de pouca ou nenhuma importância filosófica, mas algo da maior significação humana e, portanto, também teórica”.

Apesar da importância da arte para a formação humana, Reis (2004) vem apontando uma quase ausência na área do Trabalho e Educação em relação à questão estética, como destaca

[...] na realidade, no campo de trabalho e educação, são raros os estudos educacionais que têm incorporado *a questão estética a esse binômio como elemento de problematização da história cultural do trabalhador*, e quando o fazem é apenas periféricamente (REIS, 2004, p. 228, grifo nosso).

Destacamos que a educação dos sentidos, possibilita o desenvolvimento amplo do sujeito e que, portanto, a Arte pode contribuir de forma significativa na formação de trabalhadores e por isso mesmo ela é negada a eles. Em uma perspectiva de formação integrada, as artes cumprem papel fundamental por colaborar na formação do homem e da mulher por inteiro.

Nestes termos depreendemos que a arte e o trabalho como práxis criadora, que como eixos fundamentais para se pensar processos de formação humana omnilateral, em a partir do que os seres humanos possam desenvolver todas as dimensões do seu ser, tomar consciência de sua desumanização e reclamar a sua inteireza. Portanto, fundamental para a construção de processos de formação humana que tome o ser humano como principal referência.

Referências

ARAÚJO. R.M.L; RODRIGUES, D.S; SILVA. G.P. Ensino integrado como projeto político de transformação social. Revista: **Trabalho & Educação**. Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 161-186, jan./abr. 2014.

BRASIL. **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.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.) **Ensino médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

ÉLLERES. Paraguassú. **Teatro de Vanguarda**. *O Norte Teatro Escola do Pará e os festivais de teatro de estudantes*. Belém: Paka-Tatu, 2008.

ENGELS, Friedrich. **Transformação do macaco em homem**. Disponível em: <http://www.marxists.org/portugues/index.htm>. Acesso em: 15 jan. 2016.

FREDERICO, Celso. *A arte no mundo dos Homens: o itinerário de Lukács*. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A Gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Ensino médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; (Org.). **Dicionário de educação do campo**. São Paulo, Expressão Popular, 2012.

KONDER, Leandro. **Os marxistas e a arte: breve estudo histórico-crítico de algumas tendências da estética marxista**. 2ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Cecília Neves e Alderico Toríbio. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUKÁCS, Georg. **Introdução à uma estética marxista**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. 1885-1971. **Marxismo e teoria da literatura**. Seleção, apresentação e tradução de Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl, ENGELS, Friedrich. **Cultura, arte e literatura: textos escolhidos**. Tradução de José Paulo Neto e Miguel Makoto Cavalcanti Yoshida. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A teoria da Alienação em Marx**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006.

MARX, Karl. **Cadernos de Paris; Manuscritos econômicos-filosóficos de 1884**. Tradução: José Paulo Netto e Maria Antonia Pacheco. 1ª edição- São Paulo: Expressão Popular, 2015.

NUNES, Benedito. **Introdução à filosofia da Arte**. 5. ed. São Paulo: Ática, 2003.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia Política: uma introdução**. São Paulo: Cortez, 2006.

RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.) **Ensino médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

REIS, Ronaldo Rosas. Trabalho e Conhecimento estético. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, v. 2 n. 2, p. 227-250, 2004.

_____; REQUIÃO, Luciana. Arte e formação humana: estatuto ontológico e sistema de arte. **Revista: Conhecimento & Diversidade**. Niterói, n. 9, p. 37-47, jan./jun. 2013.

SALLES, Vicente. *Épocas do Teatro no Grão-Pará ou Apresentação do Teatro de Época*. Tomo 1. Belém: EDUFPA, 1994a.

_____. *Épocas do Teatro no Grão-Pará ou Apresentação do Teatro de Época*. Tomo 2. Belém: EDUFPA, 1994b.

VÁSQUEZ, Adolfo Sánchez. *As ideias estéticas de Marx*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011a.

_____. *Filosofia da Práxis*. Tradução de Maria Encarnación Moya. 2. ed. Buenos Aires: conselho latinoamericano de Ciências Sociais- Clacso. São Paulo: Expressão Popular, Brasil, 2011b.

A relação de integração do saber na formação dos jovens do Assentamento Sem Terra Palmares II

Larissa de Nazaré Carvalho de Aviz¹
Doriedson do Socorro Rodrigues²

Resumo: O artigo tem por objetivo apresentar o resultado a relação de integração entre os saberes sociais e a formação dos jovens do assentamento Sem-Terra Palmares II. Esta proposta parte da pesquisa “Juventude, Educação e Movimentos Sociais: relações entre saberes sociais e conhecimentos escolares dos jovens de ensino médio no interior de uma escola de assentamento/PA. Os dados resultantes dessas entrevistas semiestruturadas foram analisados à luz da Análise de Conteúdo. Quanto ao método, a pesquisa baseia-se no Materialismo Histórico e Dialético (MARX, 2008), o qual possibilitou a compreensão da realidade estudada, onde as categorias *contradição* e *historicidade* tiveram sua importância para a efetivação desse estudo. Assim, as incursões feitas, sobre a integração entre os saberes sociais e a formação dos jovens, dar-se a partir das relações sociais estabelecidas com os antigos participantes do MST. Ocorrem, efetivamente, fora da escola, nos momentos de formação do movimento social.

Palavras-chave: Saberes sociais, Juventude, Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST Palmares II).

À guisa de considerações iniciais

Iniciar um debate sobre as juventudes da Amazônia é sem dúvida um exercício que se faz necessário ao adentrar em um cam-

¹ Professora da Universidade Federal do Pará, Mestra em Educação pela UFPA. E-mail: larissavizufpa@gmail.com

² Professor do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão de Escola Básica (PPEB/UFPA) e do Programa de Educação e Cultura do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (PPGEDUC/UFPA/Cametá). Doutor em Educação (ICED/UFPA). E-mail: doriedson@ufpa.br

po teórico e consubstancial para eleger “vozes” juvenis na trama de um cenário educativo.

Desse modo, tratar a tematização no presente estudo sobre juventude, está baseada no conceito de Frigotto (2011) o qual atribui que não é possível pensar em juventude e sim em “juventudes”, uma vez que são sujeitos concretos. O jovem faz parte de uma sociedade que se comporta conforme o modo de produção do capital e os jovens sendo sujeitos dessas relações sofrem influências do sistema capitalista, que é imbuído de desigualdades, numa sociedade dividida em classes.

A escolarização dessa parcela da classe trabalhadora é o que torna esse estudo preciso, com o objetivo de analisar a escolarização a partir do binômio integração-fragmentação entre saberes sociais e conhecimentos escolares.

Desta forma, compreende-se que os jovens têm rosto definido, culturas, influências, desejos e projetos variados, é a juventude da classe burguesa e a juventude da classe trabalhadora; é a juventude da cidade e a juventude do campo, dentre outras particularidades. (FRIGOTTO, 2011).

Continuamos a buscar resgatar o homem integral, a buscar práticas educativas que efetivamente corroboram para que ocorra a integração entre teoria e práxis, do saber com o conhecimento. Mas o que significa integração? Ou como que podemos materializar a integração do saber social ao conhecimento escolar?

Para início de diálogo, compreendemos integração e fragmentação como binômio (só podemos falar de uma quando nos remetemos a outra), onde integrar contém o sentido de “completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”, ou seja, quando tratamos da integração do saber social e conhecimento escolar nos reportamos a tratar estes como categorias inseparáveis no processo de formação humana (CIAVATTA, 2010, p. 84).

Nesse ponto, ousamos destacar que o saber social ao ser valorizado, na formação dos trabalhadores, junto à escola possibilita

a sua emancipação, no que tange a contribuir com o desenvolvimento de uma mente crítica-reflexiva. A práxis é oportunizar a esse sujeito o conhecimento da realidade atual, assim como defende Pistrak (2011) em seu livro “A escola do trabalho”. Para ele o sujeito necessita conhecer o mundo, conhecer a realidade atual e fazer parte dela. O saber social deve, prioritariamente, para além de objetivar o fortalecimento do grupo social, fazer a formação política, reflexiva no que diz respeito à realidade em que está inserido.

É dever das representações sociais (Militantes, pais, coordenação escolar) apresentarem posicionamento político, ideológico e social, perguntando-se que sujeitos querem formar, que homens desejam constituir e se há a valorização do saber social no processo de formação desses sujeitos.

Integrar é admitir a posição política, ideológica e social baseada na omnilateralidade, na constituição do homem em sua completude, no seu todo, a formação em todas as suas dimensões culturais, familiares, sociais, políticas.

Omnilateralidade quer dizer a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. (FRIGOTTO, 2012, p. 226).

Ou seja, a omnilateralidade pressupõe integração quando direcionada ao processo de formação humana pautada em princípios marxistas, que tem em seu centro a busca pela emancipação humana. Omnilateralidade articula o trabalho não material, o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Portanto, a integração está muito além da escola, destacamos, é uma posição política, que exige atitude democrática, pensando coletivo, que congratula na emancipação do indivíduo, e essencialmente, na valorização do saber social do sujeito.

Sobre isso Rodrigues e Araujo (2011, p. 3) corroboram a perspectiva de que a integração está além de uma questão curricular ou mesmo de posição docente, ela exige:

[...] que a compreensão de um projeto de ensino integrador pressupõe a edificação de uma práxis revolucionária. Não é, portanto, uma questão curricular, de reestruturação dos programas e projetos de ensino, mas uma questão fundamentalmente política e filosófica. Depende muito mais do **posicionamento que a instituição e o profissional da educação assumem frente à realidade do que dos procedimentos didáticos** que são pautados pela organização do curso e que serão utilizados pelos docentes. Estes são necessários, mas não suficientes para que as práticas discursivas sobre uma educação crítica e transformadora passem a ser, de fato, convertidas em ações pedagógicas. (grifos nossos).

Ou seja, a integração no ensino, perpassa por alguns pressupostos que são importantes para compreendermos a possibilidade à integração

a) O primeiro pressuposto está vinculado ao projeto social: onde tem-se o poder público e o corpo escolar caminhando com a proposta de formação que ultrapasse os interesses do capital.

b) O segundo pressuposto está vinculado ao projeto escolar: onde tem-se a integração entre as finalidades e os objetivos da escola à prática pedagógica, revolvendo-os efetivamente concretos (MACHADO, 2010, p. 82).

Isso inclui considerar as estratégias acadêmica-científicas (currículo e processo ensino-aprendizagem).

c) O terceiro pressuposto articulação escola e meio social: onde há a articulação entre escola e família, onde a escola deve levar em consideração a visão do aluno tem de si mesmo; também das possibilidades de inserção social e laboral que o mundo externo lhes oferece e visão das modalidades formativas oferecidas pela escola.

Como elemento aglutinador, gerador de coesão social, a escola deve se tornar um lugar de memória, de resgate de identidade, da compreensão do presente incorporado as dificuldades,, as lutas e as conquistas do passado, suas representações na forma de imagens e de documento, seus símbolos carregados de história e de significados. (CIAVATTA, 2005, p. 16).

d) **O quarto pressuposto condiz com a relação da formação integrada enquanto democracia participativa:** a integração não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, uma vez que o movimento de integração é, necessariamente, social e aprecia mais de um participante, além disso, *há de se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites do estabelecido e do normatizado.* [...] (MACHADO, 2010, p. 82).

e) **O quinto pressuposto condiz à estrutura da instituição escolar:** é preciso considerar a infraestrutura física, recursos e material didático e corpo escolar em que exista a valorização desses, mantendo a relação democrática respeitosa.

Sobre isso Rodrigues, Araujo e Silva (2014) apontam que a proposta de integração no ensino requer antes de tudo uma atitude diante da proposta pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, com a apropriação do conhecimento como resultante de ações didáticas em torno da unidade teoria-prática, e em que as verdades resultem da imersão dos sujeitos no trato com a realidade, compreendida em sua totalidade.

Portanto, integração quer dizer unidade, compreensão da constituição das partes no todo, é uma ação que envolve atitude transformadora, democrática e política- e nesse caso – por outro lado é integrar o saber social ao conhecimento escolar.

2. Uma integração possível: saberes e conhecimentos

Ao tornar o saber social e conhecimento escolar como processo dialético no âmbito de uma escola no assentamento do MST, queremos dizer que o saber social, colabora para que o MST se constitua como Movimento que busca manter sua identidade, sua história, e é por meio desse saber social que isso é possível. Como corrobora Grybowski (1996) é o saber social que possibilita a engrenagem do movimento social, pois nele está contido uma questão de classe e luta.

Desse modo, a escola é responsável por formar esses sujeitos e, nesse contexto, a educação, quando compreendida como totalidade social, onde as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos constituem-se enquanto integração.

Por outro lado, a contradição se dá pela fragmentação do saber produzida pela escola. Processo pelo qual rompe com a utopia da formação integral do homem e da mulher. É, pois, uma educação fragmentada, que não valoriza o ser social e histórico nos processos de ensino-aprendizagem. Assim, o saber social e o conhecimento escolar se tornam dicotômicos, não constituindo-se uma unidade dialética. Este fato resulta, em especial, nos currículos das escolas convencionais, a contribuição para a manutenção do *status quo* da sociedade burguesa.

Essa abordagem nos remete ao entendimento de que há necessidade de uma atitude integradora que pressupõe uma atitude pedagógica transformadora na escola e que supõe, primeiramente, a posição política e filosófica no entendimento do ensino como práxis “atitude humana transformadora da natureza e sociedade” (VAZQUEZ, 2011, p. 51).

Tal posição pedagógica envolve, do ponto de vista adotado na pesquisa, a integração dos saberes sociais com os saberes sistematizados, que é o conhecimento científico, ou seja, é a integração da escola com as atitudes sociais, da realidade tomada enquanto contribuição na formação do sujeito, neste caso no sujeito jovem que vive no assentamento Palmares II.

Trata-se de compreender a escola enquanto prática democrática, com atitude transformadora tanto por parte da coordenação do ensino, quanto dos docentes e discentes.

Em termos pedagógicos, trata-se da postura docente que propicia um ensino em que pensar e fazer se encontram integrados no cotidiano escolar de qualquer disciplina, seja esta ligada às artes, ao desporto, ao domínio específico de uma especialização da esfera do trabalho, independente, inclusive, do desenho curricular em que se esteja trabalhando (não que isso não seja importante) (RODRIGUES E ARAUJO, 2011, p. 7).

Nesse exposto, compreendemos que a postura docente é de fundamental importância para que o ensino em sua integração ocorra, pois este é o responsável pelo processo formativo que é estabelecido na sala de aula. Quando o corpo docente compreende as lutas, os desejos, os anseios do movimento social e faz parte dele, está por se encaminhar na apropriação do saber social do grupo social implicado na escola e isto reflete na sua prática educativa.

No contexto da reflexão sobre saber social, entendemos que o saber é algo próprio do ser humano, pois este tem em sua vida a necessidade do trabalho em determinadas relações sociais. O saber é o trabalho não material bem como a educação, logo, do ponto de vista da integração, saber e educação encontram-se fielmente na mesma relação, de tal modo que para assegurar a formação do homem é necessário assumir o saber social como elemento constitutivo e indispensável. O saber social é gerado nas relações sociais e de trabalho que o homem estabelece com o meio e com outros grupos de trabalhadores.

Desse modo, ao inferimos que o saber social e o conhecimento escolar são dois poderosos instrumentos para o processo de formação do homem, pois as pessoas “[...] *aprendem como ensinar- e- aprender torna-se inevitável para que os grupos humanos sobrevivam agora e através do tempo, é necessário que se criem situações onde o trabalho e a convivência sejam também momentos de circulação do saber*”(BRANDÃO, 1984, p. 34).

O que pretendemos definir, no plano das ideias, é que o saber social, ao ser integrado ao conhecimento escolar, propicia condições para que os aprendizes mergulhem na realidade social, a fim de (re)descobrirem os objetos de aprendizagem, isto é, o conhecimento do real que eleva os sujeitos ao conhecimento crítico-reflexivo da realidade atual, que neste contexto é o próprio assentamento do MST. Por conhecimento crítico-reflexivo compreendemos que *se o homem conhece o mundo na medida que em que atua sobre ele de tal maneira que não há conhecimento à margem dessa relação prática para reduzir a mera visão, contemplação ou interpretação.* (VAZQUES, 2011, p. 153).

2.1 O jovem, o MST e o saber social: procedimento de análise do conteúdo

Para as análises deste item, partimos do suposto de que a educação é um processo de trabalho. Sobre isso Saviani (2009) nos diz que ela insurge no meio das relações de trabalho, e ainda que ao homem para o desenvolvimento de qualquer atividade para sua subsistência exige a formulação de meios intencionais para determinado fim, é isso pois, o próprio processo de trabalho. Nos diz ainda que [...] *a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos. Assim sendo, a compreensão da natureza da educação passa pela compreensão da natureza* (SAVIANI, 2009).

O autor nos traz a reflexão que a educação é um fenômeno essencial na vida do ser humano, e se dá por meio das relações estabelecidas entre o homem e o meio, onde ele se educa e se apropria de saberes provenientes das necessidades humanas, em especial do trabalho.

Nesse viés, Charlot (2001) relata sobre as possibilidades dos jovens estabelecerem conexões com os saberes, a qual assume que o ensino público brasileiro ainda não garante aos alunos as condições necessárias e suficientes para o desenvolvimento de uma relação significativa com o(s) saber(es), este fato resulta, principalmente, da baixa qualidade do ensino e a inadequação da escola aos jovens das camadas populares que a frequentam.

Partindo deste entendimento, podemos dizer que o que efetivamente caracteriza esse processo é fundamentalmente a posição política diante do que se acredita e ainda do reconhecimento dos sujeitos que se deseja formar. Desse modo, as análises aqui apresentadas seguem sobre as falas dos alunos em suas narrativas sobre a pergunta *da importância da escola para a vida e*, ainda de qual a compreensão desses jovens acerca do ensino, da estrutura escolar e mesmo do saber social e sua integração junto ao conhecimento escolar.

Dos registros obtidos, conseguimos chegar a algumas categorias de análises, que nos ajudaram a fazer aproximações entre aquilo que os alunos relataram sobre suas relações com a escola e

os saberes, por meio do roteiro de entrevista construído para esse fim. Sendo assim, as categorias aqui apresentadas surgiram a partir de um percurso em que construímos um conjunto de quadros descritivos e posteriormente analíticos, que foram se constituindo em elemento fundamental para chegarmos as categorias, que com o passar dos estudos foram “crescendo na prática”, com evidências da relação com o campo/com o meio empírico que nos trouxeram reflexões significativas para a reorganizar este trabalho.

2.1.1 O saber social constituído nas atividades do MST

Nesta seção, procuraremos apresentar a relação dos jovens com os saberes sociais, a partir da sua inserção nas atividades do MST, buscando assim estender o elo entre o saber social e a prática educativa dentro do movimento.

Nesse sentido, através das falas dos sujeitos passamos a compreender o método das formações e reuniões que são estabelecidas no centro das atividades do movimento.

Acontece, programada sempre tem hora e data marcada, sempre acontece antes de algum evento, cinco ou seis dias antes ou até mesmo semanas (A4).

eu achei bem inovadora, bem legal e muito gratificante, por que bastante coisa muda. Mas a gente vai pra lá pra fazer homenagem e lembrar também o dia 17 de abril, do massacre, e também pra estudar lá também (A3).

eles falam o que nós vamos fazer no evento, no caso do acampamento pedagógico eles falaram sobre o massacre de Carajás e também do que nós deveríamos ou não fazer no acampamento (A4).

a gente tira um momento pra estudar, pra debater, eu acho assim essencial, a gente estuda sobre o passado, sobre as guerras mundiais, sobre outros movimentos sociais (A5).

Esses três jovens fazem parte do movimento, considerando-os participantes das reuniões, das atividades, dos cursos que o movimento oferece na escola. Eles apresentam em suas falas a apropriação do papel educativo que tem o movimento.

E sobre isso, explicitamente, pontos assumidos no caderno 8 da educação do MST, registra-se o princípio filosófico e pedagógico do MST, que busca desenvolver a educação ligada às lutas, à organicidade do MST, e proclamando as estratégias, as regras de atuação e a justificativa da vida social.

O movimento de jovens, Levante³ apresenta importante papel nessa formação de novos militantes. Durante as reuniões de formação, o jovem tem a oportunidade de conhecer a estrutura do movimento, os valores, os fundamentos e formas para a ação. A4 e A5 falam sobre a participação no Levante:

As reuniões ela é com o pessoal do Levante movimento popular. É o levante da Juventude. Participam muito das reuniões eles falam muito da história, do movimento também eles falam o que nós vamos fazer no evento (A4).

Ultimamente eu tô mais assim, mas eu já participei bastante, mas ultimamente eu não tô mais frequente como eu era, eu participo do movimento LEVANTE, movimento popular da juventude. (A5).

O Levante aparece como movimento de massa registrado pelos jovens, que estabelece o elo entre eles; este movimento aparentemente fica responsável pela promoção das reuniões com os jovens, promover os estudos e acampamentos também. É um movimento de caráter juvenil, que possui o objetivo de fomentar a consciência crítica com as reflexões sobre fatos sociais e levar os jovens a se envolverem à luta em defesa dos direitos da juventude.

Outro ponto importante prima sobre a construção do senso de *coletividade* e relaciona-se com os dois aspectos analisados acima (consciência da importância da luta e participação no movimento). O pertencimento à comunidade com intuito de transformá-la é evidenciado nas falas dos jovens ouvidos nesta pesquisa. Além de participarem da construção do movimento através de mobilizações

³ Levante Popular da Juventude, é uma organização de jovens militantes voltada para a luta de massas em busca da transformação da sociedade. Deste modo, nos organizamos a partir de três campos de atuação: frente estudantil, frente territorial e frente camponesa. (<http://levante.org.br>)

feitas em distintos períodos da vida, os jovens planejam dar continuidade aos seus estudos e regressar para o assentamento.

As relações que são construídas obedecem a um certo ritual para fortalecer e (re)significar os saberes e práticas resultantes das ações do movimento. Nesse sentido, há apropriação de saberes que fecundam a construção de identidades e que contribui para fortalecer o processo de luta e resistência contra as forças contrárias aos interesses da classe trabalhadora.

Arroyo (2002) argumenta que essas diferentes lutas educam a classe trabalhadora, redefinem sua visão social, além do mais no mesmo movimento global em que realizam o social, os jovens se fazem como sujeitos conscientes com identidade coletiva.

É nesse processo educativo que os jovens percebem sua participação na comunidade, enquanto sujeitos importantes tanto na comunidade escolar quanto nas demandas do assentamento e em que se apreende que o fortalecimento do movimento é condição favorável para a transformação da situação atual e melhoria da condição material de todos no assentamento por vias da ação associada ou da iniciativa individual.

Como nos fala A3 sobre seu engajamento no MST e demonstra que o senso de coletividade, de organização e luta é fator importante para a mobilização das manifestações.

A gente tava lá pra lutar! Tava pra... como é que posso falar, pra mostrar que a gente tava ali pra conseguir alguma coisa que era bom pra gente e pra sociedade (A3).

Pelo exposto percebemos que a organicidade que o movimento vem destacando faz parte de um saber social, pois no íntimo dessas relações ocorre a organização de classe, a partir do trabalho coordenado por eles. O próprio trabalho produz meios de contrapor as ideias que estão sendo impostas pela sociedade, por isso, resulta de um *saber social que tem sentido de instrumento de organização e luta*.

Percebemos também o sentimento de apropriação de alguns desses jovens ao fazer parte das atividades do movimento, e não só,

a propriedade que têm sobre a realidade e as necessidades que são fruto das relações materiais do assentamento.

O convencimento da causa da luta política é importante para a manutenção do movimento, devido a condições adversas, ao sentimento de luta para a transformação constante como podemos perceber na fala que segue:

Eu penso também em trabalhar fora e voltar pra cá, por que tem bastante gente que precisa também de algum técnico pra... pra, como que eu posso falar, pra administração, tipo pra ajudar esse povo que tem bastante terra aí, que não faz nada com a terra, pra ajudar a falar se tá precisando de algum produto, de alguma coisa pra fazer.... Um produto químico... natural. (A3).

Por este sentimento de responsabilização com a comunidade e sua transformação, os jovens ao traçarem planos para o seu futuro profissional, incluem o retorno à comunidade ou ao movimento. Este fato revela, entre as linhas, que a formação para esse jovem não está unicamente na conquista entre conhecimento-poder, mas está em uma dimensão social, em que as atitudes, valores e habilidades são dirigidas ao interesse da coletividade do grupo social.

2.1.2 A relação de integração do saber social na escola e a formação dos jovens

Ao longo de nossas análises, as contradições foram fazendo parte desse processo de afirmação/negação, expansão/negação da escolarização dos jovens em questão. Na variedade das falas podemos perceber não apenas um movimento em prol da participação dos jovens nas atividades no MST, mas um movimento de formação sociopolítica e educacional, que resulta da aproximação e inserção dos jovens nessa rede de relações.

Diante disso, as falas aqui expressas resultam da questão em que os saberes sociais estão a contribuir para a formação escolar e social desses jovens, quando, por meio dos assuntos debatidos nas atividades do MST, há a redefinição da visão social e escolar dos mesmos.

As respostas foram significativas para a compreensão da materialização da integração entre os saberes sociais e conhecimento escolares, mesmo que este fenômeno seja resultante das relações que estejam fora da escola de Ensino Médio.

A reforma agrária, que eu lembre. Já me explicaram o que era reforma agrária, mas é que eu não consegui entender ainda o quê que é. Era isso também e sobre o massacre também. A luta era reforma agrária. (A3).

Mas a gente vai pra lá pra fazer homenagem e lembrar também o dia 17 de abril, do massacre, e também pra estudar lá também. Lembrar e estudar do que passou e o agora também. (A3).

Sim, me ajuda, como em questões que envolve **ideologia, a política social é a parte do governo em relação à terra que a terra tem que ser de todos, está na lei mesmo que toda terra não produtiva deve ser usada para fins de reforma agrária é isso.** (A4).

Essas diferentes percepções nos ajudam a compreender o educar-se e formar-se dessa juventude, e aqui nos reportamos aos que estão mais próximos das atividades do movimento que estão mantendo um saber diferenciado e, ao mesmo tempo, em unidade um com outro, pois são saberes que os aproximam da formação crítica, reflexiva sobre as questões sociais/luta do movimento.

Do ponto de vista dos termos que estamos tratando, *integrar* o saber social significa reagir a favor da humanização do homem no sentido real do movimento efetivamente contra-hegemônico.

Rodrigues (2012, p. 81) argumenta o seguinte:

Os saberes sociais resultam de um processo coletivo de trabalho, provenientes das relações, das práticas organizativas e políticas que envolvem os trabalhadores, permitindo ao grupo social que os detém a inserção em determinadas relações econômicas, políticas e culturais, de modo que ele participe, integre-se e/ou **oponha-se, resista e lute no contexto dessas relações com o objetivo de uma nova hegemonia. Enfim, saberes sociais são formas de conteúdos socioculturais, políticos e econômicos que tendem a possibilitar a construção hegemônica.**

Precisamos compreender o que é essencial para o ensino, para a sistematização, organização do conhecimento escolar e não seria uma digressão afirmar que as formações do **MST e Levante** precisam estar mais presentes na ambiência da escola, na formação desses jovens. É preciso, assim, um permanente movimento social pela construção e empoderamento de uma escola de Ensino Médio alternativa, onde as práticas e concepções sobre o “todo social que desafia e questiona as práticas e concepções hegemônicas” esteja presente (ARROYO, 2002, p. 79).

Na análise das falas mostra que o processo dialético entre o saber social está sendo construído por eles, pois o saber configura-se enquanto processo em transição, evolutivo, o vir a ser.

Antes de vir pra cá eu só tinha uma percepção de governo, governo apenas fazer algo para ganhar algo em troca, mas após ao participar a **cada vez mais do movimento eu aprendi que não é muito bom**, eu tive outra visão, vai ser melhor pra mim, ou seja fazer uma coisa não só pra obter uma coisa em troca, mas sim pra outra pessoa outras pessoas (A4).

Isso pensando coletivo, socializando naquilo que puder.

Tipo, liberdade de expressão (A5).

eu falei ontem eu não to nem aí pra sistema nenhum, minha vida eu levo: o que me der na telha eu faço, e, o que eu quiser eu posso, eu sou jovem, igual como falei ontem, o que eu quiser eu faço, liberdade de expressão né, falei ontem também. O que eu puder fazer eu faço, aí na minha vida isso daí é bom! É... sociologia é sociedade, só que tem vez que eu não to nem aí pra sociedade! não sei porque? (A3).

É nesse processo educativo, expresso através das falas, que podemos entender que a apropriação do saber social (atitudes, valores, atitudes, conhecimentos) tem permitido não só dar conta dos interesses de classe, mas também refletir no campo educativo, quando eles se direcionam ao saber escolar e conseguem fazer essa articulação.

Nessa linha, existe uma pedagogia em marcha, na prática social, organizativa e cultural, onde a própria negação/afirmação do saber social contribui à educação/formação dos jovens do Ensino Médio da escola Crescendo na Prática.

Outra questão expressiva no que foi possível analisar sobre a questão da integração é que os jovens apresentam saber social, que mantêm, através das relações sociais, o empoderamento desse saber. Ou seja, sintetizamos que, quanto mais próximo o jovem estiver perto de alguém que faz parte do movimento, mais esse sujeito tem se apropriado do saber social e simultaneamente se interessado em fazer parte das atividades do movimento. E nessas atividades, que tem ocorrido fora da escola, eles desenvolvem habilidade, conhecimentos, valores e atitudes que correspondem aos interesses da classe.

Os alunos apresentam saber social, porém este indicativo não tem sido incorporado/integrado ao processo de formação desses jovens. Sintetizamos que a conquista do Ensino Médio acaba por negar o saber social desses jovens e afirmar conhecimentos fragmentados da realidade social que os cerca.

3. Elementos conclusivos

A partir dessa organização institucional do Ensino Médio que tem sido travada no centro da escola Crescendo na Prática fica difícil desenvolver um ensino integrado que eleve o saber social como fator indispensável para a formação desses jovens.

Permanece, no entanto, em questão as formas em que acontece o processo de ensino – aprendizagem nessa sociedade (o assentamento Sem Terra), que teve a conquista das terras nos anos 90 e, posteriormente, a conquista da escola. Como afirmou o Coordenador do Ensino Médio, as ideias eloquentes de apropriação das terras levariam à desarticulação entre povo e o Estado, o que resultaria mais tarde, na conquista do Ensino Médio modular, em 2005.

Sintetizamos que a fragmentação não é um processo isolado, mas vem sendo estabelecida desde a institucionalização do Ensi-

no Médio modular. Especificamente, o ato de institucionalização dessa modalidade de ensino, que trouxe alguns aspectos negativos para o desenvolvimento da educação nos princípios do movimento social. Cabe citar, a) a expropriação do saber social; b) A desvalorização do meio social; c) A falta de compromisso por parte dos docentes; quando eles não faziam parte do assentamento d) A fragmentação da relação entre saber e conhecimento no centro das aulas; e) A fragmentação na formação humana dos jovens e g) O currículo desvinculado da realidade do assentamento

Nessa linha de raciocínio podemos entender que integração do saber social na formação dos jovens, tem sido travadas nas relações sociais, especialmente, na posição de um movimento que está presente e tentar manter sua identidade, suas articulações, LEVANTE E O MST. Em outros termos, o processo em curso de configuração social do assentamento (outras famílias que não pertencem ao movimento, desarticulação entre movimento e Ensino Médio, enfraquecimento da articulação política) têm contribuído para que a fragmentação do saber social e conhecimento escolar venha sendo estabelecida.

Compreendemos então que o movimento social é o meio indispensável para que sejam auferidos os interesses da classe trabalhadora e entendemos que esses jovens partícipes do movimento necessitam da integração desse saber social ao conhecimento escolar para que essa proposta venha fortalecer a classe e seus interesses de classe.

Referências

ARAUJO, Ronaldo de Lima; RODRIGUES, Doriedson S.; SILVA, Gilmar Pereira. O ensino integrado como projeto político de transformação social. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 161-186, jan./abr. 2014.

ARROYO, Miguel. O Direito do Trabalhador à Educação. In: MINAYO, Carlos *et al.* **Trabalho e Conhecimento: Dilemas na Educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez, 2002.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é Educação**. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CARIA, Telmo H. O uso do conhecimento: os professores e os outros. **Análise Social**, v. XXX, n. 164, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O Trabalho, Conhecimento, Consciência e a Educação do Trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: MINAYO, C. **Trabalho e Conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Juventude, Trabalho e Educação: o presente e o futuro interditados ou em suspenso. In: TIRIBA, Lia; CIAVATTA, Maria (org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: Liber Livro; Rio de Janeiro: UFF, 2011.

_____. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. In: _____. **Ensino médio integrado**: concepção e contradição. São Paulo: Cortez, 2012.

GRZYBOWSKI, Cândido. Esboço de uma alternativa para pensar a educação no meio rural. **Contexto & Educação**, Ijuí, n. 4, p. 47-59, out./dez. 1986.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Saberes sociais e luta de classes**: um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais Z-16. 335 f. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação, Belém, 2012.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, M.A.V.; SILVA JUNIOR, C. A. (org.). **Formação do educador**: dever do Estado, tarefa da Universidade. São Paulo: Editora da Unesp, 1996. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/34768332/saviani-1996>. Acesso em: 20 out. 2014.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Práxis política na formação do Ensino Médio como forma de resistência

Integração de saberes no contexto amazônico

Kariny de Cássia Ramos da Silva¹

Doriedson do Socorro Rodrigues²

Resumo: O texto trata da formação no Ensino Médio do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME), da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) nos 1997 a 2007, portanto, a pesquisa tem egressos do SOME como sujeitos centrais, objetivando analisar os processos de integração e fragmentação de saberes que fortaleceram a práxis política das juventudes em um contexto amazônico. Metodologicamente, é uma pesquisa qualitativa, bibliográfica, documental e de campo, bem como entrevista semiestruturada sob a base da Análise de Conteúdo. Conclui-se que a formação dos jovens trabalhadores, inseridos no SOME, foi consequência de um processo dialético de resistência e produção de habilidades, conhecimentos, valores e atitudes, oriundos das contradições decorrentes das lutas travadas por esses jovens trabalhadores contra a lógica capitalista de fragmentação de saberes. Contraditoriamente, foram observadas formas de produção de saberes concomitantes ao ensino formal, corroborando para a construção de práxis política desses egressos por meio da integração entre saberes escolares e saberes sociais.

Palavras-chave: Práxis política; Ensino Médio; Resistência; Integração de saberes.

¹ Mestra em Currículo e Gestão da Escola Básica (UFPA). Técnica da Secretaria Municipal de Educação de Cametá. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTe/UFPA). E-mail: ramoskariny@yahoo.com.br

² Docente da Faculdade de Linguagem e Coordenador do Campus Universitário do Tocantins/Cametá, UFPA. Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGEDUC/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/UFPA). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTe/UFPA). E-mail: doriedson@ufpa.br

Introdução

No texto em tela apresentamos alguns resultados de pesquisa sobre a formação ofertada no ensino médio por meio da política pública do Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME)³, objetivando responder ao seguinte questionamento: Como o Ensino Médio, por meio dos processos formativos realizados no SOME, desenvolveu processos de integração e fragmentação de saberes sociais vivenciados pelos jovens no contexto da Vila de Juaba⁴, Cametá-PA?

Para alcançar o objetivo acima, a opção metodológica pauta-se na pesquisa qualitativa, por meio da análise e da qualificação dos dados provenientes da pesquisa de campo, tanto físico quanto histórico, vivido pelos egressos do SOME tratadas pela análise do conteúdo, Bardin (2016). O método aplicado na investigação é fundamentado na dialética marxista, observando sujeitos e sua materialidade histórica, construindo conhecimento exterior sem esquecer-se das representações sociais provenientes das relações objetivas vivenciadas pelos sujeitos, conforme Kosik (1976).

Em termos estruturais, este texto é constituído, além desta introdução, por sessões. Na primeira sessão, tratamos do “Práxis política na formação do ensino médio como forma de resistência”. Na segunda, abordamos “Integração de saberes entre escola e vida no contexto amazônico”. Por fim, expomos as considerações finais.

³ O Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) é uma política de educação que tem dentre suas finalidades ofertar Ensino Médio para atendimento de discentes em localidades de difícil acesso ou com dificuldades estruturais por conta da sua localização (PARÁ, 2014), sendo a única política de interiorização do Ensino Médio no Pará com ensino presencial em funcionamento em estabelecimentos de ensino da rede pública municipal e com auxílio de sedes comunitárias nas localidades rurais. Oportuniza conhecimentos científicos aos alunos de forma que as disciplinas são ofertadas por módulos: cada disciplina deve ser ministrada em cinquenta dias.

⁴ Vila de Juaba, lócus da pesquisa fica localizada à 20 km da sede do município de Cametá-PA.

1. Práxis política na formação do ensino médio como forma de resistência

A *práxis política* vivida pela juventude do SOME e pela comunidade configurara-se na participação coletiva, movida pela necessidade de terem as condições adequadas para que a juventude da Vila de Juaba e arredores tivesse o acesso e permanência no Ensino Médio, tendo-se obtido resultado, inscrito na própria realidade de uma ação coletiva que provocava o Estado, a partir de seu poder de mobilização, articulação e mediação, tal qual o disposto por Vázquez (2011) sobre a compreensão de *práxis política*:

A práxis política pressupõe a participação de amplos setores da sociedade. Persegue determinados fins que correspondem aos interesses radicais das classes sociais, e em cada situação concreta a realização desses fins é condicionada pelas possibilidades objetivas inscritas na própria realidade [...] (VÁZQUEZ, 2011, p. 253).

Compreende-se, assim, que no contexto de implementação e materialização do SOME na Vila de Juaba, como uma necessidade formativa para os jovens dessa comunidade e resultante de luta política, a tomada de consciência⁵ dos sujeitos integrantes desse território esteve relacionada a problemas educacionais ligados à “totalidade da sociedade”, que não raro nega o direito de trabalhadores e trabalhadoras a um processo de democratização de uma escola de boa qualidade, Arroyo (2002), mantendo-se somente a expansão da escolarização, mas sem se materializar uma educação que integre educação escolar a processos educativos que ocorrem em práticas

⁵ Para Lukács (2003, p. 140), a compreensão de uma consciência de classe deve partir do exame da relação com a totalidade da sociedade, “[...] Pois é somente nessa relação que se revela a consciência que os homens têm de sua existência, em todas as suas determinações essenciais[...]”. Ou seja, para a compreensão de consciência de luta dos jovens e docentes do SOME, bem como da Comunidade, pela materialidade dessa modalidade de ensino, há necessidade de se compreender a luta pelo SOME como resultante de uma série de contextos sociopolíticos vivenciados pelos sujeitos da região, sendo o que norteia a presente seção.

sociais experienciadas pelos sujeitos em suas atividades sociais, culturais, políticas e econômicas, além de negar as estruturas adequadas para o funcionamento das escolas.

Todavia, os sujeitos envolvidos na luta pelo SOME na Vila do Juaba (família, docentes e discentes) buscaram ultrapassar o simples processo de escolarização, de que nos fala Arroyo (2002), que não lhes oportunizava espaço adequado para funcionamento das aulas e a integração das ações da educação escolar a processos educativos vividos em suas práticas sociais, construindo um processo de luta que integrara seus saberes experienciais de organização e mobilização oriundos da inserção nas atividades presentes em suas comunidades eclesiais de base da Igreja Católica em prol de uma formação com qualidade, em termos de espaço adequado para funcionamento das aulas por meio do SOME e pela presença dele na comunidade.

Para isso muito contribuiu a *práxis* de pertencimento como classe, em moldes thompsonianos, construída em suas atividades culturais e religiosas por meio das ações comunitárias da Igreja Católica em Juaba, que articulava seus interesses por formação como condição importante para se construir processos organizativos que partiam da negação das condições já estabelecidas para a efetiva construção social dos sujeitos com seus pares, no sentido de organização de classe, admitindo-se que a organização aqui tratada refere-se ao modo como os jovens egressos do SOME, bem como seus docentes e a comunidade de Vila de Juaba, articularam seus objetivos para conseguirem manter o ensino médio que tem na expressão “organização” um de seus pilares.

Em termos de sujeitos da Vila de Juaba, no período de 1997 a 2007, compreendemos que utilizaram a organização da comunidade e a experiência de classe vivenciada por meio da relação social naquela localidade enquanto indutores dos processos de resistência que colaboraram para a materialização do Ensino Médio por meio do SOME na referida Vila. Nesse sentido, o egresso Alonso⁶ esclarece:

⁶ Nome fictício criado para preservar a face pública do entrevistado.

Para se criar o SOME aqui, foi o Centro Comunitário que pediu. E quem assinou embaixo foi o pai da Liliane. Foi ele que começou. Porque não tinha. Então acredito que se fosse olhar a juventude, se fosse olhar esse lado, eles tinham que dar pelo menos uma atenção pra comunidade, porque foi quem criou aqui o SOME foi a comunidade.

Em consonância com Arroyo (2002, p. 80), diríamos que a comunidade da Vila de Juaba, em Cametá, constituída por trabalhadores e trabalhadoras militantes da agricultura, do trabalho na roça, das festas religiosas do interior da Amazônia paraense, estava em marcha, numa permanente formação na própria reação e afirmação por política pública de ensino médio, por meio do SOME, que atendesse às juventudes, partícipes também dessa classe, entendendo que “Na prática social enquanto prática produtiva, organizativa, [...]” educavam-se e se tornavam seres sociais conscientes: “[...] apesar de tudo as classes trabalhadoras estão em marcha, em permanente formação na própria reação e afirmação. Há uma pedagogia em marcha. Na prática social enquanto prática produtiva, organizativa, se faz cultura, o povo se educa e se forja, se torna ser social consciente”.

E desse *ser social consciente* da necessidade de reação e afirmação de seus interesses de classe, presente na comunidade e nos jovens egressos do SOME e em seus docentes, infere-se uma concepção de organização enquanto resistência, no sentido de se negar a ausência de espaço de formação para a juventude, em prol de sua presença, tratando-se de uma luta pela política pública no campo da educação do ensino médio. Alonso explica a forma como os jovens se articularam para terem acesso ao ensino médio na Vila de Juaba, juntamente com a comunidade, permitindo inferir que a organização desses sujeitos foi mecanismo de ação coletiva utilizada para resistir à então situação vivenciada por eles:

Têm os jovens da igreja e fizemos até abaixo-assinado junto com a comunidade. O pai da Liliane, ele que foi a peça principal para acontecer o SOME aqui, então depois que eu entrei e comecei a estudar, a gente via que tinha muita dificuldade para escola chegar aqui, para o Modular chegar

aqui. Aí, a gente fazia alguns pedidos, fez o abaixo-assinado para vir material, para ter espaço que não tinha.

A partir de Arroyo (2002), entendemos que essa luta para que o MODULAR chegasse até Juaba, com abaixo assinado para se ter espaço, *que não tinha*, e material, expressa o caráter educativo das lutas sociais, em contraposição a um simples processo de escolarização que se materializava sem a garantia de condições adequadas para a formação da juventude, numa demonstração do vigor da comunidade juabense, com “[...] uma energia política que tem uma dimensão pedagógica e cultural”; e nesse “[...] *locus* do educativo as classes em luta são os sujeitos centrais” (ARROYO, 2002, p. 80).

Com base em Ciavatta (2005, p. 101), entende-se que esse processo de participação comunitária, envolvendo discentes e docentes do SOME em prol de sua presença na comunidade, com condições para seu funcionamento, de modo a atender às necessidades de formação em nível médio da juventude desse território, caracteriza um processo de integração, pois, segundo Ciavatta, “*O exercício da formação integrada é uma experiência de democracia participativa*”, não devendo ocorrer sob o autoritarismo, “[...] porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, social e supõe mais de um participante”. Segundo Arroyo (1987), a educação deve integrar educação escolar a processos educativos que ocorrem em práticas sociais experienciadas pelos sujeitos em suas atividades sociais, culturais, políticas e econômicas, o que pressupõe *experiências de democracia participativa*, como se verificara nessa luta em prol do SOME na Vila de Juaba, lembrando-se que os discentes já estavam em aulas nessa modalidade de ensino médio, mas sem espaço fixo para as aulas, não raro funcionando em locais improvisados para o processo de ensino e aprendizagem, como expusemos em capítulo sobre aspectos sócio-históricos de Juaba e sobre o SOME, de modo que se tratava, então, de uma luta que integrava a *educação escolar* presente no SOME a *processos educativos que ocorriam em práticas sociais experienciadas pelos jovens*, no interior da vivência na comunidade.

E é nesse sentido que percebemos essa integração, a partir de Lúcia⁷, egressa do SOME, ao afirmar que a organização dos sujeitos da Vila de Juaba consubstanciou o SOME na referida Vila também por meio do Centro Comunitário, que se revelou como “o porta-voz” da comunidade com uma estrutura multifuncional de desenvolvimento de ações de forma articulada com vistas à definição de projeto de desenvolvimento local precavendo problemas sociais. Segundo a egressa:

O Centro Comunitário foi o nosso porta-voz, para reivindicar o Modular. Quando nós reuníamos era também com o representante do Centro Comunitário. Estava nos ajudando. O Centro Comunitário tinha representante da comunidade. Tinha o tesoureiro, o presidente, como uma Entidade, CNPJ e todos eram de Juaba. Inclusive meu pai foi presidente. Tinham as reuniões, tinham os sócios, direitinho, tudo como prevê uma Entidade. Inclusive o calçadão da Vila foi na época do Centro Comunitário, foi conseguido pelo Centro Comunitário, eles conseguiram o Modular, por exemplo.

Na relação socialmente construída na Vila de Juaba, seus moradores e, conjuntamente, os jovens trabalhadores estudantes do SOME articulavam e produziam saberes sociais voltados para a existência de uma formação modular com espaço para o exercício profícuo dos processos de ensino e de aprendizagem, bem como construíam perspectivas transformadoras por meio da mobilização e da organização política, definindo ações, como o caso do abaixo-assinado, já com pressupostos de organização de classe objetivando a chegada do Ensino Médio na Vila. Tratava-se, assim, de uma perspectiva de organização que pressupunha o fortalecimento de decisões colegiadas, por meio do Centro Comunitário, formando os sujeitos, aí também considerados os jovens estudantes do SOME, para o exercício de intelectuais defensores da garantia do direito à educação. Com base em Gramsci (1982)⁸, compreendemos que o

⁷ Nome fictício criado para preservar a face pública da entrevistada.

⁸ Para a presente reflexão, nos apropriamos das considerações de Gramsci (1982) sobre a necessidade de a participação colegiada favorecer a formação

Centro Comunitário atuou como um espaço colegiado que permitiu à juventude e aos demais membros da comunidade exporem suas posições sobre a necessidade do SOME na região, formando intelectuais por meio da crítica colegiada, integrando a competência coletiva dos sujeitos participantes em prol da luta pelo SOME e pelo direito do trabalhador e da trabalhadora à educação de nível médio, em Juaba.

A esse respeito, Thompson (1987) também considera relevante a participação colegiada, as reuniões, pois foi nesse momento que as opiniões sobre o SOME em Juaba foram sendo construídas, as problemáticas da realidade vivenciadas por eles foram colocadas e organizadas suas possíveis resoluções, constituindo-se, esse momento, “[...] ocasião social e atividade política [...]”, conforme Thompson (1987) observara quando de suas análises sobre a formação da classe operária inglesa, mostrando que, por meio de reuniões, não raro em tavernas, ao jantar, os trabalhadores conversavam “[...] sobre a dureza dos tempos e o alto preço de todas as coisas necessárias à vida [...]” (THOMPSON, 1987, p. 15), den-

crítica, por meio da audiência de diferentes sujeitos sobre uma determinada temática, de modo a colaborar com o processo de produção de intelectuais voltados para os interesses sociais. Essa posição sobre a participação colegiada crítica foi desenvolvida por Gramsci no interior de suas considerações sobre o processo de produção de uma atividade editorial regular e metódica, por meio da participação coletiva, de modo a elevar a formação média de redatores individuais, e assegurar a elaboração de revistas com conteúdo orgânico de conjunto, para veicular as posições de um mundo humanizante. “Através da discussão e da crítica colegiada (feita através de sugestões, conselhos, indicações metodológicas, crítica construtiva e voltada para a educação recíproca), mediante as quais cada um funciona como especialista em sua matéria a fim de integrar a competência coletiva, consegue-se efetivamente elevar o nível médio dos redatores individuais, alcançar o nível ou a capacidade do mais preparado, assegurando à revista uma colaboração cada vez mais selecionada e orgânica; e não se consegue apenas isso, mas cria-se também as condições para o surgimento de um grupo homogêneo de intelectuais, preparados para a produção de uma atividade “editorial” regular e metódica (não apenas de publicações de ocasião e de ensaios parciais, mas de trabalhos orgânicos de conjunto)” (GRAMSCI, 1982, 120).

tre outros assuntos, desde questões políticas a temas econômicos, evidenciando “[...] a função da reunião tanto como ocasião social quanto centro para a atividade política. Eis a atenção realista para as formalidades de procedimento. Eis, acima de tudo, a determinação de propagar opiniões e de organizar os adeptos, contida na diretriz: “Que o número de nossos Membros seja ilimitado” (THOMPSON, 1987, p. 19).

Acrescente-se ainda que a postura das organizações políticas, dos jovens, articulados com a comunidade de Juaba, produziram não somente saberes da precariedade de sua realidade formativa e da necessidade de luta para melhorá-la, mas se configuraram também como práxis política, quando consideramos a atividade de organização de seus membros na luta travada entre as classes sociais – a dos trabalhadores, representada pela comunidade, docentes e discentes do SOME; e a do capital, representada pelo fomento estatal de um processo de escolarização que impulsiona a instrução, de que nos fala Arroyo (1987), mas nega a educação enquanto cidadania e integração com as práticas sociais dos trabalhadores –, exigindo métodos reais para a efetivação da “conquista, conservação” (VÁZQUEZ, 2011, p. 233) do SOME como um direito por educação, buscando-se a instauração de um poder socialmente produzido pela organização da comunidade, em prol da conquista do SOME, entendendo que “[...] O poder é um instrumento de importância vital para a transformação da sociedade” (VÁZQUEZ, 2011, p. 233).

Contudo, a classe trabalhadora, na qual as juventudes do SOME também estão inscritas, estando cindida, sob o capitalismo, “[...] por relações sociais estruturalmente desiguais – relações de classe – que condicionam o acesso aos bens vitais ou à reprodução da vida biológica, social, cultural e educacional. [...]”, tendo “[...] um tempo de um capitalismo que lhes interdita o futuro ou produz uma existência social truncada e em suspenso”, conforme Frigotto (2011, p. 99-100), capaz de lhes proporcionar um ensino médio sem salas de aula com qualidade, sem as condições para a permanência de professores nas comunidades e, por conseguinte, com a possibilidade de as aulas não se constituírem rotina em seu proces-

so formativo, não tomou para si, no sentido de providenciar individualmente as condições para a materialidade do SOME, a nova configuração educacional imposta pelo Estado, que negava as condições adequadas para a presença do Sistema Modular na região. Mas entendeu que a busca por seus direitos passava por uma luta política, enquanto práxis, para que o Estado exercesse seu papel de fomentador de políticas públicas de educação e com financiamento adequado, materializando seus interesses enquanto sociedade civil organizada, forjando, assim, sua capacidade organizativa de classe, percebendo a necessidade por educação de qualidade e enfrentamento da realidade dada, utilizando-se de resistência para tal.

Nessa perspectiva, entendemos que os trabalhadores e trabalhadoras da Vila de Juaba, aí incluídas as juventudes do SOME e os professores, produziram um saber político como práxis de organização, bem como um saber de contestação da realidade propugnada pelo Estado para a existência e permanência no SOME na comunidade, mas também um saber de performatividade, ao delinear como o SOME deveria existir, com estruturas para os professores, para as aulas e de integração com os anseios da região⁹.

Sobre esse processo de integração entre formação escolar e processo de organização política para além da escola, na União Soviética, durante a Revolução Russa (1917-1929), Krupskaya (2017, p. 117) já alertava para o motivo real da luta, no sentido de que “O proletariado almeja dominar o poder estatal não para assegurar direitos e privilégios especiais para si, mas para reconstruir toda a sociedade para que nela não haja lugar para a opressão e para a

⁹ Neste trabalho, seguimos a mesma classificação adotada por Rodrigues (2012) sobre saberes constataativos e saberes performativos, quando de seus estudos sobre saberes e luta de classe junto a pescadores artesanais ligados à entidade representativa Colônia Z-16. Para Rodrigues (2012, p. 297), “[...] os pescadores elaboraram uma série de saberes constataativos diante da realidade sociometabólica do capital, mas também saberes performativos, ao atuarem politicamente contra essa realidade, buscando, dialeticamente, firmarem seus interesses, no campo de seus saberes ligados à pesca, ao lado da necessidade de incorporarem, também, outros produzidos pelo homem, a fim de darem conta de outras realidades sociais”.

exploração. Mas é necessário fazer isso de fato e não apenas ficar só no desejo”, o que nos permite entender a impossibilidade de luta política ausente do aspecto educacional, tornando-se necessária a luta dos trabalhadores e trabalhadoras pela melhoria das condições de ensino, como se fez por meio da integração entre escola (SOME), família e a comunidade de Juaba.

Finalmente, observamos que o SOME configurou-se como uma luta política e no contexto da Vila de Juaba porque sua implantação e posterior garantia de condições para funcionamento não ocorreram sem a mobilização dos moradores que, por meio de sua organização enquanto classe, materializaram a chegada do ensino médio na comunidade. Identificamos que a constituição da classe trabalhadora na Vila de Juaba foi o pressuposto que resultou na implantação do ensino médio, atendendo aos jovens trabalhadores por meio do SOME. Esse momento passa a ser histórico e político para aquela região, para os jovens trabalhadores que não tinham condições de sair de sua localidade para dar continuidade a seus estudos.

2. Integração de saberes entre escola e vida no contexto amazônico

Observa-se a integração entre os saberes sociais nas formas de auto-organização vivenciadas pelas juventudes e sua comunidade na Vila de Juaba e a formação realizada no Ensino Médio por meio dos processos formativos do SOME, possibilitando uma articulação entre escola e vida, potencializando razões sociais e políticas para a experiência formativa nessa fase final da Educação Básica.

Nesta perspectiva, infere-se que o SOME, na Vila de Juaba, no município de Cametá, Pará, manifestou indícios de auto-organização, conforme Pistrak (2011), sob a forma de processos formativos integradores das juventudes, e que se pode observar a partir de entrevista junto a egressos do SOME, em que se sinaliza para a organização dos egressos como forma de resistir à precariedade com a qual estavam sendo obrigados a conviver. Assim, segundo a egressa Lúcia:

Nós tínhamos aquela preocupação, se o professor voltar, nós vamos ficar pra reposição, então vamos tentar resolver o problema da melhor forma possível, então reunia a comunidade, os pais participavam e aí nós iremos buscar cominhos para tentar resolver. Muitas vezes nós tivemos que chegar a ir até a sede do município Cametá, para conversar com os representantes, na época o prefeito no caso, para tentar resolver a situação, a gente ia embora, e na época não tinha o acesso pela estrada, era muito mais difícil, a estrada era precária mesmo e era só pelos barcos.

Assim, de acordo com a egressa, sob a iminência de terem seus estudos prejudicados em decorrência da interrupção dos vencimentos dos docentes que ameaçavam não retornar à comunidade para ministrar as disciplinas, a juventude inserida no SOME organizava comissões de discentes, junto com outros membros da comunidade da Vila de Juaba, que iam até o gestor municipal de Cametá, à época das primeiras turmas do SOME, para tentar solucionar problemas, como a falta de pagamento dos professores e a necessidade de moradia para os docentes e espaço para as aulas acontecerem.

Todavia, há de se entender que “[...] sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária[...]” (PISTRAK, 2011, p. 19). Essa auto-organização decorria do fato de o SOME não possuir em Juaba uma direção específica para tratar das condições de seu funcionamento, pois a SEDUC, por meio de suas Unidades Regionais de Ensino (UREs), definia os professores e os encaminhava para os polos de atuação, dentre os quais Juaba, sem se buscar articular efetivamente as condições de materialização do Ensino Médio, por meio do SOME.

Na ausência, então, de um corpo gestor do SOME em Juaba que articulasse questões técnicas, pedagógicas e administrativas, estando presentes somente os próprios docentes, havia a necessidade de a juventude se auto-organizar, de modo a garantir a presença dela na comunidade e, conseqüentemente, sua formação e, de fato, foi o que ocorreu, segundo a fala anterior da egressa Lúcia.

Por outro lado, há de se considerar que a juventude que vivenciara o SOME nos anos de 1997 a 2007 constituía-se de sujeitos

imersos em práticas produtivas por meio da cultura da pesca e do extrativismo vegetal, cujos valores, representação social e cultural revelavam uma visão de mundo que se mostrava determinada pelas relações sociais. No dizer de Ciavatta (2008, p. 2): “em termos, significa que a emancipação humana se faz na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida”. Sobre isso, esclarecedoras são as palavras do egresso Alonso:

Porque era tipo assim, a cultura que tem na roça se fala “convidado”. Quando vai plantar a roça, porque para cá a gente trabalha com mandioca: “olha eu vou plantar meu roçado, aí bora convidar o povo”. Aí saía convidando. Aí fala assim, convidado, o convidado do seu João quinta-feira, vamos lá, vamos. Aí o professor perguntava: “como vocês fazem lá?” Lá todo mundo trabalha tudo junto. “Como é a muda?” Eles trabalhavam muito em cima da muda. “Como é que se faz com muda?”... Aí ele falou: “mas tem que fazer o seguinte: tem que pegar o terçado e cortar ele aqui assim com cuidado para não machucar”. Mas aí na roça a gente não vai terminar de plantar. Então isso era uma coisa que eles despertavam muito.

No cotidiano dos jovens, em meio aos processos formativos do SOME, e em seus processos de trabalho, os saberes que são produzidos por eles configuram-se no intercâmbio com uma concepção de unidade teórico-prática da produção de saberes. Dito de outro modo, a participação em sua totalidade do homem objetivando transformar a realidade vai transformando a si mesmo, constituindo-se, assim, em ser social com saberes relativos à plantação de mandioca para produção da farinha, em conjunto com a aquisição de saberes cientificamente incorporados em sua prática, por meio da escolarização aqui representada pelo SOME.

Ciavatta (2011) assume que a formação que integra o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho pressupõe, segundo a autora:

[...] superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação huma-

na, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2011, p. 85).

Em termos de integração, compreende-se, então, que a formação do SOME, no que concerne ao Ensino Médio, entra em acordo com a práxis produtiva desses sujeitos, considerando, segundo Vázquez (2011, p. 228), que “[...] na medida em que materializa certo fim ou projeto, ele se objetiva de certo modo em seu produto [...]”, quanto à produção de formas de auto-organização, tendo em vista a integração dos saberes ofertados pelo SOME aos saberes que os discentes constituíam em sua vivência com o meio sociofamiliar.

Assim, entende-se que a formação tomava o cotidiano da vida do jovem e sua relação social enquanto nucleares para a materialização de sua formação em integração com os saberes advindos do SOME¹⁰, uma vez que a escola, enquanto instituição, com estruturas físicas e instalações adequadas, não existia. Sobre isto, Lefebvre (1991) argumenta:

A vida cotidiana se define como lugar social desse feedback. Um lugar desdenhado e decisivo, que aparece sob um duplo aspecto: é o resíduo (de todas as atividades determinadas e parcelares que podemos considerar e abstrair da prática social), o produto do conjunto social. Lugar de equilíbrio, é também o lugar em que se manifestam os desequilíbrios ameaçadores. Quando as pessoas, numa sociedade assim analisada, não podem mais continuar a viver sua cotidianidade, então começa uma revolução. Só então, enquanto puderem viver o cotidiano, as antigas relações se reconstituem (LEFEBVRE, 1991, p. 39).

Assim, a fala de Lefebvre (1991) reforça a opção em se ter uma relação indissolúvel entre os saberes/conhecimentos proporcionados pelo SOME e os saberes construídos no cotidiano da ju-

¹⁰ Compreende-se estes saberes como saberes científicos.

ventude em seu processo produtivo por meio das relações sociais, constituindo, assim, o que chamamos de saberes sociais, que, no caso do SOME, se devem à ausência de uma Escola, entendida aqui como estrutura física, pois o que se tinha (e ainda acontece hoje em muitas localidades) era uma Escola representada pelo corpo docente (um professor a cada período para ministrar uma disciplina), por discentes e pela comunidade da Vila de Juaba, sem estrutura física adequada, apropriando-se do cotidiano da Vila Juaba e seu território para constituir a escola do SOME, atuando de forma a resistir ao flagrante descaso governamental.

No SOME, o contexto social em que estes jovens estão inseridos acomoda características como conflitos identitários, dificuldades de toda ordem, anseios, necessidades (MARX, 2008). Trazem contradições marcadamente próprias da sociedade que tem como marca a exclusão social. E que revela ainda, como mecanismo para a materialização de sua forma, a Escola de Ensino Médio, perspectiva que pode ser percebida na fala do egresso Alonso:

Eu ia e vinha de bicicleta. Daqui para lá dá uma faixa de uns nove quilômetros, ou mais, e é ramalzinho¹¹, é ruim pra caramba para ir para lá e a gente ficava assim, ia e vinha de bicicleta. E tinha vez que quando a gente chegava aqui, estava nessa dificuldade, “o professor não veio porque não tinha onde ficar”, entendeu: aí a coisa ficava complicada. Ficava pendência e a gente ficava estudando em janeiro, em fevereiro e aí era aquela dificuldade.

O Ensino Médio, da forma exposta acima, alimenta uma sociedade que tem na precarização estrutural do ensino um mecanismo que necessita para atender ao capital e sua afirmação, uma vez que são jovens com dificuldades de toda ordem, necessitando de deslocamento sem estrutura para chegar até o local onde iriam estudar e se deparando com a falta de professores.

Por outro lado, o Ensino Médio, que integra os saberes e tem nos processos formativos integradores sua concepção, também re-

¹¹ Utiliza-se na região esta expressão para caracterizar uma estrada menor que geralmente dá acesso a lugares com poucas residências e de difícil tráfego.

vela formação para a vida, uma vez que proporciona a formação dos sujeitos para aquisição de amplas capacidades e desenvolvimento humano com pressuposto de engajamento político-social. Segundo Ciavatta (2014):

Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública (CIAVATTA, 2014, p. 198).

Araujo (2014) o apresenta como um “projeto político-pedagógico” capaz de fazer com que os jovens inseridos no SOME tomem para si a liberdade e a autonomia de que necessitam para, pela auto-organização, ampliar suas perspectivas políticas de unidade de sua fração de classe enquanto mecanismo de defesa e resistência diante das práticas fragmentárias promovidas pelo capital. Segundo Araujo (2014), o projeto de Ensino Médio Integrado:

[...] é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujeitos das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAUJO, 2014, p. 11).

Araujo (2014) alerta, ainda, que este projeto de formação integrada é um compromisso próprio da classe trabalhadora, tendo a necessidade de ser construído por tal classe, relacionando sua construção aos seus interesses, articulando-o e organizando-o de forma coletiva para a materialização tanto do ensino de qualidade como de uma sociedade com um viés emancipador e autônomo.

Pesquisar então os saberes sociais dos jovens egressos do SOME, partindo de seus processos formativos que alternam ora a integração ora a fragmentação de seus saberes sociais, permite compreender a formação ofertada à juventude dos povos tradicionais por meio do SOME, que, imersa em contradições no Ensino Médio, que não forma para o trabalho imediato e não forma para

a continuidade de seus estudos, fomenta práticas de auto-organização como resistência às práticas fragmentárias ofertadas no SOME.

Defendem-se processos formativos que conduzam a uma formação ampla das juventudes inseridas no Ensino Médio por meio do SOME, possibilitando a esses sujeitos uma leitura da realidade de forma a considerar as várias dimensões da vida humana em um contexto que impõe limitações das práticas dos docentes. Sob esta perspectiva, compreende-se que o Ensino Médio deve ter sentido de completude para os que a ele procuram ou que com ele trabalham.

No interior dessa concepção de construção de saberes como unidade que integra os saberes científicos aos saberes das práticas dos egressos, existe ainda uma construção de sujeito que participa e integra a totalidade de sua realidade, da sociedade onde está inserido, transformando-se em ser histórico-social, forjando sua materialidade, sua subjetividade no cotidiano de suas práticas, mas que no percurso dessa construção encontra desafios decorrentes desse processo, buscando, enfim, soluções para a superação desses desafios, através de práticas que considerem também seus saberes.

Considerações finais

As entrevistas possibilitaram inferir os saberes das atividades cotidianas dos jovens do SOME, bem como dos docentes e familiares, enquanto mecanismo coletivo e familiar de produção da auto-organização e gestão dos processos formativos, evidenciando a luta por processos que integrem os saberes produzidos nas relações familiares e na comunidade aos saberes científicos por meio das práticas dos docentes, para o que muito colaboraram as formas de auto-organização da comunidade estudada e a formação realizada a partir do SOME, partindo do suposto que essa integração possibilita à juventude do meio rural de Cametá a autonomia nas lutas sociais de sua região como elemento potencializador de identidade político-social-cultural.

No que concerne aos interesses da presente pesquisa, observou-se, de acordo com análises das entrevistas, que o SOME na

Vila de Juaba constituiu-se como a materialização do ensino médio naquela localidade e como um instrumento de luta política e de organização política da juventude trabalhadora e sua comunidade na perspectiva de que é na contradição, nos conflitos internos da realidade de vida que as mudanças são provocadas e que ocorrem de forma dialética.

Assume-se que esta pesquisa revela, nessa direção, que se está diante de uma relação dialética de disputa dos saberes: de um lado, os egressos objetivando, para além da certificação do Ensino Médio, uma formação que os oportunizem avançar seus estudos em busca de uma transformação social; e de outro, o capital e a utilização de mecanismos como a desestruturação física do SOME, impondo-lhes ensino que pouco acrescenta à sua vida.

As análises permitiram, também, entender que, além da formação ofertada no SOME por meio de seus processos formativos desenvolvidos em integração com os sujeitos inseridos nesses processos, a integração dos saberes é importante como elemento nuclear para a compreensão da construção do ser social jovem, objetivando a superação dos problemas sociais, educacionais, econômicos, ou seja, por meio da organização política, o egresso passa a ter condição de constituir a práxis política e transformar a sua realidade.

Referências

- ARAUJO, R. M. de L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado**. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Col. Formação Pedagógica; v. 7).
- ARROYO, M. G. **O direito do trabalhador à educação**. In: GOMES, C. M. Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.
- CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187-205, 2014.

FRIGOTTO, G. Juventude, trabalho e educação: o presente e o futuro interditados em suspenso. *In*: TIRIBA, L.; CIAVATTA, M. (org.). **Trabalho e educação de jovens e adultos**. Brasília, DF: Liber Livro, 2011.

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

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista: escritos selecionados**. Luiz Carlos de Freitas e Roseli Salete Caldart (org.). São Paulo: Expressão popular, 2017.

LEFEBVE, H. **A vida cotidiana no mundo moderno**. São Paulo: Ática, 1991.

Marx, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

PARÁ. Assembleia Legislativa do Estado do Pará. **Lei n. 7.806, de 29 de abril de 2014**. Disponível em <http://www.pge.pa.gov.br/sites/default/files/lo7806.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2016.

PISTRAK, M.M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales; São Paulo: Expressão Popular, 2011.

Empobrecimento do Ensino Médio e fortalecimento da dualidade educacional

Percurso histórico, instrumentalização e fragmentação

Élido Santiago da Silva¹

Gilmar Pereira da Silva²

Resumo: Objetiva-se, neste artigo, compreender a Medida Provisória de nº. 746, de julho de 2016 através do recente processo histórico que culminou com uma forma ainda mais complexa, dualidade educacional. Para isso, buscou-se compreender a Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as bases da Educação Nacional e, em particular, do ensino médio, como um resultado de um processo de disputas entre projetos distintos que atendiam os interesses de vários atores do processo educacional. Destaca-se a Medida Provisória de nº. 746, de julho de 2016, convertida posteriormente em Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, como resultado do processo de hegemonia do Capital sobre a educação, reforçando o processo de dualidade educacional. Em todo o processo histórico analisado, pode-se perceber a marca de uma noção instrumental para a formação humana e de elementos decorrentes da Teoria do Capital Humano (Schultz, 1973) e como resultado imediato, destaca-se a fragmentação da classe trabalhadora impulsionada pela concepção de investimento em capital humano e na variedade de formações dispostas pela contrarreforma do ensino médio.

Palavras-chave: Dualidade educacional, Teoria do Capital Humano, Ensino médio.

Introdução

Parte-se da ideia que as reformas operadas no ensino médio são frutos de um processo de instrumentalização característico de um ramo da Economia da Educação que se fundamenta na Teoria do Capital Humano (SCHULTZ, 1973) e em uma abordagem da Pedagogia das Competências desvelada por Ramos (2002) que es-

¹ UFPI. E-mail: elidosantiago@gmail.com

² UFPA. E-mail: gpsilva@ufpa.br

tabelece um processo de padronização cognitiva para respostas aos ritos do mercado de trabalho. Desta forma, objetiva-se, neste artigo, apresentar o processo histórico que culminou com a contrarreforma do ensino médio estabelecida a partir da Medida Provisória de nº. 746, de julho de 2016 que estabeleceu, uma ainda mais complexa, dualidade educacional que se assentou em percursos formativos que, apenas, previam a forma integrada à educação profissional como modalidade de oferta do ensino médio.

Tem-se que recuperar dois conceitos fundantes para a retórica que sustenta este texto, o conceito de Racionalidade Instrumental e de Capital Humano. O entendimento de Racionalidade Instrumental presente no texto deriva da noção elaborada por Alberto Guerreiro Ramos (1981) que ao analisar a sociedade capitalista, verificou que esta tem como primazia o ordenamento racional a partir da estimativa de ganho que cada variação de ação pode produzir. À essa ação calculista, Guerreiro Ramos (1981) denominou de Racionalidade Instrumental. Ressalta-se que os ganhos mencionados acima podem ser representados por vantagens, recompensas na forma de reconhecimento social, mas principalmente, em ganho monetário.

Do mesmo lado, operando como elemento conformador da formação humana, a Teoria do Capital Humano desenvolvida por Theodore Schultz (1973) versa que um elemento que, segundo o autor, foi negligenciado pelas teorias do desenvolvimento econômico, merecia ser posto como fator explicador. Esse fator é o investimento feito por pessoas e nas pessoas em saúde, educação e seguridade social, além de políticas que incentivassem fluxos migratórios. A Teoria do Capital Humano, ao justificar o potencial produtivo das pessoas baseado no investimento em educação, lançou o fundamento que transformou os trabalhadores em acionistas e investidores em capital humano para própria empresa, criando um discurso que dizia que o trabalhador escolarizado e que se aprimora continuamente é o maior ativo da organização do Capital.

Com isso, o ensino médio recebeu influência instrumental, causando tensionamento sobre as concepções de finalidade, tem-

po escolar e modalidades, que produziu a noção de pedagogia das competências (Ramos, 2002) e fortaleceu uma base que favoreceu o isolamento dos sujeitos da educação em um processo de competição justificada pelos desdobramentos da Teoria do Capital Humano sobre os sistemas de educação e de ensino, principalmente em países periféricos.

Desta forma, entende-se que o processo histórico do ensino médio é construído por agentes que buscavam e buscaram atender as necessidades do mercado da forma mais ágil possível. Com esse entendimento, o presente texto está dividido em duas seções. Na primeira intitulada de “**História recente e o tensionamento nos projetos de ensino médio**”, busca-se construir um percurso histórico de ensino médio a partir da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, versando sobre as formas de oferta e mudanças no entendimento sobre o ensino médio e sua base conceitual.

A segunda seção nomeada de “**O Ensino médio reformado: o empobrecimento do paupérrimo**” trata sobre a contrarreforma que possibilitou a fragmentação da formação do ensino médio e que assevera a dualidade educacional por marcar uma noção instrumental sobre a escolha de qual percurso formativo o jovem deve escolher. Após essa seção será apresentada a conclusão do texto que abordará os elementos teóricos que respondem ao objetivo que norteou a construção deste artigo. Com isso posto, segue-se a primeira seção.

História recente e o tensionamento nos projetos de ensino médio

Deve-se, tendo por princípio certa objetividade, resgatar a significação do ensino médio a partir da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, mais conhecida por Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A elaboração da supracitada Lei foi um intenso processo de disputa ideológica, devido o envolvimento de representantes dos mais diversos setores da sociedade brasileira e internacional. Desde os organismos internacionais, passando por industriais, pesquisadores do campo da educação até as organiza-

ções estudantis mostraram intenções e interesses conflitantes perante a elaboração do documento.

O processo do tensionamento na equalização de tantos interesses deu origem a um texto humanista em sentido amplo, deixando diversas lacunas que conferiam dubiedade ao texto em sua integralidade. Nosella (2011) percebe que a LDB foi o resultado de uma tentativa de superação do conflito de classes, mas que na realidade não sucedeu tal superação. Diz ele:

A nova LDB de 1996 buscou superar a contraposição entre a visão neoliberal e a popular, introduzindo a ideia de uma escola média cujo objetivo fosse integrar, no amplo conceito de cidadania, a participação do jovem a vida política e produtiva. Naturalmente, quando os conceitos são bastante amplos e ambíguos, abrigam todas as posições e cada grupo social fica com a sua prática (NOSELLA, 2011, p. 1056).

A tentativa de responder os interesses de classes antagônicas tirou o aspecto objetivo da legislação que, por muitas vezes, prende-se ao abstrato para delimitar seus fins. Exemplifica-se isso no ato de sua publicação, em que a LDB trazia em seu texto que um dos objetivos do ensino médio era “a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

Pode-se, aqui, discutir como se traçam estratégias que viabilizem uma formação cidadã e laboral. Entretanto, ao apresentar isso à comunidade, dificilmente será alcançado um consenso que possibilite o norte necessário para a definição das ações de uma política pública eficiente, pois até mesmo o termo eficiente será objeto de discussão. Em termos amplos, a LDB, tem além da materialização de um conflito de classe, uma proposta ilegível em termos objetivos. Nora Krawczyk (2014) alerta sobre a definição de um ensino médio, dizendo:

Contudo, não é uma tarefa fácil definir políticas para esse nível de ensino, em razão da falta de consenso sobre sua função social: é preciso criar condições institucionais e de aprendizagem em sintonia com o mundo contemporâneo

para toda a população e, principalmente, faz-se necessária uma cultura social democrática que tenha como princípio de qualidade a inclusão de todos os nossos jovens, numa relação significativa com a escola (KRAWCZYK, 2014, p. 23).

Portanto, para a definição de uma escola que potencialize um ensino médio atento à inclusão dos jovens em uma cultura democrática, é preciso ter o esclarecimento do real papel da escola frente a sociedade. Neste ponto, retorna-se para o princípio que aponta que o projeto de sociedade construído, historicamente, definirá o projeto de escola posto em prática.

É importante observar o público que é atendido pela escola de nível médio, quando não sofre o processo de distorção idade-série, são jovens de 15 a 17 anos que constituem uma parcela da população que está às portas do mercado de trabalho ou da Universidade. Portanto, pode-se afirmar ou negar a dualidade educacional, que, segundo Nosella (2011), só foi negada quando a escola simplesmente excluiu todos aqueles que precisavam dela para o trabalho.

O mesmo autor mostra que a discussão sobre o ensino médio não se configura como ponto pacífico devido aos já citados múltiplos interesses sobre a escola e sobre o resultado de sua formação. Diz ele que:

Recentemente, o debate sobre o ensino médio se intensificou. Não se trata de um debate novo. Porém, nestes últimos anos, ganhou novo flego. O tema repercute inclusive nos meios de comunicação de massa. Há uma convicção generalizada de que, se todo o ensino no Brasil é bastante deficitário, o ensino médio o é mais ainda. Uns defendem uma formação humanista e científica única e para todos; outros, uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizante; outros ainda defendem a separação entre o ensino médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros, finalmente, defendem o ensino médio integrado ao ensino técnico ou a educação profissional (NOSELLA, 2011. p. 1052)

Mesmo com os diversos interesses postos sobre o ensino médio, o entendimento é de que estes interesses representam a materialização do projeto dual de sociedade que o capitalismo necessita para a sua reprodução. Absorver a mão de obra que pode ser formada pelo ensino médio, representa ao capitalista, por causa da rapidez da formação, a diminuição dos custos de produção. Marx (2010, p. 44) afirma que “por isso, quanto menor for o tempo de formação profissional exigido por trabalho, menores serão os custos da produção do operário, menor será o preço do seu trabalho, o seu salário”.

Portanto, para o Capital é importante que sua escola sustente o dualismo educacional e que possibilite a diferenciação entre a mão de obra formada no sistema de ensino com um todo, não apenas no ensino médio. Fragmentar a classe trabalhadora é função importante da escola. Construir uma noção instrumental sobre os frutos da escola para o indivíduo é fundamental para o sociomentalismo do Capital. Marise Ramos (2010) aponta em duas passagens à vinculação do ensino médio com a reprodução do Capital, são elas:

Sob um determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 1990, preparar para a vida significava desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. Um possível projeto de futuro não teria relação nenhuma com um projeto de nação ou de sociedade – categorias consideradas obsoletas em face da globalização e do neoliberalismo –, mas seria, fundamentalmente, um projeto individual (RAMOS, 2010, p. 47).

E,

A razão de ser do ensino médio esteve, ao longo de sua história, predominantemente centrada no mercado de trabalho, para que as pessoas viessem a ocupá-lo logo após a conclusão do ensino médio, ou após a conclusão do ensino superior. Essas possibilidades determinavam o momento do ingresso no mercado e a posição a ser ocupada na divisão social e técnica do trabalho (Ibid.).

Com estes dois excertos, ressaltam-se dois processos que são objetos da dualidade estrutural do Capital. O primeiro se vincula à fragmentação da classe trabalhadora e o segundo ao processo de instrumentalização da formação escolar, especificamente do ensino médio e do ensino superior. A fragmentação e a instrumentalização da educação são úteis ao Capital em seu processo de reprodução, visto que instalam uma perspectiva de isolamento do sujeito com a classe, pois a totalidade não é mais vista como uma classe de iguais, mas como um agrupamento de diferentes ameaças concorrentes para a obtenção dos recursos escassos, sendo que a maior formação é uma maneira de colecionar mais repertórios para sobressair frente aos demais, configurando que a educação pode ser uma porta de saída ou de fuga da pobreza.

O contexto pós-LDB é marcante na afirmação do dualismo educacional e na redução de oportunidades para mobilização social e econômica. Em forma de Decreto do então presidente Fernando Henrique Cardoso, ficou instituído que a educação profissional seria desvinculada do ensino médio e ofertada em instituições específicas que garantiriam a certificação com validade nacional quando fosse o caso. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2012) afirmam sobre o decreto que:

A regressão mais profunda, sem dúvida, ocorreu logo após a promulgação da LDB, no ensino médio e técnico, mediante o Decreto nº. 2.208/97. Com efeito, esse decreto restabelece o dualismo, ainda que, em outros termos, da educação dos anos, e assume o ideário pedagógico do Capital e do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs) (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 13).

A separação do percurso formativo para o trabalho do ambiente escolar é a formalização da distinção dos percursos formativos no interior da sociedade capitalista, pois separa a escola pública em duas: uma que serve a uma instrumentalidade imediata, o acesso ao mundo do trabalho através de cursos profissionalizantes e outra que, devido a maior dificuldade de acesso ao ensino superior

da época, representava uma aposta demais arriscada para a classe que vive do trabalho, principalmente, por se ter uma construção social na qual a escola pública é sinônimo de ineficácia.

Assim, a tendência era o esvaziamento da escola pública de ensino médio e o abarrotamento das salas de aula dos cursos profissionalizantes que não garantiam necessariamente a continuidade do percurso formativo em um nível de ensino subsequente, muito menos a garantia de um posto de trabalho.

Assim, a mobilização dos educadores, estudantes e pesquisadores apontou para a revogação do Decreto nº. 2.208/97 por representar o empobrecimento da formação da classe trabalhadora, reduzindo ainda mais as oportunidades de inserção “mais favorável” no mercado de trabalho. A eleição do presidente Luís Inácio Lula da Silva representou a renovação da esperança da alteração da situação da classe trabalhadora. Apesar dos inúmeros avanços, o governo Lula (2003-2010) não se configurou como um governo de ruptura com o grande Capital e sim, um governo de concessões.

Nosella (2011) afirma que mesmo com a revogação do Decreto do antecessor, o governo Lula deixou várias pautas pendentes e os movimentos progressistas ligados à classe trabalhadora reivindicavam um ensino integrado. Diz o pesquisador:

Esse Decreto constituiu-se no alvo principal das críticas dos que defendem a integração entre formação geral e técnica. Ao Governo Lula coube atender a essa crítica e tentar soluções. Mas, como este governo não foi de rupturas, suas políticas não promoveram efetivas inovações no ensino médio. O Decreto nº. 5.154/2004 permite tudo: tanto o ensino médio separado, como o integrado. O debate está em curso e centra-se, sobretudo, no âmbito da problemática curricular e na busca de experiências interessantes. As palavras recorrentes são: integração, articulação, interdisciplinaridade e inovação. Os eixos orientadores do ensino médio devem ser: trabalho, ciência, tecnologia e cultura (NOSELLA, 2011, p. 1057).

A integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura é uma bandeira daqueles que defendem a escola inteira, politécnica entre outras denominações para uma educação humanista.

Ainda sem a integração educacional desejada, o ensino médio recebeu, após o Decreto do presidente Lula, novas configurações para a educação profissional em nível médio, que atenderam diversos interesses e, por isso, representavam variados tipos de tempos de formação, respondendo conflituosamente ao mercado e aos setores progressistas da sociedade civil organizada e aos movimentos sociais, incluindo diferentes tipos de arranjos para a execução, sendo que em umas delas, o Estado ficava responsável pela execução; em outra, repassava para a iniciativa privada e em outros casos, haviam processos de cogestão.

Assim, os estados brasileiros, executores preferenciais do ensino médio, passaram a apresentar diversas modalidades para o mesmo. Krawczyk (2014) apontou que à época de sua pesquisa, havia seis modalidades e formatos. Estas são:

- Ensino médio “regular”, de tempo parcial (diurno e noturno): contendo, em média, de quatro a cinco horas dia;
- Ensino médio integrado à educação técnico-profissional: caracterizado pela integração do ensino “regular” com a formação técnico-profissional, onde a formação para o trabalho perpassa todos os componentes curriculares;
- Ensino médio concomitante com a educação técnico-profissional: nesta a formação profissional acontece em outro espaço e, geralmente, sob responsabilidade de organização privada em modelo de parceria;
- Ensino médio integral (ou jornada completa): caracterizada pela ampliação do tempo dentro da escola. Nesta modalidade a jornada diária chega às nove horas;
- Ensino médio semi-integral (dois dias com jornada completa): Amplia-se a jornada em apenas dois dias na semana;
- Ensino médio integral com gestão compartilhada: Nesta modalidade, o estado divide a responsabilidade com entidades da sociedade civil organizadas, organizações não-governamentais ou empresas privadas.

Estas formas são arranjos que em grande parte respondem à necessidade do mercado de trabalho, visto que respondem, também, às características locais e situacionais. Mas, é importante ressaltar que estas formas são construções advindas de organizações internacionais, muitas vezes de organismos multilaterais que, em nome do mercado globalizado, tentam empregar um isomorfismo baseado na lógica instrumental das empresas capitalistas. Bianchetti (2007) crê que a educação formal perde sua importância devido aos desafios impostos pela lógica empresarial. Diz ele:

La economía globalizada, impone una organización empresarial que necesita nuevas capacidades (teórico-prácticas) mientras que la educación formal reduce su influencia. La producción basada en la “oferta” demanda una formación que se adapte a los múltiples requerimientos de un mercado ampliado, diversificado y en algunos casos “sofisticado” (BIANCHETTI, 2007, p. 17).

Portanto, a pressão para a escola, no caso específico do ensino médio, é responder aos anseios do mercado na formação de mão de obra que tenha a capacidade de se ajustar rapidamente à demanda mais recente. Assim, fundamentada na Teoria do Capital Humano, a exigência por uma educação que seja baseada em competências empresariais é um esforço do Capital para forçar mudanças que reforcem o dualismo educacional, estimulando comportamentos ajustados à rotina das empresas.

Ramos (2002), em um texto que se pode considerar como um clássico da área de trabalho e educação no Brasil, descreve como a educação por competências foi um processo de pressão exercida pelo grande Capital sob a justificativa de que seria um processo de ensino-aprendizagem mais contextualizado, que respeitaria as características do aluno e aumentaria o ganho de aprendizagem mais significativo.

Entretanto, a autora em sua análise demonstra que o processo de aprendizagem proposto pela Pedagogia das Competências se caracteriza, em primeiro plano, em um esquema de reprodução comportamental, típica do behaviorismo, cuja função é favorecer o

processo de adaptação às mais diversas situações, principalmente, nas atividades laborais. Desta forma, ressalta que a Pedagogia das Competências está mais afinada à educação profissional, na qual estabelece processos de ensino-aprendizagem com foco na própria rotina de trabalho, trazendo assim um embasamento contextualizado.

Ramos (2002) percebe que o movimento que justifica a Pedagogia das Competências é um fundamentado na Teoria do Capital Humano e em uma noção de desenvolvimento através da Economia da Educação. O contexto do capitalismo flexível e globalizado fornece a demanda que uma educação ágil e com o contexto estritamente laboral necessita. A autora afirma que:

Concluimos anteriormente que na sociedade contemporânea, tende a predominar uma profissionalidade do tipo liberal. Portanto, a pedagogia das competências é um meio de construção dessa profissionalidade e a forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos às relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico – pela reestruturação produtiva –, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós-modernidade. Dito de outra forma, a pedagogia das competências é, na contemporaneidade, a pedagogia da sociedade do conhecimento, da sociedade Pós-industrial ou da Sociedade Pós-moderna (RAMOS, 2002, p. 273).

Ou seja, é a Pedagogia das Competências o fruto da luta de classes e o avanço do Capital sobre um projeto de poder que se justifica pelas próprias alterações sociometabólicas do modo de produção. O ajustamento proposto por um arcabouço que valoriza o comportamento adequado ao invés do comportamento esclarecido mediado por uma *práxis* autônoma é a marca do projeto educacional do Capital para o ajuste do modelo dito flexível.

Portanto, neste contexto do desenvolvimento da exploração do trabalho pelo capitalista é mais importante a forma de rápida adaptação às demandas do mercado de trabalho. A velocidade de formação gera mão de obra fácil e dócil, ao mesmo tempo enfra-

quece a identidade profissional, uma vez que o trabalho foco da formação será ainda duvidoso. Ramos (2002, p. 284) afirma que:

A construção da identidade profissional torna-se produto das estratégias individuais que se desenvolvem em resposta aos desafios externos. Funda-se um novo profissionalismo: estar preparado para a mobilidade permanente entre diferentes ocupações numa mesma empresa, entre diferentes empresas, para o subemprego ou para o trabalho autônomo. Em outras palavras, o novo profissionalismo é o desenvolvimento da empregabilidade (RAMOS, 2002, p. 284).

Então, o projeto educacional do Capital se ancora na noção de empregabilidade, que pode ser entendida como coleção individual de repertórios que tornam indivíduo atraente ao mercado de trabalho. Acentua-se aqui a noção de investidor em Capital Humano que colabora com a fragmentação da classe trabalhadora, visto que fortalece o projeto individual de carreira frente ao sentimento de pertencimento de uma classe ou profissão. Logo, entende-se que o ensino médio integrado à educação profissional é em si norteado pela noção de competências e por isso, age como impulsionador do processo de fragmentação da classe trabalhadora.

O empobrecimento da formação se atenta à replicação de comportamentos em conformidade para o mercado de trabalho e sem uma variedade de alternativas quanto ao enfoque do próprio conteúdo, sem considerar a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura é, em si, uma educação empobrecedora. Mas não interessa ao Capital em sanar a pobreza da classe trabalhadora. Ao capitalista interessa o trabalhador miserável, pois este aceitará mais facilmente a exploração quando as condições materiais de reprodução da vida forem mais escassas.

Por isso, o processo de empobrecimento da formação e radicalização do dualismo educacional recebeu forte impulso quando através de uma Medida Provisória assinada pelo presidente em exercício Michel Temer reformou o ensino médio, alterando a LDB e até mesmo a lei trabalhista que regulamentava a jornada do pessoal docente.

O Ensino médio reformado: o empobrecimento do paupérrimo

Um dos mais perversos frutos do golpe parlamentar-judiciário-midiático de abril de 2016 é, com poucas dúvidas, a Medida Provisória de n.º 746, de julho de 2016, convertida posteriormente em Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A perversidade que confere à Lei em questão é que em um só golpe, sentenciou-se o ensino médio das escolas públicas ao empobrecimento daquilo que já era escasso e recrudescendo o dualismo educacional da sociedade capitalista.

A este movimento de empobrecimento da formação ofertada na rede pública de ensino à classe trabalhadora, será qualificada, aqui, de contrarreforma, por acompanhar o entendimento de Ferreira (2017), que aponta que toda transformação social que furte os direitos e aumente o processo de exploração mediante ao empobrecimento das condições objetivas de existência da classe trabalhadora sejam tidas como contrarreformas. Sendo as reformas, mesmo com conteúdos discutíveis, são características dos movimentos de esquerda e sua luta por transformação social.

O ataque à qualidade social do ensino médio e o recrudescimento do dualismo educacional foram efeitos imediatos da alteração da legislação que rege a organização daquela etapa de ensino. Ferreira (2017) mais uma vez estabelece uma base conceitual para inferências. Sobre qualidade, a pesquisadora aponta:

[...] é importante assumir a concepção construída no ambiente da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2014), que, coletivamente, compreende a “educação de qualidade” como aquela que contribui com a formação dos estudantes nos aspectos humanos, sociais, culturais, filosóficos, científicos, históricos, antropológicos, afetivos, econômicos, ambientais e políticos, para o desempenho de seu papel de cidadão no mundo, tornando-se, assim, uma qualidade referenciada no social. Nesse sentido, o ensino de qualidade está intimamente ligado à transformação da realidade na construção plena da cidadania e na garantia aos direitos humanos (FERREIRA, 2017, p. 297).

A contrarreforma ataca a qualidade por não abordar outros aspectos que compõem o processo de ensino-aprendizagem como a formação, qualificação e valorização docente, estrutura física das escolas e ampliação da oferta. O argumento para a alteração é o suposto desinteresse dos alunos no número elevado de disciplinas obrigatórias para o ensino médio, treze.

Araujo (2018) vê que inclusive há um processo de desvalorização docente quando se é admitido a contratação de professores com notório saber para ministrar aulas em cursos de educação profissional, não se exigindo nenhuma formação pedagógica para a investidura do cargo, além de desvalorizar os profissionais de onze licenciaturas que não são contempladas com o status de obrigatórias no percurso do ensino médio.

A contrarreforma estabeleceu cinco itinerários formativos, sendo estes: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e suas tecnologias e formação técnica e profissional.

Araujo (2018) destaca que o itinerário formativo integrado consta apenas como uma possibilidade de formação e representa um empobrecimento frente ao currículo passado, pois a formação geral estará disponível em 60% do currículo a ser definido pela Base Nacional Curricular Comum (BNCC), ainda em trâmite, mas tocada com a mesma celeridade e falta de diálogo da contrarreforma. Isso representa que as demais disciplinas que não serão obrigatórias, serão dispostas em doses mínimas, não permitindo uma formação mais “global”.

Outro argumento para a alteração do ensino médio foi a validação dos exames standardizados que tiveram resultados abaixo da média dos outros países periféricos do capitalismo. Os números do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) nortearam o empobrecimento curricular do ensino médio e o transformaram em um preparatório para um exame de suficiência das competências desejadas pelo mercado de trabalho.

Ferreira (2017) aponta que:

O que está em questão é a própria concepção de educação, simplificada na relação de estabelecimento de um currículo estandardizado focado em matemática e língua materna, com processos padronizados de testagem de resultados, garantidos por uma gestão focada nos resultados, que tensiona a redefinição do trabalho docente, com o suporte de um padrão mínimo de financiamento educacional (FERREIRA, 2017, p. 303).

Ou seja, a definição de um padrão mínimo de conhecimentos que devem ser absorvidos pelos filhos da classe trabalhadora e “o currículo escolar, nessa perspectiva, não é uma escolha de cada comunidade local, mas um padrão global sobre o que é necessário (e legítimo) ensinar/aprender” (FERREIRA, 2017, p. 303). Portanto, mais uma vez, assume-se o projeto de sociedade dual, na qual a luta de classes é representada por um projeto de hegemonia que está vinculado com o empobrecimento da base sociocultural da classe dominada.

Ferreti e Silva (2017) mostram que, mais uma vez, o projeto liberal é posto em prática depois de um hiato produzido pela eleição dos governos populares. Segundo eles:

Vale destacar que quem ocupa hoje postos estratégicos no MEC são as mesmas pessoas que lá estavam quando da elaboração das primeiras DCNEM, em 1998. Isso nos levou a indagar em que medida a MP nº 746 já não seria ela mesma resultado da produção de intelectuais orgânicos a uma ordem que se busca (re)estabelecer e, por isso, retoma as mesmas propostas, quais sejam, de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais (FERRETI; SILVA, 2017, p. 392).

Para os autores, esta é uma contrarreforma que materializa os interesses de classe, do Capital, visto que, em roupagem semelhante, institui o dualismo como política educacional. Trazem os desejos do grande Capital global como norteadores da formação disponível para a maioria da população por meio da escola pública. A Teoria do Capital Humano mostra, novamente, seu poder explicativo baseado na diferenciação sobre o repertório educacional

acumulado e dessa vez se mostra mais crua, visto que se sedimenta na desigualdade produzida pelo próprio Capital que induz sua pedagogia competente. Ou mesmo, na concepção de Frigotto (2010), uma produtividade que produz a improdutividade da classe trabalhadora de construir meios de desenvolvimento autônomo.

Motta e Frigotto (2017) apontam caminho similar, visto que entendem que a contrarreforma significa um projeto de poder do Capital contra a classe trabalhadora. Segundo eles:

Como conclusão mais geral, trata-se de uma contrarreforma que expressa e consolida o projeto da classe dominante brasileira em sua marca antinacional, antipovo, antieducação pública, em suas bases político-econômicas de capitalismo dependente, desenvolvimento desigual e combinado, que condena gerações ao trabalho simples e nega os fundamentos das ciências que permitem aos jovens entender e dominar como funciona o mundo das coisas e a sociedade humana. Uma violência cínica de interdição do futuro dos filhos da classe trabalhadora por meio da oficialização da dualidade intensificada do Ensino Médio e de uma escola esvaziada, na perspectiva de Antonio Gramsci (MOTTA; FRIGOTTO, 2017, p. 369).

Os frutos dessa contrarreforma deverão produzir uma classe trabalhadora sem coesão interna, altamente fragmentada e que não terá um repertório científico que lhe possibilite a leitura dos mecanismos de exploração e nem um repertório cultural, que sustente o crescimento de sentimento de Isonomia que produzam a união da classe, a partir da empatia de viver de suas forças e dos resultados de seu próprio trabalho, mesmo sendo alienado em grande parte pelos capitalistas.

Conclusão

Este artigo teve objetivo de compreender a Medida Provisória de nº. 746, de julho de 2016 através do recente processo histórico que culminou com uma forma ainda mais complexa, dualidade educacional. Com fundamentos instrumentais, a contrarreforma asseverou o processo de dualidade educacional ao fragmentar o currí-

culo em itinerários formativos que previam a educação profissional integrada ao ensino médio apenas como uma possibilidade e que se fundamentavam nas noções de competência e de padrões mínimos de conhecimento para inserção no mercado de trabalho.

Nota-se, com a contrarreforma, que há a valorização de um discurso de empregabilidade que é decorrente da assimilação da Teoria do Capital Humano pela política educacional do capitalismo. Este processo, somado aos fundamentos da racionalidade instrumental que norteia o capitalismo, colabora com a fragmentação da classe trabalhadora, visto que incita a formulação de uma estratégia de carreira e inserção no mercado de trabalho baseada em coleta de competências diferenciadoras. Essa diferença representa o estranhamento entre os membros da classe e, agora, concorrentes pelas vagas disponíveis no mercado de trabalho.

A noção de empregabilidade reforçada pelo projeto educacional do Capital e solidificada na contrarreforma, apresenta a figura do investidor em capital humano. Figura que racionalmente irá em busca de repertórios que fortaleçam sua diferenciação entre os outros membros da classe trabalhadora. Minando a solidariedade interna da classe e produzindo intelectuais orgânicos do capitalismo dentre a classe que vive do trabalho.

Por isso, vê-se como necessário encarar a política educacional e o espaço escolar como arenas de disputas da luta de classe, assegurando que um projeto que favoreça aos anseios da classe trabalhadora tenha espaço na agenda do Capital. Visto que, por diversas vezes, a agenda do capitalismo abriu concessões às lutas da classe trabalhadora para tentar produzir certa conformação com a exploração natural do modelo de produção vigente. Resistir à primazia da racionalidade instrumental é tarefa fundamental da classe trabalhadora, para que um dia se produza consenso entre as parcelas da classe trabalhadora e seja possível construir a utopia socialista.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **Ensino médio**: dualidade, diferenciação escolar e reprodução das desigualdades sociais. 2018.

79 f. Tese (Obtenção do título de Professor Titular) – Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB), Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

BIANCHETTI, R. Gerardo. De la educación como “capital humano” a la educación como “accountability”: um sinuoso periplo que señala los cambios em la relación educación, economía y trabajo en las sociedades capitalistas. **Trabalho Necessário**, Niterói, ano 5, n. 5, 2007.

BRASIL. Lei nº. 9.384, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Seção 1, p. 27587.

_____. Lei nº. 13. 415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nºs 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. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 16 fev. 2017. Seção 1, p 1.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. A contrarreforma do ensino médio no contexto da nova ordem e progresso. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 293-308, abr./jun., 2017.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improduti-va**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. In: _____. **Ensino médio integrado**: concepção e contradição. São Paulo: Cortez, 2012.

GUERREIRO RAMOS, Alberto. **A nova ciência das organizações**. Uma reconceitualização da riqueza das nações. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1981.

KRAWCZYK, Nora. Ensino médio: empresários dão as cartas na escola pública. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 126, p. 21-41, jan./mar., 2014.

MARX, Karl. **Trabalho, Preço e lucro & Salário, preço e lucro**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MOTTA, Vânia Cardoso; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida Provisória n°. 746/2016 (Lei n. 13.415/2017). **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun., 2017.

NOSELA, Paolo. Ensino médio: Em busca do princípio pedagógico. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out./dez., 2011.

RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências**: autonomia ou adaptação. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Ensino médio integrado: ciência, trabalho e cultura na relação entre educação profissional e educação básica. In: MOLL, Jaqueline. **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SCHULTZ, Theodore William. **O Capital Humano**: investimentos em Educação. São Paulo: Zahar editora, 1973.

As propostas de formação para os jovens trabalhadores

O Ensino Médio Integrado no Pará na forma PROEJA¹

Sandy Caroline Seabra Coelho²
Ronaldo Marcos de Lima Araujo³

Resumo: As propostas de Ensino Médio voltadas aos jovens que possuem a intenção de articular o ensino médio e a formação profissional com a perspectiva de um ensino integrado constituem o objeto de estudo do presente artigo. A problemática do estudo é quais os desafios e possibilidade de um ensino voltado aos jovens que visam o mundo do trabalho? A pesquisa objetiva identificar as formas de ofertar o Ensino Médio voltado à educação integrada e analisar a articulação proposta pelas políticas públicas educacionais como o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Como procedimento metodológico adotou-se a revisão bibliográfica e análise documental. Os resultados apontam que, em geral, a formação que se apresenta está voltada para um caráter formativo técnico e instrumental, voltado a formação do “saber fazer” a qual reduz a capacidade do trabalhador ter uma formação ampla e completa. Esse fato contribui para acentuar as dicotomias sociais. Concluímos que o ensino integrado vai para além da junção da educação básica com educação profissional deve ser a formação pelo trabalho na vida.

Palavras-chave: Formação dos trabalhadores; Ensino Médio Integrado; PROEJA.

1. Introdução

O artigo é resultado de pesquisa bibliográfica e documental desenvolvida no âmbito do projeto “Experimentações de Políticas

¹ Texto já publicado como comunicação oral no VII Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira, 2017, em Fortaleza (CE).

² Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica -PPEB/NEB/UFPA. E-mail: sandycoelhofpa@gmail.com

³ Doutor em Educação. Professor titular da UFPA – PPEB/NEB. E-mail: rlima@ufpa.br

de Inovação na Educação Básica no Estado do Pará”⁴. Dentre as finalidades do referido projeto investigamos as diferentes formas de oferta do ensino médio público no estado do Pará.

Partindo desse propósito de investigação científica tratamos neste artigo, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), uma forma de oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional paraense. Apresentamos uma abordagem sobre o PROEJA, problematizando a questão da articulação entre o ensino médio geral e profissional, visando compreender a ideia de ensino integrado anunciado neste Programa de formação dos trabalhadores e sua implantação no estado do Pará⁵.

Os procedimentos metodológicos têm como base a revisão bibliográfica em estudiosos da área Trabalho e Educação, como Araujo e Rodrigues (2012), Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), Saviani (2007), Kuenzer (2009), entre outros, que defendem o direito dos jovens à educação integral e problematizam a formação estritamente de caráter profissionalizante, descolada da cultura geral. Além disso, analisamos o documento norteador do Ensino Médio Integrado, na forma PROEJA.

Nesse sentido, abordaremos os objetivos da implantação do Ensino Médio Integrado no país e sua prática no estado do Pará, na forma do PROEJA, a qual proporciona ao público da EJA aliar

⁴ A pesquisa foi desenvolvida no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica PIBIC/CNPq pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTe) do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica (NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA). A pesquisa também foi apresentada, na forma de resumo expandido, no VII Simpósio Internacional sobre a Juventude Brasileira ocorrido na Universidade Federal do Ceará, em 2017.

⁵ O estudo da forma de oferta PROEJA teve início no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em 2015, a pesquisa estava vinculada ao projeto “Valorização e Qualificação de Profissional para a Implementação do Ensino Médio Integrado e de Ensino Médio Inovador no Pará”, também desenvolvido pelo GEPTe/NEB/UFPA.

em sua formação a Educação Profissional. Estruturamos a abordagem do texto em distintos momentos. No primeiro abordaremos a proposta do ensino médio integrado como uma política pública educacional. Além disso, trataremos o PROEJA e sua implantação no estado do Pará.

2. Educação geral e profissional: a proposta de Ensino Médio Integrado

A questão da separação entre ensino geral e profissional é uma marca característica da educação brasileira que, se configura como uma dualidade histórica no ensino básico, visto que “até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional” (MEC, 2007). Iniciada em abril de 2015, a pesquisa está vinculada ao projeto “Valorização e Qualificação de Profissional para a Implementação do Ensino Médio Integrado e de Ensino Médio Inovador no Pará”, desenvolvido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTe).

Uma das alternativas pensadas para integrar a educação geral e profissional, tem como ponto de partida, reconhecer que na realidade concreta da educação brasileira, escola e trabalho sempre foram considerados como entes separados na formação do cidadão, logo integrar pressupõe juntar o que foi separado historicamente. Essa perspectiva de unir integralmente pressupõe a

[...] superação da dualidade histórica brasileira entre teoria e prática e cultura geral versus cultura técnica. Essa dualidade não é fruto do acaso, mas sim da separação entre educação proporcionada aos filhos das classes média-alta e alta e aquela permitida aos filhos dos trabalhadores (BRASIL, 2007, p. 26).

O ensino médio é caracterizado por essa dicotomia, entendido pela existência de duas redes de ensino que ora se volta para formação profissional (trabalho), ora se direciona para preparação à universidade, assumindo a formação de caráter propedêutica. Ca-

racterística de uma sociedade marcada pelas desigualdades sociais, com grandes diferenças nas condições sociais, econômicas e culturais, tornando precário o processo educativo a uma parcela significativa de alunos, principalmente, das classes mais baixas (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Entretanto, para além da perspectiva que compreende a dualidade como duas formas, devemos considerar as contradições que dinamizam o entendimento acerca da ideia de dualidade. Para tanto, Cury (1989) nos esclarece que a contradição é uma categoria que nos permite ver

[...] a possibilidade existente no movimento das coisas quer dizer a possibilidade do novo, daquilo que ainda não é, mas pode ser, imanente naquilo que é. E ao abraçar toda a realidade, esse novo possível, concebido de modo dialético, se inscreve ao mesmo tempo no homem e nas relações que este mantém com o mundo e com os outros homens (CURY, 1989, p. 31).

Dessa forma, ao consideramos as contradições nos processos educativos, reconhecemos as ações contrárias ao movimento da dualidade e reprodução presentes na sociedade de classe capitalista, principalmente no âmbito das políticas públicas educacionais. Uma das políticas que visam diminuir a dicotomia educacional é a proposta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, também conhecido como Ensino Médio Integrado, criada no ano de 2007. O ensino médio integrado foi instaurado com a perspectiva de atenuar a dualidade, uma das marcas da última etapa da educação básica.

As diferentes formas de oferta de ensino médio são implementadas no Brasil e atendem diferentes demandas do mercado, de movimentos sociais e de organizações juvenis, algumas delas, em particular, procuram responder a heterogeneização nas formas de trabalho e no perfil de formação do profissional, consequência das novas formas de gestão e de organização do trabalho, emergidas a partir da década de 1970, no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-

9.394/96), precisamente em seu artigo 39 quando anuncia que “a educação profissional, integrada às diversas formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (MEC, 2007, p.7). Notamos aqui a divulgação de uma intencionalidade quando refere que educação profissional poderá ser ofertada em diferentes formas.

Ainda nessa perspectiva legal, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), com base na LDB, também divulga forma integrada de ensino que por meio do Programa Brasil Profissionalizado, visa aumentar os recursos financeiros para a qualidade desse ensino e ampliação de vagas, principalmente, nos sistemas estaduais (MEC, 2007).

Por outro lado, em análise acerca do Ensino Médio Integrado Araujo e Rodrigues (2012) abordam que a concepção de um ensino em que carrega o adjetivo “integrado” não deve relacionar-se apenas ao (re) desenho curricular, porém deve relacionar-se, principalmente, há uma mudança de posicionamento voltada para construção de uma práxis⁶ transformadora. Nesse sentido, os autores afirmam que

[...] depende muito mais do posicionamento que a instituição e o profissional da educação assumem diante da realidade do que dos procedimentos didáticos que são pautados pela organização do curso e que serão utilizados pelos docentes. Estes são necessários, mas não suficientes para que práticas discursivas sobre uma educação crítica e transformadora passem a ser, de fato, convertidas em ações pedagógicas (ARAUJO; RODRIGUES, 2012, p. 108-109).

Os autores ainda tratam que as propostas de ensino integrado implantadas no Brasil assumem como perspectiva “enfrentar a estrutura dualista de educação consignada aos trabalhadores” (ARAUJO; RODRIGUES, 2012, p. 110). Nesse sentido, Kuenzer (2007, p. 43-44), destaca que a formação voltada aos trabalhadores

⁶ “[...] atitude humana transformadora da natureza e da sociedade [...]” (VÁZQUEZ, 1968, p. 117 apud ARAUJO; RODRIGUES, 2012, p. 111).

deve “elaborar e disponibilizar aos jovens que vivem do trabalho a nova síntese [...] entre o conhecimento, o trabalho, e a cultura [...] ser geral sem ser genérico e relacionar-se ao trabalho sem ser estritamente profissionalizante”, essa deve ser uma das finalidades do ensino médio.

Para tanto, Kuenzer (2007) ressalta ainda que os desafios para alcançar esse objetivo são de diversas ordens, porém ela evidencia que a questão impostas como limite a esse ensino não está restritamente relacionado a um problema pedagógico, mas há um problema político, pois diante das mudanças no mundo social e do trabalho há dois novos desafios para essa etapa de ensino, no que compete:

A sua democratização [...] particularmente no tocante a investimentos e; a formulação de outra concepção, que articule formação científica e sócio-histórica à formação tecnológica, para superar a ruptura historicamente determinada entre uma escola que ensine a pensar [...] e uma escola que ensine a fazer (KUENZER, 2007, p. 34).

Nesse sentido, compreendemos que a educação ofertada pela escola básica deve possibilitar uma formação ampla aos sujeitos, não apenas voltada para o mercado de trabalho, mas também integrada ao trabalho manual ao trabalho intelectual, para formar sujeitos críticos e que reflitam suas ações, para além de apenas produzirem.

Essa formação deve ir para além da teoria no processo ensino-aprendizagem, de modo que seja paralela a prática, e que forme o sujeito de maneira unitária e politécnica⁷. Unitária, a qual “visa superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual” e, politécnica, que tenha “o acesso aos conhecimentos e à cultura constituídos pela humanidade”.

Sob essa perspectiva, as instituições que oferecem o ensino médio integrado devem desenvolver práticas educativas integradoras, como colocamos anteriormente, as ações no âmbito escolar

⁷ Para a formulação do conceito de unitário e politécnica tal como apresentamos aqui, nós apoiamos no pensamento em Ramos (2009).

devem ir para além de uma nova configuração curricular, apenas. Araujo e Rodrigues afirmam que não será, somente, o uma nova configuração curricular que irá romper com a dicotomia educacional, pois,

[...] a dualidade se ‘quebra’ quando os sujeitos do ensino e da aprendizagem incorporam em seu fazer pedagógico a atitude de quem busca articular o pensar e o fazer como práticas dialógicas que possibilitam compreender e transformar a realidade que se vivencia cotidianamente [...] (ARAUJO; RODRIGUES, 2012, p. 113).

Dando continuidade à discussão acerca do ensino médio integrado, a seguir tratamos desse ensino na forma de oferta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), com destaque para as perspectivas e contradições encontradas nesse projeto de ensino.

3. O PROEJA e sua implantação no estado do Pará

Segundo dados levantados pelo MEC no ano de 2003, cerca 68 milhões de jovens e adultos com 15 anos ou mais não haviam concluído o ensino fundamental e somente 8,8% (6 milhões) estavam matriculados no ensino para jovens e adultos (EJA). Com isso, o governo federal precisou tomar medidas voltadas para esse público, possibilitando, com o aumento de vagas, o ingresso deles no sistema de ensino público.

Dessa forma foi criado o primeiro Decreto nº 5.478/2005, que logo depois foi substituído pelo Decreto nº 5.840/2006 instituindo o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), o qual tem como principal objetivo, segundo seu Documento Base, “proporcionar o acesso do público de EJA ao ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio” (BRASIL, 2007, p. 33).

Dado a necessidade da constituição oficial do PROEJA quanto possibilidade concreta da oferta de educação básica e profissio-

nal junta e não separadas, em uma única certificação, enfatizamos que esse programa não se restringe apenas a uma forma de oferta, tem uma proposta filosófica de formação ampla e integral do aluno. Aqui entendido como:

[...] a formação humana, no seu sentido lato, com acesso ao universo de saberes e conhecimentos científicos e tecnológicos produzidos historicamente pela humanidade, integrada a uma formação profissional que permita compreender o mundo, compreender-se no mundo e nele atuar na busca de melhoria das próprias condições de vida e da construção de uma sociedade socialmente justa. A perspectiva precisa ser, portanto, de formação na vida e para a vida e não apenas de qualificação de mercado ou para ele. (BRASIL, 2007, p. 17).

Nesse sentido, é recomendado que as instituições que ofertam essa forma de educação no ensino médio devem, fundamentalmente, resgatar a relação entre o conhecimento científico escolar e a prática do trabalho, articulados na forma de oferta de ensino médio geral e profissional. Tal recomendação engloba o entendimento do trabalho em seu sentido geral, o que nos reporta Saviani (2007) quando aborda que o trabalho tem um sentido ontológico, sentido originário que pode ser buscado na história em que o humano ao desenvolver trabalho, se educava ao mesmo tempo, logo a educação do homem acontecia junta e não de forma separada. Esse é o entendimento do trabalho enquanto princípio histórico-ontológico:

Assim, no ensino médio já não basta dominar os elementos básicos e gerais do conhecimento que resultam e ao mesmo tempo contribuem para o processo de trabalho na sociedade. Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção. Tal explicitação deve envolver o domínio não apenas teórico, mas também prático sobre o modo como o saber se articula com o processo produtivo. (SAVIANI, 2007, p. 160).

O ensino integrado dever ir para além da junção de educação básica com educação profissionalizante. A educação não deve ter

apenas a finalidade de preparação para o mercado de trabalho como cita Ramos (2009), a “finalidade da educação não deve ser a formação “para”; seja “para o mercado de trabalho” ou “para a vida”. É formação pelo trabalho e na vida”. Esse deve ser o verdadeiro sentido de um ensino integrado.

O ensino médio integrado, como política pública, foi implantado no Pará com o objetivo de “tornar as escolas públicas de Ensino Médio mais atrativas aos jovens e adultos e a assegurar espaços e formas de aprendizagem diversificados” (PARÁ, 2009, p. 11) e com uma proposta político-pedagógica que possibilite formar os sujeitos de modo integral.

Dessa maneira, a integração com a forma PROEJA revela-se como um dos caminhos para minimizar a dicotomia na formação de jovens e adultos, visto que “A educação precisa enfrentar a dualidade estruturada na qual foi alicerçada, em que uns são educados para dominar, para as letras e para as artes e outros recebem uma educação para o trabalho manual e a conformação” (PARÁ, 2009, p. 24).

Essa separação, lamentavelmente, ainda marca a relação trabalho e educação no país. Além disso, a desconstrução dessa dualidade é de grande relevância, pois o ensino médio no país também.

Como última etapa da educação básica, precisa estar comprometido com a formação do trabalho que seja capaz de pensar e compreender sua própria vida e o seu papel social, não educar somente para a empregabilidade, que busca envolver o trabalhador e seduzi-lo com a ideia de que estabilidade é sinônimo de acomodação e que o trabalhador deve estar numa constante busca pela aquisição das competências que o mercado determina como ideais, sob o discurso que só depende do trabalhador ter trabalho. (FRIGOTTO, 2008 *apud* PARÁ, 2009, p. 26).

A implantação do PROEJA, no Pará, foi implantado em 2009. Enquanto programa de ensino médio integrado, foi prioridade para o governo estadual, sendo um dos objetivos dessa implantação a expansão de instituições e, conseqüentemente, de vagas, tomando por base a democratização da educação profissional (PARÁ, 2009)

e, para execução e desenvolvimento do PROEJA, foram utilizados recursos do Programa Brasil Profissionalizado, instituído pelo Decreto nº 6.302/2007 do governo federal.

A forma de oferta PROEJA é oferecido a quem tem mais de 18 anos e tenha concluído o ensino fundamental. Em 2015 no Pará, foram ofertadas no ensino médio integrado 6.440 vagas, 118 cursos, em 18 escolas tecnológicas localizadas em todo o estado. Desse total, na forma PROEJA, são 1.440 vagas para 28 cursos. Os cursos têm duração de três anos, em seis semestres. Para acessar o PROEJA, o aluno passa por um processo seletivo, de acordo como o modelo do Ensino Médio Integrado, inclusive com destinação de 5% das vagas para pessoas com deficiência, obedecendo aos critérios de seleção.

O cenário educacional paraense, assim como o cenário do país, retrata as muitas questões e desafios que precisam ser superados, pois o que é previsto e amparado pela legislação, muitas vezes não é executado, de fato, nas escolas. Entre as muitas questões relacionadas a esse nível destacam-se a distorção série-idade e os índices de evasão e reprovação, infelizmente, presentes na educação.

Um dos problemas presentes no âmbito das instituições que ofertam o PROEJA e que preocupa os gestores das instituições é a crescente evasão dos alunos, o que nos levou a pesquisar mais sobre esse fenômeno. Como não tivemos acesso a dados estatísticos sobre o assunto, realizamos uma pesquisa bibliográfica sobre a evasão escolar na modalidade PROEJA e se constata que isso vem sendo algo corriqueiro desde a EJA.

[...] o estudante pode, por exemplo, escolher um curso em uma determinada área, interrompê-lo e mudar de curso, mas permanecer na mesma área ou no mesmo eixo tecnológico. Pode também mudar de curso e de área/eixo ou, ainda, permanecer no mesmo curso e mudar apenas a modalidade do curso (integrado, subsequente ou concomitante) e/ou a rede de ensino na qual estuda. Outra opção é a de interromper o curso técnico para ingressar no ensino superior e, até mesmo, abandonar definitivamente qualquer proposta de formação profissional no nível médio (LUSCHER; DORE, 2011, p. 152-153).

São vários os fatores que contribuem para o abandono de alunos dos cursos ofertados pelo PROEJA. Nesse contexto, mesmo diante dos limites, é importante consolidar um processo democrático no contexto escolar, onde haja o diálogo e a participação de todos, para superação da evasão e de outras questões.

[...] a consolidação da formação integrada de Jovens e Adultos assumida, deve se constituir como processo, como busca permanente de sua concretização, na medida em que não podemos considerá-la pronta e acabada, mas como construção e reconstrução permanentes, em que todos os atores envolvidos, devem ser instigados coletivamente a recriar a partir de suas historicidades concretas, medidas pela ação-reflexão-ação, pela problematização de suas práticas pedagógicas, de forma dialética, novas contribuições para sua efetiva realização. (SANTOS *et al*, 2008, p. 34-35).

Dessa forma, a função social do ensino médio deve pautar-se na formação integrada do aluno, com a perspectiva não só de reestruturar seu currículo, adequar seus espaços físicos e materiais didáticos, dar mais atenção à formação de seus professores e, mas principalmente, repensar os objetivos e o caráter político de formação humana (ARAUJO; RODRIGUES, 2012).

Para tanto, precisamos que as políticas educacionais que estão em vigência, como a proposta de Ensino Médio Integrado no PROEJA, viabilizem o confronto com a realidade, que contemple as demandas dos jovens e adultos da classe trabalhadora, na perspectiva de oferecer a oportunidade de acesso aos conhecimentos científicos e tecnológicos, as transformações no campo da cultura, as ressignificações no âmbito do trabalho, além de alcançar todas as mudanças que vem acontecendo em nossa sociedade, de forma a garantir a formação ampla do alunado paraense.

4. Considerações finais

No artigo tratamos acerca do Ensino Médio Integrado como uma política pública educacional voltada, principalmente, para formação da classe trabalhadora e como perspectiva de enfrentamen-

to a dualidade educacional histórica entre educação geral e profissional, uma das medidas foi a criação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (PROEJA), em 2007, e destacamos as perspectivas e contradições encontradas nesse programa.

Destacamos que a inserção da integração do ensino emergiu desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN-9.394/96) que anuncia a educação profissional integrada às diversas formas de educação. Além disso, abordamos os diferentes significados contidos na proposta de ensino integrado. O projeto de ensino médio integral apresenta como proposta filosófica a concepção de formação humana ampla, global, onde o trabalho é entendido enquanto um princípio educativo.

No estado do Pará o PROEJA foi implantado com a proposta de tornar as escolas públicas de Ensino Médio mais atrativo aos jovens e adultos e a assegurar espaços e formas de aprendizagem diversificada, com a finalidade política e pedagógica de formação dos sujeitos na perspectiva de educação a mais inteira possível. Enfatizamos que os desafios que se colocam a materialidade concreta do PROEJA no espaço escolar são de diversas ordens entre elas a crescente taxa de evasão que preocupa as instituições que ofertam esse ensino.

Ressaltamos que a principal barreira se refere à questão de compromisso político e ético com a oferta de uma educação pública com qualidade no sentido de possibilitar ao cidadão uma formação básica a mais completa possível. Portanto, “integrar” a educação geral e profissional não corresponde apenas à reorganização do currículo, porém exige, sobretudo, mudança de posicionamento dos sujeitos que constroem esse ensino, com a perspectiva de construir uma práxis transformadora.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; PORTO, Adriana Maria Nazaré de Souza; TEODORO, Elinilze Guedes; **O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública**. Belém: SEDUC, 2009.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Filosofia da Práxis e Ensino Integrado: uma questão Ético-Política. In: OLIVEIRA, Ramon de. **Jovens, Ensino Médio e Educação Profissional: Políticas Públicas em debate**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: MEC, 1996.

_____. Ministério da Educação. Documento Base – **Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA**. Brasília, DF: SETEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf2/proeja_medio.pdf. Acesso em: 30 jul. 2017.

_____. MEC. Secretaria De Educação Profissional e Tecnológica. Documento Base – **Educação Profissional Técnica de nível médio Integrada ao Ensino Médio**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 30 jul. 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez; Autores associados, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Apresentação. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZE, Acácia. **Ensino Médio: Construindo uma Proposta para os que Vivem do Trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LÜSCHER, Ana Zuleima; DORE, Rosemary. Política Educacional no Brasil: educação técnica e abandono escolar. **Primeira Seção**, Políticas, Sociedade e Educação, Brasília, supl. 1, v. 8, dez. 2011.

NOTÍCIAS, Agência Pará. Escolas Tecnológicas do Pará vão oferecer 6.440 vagas para 118 cursos. Disponível em: http://www.agencia-para.com.br/noticia.asp?id_ver=108630. Acesso em: 09 ago. 2015.

RAMOS, Marise. Concepção do Ensino Médio Integrado. *In: O Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública*. Belém: SEDUC, 2009.

SANTOS, Sônia de Fátima Rodrigues; ALMEIDA, Cristiane Silva de; ARAÚJO, Ádria Maria Neves Monteiro de, TEODORO, Elinilze Guedes. **O Curso de Especialização do Proeja no CEFET/PA em debate:** Experiências, estudos e propostas. Belém: CEFET/Pará, 2008.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

O PNE e a formação para o trabalho

A Educação Profissional no Amapá sob análise

João Paulo da Conceição Alves¹

Rosália Maciel Teles²

Resumo: Nosso objetivo foi analisar sobre o papel do Plano Nacional de Educação (PNE) na promoção da política de educação profissional no Amapá com enfoque no PRONATEC. Partimos de um contexto dual do ensino, e utilizamos como ferramenta de análise teórica, a dialética materialista histórica, em uma pesquisa bibliográfica e documental, e sob uma abordagem qualitativa, evidenciamos no Amapá, a ausência de articulação entre o PRONATEC e o capital privado local, maior acesso a educação, e a permanência da dualidade dos projetos de educação o que dificulta a articulação do trabalho, educação e vida social.

Palavras-chave: Trabalho e Educação; Plano Nacional de Educação; PRONATEC.

1. Introdução

Nossa pesquisa tem por objetivo discutir como vem sendo direcionada a formação educacional dos jovens para o mercado de trabalho, a partir do Plano Nacional de Educação (PNE). Para tanto, consideramos como importantes fontes de investigação as metas X e XI do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 correspondente ao ensino profissionalizante; e a política que institui o Programa Nacional de acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), criado em 2011, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva. É importante ressaltar que o foco de nossa pesquisa é a política do Pronatec, tida como uma política de investimento na educação profissional.

¹ Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura (PPGE-DUC/UFPA) e do Curso de Graduação em Pedagogia (UNIFAP). Doutor em Educação pela UFPA (2015). E-mail: jpaulochee@gmail.com

² Especialista em Políticas Educacionais (CEPE/UNIFAP). Graduada em Filosofia (UEAP). E-mail: rosaliafilosofia2014@gmail.com

O Pronatec busca atender a uma política de qualificação profissional de desenvolvimento social e econômico, com a finalidade de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica em todo o Brasil. Esse programa se constitui a principal política pública nacional de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) destinada a jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de renda (BRASIL, 2011). Optamos por esse programa por trazer, entre seus objetivos, questões referentes à educação e ao trabalho, o que é o cerne desta pesquisa, além de ser uma política voltada para a juventude, uma parcela da sociedade ainda pouco compreendida. As pesquisas sobre este grupo ainda não foram devidamente aprofundadas diante do quadro contraditório e cindido pela questão de classe, que demarca a vida dos jovens e nos aponta a existência de juventudes em distintos contextos.

Usamos como ferramenta de análise a dialética materialista histórica, sobre a qual nos esclarece Frigotto: “para a teoria materialista histórica dialética, o ponto de partida do conhecimento enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos” (2008, p. 82). Utilizamos o método bibliográfico e documental, além disso optamos por uma abordagem de cunho qualitativa, na qual os dados não podem ser previstos nem generalizados, tendo em vista que, o que se busca é entender o porquê de uma determinada realidade (FRIGOTTO, 2008).

A realidade que almejamos compreender é como a educação, um importante instrumento de formação do ser humano, se transforma em um poderoso mecanismo de manutenção e reprodução ideológico a serviço do capital. Para esse intento, apresentamos como problema: Quais os objetivos que justificam a gestão de políticas públicas educacionais para a juventude em uma sociedade capitalista? Tal questionamento faz-se necessário devido o tratamento direcionado à educação no Brasil, sempre marcada pela dualidade presente nas relações sociais. Para tanto, utilizamos como referência trabalhos de autores que discutem sobre a temática da juventude, trabalho e educação como: Carrano (2007);

Freitag (2005); Frigotto (2005), (2008); Mészáros (2002); Neves (2005); Novas (2009); Saviani (2007); Azevedo (2001). Também como fonte de dados utilizamos estudos e relatórios produzidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pelas Leis de instituição do Pronatec e de aprovação do PNE, assim como pesquisas em sítios disponibilizados na rede mundial de computadores.

A importância da pesquisa nasceu da necessidade de entendermos como se objetivam as políticas educativas e sua contribuição para a inserção social e profissional dos jovens no Brasil; pois, apesar dessas políticas pretenderem elevar os índices de qualidade na educação e a Constituição assegurar o direito à educação, ainda não se conseguiu nem mesmo garantir que todas as crianças frequentem os primeiros anos de escolarização.

Esse quadro negativo nos processos educativos se deve à forma como foi forjada a educação neste país, desde sua colonização, caracterizada “pela marca autoritária, sempre presente nas relações sociais e, por conseguinte, no modo como se articulam os distintos interesses dos grupos e classes sociais” (AZEVEDO, 2001, p. 55). Essas relações antagônicas, próprias de sociedades capitalistas, instituem uma dualidade formativa: uma voltada para os trabalhadores, que consiste no aprendizado técnico e instrumental e outra para elite direcionada para os conhecimentos científicos e culturais. Nessa perspectiva, “as políticas sociais não são apenas um requisito para a reprodução dos materiais de produção, mas também um elemento fundamental da própria sociabilidade capitalista” (AZEVEDO, 2001, p. 40).

Essa dualidade formativa³³ imposta à educação teve seu início

³³ A dualidade estrutural expressa uma fragmentação da escola a partir da qual se delineiam caminhos diferentes segundo a classe social, repartindo-se os indivíduos por postos antagonistas na divisão social do trabalho, quer do lado dos explorados, quer do lado da exploração. Baudelot e Establet (1971), entre outros teóricos do crítico-reprodutivismo, desvendam a ilusão ideológica da unidade da escola e da existência de um tipo único de escolaridade. Para essa teoria, a escola não é única, nem unificadora, mas constituída pela unidade contraditória de duas redes de escolarização: a rede de escolarização

com a institucionalização do ensino profissionalizante no Brasil em 1909, com a criação das escolas de aprendizes e artífices, destinadas a preparar operários para exercer um ofício na nascente indústria brasileira, essa nova modalidade de ensino, evidencia como os interesses econômicos estiveram sempre presentes na educação.

Para uma maior compreensão da temática proposta, esta pesquisa foi estruturada em três seções: a primeira seção traz as trajetórias e avanços das políticas públicas educacionais para a juventude no Brasil e a formação para o trabalho onde procuramos evidenciar, a historicidade do conceito de juventude, e da dinâmica que impulsiona a criação de políticas públicas educacionais para este recorte de classe; a segunda seção traz a temática trabalho, juventude e processo de formação humana; na terceira seção procuramos analisar algumas questões que perpassam o Plano Nacional de Educação, assim analisamos as metas X e XI, as quais são referentes à Educação Profissional e a política de formação profissional do Pronatec.

2. Trajetória e avanços das políticas públicas educacionais para a juventude no Brasil e a formação para o trabalho

O conceito de juventude tem uma historicidade. Dessa forma, para conceituá-la é necessário considerar alguns aspectos particulares. Para Carrano (2007), além dos fatores histórico e cultural, outros fatores contribuíram para definir a juventude, como as condições políticas e econômicas, principalmente nos anos de 1950 com o pós-guerra, que incidiram no campo das gerações impondo um novo estilo de vida e valores.

Um dos traços civilizatórios mais significativos das sociedades ocidentais é que crianças e jovens passam a ser vistos como sujeitos de direitos e, especialmente os jovens como sujeitos de consumo. A expansão da escola, a cria-

dos trabalhadores manuais (rede primário-profissional ou rede PP) e a rede de formação dos trabalhadores intelectuais (rede secundária-superior ou rede SS). Disponível em: <http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/duaedu.html>.

ção de mercado cultural juvenil exclusivo e a postergação da inserção no mundo do trabalho são marcas objetivas da constituição das representações sociais sobre o ser jovem na sociedade (CARRANO, 2007, p. 4).

Percebemos que muitas sociedades são sensíveis em reconhecer a juventude como uma fase da vida. Contudo, sua postergação de inserção no mercado de trabalho e a delimitação de sua faixa etária são muito relativas. Segundo a UNESCO, a juventude compreende o período de 15 a 24 anos, essa idade foi estabelecida pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) ocorrida em 1985; já o Estatuto da Juventude (EJ) de 2013, por meio da Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, dispõe que são considerados jovens pessoas de 15 a 29 anos. Essa faixa etária instituída pelo EJ será a considerada em nossa pesquisa, tendo em vista que esse é o interstício adotado pelas políticas públicas.

De acordo com o censo de 2010, o último censo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o Brasil possui um quarto de sua população constituída de jovens de 15 a 26 anos, desses 84, 8% vivem na área urbana e 15, 2% na zona rural; 53, 5% dos jovens de 15 a 29 anos trabalham; 36% só estudam e 22, 8% estudam e trabalham. O desafio das políticas públicas para a juventude é garantir que os jovens consigam conciliar educação, trabalho e família. Essa questão se mostra complexa quando analisamos a sociedade brasileira, pois, a cada dois desempregados, um é jovem entre 15 e 29 anos. Desses jovens, apenas 35% trabalham de carteira assinada, enquanto que a maior parcela atua no mercado informal.

Segundo o cientista político Guilherme Ortiz, em seu discurso na Comissão de Direitos Humanos e Minorias da câmara dos Deputados sobre Políticas Públicas para a Juventude que ocorreu em 2010, esse quadro é preocupante, visto que, além de ser um problema referente ao trabalho, é uma questão educacional. O referido autor observa ainda que, de cada 15 jovens, só 5 conseguem completar o Ensino Médio e, desses, só 1 chega à universidade. O Brasil, em 2010, já contava com a maior população de jovens de 15

a 29 anos de toda a sua história, eram mais de 51 milhões segundo dados do IBGE (2010).

Ainda segundo Ortiz (2010, p. 45), “a sociedade não se preparou para receber este enorme contingente de pessoas, nem lhe ofereceu as condições mínimas para o exercício pleno da cidadania”. Um importante elemento definidor para a política nacional de juventude foi a realização da primeira Conferência Nacional de Juventude, ocorrida entre os dias 27 e 30 de abril em Brasília, após uma intensa agenda de discussões que duraram oito meses, com a participação de jovens de todo o País. O principal anseio demonstrado pelos jovens, nessa conferência, foi o de serem reconhecidos como “sujeitos de direitos” (ORTIZ, 2010, p. 25).

Nessa mesma conferência, discutiu-se a necessidade da criação institucional de órgãos que representassem a juventude como uma Secretaria Nacional de Juventude, um Conselho Nacional de Juventude (CONJUVE), um Plano Nacional e um Estatuto da Juventude. Em 2005, o então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva cria, através de decreto, o CONJUVE juntamente com a Política Nacional de Juventude, que viriam servir de canal permanente de diálogo entre as solicitações da sociedade civil e o Estado.

Os jovens são a parcela da sociedade mais vulnerável em questões referentes à violência, ao desemprego, ao consumo de drogas, à marginalização. Esses dados negativos que circundam o universo juvenil pedem uma medida mais efetiva do poder público. Nesse sentido, o primeiro passo é reconhecer que há um segmento da sociedade chamado juventude, que tem suas características próprias. Entender as singularidades e as diversidades da juventude significa garantir políticas públicas mais eficientes a essa parcela da população, observa Ortiz:

[...] uma política de juventude constitui um conjunto coerente de instituições de Estado para que, em parceria com a sociedade civil, sejam estabelecidas diretrizes, objetivos e estratégias destinadas a fomentar e coordenar as ações em favor da juventude, de modo que façam parte de uma dinâmica de desenvolvimento proposta pelo plano de governo (ORTIZ, 2010, p. 47).

É importante compreendermos a historicidade e a dinâmica que impulsionam a criação de políticas públicas em uma sociedade capitalista, bem como essas políticas transformam e direcionam a vida em sociedade. A sociedade capitalista, desde seu advento, caracteriza-se, principalmente, pela divisão de classes, na qual uma pequena parcela da sociedade detém os meios de produção (capitalista), enquanto que a maior parcela, explorada e desfavorecida (trabalhadores), não detém esses meios. Diante desse quadro surgiram divergências entre as classes, sobretudo a partir da consolidação do capitalismo industrial, a classe proletária demonstrou insatisfação com a situação e reagiu por meio de reivindicações que visavam melhores condições de trabalho e uma maior participação nos lucros.

Nesse contexto, o Estado passa a intervir com o propósito de contornar a situação sob o argumento de garantir a defesa e a dignidade da pessoa humana, como também o equilíbrio nas relações trabalhistas e econômicas, por meio da institucionalização de meios jurídicos – o que hoje se conhece por políticas públicas. Desse modo, Neves (2005) assevera que as políticas surgem através da dinâmica qualitativa, as quais são determinadas pela produção e pelas mudanças estratégicas da economia no Estado Capitalista. As políticas públicas consistem em alternativas e resoluções para uma tensão em determinado setor da sociedade. Portanto, as políticas públicas em seu sentido mais amplo, visam assegurar direitos e promover o bem comum. Sobre esse assunto, Azevedo esclarece:

A política educacional definida como *policy*- programa de ação é um fenômeno que se produz no contexto das relações de poder expressas na *politics* - políticas no sentido da dominação- e, portanto, no contexto das relações sociais que plasmam as assimetrias, a exclusão e as desigualdades que se configuram na sociedade (...) (2001, p, VIII).

As políticas voltadas para a juventude obedecem a essa mesma dinâmica de corrigir ou amenizar algumas injustiças sociais, porém, sem jamais alterar as relações de poder estabelecidas na sociedade capitalista. Novaes (2009) ressalta que essas políticas são

de três tipos e apresentam características conforme os anseios da sociedade: a) as universais, políticas direcionadas a todas as faixas etárias da população; b) as políticas atrativas, que são direcionadas para a juventude têm um caráter emergencial e experimental; c) as políticas exclusivas, voltadas para uma determinada faixa etária com ações dirigidas a diversas áreas como trabalho, educação, saúde, dentre outros, são programas de ações emergenciais voltados para jovens de 15 a 29 que pretendem cursar o ensino profissionalizante. Por fazer relação com o EPT e o programa do Pronatec, essas políticas são o foco de nosso trabalho.

O Brasil tem uma forte tendência por políticas assistencialistas, instrumentalistas e pragmáticas, voltadas à formação para o trabalho conforme a demanda do mercado. Essa tendência vem se constituindo desde o Governo de Getúlio Vargas nos anos de 1930 com a criação do Serviço de Assistência ao Menor (SAM) e da Lei Brasileira de Assistência (LBA), que tinham por objetivo assistir as crianças e jovens infratores e abandonados, possibilitando-os, além da assistência e amparo, a formação profissional e técnica visando inseri-los no mercado de trabalho. Nessa mesma década cria-se o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), o Serviço de Aprendizagem Comercial (SENAC) e o Serviço Social da Indústria (SESI).

Diante desse quadro, percebemos que no Brasil pouco se pensa em políticas estruturais que vão além do assistencialismo, políticas que operem a promoção social dos excluídos e pobres diante dos aspectos degradantes e perniciosos da sociedade capitalista. Pensar a educação como política pública requer ações mais concretas na busca de um padrão igualitário para todos, Frigotto (2004) afirma que essas políticas deveriam ter a capacidade de garantir que todas as crianças e jovens, em idade legal, até a conclusão do Ensino Médio, não precisem trabalhar, seja num trabalho formal ou informal. Além disso, ainda segundo o referido autor, a educação básica deveria contemplar uma articulação entre conhecimento, cultura e trabalho. Para os jovens que já trabalham, o autor sugere a criação de bolsas de estudos para que possam continuar seu processo de escolarização.

A articulação entre conhecimentos científicos, culturais, e práticos, propicia uma práxis omnilateral de mudança do presente, que só se tornará possível quando rompermos definitivamente com a sociedade do capital, porém em uma sociedade em que os níveis de competitividade e individualidade se fortalecem cada vez mais, a educação adquire novas funções, Azevedo (2001) esclarece que, “as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento dos laços entre escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado” (p. 11).

Diante desse quadro, alguns sujeitos envolvidos no processo educacional, embora almejem a sua democratização, reproduzem o discurso neoliberal⁴ que se materializa por meio de várias ações do Estado, contribuindo assim para uma possível ocorrência e reforço da mais valia relativa⁵.

A civilização moderna, com seus avanços científico e tecnológico, requer a formação de um novo tipo de homem intelectual ligado ao processo produtivo de base científica. Assim, há a necessidade de requalificação da força de trabalho, visto que a produção de base científica exige do trabalhador novas habilidades, nova sociabilidade do espaço social. Nesse sentido, a escola apresenta-se

⁴ O Neoliberalismo é uma doutrina socioeconômica que preconiza a mínima intervenção do Estado na economia. A educação na perspectiva neoliberal subordina-se à lógica do mercado. Defensores do “Estado Mínimo”, os neoliberais creditam ao mercado a capacidade de regulação do capital e do trabalho e consideram as políticas públicas as principais responsáveis pela crise que perpassa as sociedades (AZEVEDO, 2008, p. 12).

⁵ Segundo Cotrim e Fernandes (2010) mais valia relativa está ligada ao processo de avanço científico e tecnológico, uma vez que não consegue mais aumentar a produção por meio da maior exigência de empregados, o capitalista lança mão de melhorias tecnológicas para acelerar o processo de produção e aumentar a quantidade de mercadoria produzida. Esse processo acontece sem que, no entanto, seja oferecida qualquer bonificação ao trabalhador. Este passa a ser aos poucos substituído pela maquinaria tecnológica, de modo que a quantidade de trabalho social é diminuída e a mão de obra humana é trocada por uma mão de obra mecânica.

como o local privilegiado para formar e conformar esse novo tipo de homem. Sobre esse assunto Neves argumenta:

(...) situar a educação como política social do Estado capitalista significa, antes de tudo, admitir um novo papel social para o sistema educacional em face das mudanças qualitativas ocorridas na fase monopolista do capitalismo, tanto em relação à organização da produção quanto em relação às estruturas jurídico-política e às relações sociais globais (NEVES, 2005, p. 16).

Há, portanto, a necessidade de uma escola onde a cultura esteja ligada à vida produtiva, ou seja, uma escola que subsidia elaboração de um saber que sintetize numa só dimensão o aprender e o fazer, isto é, uma educação omnilateral⁶ definida como possibilidade de ruptura com o atual sistema do capital, e o primeiro passo para que essa ruptura se concretize é uma mudança radical no sistema educacional, superando a formação unilateral provocada pela divisão social do trabalho, pela propriedade privada.

3. O trabalho e os processos de formação humana

O trabalho é uma atividade tipicamente humana, pois, para se desenvolver no real precisa antes ser pensado, logo, é componente educativo e definidor do ser, em âmbito individual e social, também é pressuposto positivo de desenvolvimento e realização, “é como condição do humano nas suas dimensões do mundo da necessidade e da liberdade que o trabalho é princípio educativo (FRIGOTTO, 2010, p. 208). Contudo, essa visão positiva do trabalho como instrumento de satisfação, construção e libertação é substituída por uma rotina de reprodução, de instrumento, de alienação e castigo.

⁶ O modelo omnilateral de educação, segundo o pensamento marxista, devolve ao homem a possibilidade de revolucionar sua postura e o seu pensamento diante do sistema capitalista, podendo, desse modo, modificar o quadro de desigualdade inerente à sociedade capitalista. A educação, neste contexto, deve ser concebida como uma ferramenta capaz de conferir unidade entre a escola e a sociedade, uma vez que é impossível, educar com igualdade crianças que se situam em distintas posições diante da realidade que se apresenta (portaleducacao.com.br).

Segundo Karl Marx (2005), no decorrer da história, a dominação de uma classe social sobre outra fez com que a visão positiva do trabalho como um bem comum passasse a ser um instrumento para acúmulo de riqueza para poucos. A rotina de produção, impulsionada pelo desenvolvimento da produção através da nova indústria de máquinas, gerou a divisão do trabalho, e consequentemente uma divisão na educação. Esclarece-nos Saviani (2007) que, essa divisão da sociedade de classes vem se configurando desde as sociedades escravistas passando pelo feudalismo, e produzindo a separação entre trabalho e educação.

Com o capitalismo, a educação passa a ser patrocinada pelo Estado, trazendo a ideia de escola pública, laica e obrigatória. A escola primária passa a ser a principal instituição de reprodução do modo de produção, prossegue o mesmo autor que, “com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção, portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida - que permite a organização da escola como espaço separado da produção” (SAVIANI, 2007, p. 157). A ruptura entre escola e trabalho propiciou também uma divisão nos processos educacionais: de um lado, uma educação para o trabalho manual que se dava no próprio ato do fazer, de outro, a educação intelectual.

Com a universalização da escola e a introdução da máquina na produção, diminuiu a exigência de qualificação específica do trabalhador, sendo somente exigido dele o saber mínimo das ciências rudimentares e habilidades necessárias para operar as máquinas. Entretanto, as máquinas precisariam de manutenção e reparos para funcionar, as fábricas então disponibilizaram cursos técnicos destinados aos operários, com objetivo de atender as novas necessidades da produção. Esses cursos tinham como referência o modelo escolar, funcionavam dentro das próprias fábricas no período noturno. Esse novo modelo de escola voltado para aprendizado de uma técnica influencia profundamente na divisão do sistema de ensino. Desse modo, nos esclarece Saviani (2007):

A referida separação teve uma dupla manifestação: a proposta dualista de escolas profissionais para os trabalhadores e “escolas de ciências e humanidades” para os futuros

dirigentes; e a proposta de escola única diferenciada, que efetuava internamente a distribuição dos educandos segundo as funções sociais para as quais se destinavam em consonância com as características que geralmente decorriam de sua origem social (SAVIANI, 2007, p. 159).

Saviani (2007), em seus estudos, reflete sobre trabalho e educação com base nos ideais de Gramsci sobre o trabalho como princípio educativo através de um modelo de escola elementar. De acordo com esse modelo, no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação deveria ser implícita e indireta, ou seja, as crianças seriam introduzidas ao estudo das ciências naturais e das ciências sociais para uma compreensão de mundo; no ensino médio essa relação entre educação e trabalho se torna explícita e direta. “Trata-se, agora, de explicitar como o conhecimento (objeto específico do processo de ensino), isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção” (SAVIANI, 2007, p. 160).

O jovem do ensino médio deverá ter a capacidade de “compreender como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo [...]. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo” (SAVIANI, 2007, p. 161). Prosseguindo com as reflexões Gramscinianas, Saviani (2007) assevera 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 na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos (SAVIANI, 2007, p. 161).

Além disso, o referido autor afirma que:

[...] essa é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um ensino médio profissionalizante, caso em que

a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 2007, p. 161).

Alves e Araújo (2017) ressaltam que o ensino médio tem a função social de fechamento de um ciclo de aprendizagem de várias ciências, que deveriam servir de “ferramentas para decidir automaticamente sobre os rumos de sua vida e colaborar para a organização da comunidade na qual está inserido”(p,247), escola como espaço de socialização deveria inserir os jovens na vida social depois de todo um aprendizado intelectual, cultural e prático, promovendo conhecimento de mundo e conhecimentos práticos. Entretanto, “(...) que o acesso à escola não garante por si, uma educação de boa qualidade, visto que as escolas apresentam um projeto de educação dual e desigual, reforçando o antagonismo de classe (ALVES; ARAUJO, 2017, p. 245).

4. As Metas X e XI do Plano Nacional de Educação (PNE): a educação profissional e o Pronatec

Com objetivo de acompanhar os avanços da economia mundial, o Governo Lula lança em 2007 o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), visando estimular a economia brasileira. Em 2011, no Governo Federal lança a segunda etapa do PAC, com um aumento considerável de recursos devido à parceria com Estados e Municípios. Dessa forma, o Governo Federal lança mão de um conjunto de ações para aumentar o nível de empregabilidade e solucionar a carência de mão de obra qualificada capaz de lidar com as novas tecnologias inseridas na produção. Para isso, cria novos postos de trabalho e celebra vários contratos de parceria com os demais entes Federativos. Inserido nesse contexto, surge o Pronatec.

O Pronatec, aprovado pela Lei 12.513/2011, de 26 de outubro de 2011, tem como meta ampliar as oportunidades educacionais por meio da formação profissional e qualificada dos jovens, trabalhadores e beneficiários de programas de transferência de ren-

da através da Bolsa Formação. Segundo o site do MEC (2010), o programa é responsável por cerca de 8,1 milhões de matrículas em cursos de formação nas modalidades: Educação Profissional e Técnica de Nível Médio (EPTNM) e de Formação Inicial e Continuada (FIC). Abrangendo mais de 4.300 municípios brasileiros, movimentando mais de R\$ 14 bilhões, esse Programa se constituiu um dos maiores captadores de fundos públicos pelo capital privado. Os cursos ofertados pelo Pronatec são gratuitos e têm por meta:

Expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância de cursos de programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; Fomentar e apoiar a expansão da rede física de atendimento da educação profissional e tecnológica, contribuir para a melhoria da qualidade do ensino médio público, por meio de articulação com a educação profissional; Ampliar as oportunidades educacionais dos trabalhadores, por meio do incremento da formação e qualificação profissional; Estimular a difusão de recursos pedagógicos para apoiar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica; Estimular a articulação entre a política de educação profissional e tecnológica e as políticas de geração trabalho, emprego e renda (BRASIL, 2011, p.).

Desde seu início com o Bolsa Formação, o Pronatec vem passando por várias mudanças em sua metodologia. Em 2013, passou a incluir em suas iniciativas o financiamento estudantil destinado a estudantes do ensino superior, tanto da rede pública, como da rede privada, incluindo as particulares sem fins lucrativos. Tais iniciativas vêm respaldar as investidas neoliberais por uma política de privatização da educação. O Pronatec se apresenta como uma política que se propõe a democratizar e ampliar as oportunidades educacionais de jovens e trabalhadores de baixa renda, isto é, uma política voltada para a inclusão social que, na prática, se apresenta como uma política para captar fundos públicos para o capital.

Em 2014, novas iniciativas foram incorporadas ao programa como: o Brasil Profissionalizado, que era uma parceria entre os Governos Federal e Estadual; a rede ETECs; a expansão da rede federal com a criação de vários Institutos Federais incorporados

ao Programa, aumentando consideravelmente o número de matrículas. No que tange a gestão democrática, o Pronatec conta com a parceria das redes Federais, Estaduais, Municipais e Distrito Federal, sendo a rede Federal a de maior amplitude. Com isso, todo o processo de gestão, organização e decisão do programa foi centralizado no Governo Federal, restando aos demais entes Federativos funções muitas vezes restritas, como a de seleção do público alvo a ser atendido pelos cursos disponibilizados pelo programa.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE), aprovado pela Lei n 13.005/ 2014, é uma importante conquista para a sociedade brasileira no que tange a concretude de direitos e qualidade na educação. Em suas principais diretrizes, o PNE busca: a erradicação do analfabetismo; universalização do atendimento escolar; superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e a erradicação de todas as formas de discriminação; melhoria da qualidade da educação; educação para o trabalho e para cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental, também representa um importante instrumento para a concretização de um Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2014).

Considerando seus aspectos gerais o PNE é que dará base para a criação de políticas educacionais, além de representar um importante instrumento para a criação de um Sistema Nacional de Educação (SNE) devido sua natureza Constitucional. Assim, as metas X e XI do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, no que tange à educação profissionalizante, definem:

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação

profissional; Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014, p.).

As duas metas contidas no plano buscam uma articulação entre a educação básica e a educação profissionalizante, isto é, entre educação formal e formação para o trabalho, justificadas pelas mudanças ocorridas no mundo do trabalho. A educação profissional tornou-se um importante mecanismo do desenvolvimento econômico, tendo em vista que o objetivo do Estado capitalista é fornecer constantemente mão-de-obra qualificada com o propósito de atender às necessidades do mercado e, assim, manter o controle e a ordem social. Para tanto, institucionaliza programas e políticas destinados a uma determinada classe social, criando desse modo, um contingente de trabalhadores moldados conforme as exigências da produção.

O PNE-2014- 2024 prevê no artigo 2º, especificamente no inciso V, a “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade,” e ainda delibera sobre a possibilidade de que haja a implementação de novas políticas que definam estratégias para atender as necessidades e particularidades humanísticas, científicas, culturais e tecnológicas em todo o país.

O PRONATEC é uma política de Governo de cunho social, a qual traz dentre suas metas contribuir para a melhoria do ensino médio público, entretanto, oferta cursos de curta duração, impondo a seus beneficiários uma formação restrita, sem maiores possibilidades. O PNE preconiza dentre suas diretrizes a educação para o trabalho e para a cidadania com ênfase nos valores morais e éticos que fundamentam a sociedade.

Entendemos que os processos formativos devem ter por objetivo o desenvolvimento de todas as potencialidades e capacidades do indivíduo, em outras palavras, uma formação omnilateral que possibilite a ruptura com o modelo de educação imposto pela sociedade capitalista. Essa educação integral deve atingir variados

aspectos no campo formativo do ser como: ético, moral afetivo, intelectual, cultural, dentre outros. Pondera Neves (2005), é preciso admitir mudanças nas funções sociais do sistema educacional. Educar alguém pressupõe disponibilizar condições que permitam novas possibilidades de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo.

A qualificação humana diz respeito ao desenvolvimento de condições físicas, mentais, afetivas, estéticas e lúdicas do ser humano (condições omnilaterais) capazes de ampliar a capacidade de trabalho na produção de valores de uso geral como condição de satisfação das múltiplas necessidades do ser humano no seu definir histórico. Está, pois, no plano dos direitos que não podem ser mercantilizados e, quando isso ocorre, agrade-se elementarmente a própria condição humana (FRIGOTTO, 2005, p. 34).

Mészáros (2004) expressa que o principal referencial dos processos educativos é o ser humano e suas potencialidades criadoras. Portanto, a educação não deve ser tratada como mercadoria, “pensar a sociedade tendo como parâmetro o ser humano exige a superação da lógica desumanizadora do capital, que tem no individualismo, no lucro e na competição seus fundamentos” (MÉSZÁROS, 2004, p. 9).

Portanto, formação profissionalizante não contempla uma formação omnilateral/humanística, gerando uma mecanização no processo educativo, onde os aspectos humanísticos ficam comprometidos.

Os cursos de formação continuada (FIC) oferecidos por escolas vinculadas ao Pronatec são voltados para atender às demandas do mercado, justificando, assim, a educação profissionalizante no Brasil, sendo esta modalidade de ensino o eixo condutor para o desenvolvimento econômico. É notório observar que, quanto mais cedo for ofertada a qualificação profissional, mais eficiente se torna o ritmo de manutenção e reprodução do sistema. Quando analisamos as metas X e XI do PNE, que propõem oferecer 25% das matrículas do ensino fundamental e médio nas modalidades integrada e ensino profissionalizante com a faixa etária do público atendido

pelo Pronatec, verificamos que na sua maioria são jovens que ainda estão concluindo o ensino médio. Segundo Freitag (2005), considerando a análise da realidade educacional, as “leis e planos são absorvidos e vividos na prática cotidiana” (FREITAG, 2005, p. 185), de modo que, “a concepção de mundo, traduzida em leis e planos, e lançadas pela classe ou fração de classe hegemônica na sociedade civil, é absorvida, modificada e transformada em *senso comum*” (FREITAG, 2005, p. 8).

No Brasil a rede pública é a maior responsável pelo número de escolas de ensino médio, são 68,2%, da rede privada são 29,0%. Quanto ao número de matrículas, correspondentes aos cursos técnicos de nível médio da rede pública, os números apresentaram um crescimento de 2,2% no último ano, já os cursos (FIC) da rede pública tiveram uma redução nas matrículas, na rede privada, os cursos técnicos de nível médio apresentaram queda de 0,8%, e os cursos FIC, também apresentaram uma redução nas matrículas (BRASIL, 2017).

Segundo os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2011), a Região Norte é a região que tem a maior concentração de jovens com menos de 30 anos de todo o País, isso corresponde a 60% de toda a população da região. Considerando a realidade da juventude, e em particular as juventudes amazônidas, Alves e Araujo (2017) destacam.

[...] uma condição diversa, que leva em conta as singularidades étnicas, biológicas e de gêneros. Ao mesmo tempo, aponta-se que a dimensão de classe social tem centralidade nesta construção histórica, pois os jovens de origem trabalho constituem grupo submetido a condições de maior precariedade social, em distinção aos jovens das classes dominantes. Assim, não é a condição étnicas que define a vida da juventude amazônida, mas principalmente, a sua condição de classe (2017, p. 238).

No Amapá a população jovem já ultrapassa a marca de 200 mil pessoas, o que significa 20,70% de toda a população do estado. Dentre os jovens, os de 15 a 17 anos (idade na qual deveriam estar cursando o Ensino Médio) representam 22,04% (ou 6,76% da

população do estado); os de 18 a 24 são quase metade dos jovens (46,94%) e os de 25 a 29 anos representam 31,03% dessa população, 16,81% desses jovens estão fora da escola, 70,39% dedicam-se exclusivamente aos estudos (PANORAMA DOS TERRITÓRIOS - AMAPÁ, 2010). Esses dados nos mostram que o trabalho/ocupação já é uma realidade na vida de muitos jovens Amapaenses, muitos deles têm uma dupla jornada de estudo e trabalho.

Em 2012, a Secretaria Estadual de Educação (SEED), com o objetivo de atender a demanda estadual, adere ao Pronatec através da assinatura do termo de compromisso em adesão ao Programa Bolsa Formação do MEC/FNDE, ofertando 1.763 vagas de cursos por meio do Programa Pronatec\Mediatec. Os cursos são na modalidade de formação inicial e continuada (FIC), destinadas a trabalhadores e alunos do ensino fundamental, ou concluintes do mesmo, esses cursos visam proporcionar conhecimentos e capacitação.

O Estado do Amapá tem uma economia baseada no setor terciário que corresponde às atividades de prestação de serviços e comércio de produtos, sendo este último o de maior fonte de renda para o Estado. Os cursos ofertados pelo Pronatec, que são destinados para atender a essas demandas do mercado, não estão alcançando seus objetivos, devido o programa apresentar baixa eficácia.

Ao observarmos o índice de empregabilidade na área de qualificação cursada pelos alunos, outra questão a ser considerada é a inexistência de políticas de articulação entre o programa e os empresários locais que absorvam a mão de obra formada pelo programa. Este quadro é verificável através de pesquisa realizada pelo IBGE (2013), a qual apontou que o Amapá foi o Estado que menos propiciou avanços referentes à educação e trabalho para a juventude na Região Norte.

De acordo com dados retirados da Síntese de Indicadores Sociais (SIS) órgão ligado ao IBGE, os jovens entre 15 a 29 anos foram os mais afetados pela crise no Brasil, os índices de ocupação tiveram uma queda de (-6,5PP); entre 2012 para 2016, o Amapá teve a maior taxa de desocupação nessa faixa etária (29,2%). O grande desafio das políticas públicas voltadas para a juventude é conseguir conciliar trabalho, educação e vida social, pois, muitos

desses jovens deixam de estudar para trabalhar; boa parte deles já é responsável pelo domicílio em que vivem, atuando como provedor da família; além de a maternidade ser uma realidade na vida de muitas jovens, entre 14 a 17 anos.

Na sociedade capitalista as políticas públicas educacionais, embora pareçam incentivar a melhoria de qualidade na educação através da capacitação técnica dos jovens e trabalhadores, e que essa melhoria, muitas vezes, pareça contrariar os critérios neoliberais, elas são compatíveis com os interesses do mercado e, portanto, com os interesses do capital.

Defensores da não interferência do Estado na economia, os neoliberais veem nas políticas públicas e programas destinados a promover a inserção social de trabalhadores e excluídos da sociedade, uma forma de desestimular a livre concorrência. Uma educação voltada apenas capacitar a juventude para competir e atuar no mercado de trabalho não seria incompleta? Pensamos em uma educação integral que supere o unilateralismo e o utilitarismo de nossos sistemas educacionais, uma educação que contemple em seus currículos as dimensões moral, ética, psicológica, cultural que são de fundamental importância para a formação de caráter de nossos jovens.

A escola como espaço de socialização deveria promover uma educação que articulasse, ao mesmo tempo, trabalho, conhecimentos científicos e culturais e processos formativos do ser, uma formação politécnica e omnilateral. A educação é um dos principais determinantes das relações sociais, mas ao articular pactos educacionais com finalidades de atender aos interesses da classe dominante redefine seu papel socializador, ou seja, reforça ainda mais as precárias e excludentes relações na sociedade capitalista.

5. Considerações finais

Após termos explicitado o Plano Nacional de Educação (PNE) e sua previsão da educação profissional no Amapá, percebemos que elas sempre estiveram voltadas para interesses econômicos e, portanto, para a reprodução do capital. A educação profissio-

nal presente nas políticas e nos currículos educacionais configura uma dualidade estrutural da educação nos processos formativos provocando a divisão de classe e o trabalho alienado. O Pronatec como programa de política social é destinado a jovens e trabalhadores, com objetivo de democratizar, ampliar, expandir o acesso à educação profissional, buscando a melhoria da qualidade dos processos formativos, através da oferta de cursos profissionalizantes com pouca duração.

Esse modelo formativo causa uma deficiência no que tange a concretude de direitos e qualidade na educação preconizado pelo PNE que, em uma de suas principais diretrizes traz a educação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos além da promoção humanística, científica, cultural e tecnológica. Essas políticas embora venham revestidas de boas intenções, não superam o modelo formativo imposto pela classe hegemônica, portanto, permanece a necessidade de se construir um modelo de escola que supere a unilateralidade de nossos sistemas educacionais, uma escola democrática, onde todas as culturas possam interagir em harmonia.

Se a globalização é um processo inevitável para a humanidade, que ela seja baseada em características comuns naquilo que nos unam enquanto humanos, possibilitando o crescimento de todos os povos e segmentos sociais. As políticas públicas sociais, e em particular, as educacionais voltadas para a juventude, deveriam evidenciar uma formação omnilateral que crie possibilidades de abertura ao novo tipo de homem e de sociedade baseada nos valores éticos, livre das alienantes relações do capital. O contrário, ou seja, uma educação voltada apenas para uma formação fabril pode levar a mais brutal das relações sociais norteadas exclusivamente pelos critérios neoliberais caracterizados pela exclusão, marginalização, competição, egocentrismo.

Referências

ALVES, João Paulo da Conceição; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. Abordagens sobre a Condição de Classes das Juventudes no

Estado do Pará. **Revista do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 1, 2017.

BRASIL. Lei n 12.513, de 26 de outubro de 2011. **Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec)**. Diário Oficial da União, Brasília, 2011.

_____. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Diário Oficial da União. Brasília, 2014.

_____. Biblioteca Digital da Câmara dos Deputados: Comissão de Direitos Humanos e Minorias. **Políticas Públicas para a Juventude**, 2010. Disponível em: <http://bd.camara.gov.br>. Acesso em: 09 nov. 2017.

COTRIM, Gilberto; FERNANDES, Mirna. **Fundamentos de filosofia**. São Paulo: Saraiva, 2010.

FAZENDA, Ivani. **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 7. ed. São Paulo: Centáuro, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e Política no Brasil de Hoje**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

Panorama dos Territórios: Amapá. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ap/macapa/panorama>. Acesso em: 20 set. 2018

RODRIGUES, Lucas de Oliveira. **Karl Marx. Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/karl-marx.htm>. Acesso em 20 mar. 2018.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12,

n. 34, 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782007000100012>. Acesso em 20 mar. 2018.

TORRES, Carlos Alberto. **Sociologia Política da Educação**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

O Projeto de Ensino Integrado

Uma possibilidade de integração dos saberes

Ronaldo Marcos de Lima Araujo

Roseane Sousa Oliveira

Resumo: Este texto aborda sobre o projeto de ensino integrado e ressalta as características das práticas pedagógicas na educação como possibilidade de resistência social ao proporcionar a integração de saberes em seu percurso formativo. As práticas pedagógicas respaldadas pelo projeto de ensino integrado formam o sujeito politécnico, omnilateral e autônomo para que possam compreender e intervir sobre o mundo social em que está inserido. O texto relata sobre a pesquisa que realizamos que se pauta em revisões bibliográficas e entrevista semiestruturada junto a 04 professores do curso de educação profissional técnico de nível médio em Canto na Escola de Música da Universidade Federal do Pará-EMUF-PA. Através desta pesquisa concluímos que as práticas pedagógicas respaldadas pelo projeto de ensino integrado podem possibilitar resistência diante do cenário social atual, visto que a formação humana integrada poderá ser a construção de uma educação social cuja autonomia do educando o leve a olhar o mundo social em que está inserido.

Palavras-chave: Prática pedagógica. Integração. Ensino Médio Integrado. Saberes.

A integração é uma proposta a ser desenvolvida também no âmbito educacional, em que pese na formação profissional, que se empenha em contrapor-se à realidade social dual¹.

Compreende-se, ainda, que a sociedade capitalista dificulta o desenvolvimento da integração, fazendo-se necessário um reordenamento estrutural para contemplar um ensino que busca a superação do ser humano, dividido historicamente pela divisão social do trabalho e, assim, permitindo a oferta de ensino que integra o sujeito em suas múltiplas dimensões. A integração que se assume

¹ A sociedade está dividida em duas classes: os muitos, com pouco recurso financeiro, e os poucos, com muito recurso financeiro (grifos nosso).

como base de análise para desenvolver as o conceito de integrar escrito por Ciavatta (2005).

Remetemos ao termo integrar o sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá preparação para o trabalho seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico [...] superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual (CIAVATTA, 2014, p. 84).

Assim, entendemos que a integração se relaciona com valorização do ser humano como sujeito por completo no processo educacional, pois a vida que este vive é inteira, ficando sem sentido fragmentar o ensino. O homem (sujeito social) traz uma totalidade de valores e dimensões vividas a ser desenvolvida na educação, para que seus conhecimentos sejam aprofundados e a formação educacional aconteça de forma integrada, valorizando a completude do sujeito.

Diante desse sujeito inteiro, completo (avesso à divisão de partes) e integral (social, econômico, cultural, etc.), a educação poderá caminhar nessa mesma direção em seus processos formativos, integrando todas as dimensões de sua vida, a fim de que a formação seja significativa, de modo que o aluno tenha condições de refletir sobre o meio social em que vive: “a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar” (CIAVATTA, 2014, p. 85).

Concorda-se com Pistrak (2000), quando, no contexto da Revolução Russa, via a educação como mecanismo fundamental capaz de impulsionar mudanças na sociedade, utilizando a formação integral como importante mecanismo para o alcance desse objetivo, incorporando novos princípios formativos relacionados ao trabalho.

Pistrak (2000) confere, à criação técnica, grande importância, afirmando o seguinte: “[...] qualquer homem possui tais aptidões em maior ou menor grau: é preciso que a escola a desenvolva para todos os meios à sua disposição [...] baseados na atividade de uma investigação do aluno” (PISTRAK, 2000, p. 62). Isso consolida uma condição fundamental para a construção dos processos de formação humana integrada na educação profissional de nível técnico.

Nessa direção, a relação entre os saberes sociais e os saberes disciplinares desenvolvidos na educação escolar é basilar para a materialização da formação integrada na educação profissional e em qualquer outro nível e modalidade de ensino. Ramos (2008) critica que a função da escola na contemporaneidade encontra-se em ofertar, aos seus educandos, uma educação que fomente o desenvolvimento de competências globais, tolerantes à novas práticas formativas, capazes de adaptação às instabilidades do mundo e da sociedade.

A escola e os sistemas de ensino precisam ter uma visão crítica do mercado de trabalho e construir o processo formativo no qual, ao tempo em que proporcionam acesso aos conhecimentos, contribuam para que o sujeito se insira no mundo do trabalho e também questione a lógica desse mesmo mercado (RAMOS, 2008, p. 28).

Compreender essa lógica é proporcionar espaços educacionais que considerem os alunos como sujeitos sociais e não somente como mercadorias a serem vendidas, ou não, no mercado de trabalho², contribuindo, portanto, para a insistência num processo educacional que tenha caráter integrador, cujas práticas pedagógicas necessitam valorizar as interações sociais dos educandos.

Há uma proposta pedagógica que tem como pressuposto a integração, no sentido de completude, totalidade social e um ensino integrado, politécnico e omnilateral, indica Ciavatta (2014). Para tal, toma-se como uma possibilidade de integração no processo educacional formativo a proposta pedagógica do projeto de

² O trabalho como mera troca de forças produtivas, critica Marx (1993).

ensino integrado definido e defendido por diversos autores, como Ciavatta (2014), Ramos (2008), Araujo (2014), Frigotto (2005) e Moura (2014).

O projeto de ensino integrado: concepções norteadoras

A concepção de ensino integrado se apresenta, também, como travessia na Educação Profissional Técnica de Nível Médio de forma integrada. O projeto de ensino integrado é uma proposição pedagógica que se compromete com a utopia de uma formação inteira, por isso traz como proposta um currículo que valorize a formação politécnica e omnilateral como finalidade de formação social do sujeito.

A perspectiva de formação politécnica significa uma educação que possibilita “[...] a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes a realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008, p.3). A formação omnilateral é aquela que “[...] forma o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política e científico tecnológica” (CIAVATTA, 2014, p. 190).

É relevante salientar que o projeto de ensino integrado pode ser realizado por meio de práticas pedagógicas, cuja integração entre os saberes resulta de ações que valorizam a integração das diversas dimensões que o aluno traz em sua bagagem cultural, pois esse projeto “[...] toma a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas a ampliação de sua capacidade de compreensão de sua realidade [...]” (ARAUJO, 2014, p. 64).

O ensino integrado não é apenas uma forma de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, como preceitua a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996.

O ensino integrado é um projeto que traz um conteúdo político-pedagógico engajado, comprometido com o desenvolvimento de ações formativas integradoras (em oposição às práticas fragmentadoras do saber), capazes de promover a autonomia e ampliar os horizontes (a liberdade) dos sujei-

tos, das práticas pedagógicas, professores e alunos, principalmente (ARAUJO, 2014, p. 62).

Esse projeto traz como característica de ensino a integração dos saberes com as dimensões educativas do trabalho, da cultura e da ciência, tendo o trabalho como princípio educativo³ para o desenvolvimento do processo educacional do sujeito. Ou seja, as propostas pedagógicas de ensino integrado são aquelas fundamentadas nas dimensões sociais do sujeito: “trabalho, ciência e cultura, que devem ser integradas ao currículo e, no currículo, ter o trabalho como princípio educativo” (RAMOS, 2011, p. 13).

O trabalho como princípio educativo é fundamental para o êxito da formação integrada as dimensões sociais do sujeito, não estando estritamente relacionado com a preparação do educando para o mercado do trabalho. Esse princípio educativo requer o entendimento de que trabalho é algo inerente ao ser humano (sujeito), que durante toda a sua trajetória interage com a natureza, constrói e desconstrói conceitos, muitos deles considerados como ciência, e que nessa dinâmica constitui valores para a sua vida.

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica (RAMOS, 2008, p. 13).

Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, e as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano. Isso alerta sobre a valorização da inte-

³ “[...] o trabalho é princípio educativo no ensino, à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos” (RAMOS, 2010, p.127).

gração dos saberes nas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula, ou seja, é preciso valorizar a bagagem cultural (saber social) que o aluno traz para o ambiente escolar, seja qual for o nível e a modalidade da educação em que está inserido, visto que o trabalho “compreende uma atividade ontológica, estruturante do ser social, como um valor extrínseco à vida humana e ao conhecimento, que ele proporciona na relação com a natureza e com os demais” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 92).

O projeto pedagógico do ensino integrado aponta um compromisso para com a transformação social e para com a formação humana integrada/inteira, e por isso indica que a contextualização, a interdisciplinaridade e a autonomia são princípios curriculares dos diversos níveis da educação.

A contextualização, que pressupõe, na perspectiva aqui trabalhada, a íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais. A interdisciplinaridade, compreendida como o princípio da máxima exploração das potencialidades de cada ciência, da compreensão dos seus limites, mas, acima de tudo, como o princípio da diversidade e da criatividade [...] e a autonomia, aqui entendida como capacidade de os indivíduos compreenderem a sua realidade, de modo crítico, em articulação com a totalidade social, intervindo na mesma conforme as suas condições objetivas e subjetivas (ARAÚJO, 2013, p. 9).

O ensino integrado tem como finalidade a formação de cidadão autônomo perante a sociedade em que vive. A prática pedagógica deverá proporcionar o desenvolvimento da autonomia no ensino integrado, que tem como essência a “[...] valorização do trabalho real do aluno, valorizando sua auto-organização e reque-rendo uma atitude social humana transformadora [...]” (ARAÚJO, 2014, p. 61).

Compreende-se que esse tipo de ensino aponta práticas pedagógicas que valorizam o saber social do aluno, o trabalho coletivo e o trabalho como princípio educativo, de forma a conduzir o aluno para aprofundamentos de estudos. O ensino integrado não é somen-

te uma forma de ensinar, mas sim um projeto que visa à formação inteira do aluno em sua totalidade social⁴.

A educação que visa à totalidade social tem como finalidade proporcionar, ao aluno, uma formação que dê condições de entender a sociedade em que vive através da parte pela parte e da parte com o todo, como, por exemplo, entender a cultura, a política, a arte, os problemas econômicos e sociais, através de estudos interligados com os conhecimentos científicos historicamente constituídos, a fim de proporcionar a autonomia social. (FRIGOTTO, 2008).

Ressaltamos que o projeto de ensino integrado não significa um ensino realizado em tempo integral. Esse tempo favorece o projeto, mas não o reduz a isso. Contudo, há pedagogias que falam de formação integral, tendo o sujeito ativo no seu processo de formação. Mas, para o ensino integrado não basta que sujeito seja ativo, ele precisa ser ativo e ter, como finalidade, uma transformação da sociedade, conforme compreende-se dos escritos de Ramos (2008).

O projeto pedagógico de ensino integrado não é a salvação heroica da educação nacional, como pontuado. É uma ação que precisa ser construída por muitos, por educadores e governantes, pois “não se trata de uma proposta fácil, antes, é um grande desafio a ser construído processualmente pelos sistemas e instituições de ensino [...] que levem à formação plena do educando e possibilitem construções intelectuais elevadas” (RAMOS, 2008, p. 10).

Esse desafio levanta um questionamento crucial: como desenvolver tal projeto pedagógico, cujo fundamento social requer uma sociedade socialista? “[...] como avançar na construção teórico-prática dessa perspectiva formativa [...] a partir das disputas em meio às contradições do sistema capital?” (MOURA, 2014, p. 718).

⁴ Totalidade Social – Na sua individualidade singular, o ser social constitui uma totalidade na qual estão presentes as dimensões da subjetividade e da objetividade, de maneira indissolúvel e em relação inequívoca com outras totalidades. Ao mesmo tempo em que é um ser singular, é um ser de relações em processo de desenvolvimento. (MARX, 1993, p. 33)

Esse autor escreve que “[...] é possível, e necessário, plantar e cuidar para que cresçam sementes da formação humana integral, aproveitando-se das contradições do sistema capital” (MOURA, 2014, p. 713). Tal formação requer escolas técnicas que cuidem da formação teórica e prática, “[...] num caminho de travessia, de forma pública, laica, politécnica, unitária e gratuita” (id. *ibid.*).

Envolver-se com esse projeto de ensino requer atitude de luta. Para tanto, requer um estudo pedagógico e social aprofundado e perene, sendo, portanto, um envolvimento desafiador, além dos seguintes pressupostos necessários pontuados por Ciavatta (2005):

[...] articulação legal entre o ensino médio de formação geral e a educação profissional em todas as suas formas de oferta; adesão de gestores e de professores responsáveis pela formação geral e pela formação específica; articulação da instituição com os alunos e familiares; o exercício da experiência de democracia participativa; resgate da escola como um lugar de memória; garantia de investimentos na educação. Estes são os pressupostos que supõem a valorização e a integração das diversas instâncias responsáveis pela educação no País como um todo e nos estados (CIAVATTA, 2014, p. 102).

É relevante descrever esses pressupostos, para que fique claro que o alcance da finalidade social de uma prática pedagógica integrada é algo que vai além do pedagógico, mas que carece do envolvimento político, ético e econômico de todos os responsáveis pela educação como os governantes, gestores educacionais, professores, alunos e seus familiares.

Dessa forma, as possibilidades de ações educacionais integradas poderão proporcionar uma formação inteira, que tenha a emancipação social como finalidade de ensino. Portanto, o sentido de formação integrada ou ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral “é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária defendida por Gramsci” (CIAVATTA, 2014, p. 198).

Constata-se que o projeto de ensino integrado não possui uma prática pedagógica única com método e técnica pragmáticos. A intencionalidade educacional poderá ser desenvolvida e orientada por concepções educacionais que congreguem com a sua finalidade: a de formar sujeitos autônomos através da integração dos saberes, tendo o trabalho como princípio educativo para alcançar uma formação ontológica, politécnica e omnilateral a todos os sujeitos, como explica Ramos (2008).

A seguir, tratar-se-á das práticas pedagógicas que apresentam características que se aproximam de possibilidades para a materialização do projeto de ensino integrado.

Práticas pedagógicas integradas: algumas indicações

O projeto de ensino integrado indica que, através da integração dos saberes (sociais, científicos, culturais, etc.) nas práticas pedagógicas, criam-se possibilidades para que o sujeito possa constituir a sua concepção de mundo, lançando mão dos conhecimentos adquiridos na Escola, e que tenha “[...] uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país [...]” (CIAVATTA, 2014, p. 85).

Entende-se que a integração entre os saberes sociais e os saberes escolares (disciplinares – saberes técnico-científicos estruturalmente organizados dentro de um componente curricular) é relacionar os aspectos sociais com a produção do conhecimento científico, para valorizar o saber social do aluno, partindo da ideia de que o saber social pode ser a ponte de partida do ensino que integra e aprofunda conhecimentos, respeitando o que o aluno traz e potencializando o que deverá aprender na educação como um todo, conforme pontua Rodrigues (2012).

O saber disciplinar é o objeto do conhecimento a ser construído em cada disciplina do Curso. Tardif (2014) dispõe que saberes disciplinares:

[...] são os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa socie-

dade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (TARDIF, 2014, p. 38).

Os procedimentos e técnicas metodológicas poderão auxiliar a integração de saberes no processo educacional desenvolvidos nas práticas pedagógicas dos cursos, porém, isso não é o marco principal. As práticas pedagógicas integradoras não dependem somente de arranjos didáticos, mas, também, de políticas públicas de ensino que proporcionem a sua materialização. Essa proposta pedagógica é desafiadora diante da sociedade capitalista em que se vive.

Há, também, que se valorizar um espaço físico apropriado para o desenvolvimento da formação escolar, sem amadorismo no que diz respeito a laboratórios, espaços de convivências culturais e acesso às tecnologias de ponta. “[...] O processo educativo precisa acontecer num espaço físico e pedagógico favorável à valorização da cultura, tecnologia, desporto [...]” (ARAÚJO, 2013, p. 13).

Para que a prática pedagógica respaldada pelo projeto de ensino integrado aconteça é necessário o envolvimento ético e político de todos os interlocutores responsáveis pela educação no Brasil: alunos, pais, educadores e governantes. Porém, em geral os professores apresentam dificuldades no exercício de várias atividades laborais, às vezes por falta de conhecimento da proposta, (COSTA, 2012).

Uma das concepções teóricas que se aproxima dessa proposta de ensino integrado é a concepção teórica da pedagogia histórico-crítica, que está “[...] empenhada em compreender a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico para compreender o grau em que as contradições da sociedade marcam a educação [...]” (SAVIANI, 1994, p. 111). As práticas pedagógicas quando desenvolvidas com base no materialismo histórico e dialético fundamentam a construção do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem valorizam o desenvolvimento social do sujeito.

A pedagogia histórico-crítica “[...] envolve a possibilidade de compreender a educação escolar tal como ela se manifesta no presente, mas entendida essa manifestação como resultado de um

longo processo de transformação” (SAVIANI, 1994, p.118). Compreende-se que os fundamentos dessa pedagogia indicam a ideia de educação revolucionária que se centra na igualdade essencial entre os homens.

A expressão pedagogia histórico-crítica é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto a concepção proposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material da determinação das condições materiais da existência humana (SAVIANI, 1994, p. 111).

Percebe-se, assim, que a pedagogia valoriza a história vivida pelo sujeito que, através do entendimento real dela, tenham como possibilidade uma formação que o projete para a superação social, avessos à conformação. O ensino baseado em conteúdos científicos, aprendizado individual e coletivo, com espaço físico estruturado em articulação com o trabalho, a ciência e a cultura podem proporcionar tal superação, agregados a outros condicionantes citados.

A pedagogia histórico-crítica apresenta ênfase de uma pedagogia revolucionária de transformação social, que apresenta conteúdos científicos, vivos e atualizados, ação essa primordial para possibilitar uma formação fundada num caráter emancipador que contraria a alienação social.

O caráter emancipador é o aspecto promissor da pedagogia que estamos chamando de revolucionária [...] é promovendo a compreensão das determinações históricas e das condições materiais da existência humana, a partir do desenvolvimento material da sociedade (RAMOS, 2010, p. 158).

Para desenvolver tais princípios, a concepção educacional precisa estar envolvida com um projeto de ensino que proporcione uma educação politécnica, omnilateral e ontológica, cuja finalidade é a intervenção autônoma do aluno, por meio de práticas pedagógicas que proporcionem a contextualização e a interdisciplinaridade, via métodos e técnicas que possibilitem a integração de saberes.

Para esta pesquisa, a prática pedagógica de referência está apoiada no projeto de ensino integrado, que tem a integração de saberes como ponto de partida para o aprofundamento do conhecimento, e assim dar significado no processo de aprendizado de um aluno que é inteiro, integral e integrado, ou seja, uma prática pedagógica que vislumbre a integração para a totalidade social, apesar do contexto de sociedade dual.

Conclui-se, assim, que as práticas pedagógicas não garantem, por si só, a formação integral do educando. Por isso, diz-se que os princípios que a regem são delimitadores. Costa (2012) diz que não há garantias de que a concepção de ensino integrado na prática não fuja à finalidade, pois, para que esta concepção seja alcançada, é fundamental que os sujeitos da construção do conhecimento tenham um compromisso ético e político com a concepção educacional.

O Ensino integrado é uma referência de prática pedagógica para o alcance da formação omnilateral, por ter em sua base epistemológica a formação do sujeito social crítico. Porém, não é a porta de salvação da educação. É necessário interesse político para que o processo de formação aconteça, possibilitando, com isso, uma sociedade mais justa, visto que há interesses sociais para a manutenção da divisão social de classes através da educação formal.

Esse projeto foi pensado para uma sociedade socialista. Mas, na luta contra a hegemonia capitalista, a oferta do Ensino Médio integrado à educação profissional é considerada uma travessia para a formação social emancipadora dos trabalhadores, grande público dos cursos da educação profissional técnica e tecnológica.

Compreende-se, assim, que as práticas pedagógicas integradas podem ser compreendidas como aquelas que têm, como fundamentação teórica, o projeto de ensino integrado que trabalha com os princípios da contextualização, interdisciplinaridade e autonomia como finalidade de formação social. Pauta-se, portanto, na ideia de uma formação ontológica, politécnica e omnilateral cujo trabalho é um princípio educativo.

Assim, depreende-se que a integração pode ser alcançada através de uma formação que considere o aluno em sua plenitude de ser humano e que tenha, como objetivo fundante, a formação relacionada com todos os aspectos da dimensão social do aluno.

Essa temática mostra-se viva e pulsante nos dias atuais, com o advento da Lei que reforma o Ensino Médio. Acerca disso, há debates de resistências, inclusive por conta da implementação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, validada pela Lei nº 13.415/17, a qual aparta de vez a Educação Profissional da Educação Básica. O solo para a execução do Ensino Médio Integrado está espinhoso, mas a luta continua, e a materialização deste é uma forma de resistência.

A integração de saberes sociais dos alunos e saberes disciplinares nas práticas pedagógicas do curso técnico em canto coral na Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA)

Desenvolvemos uma pesquisa que objetivou analisar as práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) e a integram saberes disciplinares materializados nas atividades musicais com os saberes sociais dos alunos no percurso formativo proposto a o curso técnico em canto coral da Escola de Música da Universidade Federal do Pará.

A análise realizada nesta pesquisa aponta para uma concepção de ensino integrado, cuja finalidade é a formação politécnica do educando na perspectiva de uma formação integral do sujeito. Em outros termos, as análises apresentam integração de saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares nas práticas pedagógicas do Canto Coral.

A formação integrada é aquela, portanto, na qual a complexidade do ser é uma referência e a valorização dos saberes que os alunos trazem em sua bagagem cultural é uma orientação metodológica que norteia o projeto de ensino integrado, ou seja, “uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, à ciência e

ao trabalho por meio de uma educação básica e profissional” (RAMOS, 2008, p.7).

Nessa direção, o caminho de análise percorrido se deu no intuito de analisar as práticas pedagógicas desenvolvidas na educação profissional da Escola de Música da Universidade Federal do Pará (EMUFPA) para identificar as aproximações com o projeto de ensino integrado através da integração de saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares do curso técnico em canto coral.

Apontaremos um dos achados da pesquisa que tomamos como referência de análise o projeto de ensino integrado num diálogo das referências bibliográficas descritas anteriormente e as falas dos sujeitos⁵ da pesquisa sobre a integração entre saber social e o saber disciplinar nas práticas pedagógicas do curso técnico em canto coral da EMUFPA.

Este ponto da pesquisa tratou da relação entre os saberes sociais com os saberes disciplinares. A análise inicia-se com o seguinte: a prática pedagógica realizada no Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA integra, não em sua totalidade, os saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares do Curso. Essa constatação pauta-se nos dados sobre o saber técnico e os procedimentos de ensino do Curso, em diálogo com o referencial teórico deste trabalho.

A proposta do projeto pedagógico de ensino integrado aponta a integração como pressuposto estruturante para o alcance de uma formação humana integral. Assume-se que as práticas pedagógicas integradas e a teoria educacional histórico-crítica que as respalda estão imbuídas do sentido de integração “[...] o sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social [...]” (CIAVATTA, 2014, p. 84).

Diante disso, compreende-se que as práticas pedagógicas respaldadas pelo projeto de ensino integrado agregam não só os saberes sociais com os saberes disciplinares, mas também os saberes das diversas dimensões do ser humano, como a tecnologia, a cultura, o esporte e o lazer.

⁵ 04 Professores doutores do curso técnico em canto coral no ano de 2017

Essa é a proposta de integração que se aponta como referência para indicar as aproximações das práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral. As práticas pedagógicas são as atividades realizadas em sala de aula desenvolvidas pelos alunos e professores, em uma ação conjunta (RIOS, 2003). O entrevistado P1 detalha como utiliza os saberes sociais dos alunos para proporcionar a aproximação do conteúdo disciplinar (objeto do conhecimento) com as experiências musicais que os alunos viveram em algum momento de suas vidas:

A gente ouve a música. A gente “sente” a música. Sempre tem o aspecto técnico. Os estudantes tentam construir ideias com base naquilo que eles têm como referência, naquilo que eles já ouviram [...]. Só para citar a aula passada, a gente escutou umas músicas medievais e eles relataram: “professor isso parece algo celta”⁶. Porque eles viram lá no filme tal, ou seja, eles têm referências de alguma maneira. E com isso a gente tenta fazer alguma ponte para ele compreender o conteúdo (P1).

Esse professor revela que valoriza os saberes dos alunos, quando inter-relaciona os saberes das disciplinas com os saberes sociais dos mesmos. Para Rodrigues (2012), o saber social é uma categoria que abarca conhecimento, uma visão de mundo do aluno fruto das relações sociais que os sujeitos trazem em sua trajetória de vida, independentemente da educação formal. É, portanto, um saber que proporciona a resolução de problemas, de direcionamento dos saberes musicais dos alunos que compõem a Escola de Música.

O saber é fruto de relações. O saber, então, estaria ligado ao indivíduo, embora resultado de relações, quer com a natureza quer com outros homens, servindo-lhe para resolver problemas do cotidiano, e, portanto, em constante transformação, haja vista as diferentes necessidades vividas (RODRIGUES, 2012, p. 37).

⁶ Celta: “ramo de línguas indo-europeias, muitas já extintas, faladas por diversos grupos humanos de origem celta, e que se divide em celta continental e celta insular; céltico, gaélico” (AURELIO, 2016).

O saber social é todo “conhecimento” que o aluno traz fruto de suas relações sociais, que vão desde a família, o grupo da igreja, do trabalho, do sindicato, da escola, etc., e que se refere “[...] a uma subjetividade que nasce da imersão do homem na realidade social [...]” (RODRIGUES, 2012, p. 40). Ou seja, o saber social é fruto das relações que o sujeito constrói em diversas dimensões de sua vida, a sua bagagem cultural.

Como síntese exemplificadora, diríamos que os saberes sociais, oriundos da materialidade histórica dos trabalhadores, consubstanciar-se-iam em informações, em saberes relacionais, em comportamentais, em competências, em percepção de significâncias. Para o que realizam e em saberes procedimentais, dentre outras possibilidades de esses elementos que constituem a categoria saberes sociais se atualizarem (RODRIGUES, 2012, p. 42).

Compreende-se, ainda, que o saber social “não é produzido na escola, mas no interior das relações sociais em seu conjunto; é uma produção coletiva dos homens em sua atividade real [...]” (TIRIBA e FISCHER, 2009, p. 6). Aproximando-se, portanto, daquilo que Rodrigues (2012) dispõe sobre o reconhecimento dos saberes da classe trabalhadora.

Por outro lado, resulta em mecanismo de identificação e unificação de uma classe social, e isso implica considerá-lo como decorrente de atividades produtivas em que se encontram os homens, enquanto vão construindo sua materialidade histórica, de modo que, ao produzirem a existência, também gerariam saberes, os quais, porque oriundos de determinado trabalho, acabariam por vincular os homens entre si em virtude do que e como fazem (RODRIGUES, 2012, p. 45).

Diante disso, constata-se que há uma relação de integração da totalidade de valores e dimensões vividas pelos alunos, desenvolvida no processo de ensino do referido Curso. Os conhecimentos são aprofundados e a formação profissional acontece de forma integrada entre os saberes sociais e os saberes disciplinares, ao se valorizar a completude do homem. As falas abaixo contemplam tal constatação.

O entrevistado P2 diz que valoriza todas as experiências musicais vividas quando provoca os alunos a listarem quais as músicas que mais ouviram até agora, conforme fica expresso em sua fala: “[...] *faço igual na aula de formação básica, peço que escrevam o nome de pelo menos cinco músicas que conhecem, após isto analiso com eles a teoria musical das músicas em evidência nas listas*”. P3 ressalta os seguintes passos: “*apresento uma ópera que acho que é muito conhecida e a partir dela aprofundo as técnicas vocais*”.

As falas dos professores apresentam características comuns em relação às práticas pedagógicas desenvolvidas em suas aulas. Fica evidente, nas falas, que ambos valorizam os “saberes” musicais que os alunos possuem para ensinar os conhecimentos técnico-musicais projetados para as respectivas disciplinas do Curso. Isso se aproxima da concepção de integração que se relaciona com a valorização do ser humano como sujeito por completo no processo educacional, pois a vida que o discente vive é inteira, ficando sem sentido fragmentar o ensino.

Identifica-se, também, que o saber social foi evidenciado na fala dos professores, quando estes se reportam à bagagem cultural dos alunos em relação à linguagem musical, àquilo que eles trazem de referência musical, com o que já tiveram contato em algum momento de suas vidas, através das relações sociais – familiar, cultural, ensino formal e ensino não formal. Ou seja, toda a subjetividade musical incorporada na sua vivência sócio histórica.

A valorização que os professores entrevistados dizem dar à bagagem cultural dos alunos (saber social) demonstra características de procedimentos metodológicos cuja integração do saber social deste serve como referência para desenvolver o saber disciplinar.

O saber disciplinar é o objeto do conhecimento a ser construído em cada disciplina do Curso. Tardif (2014) dispõe que saberes disciplinares:

[...] são os saberes que correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes de que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universi-

dades, sob a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos (TARDIF, 2014, p. 38).

Compreende-se que o saber disciplinar incorpora um rol de conteúdos elaborados, selecionados, focados ao objetivo da formação e atrelados à prática pedagógica dos respectivos professores. Ou seja, o saber disciplinar é o saber que cada componente curricular – disciplina – aninha em seu rol de objetos de conhecimento específico, a fim de que seja desenvolvido nas respectivas disciplinas do Curso.

A integração dos saberes proporciona uma formação ampliada. O entrelaçar de saberes aproxima o educando do saber disciplinar. No Curso em análise, o saber é técnico-científico – deve ser ensinado e apreendido nas diversas disciplinas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Isso é solidificado quando o professor 1 diz: *“tento partir do que os alunos sabem sobre música, para apresentar o conteúdo específico técnico da disciplina”*. Característica esta da proposta pedagógica do projeto de ensino integrado.

Os saberes disciplinares do Curso em análise são constatados nas falas dos professores, quando estes elencam os conteúdos atrelados a um repertório musical para cantar em coro, ou uma relação de conteúdos que os alunos precisam ter domínio no final do Curso.

A integração do saber social do aluno com os saberes disciplinares ocorre no momento em que os professores afirmam que elencam os conteúdos no repertório partindo da subjetividade musical que cada aluno traz em sua bagagem. A superação do conhecimento construído aprofunda e correlaciona os conhecimentos dos alunos com os conhecimentos técnicos musicais.

O aluno, apropriado do saber disciplinar, de forma significativa e próximo de sua realidade, projeta-se para um reconhecimento de mundo autônomo e, como consequência, crítico de sua realidade social. Isto é, “[...] possibilita ao indivíduo da classe trabalhadora estar em pé de igualdades aos indivíduos da classe dominante, em termos da aquisição do conhecimento” (RAMOS, 2015, p. 7).

O empoderamento através do conhecimento científico constituído poderá proporcionar, ao aluno, uma visão social ampliada,

com significados de vida em que ele é o sujeito, para que, assim, possa posicionar-se de forma mais consciente diante das intenções formativas da sociedade capitalista em que vive. Não vale à pena só considerar os saberes sociais, e sim, a partir deles, aprofundar com o devido rigor e provocar a autonomia científica do aluno.

A integração dos saberes (social e disciplinar) requer uma prática pedagógica que valorize o saber do aluno, buscando procedimentos que proporcionem uma relação com o saber disciplinar proposto. P1 apresenta um conteúdo que requer análises durante o processo formativo.

[...] então, a gente entendeu que não é o momento de fazer a disciplina com essa cara de história [...]. Na análise, a gente tenta partir da obra em si. A gente tenta partir da experiência de ouvir a música. E assim, a ideia é de apresentar ao estudante, quando eu digo apresentar é por que normalmente não é trabalhada em outras instâncias ou escolas e tudo mais. Então tem o aspecto de apresentar mesmo, mostrar para eles, mas também ir construindo um conceito do corpus de repertório que existe no ocidente (P1, 2017).

A disciplina com caráter de análise musical, e não somente histórico, chama atenção para o objetivo que deseja alcançar com práticas pedagógicas de caráter mais analítico do que descritivo. Barato (2006) ressalta que o saber técnico é algo que se constrói com rigor científico, e que requer síntese-análise-síntese, ou seja, um movimento de construção e reconstrução de saberes que só será possível se a análise dos conhecimentos científicos acontecer no processo de ensino e aprendizagem.

Isto posto, indica-se que a análise, enquanto um estudo pormenorizado para o melhor conhecimento do conceito técnico apresentado, é um dos pressupostos que favorecem a integração dos saberes e a ampliação do olhar social do aluno, mesmo que o professor trate somente do conteúdo específico.

As práticas pedagógicas apontadas pelos professores e empregadas no ensino, sobre o conhecimento do estilo musical e a análise histórica, poderão provocar um olhar contextualizado e uma visão ampliada sobre os diversos estilos musicais; o porquê da evi-

dência de alguns em detrimento de outros; e qual a intenção dessa classificação em relação à formação sociopolítica, que é construída através do saber disciplinar. Isso evidencia um ensino que integra os saberes, visto que “possibilita ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso” (CIAVATTA, 2014, p. 198).

Por meio disso, compreende-se que a relação dos saberes sociais com os saberes das disciplinas, no Curso pesquisado, é realizada através do ensino, a partir do raciocínio e respeitando uma ordem cronológica⁷, possibilitando, aos alunos, análises necessárias para que consigam situar-se no tempo e em seu contexto social. O resultado construído é um pensamento racional-científico, a ponto de os alunos estarem aptos para cantar em coro com o devido rigor do conhecimento técnico-científico do coralista⁸.

Isso feito, empodera-se o aluno com o saber disciplinar, de forma aprofundada, aguçando assim a sua autonomia. A autonomia social é uma das finalidades formativas do projeto de ensino integrado, cujas “[...] perspectivas de ensino devem desenvolver a força criativa do aluno e sua autonomia intelectual e política” (ARAUJO, 2014, p. 9).

A construção dos saberes no coletivo requer um envolvimento a mais do aluno, no momento em que este tem que construir com o outro o conhecimento da disciplina. Essa ação pedagógica possibilita troca de saberes sociais na direção da construção de um saber técnico-científico da disciplina. O aprendizado, mediado pelo professor, construindo e reconstruindo saberes sociais e científicos, proporciona a integração dos saberes sociais com os saberes disciplinares.

[...] ação pedagógica em sua relação com a totalidade das ações humanas que, sempre, tem repercussões éticas e políticas para a vida social, bem como a necessária depen-

⁷ Ordem cronológica – os fatos vão sendo apresentados de forma encadeada, no qual um precisa do outro para ser compreendido e analisado (grifos nossos).

⁸ Coralista – termo que os sujeitos da pesquisa deram ao futuro egresso do Curso Técnico em Canto Coral.

dência entre os saberes específicos e locais ao conjunto de saberes sociais (ARAUJO, 2014, p. 66).

A integração de saberes através da prática pedagógica, no sentido de sua totalidade sócia histórica, é identificada nas práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral quando as falas revelam que há valorização da linguagem musical na bagagem cultural do aluno. Há uma provocação de análise e não mera descrição no desenvolvimento das disciplinas.

Segue, portanto, uma ordem cronológica de apresentação dos conteúdos específicos, para que estes possam ir se articulando dando significado ao processo de aprendizado do aluno e, por fim, à importância da construção dos saberes de forma individual e coletiva: *“é no coletivo que eles precisam cantar de forma harmônica, por isso a importância de saber escutar um a um”* (P3).

O sujeito, enquanto ser histórico, é constituído de um mundo social, que se compreende ser o todo, em uma “[...] íntima articulação dos conteúdos formativos com a realidade social e com os projetos políticos dos trabalhadores e de suas organizações sociais” (ARAUJO, 2014, p. 91). Quando isso é posto como centralidade do ensino, através de práticas pedagógicas integradoras, tem-se a chance de desenvolver uma pedagogia revolucionária (SAVIANI, 1991).

O projeto de ensino integrado “[...] toma a ideia de integração como um princípio pedagógico orientador de práticas formativas focadas na necessidade de desenvolver nas pessoas a ampliação da capacidade de compreensão de sua realidade [...]” (ARAUJO, 2013, p.64). Portanto, as práticas pedagógicas orientadas por esse projeto têm, como finalidade, a integração dos saberes no processo formativo, para que os alunos possam compreender o espaço social em que vivem, numa perspectiva de totalidade social.

Se os saberes específicos da música forem limitados a diferenciar os saberes técnicos do estilo musical, a conhecer as músicas desde o ocidente e a fazer com que a análise histórica da linguagem musical fique somente nos itens técnicos, a formação dos alunos ficará num âmbito específico e fragmentado somente para o olhar

da linguagem técnica musical, ou seja, “[...] a prática pedagógica é submetida a partes, perde-se o sentido de sua totalidade” (ALVES, 2015, p.108).

Dessa forma, analisa-se que isso dificulta o processo de integração dos saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares, abrindo espaço para uma formação fragmentada, desprendida do contexto social, minimizando o olhar do aluno, que deveria ser expandido, contextualizado rumo à autonomia social (CIAVATTA, 2014).

Ao analisar as práticas pedagógicas do Curso Técnico em Canto Coral da EMUFPA, constata-se que estas trazem, como pontos de intercessão, a valorização dos saberes sociais dos alunos para a construção dos saberes disciplinares – conteúdos elencados via repertório e suas respectivas técnicas de *performance* a serem desenvolvidas. A bagagem, segundo a fala dos sujeitos, foi a referência inicial utilizada pelos professores para a apresentação dos saberes musicais das diversas disciplinas: “*sempre parto daquilo que eles já ouviram falar sobre música*” (P1).

Concluimos que a prática pedagógica do Curso Técnico em Canto Coral apresenta características das práticas pedagógicas integradoras, pois a partir da fala dos professores, constata-se a intenção de agregar valores sobre os saberes sociais dos alunos, a serem articulados com os saberes disciplinares (saber técnico-científico) do Curso. Ou seja, a prática pedagógica realizada no Curso Técnico em Canto Coral integra – não em sua totalidade – os saberes sociais dos alunos com os saberes disciplinares.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima *et al.* **A Educação Profissional no Pará**. Belém: EDUFPA, 2010.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de L.; RODRIGUES, Doriedson do Socorro. Referências sobre práticas formativas em educação profissional: o velho travestido de novo frente ao efetivamente novo. **B. Téc.**

Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010.

_____. (org.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional.** Campinas, SP: Autores associados, 2011.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; GAUDÊNCIO. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. 2014.

_____. A reforma do ensino médio do governo temer, a educação básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Holos**, ano 34, v. 08, 2018.

ALVES, João Paulo da Conceição. **Gênese e Materialidade da Noção de Competências na prática pedagógica de Professores de uma escola de Ensino Médio na cidade de Macapá/Ap.** Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

BARATO, Jarbas Novelino. **Fazer bem feito: valores em educação profissional e tecnológica.** Brasília, DF: UNESCO, 2015.

BARATO, Novelino Jarbas. Entrevista Prof. Jarbas Novelino Barato no Cerfead IFSC - Didática do Saber técnico. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YsVDtvi65Vk>. Acesso em: fev. 2018

BRASIL. Lei de nº 13.415 de 17 de fevereiro de 2017. **Lei que regulamenta a reforma do Ensino Médio no Brasil.** Brasília, DF, 2017.

CIAVATTA, Maria. O Ensino Integrado, a Politecnia e a Educação Omnilateral. Porque lutamos? **Trabalho e educação**, Belo Horizonte, v. 23, p. 187-205, jan./abr. 2014.

COSTA, Ana Maria Raiol da. **Integração do ensino médio e técnico: percepções de alunos do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA/Campus Castanhal.** 2012. 120 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2012. Programa de Pós-graduação em Educação.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere, volume 2**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho; coedição, Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 32-53.

MARX, Karl. **Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844**. Lisboa: Edições Avante!, 1993.

MOURA, Henrique Moura. Ensino Médio Integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2014.

PISTRAK, Moisey Mikhaylovic. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Marise Nogueira. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. O Pacto pelo Ensino Médio: reflexões (pregressas) sobre a educação científica. *In*: MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola Unitária e Trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Versão publicada realizada no seminário promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará nos dias 08 e 09 de maio de 2008.

_____. O desafio da escola está não só em incorporar os interesses dos jovens, mas em educar esses próprios interesses. Entrevista disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/o-desafio-da-escola-esta-nao-so-em-incorporar-os-interesses-dos-jovens-mas-em>. Acesso em: 06 out. 2016.

_____. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil:** um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos de saúde. Rio de Janeiro: EPJV, UFRJ 2010.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro. **Saberes sociais e luta de classes:** um estudo a partir da colônia de pescadores artesanais z-16. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2012.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e ensinar:** por uma docência da melhor qualidade. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico** – critica primeiras aproximações. 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SOUSA, Maria Antônia de. **Práticas pedagógicas conceito características e definições.** In: ENCONTRO IBERO-AMERICANO DE COLETIVOS ESCOLARES E REDES DE PROFESSORES QUE FAZEM INVESTIGAÇÃO, 4., 2013.

TARDIF, Maurice, Saberes docentes e formação profissional. In: _____. **Saberes, tempo e aprendizado no trabalho do magistério.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TIRIBA, Lia; FISCHER, Maria Clara Bueno. Saberes do trabalho associado. In: CATTANI, Antônio D., LAVILLE, Jean-Louis; GAIGER, Luís Inácio; HESPANHA, Pedro. **Dicionário Internacional da Outra Economia.** Coimbra: Almedina, 2009, p. 293-298.

Interferência do empresariado na implementação de políticas públicas educacionais

O caso do Programa Ensino Médio Inovador/ Jovem de Futuro no estado do Pará¹

Keline Rodrigues Araujo²

Francisco Adaylson Abreu de Oliveira³

Ronaldo Marcos de Lima Araujo⁴

Resumo: O presente artigo é uma premissa da temática a ser abordada na dissertação de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará. Objetiva-se com esse estudo identificar como o Instituto Unibanco direcionou a implementação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro no estado do Pará a partir de um modelo de gestão desenvolvido pelas empresas privadas. Assim, será empreendido uma análise do percurso realizado pelo Comitê Gestor do Programa, durante o ano de 2013 a 2014, período em que a pesquisadora desenvolveu a função de Coordenadora da política no estado. A partir do estudo realizado inferimos que as empresas privadas engessam a autonomia da escola ao impor um modelo de gestão por resultados.

Palavras-chave: Instituto Unibanco. Gestão por resultados. Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro.

¹ Texto publicado inicialmente na Revista Cadernos de Pós-Graduação, São Paulo, v. 18, n. 1, p. 183-203, jan./jun. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/cpg.v18n1.13166>. Neste livro, contudo, trata-se de trabalho revisado e ampliado.

² Universidade Federal do Pará. E-mail: keline.guapa2010@gmail.com

³ Universidade Federal do Pará. E-mail: adaylsonwork@yahoo.com.br

⁴ Universidade Federal do Pará. E-mail: ronaldolimaaraujo@gmail.com

1. Introdução

O presente artigo é uma premissa da temática a ser abordada na dissertação de mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará. O objetivo principal desse estudo é identificar como o Instituto Unibanco (IU) direcionou a implementação do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) no estado do Pará, a fim de detectarmos se as recomendações dos organismos multilaterais foram incorporadas no direcionamento da gestão do programa. Além disso, será considerado a experiência empírica da pesquisadora a fim de obtermos maior aproximação com o modelo de gestão por resultados empreendido por uma empresa privada.

De acordo Junior (2015), a interferência dos organismos internacionais na educação pública brasileira não é uma ação nova. Pois, após as recomendações indicadas pelos organismos multilaterais, como a UNESCO, Banco Mundial (BM) e seus multiplicadores regionais como Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (CEPAL), na Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida nos dias 5 a 9 de março de 1990 em Jomtien na Tailândia, a gestão das instituições públicas educacionais passaram a ser organizadas com base nos fundamentos que norteiam o setor financeiro.

Após a Conferência, os órgãos internacionais e seus representantes assumiram o compromisso de contribuir com o desenvolvimento econômico dos países da América Latina e Caribe a partir da construção de políticas públicas voltadas para atender diversas áreas, inclusive da Educação. Para tanto, criaram um documento intitulado “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” para orientar os países na organização do ensino da educação básica.

No sítio da Unicef, constam os temas abordados na Declaração. No terceiro artigo, por exemplo, ao explanar sobre a importância de se universalizar o acesso à educação e promover a equidade, afirma que “[...] a educação básica só será equitativa se as crianças, jovens e adultos tiverem a oportunidade de obter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem” (UNESCO, 1990).

O padrão mínimo ao qual se reporta esse documento nos levar a crer que o aluno da escola pública é considerado apenas um recurso humano, que precisa ser capacitado para adentrar no processo de produção a partir de um ensino assistencialista, que não foca no desenvolvimento integral desse aluno, mas em um discurso ilusório de que assim é possível diminuir a pobreza.

Nosella (2010, p. 117), mostra-se contrário a orientação de que os alunos da escola pública devem ter aprendizagens mínimas, ao nos lembrar que o “ser humano deve educar-se científica e culturalmente até os níveis mais complexos, sofisticados e modernos”, mas sem se desvincular de sua base cultural, do contrário “teremos um técnico abstrato, um intelectual desenraizado”, assim como prega a Pedagogia das Competências.

Nesta linha, Silva (1995) clarifica que o projeto neoliberal visa intervir na educação com objetivo de atender às intenções dos empresários. Essas intenções são formadas por duas dimensões principais:

[...] atrelar a educação institucionalizada aos objetivos estreitos de preparação para o local de trabalho. [...] De outro, é importante também utilizar a educação como veículo de transmissão das ideias que proclamam as excelências do livre mercado e da livre iniciativa. Há um esforço de alteração do currículo não apenas com objetivo de dirigi-lo a uma preparação estreita para o local de trabalho, mas também com objetivo de preparar os estudantes para aceitar os postulados do credo liberal. (SILVA, 1995, p. 12).

É perceptível nas ideias de Nosella (2010) e Silva (1995) a crítica ao projeto neoliberal de educação, que visa submeter a escola pública a regras de mercado por intermédio de um currículo alicerçado numa formação mínima, que reproduz a cartilha do capitalismo, que é transformar a escola em um produto de consumo individual e competidor.

Além disso, a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), em seu artigo sétimo, apresenta como critério fundamental para a efetivação de uma educação básica de qualidade para todos o “[...] fortalecimento na articulação das alianças entre

o Estado com o setor privado”, pois, de acordo com o documento, essas alianças são necessárias para que se tenha o sucesso na implementação, administração e avaliação dos programas criados para a educação básica.

Vale destacar que, após a Conferência, o Brasil elaborou o Plano Decenal de Educação para Todos, inspirado nas proposições estabelecidas no compromisso firmado entre os países, organismos intergovernamentais e não governamentais, em *Jomtien*, voltadas para atender às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos.

Podemos perceber que, tanto na “Declaração Mundial sobre Educação para Todos” (1990) quanto no “Plano Decenal de Educação para Todos” (1990), os enunciados são direcionados para construção de um mercado eficiente capaz de impulsionar a capacidade produtiva. E ainda demonstram a necessidade de o Estado estabelecer uma aproximação com as empresas privadas, com a justificativa de que a “[...] educação é um problema de toda a sociedade e não propriamente do Estado” (SAVIANI, 2018, p. 23) e que essa relação é essencial para o desenvolvimento econômico do país.

De forma concisa, Frigotto (2010, p. 21) afirma que os diversos documentos criados pelos “novos senhores do mundo como FMI, BID, BIRD, OERLAC”, entre outros, consideram a educação como uma área de investimento que precisa estar voltada ao acúmulo do capital. Esse discurso acaba sendo incorporado pelo Estado brasileiro, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), em 1990, quando o Plano de Diretor da Reforma do Estado (1990) motiva as empresas a criarem políticas públicas para os diversos campos de atuação social, por serem considerados agentes estrategistas e terem experiência em gestão e planejamento capazes de trazerem benefícios imediatos para essas áreas.

Seguindo essa linha de raciocínio, Shiroma, Garcia e Campos (2011) relatam que os empresários passaram a redefinir a função da educação e, conseqüentemente, da escola, no início dos anos de 1990, quando “[...] organizaram diversos fóruns e documentos que delimitavam as premissas e metas que deveriam orientar a re-

forma da educação brasileira” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 226).

Ainda de acordo com os autores, os preceitos norteadores dessa reforma buscavam tornar o fluxo da instituição educacional mais eficaz para responder aos ditames do capital, mediante a preparação do aluno para se tornar “um trabalhador de novo tipo” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 226), ou seja, o sujeito que, além de ser proativo, é sobretudo empregável, pois se adequa aos princípios da empresa vestindo literalmente a camisa.

Portanto, Peroni (2006, p. 14) vem frisar que:

O papel do Estado para com as políticas sociais é alterado, pois com este diagnóstico duas são as prescrições: racionalizar recursos e esvaziar o poder das instituições, já que as instituições democráticas são permeáveis às pressões e demandas da população, além de serem consideradas como improdutivas, pela lógica de mercado. Assim, a responsabilidade pela execução das políticas sociais deve ser repassada para a sociedade: para os neoliberais através da privatização (mercado), e para a Terceira Via pelo Público não estatal.

Conforme enfatiza a autora, a Parceria Público-Privado se tornou um elemento *sine qua non* na implementação de políticas públicas educacionais no Brasil, sendo intensificada após a Reforma do Estado de 1990, com o intuito de melhorar a prestação do serviço público e alavancar o desenvolvimento do país, a partir de estratégias gerenciais.

Krawczyk (2014) ressalta que durante o período de implantação do neoliberalismo na América Latina, os empresários brasileiros foram convencidos pelos agentes internacionais e pelo Governo de FHC a se responsabilizarem pelas políticas sociais. No entanto, atualmente, não é mais necessário criar mecanismos de estímulos para que os empresários se adentrem no ambiente escolar, haja vista que o setor empresarial não visa apenas fechar negócios com o governo, mas enraizar a ideologia capitalista, ou seja, preparar os futuros trabalhadores para se adequarem e servirem ao “mundo do empresariado”.

Logo, é possível percebermos que a finalidade de reformulação da administração do Estado tinha como intuito promover o crescimento do capital financeiro do País, por meio de uma gestão voltada para a lógica do mercado capitalista. Assim, de forma sutil, o Estado estabelece uma nova forma de viabilizar a gestão das políticas sociais, inclusive da educação, a partir da “[...] transferência de parte das tarefas de provimento dos serviços públicos às organizações não governamentais” (SHIROMA; EVANGELISTA, 2014, p. 23), que se materializam mediante a efetivação da Parceria Público-Privado.

Assim, mediante fomento da efetivação da relação Público-Privado, o empresariado passa a interferir na educação pública por meio da criação de Políticas Públicas Educacionais gerencialistas que, de acordo com Lima (2001), são centradas na correção dos processos de racionalidade técnica, na burocratização dos serviços, no controle de qualidade, que tem como parâmetro medidor os resultados dos indicadores educacionais nacionais e internacionais, e na descentralização das tarefas.

Diante do exposto, buscar-se-á compreender como se deu a implementação do ProEMI/JF no contexto de uma gestão para resultados, modelo de gestão desenvolvido pelas empresas privadas. Assim, será empreendido uma análise do percurso realizado pelo Comitê Gestor do Programa no estado do Pará, durante o ano de 2013 a 2014, período em que a pesquisadora desenvolveu a função de Coordenadora da política e compôs a hierarquia do Comitê de Governança da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC/PA).

2. O Comitê de Governança do ProEMI/JF no Pará: O Instituto Unibanco dá as Ordens

Nesta seção será traçada uma discussão em torno de como a Gestão do Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro (ProEMI/JF) no Estado do Pará orientou a implementação da política nas escolas públicas do ensino médio. Para tanto, no primeiro momento será apresentado, de forma sucinta, o Programa Ensino

Médio Inovador e o Projeto Jovem de Futuro, a fim de nos aproximarmos de como se instituiu a junção do ProEMI com o PJF.

O Programa Ensino Inovador (ProEMI) foi criado por meio da Portaria nº 971/2009, compõe uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que visa induzir a reestruturação do currículo das escolas públicas do ensino médio, a partir de ações inovadoras. É importante mencionar que as escolas que aderiram a proposta do Programa precisavam elaborar um Projeto de Reestruturação Curricular, conforme as instruções definidas no Documento Orientador do ProEMI.

Já o Projeto Jovem de Futuro (PJF), conforme o Instituto Unibanco (2011), é uma tecnologia educacional, desenvolvida e testada pelo Instituto Unibanco (IU), e validada pelo Ministério da Educação (MEC) para o aprimoramento contínuo da gestão escolar orientada para resultados de aprendizagem dos estudantes de escolas públicas de Ensino Médio.

De acordo com o *site* do IU, essa tecnologia educacional parte da concepção de que a gestão escolar de qualidade, orientada para resultados, pode proporcionar um impacto significativo no aprendizado dos estudantes do Ensino Médio. Isso porque entende que uma gestão eficiente, participativa e com foco nos resultados de aprendizagens influencia de maneira decisiva a qualidade da educação oferecida pelas escolas.

A Parceria Público-Privada estabelecida entre o Ministério da Educação (MEC), cinco Secretarias Estaduais de Educação e o Instituto Unibanco foi firmada no ano de 2012. Daí emerge a política pública em 05 (cinco) estados do País: Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará e Piauí. A junção da proposta do Programa Ensino Médio Inovador com a do Projeto Jovem de Futuro ocorreu no ano de 2012.

No mesmo ano em que o MEC efetivou parceria com o IU, a Secretaria de Estado de Educação do Pará, por meio da Diretoria do Ensino Médio aderiu ao Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro. Vale destacar que durante o período de 2012 a 2014 o Programa atendeu 456 (quatrocentas e cinquenta e seis) escolas em todas regiões de integração do Estado.

A operacionalização para implementação da proposta do programa de redesenho curricular das escolas do ensino médio, segundo *site* do Instituto Unibanco, estava alicerçada na ideia de que uma gestão de qualidade, eficiente, participativa e orientada para resultados e com equidade pode proporcionar impacto significativo no aprendizado dos estudantes.

No entanto, Estêvão (2013) esclarece que a busca pela gestão de qualidade dos serviços está vinculada ao controle administrativo de um setor, portanto,

[...] assume-se mais claramente que a qualidade deve ser entendida como controle de qualidade, como controle estatístico, visando não apenas a verificação da qualidade após o trabalho realizado (função de detecção e função curativa) mas também o seu controle durante o processo de fabricação, por técnicas várias (como a elaboração de manuais e gráficos de controle ou o uso de estatísticas de base), que possibilitariam a identificação das causas dos desvios e, conseqüentemente, a melhoria da performance dos processos. (ESTÊVÃO, 2013, p.16).

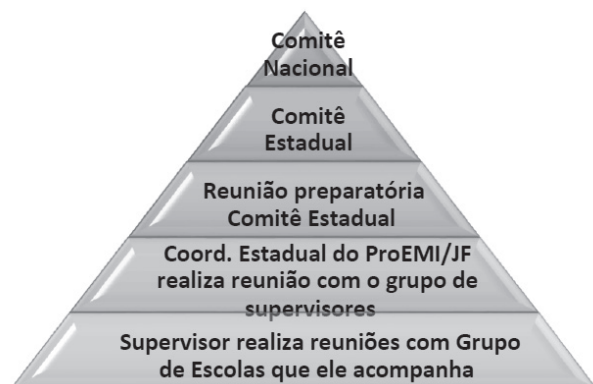
O conceito de qualidade apresentado pelo autor pode ser aplicado ao processo de gestão do ProEMI/JF no estado paraense, pois o programa além de ser implementado nas escolas a partir das determinações elencadas no acordo estabelecido entre Instituto Unibanco e Ministério da Educação havia todo um processo de supervisão, avaliação, formação presencial e a distância com foco na gestão para resultados e monitoramento na implementação da política na escola.

O programa era gerenciado por um Comitê de Governança Nacional e Estadual, que tinha a função de avaliar os resultados alcançados pela política, com base nos critérios de eficácia, eficiência e economia. O Comitê de Governança Nacional reunia-se semestralmente para avaliar o desempenho do programa em cada estado e o Comitê de Governança Estadual uma vez ao mês para garantir a execução dos processos necessários para a implementação do ProEMI/JF e manter as diretrizes propostas na tecnologia.

Com o objetivo de demonstrar como se organizava o plane-

jamento estratégico/operacional do programa, o IU desenvolveu a pirâmide hierárquica para avaliar e propor melhoria no alcance das metas propostas.

Figura 1 – Organograma de Reuniões da Equipe Gestora do ProEMI/JF



Fonte: Elaboração dos autores a partir dos dados fornecidos pelo Relatório do Unibanco (2013).

De acordo a pirâmide ilustrativa, observa-se que o ProEMI/JF apresenta uma estrutura hierárquica de implementação e acompanhamento da política nos estados envolvidos, no entanto cada um deles definem suas sistemáticas de acompanhamento, mas sem deixar de assegurar o alinhamento estratégico/operacional de governança acordado nas reuniões.

A pirâmide indica que organização do programa é caracterizada por uma gestão verticalizada, pois “quando o poder originalmente centrado no gabinete de um secretário de educação é transferido para setores intermediários que compõem a estrutura de uma secretaria de educação” (NOVAES; FIALHO, 2010, p. 591), a título de exemplo, isso configura-se como transferência de uma tarefa “para setores que se situam abaixo da linha de autoridade no âmbito da organização” (p. 591).

Como se vê, na hierarquia operacional do ProEMI/JF, a escola não aparece como um campo político e democrático, capaz de junto com a comunidade intra e extraescolar discutir a proposta do programa, mas essa instituição deve materializar o que foi pensado pela equipe de implementação da proposta. Isso pode revelar que a instituição escolar dentro dessa hierarquia tem apenas que executar as tarefas e os trabalhos demandados pelos setores que estão no nível mais alto da gestão do programa.

Diante do exposto, a fim de trazer mais elementos que ratifiquem a interferência do IU em todo processo de gestão do ProEMI/JF será enfatizado, de forma sucinta, como a gestão do programa direcionava a implantação da política na escola.

3. A Gestão do ProEMI/JF: a realidade do estado do Pará

Nesta seção, pretendemos discutir como se deu a operacionalização do ProEMI/JF nas escolas do Estado do Pará e consequentemente a interferência do Instituto Unibanco na Gestão do Programa. Além do mais, tentou-se refletir até que ponto o modelo gerenciador das empresas privadas pode subtrair os problemas que assolam a educação, haja vista que são protótipos prontos os quais apresentam ferramentas tecnológicas com vistas para uma gestão para resultados, que está preocupada em atender as necessidades do mercado capitalista.

Opondo-se à crise do público, o privado é significado como “modelo de gestão”, como o “exemplo de excelência e eficiência”, considerado como a única forma de solucionar os problemas da educação pública, por meio de diferentes produtos, desde pacotes que podem ser comercializados, incluindo políticas educacionais de diferentes tipos (alfabetização, gestão, tecnologias, formação de professores etc.), até soluções sob a forma de programas, de modelos de gestão, de equipamentos informáticos (softwares tablets, computadores), de materiais didáticos (apostilas, kits de livros), de assessorias, de consultorias, de treinamentos, de uma grande variedade de serviços técnicos, pedagógicos e administrativos/gerenciais que apoiam a educação na sua retaguarda. Enfim, de toda sorte de empacotamento de

bens educacionais habilitados à comercialização planetária. (GRIMM *et al.*, 2014, p. 853-854).

O Governo do Estado do Pará, no ano de 2011, inicia um processo de Reforma da Educação Básica ao instituir como estratégia de melhoria da educação, o Programa Pacto Estadual de Educação, que apresenta como “parceiros” a iniciativa privada e os organismos internacionais como os agentes capazes de elevar os Índice da Educação Básica em 30% no período de 05 (cinco) anos, por intermédio da implementação de projetos direcionados para o ensino fundamental e médio, na maioria criados por instituições privadas.

É fundamental frisarmos que os projetos que compõem as ações do Pacto, segundo o *site* da Secretaria de Planejamento do Estado do Pará, foram financiados com os recursos obtidos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e recursos do tesouro do Estado. O BID não estava presente apenas no financiamento das ações do Pacto, mas na construção de estratégias para direcionar a gestão do Programa.

A SEDUC/PA, além de executar as orientações demandadas pelo BID, passa a fiscalizar a implementação dos projetos estratégicos do Pacto, a partir do Escritório de Projetos, departamento criado pela SEDUC para planejar, coordenar as atividades previstas junto à Secretaria Adjunta de Ensino (SAEN), Secretaria Adjunta de Planejamento e Gestão (SAPG),

Secretaria Adjunta de Gestão de Pessoas (SAGEP), Secretaria Adjunta de Logística Escolar (SALE) e suas respectivas Diretorias e Coordenadorias.

A SAEN definiu como uma de suas ações prioritárias elevar o Índice da Educação Básica (IDEB) das escolas do ensino fundamental e, principalmente, do ensino médio; a ideia era promover uma reforma curricular mediante a implantação de projetos com enfoque no modelo de currículo por competências, que preparassem os alunos para dominar os conhecimentos em Língua Portuguesa e Matemática, por serem exigidos no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Tanto que, dentro da proposta do Pacto, foram criados dois programas voltados para aumentar o IDEB do

ensino médio, dentre eles, o **Programa de Ampliação do Ensino Médio**, que apresenta como estratégia o Programa Ensino Médio Inovador/Jovem de Futuro como indutor do redesenho curricular.

Em razão do ProEMI/JF ser uma política pública administrada pelo agente público e privado, entendemos ser necessário enfatizar que a operacionalização do programa ocorreu da seguinte maneira: após a assinatura do Termo de Cooperação Técnica entre o MEC, Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC), e IU, as escolas que aderiam ao Programa deveriam seguir as orientações determinadas no Documento Orientador, elaborado pelo MEC, e implementar a política pública a partir da proposta de gestão para resultados indicada pelo IU.

A Coordenação Estadual do ProEMI/JF juntamente com equipe técnica- pedagógica, no ano de 2013 a 2014, era composta aproximadamente por 08 (oito) servidores da SEDUC, 65 (sessenta e cinco) supervisores lotados nas unidades SEDUC nas escolas (USE's e URE's) e 03 (três) gestores locais do Instituto Unibanco.

A Coordenação do ProEMI/JF era responsável pelo acompanhamento e monitoramento das ações administrativas do programa (cadastro geral da unidade escolar, frequência das capacitações, logística para a aplicação das avaliações diagnósticas e formativas do programa e pelo gerenciamento do Ambiente Virtual das metodologias do Jovem de Futuro), por meio da orientação do MEC e IU.

Os supervisores eram lotados nas regionais da SEDUC e faziam visita *in loco* nas escolas, uma vez por semana, a fim de instruir o trio gestor na elaboração e aprovação do Projeto de Redesenho curricular, que deveria contemplar os resultados previstos pelo Projeto Jovem de Futuro.

Ademais, é mister frisarmos que todo planejamento estratégico para operacionalização do programa era construído pelo Comitê de Governança Estadual do Pará. Assim, com base na planilha elaborada pelo Gestor Local do Instituto Unibanco, organizamos um quadro síntese de algumas tarefas que os integrantes do comitê tinham que executar.

Quadro 1 - Síntese das Tarefas do Comitê de Governança Estadual do ProEMI/JF no Pará (2014)

Nº	Atividade	Responsável	Prazo	
			Previs-to	Realizado
01	Renovar o Convênio e publicar nova portaria de nomeação do Comitê Estadual	Comitê de Governança Estadual (Secretário Adjunto e Gestor do IU)	23/03/14	-
02	Reestruturar a Equipe Executora do ProEMI/JF	Coordenação do ProEMI/JF e Gestor Local do IU	11/04/14	-
03	Definir estratégia para aplicação da metodologia Entre Jovens em todas as escolas do Ensino Médio Regular	Técnico da Diretoria do Ens. Médio e Gestor Local do IU	25/03/14	-
04	Implementar a Sistemática de Acompanhamento (Realização e Registro) - N1 (visitas técnicas mensais)	Coordenação do ProEMI/JF e Gestor Local do IU	15/04/14	-
05	Tornar rotina a utilização do SGP nas 4 esferas (SEDUC, Regionais, Supervisores e Gestores na escola)	Coordenação do ProEMI/JF e Gestor Local do IU	21/03/14	-
06	Mobilizar os diretores/professores para inscrição no curso das metodologias AVA	Técnico da Diretoria do Ens. Médio e Gestor Local do IU	30/04/14	-
07	Construir estratégia para as inscrições das metodologias no AVA para o segundo semestre	Técnico da Diretoria do Ens. Médio e Gestor Local do IU	21/03/14	-
08	Regularizar situação de inadimplência de 87 escolas do ProEMI/JF	Técnico do Financeiro da SEDUC Gestor Local do IU	15/04/14	-

Fonte: Elaboração dos autores por meio dos dados fornecidos pela Planilha do Unibanco (2014).

É possível visualizarmos que a maioria das ações planejadas pelo Comitê não focavam na proposta de Redesenho Curricular do Programa Ensino Médio Inovador. A maioria das estratégias desenvolvidas eram voltadas para atender as diretrizes do Projeto Jovem de Futuro, seja na alimentação do Sistema de Gestão de Projetos (SGP) ou na mobilização dos diretores e professores para se inscreverem nos cursos a distância desenvolvidos pelo IU.

Conforme exposto na Pirâmide “Organograma de Reuniões da Equipe Gestora do ProEMI/JF”, acima do Comitê Estadual havia o Comitê Nacional que se reuniam para discutir sobre os avanços e dificuldades das Secretarias Estaduais na implementação do programa.

No Comitê de governança Nacional, o MEC e IU delegavam a Secretaria de Estado de Educação do Pará tarefas e trabalhos para serem executados, mas sob o controle dos “parceiros”, Ministério da Educação que representava o público e o Instituto Unibanco o privado, que na hierarquia administrativa do programa detinham maior poder. Novaes e Fialho (2010, p. 590) clarificam que a gestão educacional, de acordo com sua estrutura e prática organizacional, pode ser definida a partir de suas características, haja vista que:

[...] de acordo com Pérez (1994), a desconcentração se caracteriza pela transferência ou delegação de autoridade, ou ainda, de competências de ação do governo central para as regiões e localidades. Embora o sentido de transferência ou delegação de autoridade seja claro, o autor sublinha que o controle se mantém no governo central e, portanto, não implica que as localidades passem a desfrutar amplos poderes em razão deste se manter adstrito ao governo central. Outro autor (HANSON, 1997), por exemplo, considera que a desconcentração não representa a transferência de poder, mas apenas de tarefas e trabalho. Embora não explicita, Hanson (1997) leva a entender que o controle do poder neste caso também se mantém no âmbito do governo central.

Os autores nos remetem a reflexão de que a gestão de uma política pública educacional ao estar restrita ao gerenciamento de decisões que seguem a cadeia hierárquica é bem provável que o setor responsável pela execução da proposta, ou seja, o que está no

último degrau do poder, não tenha autonomia administrativa para propor mudanças, por exemplo, deixar de incluir no Plano de Redesenho Curricular uma metodologia do IU.

A partir do quadro síntese da Gestão do Programa é possível vislumbrarmos qual é o papel dos parceiros na implementação do ProEMI/JF.

Quadro 2 – ProEMI/JF – Síntese da Gestão do Programa, Brasil e Pará, 2013.

MEC	IU	SEDUC	ESCOLA
Induz o Redesenho curricular das escolas do EM.	Propõe uma Gestão e avaliação com foco em resultados.	Acompanha e monitora a aplicabilidade da política na escola.	Elabora o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) e o Plano de Ação.
Avalia e aprova o PRC das escolas. Utiliza o PDDE Interativo para monitorar a aplicabilidade do recurso federal.	Monitorar a implantação e execução do Programa a partir plataforma virtual de gestão escolar (SGP).	Instruir as escolas a incluírem no PRC e Plano de ação as orientações do IU e MEC. Avaliar e aprovar o PRC e Plano de ação das escolas.	Preencher o diagnóstico da escola no PDDE Interativo ; Inclui no PDDE Interativo o PRC e o Plano de Ação no SGP (Sistema de Gestão de Projetos do IU);
Orienta a aplicabilidade do Recurso Federal a partir do Documento Orientador e diretrizes do PDDE (Programa Dinheiro Direto na Escola).	Oferecer formação presencial e a distância a professores, diretores e supervisores; Orienta a realização do Monitoramento Físico Financeiro (MFF) no SGP.	Orientar e Monitorar a execução das ações propostas no PRC; Mobilizar as escolas a realizarem o MFF e participar das formações.	Executar as ações propostas no PRC e prestar conta dos recursos utilizados; Participar das formações.

Fonte: Documento Orientador (2013); Relatório do Unibanco (2013). Elaboração: Autores.

Como vemos, a escola dentro da gestão hierárquica do ProEMI/JF, de acordo com as reflexões de Novaes e Fialho (2010), não tinha autonomia na implementação da proposta de redesenho curricular, pois a atribuição das instituições escolares se limitava apenas em executar as demandas de trabalho direcionadas pelo o agente privado.

O Unibanco ao disponibilizar diferentes instrumentos, que oferecem suporte para um trabalho de gestão para resultados das escolas e das redes, reafirma a necessidade de implantar ferramentas mercantis (escala de eficiência, produtividade, proficiência e outras) que priorizam dados quantificáveis em detrimento de uma gestão voltada para a formação integral do aluno.

Esse modelo de Gestão, de acordo com Lima (2001) é um dos elementos que compõem a administração gerencialista, pois está centrada na correção dos processos de racionalidade técnica, burocratização dos serviços, controle de qualidade, tendo como parâmetro medidor os resultados os indicadores educacionais nacionais e internacionais, e descentralização das tarefas.

E ainda, segundo o autor, esse modelo de administração recebeu/recebe influência do sistema taylorista e que pode ser percebida em grande parte nas escolas e organizações públicas. Embora, os termos autonomia, participação e descentralização sejam frequentemente utilizados pelas empresas privadas como soluções para resolver os problemas educacionais, na verdade “há uma recontextualização e reconceptualização de termos” (LIMA, 2001, p. 120), ou seja, há reformulação na etimologia das palavras para responder as perspectivas gerencialistas.

Além do mais, o que também chama atenção no quadro, é que a escola tinha que alimentar dois sistemas de Gestão, o PDDE Interativo/MEC e o SGP/IU. O primeiro visava aprovar o Projeto de Redesenho Curricular para liberar o recurso do PDDE e o segundo incluir o Plano de ação elaborado pela escola, assim como monitorar a execução das ações propostas no plano.

Percebe-se que a instituição de ensino além de seguir as diretrizes orientadas pela MEC, SEDUC e IU todos seus esforços deve-

riam estar voltados para operacionalizar a burocracia dos sistemas de gestão, considerando o tempo que ficava aberto para inclusão do PRC.

4. Considerações finais

O modelo taylorista, embora tenha sofrido alguns ajustes, ainda se faz presente tanto nas recomendações criadas pelos organismos internacionais e seus multiplicadores nacionais como nas propostas dos projetos voltados para a educação básica. Pois a interferência do empresariado nas políticas públicas educacionais é pautada na lógica de mercado, em que a instituição escolar é considerada mais uma máquina do capital, que deve operar em prol do desenvolvimento econômico do país.

Vale destacar, que no Brasil, a presença das empresas privadas no campo da educação foi desencadeada na década de 90 com o Projeto de Reforma do Estado brasileiro, que foi implementado no Governo Fernando Henrique Cardoso. Conforme são mencionados no Plano de Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), de 1995, o Governo, ao minimizar o papel de executor de serviços prestados à sociedade, como educação e saúde, passa a assumir a função de supervisionar a aplicabilidade de uma atividade demandada por uma organização não governamental.

Assim, o agente privado passa a criar políticas públicas educacionais gerencialistas, que são alicerçadas na burocratização dos serviços, otimização dos recursos, controle de qualidade entre outros que respondem as recomendações criadas pelos organismos multilaterais. Assim, a presença das orientações desses agentes privados pode ser constatada na proposta de gestão por resultados implementado pelo ProEMI/JF, já que a preocupação estava em alcançar as metas em curto prazo a partir do cumprimento de tarefas demandadas para as escolas.

Além do mais, com base na experiência de implementação do ProEMI/JF apresentada neste estudo percebemos que a educação deve se organizada para atender os princípios de mercado e a escola tem a função de recrutar alunos para servir à demanda do

capital, que é competidor e que dita o perfil de produto que deseja comprar.

Com base nisso, inferimos que as empresas privadas engessam a autonomia da escola ao impor um modelo de gestão por resultados, que embasado nos princípios de produtividade, eficácia e eficiência imprimem na educação um caráter mercadológico, o qual valoriza a concorrência entre as instituições e o alcance da qualidade total.

Portanto, com relação a interferência do privado na educação pública, de maneira geral, ainda prevalece uma visão muito ingênua e pouco crítica da sociedade, quanto as intervenções da lógica empresarial na reconfiguração da relação do Estado a partir da década de 90 no Brasil e maior interferência, influência e inserção das organizações internacionais nas políticas educacionais. Neste aspecto, as ideias inovadoras do IU podem estar travestidas de uma política de usurpação do público pelo privado, que nem sempre passa pela disputa dos recursos públicos, havendo distintas formas de interferências, evidenciando-se principalmente na agenda política educacional, através de conteúdos gerenciais de ensino com objetivos claros de materializar a moldagem da formação de mercados consumidores, que ao mesmo tempo, forma mão-de-obra farta e barata ao capital.

Referências

BRASIL. Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF: Imprensa Nacional, 1995.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Ensino Médio Inovador** – Documento Orientador. 2014. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso em: 14 de dez. 2018, 16h10.

ESTÊVÃO, Carlos Vilar. A qualidade da Educação: suas implicações na política e na gestão pedagógica. **RBPAE**. v. 29, n. 1, p. 16, jan./abr. 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do Capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GRIMM, Viviane; SOSSAI, Fernando Cesar; SEGABINAZZI, Marília. **Globalização, Redes Políticas e Neoliberalismo: As Contribuições de Stephen Ball para Pensar sobre Políticas Educacionais na Atualidade**. In: BALL, Stephen J. Trad. Janete Bridon. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, p. 850-854, v. 11, n. 3, set./dez. 2016. Disponível em: <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 24 ago. 2019.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatório de atividades (2011)**. São Paulo: Instituto Unibanco, 2007. Disponível em: https://www.institutounibanco.org.br/relatoriodeatividades/IU_2011. Acesso em: 15 dez. 2018, 14h.

JUNIOR, Gilberto Nogara. **O Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no contexto das políticas do Banco Mundial (BM): rumo a formação de trabalhadores de novo tipo?** 2015. 218 f. Dissertação (Mestrado em Trabalho e Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2015.

KRAWCZYK, N. Conhecimento crítico e política educacional: um diálogo difícil, mas necessário. In: KRAWCZYK, N. (org.). **Sociologia do ensino médio: crítica ao economicismo na política educacional**. São Paulo: Cortez, 2014.

LIMA, Licínio. **A Escola como Organização Educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2001.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOVAES, Ivan Luiz e FIALHO; Nadia Hage. **Descentralização educacional: características e perspectivas**. **RBPAE**. v. 26, n. 3, p. 585-602, set./dez. 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. Mudanças na configuração do Estado e sua influência na política educacional. In: PERONI, V.M.V., BAZZO, V.L., PEGORARO, L. (org.) **Dilemas da educação brasileira em tempos de globalização neoliberal: entre o público e o privado**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, p. 14, 2006.

SAVIANI, Demerval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, Nora (org.). **Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis**. Campinas, SP: FE/UNICAMP; Uberlândia, MG: Navegando, 2018.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Estado, capital e educação: reflexões sobre hegemonia e redes de governança. **Revista Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 4, n. 11, p. 23, mai./ago. 2014.

SHIROMA, Eneida Oto; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; CAMPOS, Roselane Fátima. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela Educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (org.). **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, T.T. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia. In: GENTILI, P.A.A.; SILVA, T. T. (org.) **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos** (Conferência de Jomtien – 1990). Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10230.htm. Acesso em: 15 dez. 2018.

Diretrizes institucionais para reformulação curricular na perspectiva da integração no IFPA

Elinilze Guedes Teodoro¹
Gleice Izaura da Costa Oliveira²
Adalcilena Helena Café Duarte³
Talita Marques Mendes⁴

Resumo: Este texto tem como objetivo tratar as implicações da Lei 13.415 de 2018, para os Cursos Técnicos na Forma Integrada e as estratégias que forma definidas para induzir a integração curricular nos cursos ofertados pelo IFPA. Organiza-se em quatro itens, quais sejam: o primeiro tem como proposição fazer uma análise dos artigos da Lei 13.415/2017 que tratam, especificamente, da Educação Profissional e dar orientações sobre como serão tratados os desdobramentos da referida lei nos currículos institucionais; o segundo tópico apresenta uma breve explanação acerca das concepções e princípios que orientam as propostas pedagógicas dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio; o seguinte trata das diretrizes para a integração curricular entre a Formação Geral e a Formação Técnica nos cursos Técnicos Integrados e reformulação dos currículos; o quarto item trata da gestão do ensino médio integrado ao ensino técnico e o papel das equipes pedagógicas e as considerações finais explanam esse processo de orientação e a expectativa de que tais diretrizes contribuam para fortalecimento da oferta e de currículos integrados mesmo no cenário das mudanças de legislações nacionais.

Palavras-chave: Currículo Integrado, Educação Profissional, Cursos Técnicos.

Introdução

Em 16 de Fevereiro de 2017, no cenário educacional brasileiro, foi promulgada a Lei 13.415, que alterou a Lei nº 9394/96,

¹ IFPA, elinilze.teodoro@ifpa.edu.br

² IFPA, gleice.oliveira@ifpa.edu.br

³ IFPA, adalcilena.cafe@ifpa.edu.br

⁴ IFPA, talita.mendes@ifpa.edu.br

de 20 de Dezembro de 1996, que instituiu as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), a lei nº 11.494, de 20 de Junho de 2017, que Regulamentou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, e a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto – Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943; além de revogar a Lei nº 11.161 de 5 de Agosto de 2015, que dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola.

Ao alterar o Art. 24 da LDB 9394/96, que trata da **organização da Educação Básica**, a Lei nº 13.415/2017 propôs outra estrutura para o Ensino Médio, prevendo, além de mudanças na carga horária, a estruturação do currículo em Itinerários Formativos, (Linguagens e Suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e Formação Técnica e Profissional). Na construção destes Itinerários Formativos, as disciplinas obrigatórias são Português, Matemática e Inglês e os conteúdos de cada área do conhecimento para construção dos Itinerários Formativos será a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A lei 13.415/2017 se contrapõe ao que está previsto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, fragmentando os processos pedagógicos do Ensino Médio Integrado com o Ensino Técnico e prejudicando a formação integral, concepção presente nestes cursos.

Desde a promulgação do Decreto nº 5154, em 23 de Julho de 2004, e mesmo antes das instituições que compõe a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, se transformarem em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF's), os Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológicas (CEFETS) e as Escolas Técnicas e Agrotécnicas se empenharam na construção de propostas pedagógicas integradas e ampliaram a oferta de cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio em toda a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

Pelos motivos acima expostos, consideramos a proposta da Lei 13.415/2017 uma “*Contrarreforma*”, pois:

[...] guarda o mesmo espírito das políticas educacionais ocorridas no ensino médio brasileiro na ditadura varguista, na ditadura militar e nos anos 1990. Além de representar um conteúdo que tende a aprofundar as desigualdades escolares, a contrarreforma do ensino médio foi forjada por um grupo restrito de atores ligados fortemente aos interesses privatistas e mercantis. Ao contrário, portanto, das experiências vividas durante o governo democrático popular (2003-2015), caracterizado por políticas de inclusão social, que mesmo difusas, contaram com a participação de um conjunto mais ampliado da comunidade educacional. (FERREIRA, 2017, p. 294)

Para estudar as recomendações da legislação recém aprovada, a Rede Federal organizou eventos que aconteceram em julho e setembro de 2017, respectivamente, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: A Produção do Conhecimento em Educação Profissional: a reforma do ensino médio e suas implicações para a educação profissional) e no Instituto Federal de Brasília (I Seminário Nacional do Ensino Médio Integrado).

Após estes eventos, a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica adotou um posicionamento frente às determinações da Lei 13.415/2017: com base no Art. 4º, § 3º, que permite itinerários formativos integrados, fortalecer a oferta e as práticas pedagógicas dos cursos Técnicos Integrados com Ensino Médio em todas as unidades da Rede Federal.

Este texto tem como objetivo mostrar quais estratégias foram definidas no âmbito do IFPA e está organizado em quatro itens: o primeiro tem como proposição fazer uma análise dos artigos da Lei 13.415/2017 que tratam, especificamente, da Educação Profissional e dar orientações sobre como vamos proceder frente aos desdobramentos de tal lei; o segundo tópico apresenta uma breve explanação acerca das concepções e princípios que orientam as propostas pedagógicas dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio; o seguinte trata das diretrizes para a integração curricular entre a Formação Geral e a Formação Técnica nos cursos de Ensino Técnico integrados ao Ensino Médio e reformulação dos currícu-

los; o quarto item trata da gestão do ensino médio integrado ao ensino técnico e o papel das equipes pedagógicas e as considerações finais a cerca desse processo nos campi frente a estas orientações e o cenário das mudanças de legislações nacionais.

1. A Reforma do Ensino Médio (Lei nº 13.415/2017) e a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no IFPA: Limites, Retrocessos e Possibilidades

Nessa seção faremos uma análise dos artigos da Lei 13.415/2017 que influenciarão na organização pedagógica e curricular dos cursos que ofertamos no IFPA; e, ao realizar esta análise, apontaremos os limites e retrocessos que as proposições de tal lei promoverão no currículo dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e indicaremos as estratégias pedagógicas para superação dos potenciais desdobramentos desta lei.

A Lei 13.415/2017, ao separar o currículo por área de conhecimento e transformar essas áreas em itinerários formativos separados, retoma a lógica já superada imposta pelo Decreto Nº 2208/1997 e pelas Leis que anteriormente regulamentaram a educação nacional (Lei 4024/61, Lei 5692/71, Lei 7044/82), e contribuíram para acirrar a dualidade histórica nos currículos entre formação geral e formação para o trabalho.

Desde a promulgação do Decreto Nº 5154/2004 e da Lei 11.741⁵, os IF's redimensionaram seus currículos na tentativa de superar a dicotomia formação/qualificação/certificação para o mundo do trabalho e formação geral, mudando o paradigma para uma educação integral, integrada e politécnica.

Diante das recomendações da Lei Nº 13.415/2017, como alternativa para superarmos essa dicotomia e continuarmos com a oferta de um itinerário integrado, nos pautamos no Art. 36 desta lei, §3º que orienta

⁵ A Lei 11.741/2008 alterou dispositivos da LDB 9394/1996 e redimensionou, institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e técnica.

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.

Além das prescrições contidas no Art. 36, o Art. 35 elucida que o currículo poderá ser voltado para a formação integral do aluno; para a construção do seu projeto de vida; e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais. Ainda de acordo com o Art.35, § 2º, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio incluirá, obrigatoriamente, conteúdos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia.

A Lei 13.415/2017, ao fazer esta proposição, torna sem efeito a Lei 11.684, de 2 de junho de 2008, que incluiu a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todos os anos do Ensino Médio, e a Instrução Normativa Nº 01/2014, que, internamente, normatizou a inclusão destas duas disciplinas em todos os anos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, pois tínhamos cursos com duração de 4 (quatro anos). Diante desta mudança, para os currículos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que forem atualizados ou criados a partir de 2018, tem-se as seguintes recomendações:

- Os componentes curriculares Sociologia e Filosofia continuarão sendo ofertados nos currículos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio como **disciplinas**, porém não será obrigatória a oferta em todos os anos do Ensino Médio. Estes dois componentes curriculares poderão ser agrupados e ofertados como uma única disciplina, disciplinas distintas, todas no mesmo ano ou em anos distintos, de acordo com o desenho de integração planejado para o curso Técnico Integrado ao Ensino Médio;
- De igual modo, os componentes curriculares de Artes, Educação Física e Espanhol estarão presentes nos currículos dos cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFPA, podendo adotar essa nomenclatura ou outra, de

acordo com o desenho de integração planejado para o curso;

- Esclarece-se que todas as demais disciplinas do ensino médio podem ser sistematizadas em arranjos distintos, organizando-se por tema, privilegiando a formação do egresso e mantendo o mesmo nome das áreas disciplinares ou arranjos entre disciplinas, com exceção de Matemática e Língua Portuguesa que devem estar presentes nos três anos do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio.

Os incisos I e II do § 6º, do Art. 36 recomendam que, 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.

O inciso I possibilita a certificação das experiências profissionais dos estudantes; no entanto, esclarece que ficará a critério dos sistemas de ensino organizar e estabelecer quais parâmetros serão utilizados nestes casos. Além disso, deve-se observar que essa recomendação ainda necessita de avaliação e recomendação do Conselho Nacional de Educação.

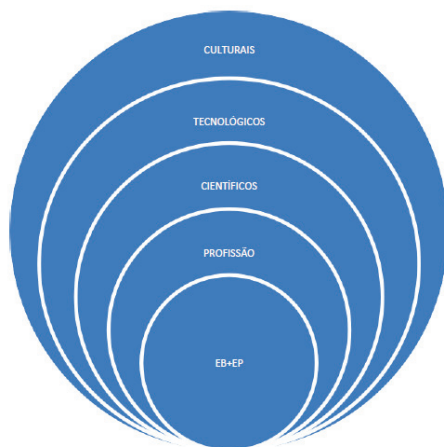
Já o inciso II remete à organização proposta no Decreto nº 2208/1997, o qual possibilitava que os cursos técnicos fossem organizados em módulos com uma formação específica, e permitia que os estudantes fossem certificados caso concluíssem um módulo, saídas intermediárias dos estudantes com certificação, caso o(a) estudante concluíssem apenas um módulo. Nossas experiências com este modelo de certificação intermediária constataram que esta não permitia ao estudante uma formação que oportunizasse o exercício de uma profissão. Desta forma, não adotaremos esta reco-

mendação, pois, para isso, temos a oferta dos cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC).

2. Concepção e Princípios da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio

A concepção que alicerça a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio é permeada por uma política de formação que contempla a integração de trabalho, ciência, técnica, tecnologia, humanismo e cultura geral; e que tem como objetivo contribuir para o enriquecimento científico, cultural, político e profissional das populações, pela indissociabilidade dessas dimensões no mundo real, conforme ilustrado na Figura 1:

Figura 1 - Dimensões da Formação



Podemos destacar como princípios que norteiam a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, sobre os quais trataremos a seguir:

- O trabalho como princípio educativo;
- A pesquisa como fundamento da formação do educando;
- A interdisciplinaridade;
- A aprendizagem de conhecimentos significativos;
- A construção coletiva do conhecimento;

- A avaliação como processo.
- O respeito ao ser e aos saberes dos educandos;
- Consideração das condições geracionais de gênero e das relações étnico- raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais.

a. O trabalho como princípio educativo

O trabalho é um dos parâmetros da educação no país. A Constituição Federal de 1988 prevê, em seu artigo 205, que a educação deve visar à qualificação para o trabalho. A LDB 9394/96, em seu artigo 2º, apresenta mesmo objetivo. No entanto, não se deve considerar a educação apenas como uma preparação para o ingresso no mercado de trabalho. Ambos os dispositivos também dispõem que o pleno desenvolvimento do educando e o preparo para o exercício da cidadania são outros dois pilares sob os quais a educação deve estar alicerçada. Assim sendo, quando se coloca a qualificação para o trabalho como um dos objetivos da educação, este objetivo não pode ser dissociado dos outros dois propósitos previstos para a formação educacional. Nesse sentido, a concepção de preparação para o trabalho assumida pelas propostas de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio supera a visão mecanicista de qualificação profissional/técnica, na qual o sujeito deve ser apenas treinado para o exercício de atividades de mera execução, pois, segundo os pressupostos assumidos pela educação integrada na atualidade, o educando deve ser preparado de forma crítica e consciente sobre seu papel na sociedade, o que ocorre por meio do seu trabalho.

b. A pesquisa como fundamento da formação do sujeito

A pesquisa e a extensão compõem uma das bases do trabalho pedagógico no IFPA, inclusive na educação básica. Tendo como cerne a educação profissional enquanto formação sob uma perspectiva integradora, é necessário que a teoria esteja em consonância com a prática, o que se concretiza por meio da pesquisa

e da extensão. Assim, o aluno aprende também por meio do fazer, tomando como referência a realidade na qual está inserido, e dando o retorno acadêmico à comunidade. Nesta perspectiva, os educandos são incentivados a assumir uma postura não só de obtenção de conhecimentos técnicos para atuar profissionalmente no mercado, mas também de construção de uma consciência de responsabilidade social por meio do trabalho.

c. A aprendizagem de conhecimentos significativos

Os conhecimentos trabalhados nos cursos de educação profissional integrados ao ensino médio devem ser compreendidos dentro de um contexto sócio-histórico. A formação básica e a formação técnica devem ser trabalhadas de forma integrada, proporcionando ao aluno a apreensão de conhecimentos e técnicas que lhe possibilite atuar social e profissionalmente de maneira consciente e coerente com sua realidade. A aprendizagem significativa se contrapõe à reprodução automática de conteúdos desconectados da realidade, na medida em que oportuniza ao sujeito tanto ter acesso ao conhecimento historicamente construído quanto elaborar novos conceitos para atuação em sua realidade concreta.

d. O respeito ao ser e aos saberes do educando.

A educação profissional integrada ao ensino médio deve não só considerar os conhecimentos prévios dos educandos, mas também valorizar a realidade sociocultural da qual eles advêm. Esta postura implica em reconhecer que os alunos detêm conhecimentos que não podem ser excluídos do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista que são sujeitos os quais, além de serem imbuídos de valores e experiências pessoais, também apresentam comportamentos que refletem contexto social e cultural específico. O respeito e a valorização do ser e dos saberes do educando podem ser trabalhados como ponto de convergência para a integração entre os vários conhecimentos desenvolvidos ao longo do curso de educação profissional integrada ao ensino médio.

e. A construção coletiva do conhecimento

Por meio de práticas pedagógicas dialógicas e dialéticas, o processo educativo se torna mais interessante, tendo em vista que estas práticas incentivam a participação de todos na construção do conhecimento. Neste cenário, alunos e professores saem dos padrões historicamente construídos de “aqueles que aprendem” e “aqueles que ensinam”, respectivamente; e se posicionam como sujeitos que tanto têm o que aprender quanto o que ensinar, de maneira recíproca. Assim, todos passam a se responsabilizar pela construção do conhecimento, e este, por sua vez, deixa de ser visto apenas como um conteúdo estático, inquestionável, que deve ser apenas repassado e apreendido, passando a ser compreendido como passível de críticas, reflexões, reformulações.

f. Interdisciplinaridade

A integração da educação profissional com o ensino médio perpassa, necessariamente, pela interdisciplinaridade. Por meio deste instrumento, se evita a compartimentalização do conhecimento, pois não se trabalha por disciplinas isoladas. Há várias formas de trabalhar com a interdisciplinaridade, especialmente, por meio das metodologias ativas, que serão tratadas posteriormente neste documento. O que tais metodologias têm em comum é a participação dos estudantes no processo de construção dos conhecimentos e a possibilidade de estabelecer uma relação interdisciplinar entre os conteúdos estudados. Considera-se, portanto, que, quando um fenômeno é estudado sob diversas óticas, se obtém uma percepção mais completa deste objeto, o que é possível pela interdisciplinaridade.

g. Avaliação como processo

Diante dos princípios anteriormente apresentados, a avaliação num curso de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio deve ser diagnóstica e formativa. A avaliação diagnóstica é importante, pois é necessário que o professor conheça os alunos,

seus conhecimentos prévios e sua cultura, o que permite um planejamento do trabalho pedagógico mais adequado para aquele grupo específico. A avaliação formativa não tem como foco o condicionamento do aprendizado a índices previamente estipulados, como notas ou conceitos. Ao longo do processo de ensino-aprendizagem, a avaliação vai tomando forma, oportunizando a visualização dos pontos fortes e daqueles que merecem mais atenção para que se alcance os objetivos pedagógicos propostos.

h. Consideração das condições geracionais de gênero e das relações étnico-raciais como fundantes da formação humana e dos modos como se produzem as identidades sociais

As questões de gênero e as relações étnico-raciais devem ser consideradas no desenvolvimento do trabalho pedagógico integrado. Isto se dá em função das novas concepções de respeito e tolerância às diferenças, segundo as quais não há mais espaço para relações inflexíveis e hierarquizadas. A integração não se resume aos conteúdos do curso, mas diz respeito, também, às relações desenvolvidas entre aqueles que participam do processo de ensino-aprendizagem.

Além dos princípios acima mencionados, que permeiam o trabalho pedagógico da educação profissional integrada ao Ensino Médio, é necessário também refletir acerca de como pode ser superada a setorização do conhecimento trabalhado, o que ocorre por meio das disciplinas do curso, passando-se a considerar a construção de um currículo integrado.

Com a promulgação do Decreto Nº 5154/2004, o debate sobre como fazer a integração curricular teve como preocupação fundamental organizar a escola de modo a garantir a formação cidadã e a formação técnica. Como destacado por Ciavatta (2005), o termo integrar remete a um sentido de completude, de compreensão da unidade no diverso.

O currículo integrado é uma possibilidade de inovar pedagogicamente, para trabalhar a formação omnilateral, a qual considera

todas as dimensões da vida no processo formativo, englobando o desenvolvimento da intelectualidade, do físico e do produtivo do sujeito. Esta formação pode, e deve, ser o objetivo primordial da educação profissional integrada ao ensino médio.

A legislação pertinente ao PROEJA aponta para o Currículo Integrado como base conceitual explicando que:

[...] o termo integrar ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade do diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos [...] Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (CIAVATTA, in BRASIL, 2009, p.40)

Acrescenta, também, que o que se pretende é:

[...] uma integração epistemológica, de conteúdos, de metodologias e de práticas educativas. Refere-se a uma integração teoria-prática, entre o saber e o saber – fazer. Em relação ao currículo, pode ser traduzido em termos de integração entre uma formação humana mais geral, uma formação para o ensino médio e para a formação profissional (ibidem, p.41).

Nesse sentido, se faz necessário pensar em estratégias pedagógicas para concretizar esta integração da educação profissional com o ensino médio no IFPA.

3. As Diretrizes para a Integração Curricular entre a Formação Geral e a Formação Técnica nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio e Reformulação dos Currículos

As diretrizes aqui propostas buscam indicar parâmetros referentes à duração dos cursos, organização dos componentes curriculares e matrizes, e indica três possibilidades de integração para cur-

so, bem como as orientações finais para a efetivação do trabalho de reorganização dos cursos técnicos ofertados na forma integrada no IFPA.

Para sucesso na implementação da proposta de atualização de PPC para reformulação curricular, recomendamos a realização de reuniões e encontros formativos com professores, coordenadores dos cursos e técnicos administrativos, visando à construção de um diálogo e esclarecimentos sobre a proposta.

A. Duração dos Cursos

A Resolução 02, de 30 de janeiro de 2012, do Conselho Nacional de Educação - CNE, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, no artigo 14, inciso II, ratifica a necessidade de 2.400 horas para a conclusão do Ensino Médio. Quando este curso se integra com a educação profissional, a carga horária é redimensionada, reduzida do Ensino Médio e somada à carga horária do curso de educação profissional prevista no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos - CNCT. Segundo o artigo 27 da Resolução nº 06/2012 do mesmo Conselho, os cursos integrados têm as cargas horárias totais de, no mínimo, 3.200, 3.100 e 3.000 horas, para, respectivamente, cursos técnicos que tenham 1.200, 1.000 ou 800 horas previstas no CNCT. Ou seja, admite-se uma redução de até 400 horas na carga horária do Ensino Médio quando oferecido com projeto unificado das duas formações, seja na forma integrada ou concomitante.

No IFPA, os Cursos Técnicos na forma integrada, inclusive articulado a Educação e Jovens e Adultos devem adotar os mínimos definidos por lei para cada Habilitação Profissional indicada no CNCT, o estágio supervisionado será contabilizado além dos mínimos na carga horária mínima dos cursos, conforme estabelece o §5º do artigo 11 da Resolução 06/2012 do CNE.

Com essas prerrogativas e as definições da Lei nº 13.415/2017, os Cursos Técnicos na forma integrada devem prever a integralização curricular pelo discente em três anos. Considerando a experiência recente dos campi do IFPA que organizaram seus currículos em

três anos, inclusive para torná-los mais atrativos e compatíveis com as demais ofertas de ensino médio do estado do Pará, orienta-se que a duração do curso se mantenha em três anos.

Hoje o IFPA já pratica o disposto na Lei nº 13.415/2017 que prevê que a partir de março de 2017, até o prazo de cinco anos (ou seja, até março de 2022), as instituições deverão oferecer no mínimo 1.000h/ano nos cursos de ensino médio. Ou seja, antes mesmo de março de 2022, o IFPA atende muito mais que a carga horária mínima anual prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, bem como sua duração de 3 anos.

Para as atualizações de PPC orientamos que os Núcleos Docentes Estruturantes (NDE) observem o quadro abaixo:

Carga Horária prevista no CNCT	CH do Curso Técnico Integrado ao Ensino Médio			Período Letivo Anual		Duração do curso
Curso	Total	Presencial (mínimo)	EAD (máximo)	CH Presencial (máximo)	CH EAD* (maxima)	
Técnico de 1200h	3200h	2560h	640h	1000h	Até 240h	3 anos
Técnico de 1000h	3100h	2480h	620h	1000h	Até 240h	3 anos
Técnico de 800h	3000h	2400h	600h	1000h	Até 240h	3 anos

(*) A carga horária de ensino a distância (EAD) no período letivo semestral poderá ser de até 20% da carga horária presencial, podendo a carga horária total de EAD do curso ser cumprida ao longo de sua duração.

Demonstra-se no quadro acima que é viável a oferta de Cursos Técnicos Integrados em um único turno, com aula de segunda a sexta, com duração de três anos, com disponibilidade de alocar no próprio turno atividades de educação física, projetos e atendimentos intraescolares, atendo-se aos mínimos de carga horária definido para o curso, conforme legislação, e utilizando os 20% EAD, que ainda possibilitará que ganhemos expertise numa modalidade mui-

to estratégica para o crescimento institucional. Teremos uma média 4,5 aulas/dia, abrindo espaços para demais atividades e melhor organização das rotinas do aluno.

Os campi que desejem ofertar cursos técnicos em apenas um turno, com duração de três anos, deverão, necessariamente, fazer uso de até 20% EAD, na forma prevista na Instrução Normativa 03/2016 CTEAD/PROEN.

Na reorganização curricular, devem-se prever tempos e espaços para cumprimento da recuperação paralela, que por suas definições legais devem acontecer além dos horários regulares de aula e no IFPA, e estão disciplinados pelo Regulamento Didático Pedagógico do Ensino e Nota Técnica 05/2017 PROEN.

B. Componentes Curriculares

Diante das recomendações da Lei Nº 13.415/2017, como alternativa para superarmos a dicotomia entre educação básica e profissional e continuarmos com a oferta de um itinerário integrado, nos pautamos no Art. 36 desta lei, §3º que orienta “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. ”

A definição dos componentes curriculares de um curso técnico na forma integrada deve levar em conta o perfil do egresso definido no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos – CNCT e as bases científicas e tecnológicas para essa formação, considerando a formação mais inteira possível para os nossos jovens.

Além das disciplinas da educação básica e profissional, constitui-se componente curricular: estágio, prática profissional supervisionada, projetos integradores, disciplinas optativas, como Libras e Espanhol.

Um curso integrado pode ser organizado de maneira a permitir que parte de seu curso possa ser escolhido pelo próprio aluno de acordo com seus interesses, abrindo algum espaço para o protago-

nismo do jovem em sua formação. Ao tomar essa decisão o Núcleo Docente Estruturante - NDE deve prever no Projeto Pedagógico do Curso o leque de possibilidades e a sistemática.

Os trabalhos de conclusão de curso e as atividades complementares não estão recomendados para essa forma de oferta.

Para fins de melhor operacionalização do sistema acadêmico e acompanhamento da carga horária docente, os componentes curriculares devem ser organizados em 20, 40, 60, 80, 100 ou em 120 aulas, correspondendo a, respectivamente, 17, 33, 50, 67, 83 ou 100 horas. O arredondamento das horas está previsto pela Resolução nº 472/2017-CONSUP.

O componente curricular com 20 aulas, isto é de 17 horas, deve ser somente ofertado em curso organizado em regime didático semestral.

Para qualquer das formas de integração definidas para o Curso Técnico, serão observados que em cada semestre há um limite de até 600 aulas, sendo 30 a cada semana de cinco dias letivos.

Para a distribuição dos componentes curriculares será observado o parâmetro de 2000 horas para componentes curriculares das áreas do ensino médio acrescidas das horas da formação específica, segundo os mínimos do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos, da seguinte forma: cursos de 800h (1000h), cursos de 1000h (1100h) e cursos de 1200h com as mesmas 1200h, conforme o quadro a seguir.

A cada ano, e conforme a área do curso, o percentual de horas para a formação técnica irá variar de 25% a 50%, compondo-se num arranjo articulado com as horas da formação básica, e **não deve ultrapassar 16 componentes** curriculares/ano e oito componentes curriculares/semestre.

Série	Cursos com 3000h				Cursos com 3100h				Cursos com 3200h			
	Áreas do Conhecimento Ensino Médio CH		Formação Técnica		Áreas do Conhecimento Ensino Médio CH		Formação Técnica		Áreas do Conhecimento Ensino Médio CH		Formação Técnica	
			CH	% da CH anual			CH	% da CH anual			CH	% da CH anual
1º ano	750h		250h	25%	750h		300h	30%	750h		350h	35%
2º ano	750h		250h	25%	750h		300h	30%	750h		350h	35%
3º ano	500h		500h	50%	500h		500h	50%	500h		500h	50%
TOTAL	2000h		1000h	-	2000h		1100h	-	2000h		1200h	-

C. Organização Curricular

O currículo continuará baseado em competências em face dessa orientação ainda ser a orientação da legislação em vigor, o que pressupõe que além de aprender conceitos, o aluno deve aprender como mobilizar e aplicar o que aprendeu, ou seja, desenvolver habilidades, fazeres, atitudes e autonomia frente à realidade econômica e social.

Ter as competências como referência para a organização curricular do ensino médio integrado não deve significar, entretanto, a desvalorização dos saberes científicos ou uma perspectiva instrumental da formação de trabalhadores técnicos. A orientação é em sentido contrário, ou seja, a busca da articulação entre conhecimentos teóricos e práticos orientados pela necessidade de construção de uma sociedade solidária e democrática.

O artigo 22, inciso V, da Resolução 06 (CNE, 2012), orienta que os componentes sejam oferecidos segundo **uma “organização curricular flexível”**, na forma de disciplina, projetos, núcleos temáticos ou outras formas de organização. A Lei que cria os Institutos Federais (Lei 11.892/2008) diz que nós somos **instituições inovadoras quanto a proposta político-pedagógica**. Temos com isso, um cenário vasto de possibilidades educacionais e curriculares em nossos campi.

A oferta pode se dar conforme o artigo 23 da LDB (1996), com organização em “[...] séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar”.

No IFPA, portanto, pode-se optar por regime didático em anos letivos ou semestres letivos, mesmo nos cursos integrados, deve-se, contudo, observar que essa decisão também define o ciclo de oferta do curso, logo, curso anual deve ter entrada de novas turmas regularmente a cada ano, e cursos semestrais a cada semestre, assim, o regime semestral não se mostra adequado à oferta de cursos integrados, pois o público alvo desses cursos provém de regime

letivo anual (alunos do ensino fundamenta de escolas estaduais e municipais), e não regularidade de oferta acarreta duplicidade de atendimento até o final do curso, devido as turmas de dependência que começam a se constituir.

D. Matriz Curricular

As matrizes curriculares dos Cursos Técnicos Integrados deverão evidenciar de modo claro a forma de integração escolhida e adotada pelo curso, especificamente no item *Orientações Metodológicas*, conforme Resolução Nº 005.2019, de 09 de janeiro de 2019, que estabelece os procedimentos a serem adotados para criação de cursos, para elaboração e atualização do Projeto Pedagógico do Curso e para extinção de cursos , nos níveis da Educação Básica e Profissional e do Ensino Superior de graduação, na modalidade presencial.

Além da matriz, o Projeto Pedagógico do Curso deve evidenciar articulação da estrutura do curso com metodologias ativas, avaliação e planejamento integrados.

Há muitas possibilidades de se executar o currículo integrado. Não há um modelo previamente definido, e nem um que seja adequado, o bom, o que dá certo. As unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, nas diversas publicações, evidenciaram modelos distintos, e experiências em fase de implantação, com permanente discussão e reformulação. Pode-se propor a integração do currículo por meio de projetos, de temas, de pontos de fusão entre as disciplinas entre outras possibilidades. A experiência dos docentes, a disponibilidade de cada profissional, os conhecimentos educacionais e de metodologia do ensino são elementos que ajudarão ou dificultarão a vivência do currículo integrado em cada equipe escolar.

No IFPA, após 10 anos de sua criação, temos pouca experiência acumulada de currículos integrados. Em geral, os planos de nossos cursos Técnicos Integrados mostram estruturas curriculares onde foram sobrepostas todas as disciplinas do ensino médio ao conjunto de disciplinas da formação técnica, sem nunca ter havido

um trabalho de estudo das ementas, compatibilização entre elas, ou o cuidado de anteceder fundamentos científicos ao estudo das técnicas, o que acaba gerando repetição de conteúdos e sobrecarga ao aluno.

Por esse prisma indicamos que, apesar de devermos diferenciar, na matriz curricular, disciplinas do Ensino Médio e da Educação Profissional consideramos que **todas as disciplinas são ao mesmo tempo de formação profissional e formação básica**, e com essa compreensão só há sentido o trabalho de **reorganização curricular** que reúna **todos os docentes** que atuam ou atuarão no curso, de modo a concebê-lo.

Tendo consciência de nossos atuais limites e reconhecendo que a experiência comedida, bem como a implantação paulatina, pode nos levar ao estudo e à vontade de superar obstáculos pessoais propomos, para esse primeiro momento de reorganização de cursos integrados, três possibilidades de integração, que trataremos a seguir, ficando ainda, o corpo docente do curso, livre para desenvolver outros arranjos de integração que lhes pareça mais favorável.

As três formas propostas são:

- a) a) Cursos Integrados pela área do Ensino Médio
- b) b) Cursos Integrados por projetos
- c) c) Cursos Integrados por eixo temático

As formas de integração apresentadas se propõem a ajudar na definição, organização e funcionamento de uma estrutura curricular integrada, são por isso referências e não currículos prontos. Orientamos que nossos campi realizem três movimentos: a) conhecer as propostas, b) tomar uma decisão e c) usá-lo como referência para construir ou reorganizar o currículo integrado em execução.

a) Cursos Integrados pela área do Ensino Médio

A indicação da integração entre Ensino Médio e Educação Profissional toma como ponto de partida as três áreas do Ensino

Médio e o campo de conhecimento de maior ênfase no perfil de formação do técnico, ou seja, a integração entre a habilitação e a área do Ensino Médio de acordo com o conhecimento predominante.

As áreas do Conhecimento - Ensino Médio são: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias e Linguagens e suas Tecnologias. Essa possibilidade de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional passa pela identificação no eixo tecnológico, no curso e no perfil de formação do técnico com qual das áreas do Ensino Médio há mais imbricações. A área identificada será a área de ênfase de integração. Ressalte-se que apesar de haver a área de ênfase de integração, deve-se buscar também identificar que conhecimentos das demais áreas do Ensino Médio estão envolvidos e podem ser integrados com o perfil de formação do técnico. No entanto, caso os profissionais, depois da análise, não encontrem a relação em determinada disciplina/conteúdo para essa integração isso não precisa ser forçado, pois se corre o risco de distorcer os conhecimentos disciplinares envolvidos. Assim, no currículo integrado existirão gradações e diferentes processos de integração de acordo com o perfil técnico em foco.

A partir do grande campo de integração de área do Ensino Médio e Educação Profissional a próxima etapa é relacionar as componentes curriculares de maior afinidade e destas os conteúdos que evidenciam mais essa relação. Os conteúdos compartilhados entre Ensino Médio e Educação Profissional serão os indicados para serem aprofundados, mas não repetidos no Ensino Médio e na Educação Profissional. Ao contrário, a recomendação é desenvolver mecanismos de explorar o conteúdo desenvolvido em uma área na outra área. Assim pode haver textos, seminários, visitas, experimentos, projetos de pesquisa, entre outros tratados e desenvolvidos conjuntamente no Ensino Médio e Educação Profissional que evidenciam os pontos comuns entre a formação geral e profissional.

Para o desenvolvimento dessa dinâmica de integração é essencial que profissionais das duas áreas projetem junto o currículo do curso.

b) Cursos Integrados por projetos

Tomamos esse modelo, da proposta apresentada pela UNESCO (2011) que ofereceu protótipos curriculares para o Ensino Médio e para o Ensino Médio Integrado.

Essa proposta toma três importantes princípios como norteadores:

- I) **Trabalho na acepção ontológica** - forma de o homem produzir e transformar sua realidade, é o princípio educativo originário. Isso quer dizer que “toda a aprendizagem terá origem ou fundamento em atividades desenvolvidas pelos estudantes que objetivam, em última instância, uma intervenção transformadora em sua realidade”.
- II) **A Pesquisa como instrumento de articulação** entre o saber acumulado pela humanidade e as propostas de trabalho que estarão no centro do currículo. “Como forma de produzir conhecimento e como crítica da realidade, a pesquisa apoiar-se-á nas áreas de conhecimento ou nas disciplinas escolares: a) para o desenho da metodologia e dos instrumentos de investigação, e b) para a identificação das variáveis de estudo e para a interpretação dos resultados”.
- III) **Atuação Comunitária** - Tomando o trabalho e a pesquisa como princípios educativos, os protótipos unem a orientação para o trabalho com a educação por meio do trabalho. Propõe um ambiente escolar como “uma comunidade de aprendizagem, nela, os jovens desenvolverão uma cultura para o trabalho e demais práticas sociais por meio do seu protagonismo”

Os currículos organizados por projetos preveem as 4 áreas de conhecimento do Ensino Médio: (I) Linguagens e suas tecnologias; (II) Matemática e suas tecnologias; (III) Ciências da Natureza e suas tecnologias; (IV) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Podem ou não ser divididas em disciplinas, mas incluem sempre todos os conteúdos curriculares previstos em lei.

Os objetivos de aprendizagem do Núcleo, tanto os relacionados à preparação básica para o trabalho, quanto os relacionados às outras práticas sociais, são uma das referências para a definição dos objetivos das áreas de conhecimento do ensino médio.

Outra referência para a definição dos objetivos foi a matriz de competências e habilidades do Enem, assegurando a perspectiva de continuidade de estudos.

As áreas propõem **atividades de aprendizagem** que subsidiarão as atividades do Núcleo.

Os currículos com esse formato adotarão um **Núcleo de preparação para o trabalho e demais práticas sociais**, onde serão desenvolvidos os objetivos da educação profissional técnica, na habilitação definida. Aos objetivos do Ensino Médio se acrescentam objetivos de aprendizagem de tecnologias e de conhecimentos e valores necessários ao exercício da habilitação técnica definida.

A educação profissional concentra-se no Núcleo e deve ser distribuída do geral para o particular pelos diferentes anos letivos. É o elemento que promove a integração do currículo e o principal responsável por garantir que o trabalho e a pesquisa se constituam em princípios educativos efetivos.

O Núcleo ocupará, percentuais diferentes da carga horária anual do curso, conforme o tipo de curso, obedecendo ao que já foi indicado no item referente a componentes curriculares.

c) Cursos Integrados por eixo temático

O currículo integrado por eixos temáticos pressupõe a formação humana numa perspectiva de totalidade holística, em que as múltiplas dimensões do sujeito estejam baseadas num projeto pedagógico libertador, na perspectiva de sua inserção no mundo do trabalho e sua participação social e política sustentada por uma formação técnico-científica, sociopolítica, ambiental, metodológica e ético-cultural comprometida com a emancipação humana.

O percurso formativo do curso integrado por eixos temáticos materializa-se por meio de questões-problemas sobre a realidade

social do aluno que orientarão as práticas metodológicas integradoras do curso no processo de elaboração de conhecimentos a partir das correlações culturais, políticas, econômicas, sociais e educacionais que serão realizadas.

As perguntas são formuladas indagando sobre as percepções que os alunos têm de si, do lugar onde vive, do mundo do trabalho, da relação com a comunidade, com as reivindicações por garantia de direitos, de organização social dos sujeitos coletivos e do seu protagonismo como agente de mudança social, relacionando questões-problemas que objetivem reflexões de cunho sujeito individual/coletivo, local/global/local e perspectivas de passado/presente/futuro.

O curso integrado por eixos temáticos também pode ser uma possibilidade de organização curricular dos cursos técnicos ofertados em regime de alternância. A pesquisa acontecerá por meio do tempo comunidade a partir das questões-problema de cada eixo temático e contribuirá para desenvolver práticas interdisciplinares referenciadas na alternância pedagógica, possibilitando que o planejamento, execução e a avaliação da ação educativa se materialize por meio da pesquisa-ação-reflexão, nos diversos tempos de aprendizagem (tempo escola/tempo comunidade)

A alternância pedagógica como orientadora da ação educativa se constituirá como um dos pilares de sustentação das práticas docentes integradas, pois possibilitará o diálogo entre os conhecimentos e organizarão os tempos e espaços formativos de aprendizagens que orientam as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no curso.

As pesquisas desenvolvidas durante o tempo comunidade (conforme orientações estabelecidas por meio da Resolução nº 81/2018 que trata da Política de Educação do Campo) subsidiarão os docentes quanto aos elementos necessários para a escolha dos componentes curriculares (ou disciplinas) e seus respectivos conteúdos que deverão ser trabalhados de cada eixo temático.

É necessário salientar que para a efetivação desse modo curricular é imprescindível que seja realizado, periodicamente,

planejamentos coletivos com todos os docentes que irão atuar no curso por semestre. Assim, as diferentes áreas do conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e significativo com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento, possibilitando ao processo educacional que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e aplicar.

O curso integrado por eixos temáticos também pode ser uma possibilidade de organização curricular dos cursos técnicos ofertados em regime de alternância. A pesquisa acontecerá por meio do tempo comunidade a partir das questões-problema de cada eixo temático e contribuirá para desenvolver práticas interdisciplinares referenciadas na alternância pedagógica, possibilitando que o planejamento, execução e a avaliação da ação educativa se materialize por meio da pesquisa-ação-reflexão, nos diversos tempos de aprendizagem (tempo escola/tempo comunidade)

A alternância pedagógica como orientadora da ação educativa se constituirá como um dos pilares de sustentação das práticas docentes integradas, pois possibilitará o diálogo entre os conhecimentos e organizarão os tempos e espaços formativos de aprendizagens que orientam as atividades de ensino, pesquisa e extensão desenvolvidas no curso.

As pesquisas desenvolvidas durante o tempo comunidade (conforme orientações estabelecidas por meio da Resolução da Política de Educação do Campo) subsidiarão os docentes quanto elementos necessários para a escolha dos componentes curriculares (ou disciplinas) e seus respectivos conteúdos que deverão ser trabalhados de cada eixo temático.

É necessário salientar que para a efetivação desse modo curricular é imprescindível que seja realizado, periodicamente, planejamentos coletivos com todos os docentes que irão atuar no curso por semestre. Assim, as diferentes áreas do conhecimento e experiência deverão entrelaçar-se, complementar-se e reforçar-se mutuamente, para contribuir de modo mais eficaz e

significativo com esse trabalho de construção e reconstrução do conhecimento, possibilitando ao processo educacional que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar, compreender e aplicar.

4. A Gestão do Ensino Médio Integrado com o Ensino Técnico e o Papel das Equipes Pedagógicas

A gestão escolar para a forma integrada exige uma reorientação política de gestores educacionais, tanto na esfera federal quanto na estadual, bem como novos direcionamentos das escolhas da instituição escolar, de sua equipe gestora e, finalmente, do professor: de seu olhar, postura e das suas ações (compromisso ético-político). E por que a gestão de currículos integrados requer tal postura política? Porque ao se criar os Institutos Federais, pretendia-se uma nova institucionalidade para a Educação Profissional, uma vez que o legado jurídico e social de tais instituições se define nas bases da integração.

A gestão de currículos integrados requer que os princípios definidos nesse texto repercutam nas relações:

- Entre os gestores e estes e a comunidade escolar (professores, alunos, famílias);
- Entre professores;
- Entre Professores e alunos;
- Entre a instituição e a comunidade;
- Entre instituição e famílias dos alunos.

Cabe ressaltar que todas essas mudanças devem ser realizadas com o suporte de infraestrutura escolar necessária e financiamentos específicos.

Desta forma, as práticas de gestão do ensino e de gestão institucional devem se assentar no diálogo, nas estruturas colegiadas de decisão bem como adotar metodologias de envolvimento e comprometimento profissional, partindo dos titulares das funções e expandindo-se para cada servidor da unidade.

A percepção da integração curricular dá-se em processos mediados pelas relações sociais e, talvez, resida aí sua maior dificuldade. A disponibilidade para construções sociais coletivas. Para tanto, são recomendadas algumas metodologias:

- Adoção de um período coletivo de reunião, definido no horário semanal, para docentes que atuam num mesmo curso;
- Semanas pedagógicas planejadas com ações formativas e momentos de construção de possibilidades integradas no âmbito dos cursos, utilizando metodologias próprias;
- Planejamento e valorização de oportunidades de formação continuada quanto a metodologias integradoras e suas possibilidades ao longo do ano;
- Adoção da prática de reuniões regulares para apreciação e acompanhamento das ações integradas no âmbito do curso;
- Distribuição igualitária da autonomia entre o corpo administrativo, buscando fugir de um ambiente autoritário;
- Prática da socialização das boas práticas de integração, seja nos encontros e formações seja nos canais de comunicação virtual do campus;
- Desenvolvimento de metodologias de envolvimento discente com o planejamento do curso, das disciplinas e com as práticas de integração, visando aumentar a satisfação e a participação dos educandos;
- Planejamento de avaliação integrada nos Cursos Técnicos na forma Integrada, por área do ensino médio ou por eixos temáticos do curso, diminuindo, assim, a quantidade de provas e avaliações realizadas pelo aluno;
- Adoção de conselho de classe, que possibilita práticas de avaliação integrada do aluno;
- Adoção e valorização das metodologias de envolvimento familiar com a proposta educacional e com as práticas docentes, visando fortalecer o desempenho acadêmico;
- Investimento nos relacionamentos sociais dentro dos cursos e entre os mesmos, visando favorecer a descoberta de novas possibilidades de integração.

Essas são algumas proposições que devem concorrer para a intensificação do envolvimento de todos os sujeitos do processo formativo, com as práticas e os planejamentos de seu curso favorecendo a execução do currículo integrado no âmbito do IFPA.

Considerando as atribuições de pedagogos e Técnicos em Assuntos Educacionais no IFPA, prescritas na Resolução Nº 157/2016 - CONSUP, e em especial aquelas que tratam do planejamento de ensino, para essa ação de fortalecimento da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio recomenda-se às equipes pedagógicas a execução das seguintes ações:

- Nas Semanas Pedagógicas, desenvolvimento de estudos sobre os princípios e objetivos da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e sobre a legislação da Educação Profissional;
- Promoção de estudos, por curso, das metodologias ativas que melhor se adequam ao perfil do curso e do corpo docente;
- Desenvolvimento de estudos diagnósticos do corpo discente ao início dos períodos letivos, visando subsidiar o corpo docente no planejamento das ações pedagógicas e de avaliação formativa;
- Realização de Oficinas para a organização de atividades integradas;
- Planejamento interdisciplinar dos conteúdos.

5. Considerações Finais

Mediante tais orientações a gestão do ensino, no IFPA recomendou que esse trabalho inicie com um diagnóstico amplo do funcionamento do curso, realizado em conjunto por professores da educação básica e profissional que atuam no curso, e também com a equipe pedagógica e da assistência estudantil, para complementar a visão sobre o funcionamento do curso.

Com esse diagnóstico deve-se acrescentar os indicadores educacionais do curso (evasão, retenção, reprovação por disciplina, concluintes) e informações da relação entre procura pelo curso nos processos seletivos, da forma do processo seletivo, informações sobre as condições econômico-sociais dos alunos do curso. Então, com esse diagnóstico ampliado se dê o estudo dessas diretrizes e então as decisões para cada curso sejam tomadas quanto a metodologia do trabalho, dias de reuniões, divisão de trabalhos entre NDE e todos os docentes que atuam no curso, bem como as metodologias de integração que serão adotadas no curso, a forma de integração e a avaliação. Observando que todas essas decisões antecedem ao momento de revisão propriamente do Projeto Pedagógico de Curso e sua sistematização e deve ser coordenado pelo coordenador do curso.

O campus pode iniciar de imediato o trabalho, conforme o diagnóstico dos cursos que já dispõe ou planejar essa ação de modo paulatino nos próximos dois anos.

Com esses parâmetros e diretrizes a PROEN espera colaborar com a construção da efetividade da integração em nossos campi, consciente que esse é um processo longo que requer disposição por parte de todos, bem como que a gestão, a pesquisa e a extensão fortaleçam e tornem possível essa diretriz institucional.

Parte dos campi do IFPA iniciaram o processo de reformulação de seus cursos visando a efetividade da integração curricular nos mesmos, ainda que o cenário nacional aponte para reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio bem como das Diretrizes Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica já sinalizadas pelo Conselho Nacional de Educação, e haja propostas de mudanças na Lei de criação dos Institutos Federais, a perspectiva ainda é pela manutenção do que nesse texto se orientou e em breve será possível avaliar o impacto dessas orientações sobre a oferta de cursos integrados do IFPA.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Documento base PROEJA. Ensino Fundamental. Brasília: MEC, agosto 2007.

BELÉM. IFPA. **Nota Técnica 05/2017** – PROEN. Esclarecimento acerca de procedimentos de recuperação paralela no âmbito do IFPA. Disponível em <http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/nota-tecnica/2017/1655-nota-n-05-esclarecimento-acerca-dos-procedimentos-de-recuperacao-paralela-no-ambito-do-ifpa/file>

BELÉM. IFPA. **Instrução Normativa 03/2016** – PROEN. Institui procedimentos para a inclusão de disciplinas ofertadas a distância em cursos presenciais técnicos de nível médio e superiores de graduação, no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Disponível em <http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/instrucao-normativa/2016-2/1741-n-03-2017-ctead-procedimentos-para-a-inclusao-de-disciplinas-ofertadas-a-distancia-em-cursos-presenciais-tecnicos-de-nivel-medio-e-superiores-de-graduacao-no-ambito-do-ifpa/file>

BELÉM. IFPA. Regulamento Didático Pedagógico do Ensino. **Resolução 473/2017** – CONSUP. Disponível em <http://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/regulamento-didatico-de-ensino/1744-regulamento-didatico-pedagogico-do-ensino-no-ifpa-com-atualizacoes-20-11-17/file>

BRASIL. Presidência da República. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº **9.394/1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 2208/1997** - Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm

BRASIL. Presidência da República. **Decreto 5154/2004** - 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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução 2/2012:** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>.

_____. **Resolução 6/2012:** define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>.

_____. Presidência da República. Lei **13.415/2017:** conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm

_____. Presidência da República. Lei **11.892/2008:** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111892.htm

CIAVATTA, M; RAMOS, M; FRIGOTO, G. Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIVEIRA, E. C. de. **EJA e educação profissional:** desafios da pesquisa e da formação no PROEJA. Brasília: Líber Livro, 2012.

UNESCO. Protótipos Curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado: resumo executivo. Maio de 2011. Série Debates ED. nº1. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0019/001922/192271por.pdf>

Arte e Ensino Médio na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular

Experiência pedagógica na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará

Rita de Cássia Cabral Rodrigues de França¹

Ana Paula Vieira e Souza²

Raquel Amorim dos Santos³

Resumo: A Arte e Ensino Médio na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular temática de pesquisa, que trata de experiência pedagógica na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. No estudo, defende-se a ideia de incluir as quatro linguagens nesse nível de ensino, o de saber como os conceitos visuais, sociais e históricos aparecem na Arte, como eles têm sido percebidos e criticados em seus processos construtivos e se fundamenta uma prática de arte. No Ensino Médio da EAUPFA, o quadro docente é composto por onze Arte/Educadores especialistas Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, priorizando na lotação professores de Artes Visuais. São 18 estudantes de duas turmas da EAU-FPA, entre 15 e 20 anos, residentes em bairros (Marcos, Canudos, Terra Firme, Guamá), que responderam ao questionário com questões abertas e fechadas. A

¹ Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora de artes visuais da Escola de Aplicação da UFPA. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais/GERA-IFCH/UFPA. Licenciatura em Educação Artística com habilitação em Artes Plásticas pela Universidade Federal do Pará. Ex-Presidente da Associação dos Arte/Educadores do Estado do Pará/AAEEP.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora da Universidade Federal do Pará do Campus Universitário de Bragança, do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA). Membro do Grupo de Estudos, Pesquisa Trabalho e Educação e coordenadora do Núcleo Trabalho e Infâncias GEPTe/NEB/UFPA.

³ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Pará. Professora da Universidade Federal do Pará/Campus de Bragança. Membro do Núcleo de Estudos e Pesquisa sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais GERA/IFCH/UFPA.

pesquisa revela que o documento BNCC, apresenta resultados avaliativos negativos do Ensino Médio, portanto, com a justificativa de estar mais atenta às perspectivas da juventude brasileira, como forma de sanar os problemas, evitar ou diminuir os elevados índices de evasão e repetência, apresenta como alívio o currículo mínimo e a profissionalização no Ensino Médio, em defesa das exigências da Pedagogia das Competências e Habilidades. Conclui-se, que o fito, é uma formação de jovens aligeirada para atender de imediato o mercado de trabalho.

Palavras-chave: Arte. Ensino Médio. Juventudes. BNCC.

Conversas Iniciais

As representações de alunos do Ensino Médio sobre o Ensino de Arte e a Base Nacional Comum Curricular na Amazônia paraense tem se configurado, desde o Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil de 2015⁴, espaço em que foram suscitados debates sobre o Ensino de Arte e o engendramento da Base Nacional Comum Curricular relacionados a conformação do Ensino de Arte no currículo da Educação Básica e a formação de professores de Arte a partir da Base nacional Comum Curricular (BNCC).

Com a justificativa de que os resultados apresentados pelo Ensino Médio não foram os previstos nas metas projetadas no Plano Nacional de Educação (PNE, 2014-2024), com a Medida Provisória N° 746/2016⁵, que institui a Política de Fomento à Implemen-

⁴ Evento realizado na Cidade de Fortaleza, Estado do Ceará em 2015. Promoveu discussões sobre a conformação do Ensino de Arte e a formação de professores na perspectiva da Base Nacional Comum Curricular.

⁵ Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos

tação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) o “Novo Ensino Médio” é aprovado, considerando os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Essa Medida Provisória, dentre outras providências restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio.

A política de educação integral, uma das principais âncoras da reforma do ensino médio ensejada na BNCC, na gestão do Presidente Michel Temer, a defesa de uma educação integral para o aluno desvelando questões que consideramos corroborar para a fragmentação do ensino, são elas: a obrigatoriedade das disciplinas de Matemática e Língua Portuguesa, hierarquizando-as em relação as outras e o ensino fragmentado por área de conhecimento apoiado na ideia da flexibilização curricular que retira áreas importantes do conhecimento do currículo obrigatório.

Os principais pontos controversos da Lei Nº 13.415/2017⁶ afetam diretamente professores da Educação Básica. A Medida Provisória Nº 746/2016 traz em seu bojo a extinção da obrigatoriedade de quatro Disciplinas como Artes, Sociologia, Filosofia e Educação Física e a possibilidade de uma parte do currículo a ser ministrado por pessoas que desenvolveram algum tipo de habilidade profissional que tenham o chamado ‘notório saber’.

em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC.

⁶ Altera as leis nº 9.394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494/2007, 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 5.452/1943, e o Decreto-Lei nº 236/1967; revoga a lei nº 11.161/2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Diante dessa política de Governo de desmonte da Educação Básica, as incertezas se espalham sobre a BNCC, em relação a vantagem ou não em cursar uma das Licenciaturas de Arte⁷, História, Geografia, Ciências, Sociologia entre outras e a obrigatoriedade no Ensino Médio apenas para as Disciplinas Língua Portuguesa e Matemática, “[...] em outras palavras, há uma clara *desprofissionalização, desqualificação e desintelectualização* dos professores brasileiros na Educação Básica com estas medidas de reorientação e restrição curriculares” (DANTAS, 2018, p. 108).

A conformação do Ensino de Arte na Educação Básica na perspectiva da BNCC reforça uma situação combatida pelos pesquisadores e professores no Ensino de Arte no Brasil, que é a polivalência. A concepção defendida é a de integração das linguagens Artes Visuais, Dança, Música e Teatro ao Ensino de Arte que na concepção de Barbosa (2015) as Artes Integradas, não devem ser confundidas com a perversa polivalência, mas que cada Arte tenha o seu professor, trabalhando ou desenvolvendo projetos de forma interdisciplinarmente. Do contrário, a composição das disciplinas como unidades temáticas do componente curricular Linguagens e suas Tecnologias, sem o respeito do professor às fronteiras dos códigos das linguagens, desqualifica-o, por não considerar a formação de professores por campo de conhecimento (BRASIL, 2016).

A experiência pedagógica desenvolvida no Ensino Médio ofertado pela Instituição Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, *lócus* deste estudo, defende a ideia de incluir as quatro linguagens nesse nível de ensino, sobretudo por reconhecer que o conhecimento crítico de como os conceitos visuais, sociais e

⁷ A Federação dos Arte-Educadores do Brasil/FAEB, em nota pública ao Ministério da Educação e Cultura/MEC, sobre a Medida Provisória do Ensino Médio, considera a Medida Provisória como um retrocesso e um desrespeito ao lastro de luta e achados dos pesquisadores e professores, que há décadas, vivenciam a educação brasileira e aos alunos. Quando elege áreas de conhecimento e torna as disciplinas obrigatórias apenas matemática e português hierarquizá-las, fragiliza a formação integral, justamente defendida pela BNCC. Sonegar o Ensino de Arte aos alunos é pensar uma formação tecnicista, sem reflexão, sem criticidade e criação, entre outras questões.

históricos aparecem na arte, como eles têm sido percebidos, redefinidos, redesignados, distorcidos, descartados, reapropriados, reformulados, justificados e criticados em seus processos construtivos, contribui para fundamentar a prática de arte (BARBOSA, 2015), uma vez que o quadro docente é composto por onze Arte/Educadores especialistas nas quatro linguagens artísticas (Artes Visuais, Música, Dança e Teatro), que atendem os níveis da Educação Básica.

No Ensino Médio, na lotação docente, a Escola de Aplicação da UFPA (EAUFPA) solicita prioridade para os professores de Artes Visuais. Essa situação se deve ao compromisso assumido pela gestão da Instituição com a comunidade escolar, o foco desse nível de ensino é formar para a cidadania e adentrarem na graduação por meio do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), em um contexto de escola de capital, onde o principal foco de Escolas do Ensino Médio visam a aprovação no vestibular.

O Exame Nacional do Ensino Médio, acredita-se, fazer parte da perspectiva de futuro da maioria da juventude⁸ brasileira, que apresenta diversidade nas condições sociais, mas que precisa engajar-se em práticas individuais e coletivas, além disso, apreenda sobre os campos da ciência, da cultura, do trabalho e acrescente na formação informação pessoal e coletiva, considerando seus percursos e histórias de vida. Isso exige política educacional que vise garantir seus projetos de vida, no sentido de estudos para a graduação ou para o mundo do trabalho.

Na configuração das provas do ENEM constam muitos textos imagéticos (obras de arte, gráficos, figuras, charges, desenhos), das diversas Disciplinas: Matemática, História, Língua Portuguesa,

⁸ Entende-se juventude na perspectiva de Dayrell (2007, p. 5), para o qual é uma categoria socialmente construída e ganha contornos próprios em contextos históricos, sociais e culturais distintos, marcada pela diversidade nas condições sociais (origem de classe, por exemplo), culturais (etnias, identidades religiosas, valores etc.), de gênero e, até mesmo geográficas, dentre outros aspectos. Além de ser marcada pela diversidade, a juventude é uma categoria dinâmica, transformando-se na medida das mutações sociais que vêm ocorrendo ao longo da história.

Geografia, Arte, entre outras. Das quatro linguagens artísticas, a de Artes Visuais é a que fomenta e contribui para que o aluno possa desenvolver mais habilidades para a interpretação dos textos imagéticos devido aos conteúdos e códigos linguísticos, porém estão diluídas no corpo desse exame questões também de arte das outras linguagens. Percebe-se assim, a intensidade do Ensino de Arte para a formação de jovens autônomos, críticos e expressivos, compreendendo os fenômenos naturais, sociais, históricos e culturais, o que justifica a relevância do Ensino de Arte no Ensino Médio da Escola de Aplicação da UFPA.

Outra situação a respeito do Ensino de Arte, que instigou o grupo à experiência, foi a formação sobre a BNCC na EAUFPA, em que a coordenação pedagógica solicitou aos professores por área de conhecimento a elaboração de um documento traçando o perfil do aluno de acordo com os níveis⁹ de Ensino da Educação Básica e sua formação na perspectiva da BNCC. Também foi realizado uma sondagem que revelou diversas indagações acerca do Ensino de Arte no Ensino Médio da Escola de Aplicação, tais como: que aluno se quer formar em Arte no Ensino Médio na perspectiva da

⁹ Essa experiência de elaborar um documento com o perfil dos alunos de acordo com o nível de ensino tendo como base a BNCC, suscitou várias produções: na **Educação Infantil**, o artigo: Base Nacional Comum Curricular e Educação Infantil: a Ciranda das Artes na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará/EAUFPA. Autoras: FRANÇA, Rita de Cássia Cabral Rodrigues de; SANTOS, Raquel Amorim: **Ensino Fundamental I**: o artigo com o título: O Ensino de Arte na Base Nacional Comum Curricular: Artes Integradas Sim, Polivalência Não! Autoras: FRANÇA, Rita de Cássia Cabral Rodrigues de.; VASCONCELOS, Júnia de Barros Braga.; HENDERSON, Jucélia Estumano. Apresentado no XXVIII Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil realizada em Brasília-DF, 2018; FRANÇA, Rita de Cássia Cabral Rodrigues de.; VASCONCELOS, Júnia de Barros Braga; HENDERSON, Jucélia Estumano. Base Nacional Comum Curricular e Artes Integradas: uma prática possível na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. In: Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão: práticas pedagógicas. Currículo e inclusão II. (Orgs.). GORDO, Margarida, do Espírito Santo Cunha; SILVA, Vergas Vitória Andrade da; GODIM, Suelen Tavares. Belém-PA: Paka-Tatu, 2018.

BNCC? Qual é a representação de aluno do Ensino Médio sobre o Ensino de Arte e a BNCC?

A experiência do grupo tomou como ponto basilar, o de se pensar na formação do aluno de Ensino Médio a partir da BNCC do ponto de vista educacional. Retoma-se a formação por competência impactando direto na formação dos estudantes para atender a lógica do mercado de trabalho, ou seja, “[...] de que as finalidades do ensino médio se encerram em sua adequação ao mercado e atendimento às prescrições de organismos internacionais” (FERRETI; SILVA, 2017, p. 392).

Essa visão mercadológica parece reforçar o documento da Base, entre outros discursos, de se empossar das escolas, o discurso ideológico da Escola sem Partido¹⁰. Tal lógica parece um retorno à formação tecnicista, já vivenciada em décadas anteriores no Brasil, cujos resultados foram insatisfatórios na formação do aluno da classe trabalhadora. Nesse sentido, o currículo do Novo Ensino Médio evidencia a perspectiva mais pragmática e utilitarista, pautada em resultados. Não se preocupa em discutir o sentido do que seria uma educação de qualidade para a formação integral dos estudantes.

Diante do dito, a experiência pedagógica desta pesquisa objetivou responder a seguinte questão norteadora: quais são as representações de alunos do Ensino Médio sobre o Ensino de Arte e a BNCC? Compreendemos metodologicamente o campo das representações em Chartier (1994), consideradas como “[...] representações coletivas que incorporam nos indivíduos as divisões do mundo social e estruturam os esquemas de percepção e de apreciação a partir dos quais estes classificam, julgam e agem” (CHARTIER, 1994, p. 104).

Percurso metodológico

O estudo é de cunho qualitativo, valoriza o dito dos interlocutores no estudo com base no campo das representações das lin-

¹⁰ Ver Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta, 2018.

guagens sobre o Ensino Médio, o Ensino de Arte e documentos como a Base Nacional Comum Curricular de 2018.

Os interlocutores da pesquisa de campo são estudantes de duas turmas de Ensino Médio. O *locus*, a Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará/EAUFPA. São jovens na faixa etária entre 15 e 20 anos, residentes em bairros (Marcos, Canudos, Terra Firme, Guamá) próximos a Escola. O questionário foi socializado para trinta (30) alunos, com retorno de dezoito (18) questionários.

Utilizou-se como instrumento de coleta de dados o questionário devido abranger um maior número de estudantes, por ser um instrumento constituído de uma ordenada sequência de perguntas, que devem ser respondidas por escrito sem a presença do entrevistador (LAKATOS e MARCONI, 2011). Com questões abertas e fechadas, que se destinaram a levantar informações escritas por parte dos interlocutores da pesquisa, a fim de se conhecer o perfil pessoal e as representações dos alunos sobre o Ensino de Arte no Ensino Médio e a BNCC.

O *corpus* da pesquisa foi constituído da seguinte forma: a) conteúdo discursivo do questionário; b) resposta dos questionários acerca das representações do Ensino Médio sobre o Ensino de Arte e a BNCC. Para orientação no processo de análise, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo, como referência principal, “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (BARDIN, 2010, p. 38). Tais procedimentos são criteriosos, com muitos aspectos observáveis, mas que colaboram bastante no desvendar dos conteúdos de seus documentos. Indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

A linguagem, nesse sentido, não se restringe ao significado das palavras, mas à complexidade das significações construídas em nível social nas relações uns com os outros, nas práticas sociais, com o mundo de forma dialética e contextualizada, que nos permita fazer inferências e analisar criticamente o *corpus* da pesquisa.

A análise dos dados realizada no uso da técnica da Análise de Conteúdo permitiu discutir, problematizar e inferir as concepções, as compreensões, os saberes e as práticas vividas e relatadas pelos interlocutores do estudo baseados em sua realidade na prática pedagógica, analisadas criticamente e confrontadas com os referenciais teóricos apontados neste estudo.

Os resultados expressam o que está presente nas representações de alunos do Ensino Médio, e válidos, por meio de operações estatísticas simples (percentagens), que de modo eficiente, permitiram elaborar os quadros e gráficos de resultados, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise para um rigor nesse estudo das representações dos alunos de Ensino Médio sobre o Ensino de Arte e a BNCC.

Representações de alunos do Ensino Médio sobre o Ensino de Arte e a BNCC

A Base Nacional Comum Curricular é o tema que está no epicentro das questões sobre políticas educacionais no Brasil, ela continua no bojo de amplas discussões teóricas, nos mais diversos espaços científicos e acadêmicos nos últimos tempos. Na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, não é diferente. Em 2016, a partir das inferências de alguns professores que participaram do Congresso da Federação de Arte-Educadores do Brasil em 2015 e de outras formações, solicitadas junto ao gestor e coordenação pedagógica, formações sobre a BNCC.

O professor de Arte independente de qualquer das linguagens artísticas, politicamente deve se posicionar nos debates contra as mudanças sem sentido para eles, mas também, tenha a compreensão do que a BNCC desvela para o Ensino Médio, nos três anos, enquanto “objetos de conhecimento” e que habilidades pretende-se alcançar a partir da “unidade temática”, organizando o planejamento e a metodologia para a prática pedagógica com os saberes artísticos e estético/culturais que serão ministrado aos alunos.

Por outro lado, nesses três anos de formação, é o aluno o participante do processo de formação, por conta disto, é instigante desve-

lar as representações de alunos do Ensino Médio sobre o Ensino de Arte e a Base Nacional Comum Curricular presente nos conteúdos dos discursos.

De início, verifica-se que 50% dos alunos que têm até 15 anos, estão na idade certa de cursar o Ensino Médio conforme assegura a LDB nº 9.394/96. Já 44,4% desses alunos estão na média de 16 a 17 anos e, ainda 5,6% encontram-se na faixa etária de 18 anos ou mais. Isso evidencia que a minoria dos alunos do Ensino Médio apresentam distorção idade/série. Esses indicadores apontam que a EAUFGPA avança no sentido do acesso e permanência do aluno, quiçá seja pelo monitoramento, acompanhamento pedagógico, psicossocial e/ou atendimento familiar via Conselho de Ciclo.

A Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará é uma Instituição de ensino bem conceituada na Amazônia paraense, com quadro docente de Especialistas, Mestres e Doutores, oferta todos os níveis de ensino da Educação Básica. A grande procura da Comunidade é devido a gratuidade e qualidade do ensino, infraestrutura e, sobretudo o elevado índice de aprovação no vestibular. O acesso dos alunos à EAUFGPA é por meio de editais e sorteio em função da demanda de candidatos inscritos no processo seletivo.

Os estudantes da EAUFGPA mostram que objetivam cursar o Ensino Médio. Para 94, 4% dos alunos representa se prepararem para o ENEM, ou seja, significa dizer que eles estudam porque buscam adentrar no Ensino Superior. Já 5,6% dos estudantes apontam que apenas pretendem finalizar a etapa do ensino médio. Supomos que parte dos alunos que objetivam concluir somente o Ensino Médio apresentem necessidade de trabalho, aqui entendido como princípio educativo (FRIGOTTO, 2009) para suprir as suas necessidades básicas.

Para Frigotto (2009, p. 72) o trabalho é princípio educativo porque por meio dele “o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade)”, bem como ele não separa do trabalho de suas “necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade)”.

O trabalho como princípio educativo, na concepção de Frigotto (2009) representa uma dimensão positiva, como manifestação da vida, um dever a ser aprendido. Trata-se de apreender que o ser humano enquanto ser da natureza necessita transformá-la, pelo trabalho, em bens úteis para satisfazer as suas necessidades (vitais, biológicas, sociais, culturais, dentre outros). Mas, é também um direito, pois é por ele que pode recriar, reproduzir permanentemente sua existência humana.

Apesar de no escopo do documento da BNCC arquitetar uma proposta de formação progressiva e integral em que o aluno aprenda por competência a desenvolver tarefas, indicando formar para a preparação profissional/técnico, do contrário, a pesquisa revela que os jovens da Escola de Aplicação da UFPA indicam o desejo de cursar uma graduação, o “ausente” vem à tona, com as representações dos alunos sobre o objetivo em cursar o Ensino Médio. Visa-se apresentar a imagem do real, pois, segundo Chartier, “[...] todas visam, de fato, a fazer com que a coisa não tenha existência a não ser na imagem que exhibe, que a representação mascare ao invés de pintar adequadamente o que é seu referente” (CHARTIER, 1991, p. 185).

A representação de jovens sobre a conclusão do Ensino Médio evidencia o desejo de ingressar ao Ensino superior. Essa imagem desconstrói a lógica do Estado, de que a ‘maioria’ do aluno por ser filho de operário, classe trabalhadora, almeja somente o nível técnico comumente destinado a classe operária pela lógica hegemônica.

Em relação ao conhecimento dos alunos sobre a BNCC do Ensino Médio, a pesquisa revela o resultado equilibrado, 50% dos estudantes responderam conhecer o documento e os demais desconhecem a Base Comum Curricular.

O conteúdo discursivo dos alunos da EAUFGPA sobre o nível de conhecimento da BNCC é visível, todavia existe ausência de conhecimento por parte da juventude sobre a formação acadêmica e o conteúdo tratado pela Base Nacional. Os dados apontam que 38,9% responderam que ouviram algumas explicações sobre o documen-

to, 33,3% dos estudantes responderam que o conhecimento da Base se deu por meio das mídias sociais, 22,2% dos alunos afirmaram que leram alguma coisa a respeito do documento e somente 5,6% dos estudantes responderam que leram uma parte da Base Nacional Comum Curricular, que é um instrumento da política educacional brasileira, que gera mudanças na vida profissional e acadêmica dos alunos da Educação Básica.

Considera-se que, se contrapondo a ideologia de grupos ultraconservadores defensores de Escola sem Partido, os alunos de Ensino Médio precisam conhecer e compreender as políticas implementadas pelo Estado, analisando as circunstâncias sociais, econômicas, históricas e ideológicas em que são produzidas e legitimadas em discursos de grupos dominantes, para isso a formação dos estudantes deve privilegiar a educação libertadora cuja função a de transformar o trabalhador em um agente político, que pensa, questiona, age, reivindica, usa a palavra como instrumento para transformar o mundo.

O cotejamento de representações dos discursos de alunos do Ensino Médio expressa a imagem presente de algo ausente (CHARTIER, 1991), uma vez que a maioria dos alunos¹¹ responderam não saber se a BNCC contribui com a sua formação acadêmica.

Não sei ao certo (Ana); não sei o que esperar (Paula); não sei o que é a BNCC (Rosa); não sei muito sobre o assunto (Ricardo); não sei o que é (Lana); no momento não sei (Livia); não sei (Jesus); não sei (Pedro); ainda não sei (Laura); não sei muito, se não estou enganada já li algo referente a BNCC (Mauro); só tenho dúvidas se vai melhor ou não (Rafael); eu não sei como pode contribuir (Ruth); eu não sei se vai ajudar (Júlio); espero que ela contribua com a minha formação acadêmica fortalecendo e ampliando meus conhecimentos (Flora). (Questionário/Jan.2019).

As representações dos alunos do Ensino Médio da EAUFPA acerca da BNCC revela o desconhecimento do conteúdo proposto

¹¹ Com o objetivo de não ferir a ética da pesquisa quando envolve os sujeitos, optou-se neste estudo em manter o anonimato dos alunos, desta forma, eles foram nomeados por nomes fictícios.

no documento, quando não sabem dizer a contribuição do documento para a sua formação acadêmica, ou seja, a política educacional que propõe mudanças no seu percurso acadêmico revela no contexto da prática (escola) sua ausência no processo formativo dos estudantes. Salvo a fala de um aluno que corrobora: “ela reformula a base curricular do Ensino Médio permitindo que possamos escolher e focar na área de conhecimento de nosso interesse” (Paulo).

A esse respeito, Kuenzer (2017), em estudo sobre o Ensino Médio, elenca algumas questões e, uma delas é com relação a maturidade da juventude para a escolha do percurso formativo que reverberará no seu projeto de vida para o futuro acadêmico e/ou profissional, por aluno fazer a escolha “precoce por uma área especializada de estudos em um período em que o jovem ainda está se preparando para fazer suas escolhas, para o que necessita ter o maior contato possível com as diferentes áreas”, nesse sentido a BNCC indica a fragmentação em substituição “a proposta de diretrizes anterior, cujo eixo era a integralidade da pessoa humana e, portanto, sua formação integral” (Idem, p. 336).

O Estado por meio da propaganda midiática dos seus Projetos a respeito do “Novo Ensino Médio” tem buscado inculcar na sociedade e no bojo desses espectadores influenciados, a categoria juventude, a lógica é com o Novo Ensino Médio você tem mais liberdade para poder escolher o que estudar¹². O discurso ideológico do Governo Federal dificulta “[...] aos jovens pobres, particularmente aos jovens trabalhadores, a possibilidade de uma trajetória escolar de base científica” (ARAÚJO, 2018, p. 223), pois se na escola não for ofertada a área de conhecimento desejada pelo aluno, ele não poderá escolher, ou fará a opção para frequentar outra escola, talvez longe de sua casa e pagando transporte, que oferte a área desejada por ele. Um projeto educacional para a Educação Básica que desconsidera a realidade socioeconômica do aluno e dificulta a

¹² Campanha do Ministério da Educação do Governo Federal sobre o Novo Ensino Médio. É uma proposta de reformulação da estrutura curricular que contempla duas grandes mudanças: a flexibilização do currículo escolar de acordo com o interesse do aluno e o aumento do número de escolas em tempo integral. <https://www.youtube.com>. Acesso em 08. Jan. 2019.

sua permanência escolar contribui para uma educação destinada à “elite intelectual¹³” do Ensino Superior do país.

Em relação a oferta dos itinerários formação aos alunos Kuenzer (2017), afirma: “A oferta de quantos e quais itinerários formativos será definida pelos sistemas de ensino, segundo suas condições concretas, o que levará à restrição das possibilidades de escolha pelo aluno, ou seja, ao enrijecimento” (2017, p. 335). A certificação recebida ao final independente do percurso de formação, coloca o aluno em condição de poder continuar seus estudos no ensino superior, contudo o problema reside na redução de conhecimento adquirido por cursar somente o itinerário selecionado por ele, assim, limita-se “[...] as possibilidades de sucesso em processos seletivos para áreas diferentes da cursada, o que levará os alunos a frequentarem cursos preparatórios, que acabam sendo incentivados pela nova proposta” (2017, p. 335).

Vale lembrar que a maioria dos alunos do Ensino Médio são de baixa condição financeira, portanto, com dificuldades em manter estudos na rede privada. Assim, com a política educacional minimizando a oferta de conhecimento do Ensino Médio quer seja pela flexibilização da aprendizagem ou retirada da obrigatoriedade de Disciplinas relevantes para a formação acadêmica da juventude, tais como Arte e outras, ou seja, matérias que promovam “[...] o desenvolvimento do pensamento crítico-racional e das amplas capacidades humanas necessárias ao comportamento autônomo e cidadão” (ARAUJO, 2018, p. 224), percebemos possíveis limitações de possibilidades e expectativas de realizações futuras dessa juventude em relação ao ensino superior.

A BNCC defende o aligeiramento na formação dos jovens, conforme representa o discurso da aluna Dandara, “adiantar a formação do aluno em sua área em que pretende cursar, isso é inválido

¹³ Declarações do Ministro da educação no dia 05 de fevereiro de 2019, em que ele afirmou que as universidades não são para todos, e sim para uma “elite intelectual do país”. Tal discurso causou polêmica e manifestações no congresso. Cf. em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia>. Acesso em: 07 fev. 2019.

àqueles que estão em dúvida, nada garante que seguirão carreira nessas áreas” (Questionário/Jan/2019). A crítica que tratamos sobre Base por propor itinerário formativo, se deve a desconsiderar no currículo, a vida social de alunos da classe trabalhadora, nem tampouco as condições básicas para se promover ensino com qualidade e equânime a “[...] motivação dos jovens (tais como infraestrutura da escola, materiais didáticos, valorização docente, etc.)”², a ideia de valorizar currículo parece como mais uma tentativa de esconder as suas reais finalidades e valores” (ARAÚJO, 2018, p. 227).

A juventude é imediatista, às vezes age por impulso, segue modismo, está em processo de formação acadêmica e de construção da sua identidade, por isso no meio do percurso do Ensino Médio pode o aluno desejar mudar de área de conhecimento, se arrepender e posterior verificar que não era essa área desejada. Acerca dessa questão, Kuenzer (2017), assevera que a despeito das diversas críticas sobre a BNCC, chama a atenção para:

A oferta de todos os itinerários por uma mesma escola não é obrigatória, a depender das condições do sistema de ensino (em muitos municípios há poucas escolas, quando não uma ou duas, que funcionam com dificuldade); a tendência será reduzir a oferta, privilegiando as áreas que dependem menos de docentes qualificados e de recursos materiais e tecnologias mais sofisticadas (2017, p. 336).

No caso da oferta de apenas um itinerário, o aluno não terá a opção de mudar de área, pois a Escola tem condições de ofertar apenas uma área de conhecimento, é provável que saja devido às questões estruturantes do próprio sistema de ensino. Dessa forma, gera até economia para o governo com a ausência de investimento na formação de professores de várias disciplinas que faltam principalmente nos rincões do Brasil, e nem investir para dirimir a precariedade das condições materiais das escolas, do Ensino Médio que apresentam uma realidade de carência de laboratórios, bibliotecas, equipamentos de informática, falta de acesso à internet e espaços para atividades culturais e esportivas, não contemplam outros interesses dos estudantes, ou seja, no dizer de Dayrell (2009) a educação está caminhando na contramão dos interesses dos jovens es-

tudantes do Ensino Médio, deixando de responder aos problemas reais enfrentados no cotidiano pelos alunos.

A Educação Básica até 2021 deverá estar em conformidade com BNCC. O Ensino Médio seguirá o princípio da flexibilização curricular, é concebida como resultado de uma metodologia inovadora, que articula o desenvolvimento tecnológico, a diversidade de modelos dinamizadores da aprendizagem e as mídias interativas (BRASIL, 2017). Porém há controvérsias, para Araújo (2018), a “chamada flexibilização curricular implementada pela Lei, tomada, portanto como estratégia de submersão dos valores [...] e de emergência de valores de “educação mínima” e de “educação instrumental para o mercado”, [...] a serviço da produção de sujeitos produtivos” (ARAÚJO, 2018, p. 225). Nessa perspectiva então, os alunos do Ensino Médio neste caso, serão formados na lógica que se justifica pela necessidade de expandir o ensino para atender às demandas de uma sociedade cada vez mais exigente de mão de obra para o mercado.

Com base nessa perspectiva de formação, Kuenzer (1989), explicita que a pedagogia capitalista, ao mesmo tempo que objetiva a educação do trabalhador que, ao vender sua força de trabalho como mercadoria, se submete à dominação exercida pelo capital, educa-o para enfrentar essa dominação. À medida que esse trabalhador aprende a se manifestar, se impondo frente às formas de disciplinamento impostas pelo capital, este vê-se forçado a rever seus modos de ação, criando novas estratégias de dominação.

Segundo Kuenzer (1989):

É no bojo desse processo pedagógico, o qual permeia as relações de produção, que vão sendo gestadas novas formas de organização do trabalho, novos padrões de relação, novas exigências de qualificação, novas ideologias. Essas formas, representam movimentos de refuncionalização do modo de produção capitalista, também contêm os germes de sua superação, na medida em que, por meio delas, os trabalhadores vão aprendendo a se organizar, a reivindicar seus direitos, a desmistificar ideologias, a dominar o conteúdo do trabalho, a compreender as relações sociais e a função que nelas eles desempenham (1989, p. 11).

Nesse processo pedagógico, tem a formação do ser humano, daquele que pela sua própria condição na sociedade, necessita se inserir no mundo do trabalhado, do aluno do Ensino Médio. Portanto, a seleção, organização hierarquicamente dos saberes, histórias e culturas invisibilizadas no currículo escolar, parte-se do pressuposto de que a educação, cultura, de forma geral, reflete as relações de poder no contexto do capital econômico e social em que estão no bojo professores e alunos.

A proposta do novo Ensino Médio ao reduzir a obrigatoriedade de apenas duas Disciplinas em perda de onze Disciplinas é fulcral saber se os alunos da EAUFPA consideram o ensino de Arte relevante no Ensino Médio. Presente nos discursos de 90% dos alunos o ensino de Arte é importante porque, promove formação crítica, histórico/cultural aos alunos do Ensino Médio. Apesar de a BNCC indicar a importância da Arte, “o trabalho com a Arte no Ensino Médio deve promover o cruzamento de culturas e saberes, possibilitando aos estudantes o acesso e a interação com as distintas manifestações culturais populares presentes na sua comunidade” (BRASIL, 2017, p. 480), o Ensino de Arte deixa de ser obrigatório nesse nível da Educação Básica, correndo o risco de ser ministrado por profissionais sem formação no campo do conhecimento.

Para Schlichta (2009), a realização de uma educação em Arte no Ensino Médio, é preciso um espaço de discussão, traçando um profícuo diálogo entre a experiência adquirida e a formação do professor e pesquisador em Arte, pois esse processo é dialético e social, que consubstancia a experiência estética que tem por finalidade o desenvolvimento da sensibilidade, não no sentido romântico, mas sim no aguçamento dos sentidos, a percepção sobre os elementos concretos que nos rodeiam, estimulando a capacidade apreciativa. Essa é a função da Arte que interessa à educação que, conforme Barbosa (2008, p. 99), “a arte como linguagem aguçadora dos sentidos transmite significados que não podem ser transmitidos por meio de nenhum outro tipo de linguagem”

Isso significa dizer que interpretar de modo contextualizado tanto produções artísticas como pintura, escultura, música, por exemplo, podem ser mediadas pelo professor de Arte articulando a

leitura, a interpretação visualmente bela, bem como a criação artística, mas é na contextualização que os alunos passam a compreender o seu valor histórico, político social para a história da humanidade por meio das artes. Essas representações de alunos a respeito do Ensino da Arte não são de forma alguma discursos imparciais, são estratégias, práticas culturais, que são discutidas pela Federação de Arte/Educadores do Brasil e demandas de reivindicações políticas.

A relevância da formação docente em Artes, por a Lei Nº 13.278/2016, instituir a obrigatoriedade de áreas do conhecimento como Música, Dança, Teatro e Artes Visuais na Educação Básica, que demanda formação específica para o ensino. Para Alarcão (2008, p. 32), “[...] a realidade contemporânea demanda profissionais da educação críticos e transformadores de um panorama de perplexidade diante das aceleradas mudanças sociais, das novas configurações do mundo do trabalho e das novas exigências de aprendizagem”.

Desde a primeira versão do documento da BNCC, a Arte foi desconsiderada como área de conhecimento que promove reflexões e (re)elaborações do pensamento e das expressões do aluno sobre a cultura, a ênfase foi dada às práticas expressivas pouco contextualizadas, tendo como foco o direcionamento no fazer, desprezando a sua dimensão crítica e conceitual. Esse fato provocou uma grande mobilização dos Arte-Educadores com debates sobre a conformação do Ensino de Arte na perspectiva da BNCC.

Para os jovens estudantes do Ensino Médio da Escola de Aplicação *o estudo da Arte é relevante para o desenvolvimento de conhecimentos de temas do ENEM, pois a forma como se trabalha pedagogicamente no currículo o ensino de Arte cujo foco é o ENEM, desta forma, toda a conformação do ensino: o planejamento, a metodologia, seminários, debates e os processos criativos, relacionando a contextos históricos e socioculturais se converge com o que preconiza o documento da Base Nacional Comum Curricular ao dizer que “[...] os estudantes podem também relacionar, de forma crítica e problematizadora, os modos como as manifestações artísticas e culturais se apresentam na contemporaneidade, estabele-*

lecendo relações entre arte, mídia, mercado e consumo” (BRASIL, 2017, 474).

Schlichta (2009), argumenta que na concepção de conhecimento, não como fato, mas sim como ato, apresenta uma premissa de que a produção requer o consumo. Que em relação tanto da sua produção quanto a apreciação, a Arte existe para poucos dotados de talento *inato*, dessa forma, dificulta a aprendizagem. A Arte não se aprende e nem se ensina, refutamos a ideia de que Arte é só para os talentosos, os nascidos com o *dom*. Outra questão é em relação a produção e consumo, baseia-se em que a Arte é um privilégio das pessoas de poder econômico mais elevado que possa desfrutar de “ [...] tempo para esse ‘ócio elegante’¹⁴, endossando o viés de que Arte é um luxo, um enfeite, enfim, uma formação complementar sem importância (2009, p. 14).

Divergindo do dito anterior, as aulas de Arte da EAUFGPA tem como um dos objetivos na prática pedagógica de professores procurar instigar o aluno a refletir sobre as questões do seu tempo, mostrar a eles que a arte se modifica e é influenciada pelo contexto social, político, cultural e estético conforme o artista está inserido. Faz-se necessário dizer que para alguns alunos interlocutores da pesquisa “a arte não acrescenta elementos para a sua vida prática” (Júlio). *Esse enunciado revela* que alguns estudantes não conseguiram perceber e apreender nas aulas as contribuições por meio dos conteúdos, debates, palestras de temas contemporâneos relevantes para a juventude, para a sua própria vida.

A prática investigativa no Ensino de Arte compreende o modo de produção e organização dos conhecimentos artísticos e estéticos pelo professor, o que lhe garante um arcabolo teórico e metodológico para orientar o aluno no seu fazer artístico, criando e experimentando, e assim, ele desenvolve uma poética pessoal. Os conhecimentos acumulados, as técnicas e as práticas produzidas ao longo da história em Artes Visuais, Dança, Teatro e Música, promovem a contextualização dos saberes e das práticas artísticas.

¹⁴ Cf. em: PORCHER, Louis. (Org.). Educação Artística: luxo ou necessidade? São Paulo: Summus, 1977, p. 13.

Possibilitando a compreensão das relações entre tempo e contextos sociais dos sujeitos.

A experiência pedagógica na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará mostrou que as representações de alunos do Ensino Médio sobre o Ensino de Arte e a BNCC carecem de discussões por parte de professores, da ampliação de debates entre os jovens a fim de promover a compreensão das representações coletivas, propiciar a eles uma reflexão nesse ponto e também é um esforço de compreensão das representações construídas coletivamente no escopo da prática pedagógica do Ensino de Arte no Ensino Médio.

Desse modo, Chartier (1990, p. 17) salienta a importância de se perceber que “[...] as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinadas pelos interesses de grupo que as forjam”. Portanto, continuamos investigando acerca da BNCC, ocupando como questão central a experiência sobre o Ensino Médio, com reflexões sobre o Ensino de Arte e desvelamento das representações forjadas pelos alunos a partir da formação de Arte desses sujeitos.

O Ensino de Arte no currículo da Escola de Aplicação da UFPA contribui para a formação do aluno com apreciação artística e a história da arte nas diferentes linguagens artísticas: a Dança, Música, Teatro e Artes Visuais, ofertadas na Educação Básica, ministradas por professores licenciados, pensando o contexto cultural e social em que se dão as relações de ensino/aprendizagem entre professor e aluno, pois a história cultural (CHARTIER, 1990) deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido, uma imagem.

E, é na escola pública que o aluno pode apreciar e interpretar uma imagem. Ele precisa compreender e interpretar o significado de uma imagem de forma mais profunda, superando a leitura de caráter mais emotivo do que cognitivo. Para Schlichta (2009, p. 50), nesse sentido a escola tem papel fundamental: “Dai a importância da escola, talvez o único lugar de acesso ao saber artístico para o conjunto dos alunos oriundos da classe trabalhadora”.

A principal tarefa da Arte na escola é possibilitar o acesso aos conhecimentos artísticos necessários à leitura não só da imagem ou do que espelha a realidade, mas também de sua matriz política, do seu modelo econômico, educacional.

É bom lembrar que uma imagem representada, faz aparecer o que está ausente, ou seja, “ler, então, é compreender que uma representação é uma construção, uma montagem”. É atribuir sentido ao que observa, ver “com base nas configurações históricas, artísticas, culturais, ideológicas e políticas de um determinado tempo e espaço. Por isso é legítimo falar tanto em leitura de um texto quanto em leitura de um quadro” (SCHLICHTA, 2009, p. 50).

Ler para além da transparência é fundamental, principalmente no Ensino Médio, em que o aluno necessita aprender a interpretar as representações e obras por meio da leitura da imagem, contribuindo para que ele aprenda a orientar-se, fazendo as conexões críticas necessárias na formação dos sentidos e das representações.

As representações sobre a Base Nacional Comum Curricular, projeto político do Estado para a Educação Básica, revelou que apesar de engendrar mudanças na vida das Juventudes, a maioria dos alunos desconhecem o documento, não sabem como ele pode contribuir para a sua vida profissional ou acadêmica. Ela apresenta uma formação na perspectiva tecnicista, desviando-os para o mercado de trabalho e alinha a política educacional aos interesses do capital hegemônico internacional.

Conversas Finais

Sem a intenção de encerrar as conversas a respeito do objeto de estudo Ensino Médio, Arte e BNCC, mas sim, o de propor provocações reveladas por esta pesquisa, que apresentou como objetivo investigar as representações de alunos do Ensino Médio sobre o Ensino de Arte e a Base Nacional Comum Curricular na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. O documento BNCC, apresenta resultados avaliativos negativos do Ensino Médio, portanto, com a justificativa de estar mais atenta às perspectivas da juventude brasileira, como forma de sanar os problemas, evitar

ou diminuir os elevados índices de evasão e repetência, apresenta como alívio o currículo mínimo e a profissionalização no Ensino Médio, em defesa das exigências da Pedagogia das Competências e Habilidades, o fito, é uma formação de jovens aligeirada para atender de imediato o mercado de trabalho.

Em oposição a ideologia de grupos conservadores que defendem a uma Escola ideologicamente partidária aos interesses dominantes, ocultando uma formação crítica aos alunos do Ensino Médio, por isso, a defesa no ensino de Arte e demais Disciplinas retiradas pela Base, a fim de propiciar uma formação ampla aos filhos da classe trabalhadora, que carecem conhecer e compreender as políticas educacionais praticadas pelo atual Governo Federal, com a intenção de analisar as circunstâncias sociais, econômicas, históricas e ideológicas em que são geradas e legitimadas pelo coletivo de legisladores a serviço do grande capital, os discursos ideológicos de uma elite conservadora.

A pesquisa revela que as juventudes que cursam o Ensino Médio na Escola de Aplicação da UFPA tem representação de alcançar os umbrais de uma Universidade, se contradiz ao discurso publicitado pelas mídias do Estado neoconservador do país, se contrapõem a ideologia de que os alunos da classe trabalhadora, somente tem o desejo de trabalhar pela lógica do mercado, o de ter acesso apenas ao nível técnico.

As representações dos alunos do Ensino Médio sobre o Ensino de Arte abre caminho para discussão a ser tomados de agora em diante para reestabelecer à Área de Arte o seu lugar de direito: a formação do sujeito por meio de um saber sensível, estético, social, histórico e cultural com profissionais competentes e com formação acadêmica nessas diferentes linguagens sem ser na perspectiva da concepção tecnicista e menos ainda na polivalência, ambas consideradas retrocesso na formação de professores e práticas pedagógicas na Educação Básica.

O estudo faz defesa do Ensino das Artes: Artes Visuais, Música, Dança e Teatro, alocados em sua própria Área de conhecimento de Arte, uma vez que a BNCC é forjada por uma política neo-

liberal, em que interesses do capital são traduzidos na formulação de uma Base Nacional Comum Curricular, em tempos de negação de direitos conquistados pela educação pública brasileira. Assim, a conversa conclui que é necessário pesquisar, avançar, lutar em defesa do Ensino de Arte na Escola de Aplicação da UFPA para não se perder direitos.

Referências

ALARCÃO, Isabel. A Formação do Professor Reflexivo. *In*: ALARCÃO, Isabel. **Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do Ensino Médio do Governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Revista Holos**, IFRN, ano 34, v. 8, 2018.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

BARBOSA, Ana Mae; CUNHA, Fernanda Pereira (org.). **Abordagem Triangular no ensino das artes e culturas visuais**. São Paulo: Cortez, 2010.

BARBOSA, Ana Mae. **Redesenhando o desenho**: educadores, política e história SP: Cortez, 2015.

BRASIL. **Constituição Federal do BRASIL**. República Federativa do Brasil, Brasília, 1988.

_____. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. D.O.U., Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 20 fev. 2017.

_____. **A Imagem no Ensino da Arte**. São Paulo: Perspectiva/loshepe, 2009.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão; Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Con-

selho Nacional de Educação; Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC; SEB; DICEI, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com>. Acesso em: 05 jan. 2018.

_____. **Lei nº 13.278**, de 2 de maio de 2016. Altera o § 6º do artigo 26 da Lei nº 9.394/96, referente ao ensino da arte. Diário Oficial da União, Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Lei/L13278.htm. Acesso em: 26 out. 2016.

_____. **Medida Provisória MPV 746/2016**. Brasília, 22 set. 2016a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm. Acesso em: 21 jan. 2017.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Ministério da Educação. 2017.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand, 1990.

_____. O mundo como representação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 173-191, 1991.

DAYRELL, J. T. A escola faz juventudes?: reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.

DAYRELL, Juarez. **Juventude e escolarização**: os sentidos do Ensino Médio. Secretaria de Educação a Distância. Ministério da Educação Ano XIX boletim 18, nov./2009.

DANTAS, Jéferson Silveira. O Ensino Médio em disputa e as implicações da BNCC para a área das Ciências Humanas. **Universidade e Sociedade** #61. **ANDES-SN** n janeiro de 2018. p. 106-115.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. Reforma do Ensino Médio no Contexto da Medida Provisória nº 746/2016: Estado, Currículo e Disputas por Hegemonia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr./jun., 2017.

FRANÇA, Rita de Cássia C. Rodrigues de.; VASCONCELOS, Júnia de Barros B.; HENDERSON, Jucélia Estumano; GUERRA, Amélia P. Faro; JÚNIOR, Rubem de S. Meireles. Base Nacional Comum Curricular e Artes Integradas: uma prática possível na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. *In*: GORDO, Margarida, do E. S. Cunha; SILVA, Vergas Vitória A. da; GODIM, Suelen T. (org.). **Cadernos de Ensino, Pesquisa e Extensão**: Práticas Pedagógicas. Currículo e inclusão II. Belém: Paka-Tatu, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. **Revista Brasileira de Educação**, v. 14 n. 40, p. 168-194 jan./abr. 2009

KUENZER, Acácia (org.). Trabalho e Escola: A Flexibilização do Ensino Médio no Contexto do Regime de Acumulação Flexível. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n. 139, p. 331-354, abr./jun., 2017.

KUENZER, Acácia Zeneida. **A pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 3. ed. São Paulo: Cortez; São Paulo: Autores associados, 1989.

LAKATOS, Eva Maria, MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MÉSZÁROS, Istvan. **A educação para além do capital**. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

SCHLICHTA, Consuelo. **Arte e Educação**: há um lugar para a arte no ensino médio? Curitiba: Aymará, 2009.

Práxis educativas e saberes dos jovens estudantes no Ensino Médio Inovador

Rodrigo Almeida Freitas¹

Egídio Martins²

Resumo: O presente artigo é produto do projeto de pesquisa intitulado trabalho e educação: práxis educativas e saberes dos jovens estudantes a partir do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) em uma escola pública de Cametá-Pa. Analisa a práxis educativa e o saber dos jovens estudantes a partir do “Novo Ensino médio”. A metodologia está pautada na abordagem qualitativa, considerando esta pesquisa como estudo de caso por compreender que o objeto desse estudo se articula com as dimensões socioeconômica, política e formativa, numa relação indefinida. Como instrumento de coleta de dados, apoiamos na entrevista semiestruturadas, por ser uma técnica que possibilita a construção de dados numa relação mais natural possível, desenvolvendo a partir de um diálogo, facilitando a interação com os sujeitos entrevistados. O achado da pesquisa demonstrou que a práxis e os saberes materializados no currículo do Ensino Médio Inovador direciona a formação dos jovens para atender a lógica mercadológica. Concluímos que é tímida a concepção de práxis educativa de saber experiencial presente no currículo do Ensino Médio Inovador, capaz de impulsionar a formação da juventude na perspectiva integração ou emancipação.

Palavras-chave: Práxis educativa, Saberes, Juventude.

1. Introdução

O presente artigo é produto do projeto de pesquisa intitulado trabalho e educação: práxis educativas e saberes dos jovens estudantes a partir do Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)

¹ Graduando do Curso de Licenciatura em Pedagogia 2017 – UFPA / Bolsista PIBIC/CNPq. E-mail: rodrigo.almeidaf7@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará. Atua como docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da UFPA, integra o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPT). E-mail: martinseguidio@yahoo.com.br.

em uma escola pública de Cametá-Pa. Analisa a práxis educativa e o saber dos jovens estudantes a partir do “Novo Ensino médio”. O currículo do ensino médio reflete a práxis educativa e saberes dos jovens, pois, “o saber está relacionado com a identidade, com a história, com o conhecimento e com a vida. Significa dizer que o saber também possibilita entender, discutir e refletir a construção da sociedade[...]. Os saberes estão relacionados também com uma concepção de sociedade” (MARTINS, 2011, p. 3).

Pesquisar os saberes dos jovens é buscar entender qual a relação da vivência dos jovens no âmbito sócio-cultural em detrimento ao contexto da escola pública na qual o mesmo está inserido. Por isso, faz-se necessário compreender que tipo de educação é oferecida para a juventude, observando como o processo de formação se articula com a realidade sociocultural, anseios pessoais e desenvolvimento integral desses sujeitos. A pesquisa objetiva analisar as concepções de *Práxis* educativas e saberes experienciais dos jovens que ingressam no ensino médio, a partir do Programa Ensino Médio Inovador. Como referencial teórico apoiamos em Araújo e Rodrigues (2010); Frigotto (2009), (1998); Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Ciavatta (2009); Xavier (1990); Saviani (2007); Marx (2013); (Martins (2011).

Para direcionar a pesquisa, questionamos: o Programa Ensino Médio Inovador desenvolvido numa escola pública do município de Cametá, tem proporcionado atividades pedagógicas que se identifica com práxis educativas e saberes experienciais dos jovens estudantes que integrem esses jovens no conjunto das relações socioeconômicas, políticas e formativos da sociedade?

O texto está dividido em três partes, a primeira, os delineamentos da pesquisa, onde demonstraremos os percursos desenvolvido do estudo. No segundo momento, analisaremos o Ensino Médio no decorrer do processo histórico da educação brasileira, buscando compreender as contradições e o processo de formação dessa etapa do ensino. Na terceira parte, frisamos sobre Práxis educativas e saberes dos jovens estudantes no Ensino Médio Inovador, a partir das falas dos sujeitos entrevistados. Por fim, as considerações finais, onde sintetizamos a conclusão do estudo.

Os delineamentos da pesquisa

A pesquisa estar apoiada na abordagem qualitativa, de modo que essa possibilita construir conhecimento de forma ampla, articulando com o contexto sócio histórico, político e formativo.

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de *descrever*, *compreender*, *explicar*, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32)

A construção do conhecimento, a partir dessa abordagem, é um processo que se inicia com uma ideia ampla e, ao longo da pesquisa, que vai se estreitando até se aproximar do que se quer desvendar, seguindo um formato de funil, imagem empregada pelos autores citados.

No contexto da abordagem qualitativa, consideramos esta pesquisa como estudo de caso, por compreender que o objeto desse estudo se articula com as dimensões socioeconômica, política e formativa, numa relação indefinida (YIN, 2001). Sobre esse tipo de pesquisa, André (1995, p. 52) afirma que “[...] é a possibilidade de oferecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de unidade social complexa, compostas de múltiplas variáveis”.

O estudo de caso é mais apropriado porque requer análise do objeto a partir de um contexto, ou seja, “[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (YIN, 2001, p. 32).

A pesquisa considerou ainda o materialismo histórico-dialético, por compreender que analisar a formação, práxis educativas

e saberes experienciais dos jovens estudantes a partir do Programa Ensino Médio Inovador, requer método que considere a construção do conhecimento para além das *aparências*, que possibilite a compreensão dos fenômenos pesquisados em sua *essência*.

A aparência, para Lefebvre (1991), é o conhecimento imediato, do senso comum, ainda não suficiente para conhecer o fenômeno, por isso a necessidade da essência, que corresponde, por sua vez, nesta pesquisa, ao contexto histórico do Programa Ensino Médio Inovador, considerando sua constituição como luta política numa relação de contradição. Dessa forma, buscaremos capturar a dinâmica e a estrutura do objeto pesquisado.

Como instrumento de coleta de dados, pautamos na entrevista semiestruturadas, por ser uma técnica que possibilita a construção de dados numa relação mais natural possível, pois se desenvolve a partir de um diálogo, facilitando a interação com os sujeitos entrevistados, conforme (ANDRÉ; LÜDKE 1986, p. 33): “[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde”.

A coleta de dados foi desenvolvida a partir de diálogo com alunos que estão cursando o Ensino Médio Integrado no Instituto Federal do Pará (IFPA), já que é uma das instituições que oferece essa modalidade de ensino no município de Cametá. As entrevistas foram realizadas na própria instituição com jovens na faixa etária de 16 a 18 anos idade, residentes na área urbana e rural do município de Cametá. Com intuito de compreender por meio dos relatos de suas experiências, rotinas diárias no contexto social que vive, qualidade do ensino fornecido, projetos que participam e suas perspectivas de vida após o término dos estudos na instituição que estão estudando.

O Ensino Médio no decorrer do processo histórico da educação brasileira

Ao analisarmos o sistema educacional brasileiro, é notório que o ensino médio tem levantado debates em várias escalas e problemáticas no âmbito nacional, seja pela dificuldade do acesso e

da permanência de alunos nas instituições, seja pela qualidade da educação oferecida, ou pela identidade dessa etapa de ensino.

No Brasil o ensino secundário, a partir da Lei das Diretrizes Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394/96 passou a ser denominado como “Ensino médio”, antes dessa lei era caracterizado a partir de duas vertentes: o propedêutico e o profissionalizante. O propedêutico direcionava a formação apenas para o ingresso ao nível superior, o qual era voltado para as elites, o ensino profissionalizante atendia as classes populares, sem possibilidades de acesso ao ensino superior.

Com isso possibilitou a dualidade dessa etapa de ensino como um processo dualístico que possibilitava “escolher” qual tipo de ensino seguir de acordo com a condição social em que o indivíduo se encontrava. Esse dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo discriminação e do trabalho manual que deriva das divisões de classes.

Compreendemos aqui a origem da dualidade educacional indicada anteriormente, que se manifesta na condição de dois “sistemas” de formação de subjetividade e de suas redes diferentes de escolas, não está na instituição escolar ou nas práticas dos professores, mas na divisão social do trabalho que separa o trabalho intelectual do trabalho corporal, impondo limites ao desenvolvimento pleno das capacidades humanas (ARAÚJO; RODRIGUES, 2010, p. 12).

Assim, compreendemos que há dois projetos educacionais para formação, uma para a classe trabalhadora e outro a classe burguesa. Uma estrutura que favorece a classe dominante para continuar a reproduzir as relações de domínio e poder, em contrapartida oferece uma formação fragmentada para classe trabalhadora, com intuito de formar apenas para o mercado de trabalho.

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 32) o dualismo passa a ter caráter estrutural especificamente a partir da década de 1940, quando a “lei orgânica do ensino secundário ” foi promulgada durante o estado novo em 1942, pelo ministro Gustavo Capanema, o qual defendia a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico aristocrático. Além dessa lei, haviam outras

que norteavam o ensino profissional nas diversas áreas econômicas e no ensino formal.

Na década de 1970 com a estabilização de uma nova divisão internacional do trabalho, os países centrais e periféricos na organização da produção e do trabalho, sobrepondo uma economia industrial acima da economia agrária, impulsiona o Estado criar mecanismos para fortalecer a profissionalização do ensino médio, para atender a demanda da industrialização que vinha ocorrendo no país, priorizando formação que permitisse aperfeiçoamento da utilização da força de trabalho.

Esse processo de industrialização acarretou rápida urbanização, a procura por emprego passou a ser cada vez mais frequente. Como a procura por empregos havia aumentado, os empregadores passaram a exigir o nível de escolaridade cada vez maior como modo de seleção preliminar, o ensino médio tecnicista era fundamental para adentrar-se no mercado de trabalho, contudo, essa educação era voltada apenas para profissionalização e capacitação para servir como mão-de-obra para o grande capital.

Vários fatores ocorreram durante o processo histórico que influenciaram ativamente nas transformações e diretrizes do ensino médio, contudo, era notório que não resolviam a suplantação “diológica” que essa etapa possuía, pois, as transformações não apresentava proposta que enfatizasse formação igualitária ou integral, pelo contrário, pode se dizer que tais fatores, afloraram a profissionalização compulsória no ensino secundário, e só foi superado à partir da criação da lei n. 7.044/82 que extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau.

A incapacidade de superar a contradição entre formação geral *versus* formação profissional, dentro desse contexto de preocupações, acabou garantindo a pior espécie de especialização no campo do ensino, a separação entre a educação das camadas privilegiadas e a educação das camadas subalternas (XAVIER, 1990, p. 114).

Aqueles que cursavam apenas os ensinos técnicos (profissionalizante) ficavam privados de uma formação básica “plena”,

diferente dos cursos propedêuticos (formação intelectual), que preponderava uma formação que consequentemente traria condições para o indivíduo ingressar no ensino superior e ter acesso a cultura geral, uma formação no sentido integral.

Após o período da ditadura militar, várias mobilizações nacionais levaram a transição para o processo democrático que possibilitou a instalação do congresso nacional constituinte 1987. A partir disso, a sociedade civil mobilizou-se fortemente pela incorporação do direito a educação pública, laica, democrática e gratuita na constituição. Após um longo período de debates e mobilizações a respeito do direcionamento do ensino médio, no dia 20 de dezembro de 1996 com a aprovação da lei Nº 9.394/96, também conhecida como lei Darci Ribeiro, legitimava o ensino médio como etapa final da educação básica.

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I – A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

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

Os componentes curriculares que norteiam as diretrizes que as instituições devem se basear nessa modalidade de ensino, está disposto no artigo 36 da LDB (1996):

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I – Destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura;

a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
II – Adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos Estudantes;
III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

A efetivação do ensino médio em nosso país somente se materializou com a aprovação da LDB/1996, ou seja, de antemão não era considerada elemento de formação básica. A partir da efetivação dessa etapa de ensino, compreende-se a necessidade de problematizar a legislação vigente que rege o ensino médio, para que possamos compreender as possíveis necessidades das reformas e quais ações devem ser adotada para que essa formação seja satisfatória para o convívio sócio-político do jovem que ingressa no ensino médio.

O programa Ensino Médio Inovador e suas implicações

Quando se pesquisa sobre o ensino médio, percebe-se que essa modalidade da Educação Básica, ainda não possui uma identidade consolidada que considere e analise as especificidades dessa etapa, levando em considerações as especificidades de cada região, principalmente nos aspectos dos métodos de relacionamento interpessoal, do modo de produção de saberes, a cultura e vivência social, dando ênfase em seu contexto atual, que compreenda a diversidade de interesses dos sujeitos que frequentam o ensino médio.

O Ensino Médio Inovador é um conjunto de ações realizadas pelo ministério da educação para redesenhar o currículo no ensino médio, configurada na Lei nº 13.415/2017 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, estabelecendo mudança na estrutura do ensino médio, que visa instituir a jornada de tempo integral no ensino médio e organização do currículo por áreas de conhecimento.

Trata-se de uma formação que tem o intuito de preparar os indivíduos para o exercício da cidadania e posteriormente para o

mercado de trabalho, como está expressado no artigo 22 que determina a Educação Básica com finalidades para desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, 1996, p. 8).

Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. O ensino médio deverá estruturar-se em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conhecimentos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos, biológicos e sociais, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental (BRASIL, 2009, p. 4).

Em sua essência o Programa Ensino Médio Inovador articula apoiar os estados e o Distrito Federal e parcerias com os Colégios de Aplicação, os Institutos Federais e o Sistema S, em respeito ao seu desenvolvimento de ações voltadas para a melhoria do ensino médio, busca os seguintes impactos e transformações desejáveis.

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio;
- Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos;
- Oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis (BRASIL, 2019).

O programa possui algumas metas que pretendem ser estabelecidas com intuito de proporcionar transformação no ensino médio, buscando oferecer uma “diversidade” de possibilidade que vão de acordo como interesse dos sujeitos. Busca-se também a superação da desigualdade educacional. É nesse sentido, que analisamos a práxis educativa e saberes dos jovens em relação ao pro-

grama Ensino Médio Inovador (PROEMI), que requer percepção das relações sociais dos indivíduos em seu meio de convivência vital, sua cultura e seu modo de produção de sua subsistência, para que assim, façamos um paralelo com o tipo de educação oferecida, compreendendo transformações sobre a práxis e saberes dessa modalidade de ensino para que os indivíduos possam atuar de maneira consciente em seu meio.

Que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [*Naturmacht*]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza (MARX, 2013, p. 327).

Marx mostra que através de sua própria ação sobre a natureza, o ser humano se transforma a partir de execução de tais ações. Nesse sentido a relação da produção de subsistência e a produção de conhecimento, tem como intuito a modificação por meio de suas ações, ao mesmo tempo que ele transmuta o ambiente, modifica a si mesmo (se educa), se desenvolve o espaço ao submetê-lo à partir do uso de sua força de trabalho. Partindo desse pressuposto entende-se a que a presença da práxis está “na luta de todos os dias estão ligadas a um conjunto de experiências, práxis educativas e saberes de homens e mulheres articulados em coletivo de trabalhadores em prol de melhores condições de existência” (MARTINS, 2011, p. 5). De acordo com Brasil (2009, p. 7):

Propõe-se, dentro de um processo dinâmico, participativo e contínuo, estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes entre os eixos constituintes do ensino médio, ou seja, o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura.

Nessa perspectiva a materialização da relação trabalho e educação é pautada no sentido mercadológico. Como se pode obser-

var no documento orientador a definição de trabalho “é entendida como a prática social, na concepção de produção, manutenção e transformação de bens e serviços necessários à existência humana, como um dos princípios educativos básicos do Ensino Médio” (BRASIL, 2009, p. 7).

Para (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35), “se o saber tem uma autonomia relativa face ao processo de trabalho do qual se origina o papel do ensino médio deveria ser o de recuperar a relação entre o conhecimento e a prática do trabalho”. Além de possibilitar a interpretação do processo histórico de produção científico e tecnológico, o trabalho também é visto como princípio educativo no ensino médio. “O processo social de produção coloca exigências específicas para a educação, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo” (BRASIL, 2009, p. 7).

Para complementar Lukács (1986) enfatiza que:

Nesse sentido originário e mais restrito, o trabalho é um processo entre atividade humana e natureza: seus atos estão orientados para a transformação de objetos naturais em valores de uso. Nas formas ulteriores e mais desenvolvidas das práxis sociais, destaca-se em primeiro plano a ação sobre outros homens, cujo objetivo é, em última instância – mas somente em última instância –, uma mediação para a produção de valores de uso (LUKÁCS, 1986, p. 83).

Lukács enfatiza que a ação do homem no quesito trabalho tem intuito de transformar algo subjetivo (ideia) em algo objetivo, dando ênfase no produto como valor de uso, que é aquele que em sua condição contribui para formação de uma consciência crítica no indivíduo que executa tal ação. O trabalho como princípio educativo não deve ser meramente profissionalizante, mas, exercido de maneira consciente e crítica, que exige a compreensão dos processos produtivos em geral.

E o trabalho é princípio educativo porque é através dele que o ser humano produz a si mesmo, produz a resposta às necessidades básicas, imperativas, como ser da natureza (mundo da necessidade), mas também e não separadamen-

te às necessidades sociais, intelectuais, culturais, lúdicas, estéticas, artísticas e afetivas (mundo da liberdade) (FRI-GOTTO, 2009, p. 72).

É notório que a formação técnica também é importante para que possibilite qualificação para o mundo do trabalho, contudo, é necessário que essa formação não seja mera representação dos cursos profissionalizantes monótonos, que apenas se volta para a produção de capital, mas que possa favorecer uma formação para além dos meios de produção em massa, para que assim possibilite ao sujeito a compreensão do seu papel social em detrimentos das relações de produção de maneira crítica e consciente, contudo, para que isso venha a se concretizar é mister formação integral de qualidade.

Práxis educativas e saberes dos jovens estudantes no Ensino Médio Inovador

A partir da interação com os sujeitos da pesquisa compreendemos que a inter-relação entre práxis educativa e saber experiencial se materializa na luta cotidiana dos jovens estudantes. Pois, é no cotidiano que se efetiva a luta dos trabalhadores e trabalhadoras pela transformação, são eles que resinificam o espaço de vivência, transformando o ambiente num espaço dinâmico, contextualizado, problematizado, capaz de propor novas concepções materiais. Relacionar a práxis educativa com saberes experienciais é buscar meios, para que haja articulação daquilo que o sujeito tem sobre seu domínio (suas experiências, saber notório e etc.). Assim, compreendemos que práxis educativa estar relacionado com os saberes experienciais dos jovens estudantes no ensino médio.

Existem também uns tipos de projetos chamados de projetos de extensão. O professor acaba fazendo atividade que precisam de conhecimento que é fora da área dele, o professor de recurso naturais, vai fazer um projeto que precisa de desenvolvimento de um programa, chama a gente, a gente acaba interagindo com a turma dele, com ele mesmo e com os outros professores (ALUNO 02).

Na fala do aluno 02 podemos observar a importância da relação entre saberes e práxis, em prol do bem comum, que seria uma espécie de “compartilhamento e fusão de saberes” os quais “estão implicados um conjunto de experiências, práxis educativa e saberes de homens e mulheres articulados em coletivo de trabalhadores em prol de melhores condições de existência. Um dos espaços de luta da classe trabalhadora é a escola pública” (MARTINS, 2011, p. 8).

As práxis educativas e saberes são construídos ao longo da história a partir das relações de produção-formação de homens e mulheres nas relações de suas vivências sociais. São constituídas pelas lutas, tradições culturais, religiosas, costumes, etc. “Para sermos originais não podemos nos afastar do social; ao contrário, temos de atravessar o máximo possível de experiências sociais”. (CHARLOT, 2013, p. 171).

Eu trabalhava com a minha mãe, ela fazia lanche, eu fazia o pastel com ela[...]com o meu trabalho na área de informática, poderia fazer um aplicativo, ou um site para poder vender mais, assim, a gente poderia divulgar melhor os produtos, muitas pessoas poderiam ver, a gente ia ter mais pedidos, garantindo mais lucro. (ALUNO 01).

Quando o sujeito adquire determinado saber, evoluem para que haja desenvolvimento social, facilitando as articulações com outros costumes, tradições históricas, contribuindo para a transformação do seu meio. Após a aquisição deste conhecimento, passa a fazer uso dos métodos e técnicas de intervenção de acordo com aquilo que o jovem aprende no meio técnico, corresponde no plano da práxis, os instrumentos adquiridos passaram a ser utilizados no trabalho.

Os saberes se desenvolvem no aprendizado cotidiano, por isso levam em conta as múltiplas influências existentes na prática. Para Tardif (2006) os saberes são plurais e envolvem a formação profissional, que se efetiva através das instituições: saberes disciplinares, no campo do conhecimento, saberes curriculares: compostos pelos programas e saberes experienciais: que é o trabalho cotidiano, aquilo que se constrói a partir das vivências. Os saberes

sistematizados se materializam nas escolas do ensino médio, embora seja um saber direcionado para atender o mercado de trabalho.

[...]então a partir do momento que eu finalizar o meu ensino médio, eu vou ter que ir direto para o mercado de trabalho, eu poderia muito bem ir para uma empresa de suporte e manutenção ou uma dessas empresas de relação à internet, Wi-Fi e tecnologia sem nenhum problema, eu já teria capacidade (ALUNO 01).

Essa é a concepção de trabalho presente no currículo do Ensino Médio inovador, direcionado para a lógica mercadológica, por meio das relações de poder, pela luta de classe, compreendido como produto de exploração. Porém, Marx (2013) defende o trabalho como a capacidade que o homem tem de transmitir significado à natureza por meio de suas ações, possibilitando a transformação do homem e da natureza, uma atividade que diferencia dos animais.

[...] tudo que nós fazemos aqui é trabalho. Por exemplo, o jogo de química que eu criei para ensinar as pessoas, não é um trabalho assalariado, mas é trabalho. [...] ganho conhecimento, viajamos para poder apresentar esse trabalho. [...], mas nós do Instituto Federal vemos mais que obrigação colocar em prática tudo aquilo que a gente aprendeu”. (ALUNO 02).

O trabalho é a atividade por meio da qual o homem se especifica no quadro da natureza precisamente na medida em que proporciona a transformação ativa das condições preexistentes, adequando-as às necessidades humanas. Ao criar o jogo de química usando o saber adquirido na escola, o aluno 02 associa o trabalho como um método de transformação e “solução” para um problema no qual percebe em seu meio (a escola). Além de criar uma solução para seus problemas cotidianos, o homem por meio de seus saberes experienciais, colabora com a possibilidade de ajudar os que estão a sua volta.

[...] Eu Mesma estou desenvolvendo um projeto em cima da deficiência da minha vó, e do meu primo. Minha vó, tem deficiência devido um derrame, que fez perder maior parte da audição, porém, ela fala bem pouquinho. Também per-

deu um pouco os movimentos da mão e da perna, ela anda quase se arrastando, então quero criar um aplicativo que possa se comunicar com a minha tia que está longe e que ela sente muita saudade, algo que ela não precise escrever, mas clicar naquele bonequinho, aquele desenhinho, e que ela saiba o que aquele desenho significa, por exemplo: uma carinha, ela vai e aperta na carinha e aquela carinha, tem algum significado, por exemplo : “como você tá” a partir que ela clicar no desenho, vem aquela palavra, seria uma forma mais rápido, prático para ela. E quando ela terminasse de escrever, apertaria apenas em uma carinha para enviar mensagens seria uma forma de se comunicar, eu ia fornecer isso para minha família para testar se isso iria dar certo (ALUNA 03).

Constata-se na fala da aluna 03 que a partir do seu processo de ensino -aprendizagem e saberes experiências, a mesma possui visão e capacidade de compreender os fenômenos que ocorrem em seu meio, busca relacionar sua vivência com o seu processo educacional por meio do trabalho, possibilitando a aqui aquilo que Marx (2013) chama de interferência e modificação do meio social em que o sujeito se encontra. Ou melhor, são práxis e saberes materializados na ação humana.

Práxis e saberes: expectativa dos jovens estudantes do Ensino Médio

Quando se fala em expectativa de vida leva em conta aquilo que o aluno almeja após a conclusão do ensino médio, há várias divergências de um para o outro. Um dos fatores que foi analisado é que alguns não identificam a formação técnica integrada fornecida como expectativa de vida, mas como formação complementar capaz de auxiliar em algum determinado momento para a formação de seu interesse futuro.

Acho que o curso de informática é muito bom, em geral a nossa turma começou com pessoas como eu, com pouco desenvolvimento, mas sabia pelo menos manipular o computador e outras que nem sabiam como ligar o computador, então, até agora no nosso terceiro ano muitas pessoas se

desenvolveram muito e cresceram muito mentalmente. Se eu seguiria nessa área? Não! Não me identifico. [...] eu levo como um apoio para mim, porque nas minhas 2 áreas eu vou precisar saber a informática, pelo menos o básico, então vai ser um apoio que quando eu precisar vai estar lá me ajudando. (ALUNA 03).

Frigotto (1998) afirma que os processos educativos e formativos da atualidade, estreita ainda mais a compreensão do educativo, do formativo e da qualificação, tal processo da dimensão ontológica do trabalho e da produção, reduzindo-os ao economicismo do emprego e, agora, da empregabilidade. Trata-se de possuir determinadas competências para que o sujeito possa adequar-se as expectativas de mercado, no caso da aluna, possuir o curso técnico em informática como exigência de mercado. Outro fator evidenciado nos achados, é a perspectiva de poder fazer o vestibular, pensamento dos alunos do ensino médio, o qual oferece aos sujeitos a continuidade dos estudos, almejando ingressar no mercado de trabalho.

Saindo daqui eu pretendo fazer o Enem, fazendo o Enem eu vou para a área de informática, e depois vou tentar o “Direito” se eu não passar, eu vou para a área da informática. E para minha expectativa de vida, pelo o que o professor já falou para a gente, não é uma coisa muito diferente do que a gente já tem aqui, por que tudo que a gente aprende aqui muitas pessoas vão aprender só na faculdade, ou seja, a gente já está com um pé na frente de muitos. E na área de trabalho eu pretendo entrar na área de informática, porque a facilidade na área de emprego é muito maior, pois, a informática está em todos os lugares (ALUNO 01).

A fala do aluno evidencia como fator principal a produção do capital, pois, o mesmo recebe uma formação que leva pensar de tal maneira, na qual o sujeito se qualifica para o mercado de trabalho, deixando de lado, sua formação, enquanto um ser autônomo, agente de modificação social em seu espaço de convivência. A ideia de a educação ser apenas associado ao caráter mercadológico, o desenvolvimento humano passa a ser visto como mais um simples e técnico, sem considerar o contexto social, as interferências culturais e políticas, sem uma ação efetiva de emancipação.

A informática produz muito dinheiro, ou seja, qual a visão de mundo que a gente tem? Ganhar dinheiro, a gente pretende ganhar dinheiro, e a informática tem essa facilidade, essa tendência para fornecer dinheiro para a gente, mas, depende das pessoas, eu tenho projetos, mas, eu posso ganhar dinheiro com esses projetos, mas, aqui agora, eu estou só praticando o que eu aprendi, para mais tarde colocar em prática para ganhar dinheiro, com meu conhecimento. (ALUNO 02).

Furtado (2003) afirma que o empreendedor da nascente sociedade capitalista é visto como uma “ideologia religiosa”, autorizado para a busca do lucro no âmbito da produção. [...]. Com isso as relações de produção capitalistas passariam a ser consideradas não só naturais, mas sobretudo desejáveis, normais e necessária. Mesmo que os professores busquem por meio das relações entre saberes e práxis propiciar formação integral, existe um sistema no qual estamos inseridos, a concepção de formação que possibilite o ingresso ao mundo trabalho estar impregnado na mentalidade dos jovens do ensino médio.

Para que esses determinados objetivo sejam alcançados, é necessário que se insira conteúdos e práticas político-pedagógicas que levem em consideração os embasamentos do pensamento e da produção da vida que não inclua apenas as práticas da educação profissional, como também a ideia de que os jovens devem receber apenas uma educação voltada somente para o vestibular. Esses pressupostos precisam ser levados em consideração, para que seja realizada uma educação integrada e humanizadora.

É preciso um projeto de educação que ressignifique a intencionalidade desta modalidade de ensino, já que, constatamos que a finalidade é a preparação para o mercado de trabalho e para prestar o vestibular, distante de uma educação integral. Este plano também deve incluir a sintonia de professores e gestores que elaborem processo de ensino-aprendizagem e currículos que levem em conta projetos que articulem saberes experiências e práxis educativas no currículo escolar do ensino Médio.

Considerações Finais

As análises aqui inferidas demonstram que educação no Ensino Médio, não se materializa como formação integral. Essa característica podemos observar no decorrer do processo histórico, que apontam problemas que vão desde de a ausência de uma identidade, até seu caráter dualístico.

A educação integral na perspectiva marxiana deveria atender: educação intelectual, educação corporal, educação tecnológica. A intelectual, formada pela obtenção do conhecimento científico e cultural; a corporal, enquanto desenvolvimento físico; e a tecnológica, o domínio de princípios gerais necessários ao manejo dos diversos ramos industriais. Ficou explícito ainda que há concepções diferente de formação, uma direcionada para a classe trabalhadora, focado no tecnicismo. Outra, de caráter propedêutico que “possibilita e prepara” o indivíduo para ingressar no nível superior. Há produção de práxis e saberes na perspectiva do capital.

Assim, há necessidade de um projeto de educação que inclua a adesão de professores e gestores para elaborar um processo de ensino-aprendizagem e currículos que articule com as especificidades dos alunos, associando a teoria e a prática, dando ênfase na formação integral no sentido geral e não apenas mercadológico. Para isso é necessário um aprendizado para uma formação integrada que fuja do autoritarismo do sistema, rumo a emancipação humana.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. A. LÜDKE, Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARAUJO, Ronaldo; RODRIGUES, Doriedson. **Referências sobre Práticas Formativas em Educação Profissional: O velho traves-tido no novo frente ao efetivamento do Novo**. B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof., Rio de Janeiro, v. 36, n. 2, maio/ago. 2010.

BRASIL. LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. **Lei das Dire-trizes Básicas da Educação**, Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Programa: Ensino Médio Integrado**. Brasília, DF, 2009.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

CIAVATTA, Maria. **A Formação Integrada**: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. Disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/TN3%20CIAVATTA,%20M.pdf>>. Acesso em 20/08/2009.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. *In*: _____. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectiva de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

_____. Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas. **Trab. Educ.**, Saúde, Rio de Janeiro, p. 67-82, 2009.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

FURTADO, Maria Isabel de Araújo. **Economia Política, Liberalismo e Utilitarismo**: As re(ve)lações e os segredos entre emprego e educação. Fortaleza – CE: mimeo. Tese de Doutorado, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal e lógica dialética**. 5. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**, 1986.

MARX, Karl. **O capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARTINS, Egídio. **Trabalho, educação e movimentos sociais**: um estudo sobre o saber e a atuação política dos pescadores da Colônia Z-16, no município de Cametá-PA. 2011. 116 f. Dissertação

(Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em educação, Belém, 2011.

MOLINA, Wagner de Souza Leite. O Trabalho No Contexto Do “Novo Capitalismo” Globalizado. **Revista O Social em Questão**, Departamento de Serviço Social, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, n. 25/26, p. 29-54, 2011.

SAVIANI, Demerval. Trabalho E Educação: Fundamentos Ontológicos E Históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e Escola no Brasil**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Tradução: Daniel Grassi. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

O Ensino Médio Integrado no Pará

Um estudo das práticas pedagógicas dos professores da EEETPA Magalhães Barata – ETEMB

João Batista do Carmo Silva¹
Bárbara Lorena Campos Valois²

Resumo: Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada na Escola Estadual Magalhães Barata – ETEMB (Belém – PA). Objetivou-se analisar os fundamentos da Prática Pedagogia e da Didática, baseados no Materialismo Histórico-Dialético. Além disso, analisar o desenvolvimento da Prática Pedagógica dos docentes do curso de Mecânica da ETEMB. Para realização dessa Pesquisa Qualitativa do tipo Estudo de Caso, utilizou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e por uma pesquisa empírica afim de coletarmos os dados necessários para análise e compreensão do objeto. Vale ressaltar que a coleta de dados utilizou-se a observação direta e entrevista semiestruturada direcionada aos docentes do curso mencionado. Para análise dos dados coletados utilizou-se a técnica de análise de conteúdo. Tivemos como embasamento teórico para análise dos dados, os fundamentos da Filosofia da Práxis e da Pedagogia Histórico Crítica. Importa destacar que a pesquisa foi efetivada nos anos de 2011 a 2014, inicialmente por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, no período de março de 2011 a julho de 2013. E por fim, pelo Observatório de Educação no período de agosto de 2013 a dezembro de 2014. Observou-se que a prática Pedagógica dos professores do Curso de Mecânica está desarticulada da realidade vivenciada pelos alunos e, muito mais desarticulada entre eles, não havendo um planejamento participativo, conceito utilizado na perspectiva de Lopes (2012), o qual evita a divisão do trabalho. Os professores enfatizam seus objetivos para aprendizagem de técnicas que auxiliarão os alunos no “mercado de trabalho”, alimentados pela ideia da “empregabilidade”, ou seja, articulando diretamente a ação pedagógica aos interesses mercadológicos. Conclui-se que é necessário um planejamento participativo entre eles, fazendo com que eles articulem os objetivos, os processos metodológicos e avaliação a realidade do aluno para que este alcance a transformação da sua realidade, não apenas em busca do adestramento do aluno para realização de uma atividade profissional.

¹ FAED – CUNTINS – UFPA. E-mail: jbatista@ufpa.br

² FAED - UFPA. E-mail: barbara_valois@hotmail.com

Palavras-chave: Ensino Médio Integrado, Didática, Prática Pedagógica, ETEMB.

1. Introdução

Este artigo tem como objeto de estudo as “Práticas Pedagógicas no Ensino Médio Integrado”. Para realização dessa Pesquisa Qualitativa do tipo Estudo de Caso, utilizou-se como procedimentos metodológicos a pesquisa bibliográfica e pesquisa empírica afim de coletarmos os dados necessários para análise e compreensão do objeto.

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo. A pesquisa bibliográfica iniciou-se com o levantamento de estudos já desenvolvidos por autores que escrevem acerca da Prática Pedagógica. Ou seja, a primeira etapa da pesquisa foi desenvolvida na perspectiva de Severino (2007), que descreve uma pesquisa bibliográfica como um levantamento prévio de estudos já desenvolvidos por autores através de livros, artigos ou teses. A pesquisa de campo foi desenvolvida, também, na perspectiva de Severino (2007) o qual considera que este tipo de pesquisa é realizada *in loco*, ou seja, é desenvolvida onde o objeto a ser pesquisado é “abordado”, utilizando-se das condições do próprio meio, no qual há um contato com o objeto observado. Para a coleta de dados referentes à Prática Pedagógica, utilizou-se a entrevista do tipo semiestruturada.

Para isso, utilizamos como tipo de análise dos dados coletados por meio das entrevistas realizadas no *locus* da pesquisa acerca da Prática Pedagógica a análise de conteúdo na perspectiva de Laurence Bardin (2011), segundo a autora a respectiva técnica de análise abrange vários instrumentos os quais analisam as comunicações, utilizando assim, esses instrumentos, as quais auxiliam na compreensão dos dados coletados a partir das relações e comunicações, afim de compreendermos essas comunicações.

2. Práticas pedagógicas dos professores da EETEPA Magalhães Barata: uma análise da prática pedagógica dos professores

A ETEMB é a mais antiga Escola de ensino técnico do Estado do Pará ainda em funcionamento, por isso, possui um legado histórico no que tange a Educação Profissional, sua trajetória educacional sempre esteve voltada ao ensino técnico.

A ETEMB não foi originada na configuração em que se encontra atualmente, segundo Teodoro (2010) ela iniciou sua trajetória de Ensino Técnico com a nomenclatura “Centro Interescolar Maria da Silva Nunes” na década de 1980, posteriormente passou a ser chamada de Escola Técnica Estadual do Pará, no final da década 1980, até tornar-se como é conhecida atualmente Escola Técnica Estadual Magalhães Barata, desde 2003.

Entrevistamos quatro professores dos quais três efetivam seu trabalho tanto na área técnica quanto na área comum das disciplinas e um apenas na área comum. Todos eles possuem no mínimo cinco anos de trabalho docente e no máximo sete anos, importa frisar que gostaríamos de entrevistar mais docentes, no entanto não nos foi possível pela intensa jornada de trabalho, o que segundo eles, impediam maiores possibilidades de coletas de dados.

A entrevista realizada com esses docentes estrutura-se em uma perspectiva semiestruturada, contendo, portanto perguntas abertas e fechadas com objetivo de dialogar a respeito das práticas pedagógicas desses docentes, ou seja, o dialogo norteou-se pelas categorias bases que fundamentam a prática pedagógica: o planejamento, objetivos, processos metodológicos e avaliação da aprendizagem. Essas categorias estarão melhor definidas e abordadas nos tópicos abaixo.

2.1 O Planejamento das Práticas Pedagógicas do curso de Mecânica

O planejamento de ensino do professor em sala de aula pode ou não auxiliar num bom desenvolvimento do ensino e aprendi-

zagem? Foi com essa indagação que iniciamos a análise dos dados, tendo como embasamento teórico Lopes (2012) em seu texto “Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação”. Considerando que entendemos que algumas categorias fundantes do trabalho didático do professor em sala de aula estão sendo construída de forma inadequada.

Por exemplo, os objetivos educacionais estão sendo construídos sem conexão alguma com a realidade vivenciada pelos alunos; no que tange os conteúdos estes são elencados de forma “autoritária”, haja vista que os docentes não possuem autonomia para essa escolha, ou seja, os atores principais do processo ensino e aprendizagem não são abarcados nestas escolhas, tendo em vista que as necessidades e realidade vivenciada por esses alunos não estão como centro no processo (LOPES, 2012).

Observou-se isso no decorrer das quatro entrevistas realizadas com os professores da ETEMB, pois todos eles realizam seu planejamento com objetivo de atender o conteúdo de uma determinada disciplina que eles estejam ministrando, ou seja, o planejamento pauta-se na verificação dos dias letivos, período de avaliação e o restante é utilizado para distribuição dos conteúdos necessários para o fechamento daquela disciplina. Como podemos observar pela fala de um dos Professores entrevistados:

[...] eu começo a colocar as datas, eu verifico os dias das minhas aulas, pontuo o dia das minhas aulas no mês, do início ao fim, e daí eu distribuo os temas e os tópicos. Verifico qual é o período de avaliação, aqui a gente trabalha. (PROFESSOR 1)

Assim como observa-se a predominância do planejamento baseado no calendário escolar na fala do Professor 1 encontra-se, também, nas demais falas, observe:

[...] então a partir do calendário eu vejo quantas aulas, nós vamos é naqueles 100 dias letivos quantas aulas vai dar, vai caber pra minha disciplina a partir daí eu vou elencando os tópicos pelos dias da minha aula, então vejo quantos dias tem e monto os tópicos que estão que tem que ser abordado que estão no plano de curso que tem que ser abordado e vou

distribuindo nestes dias, levando em consideração os dias em que a gente tem as avaliações (PROFESSOR 2).

Mas em meio a essa discussão de valorização do planejamento cabe a indagação do que de fato é o planejamento e qual a importância do mesmo na prática pedagógica? Segundo Lopes (2012) o planejamento, ultimamente, tem sido reduzido a uma mera estruturação técnica de objetivos, conteúdos, bibliografia a ser utilizada nas aulas, recursos, processos metodológicos e avaliação modelo esse que foi instaurado a fim de haver uma maior eficiência do trabalho pedagógico. Esse processo de construção do plano de ensino fragmentado, como diz a autora, gera a dificuldade de um trabalho pedagógico colaborativo e coletivo, o qual dinamizaria a ato pedagógico.

É importante salientar que todos os professores entrevistados revelaram que seu planejamento não é fechado, haja vista que cada turma possui uma especificidade. Com isso apesar de haver um planejamento geral, eles flexibilizam o processo afim de atender essas demandas as quais por ventura venham surgir. No entanto, em uma das falas o professor entrevistado afirma a dificuldade o qual passou no processo de elaboração desses planos de ensino, haja vista que o pedido foi feito oficialmente pela coordenadora de ensino da Instituição, mas segundo informações da direção da escola os mesmos não foram entregues.

Ao indagar os docentes a respeito da ausência desses planos de ensino as respostas são variadas, mas todos convergindo em um mesmo sentido, haja vista que os mesmos não foram entregues.

Ao observarmos as falas dos quatro professores entrevistados percebe-se que todos eles afirmam possui seu plano de ensino. No entanto, esse plano de ensino, apesar de já ter sido solicitado pela Coordenadora de ensino, ele não se encontra na escola, porém os professores afirmam possuí-los e por meio deles efetivar suas aulas no decorrer dos cem dias letivos. Em específico o Professor 2 relata que seus planos de ensino são pessoais, haja vista que são de disciplinas técnicas as quais estão inteiramente direcionadas aos cursos de pós-graduação realizado por ele.

Por fim, o planejamento não deve ser realizado de forma desarticulada a realidade histórico-social do educando e, também, de maneira nenhuma pode desvincular-se a importância dos demais componentes do ato pedagógico, como objetivos educacionais, processos metodológicos e avaliação, porém não deve enfatizá-los de maneira que esse planejamento alcance um nível altamente técnico e formal, mas deve basear-se criticamente a fim de proporcionar uma maior integração entre essas dimensões do ato pedagógico.

Nesse sentido, muitos professores entrevistados afirmam utilizar em seu ato pedagógico o trabalho baseado em situações problemas, pois isso além de ter sido sugerido pela Coordenadora de ensino já fazia parte do planejamento deles, mas o que é interessante que um dos professores entrevistados afirma que a carga horária de sua disciplina é curta para realização de determinadas atividades planejadas, haja vista que o tempo não permite mais atividades nessa perspectiva.

2.2 O Objetivo de ensino nas Práticas Pedagógicas do curso de Mecânica

Reznik e Ayres (2014) especificam que a função da escola pauta-se na “socialização do saber”, mas além dessa socialização é defendido por elas a avaliação dos conteúdos trabalhados em sala de aula. Haja vista que esses conteúdos, assim como o planejamento, devem pautar-se na realidade histórico-social dos educandos. Mas, para que isso ocorra estas autoras enfatizam a importância dos atores que estão diretamente ligados a esses alunos estarem sensíveis a essa realidade da classe popular, em específico.

Essa sensibilidade a realidade da classe popular deve ser ressaltada, pois é somente assim que chegará até eles conteúdos que realmente sejam relevantes a essa realidade, afim de que eles possam ter capacidade de analisa-la e, por consequência, transformá-la. Mas para isso, o papel de formulação dos objetivos desse conteúdo trabalhados pelo docente em sala de aula deve ser repensado e melhor analisado.

Dos quatro professores entrevistados apenas um deles afirma que seu objetivo ao ministrar sua disciplina é o saber técnico, para ser colocado em prática na empresa em que ele vai trabalhar. Ou seja, o objetivo do Professor 1 é que o aluno finalize o curso possuindo o conhecimento técnico sobre o assunto abordado em sala de aula, haja vista que alguém vai cobrar deles na empresa em que futuramente ele for trabalhar e, por isso, eles precisam aprender os conteúdos técnicos porquê vai ter alguém cobrando deles.

Os quatro professores acreditam ser objetivo maior da sua prática pedagógica que o aluno aprenda os conteúdos ministrados por eles afim de que ele seja um excelente profissional.

Porém, faz-se necessária essa desvinculação do ato pedagógico com a necessidade de emergencial do mercado de trabalho, porém o que observa-se nessa realidade da ETEMB é que o docentes integram seus objetivos a elas, ou seja, formando-os apenas em uma perspectiva de necessidade imediata, mas Araujo (2010-2013) defende o ensino integrado deve pautar-se seu ensino na ideia de práxis, ou seja, indo além da integração entre teoria prática, mas, também deve ter o compromisso de transformação social.

2.3 Os processos metodológicos nas Práticas Pedagógicas do curso de Mecânica

É defendido por Rays (2012) que o ato pedagógico como um todo seja completamente repensado e reavaliado, pois é somente nessa perspectiva que sua prática será transformada, ou seja, por meio desse processo de transformação que alcançaremos claramente como contextualizar o processo pedagógico. É nesse sentido que a prática pedagógica, em específico os processos metodológicos, devem está em função do desenvolvimento crítico do ser humano.

É nesse sentido que adentramos no debate a especificidade do Ensino Médio Integrado, pois como já tratamos anteriormente o ensino médio integrado oferta vagas aos alunos que concluíram o ensino fundamental e desejam fazer de forma integrada, como o próprio nome afirma, o ensino médio e a formação de uma profis-

sional técnica, porém por ofertar esse ensino pra realização de profissão o objetivo do ensino médio integrado acaba sendo direcionado apenas à formação de mão de obra para o mercado de trabalho.

Em busca de sabermos como está sendo desenvolvido estes processos metodológicos é que indagamos os quatro professores entrevistados a respeito do método mais utilizado, o recurso desejável, mas que a escola ainda não disponibilizou e o uso dos laboratórios como auxiliares nesse processo obtivemos algumas respostas convergentes e outras não.

Observa-se que o **professor 1** relata que suas aulas são todas expositivas e por meio delas ele utiliza imagens, levando em consideração que eles precisam visualizar os equipamentos, além das imagens os vídeos para tentar explicar determinada situação aqui enfatizando a aprendizagem por meio de uma situação-problema. No entanto, o professor 1 enfatiza que há uma necessidade de equipamentos de avaliação de segurança, mas tem consciência do alto valor que eles custam, porém ainda assim a escola tem necessidade em tê-los para melhor andamento das aulas práticas. No que tange ao uso dos laboratórios o professor 1 nos revela que utiliza apenas o laboratório de informática para o desenvolvimento de atividades de produção textual que exigem normas da ABNT.

O **professor 2** relatou que o processo metodológico mais utilizado por ele é o quadro interativo, o quadro branco, vídeos e power point. Segundo ele esses recursos que a escola disponibiliza é o suficiente para sua prática pedagógica. Mas quando entra-se no âmbito do uso dos laboratórios do curso de mecânica ele afirma que os utiliza, porém muitas máquinas não estão em suas condições adequadas e muitas estão velhas e, além disso, não há materiais de consumo, reposição e não há adequadas dessas máquinas.

O **professor 3** afirma que ele verifica o conteúdo dispostos na matriz curricular e subdivide nos dias letivos, contando com as avaliações e para efetivar seu trabalho pedagógico o professor utiliza abordagens voltadas a situações problema e no que tange aos processos metodológicos ele utiliza vídeos, imagens e visitas técnicas. A dificuldade na implementação das aulas práticas refere-se à

ausência de alguns materiais de consumo para utilização adequada dos laboratórios, pois segundo ele o aluno possuindo essas experiências técnicas estaria bem melhor preparado para atuar no mercado de trabalho.

O **professor 4** não foge muito do que já foi relatado pelos demais professores. Ele afirma que as aulas dele seguem o estilo tradicional, para efetivação da sua prática pedagógica as vezes o data show e laboratório, levando em consideração que não há na ETEMB laboratórios direcionados às ciências de maneira geral, ele utiliza vídeos quando há tempo, haja vista que sua disciplina faz parte do núcleo comum e possui apenas duas horas aulas semanais e segundo ele não abrange de forma satisfatório os conteúdos a serem trabalhados.

É importante relatar que muitos professores seguem o caminho que favorecem o processo de integração do ensino, uma vez que nenhuma estratégia de ensino pode ser descartada para efetivação de práticas integradoras, descartando com isso práticas que estejam voltadas em uma perspectiva tradicional, escolanovista, tecnicista e na lógica das competências.

Logo, na perspectiva do ensino médio integrado, o compromisso ético/político do docente deve pautar-se em um direcionamento crítico transformador da realidade vivenciada por ele, buscando formar um cidadão para a vida, não só direcionado às necessidades atuais do capital, mas sim objetivando alcançar o suprimento das necessidades do próprio sujeito.

2.4 A avaliação de ensino nas Práticas Pedagógicas do curso de Mecânica

Há muitos recursos para serem utilizados como processos avaliativos, mas é necessário pensar em um modelo avaliativo que abranja as necessidades e especificidades da perspectiva do ensino integrado. Segundo Nosela (2007 *apud* ARAUJO, 2010-2013, p. 108) a avaliação deve ter intrínseco a ela o ato de conscientização indo contra a avaliação enquanto “controle”.

A avaliação também possui suas vertentes pragmáticas e sua vertente histórico-crítico, ele afirma que o ato de avaliar em uma perspectiva pragmática o foco é o produto final do ato de avaliar, ou seja, é levado em consideração apenas o produto final de um ato individual de avaliação, levando sempre em consideração o desenvolvimento de habilidades que levem a atividades que direcionem simulações de trabalhos reais. No entanto, a avaliação em uma perspectiva crítica deve ser construída baseada na emancipação humana e “de práxis educativa libertadora” (ARAUJO, 2010-2013).

Segundo este autor é recomendado três instrumentos em específico que auxiliam no processo de avaliação da aprendizagem do aluno voltado a uma perspectiva crítica, são eles: ação colaborativa, aspectos teóricos e práticos e, por fim, ações autônomas. Ou seja, a avaliação direcionada a uma perspectiva contra hegemônica pauta-se sempre em atividades que direcionem o aluno em trabalhos de colaboração com os demais, ou seja, trabalho coletivo, por meio do qual seja observada sua capacidade tanto individual quanto coletiva.

Ainda é válida a utilização dos aspectos teóricos e práticos, com o intuito de desenvolver a ideia de práxis até mesmo no processo avaliativo, envolvendo-as de forma integrada, e por fim, a avaliação deve desenvolver habilidades as quais os alunos possam externar seu domínio de autonomia, por meio da qual ele revelará seu poder de reflexão e operação diante uma situação. (ARAUJO, 2010-2013).

No levantamento dos dados *in loco* de pesquisa a respeito da avaliação observa-se que não há diferença alguma no modelo avaliativo utilizado pelos docentes, haja vistas que todos eles possuem o mesmo período letivo de cem dias semestralmente e podem fazer no mínimo duas e no máximo quanto as avaliações eles acharem necessárias e, por isso, decidiram realizar duas avaliações a cada semestre letivo.

As avaliações descritas por eles relatam a alternância entre trabalhos passados em sala de aula, buscando a efetivação de uma avaliação contínua e, prova, geralmente a prova é passada na pri-

meira avaliação afim de que os alunos em sua maioria tire “nota vermelha”, aqui no caso representada por uma nota abaixo de sete, para que posteriormente seja efetivados os trabalhos em classe. O segundo modelo avaliação não foge dessa configuração, apenas muda-se a ordem, haja vista que o professor divide os pontos entre provas e trabalhos nas duas avaliações, afim de que o aluno não seja reprovado.

3. Considerações finais

A perspectiva educacional sustentada pelo projeto do capital não alcança a transformação do cidadão, sim a conformação da sua realidade, com isso há um enfrentamento a esse modelo educacional instaurado atualmente, afim de efetivarmos uma educação a qual defenda os interesses da classe trabalhadora. Esse modelo educacional tem como base a Escola Unitária de Gramsci (2000), como falamos anteriormente, o principal foco desse modelo é desarticular o processo formativo do interesse de mão de obra para o mercado de trabalho, ou seja, é formar um cidadão não somente ao mercado, sim para exercício pleno da sua cidadania formando-o um cidadão ativo na sociedade.

Os dados demonstraram que no decorrer da pesquisa, houve a busca de uma melhoria no que tange a efetivação do Ensino Médio Integrado, entretanto, muitos professores ainda não conseguem compreender a proposta do integrado, haja vista que, na perspectiva deles, essa modalidade diminui o tempo das disciplinas, pois é preciso trabalhar disciplinas técnicas e da base comum em apenas quatro anos trabalhados em apenas um turno, muitos ainda consideravam mais adequado uma educação profissional em tempo integral e não apenas em um turno.

Nota-se, ainda, que apesar do objetivo estar divergente da proposta educacional contra hegemonia, três dos quatro professores entrevistados, ao relatarem seus procedimentos metodológicos, afirmam que realizam atividades diversificadas alternando aulas práticas e aulas teóricas, além disso, eles utilizam técnicas de ensino que favorecem uma formação mais ampliada. Apesar da pro-

posta metodologia dos professores, em sua maioria, está de acordo com a proposta da integração, não consideramos suficiente para consolidação do ensino médio integrado, principalmente pela ausência de trabalho colaborativo detectado no decorrer da pesquisa.

O modelo avaliativo realizado por todos os professores entrevistados não possuem alteração, haja vista que todos eles dizem que trabalham com provas tradicionais alternando com trabalhos, mas essa alternância ocorre afim de não prejudicar os alunos, tendo em vista que, de acordo com os professores, eles não gostam da prova tradicional e, por isso, as notas caem bastante e para recuperá-los os professores passam trabalhos articulados e/ou alternados às provas.

Concluimos esse trabalho destacando que os resultados finais contemplam os objetivos aqui propostos, porém não como resultados definitivos, haja vista que a partir deles abre-se uma diversidade de possibilidades de investigação posteriores, tendo em vista que não conseguimos entrar em sala de aula, no decorrer da pesquisa, para vivenciar a realidade da prática pedagógica e, ainda, poderíamos problematizar de maneira ampla o debate acerca da Prática Pedagógica efetivada na Instituição pesquisada.

Referências

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. A Regulação da Educação profissional no Brasil hoje: conciliação de interesses ou espaço para a mobilização? In: EPENN – ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 17., 2005, Belém. **Anais eletrônicos [...]**. Belém: EDUFPA, 2005. V. 1 p. 1-22.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. **A Educação Profissional no Pará**. Belém: EDUFPA, 2007.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (org.). A pesquisa em trabalho, educação e políticas educacionais. Campinas, SP: Alínea, 2012.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson S.

(org.). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima. O Marxismo e a Pesquisa Qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; RODRIGUES, Doriedson. **A Pesquisa em Trabalho, educação e Políticas educacionais**. Campinas, SP: Alínea, 2012.

ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima Araujo. **Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado** (versão preliminar para discussão – sujeita a revisão). Parte integrante de atividades de pós-doutoramento realizado no PPFH-Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana, UERJ, 2010-2013..

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BRASIL, Presidente da República. Decreto nº 2.208, de 17/04/1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm. Acesso em: 02 out. 2012.

_____. Presidente da República. Decreto nº 5.154, de 23/07/2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf1/proeja/decreto5154.pdf>. Acesso em: 02 out. 2012.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. 24. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da Didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Os Intelectuais. O Princípio Educativo. Jornalismo. São Paulo: Civilização Brasileira, 2000. V. 2.

LOPES, Osima Antônia. Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de Educação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

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

NOSELA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. **A reconstrução da Didática**: elementos teórico-metodológicos. Campinas, SP: Papirus, 1992.

RAYS, Oswaldo Alonso. Metodologia do ensino: cultura do caminho contextualizado. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

TEODORO, Elinilze Guedes. **Escola técnica estadual do Pará e as políticas de educação profissional no Pará**. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2010.

VALOIS, Bárbara Lorena Campos; SILVA, João Batista do Carmo. A Trajetória das Políticas Públicas no Pará: uma análise da Educação Profissional Técnica de Nível Médio. In: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima *et al.* **Valorização e qualificação de profissionais para a educação profissional técnica do Pará**: a experiência do PIBID pedagogia da UFPA. Belém: Campus Universitário do Tocantins/Cametá – UFPA, 2013. p. 67-82.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). **Repensando a Didática**. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

Interfaces de uma integração possível no Ensino Médio pensando os educandos de contexto rural

Da pedagogia de projetos a outras
metodologias de ensino

Claudia Regina Bezerra Ferreira¹

Resumo: O estudo tem como objetivo refletir sobre o ensino médio na perspectiva integradora e a contribuição deste para a formação de alunos trabalhadores de contextos rurais. Ressalta-se neste estudo a integração entre os saberes dos educandos e os conhecimentos das disciplinas escolares. O trabalho está organizado em três eixos: no primeiro momento refletimos sobre a possibilidade de ensino integrado a partir da metodologia de projetos pedagógicos, para tanto, analisamos as demandas dessa metodologia expressa nos relatos de educadores e coordenadores pedagógicos da rede pública de ensino. Prosseguimos apresentando uma análise sobre a construção de um ensino propedêutico em contraste com uma visão utilitarista. E finalizamos apontando o exemplo de uma aula dialógica e reflexiva que revela espaço para o ensino integrado nas escolas. O texto se estrutura no diálogo com autores como: Araújo (2014), Ciavatta (2012), Frigotto (2014), Vázquez (2011) entre outros. Conclui-se apresentando a proposta de construir o ensino médio integrado proporcionando caminhos para que o educando trabalhador do campo conquiste a liberdade de pensar e refletir sua condição social.

Palavras-chave: Ensino médio; Integração; Formação do educando da zona rural.

Introdução

O presente estudo tem como objetivo refletir sobre a proposta de ensino médio integrado para favorecer um ensino mais coerente para os educandos do contexto rural de São Francisco do

¹ Mestre em Gestão e Currículo da Escola Básica- PPEB/UFPA. E-mail: claudiarbfereira@gmail.com

Pará e suas realidades. Para formatar este estudo partimos da ideia que os educandos do ensino médio são em geral jovens e/ou adultos trabalhadores que buscam melhorias em suas vidas através da conclusão desta etapa da educação básica.

No que se refere à população do mundo rural, estes são jovens que geralmente exercem vários tipos de trabalhos ligados aos seus contextos de vida (FRIGOTTO, 2014) e apresentam especificidades, saberes, anseios e características próprias de suas realidades e de seus contextos sociais. Neste sentido, pensar o ensino médio para estes alunos requer refletir sobre que tipo de sujeito a escola, seja ela inserida no campo ou não, pretende formar e que tipo de ensino é possível oferecer a estes educandos.

Neste sentido, o Ensino Médio Integrado é uma construção que permite uma formação ampliada no sentido de relacionar a cultura, os saberes, e os modos de vida desta população com os conhecimentos da escola relacionando-os para os objetivos de uma aprendizagem significativa para estes alunos.

Pontuamos que a materialização do ensino integrado nas escolas não é tarefa simples, segundo nossas pesquisas, pois, ele se processa principalmente no compromisso dos docentes e da equipe da escola com os objetivos de mudanças no fazer educativo permitindo a voz e o desejo da classe trabalhadora, e este ponto toma concretude em metodologias diferenciadas, no espaço para o diálogo dentro das escolas, no respeito às diferenças, nas técnicas avaliativas diferenciadas entre outros pontos.

Nesse contexto, e com base em relatos de docentes e coordenadores da rede pública estadual de ensino do município de São Francisco do Pará, foi possível delinear caminhos através de metodologias de ensino que consubstanciassem a materialização do EMI² para a formação dos educandos proveniente das áreas rurais do município e presentes no ensino médio da escola pública. A seguir são apresentadas e analisadas as possibilidades de integração através da metodologia de projetos pedagógicos e das aulas reflexivas e dialogadas nas escolas e nas práticas dos docentes permitindo

² Ensino Médio Integrado

uma formação mais coesa e propedêutica para os educandos e não apenas uma formação de cunho utilitarista e imediata.

1. Pedagogia de Projetos e Ensino Médio Integrado: uma construção possível

Segundo Araujo (2014, p. 97), “A pedagogia de projetos pode favorecer a ação interdisciplinar, mobilizar a força criativa de alunos e professores e promover o trabalho cooperativo”. Partindo desse pressuposto, identificamos que através da metodologia de projetos pedagógicos abre-se uma porta para trabalhar o ensino de modo integrado. Consideramos que não se trata de chegar à escola e jogar de modo aleatório esta metodologia seja para educadores e/ou educandos. Pensamos a necessidade de definir o objetivo pretendido com o ensino por meio da metodologia de projetos e o tipo de formação que vai ser apresentada aos educandos e partindo com clareza dos objetivos para estruturar as bases da metodologia pretendida e que leve a atingir os fins desejados.

No que se refere à proposta metodológica de projetos pedagógicos³, Araujo, Costa e Santos (2013) pontuam:

Os projetos de trabalho permitem uma aprendizagem por meio da participação ativa dos educandos, vivenciando as situações-problema, refletindo sobre elas e tomando atitudes diante dos fatos. Ao educador compete resgatar as experiências do educando, auxiliá-lo na identificação de problemas, nas reflexões sobre eles e na concretização dessas reflexões em ações (ARAUJO; COSTA; SANTOS *apud* NIED, 2013, p. 24).

³ De acordo com Araujo, Costa e Santos (2013), a pedagogia de projetos “surge no início do século passado, proposta dos pensadores ligados ao movimento da pedagogia ativa ou progressivista (que no Brasil foi identificada com o movimento escolanovista), em particular por John Dewey, filósofo pragmático que se opunha, naquela época, às metodologias da escola tradicional que promoviam um modelo de ensino-aprendizagem centrado no professor, o qual transmitia “seus conteúdos” de maneira gradual e sequencial aos alunos, a quem cabia à assimilação passiva do que lhes era transmitido” (ARAUJO; COSTA; SANTOS, 2013, p. 24).

A proposta pedagógica de trabalhar com projetos abre um leque de possibilidades para que os educandos sejam inseridos de modo ativo no ato educativo. Partindo da ideia dos autores acima, entendemos que esta metodologia favorece a reflexão e o agir coletivo para a resolução do problema proposto no ensino.

Pontuamos a ideia de um EM que se concretize de modo integrado relacionando os saberes sociais dos educandos e os conhecimentos escolares, e para a proposta de ensino integrado pensamos que a metodologia de projetos abre um leque de possibilidades. Afirmamos, porém, que não é apenas a proposta metodológica de trabalhar com projetos didáticos que define o ensino em uma perspectiva de ensino integrado, mas a proposta educativa e pedagógica da escola como um todo e o compromisso com a formação ampla e real dos educandos, como especifica Araujo e Frigotto (2014):

[...] a pertinência da pedagogia de projetos, assim como de outras estratégias de ensino, depende do projeto ético-político com o qual a escola está vinculada. Assim, esta proposta pode ser entendida tanto numa perspectiva pragmática, utilitária, ou quanto na perspectiva do desenvolvimento amplo dos sujeitos (ARAUJO; FRIGOTTO, 2014, p. 96).

Compreendemos que a ideia de desenvolver o ensino integrado por meio de projetos só tem concretude se a instituição de ensino estiver verdadeiramente comprometida com os educandos e souber trabalhar o contexto social destes como fonte de dados para desenvolver o ensino. Reconhecer a realidade em que a escola e os educandos estão inseridos, os desafios e os problemas destes frente a sua realidade cotidiana e a partir desses indicadores mostram que os processos formativos se caracterizam por buscar melhorias na vida dos educandos, favorecendo o ensino integrado.

Embasados em Araujo e Frigotto (2014), entendemos que a metodologia de projetos possibilita um ensino integrado porque o objetivo do trabalho pedagógico neste formato se dá na resolução de um problema, que pensamos ser da realidade dos educandos, sendo as reflexões em torno do problema articuladas de modo coletivo. A discussão do problema se faz ponto primordial em nossa

análise. Todavia, pensamos que para a reflexão sobre um determinado problema (ou objeto) é necessário o conhecimento do que se está objetivando estudar, e isto incita o diálogo e a ação. Neste contexto, a metodologia de projetos, dependendo da forma como for conduzida na escola, pode subsidiar atividades que exercitem o ouvir e o falar, além de desenvolver a criatividade, o senso crítico e a coletividade, já que as discussões do problema devem ser de conhecimento de todos os inseridos. Desta forma, entendemos que “A pedagogia de projetos é um procedimento pedagógico que considera que a formação não se realiza pelas respostas dadas, mas principalmente pelas experiências proporcionadas, pelos problemas criados, pela ação desencadeada” (ARAÚJO; COSTA; SANTOS 2013, p. 94). Nesta análise, Machado (2005) apresenta os pontos relevantes para a prática de um ensino integrado por meio dos complexos temáticos (PISTRAK, 2000), mas que também nos dão base para o ensino médio integrado a partir do projeto:

a) Concentricidade de temas gerais, ligados entre si; temas integradores, transversais e permanentes; temas que: abranjam conteúdos mínimos. Que possam ser abordados sob o enfoque de cada disciplina. Possibilitem compreender o contexto em que os alunos vivem. Atendam às condições intelectuais e sociopedagógicas dos alunos. Que produzam nexos e sentido. Permitam uma pedagogia problematizadora [...]. b) Abordagem por meio de esquemas conceituais; Com foco em conceitos amplos [...] Cada conceito é enriquecido pelas diversas contextualizações. c) Abordagem centrada em resolução de problemas; os problemas são propostos para a solução. d) Abordagem mediada por dilemas reais vividos pela sociedade; e) Abordagem por área do conhecimento (MACHADO *apud* PARÁ, 2009, p. 65-66).

Trabalhar com projetos pedagógicos em uma perspectiva integradora exige responsabilidade, clareza, compromisso ético e envolvimento de todos os setores da escola, seja na definição do problema, seja em encontros formativos ou no planejamento das ações-etapas de desenvolvimento do projeto. Implementado desta forma, a ação coletiva na escola se concretiza por meio de atividades interdisciplinares e por meio do envolvimento coletivo, pois

o conteúdo trabalhado é de interesse comum e sua resolução também. Assim, aumenta o interesse do educando pelo ensino, já que este faz parte de sua realidade e não é um fato isolado e estranho ao educando.

Nessa perspectiva, concordamos com Araujo, Costa e Santos (2013) quando definem que a pedagogia de projetos caracteriza um ensino integrado quando apresenta os seguintes pontos:

O projeto como uma atividade intencional que deve ter objetivos claros, orientados pelo compromisso com a emancipação social. Como o envolvimento dos alunos é uma necessidade [...] 2- os alunos são corresponsáveis pelo trabalho e pelas escolhas ao longo do desenvolvimento do Projeto [...] 3- um projeto se estrutura em torno de um problema relevante socialmente e instigante, capaz de estimular o desenvolvimento da força criativa dos alunos. O problema a resolver deve ter um caráter real para os alunos, não deve servir apenas para a reprodução de conteúdos de posse do professor. [...] 4- o projeto integrador deve ser flexível, de modo que o tempo e as condições para desenvolvê-lo sejam sempre reavaliados em função dos objetivos [...] dos recursos à disposição do grupo e das circunstâncias que envolvem o projeto (ARAÚJO; COSTA; SANTOS, 2013, p. 25).

A proposta metodológica de projetos é uma excelente ferramenta para a construção do EMI, desde que sejam atendidos nas atividades desenvolvidas na escola os pontos já levantados por Araujo, Costa e Santos (2013).

Partindo do entendimento do ensino médio integrado através da pedagogia de projetos, buscamos com base no relato de uma docente da rede pública de ensino de São Francisco do Pará, analisar a contribuição desta atividade metodológica no ensino médio. Segundo o relato, os projetos desenvolvidos nas escolas aumentam a participação dos educandos, principalmente os educandos da zona rural, conforme expõe:

E no decorrer do ano os projetos são favoráveis aos alunos mesmo e os da zona rural é mesmo a feira e os desfiles de setembro e a gente percebe assim é uma integração de qua-

se 90% dos alunos, eles gostam e se envolvem mesmo porque quando a gente fala na linguagem deles aumenta a participação e o ensino (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

A fala da docente já evidencia que os projetos pedagógicos aumentam a participação dos educandos nas aulas, abrindo a *possibilidade* de um ensino integrado, pois, segundo a professora, *os educandos gostam*.

Observamos que o trabalho com projetos pedagógicos precisa ser a metodologia adotada pela escola como um todo, como proposta anual de trabalho da escola, pois, conforme o relato da professora os projetos proporcionam aos educandos atividades em que são relacionadas às vivências da realidade dos educandos (principalmente os da zona rural) com a escola e aumentam a participação deles, já que são atividades prazerosas para eles. Sobre a participação dos alunos na metodologia dos projetos nas escolas, Zabala (1998) explica que

O método de projetos designa a atividade espontânea e coordenada de um grupo de alunos que se dedicam metodicamente à execução de um trabalho globalizado e escolhido livremente por eles mesmos. Deste modo, têm a possibilidade de elaborar um projeto em comum e de executá-lo, sentindo-se protagonista em todo o processo e estimulando a iniciativa responsável de cada um no seio do grupo (ZABALA, 1998, p. 149).

Conforme Zabala (1998), os projetos proporcionam maior protagonismo para o aluno e/ou grupos de alunos, por isso pontuamos aumentar a participação, conforme já observamos no relato. Confirmando esta análise, nos apropriamos do relato de uma coordenadora pedagógica do ensino médio de uma escola que recebe alunos do contexto rural de São Francisco, pois, quando questionada sobre as atividades de integração entre os saberes dos educandos da zona rural com os conhecimentos da escola, a coordenadora fala da maior participação dos alunos nos projetos desenvolvidos nas escolas e especifica o projeto da feira de ciências. Explica ainda, o entusiasmo dos educandos diante da contextualização de suas realidades nos temas desenvolvidos nos projetos:

Têm as feiras, a feira vai acontecer agora. Então a gente procura de alguma forma envolver todos, todas as turmas, nenhum aluno fica de fora. Em cada turma fica um professor responsável. Aí o professor vai ver dependendo da turma do rendimento da turma alguma coisa tema dentro do tema da feira né e da realidade deles, cada um vai ter que apresentar um trabalho. Então o professor já conhece a turma e ele vai lá e propõe uma coisa adequada à realidade, porque naquele momento da feira todos participam todo mundo explica. Então geralmente eles são temas bem interessantes que os professores trazem, geralmente é baseado na realidade deles. Então a gente procura a participação de todo mundo e dependendo da realidade e da cultura cada um apresenta uma coisa [...] (COORDENADORA PEDAGÓGICA).

O relato confirma que nas atividades propostas no projeto como o da feira de ciências há integração de saberes e boa participação dos educandos da zona rural. No entanto, observamos que a metodologia de projeto ainda não é a proposta de trabalho anual dessa escola no formato que estamos defendendo ao logo deste estudo.

Neste contexto, recordamos Araujo, Costa e Santos (2013, p. 26) quando sinalizam que “O que caracteriza o trabalho com projetos, portanto, não é a importância do assunto a ser tratado, mas o tratamento dado a esse assunto, no sentido de torná-lo uma questão do grupo como um todo [...]”.

Também retomamos Pistrak (2000), que, ao propor a metodologia dos complexos temáticos, especifica que a seleção dos temas de ensino não deve ter a preocupação com as disciplinas, mas como “um fenômeno de grande importância e de alto valor, enquanto meio de desenvolvimento da compreensão das crianças sobre a realidade atual” (PISTRAK, 2000, p. 125).

A fala de um professor de geografia da rede estadual de ensino exemplifica nossa análise e aponta ainda que o potencial de muitos educandos passa despercebido no processo de ensino desenvolvido no cotidiano das escolas, e que em momentos como nos projetos pedagógicos é revelado. Identificamos que esses po-

tenciais são evidenciados nos momentos dos projetos porque ocorrem trocas de saberes e experiências, caracterizando processos de integração.

Assim, por exemplo, a feira de ciências, aí, ou seja, na feira de ciências cada um tentou extrair algo da realidade deles, aí muitas das vezes você que passa despercebido pelo potencial daqueles alunos e ele quando sai da zona de conforto ele começa a perceber que ele também faz parte desse processo, ele começa a reagir em cima disso. Uma dessas atividades foi a feira de ciências, onde, por exemplo, um desses projetos foi sobre o papel e a outra foi a água, ou seja, duas coisas da realidade deles (PROFESSOR DE GEOGRAFIA).

Em Zabala (1998, p. 150), o trabalho com projetos favorece a interdisciplinaridade porque “[...] dá lugar ao ensino globalizado, quer dizer, não existem matérias isoladas, senão os projetos que incluem todos os aspectos da aprendizagem: leitura, escrita, cálculo e expressão artística etc.” O ensino de modo interdisciplinar é um dos pontos importantes para o ensino integrado e também para o trabalho pedagógico com projetos (ARAÚJO; COSTA; SANTOS, 2013).

O projeto como o exemplo citado da feira de ciências é entendido por nos como uma atividade em que há uma relação de interação dos educandos da zona rural e seus costumes e saberes com os conhecimentos das disciplinas nos contextos de ensino. No entanto, pensamos que o desenvolver dos projetos não como algo pontual, pois o desejável é que seja a proposta educativa e pedagógica da escola o trabalho com projetos como perspectiva de integração.

Deste modo, as atividades desenvolvidas por meio dos projetos pedagógicos precisam ser ampliadas para trazer outro entendimento sobre essa prática por todos que fazem as escolas. Pois, entendemos que “A pedagogia de projetos pode favorecer, assim, a ação interdisciplinar, mobilizar a força criativa de alunos e professores e promover o trabalho cooperativo”. Essas são algumas das virtudes que podem favorecer a operacionalização de práticas

pedagógicas integradoras” (ARAUJO; COSTA; SANTOS, 2013. p. 27).

Pontuamos, a partir das nossas análises, que a metodologia de projetos não pode ser entendida no interior das escolas como mais uma forma de motivar o ensino dos conteúdos das áreas do conhecimento, distante de um plano para a materialização do ensino integrado e que possibilite a emancipação⁴ do aluno trabalhador presente no ensino médio. Não estamos negando os esforços que geralmente há no cotidiano das escolas por parte dos docentes e da equipe gestora em realizar e trabalhar a metodologia de projetos pedagógicos, nem afirmando que não existem, nestas atividades, momentos de interações e integração. No entanto, na dinâmica da escola e a forma como as atividades são conduzidas e organizadas podem favorecer a integração, ou a não integração entre os saberes dos educandos e os conteúdos e conhecimentos escolares, caracterizando um ensino para a liberdade do pensar e a criticidade nos educandos ou não.

2. De uma formação pragmática para uma formação propedêutica: possibilidades de integração para os educandos do contexto rural

Outro ponto que merece ser analisado refere-se à proposta e o indicativo que muitas escolas apresentam que é preparar os alunos do ensino médio para processos seletivos como os vestibulares. Fazendo uso de Pistrak (2000) entendemos que as escolas não devem se fechar em si mesmas, devem ser abertas para o mundo externo a ela. Neste ponto verificamos um olhar sensível deste autor para além das necessidades do ensino dos conteúdos curriculares na escola, o que revela uma sensibilidade com as situações sociais dos educandos, logo com a formação destes.

Apreciamos de forma favorável a iniciativa das escolas em incentivar os educandos trabalhadores a buscar melhorias através

⁴ Com base em Ciavatta (2007), usamos o termo emancipação no sentido de que o ser humano seja “artífice do seu próprio agir”.

do prosseguimento dos seus estudos dependendo da forma como for conduzida a preparação/formação do aluno do ensino médio nas escolas. Gramsci (1982) já esclarecia a necessidade de articular a técnica ao conhecimento científico para que a classe trabalhadora pudesse desempenhar papéis de dirigentes na sociedade “Da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece especialista e não se chega a dirigente” (GRAMSCI, 1982, p. 8). Nesta concepção, entendemos que a escola pode contribuir positivamente para a formação dos educandos quando incentiva a continuidade dos estudos. No entanto, é preciso que a escola não se prenda apenas a uma formação que prepara os educandos para o exercício de profissões e para o mercado de trabalho, pois esta forma de ensino é característica de uma educação não integrada. Para além desse modelo educativo, é preciso articular os interesses dos educandos trabalhadores de modo democrático no contexto da escola e nas práticas pedagógicas, ou seja, pensar o ensino de modo integrado. Araujo e Frigotto (2014, p. 33) pontuam que “[...] o ensino integrado contrapõe-se à lógica hegemônica, de conteúdo liberal pragmático, que visa subordinar os processos formativos às demandas específicas e imediatas do mercado.” Verificamos a necessidade de construir um ensino concreto e contra-hegemônico, em que os objetivos estejam além de somente preparar os educandos para prosseguirem seus estudos após o ensino médio.

Ciavatta (2012) também critica os processos formativos que visam preparar o educando apenas para o vestibular, pois, segundo a autora, o currículo disciplinar nesse sentido se perde no abstrato e na fragmentação do saber, conforme pontua:

Em relação à formação geral, era o acesso aos conhecimentos sistematizados que possibilitassem aos estudantes o prosseguimento dos estudos. Neste caso, o currículo era elaborado transpondo-se os conceitos didáticos dos campos científicos para as disciplinas escolares, segundo parâmetros de legitimação dados pelos exames de acesso ao ensino superior. A fragmentação e a abstração disciplinar não deixaram de caracterizar também esse tipo de formação (CIAVATTA, 2012, p. 112).

Usando as palavras de Ciavatta (2012), entendemos que o ensino deve preparar o educando para a vida, “dever-se-ia preparar para a vida”, e isto implica mudanças que busquem ampliar os pressupostos da formação dos trabalhadores. Em se tratando de uma formação para educandos da zona rural é necessário atentar para situações relevantes presentes nos processos de ensino, dada às especificidades destes educandos, para que as escolas não neguem a eles um processo formativo de acordo com os seus interesses para que o ensino e as escolas não caiam no erro de criar o que Signorini (1998) caracteriza como desenraizamentos.

Desenraizamentos ocorrem em nosso prisma primeiramente quando as escolas oferecem um ensino em que os conteúdos estão voltados para o vestibular, sendo o interesse da maioria dos educandos, principalmente os educandos da zona rural o oposto a isso⁵. E um segundo ponto refere-se justamente à distância que há entre o conteúdo de ensino apresentado e trabalhado pela maioria das disciplinas na escola e a realidade dos educandos. Entendemos que “O ensino médio precisa ser estruturado para além do ensino de técnicas puramente instrumentais ou somente preparar para estudos posteriores, e precisa, portanto, possibilitar ao educando acesso integrado a essas dimensões [...]” (PARÁ, 2009, p. 24).

Sobre o incentivar dos educandos da zona rural a realizarem provas de vestibulares, e buscando indícios ou possibilidades para o ensino integrado, nos remetemos ao seguinte relato:

A gente não percebe tanto interesse deles em vestibular, muitos querem fazer cursos sabe, e a gente sempre coloca pra eles. Eu incentivo mesmo pra fazerem uma universidade pra melhorar de vida. Eu falo muito - se você quer ficar no campo na sua realidade que pelo menos seja o dono da terra, o dono do negócio, e não ficar a vida toda como plantador, tem que melhorar! É um trabalho digno é, claro que é. Mas tem que estudar e melhorar, eu falo muito isso. Mas o forte deles mesmo é fazer um curso técnico pra ficar na realidade deles mesmo. – Professora, eu não quero ir pra

⁵ Muitos buscam fazer cursos técnicos na área de sua realidade de vida e trabalho, segundo o relato da professora de sociologia (Fragmentos de entrevista realizada com a docente).

faculdade não, eu quero só meu diploma. Aí eu digo tá, mas bora buscar melhorar e ser pelo menos o dono do negócio, porque como tá não dá não, tem que melhorar a situação de vocês e da comunidade de vocês (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA DA REDE PÚBLICA).

Verificamos no transcrito que a docente busca tirar os educandos do conformismo com o qual estão acostumados. Lembrando Gramsci (1991), “[...] o conformismo é o resultado de luta cultural (e não somente cultural), é um dado objetivo e universal, assim como não pode deixar de ser objetiva e universal a necessidade sobre a qual se ergue o edifício da liberdade” (GRAMSCI *apud* MANACORDA, 2008, p. 274). O pressuposto do autor aponta para a necessidade de *erguer o edifício* da liberdade que, a nosso ver, é dos homens e entre os homens. Construir a liberdade é o que aponta o autor e nesse ponto verificamos então que esta professora realiza em sua prática de trabalho indícios de um ensino com perfil de integração, uma vez que busca “libertar” através da reflexão com os educandos sobre o conformismo que está registrado em sua vida e no desenvolver das suas atividades diárias.

Observamos a partir do relato que o trabalho realizado pela docente de sociologia caminha no sentido da reflexão e dá grandes indícios para a construção do ensino integrado nas escolas. A relação entre a teoria da aula de sociologia e a prática a partir dos saberes do contexto de trabalho dos educandos revela meios de levá-los a entenderem a sua realidade, no sentido de construir mudanças em sua vida, caracterizando o ensino integrado.

3. O Ensino Médio na perspectiva integradora: exemplo de uma aula dialógica e reflexiva

A partir das observações e entrevistas realizadas na escola pública de ensino médio do município de São Francisco do Pará, e nos relatos de professores e coordenadores coletados foi possível identificar caminhos para uma integração ampliada entre os saberes dos educandos e os conteúdos disciplinares, especificadamente nos centramos nos relatos descritos pela docente de sociologia no

exercício de sua prática de ensino. Nossas análises e observações não dão conta de mensurar o universo de atividades desenvolvidas pela docente na dinâmica educativa, no entanto os relatos chamam nossa atenção devido possíveis caminhos para uma prática de ensino diferenciada, conforme explica a docente:

Bom, como eu trabalho com sociologia e filosofia eu vou intercalando. Porque o que é a sociologia eu sempre coloco pra eles, é você trabalhar o homem diariamente, essa relação do homem com a sociedade diariamente. E o que é a filosofia? É o criar é você produzir. Então essas duas disciplinas pra mim é como se fosse o carro chefe, aí eu procuro tá sempre fazendo a relação realidade e conteúdo da escola. Então no mesmo momento que a gente tá lá discutindo a aula o assunto aí pra tornar mais claro eu levo pra realidade de vida e trabalho deles (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

Pinto (1993), ao falar do papel do educador no processo de ensino para alunos adultos, e neste caso incluímos também os jovens, diz: “Deve partir dos elementos que compõem a realidade autêntica do educando, seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos, gírias etc.” (PINTO, 1993, p. 86). O proposto pelo autor é verificado nos relatos da professora sendo um diferencial nas suas aulas, a partir da metodologia de socialização⁶ que a professora adotou como estratégia de participação e reflexão dos educandos nas suas aulas. Verificamos que os conteúdos do currículo da disciplina são assuntos de demandas e problemas reais da sociedade. A professora, atenta à vida e em posse dos conhecimentos e dos entraves que estes alunos apresentam, insere os seus conteúdos com a dinâmica da vida real dos educandos, aumentando a participação deles e o entusiasmo. Descreve a docente:

⁶ A professora denomina socialização para diferenciar de seminário e facilitar a participação dos educandos, porque afirma que o termo seminário já assusta o aluno. Na socialização, ela parte da realidade do educando para inserir o assunto e assim eles aprendem (FRAGMENTOS DOS RELATOS DA PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

[...] os nossos conteúdos são muitos bons. Ao mesmo tempo em que fala de juventude, fala de política, fala do capitalismo. Assim, a fala do, dos conteúdos específicos que eles precisam pra levar essa vida afora, e a gente traz também a questão do próprio jovem, a questão da educação. Hoje mesmo a gente terminou de fazer uma socialização maravilhosa sobre a questão do jovem, da juventude e eles adoram, aí não tem como não falar da realidade deles, eles chegam pra gente e contam coisas assim da rotina deles (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

A forma como a docente adequa suas aulas para facilitar a compreensão do aluno, fazendo uso da técnica metodológica denominada por ela de socialização, revela um pressuposto para levar os educandos a refletirem. Há no processo de ensino elaborado pela docente a provocação para a tomada de consciência por parte do educando. Este se vê inserido na aula e participa, em nossa análise, com maior interesse, já que os assuntos tratados fazem referência às suas realidades. Pontuamos que na prática pedagógica da professora de sociologia há o entendimento dos conteúdos, conforme o pensamento de Pinto (1993):

O conteúdo da instrução não deve ser imposto e sim proposto pelo professor como adequado às etapas do processo de autoconsciência crescente do aluno, e justificado como saber corrente (nos diversos ramos das ciências) pelas possibilidades que oferece de domínio da natureza, de contribuição para melhorar as condições de vida do homem (PINTO, 1993, p. 87).

Em outro relato, a professora expõe de forma mais explícita como busca inserir os assuntos para tornar acessível aos alunos e levá-los a refletirem sobre seus contextos de vida e a participarem da aula.

[...] todos os conteúdos eu já levo na realidade deles, por exemplo, se eu tô trabalhando política eu mostro que a política não é o partido X ou Y e de certa forma você ser obrigado a votar no partido tal porque alguém determina isso. Então eu mostro que política não é isso, aí eu explico e faço eles pensarem nos problemas do campo, na agricultura, na

questão do ônibus e dos atrasos pra chegar aqui e como e quando isso e outros problemas vão ser resolvidos se continuarem votando assim. Mostro que se é um país democrático aí eles dizem professora a democracia nem existe? Aí eu digo existe, pode até não está funcionando, mas existe [...] (PROFESSORA DE SOCIOLOGIA).

Na aula expositiva e dialogada por meio de socialização da disciplina de sociologia, acontece uma prática de ensino reflexiva e integradora entre os conhecimentos escolares com os saberes dos educandos da zona rural. Ela busca relacionar os saberes e as vivências desses educandos como meio pedagógico para facilitar a compressão do conteúdo do currículo da disciplina de sociologia, mas principalmente trabalhar as necessidades dos educandos, que ela afirma verificar e descobrir após a diagnose feita com a turma. Deste modo, a aula de sociologia caminha no sentido do ensino integrado, uma vez que Araujo, Costa e Santos, com base em Santomé (1998), explicam que:

A organização curricular coerente com o projeto de ensino integrado tem várias possibilidades, uma delas é a própria organização por disciplinas, ao se fazer um recorte do real e aprofundar conceitos, articulando as atividades integradoras como forma de vivenciar e simular a realidade, tendo como objetivo a compreensão da relação parte-totalidade (ARAUJO; COSTA; SANTOS, 2013, p. 10).

Neste contexto, observamos que a professora não busca apenas formar o educando para adquirir competências para desempenhar funções e mão de obra ao mercado de trabalho, a partir do ensino abstrato em sua disciplina. Ela busca fazer no processo de ensino algo mais amplo, ela dá concretude aos seus conteúdos (conhecimentos científicos), relacionando-os aos saberes dos educandos em uma construção coletiva e reflexiva. Inferimos que a educadora parte do entendimento de que a fragmentação do saber e a dualidade entre as classes sociais é uma realidade que precisa ser superada. Para atingir seus objetivos, a professora vai dando exemplos reais em sua aula e instigando os educandos a pensarem e a falarem dos problemas sociais da sua comunidade, abrindo es-

paço para o diálogo e para que os educandos possam repensar seus contextos de vida, caracterizando, nestes momentos, uma prática pedagógica mediadora, integradora e até mesmo práxis na unidade teoria-prática.

Apoiados em Vázquez (2011), quando afirma que “Se a práxis é fundamento do conhecimento, isto é, o homem só conhece um mundo que é objeto ou produto de sua atividade [...]” (VÁZQUEZ *apud* ARAUJO; FRIGOTTO, 2014, p. 57), analisamos que a prática da docente caminha para a práxis, uma vez que ela busca fundamentar o conhecimento disciplinar com o cotidiano dos educandos e com as atividades por eles desempenhada ou vivenciada. O mesmo autor esclarece ainda que “[...] a verdade de um pensamento não pode fundamentar se não sair da própria esfera do pensamento. Para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática” (VÁZQUEZ *apud* ARAUJO; FRIGOTTO, 2014, p. 57).

Considerando a concepção de Vázquez (2011), entendemos que o conhecimento se materializa na atividade prática. De outro modo, não há verdade no pensamento e no conhecimento e não há aprendizagem real e significativa para os educandos. Desta forma, no desenvolver da aula de sociologia, quando a professora dá materialidade aos conteúdos e os contextualiza, leva aos educandos, através de questionamentos e exemplos, a possibilidade de reflexão e resistência ao padrão de sociedade excludente a que estes educandos da zona rural⁷ estão acometidos. Essa docente oferece, através de estratégias na sua aula como a metodologia da socialização, um ensino integrado e de práxis.

Considerações finais

Concluimos este estudo enfatizando que para se concretizar o EMI, precisa de um amplo entendimento por parte de todos que fazem a escola, rever práticas, posturas, abrir espaço para o diá-

⁷ Arroyo (2017) define os estudantes da zona rural como estudantes marginalizados da sociedade.

logo, reconhecer as especificidades e dificuldades dos educandos da zona rural, criar metodologias criativas, possibilitando que os saberes dos alunos criem vida na escola e no processo de ensino, são tarefas necessárias para reescrever as atividades desenvolvidas nas escolas de modo geral e principalmente o compromisso de educadores em proporcionar um ensino que favoreça aos educandos novas perspectivas e mudanças.

Advogamos que as atividades educativas coerentes com as práticas integradoras desenvolvem-se de modo processual e dialético. Neste sentido, a prática educativa da docente de sociologia e também as atividades ligadas à metodologia de projetos, como o exemplo do projeto da feira de ciências, favorecem caminhos para a construção do ensino integrado. Essas ações chamou nossa atenção devido possibilitarem a contextualização dos saberes dos educandos nas atividades escolares, fazendo assim, pontes reflexivas a partir dos problemas sociais dos mesmos, evidenciando a construção de uma prática integradora.

Acreditamos no ensino integrado como caminho para que através das práticas educativas desenvolvidas nas escolas seja construída uma sociedade verdadeiramente democrática e justa. Sobretudo justa e de direitos respeitados para a classe trabalhadora. Por isso, concebemos o ensino e a educação escolarizada como um processo dialético e de movimento. Movimento da crítica e da reflexão, do falar e do ouvir, da integração entre teoria e prática e das trocas nas relações sociais permeadas no/e através do trabalho.

Referências

ARAUJO, Ronaldo M. L.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Práticas Pedagógicas e Ensino Integrado. **Revista da UFRN**, 2014.

ARAUJO, Ronaldo M. L.; COSTA, Ana Maria Rayol; SANTOS, Manuela Tavares. Organização do Trabalho Pedagógico e Ensino Integrado. **Revista Trabalho Necessário**, ano 11, n. 17, 2013.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2012.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. São Paulo: Cortez, 1982.

MACHADO, Lucília. O significado sócio econômico e o desafio da construção de um currículo inovador. *In*: **Proeja: formação técnica integrada ao ensino médio**. Brasília: MEC, 2006.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. Tradução: Willian Laços. Campinas, SP: ed. Alínea, 2008.

PARÁ. SECRETARIA DE Estado de Educação. **O ensino médio integrado no Pará como política pública**. *In*: SOUZA, Adriana Maria Nazaré de; ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima; TEODORO, Elenilze Guedes (org.). Belém: SEDUC, 2009.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1993.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SANTOMÉ, Torres Jurjo. **Globalização e interdisciplinaridade**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SIGNORINI, Inês. **Linguagem e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicada**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1998.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

ZABALA, Antoni. **A prática Educativa: como ensinar**. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Dissensos das políticas educacionais na Amazônia

O Programa Jovem de Futuro, a reforma (lei nº 13.415/2017) e o financiamento à distância do Ensino Médio Integrado no Pará

Alcione Diniz Neves Moura¹

Alice Raquel Maia Negrão²

Francisco Adaylson Abreu de Oliveira³

Resumo: Este artigo discute os dissensos das orientações e normatizações do Programa Jovem de Futuro e da Reforma (Lei nº 13.415/2017) sobre o financiamento das políticas educacionais de Ensino Médio – EM, enquanto, ordenamentos jurídicos contrários ao Ensino Médio Integrado – EMI na Amazônia. Objetiva identificar que concepções vem orientando tais políticas no Estado do Pará entre 2016 e 2019, por meio da pesquisa documental e revisão bibliográfica. Conclui-se as políticas em foco favorecem concepções de minimalização do ensino e indução à formação instrumental adequada aos princípios de mercado, competição, individualismo, concorrência e meritocracia como assinala as políticas em análise, destinando aos jovens da classe trabalhadora, à mais valia do mercado de trabalho, cerceando o direito a educação epistemológica, sendo assim, à luz da teoria crítica, em contraponto as reformas educacionais focalizadas para o EM, o EMI em seus sentidos filosófico, ético-político, epistemológico é a alternativa que mais se próxima do movimento de reconhecimento do EM como Educação Básica.

Palavras-chave: Dissensos. Políticas Educacionais. Ensino Médio Integrado.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação e Currículo e Gestão da Educação Básica (PPEB/NEB) da Universidade Federal do Pará (UFPA) e Integrante do de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPT/UFPA). E-mail: alcione.especialistaemeducacao@gmail.com

² Mestranda do PPEB/NEB/UFPA. Bolsista PROCAD Amazônia/Capes/CNPq. E-mail: alicerquelmaia@yahoo.com.br

³ Mestrando do PPEB/NEB/UFPA. Bolsista PROCAD Amazônia/Capes/CNPq. E-mail: adaylsonwork@yahoo.com.br

Introdução

A Educação é a principal dimensão da vida social, e que, infelizmente vem sendo foco de destituição pública no país; é produto das relações estabelecidas entre diversos atores sociais, articulada e identificada com o trabalho, enquanto princípios educativo, em respostas às necessidades cotidianas, sejam materiais e imateriais, objetivas e subjetivas, que caracterizam o ser humano como um ser social. Em Brandão (1995), a educação forma e reforça as diferenças, valorizando um grupo em detrimento a outros: homens e mulheres, ricos e pobres, negros e brancos, patrão e assalariado, criança e adultos, professor e aluno, portanto perpassa um processo de disputa pela distribuição social do saber ao longo do final do século XX.

Brandão (1995) ressalta que a sociedade dividida em classes hierarquiza o saber, não pode abandonar por inteiro as formas livres, familiares e comunitárias de educação, mas a escola é necessária para este processo de profissionalização e aperfeiçoamento de homens e das mulheres no país.

É pela Educação que o ser humano desenvolve formas e conteúdos sociais, seja nos aspectos cognitivos, materiais, sociais e culturais, que proporcionam aos indivíduos subsídios para formular, conhecer e estabelecer relações ativas e transformadoras em relação ao meio social em que vivem (LIBÂNEO, 2008).

Não obstante esta definição, Kuenzer (2007) destacada que no contexto da sociedade administrada pelo capital, a formação pedagógica se produz dentro de contradições, conflitos, antagonismos e disputas, ou seja, desenvolve-se em atenção às demandas de formação, a partir do lugar que cada um ocupa na divisão social do trabalho, divergindo em suas formas e modalidades para os que detêm os meios de produção e para os que apenas têm a sua força de trabalho, realizando-se para estes, apenas como ação formativa e instrumental, cujos objetivos são determinados pelo mercado.

O EM no Brasil, segundo Silva (2018), ao final do século XX contava com pouco mais de três milhões e quinhentas mil matrículas (menos de 25% da faixa etária em idade apropriada) chega em

2004 ao ápice de aproximadamente 9 milhões de pessoas matriculadas, o que correspondia a pouco mais de 50% dos jovens entre 15 e 17 anos. A partir desse período, o que se observa é, após um expressivo aumento do acesso, se assiste, a partir de então, à diminuição gradativa desse quantitativo, chegando, em 2017 ao total abaixo dos 8 milhões. Os dados do IBGE (2018) e Censo (2018) aferem que a matrícula vem progressivamente decaindo desde 2016.

Os resultados do módulo de Educação da Pesquisa Anual por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD-Contínua) revelam que persistem as desigualdades regionais, de gênero, de cor e raça: mulheres permanecem mais escolarizadas do que os homens, pessoas brancas tiveram indicadores educacionais melhores que os das pessoas pretas ou pardas, e as regiões Norte e Nordeste apresentam uma taxa de analfabetismo bem mais alta e uma média de anos de estudo inferior a das regiões do Centro-Sul do país.

O acesso à educação básica obrigatória no país, ainda de acordo com a PNAD-Contínua (2016-2017), por exemplo, cresceu de 5% para 47,4% da população de 25 anos ou mais no período de dois anos; no entanto, variava de 53,6%, no Sudeste a 38,9% no Nordeste. E era maior entre brancos (55,8%) do que pretos e pardos (40,3%), como entre as mulheres (49,5%) do que os homens (45,0%).

Considerando que na Amazônia Legal de acordo com a PNAD (2017) a população de jovens entre 15 e 17 anos chega a aproximadamente 1.782.595, deste número destaca-se que 536.667 compõem a população de jovens entre 15 e 17 anos do Estado do Pará. Ao observarmos os dados do Censo da Educação Básica de 2013 a 2018 indicam que o Pará chega em 2018 com 364.418 mil alunos matriculados nas redes públicas estaduais e municipais de ensino, nas áreas urbanas e rurais, e que, desse total, apenas 359.331 estão no ensino médio do que representa 20% do total das matrículas, destes 329.938 na rede pública e 29.393 na rede privada, é possível constatar o tamanho do desafio do Pará no atendimento da meta em questão.

Dados mais atuais referente a Lei de Diretrizes Orçamentárias nº 13.707, de 14 de agosto de 2018 (LDO, 2018), que dispõe

sobre as diretrizes para a elaboração e execução da destinação de recursos financeiros também destinados à educação do país para o ano de 2019, retoma e introduz dispositivos que buscam (des) priorizar o aumento de recursos à educação. Outras disposições, referentes a um pequeno aumento às subáreas educacionais, no mesmo sentido, aprovadas pelo Congresso Nacional, foram vetadas pelo Poder Executivo.

Dentre as metas e prioridades da administração pública federal para o exercício de 2019, são incluídas as metas inscritas no PNE/2014-2024 (art. 3º, parágrafo único); contraditoriamente, foi vetado o art. 24, que orientava a alocação de recursos na área de educação, no projeto e na lei orçamentária, com o objetivo de cumprir as metas previstas no PNE/2014-2024, bem como a implantação do Custo Aluno Qualidade Inicial – CAQi, cujo prazo venceu em 2016.

As razões do veto apontavam para o conjunto de outras destinações de recursos retiradas da LDO, recorrente argumentação acerca da situação precária das contas públicas, assim nota-se que mesmo diante um quadro de dados educacionais com grandes desafios ainda a serem enfrentados, há equanimemente a redução das políticas e garantia de financiamento e o amortecimento às possíveis políticas educacionais de enfrentamento à redução do fosso das desigualdades sociais.

O olhar sobre a Amazônia Legal, a partir de análises estruturais, conjunturais e seus limites territoriais, tem um viés sociopolítico, o que possibilita perceber que é um território que compreende uma área de 5.217.423 km², correspondente a 61% do território brasileiro e que distribui-se em 775 municípios, englobando Estados como Acre, Amapá, Amazonas, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins e parte do Estado do Maranhão, apesar de sua grande extensão territorial, a região apresenta, segundo dados publicados pelo IBGE (2018) o total de 21.056.532 habitantes, ou seja, 12,4% da população nacional e a menor densidade demográfica do país (cerca de 4 habitantes por km²); no entanto, dos nove Estados, residem 55,9% da população indígena brasileira, cerca de 250 mil pessoas, FUNASA (BRASIL, 2018).

Pensar a educação no contexto geográfico complexo do Estado do Pará, assim como na Amazônia, visando assegurar o direito à educação aos povos que vivem na cidade; no campo; nas beiras de rios, lagos, igarapés; nas florestas; nas aldeias; nas comunidades quilombolas e nos assentamentos, exige a articulação de todos os segmentos representativos da sociedade, visando proporcionar condições efetivas para assegurar o direito de todos a aprender e exercer de forma plena a cidadania, no entanto, nos anos de 2016 a 2019, o que se percebe são dissensos de propostas contrárias a estas prioridades educacionais.

Com a finalidade de definir ações, metas e estratégias para melhoria e qualidade do ensino paraense para a próxima década (2015-2025), o PEE do Estado do Pará, buscando alinhamento com o PNE descreve o marco situacional do panorama educacional paraense e delineia perspectivas a serem alcançadas, entretanto em alinhamento as políticas de contingenciamento da educação como a EC n. 95/2016 e a Lei 13.415/2017 acaba não levando em consideração as especificidades e necessidades que demarcam a identidade do povo paraense, no entanto as metas ficaram inviabilizadas; algumas delas que deveriam ser atingidas no prazo de 2 anos não foram atingidas, e aquelas cujo prazo se estende até 2025, também estão inviabilizadas em razão das reduções ocasionadas pelo ajuste fiscal.

Políticas de dissensos⁴ que são instituídas no movimento que vai na contramão do que defende a proposta de EMI no Estado, pois tais políticas agem na desarticulação da proposta curricular do EMI ao campo da pesquisa e extensão; no não reconhecimento do EM como última etapa de caráter formativo integrando o conjunto de formação da Educação Básica; na dissociação da educação profissional ao ensino.

Diante da conjuntura política econômica pós golpe (2016-

⁴ Expressão que se referem as controversas e a falta de acordo, de senso sobre as finalidades do Ensino Médio, tomamos a expressão enquanto sentido de corte na ordem comunitária, referem-se a um instinto destrutivo que colocaria o homem contra o homem (Hobbes) (PUC-Rio, 2013, p. 27).

2018) que concepção de Ensino Médio está sendo orquestrada pelas políticas educacionais destinada aos jovens paraenses? Em que medida o programa Jovem de Futuro e a Reforma do EM se alinham a tais políticas na inviabilização das metas e estratégia do PEE/PARÁ? E, como questão principal que tanto inquieta: em que medida tais políticas se distanciam na proposta de EMI no Pará, sendo o Estado de maior população da Amazônia Legal?

Tais questões nos levaram inicialmente a examinar os ordenamentos presentes na Lei nº 13.415/2017 na perspectiva de caracterizar o “novo” Ensino Médio e suas implicações em âmbito nacional, em seguida, o Programa Jovem de Futuro, no âmbito do Estado do Pará e suas orientações sobre a implementação do EMI no Pará, especificamente no que diz respeito ao conteúdo da proposta de gestão escolar para resultados integradas às ações do Programa Jovem de Futuro, do EM.

No desenvolvimento metodológico, procedemos ao levantamento e análise de fontes primárias (documentos oficiais, institucionais e relatórios) e secundárias (pesquisas e produções já desenvolvidas sobre o tema no decorrer do Mestrado na área da Educação e no âmbito das pesquisas educacionais na prática laboral na escola pública), a partir da Análise Documental (BOGDAN e BIKLEN, 1994) e da Revisão Bibliográfica conforme Minayo (1994).

Desta forma, procuramos averiguar como está se efetivando as estratégias para o alcance da Meta 3, do Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014) e do Plano Estadual de Educação do Pará (PARÁ, 2015) considerando a adesão do Estado do Pará à Reforma do Ensino Médio, cujo objetivo se pauta por incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte.

Com este objetivo, o Estado do Pará ensejou garantir até o final da vigência do seu PEE, a instalação de escolas de ensino médio regular em todas as sedes dos distritos dos 144 Municípios

paraenses dimensionadas em razão da população na faixa etária desta etapa, bem como o ingresso no mundo do trabalho e o acesso ao nível superior destes jovens paraenses que estão ou adentraram ao Ensino Médio na Amazônia Brasileira.

1. A Lei nº 13.415/2017 e o Programa Jovem de Futuro nas interlocuções com o PEE/Pará

O propósito deste construto envolve a possibilidade de descrever o contexto regional e local em que se desenha a Reforma do EM no Pará e suas contradições em âmbito educacional, a fim de identificar as concepções que orientam a implementação desta reforma no Estado do Pará, no período compreendido entre os anos de 2016 e 2019.

Para tanto, como forma de confrontar e analisar o problema social que envolve o EM paraense em tempo e contexto histórico onde são evidenciadas as constantes perdas de direitos sociais e ofensivas contra a democracia no país, será necessário identificarmos a concepção que vem influenciando os atores institucionais e sociais sobre as tomadas de decisões, quanto as ações e medidas iniciais que estão sendo reconfiguradas pela proposição e/ou imposição da atual Reforma do Ensino Médio no Estado do Pará.

Partindo do contexto educacional nacional, voltamos ao olhar sobre o contexto político, econômico e social local, em que a ênfase consiste partir da promoção política do conceito da reforma, pois a mesma dialoga com esta relação político-econômica-social e também ideológica, em disputa e embate de concepções. Assim sendo, não podemos descrever informações sem considerar a faceta intersetorial e ministerial na imposição de uma política reformista “em vistas de resolver problemas gerados pelo aumento dos gastos do Estado com a educação pública (GANDINI e RISCAL, 2014, p.14)”; e que estão implícitas nas orientações para os processos de privatização da educação pública e pela promoção de reformas na administração do aparelho do Estado, que acabam por serem estabelecidas na tomada de decisões no viés das implicações da

reforma quanto à processos de centralização e desregulamentação, com forte presença do gerencialismo da educação pública.

O Estado do Pará, enquanto uma das vinte e sete unidades federativas do Brasil é considerado pelo IBGE (BRASIL, 2010) como o segundo maior em território, com uma área de 1.247.954,666 Km², de acordo com dados do IBGE (2018), apresentando uma população estimada em 8.513.497 habitantes. No entanto, em nível educacional, conforme dados do último censo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP/MEC, de 2017, como a pior educação do país, se tratando do Índice de Desenvolvimento Humano – IDH (2010), o Pará aparece na 16^a. posição dos 27 estados da União, com um patamar de 0,755.

Segundo Oliveira (2018), desde o ano de 2015, o Pará acumula o pior desempenho entre os Estados da Região Norte, ficou muito longe do Estado do Tocantins e do Estado do Amazonas que já alcançaram a média de 0,84% de aprovação, sendo o Estado que mais reprova alunos matriculados na etapa final da educação básica, e o que tem o menor aproveitamento dos investimentos feitos pelo Estado em educação: investimentos de pessoas, de materiais, institucionais.

Oliveira (2018) destaca que a taxa de aprovação, olhando somente dados dos estudantes do terceiro ano do EM, no ano de 2015 foi de 73% e assim como foi a pior taxa da Região Norte também foi a pior do Brasil. Isso significa dizer que 27% dos jovens e adultos que fizeram EM no Estado do Pará não obtiveram o aproveitamento desejado, em números absolutos naquele anos, isso significou mais de 100 mil matrículas, 100 mil jovens ficaram reprovados no terceiro ano do ensino médio, isso é um absurdo, sob qualquer ponto de vista, o que deveria ser capaz de nos mobilizar, mobilizar a sociedade inteira, órgãos de defesa, indignar todas as entidades que lidam com a educação neste Estado.

Ainda nesta análise, a autora enfatiza que,

[...] Considerando apenas os resultados dos estudantes da rede estadual de ensino verificamos que nós também temos os piores indicadores da região, os piores do Brasil entre as

redes estaduais, sendo assim, o indicador de rendimento foi de 0,74 e quando o da região Norte foi 0.78, a taxa de aprovação do terceiro ano do ensino médio foi em torno de 70% o que também indicou uma taxa muito baixa (OLIVEIRA, 2018, p. 39).

De acordo com dados mais recentes de 2017, considerados pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, a taxa média de abandono da Escola do Pará é de 19%. A taxa de distorção idade-ano do EM paraense é de 51%, ou seja, mais da metade dos jovens matriculados estão muito acima da idade regular que deveria ser a do EM. Essa taxa também é muito alta no ensino fundamental nos anos finais, uma vez que hoje 43% das crianças nesta etapa de ensino, estão em distorção idade-ano e a escolaridade média do paraense é de 6,8 ou de 7 anos de escolaridade, o que é um quadro geral catastrófico.

A educação paraense nesse contexto e na visão mercadológica é apontada como uma das piores do país, conforme destaca o próprio censo realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (BRASIL, 2018), com destaque mais agravante aos resultados apresentados sobre o EM no Brasil, e no Pará, a ênfase atual empreendida pelo governo é dada à correção de processos de gestão dos resultados das avaliações em larga escala apresentados pelo INEP.

2. Dissensos do Ensino Médio Integrado no Pará e na Amazônia

A EC nº 59 de 12/11/2009 enquanto marco legal que modificou a redação do inciso I do Art. 208 da CF, para deixar bem claro que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de ensino básico obrigatório e gratuito dos 4 aos 17 anos de idade, justifica junto aos dados educacionais, a demanda da meta 3 no Plano Estadual de Educação do Estado do Pará (PARÁ/PEE, 2015).

Nos termos do Plano Nacional de Educação – PNE, a meta 3, transcrita pela mesma redação no PEE Pará (2015) trata-se da uni-

versalização do ensino médio e a sua efetiva implementação, progressivamente com data já vencida, pois devia ter sido atendida no ano de 2016, com apoio técnico e financeiro da União descrito no Art. 6º da EC nº 59. Entretanto, pelo que foi observado conforme a Tabela 01 que trata do comparativo dos orçamentos financeiros destinados ao ensino médio no Pará, de outro lado, temos indicadores que apresentaram agravamentos e condições desfavoráveis em diferentes campos, como refletem os indicadores no aumento da taxa de reprovação do ensino médio e da taxa de abandono nesta etapa da Educação Básica em todo o Estado.

Tabela 01 – Comparativo dos Orçamentos Financeiros Destinados à Educação e ao Ensino Médio no Estado do Pará (2015 a 2018).

Orçamento Financeiro Geral	2015	2016	2017	2018
Educação Superior	R\$-211.567.319,28	R\$-30.070.314,16	R\$-31.497.784,00	R\$-31.058.294,10
Educação Básica	R\$-3.011.214.022,66	R\$-3.236.648.915,82	R\$-3.400.665.185,59	R\$-3.536.643.904,29
Educação Infantil	R\$-22.027.891,70	R\$-18.659.780,58	R\$-1.350,00	R\$-1.178.822,40
Ensino Fundamental	R\$-1.102.769.260,03	R\$-1.107.705.738,27	R\$-1.086.189.465,57	R\$-1.122.703.877,83
Ensino Médio	R\$-1.198.228.603,09	R\$-1.113.830.659,04	R\$-1.177.395.353,19	R\$-1.227.489.807,24
Ensino Profissional	R\$-16.767.748,93	R\$-20.493.763,39	R\$-68.142,65	R\$-17.408.680,80

Fonte: SIOPE, 2018. (Adaptado pelos autores, 2019). Disponível em: www.fn.de.gov.br/siope. Acesso em: 12.07.2019.

No triênio 2016-2018, o orçamento para o EM caiu e não passou da casa dos 34%. Esse fato leva o Estado do Pará para o último lugar no Índice de aprovação no ranking dos estados da Região Norte (Rondônia com 85,1; Acre com 84,3; Tocantins com 84,2; Amazonas com 83,7; Roraima com 81,4; Amapá com 76,9; Pará com 76,1).

Nesta perspectiva, o Estado do Pará por meio do Relatório Anual do Sistema de Controle Interno – Exercício 2017 (mais recente) faz grande destaque ao investimento máximo, entre 2013 e 2017, que tem feito em educação.

Na Educação, foi demonstrado que o Poder Executivo Estadual aplicou o correspondente a 26,78% da Receita Líquida de Impostos, cumprindo e superando o limite mínimo de 25% estabelecido no Art. 212 da Constituição Federal (PARÁ, 2017, p. 129).

Entretanto, a maior parte destes recursos vai para os programas das parcerias público-privadas, e este posicionamento do Estado paraense diante das metas do Plano Estadual de Educação - PEE/PA pode ser um sinal de que o limite mínimo será permanentemente cumprido como se o máximo fosse, o que soterra a meta 20 deste plano, contribuindo também para o não cumprimento do PNE (2014-2024).

A atuação do Programa Ensino Médio Inovador Jovem de Futuro, implantado no Pará, além de outras normatizações no entorno do movimento de desmonte da educação pública, como é o caso da Base Nacional Comum Curricular - BNCC do Ensino Médio aprovada em clima de grande insatisfação social e sob desrespeito ao movimento estudantil e sindicato dos professores demonstra que os dissensos vêm sendo continuísmos de alinhamentos às políticas reformistas pós golpe no Brasil e que se estendem a vários Estados de todo o país, como o Pará.

Entretanto, o programa Jovem de Futuro integrou-se ao Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI/Jovem de Futuro), por meio da parceria realizada entre o Instituto Unibanco, as Secretarias de Educação dos Estados e o MEC, parceria oficializada em fevereiro de 2012. Esta parceria chama à atenção para alguns aspectos, no mínimo, intrigantes para a formação dos jovens do EM. Em primeiro lugar, questiona-se a junção dos programas, uma vez que são propostas diferentes, ou mesmo, antagônicas.

O ProEMI é um programa oriundo do MEC voltado para inovação curricular, com foco no ensino médio integrado e integral, enquanto o Projeto Jovem de Futuro, de iniciativa privada, fundamenta-se na concepção de Gestão Escolar para Resultados. Em segundo, o fato de se aplicar recursos do PDDE, antes utilizados para financiar o ProEMI, agora, sendo empregados para financiar um programa de gestão privada (BALDUINO, 2016, p. 93).

Concordamos com a contradição destacada pela autora e entendemos que o intuito de reduzir os gastos públicos, fazendo funcionar uma metodologia do setor privado tratam-se de responsabilizações das instituições pelos avanços educacionais ou não, a transferências de responsabilidades onerando o papel do Estado. Assim, o Programa Jovem de Futuro – PJF ao se integrar ao ProEMI, expande-se para os estados que não participaram da fase de validação e que aderiram à parceria, com o Programa Ensino Médio Inovador, do MEC, o ProEMI/PJF, tornando-se a principal política pública de Ensino Médio das Secretarias Estaduais de Educação do Estado de Ceará, Goiás, Mato Grosso do Sul, Pará, Piauí.

A partir desta parceria entre o Instituto Unibanco e as Secretarias de Educação, de acordo com o instituto estas instituições passaram a ser:

[...] os responsáveis por toda implementação do PJF em suas respectivas redes, com infraestrutura e equipe necessárias, inclusive disponibilizando equipes de técnicos para a supervisão e monitoramento das escolas (INSTITUTO UNIBANCO, 2012, p. 12).

O Programa de Gestão Escolar para Resultados (GEpR) fundamenta-se na mobilização por parte do grupo gestor em torno do plano de melhoria da qualidade escolar elaborado no início da intervenção com o objetivo de atuar no desenvolvimento de competências relacionadas ao desempenho dos alunos em língua portuguesa e matemática, nos índices de frequência dos professores e alunos, no aperfeiçoamento da gestão quanto à realização de melhorias na infraestrutura (INSTITUTO UNIBANCO, 2011).

O conceito de GEpR concretiza-se no desenvolvimento dos Planos de Ação por escola e para isso o Instituto Unibanco oferece, via Jovem de Futuro, apoio técnico para que as escolas públicas desenvolvam Planos de Ação, de acordo com o seu diagnóstico, com vistas a alcançar os resultados esperados pelos próprios programas do governo.

No entanto as produções sobre o PJF atuando sobre a gestão para resultados são escassas e carecem de pesquisa sobre o tipo de

gestão que vem sendo implementada na Amazônia e no Estado do Pará, pois concordamos com Krawczyk (2011), que contribui com o debate ao afirmar que a expansão do Ensino Médio em todo o país, iniciada nos primeiros anos da década de 1990, ainda com a implantação do PNE (BRASIL, 2014), com a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2015) e com o PEE/PA (PARÁ, 2015) não pode ser caracterizada como um processo de universalização nem de democratização, devido às altas porcentagens de jovens que permanecem fora da escola e à persistência de altos índices de evasão e reprovação, sendo mais alto estes índices nos estados da região Amazônica e na Região Nordeste do país.

Assim, para o Estado do Pará como para todos os estados da Amazônia, defendemos uma proposta de ensino médio pautada na integração, que pressupõe a construção de uma práxis revolucionária para além de questões curriculares e reestruturação de programas e projetos de ensino; pois, compreendemos que a perspectiva do Ensino Médio Integrado relaciona-se muito mais a uma questão política e filosófica, ou seja, depende:

[...] muito mais do posicionamento que a instituição e o profissional da educação assumem frente à realidade do que aos procedimentos didáticos que são pautados pela organização do curso e que serão utilizados pelos docentes (ARAUJO; RODRIGUES, 2010, p. 18).

Dialogando com Freitas (2018), a realidade concreta demonstra que a difusão da necessidade de investir em capital humano como motor de desenvolvimento econômico e social é uma ideologia, parcial e artificiosa. Os cortes no orçamento da educação e os repasses de recursos públicos para setores privados ofertarem cursos aligeirados e debaixo valor tecnológico agregado vão de encontro à ideologia do capital humano. Permanece, então, a questão de compreender as razões desta Reforma do Ensino Médio e dos programas e projetos público-privados no país, com a justificativa da modernização da estrutura curricular — flexibilização por áreas de conhecimento e inserção de jovens no mercado de trabalho.

As Ditaduras e golpes na História do Brasil sempre ocorreram visando salvaguardar os ganhos do capital, que “não tem pátria”, desde os primórdios de nossa colonização, até o momento; na atualidade, esses movimentos focalizam suas ações, especialmente, no capital financeiro que não produz e, correlatamente, por meio da retirada dos direitos sociais da classe trabalhadora. As últimas empreitadas deste (des) governo, que se consumou em 31 de agosto de 2016 tem, em comum aos demais, os interesses do capital, do militarismo, o apoio da mídia empresarial, o suporte do judiciário e o apelo moral, arma reiterada pela manipulação da grande massa a quem se negou sistematicamente o conhecimento pelo acesso e permanência na Educação Básica e que ainda persiste nos dias de hoje.

Algumas considerações

A implementação progressiva de projetos e programas pelo governo federal, fortalecem os processos de regulação da educação por meio do próprio sistema educacional, em especial do ensino médio, assentado em princípios capitalistas da formação do trabalhador especializado, resultado da modernidade com a lógica capitalista neotaylorista adentrando a esfera educacional da educação básica.

Estes embates e conflitos entre modernização e democracia, burocracia, centralização do poder de decisão e participação democrática no processo de decisão, escolha técnica racional e escolha política e substantiva, representam algumas das tendências e das situações que marcam profundamente o século XX, assim como se pautam nas políticas sociais, como na Educação.

Portanto, o Ensino Médio Integrado depende da instituição de uma cultura democrática tanto no interior das escolas, como do sistema de ensino. Instituir relações mais orgânicas, horizontais e integradas, entre os profissionais da educação, e entre estes e a comunidade escolar, bem como reivindicar uma relação mais transparente, democrática e interativa entre o MEC/Setec e a Rede Federal são desafios a serem perseguidos juntamente com os Estados e a Escola.

Uma vez que o plano apresenta a limitação de que o atendimento da totalidade da demanda nessa etapa de ensino passa certamente pelo enfrentamento das desigualdades regionais, de renda e de raça. Diante das orientações e normatizações vê-se ainda mais distantes ações como as proposições do PEE (2015) se propunha fazer para garantir a “Universalização, até 2016, do atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevando até o final do período de vigência do PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%” (Meta 3), assim incoerentes em relação às 34 estratégias apontadas no PEE.

As propostas da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 no Estado do Pará, assim como o próprio Plano Estadual de Educação (PEE-PARÁ, 2015) se traduzem ainda como retrocessos para uma Educação Pública Gratuita, Laica e de Qualidade como pauta a LDBEN (BRASIL, 1996), pois tais políticas que vêm se desenvolvendo nas escolas do Ensino Médio nas unidades da federação, culminam com uma exigência e necessidade de formação da força de trabalho para o mercado e sistema econômico como assinala o programa ProEMI e ProEMI/JF (BRASIL, 2009; 2012), que vem fragmentar o Ensino Médio Integrado, preso a repetição e cópia do instituído.

Constata-se que a educação voltada para o ensino médio integrado a educação profissional na atualidade, continua como no seu surgimento, relegada e diminuída como educação de menor valor para o filho do trabalhador que será mais uma mão de obra barata e excluída pelo capital, contrário à formação inteira, integral, humana e necessária, técnica e de direito do ensino médio no país.

Assim, a Reforma do Ensino Médio por imposição autoritária de MP é congruente e necessária para sustentar violência da PEC nº 55, que expressa o desmanche dos direitos universais da classe trabalhadora mediante o congelamento dos recursos públicos para a educação, saúde, cultura, etc. “Reforma” que traduz, na prática, o ideário liberal-conservador, que se articula com as instituições financeiras e privadas, como o Instituto Unibanco, detentor do Programa Jovem de Futuro, revestidos pelas benesses da filantropia dos homens de bem e propulsores do desenvolvimento econômico de sua elite.

Desta forma, precisamos de programas e de leis que construam um modelo de educação para o Ensino Médio que não destitua dos jovens o direito à formação geral, como vêm se propondo as atuais políticas (2016-2018). A atual conjuntura exige que firmemos esse projeto, compreendendo-o na sua complexidade. O Ensino Médio Integrado é um projeto, ainda, em construção e que deve ser aperfeiçoado. Para ser transformador de vidas e das realidades, os fundamentos desse projeto têm de ser alicerçados em valores sociais os quais reiterem a necessidade de busca de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências

ARAUJO, R. M. de L.; RODRIGUES, D. do S. Filosofia da Práxis e Ensino Integrado: para além da questão curricular. **Revista do NETE**, Belo Horizonte, 2010.

ARAÚJO, M. A. M. de L.; SANTOS, T. de F. A. M. dos. O gerencialismo na educação: a premiação na educação escolar paraense. *In*: HORA, D. L. da; SANTOS, T. de F. A. M. dos. **Políticas Educativas e Gestão Educacional**. Campinas, SP: Alínea, 2014.

BALDUINO, M. A. C. **Programa Jovem De Futuro**: Uma proposta do terceiro setor para a gestão de escolas do Ensino Médio na rede estadual de ensino de Mato Grosso do Sul (2012-2014). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande Biblioteca. Depositária: Pe. Felix Zavataro, 2016.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução: Maria J. Alvarez, Sara B. dos Santos e Telmo M. Batista. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, C. R. **O que é Educação**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 6094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União em regime de colaboração com os municípios, Distrito Federal e Estados. Diário Oficial da União,

Poder executivo, Brasília, DF, 24 abr. 2007.

_____. MEC. IDEB/INEP. Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Ensino Médio, 2017. Disponível em: www.ideb.inep.gov.br. Acesso em: 10.01.2019.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 13.415/2017, de 13 de fevereiro de 2017**, altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Relatório Educação para Todos de 2000 a 2015**. Versão preliminar. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/junho-2014-pdf/15774-ept-relatorio-06062014/file>. Acesso em: 25 jul. 2019.

FREITAS, L.C. de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GANDINI, R. P. C.; RISCAL, S. A. A gestão da educação como setor público não-estatal e a transição para o estado fiscal no Brasil. In: OLIVEIRA, D. A.; ROSAR, M. F. (org.). **Política e gestão da educação**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

INSTITUTO UNIBANCO. **Relatórios de atividades 2008**. Disponível em: <http://www.instituto-unibanco.org.br/o-instituto/relatorio-de-atividades>. Acesso em: 31 maio 2018.

_____. **Relatório de atividades 2009**. Disponível em: http://www.instituto-unibanco.org.br/wpcontent/uploads/2013/09/rel_atividades_IU_2009.pdf. Acesso em: 31 maio 2018.

_____. **Apresentação Programa Jovem de Futuro**, 2010. Disponível em: <http://www.unibanco.com.br/apresenta%C3%A7%C3%A3o-jovem-do-futuro>. Acesso em: 31 maio 2018.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Magistério Série Formação do Professor)

OLIVEIRA, N.C. Mesa. Apresentação Mesa Redonda: Realidade da diagnose da educação paraense. In: **SEMINÁRIO NORTE**,

6., e ENCONTRO ESTADUAL DO PARÁ/ANPAE, 7., Belém, 2018.

PARÁ, Governo do Pará. **PACTO “TODOS PELA EDUCAÇÃO NO PARÁ”**. Disponível em: pactopelaeducacao.pa.gov.br. Acesso 05 dez. 2018.

PARÁ. **Plano de Educação do Estado do Pará**. Belém: Secretaria de Estado de Educação, 2010. Disponível em: <http://intranet.seduc.pa.gov.br/>. Acesso em: 06 nov. 2018.

_____. Conselho Estadual de Educação – CEE. **Lei nº 8.186, de 23 de junho de 2015**. Aprova o Plano Estadual de Educação - PEE e dá outras providências. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/PEE/PAPEE.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2018.

PUC-RIO, **Política como Dissenso**: Uma definição estética da política. [s.l.], 2013.

SILVA, T. T. da. **O sujeito da educação** – estudos foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

VIEIRA, S. L. **Política educacional em tempos de transição (1985 -1995)**. Brasília, DF: Plano, 2000.

Ensino Médio Integrado na Amazônia

Entre o investido
e o desinvestido

Este livro resulta da unidade teórico-metodológico e temática de pesquisas sobre o Ensino Médio Integrado no contexto amazônico brasileiro, buscando-se expor avanços e dificuldades de implementação dessa perspectiva formativa, em contraposição ao debate atual sobre as reformas no Ensino Médio que negam a possibilidade integrada, intensificando a fragmentação da formação humana para a classe trabalhadora.




Editora do Campus
do Tocantins/Cameté-UFPA

