



## **ENSINO MÉDIO INTEGRADO: LIMITES, ANSEIOS E PERSPECTIVAS NO CONTEXTO DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL**

Ubiratan Augusto Domingues Batista<sup>1</sup> -UFPR

Agência Financiadora: CAPES

**Resumo:** O presente trabalho trata-se do recorte de uma dissertação de mestrado, o qual teve como objetivo central identificar os reflexos do documento base da Secretaria da Educação do Estado do Paraná SEED/PR no contexto educacional, apontando seus avanços e limites diante do cenário dual vivenciado pela educação. Para obter tal compreensão, analisamos a transição do Decreto 2.208/97 para o Decreto 5.154/04 apontando as mudanças que ocorreram no campo educacional no governo Lula e, por fim, os limites impostos pelo próprio Estado capitalista que impedem a superação da dualidade estrutural no campo da educação. Entendemos que vontade política não garante a real aplicação de uma proposta crítica no contexto educacional, além do mais, o Estado Capitalista não permitirá facilmente que ideias contrárias ao do sistema sejam difundidas em âmbito nacional – pois tais ideias acarretariam a tomada de consciência dos professores e, quiçá, da população diante das contradições existentes no próprio sistema.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado, dualidade estrutural, capitalismo.

### **Introdução**

Ao analisar a estrutura organizacional do capitalismo e a influência que o mesmo exerce sobre a educação, observamos que o sistema solidifica a escola dualista, proporcionando os conhecimentos construídos historicamente a uma pequena parcela da população e relegando à grande massa dos trabalhadores um conhecimento fragmentado, com intuito de preparar o aluno para o mercado de trabalho alienado.

O Decreto 2.208/97 expressa os interesses do capital em formar profissionais de forma aligeirada e desarticulada com o Ensino Médio propedêutico. O perfil de profissional consistia no trabalhador flexível, autônomo, criativo e crítico para solucionar os possíveis problemas enfrentados pela empresa e que saiba relacionar-se em grupo.

Contrário ao modelo pedagógico em voga, o Decreto 5.154/04 determina a integração do Ensino Médio com a formação profissional em resposta à pressão política da população e dos intelectuais do campo da educação, que desenvolvem estudos sobre a formação do trabalhador.

Desse modo, para auxiliar as escolas a implantar uma nova proposta de Ensino Médio, o MEC criou o Documento Base intitulado “Educação Profissional Técnica de nível Médio Integrada ao Ensino Médio” (2007) e, a partir desse documento, os estados brasileiros elaboraram as suas diretrizes.. Assim, a secretaria do Estado de Educação do Paraná (SEED/PR), adiantando-se frente ao documento e aos outros Estados, criou em 2006 as “Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos” para fornecer subsídios aos professores na elaboração de seus projetos políticos pedagógicos.

Tais documentos são, em tese, potencialmente superadores do contexto dual que cerca o cenário educacional brasileiro, tendo em vista que ambos partem do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia para proporcionar uma formação crítica a todos os jovens. Entretanto, é preciso considerar que vontade política e a simples elaboração de um documento orientador não garante a superação da dualidade educacional; uma vez que superar as contradições do sistema educacional implica o enfrentamento da população contra o sistema capitalista e o capital não aceitará espontaneamente tal rompimento.

Com base nisso, este texto divide-se em dois momentos: inicialmente averiguamos a transição do Decreto 2.207/97 para o Decreto 5.154/04, tomando como base as mudanças que ocorreram na proposta pedagógica do ensino médio, a qual adotará o trabalho como princípio educativo, partindo da premissa de que o trabalho é a categoria chave para apreender o conhecimento em sua totalidade. Por fim, discutimos os mecanismos utilizados pelo sistema para manipular os professores, perpetuar o foco do ensino em atender a demanda do capital, descentralizar sua culpa pelas falhas na educação e responsabilizar o próprio ensino e os professores pelos problemas existentes na escola – no âmbito da evasão, reprovação, financiamento e a baixa qualidade do ensino.

### **Ensino Médio e Profissional: considerações sobre seus princípios e bases atuais.**

Na década de 1990, com a implantação da LDB 9.394/96, esta realidade se expressa em sua essência – tendo como ênfase o domínio de saberes necessários ao fazer produtivo, próprios do modelo toyotista de produção. Nesse contexto somente o domínio da técnica não era o suficiente, visto que emerge a necessidade de formar um trabalhador flexível, criativo, participativo, autônomo e crítico frente à tomada de decisões pertinentes à empresa. Ainda, era preciso ter um trabalhador que soubesse trabalhar em grupo e, principalmente, incorporasse em sua subjetividade a lógica da empresa, No entanto, esses saberes não refletem

necessariamente um maior domínio do conhecimento científico, mas, muito mais, um maior compromisso, uma maior intensificação no trabalho, maior concentração e assertividade.

Em 1995, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) implementou o PLANFOR (Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador), que tinha por objetivo instituir uma política de formação de mão-de-obra qualificada para atender às exigências do mercado.

[...] Implementado efetivamente a partir de 1996, o Plano foi uma estratégia de qualificação em massa da força de trabalho, visando o desenvolvimento de competências e habilidades para a ampliação das condições de empregabilidade dos trabalhadores. Ao mesmo tempo, o Plano se propôs a colaborar com a modernização das relações de trabalho e com a implementação de uma política pública nos marcos da nova configuração do Estado brasileiro. (CÊA, 2006, p.02)

No caso da educação profissional, pensando no atendimento da demanda toyotista, o Decreto 2.208/97 regulamentou a educação profissional desvinculando o Ensino Médio do ensino técnico, extinguindo os cursos dessa modalidade de ensino, os quais articulavam a formação profissional com a geral. O objetivo desse Decreto era melhorar e ampliar o atendimento frente às necessidades do mercado de trabalho por meio da dissociação da formação geral com a profissional.

Em contraposição a esse modelo educacional, uma série de correções foram propostas à formação profissional no início do Governo Lula. Dentre essas correções:

[...] uma das mais relevantes, em razão do seu fundamento político e por se tratar de um compromisso assumido com a sociedade na proposta de governo, foi a revogação do Decreto n. 2.208/97, restabelecendo-se a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS 2005, p. 1089)

Houve uma série de discussões que perduraram desde 2003 até julho de 2004, também ocorreu o desenvolvimento de dois grandes seminários nacionais – um destinado à discussão do Ensino Médio<sup>2</sup> e outro para discutir a Educação Profissional<sup>3</sup> – com a participação de estudiosos da área Trabalho e Educação, visando elaborar uma nova proposta educacional, de cunho profissionalizante. Após a sistematização das discussões acerca do Ensino Médio, a SEMTEC/MEC responsabiliza-se em elaborar uma política contrária à do Decreto 2.208/97. Assim, implanta o Decreto 5.154/04, tendo a categoria trabalho vinculada com a educação numa perspectiva superadora da dualidade presente entre formação específica e formação geral (BRASIL, MEC, 2007).

Dessa maneira, a criação e implementação do Decreto 5.154/04:

[...] visaria a restituição da possibilidade de integração entre Ensino Médio e Profissional (EM e EP), com a intenção de assegurar o acesso aos princípios e fundamentos científicos e tecnológicos do trabalho na formação dos trabalhadores, tendo em vista uma concepção emancipatória de formação. (BRESSAN, 2006, p.59)

Partindo dos artigos 39<sup>4</sup> e 40<sup>5</sup> da LDB 9.394/97, podemos perceber que o Decreto 5.154/04 defende a integração da formação geral/propedêutica à formação profissional/técnica, partindo dos eixos: trabalho, ciência, cultura e tecnologia.

Tendo o trabalho como princípio educativo, bem como as categorias ciência, cultura e tecnologia, o Ensino Médio Integrado assume o papel de propiciar a todos o domínio dos saberes construídos ao longo da história da humanidade, possibilitando aos jovens compreender e analisar a sociedade em que vivem.

Ter o trabalho como princípio educativo implica referir-se a uma formação baseada no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento científico é uma dimensão. Por exemplo, a eletricidade como força natural abstrata existia mesmo antes de sua apropriação como força produtiva, mas não operava na história. Enquanto era uma hipótese para a ciência natural era um “nada” histórico até que passa a se constituir como conhecimento que impulsiona a produção da existência humana sobre as bases materiais e sociais concretas. (RAMOS, 2005, p.119-120)

Sob esse prisma, afirma a autora que ter o trabalho como princípio educativo no ensino médio, implica que a transmissão do conhecimento não deve ocorrer de maneira fragmentada e descontextualizada em relação a questões maiores. Em outras palavras, o professor, ao abordar uma temática específica, poderá oportunizar inúmeras leituras para compor uma totalidade, abordando-a no âmbito político, social, econômico, técnico, cultural, entre outros.

Nesse sentido, um mesmo assunto poderá ser discutido na história, na geografia, na matemática, nas ciências, na biologia, nas disciplinas técnicas e assim sucessivamente, propiciando aos alunos analisar uma mesma temática em suas múltiplas determinações.

Desse modo, mediante a formação integrada, caberá ao aluno compreender o trabalho, sob as múltiplas dimensões, obtendo domínio dos princípios e fundamentos científicos que norteiam o processo produtivo moderno. Segundo Ramos (2005), a importância do Ensino Médio Integrado pauta-se, além da categoria trabalho, nas categorias ciência, cultura e tecnologia, pois estas são fundamentais para propiciar o domínio dos fundamentos científicos que permeiam o processo produtivo.

Ramos (2005), ainda, afirma que a ênfase na categoria trabalho se dá pelo fato de o mesmo constituir-se num fator essencial para a existência humana, ou seja, o trabalho é

inerente ao homem e é através dele que o mesmo produz conhecimento, cultura e os bens necessários à sua sobrevivência. Assim, o Ensino Médio Integrado objetiva articular os conhecimentos tecnológicos, científicos e culturais, proporcionando uma formação politécnica, visando o esclarecimento do aluno frente ao trabalho, à cidadania e à efetivação da democracia, além do conhecimento das diversas transformações ocorridas no mundo do trabalho.

Segundo Saviani, a politecnia, em seu sentido literal, não consiste simplesmente numa multiplicidade de técnicas, fato que leva o autor a nos alertar frente ao risco de entender tal conceito como uma totalidade de técnicas fragmentadas. Conforme suas palavras “[...] A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas, que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.” (SAVIANI, 1989, p.17)

Nesse sentido, é preciso ressaltar que a implantação da educação politécnica se efetivará somente numa outra realidade. Entretanto, pensar na incorporação da formação politécnica na educação possibilita a defesa de uma “[...] concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da sociedade”. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p.44)

Ao pensar na formação do futuro trabalhador, Machado (1989) explicita a ênfase que Marx dava à estrutura do ensino que deveria ser ofertado para a classe trabalhadora: deveria acompanhar as transformações históricas da sociedade. Contrário à fragmentação e ao direcionamento do ensino profissionalizante aos ditames do processo produtivo, Marx defendia uma concepção politécnica de educação ainda no capitalismo.

Acerca disso, vejamos o posicionamento de Machado (1989, p. 126-127):

Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados de apropriação), Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhe os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social.

Dessa maneira, a formação politécnica, sob a ótica de Marx possibilitará ao aluno compreender o trabalho a partir de suas múltiplas dimensões, propiciando uma formação

subjetiva calcada no domínio dos princípios e fundamentos científicos que norteiam o processo produtivo moderno. Assim, o trabalhador se apropriaria das condições necessárias para garantir sua subsistência, veria o mundo criticamente sob a ótica da contradição, compreendendo as forças políticas e históricas que permeiam a sociedade, não se deixando ludibriar pelo jogo ideológico do capitalismo e podendo, dessa maneira, transformar a sociedade atual.

Portanto, o ensino politécnico não pode ser entendido apenas como o domínio da técnica, mas sim o domínio intelectual, científico, que compõe a técnica, englobando não somente o produto, como a máquina, mas também a natureza e sua relação com o homem.

Machado (1989), ao discutir a chamada “escola única”, proposta pedagógica da educação soviética, fundamenta-se em Dietrich para pensar no papel da formação politécnica, que nos ajuda a refletir um pouco sobre a efetivação da politecnicidade na proposta de integração. Segundo Dietrich, citado por Machado (1989, p.156), a formação politécnica:

Deve penetrar todas as matérias, e deve traduzir-se na escolha do ensino tanto em física como em química, tanto nas ciências naturais como nas ciências sociais. É necessário articular mutuamente as distintas matérias; é necessário articulá-las com a atividade prática e em especial com a formação do trabalho. Só com esta articulação, a formação para o trabalho pode se revestir do caráter politécnico.

Traduzindo para o contexto político-pedagógico do ensino médio integrado, a concepção politécnica de educação implica a articulação dos saberes “gerais” e “específicos”, articulando todas as determinações que compõem o conhecimento. Para tal, além da categoria trabalho, o ensino médio integrado deverá fazer uso das categorias cultura, ciência e tecnologia, uma vez que são fundamentais para propiciar o domínio dos fundamentos científicos que permeiam o processo produtivo.

Ao analisar a realidade educacional brasileira, salienta Saviani (2007) que a escola na sociedade contemporânea exige do aluno um conhecimento mínimo e sistematizado de mundo, que abranja a linguagem; a matemática; as ciências naturais, abrangendo questões voltadas ao meio ambiente e sua relação com o homem e; as ciências sociais, englobando as formas de organização social mediante as disciplinas de história e geografia.

[...] o trabalho orienta e determina o caráter do currículo escolar em função da incorporação dessas exigências na vida da sociedade. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho, porque ela se constitui basicamente como um mecanismo, um instrumento, por meio do qual os integrantes da sociedade se apropriam daqueles elementos, também instrumentais, para a sua inserção efetiva na própria sociedade. Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos

para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. (SAVIANI, 2007, p. 160)

O autor afirma ainda que, ao passo que o ensino fundamental age indiretamente frente ao trabalho e sua relação com o conhecimento científico, tecnológico e cultural, o ensino médio estabelece relação direta com o trabalho, tendo como finalidade “[...] recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (SAVIANI, 2007, p.160)

Pensando a educação numa perspectiva crítica, argumenta o autor que caberá ao ensino médio adotar o conhecimento como objeto específico do trabalho, partindo da ciência como potência espiritual convertida em potência material no processo produtivo.

Portanto, adotar uma modalidade de ensino médio baseado na formação politécnica implica “[...] propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas de politécnicos.” (SAVIANI, 2007, p.161)

Para que a escola supere, então, a ênfase na formação do cidadão produtivo, sugere Ciavatta (2005) o rompimento com a formação para o trabalho em seu sentido técnico e desvinculado dos conhecimentos científicos e histórico-culturais que norteiam essa categoria. Dessa perspectiva, o adolescente, o jovem e o adulto trabalhador possuem direito a obter uma formação completa, que possibilite aos mesmos integrarem-se à sociedade e ao mesmo tempo compreender os mais diversos fenômenos que a compõem em sua totalidade.

Sob essa afirmativa, apresenta Frigotto a necessidade:

[...] de desenvolver os fundamentos das diferentes ciências que facultem aos jovens a capacidade analítica tanto dos processos técnicos que engendram o sistema produtivo quanto das relações sociais que regulam a quem e a quantos se destina a riqueza produzida. Como lembrava Gramsci, na década de 1920: uma formação que permita o domínio das técnicas, as leis científicas, a serviço de quem e de quantos está a ciência e a técnica. Trata-se de uma formação humana que rompe com as dicotomias geral e específico, político e técnico ou educação básica e técnica, heranças de uma concepção fragmentária e positivista de realidade humana. (2005, p. 74)

Contudo, para que os jovens possam obter tais requisitos torna-se necessário que o Ensino Médio supere a ênfase na formação do cidadão produtivo, o que é pouco provável que ocorra no capitalismo. No entanto, o Ensino Médio, ao estruturar-se de modo a contemplar o trabalho, a ciência e a cultura como categorias fundantes do ensino, poderá instigar discussões frente o desenvolvimento humano e sua relação com o capitalismo, englobando nessas discussões as contradições existentes no sistema capitalista. Todavia, segundo Alves:

A proposta de integração do ensino médio e do ensino técnico de nível médio, alternativa constante do Decreto n.o 5.154/04, possui um significado e um desafio para além da prática interdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio. (2009, p. 115-116)

Para tanto, tornar-se-á necessário propiciar às escolas recursos financeiros e capacitação para os professores obterem os elementos necessários para implantar na instituição educativa um programa de ensino verdadeiramente integrado e fundamentado nos princípios norteadores do Decreto 5.154/04 e do Documento Base do MEC; e é nesse aspecto que surgem os primeiros problemas frente à implementação do Ensino Médio Integrado, conforme apontaremos a seguir.

### **O Ensino Médio Integrado e a superação da dualidade estrutural: reflexões sobre seus limites.**

Como vimos, o documento base da SEED/PR vê no Ensino Médio Integrado uma possibilidade de superar a dualidade estrutural no campo educacional. No entanto, é preciso que haja uma mudança estrutural no cenário político, econômico e educacional para que tal objetivo tenha seu fim posto.

Pretendemos, neste momento, apontar os limites impostos pelo estado capitalista que impedem a superação dual do ensino brasileiro. Para tal, teremos como foco as interferências do estado capitalista, que atualmente age sob a égide neoliberal, no sistema educacional, identificando os mecanismos coercitivos utilizados pelo estado para manter sua hegemonia.

Estudos apontam<sup>6</sup> que a década de 90 foi palco de significativas mudanças ocorridas no campo educacional com o fortalecimento da demanda neoliberal, embalada pelo mecanismo toyotista de acumulação, mudanças essas que tiveram como eixo central a equidade social.

Salienta Oliveira (2004) que a empregabilidade tornou-se o foco da educação nessa década, uma vez que as políticas sociais do estado visavam à contenção da pobreza como uma política compensatória. Argumenta ainda que a *transformação produtiva com equidade* era o argumento central das reformas educacionais que estavam sendo implementadas no mandato do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

<sup>6</sup> É possível identificar nessas reformas no Brasil uma nova regulação das políticas educacionais. Muitos são os fatores que indicam isso, dentre eles é possível destacar:



a centralidade atribuída à administração escolar nos programas de reforma, elegendo a escola como núcleo do planejamento e da gestão; o financiamento *per capita*, com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), por meio da Lei n. 9.424/96; a regularidade e a ampliação dos exames nacionais de avaliação (SAEB, ENEM, ENC), bem como a avaliação institucional e os mecanismos de gestão escolares que insistem na participação da comunidade. (OLIVEIRA, 2004, p.1130)

Como reflexo das alterações ocorridas no interior da escola, encontramos a permanência das teorias administrativas no campo pedagógico, adaptadas ao novo cenário econômico, através dos conceitos de flexibilidade, produtividade, eficácia, excelência, eficiência, criticidade, autonomia, entre outros.

Em março de 1990, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos estabeleceu que os países mais pobres deveriam seguir novas orientações, com o objetivo de elevar o nível de atendimento educacional às camadas pobres sem a necessidade de aumentar o investimento na educação “[...] uma vez que a tese vigente era a de que ‘a educação conta com recursos suficientes, eles só são mal gastos’ [...] Tratava-se, argumentava o governo, de um problema gerencial.” (ARELARO, 2005, p.1048)

Surgem então as primeiras orientações rumo à equidade social pela educação. Nesse sentido, salienta Delors que “[...] a educação surge como um trunfo indispensável para que a humanidade tenha a possibilidade de progredir na consolidação dos ideais da paz, da liberdade e da justiça social.” (DELORS, 2010, p.5)

Observamos que novas versões de velhos princípios liberais de liberdade e autonomia do homem continuam a ser defendidos. Ou seja, o homem é responsável pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso, pois ele dispõe de capacidade física e mental para garantir sua sobrevivência pelo trabalho.

Dessa maneira, segundo Nagel:

[...] os princípios emulados e exaustivamente divulgados na década de 90, para a formação do “novo homem” capaz de enfrentar o século XXI, são meras repetições retóricas dos pressupostos que um dia foram fundamentais para a gênese e desenvolvimento da sociedade capitalista. (2002, p.420-421)

O que muda na lógica do sistema é a passagem da especialização para a flexibilização do trabalho, visando que o homem possa gozar de sua autonomia e criatividade para solucionar possíveis problemas enfrentados pela empresa em que trabalha. Mas o entendimento de que o homem é um ser livre apenas para vender sua força de trabalho a quem

e quantos quiser, se quiser, bem como a responsabilização do indivíduo pela sua situação econômica permanece intacta.

Portanto, cabe à escola “[...] permitir que todos, sem exceção, façam frutificar seus talentos e suas potencialidades criativas, o que implica, por parte de cada um, a capacidade de assumir sua própria responsabilidade e de realizar seu projeto pessoal.” (DELORS, 2010, p.10)

A educação escolar, portanto, além de assumir o papel de formar para o trabalho, deverá tornar acessível a toda população. Os professores tornar-se-ão responsáveis pelo sucesso ou fracasso dos alunos, da mesma forma que os próprios alunos também se responsabilizarão pelo papel que desempenharão na sociedade.

Para tal, a escola deverá melhor administrar os recursos que já possui e encontrar recursos para garantir boas condições de ensino aos alunos, adotando o voluntarismo, o comunitarismo e demais estratégias de gestão para expandir a qualidade e expansão do ensino.

[...] O modelo de gestão escolar adotado será baseado na combinação de formas de planejamento e controle central na formulação de políticas, associado à descentralização administrativa na implementação dessas políticas. Tais estratégias possibilitam arranjos locais como a complementação orçamentária com recursos da própria comunidade assistida e de parcerias. A equidade far-se-ia presente, sobretudo nas políticas de financiamento, a partir da definição de custos mínimos assegurados para todos. (OLIVEIRA, 2004, p.1131)

O resultado desse novo modelo constitui-se no sobrecarregamento do professor e no maior envolvimento da comunidade no contexto escolar, através de programas do Governo como, por exemplo, o programa “Amigos da Escola”, rifas e festas juninas organizadas para arrecadar fundos, etc.

Não possuindo autonomia para organizar seu trabalho e assumindo funções que não lhe compete, podemos perceber que o professor adota uma postura flexível diante de sua profissão, o que resulta não somente no estranhamento frente ao seu papel, mas também na perda de sua identidade.

Outro fator que precariza ainda mais o trabalho docente está na instabilidade do professor perante o emprego. Segundo Oliveira (2004), o aumento de contratos temporários, o piso salarial, os planos de cargos e salários agravam a instabilidade do professor, o que reforça a precariedade do trabalho docente.

Atendendo a pressão dos órgãos internacionais, as escolas devem reduzir os índices de reprovação como uma forma de garantir o avanço da qualidade da educação. Considerando

essa diretriz, o Ensino Fundamental foi dividido em ciclos, conforme Arelaro (2005), para impedir a reprovação anual dos alunos, tendo como pressuposto que o aluno aprende mediante reflexões criativas, idas e vindas de suas dúvidas. Desse modo, a formação do aluno não é resultante de um processo simples de soma do conhecimento, mas sim, de um processo complexo e construtor do conhecimento. Tal constatação torna a reprovação uma forma de punir e desrespeitar o desenvolvimento do aluno, uma vez que mede seu conhecimento anualmente.

A mesma autora comenta ainda sobre o fracasso de tal proposta que a adoção do ensino em ciclos no estado de São Paulo em 1997 culminou a adesão do ensino em adotou dois ciclos de quatro anos, sendo que a reprovação poderia ocorrer somente no término dos ciclos. Com essa medida, o Estado teve maior percentual de alunos permanentes na escola: dos 756 mil alunos que entraram na 1ª série, 734 mil chegaram à 8ª série. Entretanto, o que se observa a partir disso são

[...] crianças e jovens com profundas defasagens de aprendizagem, não sendo incomum a constatação da existência de alunos sem domínio mínimo da leitura e da escrita, nos anos finais do ensino fundamental. Ou seja, em nome da racionalidade, implantou-se uma profunda dicotomia entre qualidade e quantidade. (ARELARO, 2005, p.1050)

Para medir os avanços do sistema educacional, o Estado Nacional estabelece a sistemática de exames nacionais para indicar a competência da escola, dos professores e das redes de ensino, fixando os conteúdos necessários para a constituição de uma “cultura pedagógica” que garanta uma formação básica comum baseada nos valores culturais, artísticos, regionais e nacional. (ARELARO, 2005)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são elaborados e distribuídos nas escolas para esclarecer todas as dúvidas dos professores para que, assim, possam ser adotados pelos mesmos. Observa Arelaro (2005) que a proposta dos PCNs não se preocupa com a organização do ensino em ciclos, mas sim, com a constituição e permanência da promoção automática ou, progressão continuada. Argumenta ainda que recusar a adoção os PCNs não deve ser visto como uma resistência a um modelo pedagógico, mas sim, como uma forma de ignorar um programa que só tem a acrescentar na prática pedagógica dos professores. Dai o incentivo de divulgar as vantagens e o bem que o documento trará como reflexo para a escola e para a prática docente.

Introduz-se, assim, sub-repticiamente, novos padrões de comportamento na organização escolar, de tal modo que o professor, convencido de sua incapacidade pessoal, fruto de sua conhecida – e permanente – frágil formação profissional inicial, aceitará – de forma razoavelmente pacífica e em nome da “democracia” – imposições as mais diversas: desde ser avaliado na sua competência profissional e escolar, a partir do número de acertos que seus alunos conseguirem nas referidas provas nacionais, até submeter-se, periodicamente, a exames ou avaliações para “aferição de conhecimentos na área curricular em que o professor exerça docência e de conhecimentos pedagógicos”, conforme a mesma Resolução CEB/CNE n. 3, de 1997, propõe (letra “e”, item VI, art. 6º). (ARELARO, 2005, p.1055-1056)

As avaliações do MEC e as notas atingidas pelas escolas e computadas pelo IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Brasileira) tornam as escolas competitivas entre si, uma vez que o IDEB estabelece um *ranking* das redes de ensino. Tal iniciativa justifica-se sob o discurso da transparência, a partir do qual a sociedade possui o direito de saber e até mesmo cobrar da escola a melhoria da educação, como se a responsabilidade pelos baixos índices de ensino fosse a própria comunidade escolar.

Dessa maneira, os professores sentem-se pressionados a aderir às diretrizes educacionais vigentes, como os PCNs, as DCNs, reduzir os índices de evasão e reprovação para obter os resultados esperados pelo estado capitalista e pela própria população.

Freitas (2007) reconhece a importância de conhecer o desempenho atual das escolas e até mesmo se a escola está obtendo bons resultados no sentido de melhorar a qualidade da educação, no entanto acredita que ranquear a escola em nome da transparência e do desenvolvimento da educação não contribui para a melhoria da qualidade de ensino e, sim, para evidenciar e responsabilizar a escola pelo resultado obtido.

[...] fazer do resultado o ponto de partida para um processo de responsabilização da escola via prefeituras leva-nos a explicar a diferença baseados na ótica meritocrática liberal: mérito do diretor que é bem organizado; mérito das crianças que são esforçadas; mérito dos professores que são aplicados; mérito do prefeito que deve ser reeleito etc. Mas e as condições de vida dos alunos e professores? E as políticas governamentais inadequadas? E o que restou de um serviço público do qual as elites, para se elegerem, fizeram de cabide de emprego generalizado, enquanto puderam, sem regras para contratação ou demissão? O que dizer da permanente remoção de professores e especialistas a qualquer tempo, pulando de escola em escola? O que dizer dos professores horistas que se dividem entre várias escolas? O que dizer dos alunos que habitam as crescentes favelas sem condições mínimas de sobrevivência e muito menos para criar um ambiente propício ao estudo? Sem falar do *número de alunos em sala de aula*. (FREITAS, 2007, p.971-972)

Sob esses condicionantes, argumenta que há de se reconhecer as falhas na educação e os baixos índices de escolaridade, contudo, deve-se reconhecer, principalmente, as falhas nas políticas públicas que sustentam o sistema educacional e, principalmente, o fato de as mudanças e as cobranças apregoadas pelo estado possuírem a mera finalidade de garantir uma

formação humana condizente com a lógica do capital, exigindo da escola formar trabalhadores aptos a exercer suas funções numa perspectiva flexibilizada e, ao mesmo tempo, mantenedora da hegemonia do estado via coerção da comunidade escolar e o consenso da classe trabalhadora. A comunidade escolar, além de permitir tal pressão, é induzida pelo estado a cobrar da escola a melhoria de uma educação focada na lógica do capitalismo, formação esta dita como correta e necessária.

### **Considerações Finais**

As propostas engendradas pelo estado capitalista nos dias atuais revelam-se mantenedoras da racionalidade capitalista, embora, contraditoriamente, as propostas possam pautar-se em proposições mais progressistas e críticas. No caso do ensino médio integrado, tal característica se expressa na formulação de uma proposta com tendência emancipadora, que se coloca como possibilidade de uma formação mais abrangente para a classe trabalhadora, mas, ao mesmo tempo, não possui condições concretas de execução.

Implantar um sistema educacional que supere de fato a dualidade estrutural é uma tarefa difícil de realizar no atual contexto social que vivemos. Entretanto, precisamos considerar que o Governo Lula ao menos possibilitou a discussão e criação de um Decreto sob uma perspectiva crítica – o que por si só representa um grande avanço na constituição de um modelo educacional justo –, todavia a efetivação concreta dessa proposta parece estar longe de constituir a realidade das ações formativas.

Superar, portanto, a dualidade estrutural no campo educacional implica a tomada de consciência dos professores frente o papel exercido pela educação na sociedade capitalista. Para que tal tomada ocorra, estudos na área e discussões sobre o tema precisam ser intensificados e expandidos não somente na comunidade acadêmica, como nos espaços onde essas contradições tomam corpo: na própria escola.

Talvez assim possamos problematizar essas questões com os professores e com toda a comunidade escolar para que, futuramente, possamos pensar na possibilidade de transformar o cenário educacional atual e, conseqüentemente, superar o sistema capitalista.

### **Referencias**

ALVES, Wilson João Marcionílio. **Financiamento e políticas públicas para a educação profissional no Paraná (2003-2007)**. Dissertação (Mestrado em educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2009.

ARELARO, Lisete Regina Gomes. **O Ensino Fundamental no Brasil: avanços, perplexidades e tendências**. Revista Educação e Sociedade. Vol. 26, n. 92, Especial. Campinas: 2005.

BRASIL. **Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997**.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004**.

BRASIL. MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento base. Brasília, 2007.

BRESSAN, Vera. **Educação Geral e Profissional: Ensino Integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica**. Dissertação (Mestrado em educação) Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2006.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. **A reforma da educação profissional e o Ensino Médio integrado: tendências e riscos**. Trabalho & Crítica - Anuário do GT Trabalho e Educação da Anped, n.9, p. 1-17, out. 2006.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. IN.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Eliminação adiada: o ocaso das classes populares no interior da escola e a ocultação da (má) qualidade do ensino**. Revista Educação e Sociedade. [online]. Vol.28, n.100. 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções no mundo do trabalho e o ensino médio. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções no mundo do trabalho e o ensino médio. In.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo, Cortez, 1989.

NAGEL, Lízia Helena. Transformações históricas e processos educativos. In: **Anais do II Congresso Nacional de História da Educação: história e memória da educação brasileira**. Natal, RN: Núcleo de Arte e Cultura da UFRN, 2002.

OLIVEIRA, Dalila. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1127-1144, set-dez/2004.

PARANÁ. **Diretrizes da educação profissional: fundamentos políticos e pedagógicos.** Curitiba, 2006.

RAMOS, Marise, Possibilidades e desafio na organização do currículo integrado. IN.: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs). **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio DE Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-165, jan./abr. 2007.

---

<sup>1</sup> Possui formação em Pedagogia pela Universidade Estadual do Centro-Oeste. Concluiu o Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Paraná no início de 2012.

<sup>2</sup> Intitulado Seminário Nacional “Ensino Médio: Construção Política” no mês de maio de 2003 em Brasília; tendo as discussões sistematizadas, dando origem ao livro: Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho.

<sup>3</sup> “Seminário Nacional de Educação Profissional Concepções, experiências, problemas e propostas”; dando origem ao documento intitulado como: “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”.

<sup>4</sup> “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.” (BRASIL, MEC, 1996)

<sup>5</sup> “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, MEC, 1996)

<sup>6</sup> Arelaro (2005), Oliveira (2004), Nagel (2002), entre outros.