

ENSINO MÉDIO INTEGRADO NA REDE FAETEC: DO TECNICISMO A UMA NOVA CONCEPÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL?

Roseane de Abreu Farias

RESUMO

O presente texto objetivou discutir a política educacional expressa pelo Decreto Federal nº 5.154/04, seus aspectos conceituais e empíricos, visando perceber continuidades e rupturas na histórica dualidade “formação acadêmica *versus* formação profissional”. A partir da análise de entrevistas semi-estruturadas realizadas com docentes e a luz do referencial teórico materialista histórico-dialético, constatamos que não houveram rupturas efetivas a serem sinalizadas, uma vez que o plano político-jurídico constituiu-se em parte na ressignificação das continuidades, porém observa-se que no plano da materialidade da ação docente há um terreno fértil às mudanças, resultado das próprias contradições intrínsecas ao capitalismo.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino médio integrado, Ensino médio, Educação profissional, Reforma educacional.

INTEGRATED SECONDARY EDUCATION IN FAETEC: FROM THE TECHNICALITY TO A NEW CONCEPTION OF PROFESSIONAL EDUCATION?

ABSTRACT

This text aimed to discuss the current educational policy expressed by Federal Ordinance nº 5.154/04, its conceptual and empirical aspects, aiming to realize continuities and ruptures in the historic duality "academic versus vocational training." From the analysis of the interviews with teachers in accordance to theoretical referential of dialectical historical materialism, it was found that there was no effective breaks to be marked, since the political and legal point of view constituted partly the reframing of continuities, but it is observed that the materiality of the plan teaching action there is a fertile ground to changes as a result of its own inherent contradictions of capitalism.

KEYWORDS: Integrated secondary education, Secondary education, Professional education, Educational reform.

INTRODUÇÃO

No documento base para a integração da educação profissional à educação básica, elaborado pelo Ministério da Educação, percebemos a organização curricular por meio do trabalho enquanto princípio educativo, ou seja, a centralidade da atividade humana produtora de sua existência e interação com a natureza. A formação da classe trabalhadora, desta forma, pautar-se-ia pela superação da dualidade “formação acadêmica – formação profissional” pela formação humana integral.

Porém, demonstrando a correlação de forças existente no interior do Estado, percebemos na implementação da política nos sistemas escolares uma associação ao modelo anterior de profissionalização, ou, para que não seja restringida a isso, um enorme esforço da equipe docente para compreensão e aplicação da mesma, muitas vezes sem as respectivas condições objetivas necessárias para tal.

Desta forma, as questões que se colocaram para o presente texto foram: de que forma a dualidade educacional foi se revelando na política de integração da educação profissional ao ensino médio? Esta política estava de acordo com um novo projeto de sociedade, pautado pelo fim da divisão de classes expressa, no plano da superestrutura, na dicotomia dos saberes? Ou tornou-se apenas mais uma das finalidades de uma educação pautada na Teoria do Capital Humano, de base liberal? Por fim, de que forma pode-se dar materialidade a um ideal de formação humana que seja integral e vise à superação da divisão da sociedade em classes?

A integração da Educação Profissional ao Ensino Médio foi difundida pelo Governo Luiz Inácio Lula da Silva como uma política pública de “aumento de escolarização e melhoria da qualidade da formação do jovem trabalhador” (MEC, p.06, 2007) sendo uma demanda da sociedade. Em um momento histórico marcado politicamente, aplicou-se na educação uma ideia de formação profissional com objetivos sociais fortemente delineados e sustentados pela Teoria do Capital Humano (FRIGOTTO, 2010), que foi a profissionalização compulsória dos cursos de Ensino Médio promovida pela Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Considerando que muitos dos docentes que hoje atuam nas escolas foram formados neste modelo, e outros iniciaram sua vida profissional sob a égide do Decreto nº 2.208/97, o qual separava em definitivo a educação básica da profissional, podemos associar a essas constatações parte da causa de grande confusão quanto aos objetivos da integração. Ao mesmo tempo, podemos questionar se os objetivos políticos e sociais do momento de integração não seriam a renovação do desenvolvimentismo aplicado à política educacional.

Desta forma, a questão fundamental foi compreender por quais motivos os profissionais da educação das escolas técnicas vinculadas a Fundação de Apoio à Escola Técnica associavam a forma de oferta "integrada" instituída pelo Decreto nº 5.154/04¹ ao integrado que já existiu, ou seja, à profissionalização nos moldes da Lei nº 5.692/71. No processo desenvolvido de elaboração das matrizes curriculares para esta nova forma de oferta, a correlação de forças entre formação básica (expressa pelos docentes do ensino médio) e da formação profissional (expressa

¹ Utilizaremos neste trabalho como referência o Decreto Federal nº 5.154/04, uma vez que foi a partir dele que a forma de oferta integrada foi instituída no plano político-jurídico nacional, todavia ressaltamos que a referida forma de oferta foi incluída no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei nº 11.684/2008.

pelos docentes do ensino técnico) demonstrava, por um lado o medo da formação básica em subordinar-se à formação profissional, e por outro a reafirmação de que a escola técnica deveria preocupar-se com a formação técnica de nível médio para o mercado de trabalho. Assim, este texto objetivou discutir a política educacional de integração, seus aspectos conceituais e empíricos, visando perceber continuidades e rupturas na histórica dualidade “formação acadêmica versus formação profissional”.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para justificar o investimento em formação e qualificação da classe trabalhadora para sua atuação no mundo do trabalho modificado pela Revolução Científico-Tecnológica, desenvolveu-se a partir do final da década de 1950 de forma sistematizada a Teoria do Capital Humano. Segundo Frigotto (2010), a valorização da qualificação para o trabalho tem suas bases na economia clássica, citando Adam Smith em sua obra "A riqueza das nações":

Um homem educado à custa de muito esforço e tempo para qualquer emprego que exige destreza e qualificações especiais pode ser comparado a uma daquelas máquinas caras. O trabalho que ele aprende a realizar, como será de esperar, acima dos salários habituais da mão de obra comum, compensar-lhe-á todo o custo de sua educação, com pelo menos, os lucros habituais de um capital igualmente valioso. (apud FRIGOTTO, 2010, p. 47)

Neste trecho podemos perceber os três pilares de toda a teoria: o individualismo da formação, a adaptação ao trabalho específico e o retorno econômico consequente. Ou seja, o mercado necessita de profissionais para atividades específicas, logo o indivíduo que investe em sua formação e melhor se prepara, conquista essa posição e tem uma melhor remuneração por ela, e consequentemente promove o crescimento econômico de um país.

Descolada da realidade socioeconômica concreta, a Teoria do Capital Humano explicaria e tornar-se-ia em ideologia de desenvolvimento econômico e social, uma vez que associada à ideia de liberdade individual somente não alcançaria a mobilidade aquele que assim não o desejasse, ao mesmo tempo que, a nível de Estado, tornaria a educação um fator de desenvolvimento econômico. Nas palavras de Frigotto (2010): "A educação, então, é o principal capital humano enquanto é concebida como produtora de capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho. Neste sentido é um investimento como qualquer outro." (FRIGOTTO, 2010, p. 51) Assim a educação tornar-se-ia um fator de desenvolvimento e distribuição de renda, um fator determinante para economia.

Como um dos aspectos da ideologia burguesa, a teoria do capital humano serviria assim para justificar as desigualdades sociais como natural da sociedade, uma vez que os indivíduos são livres e racionais para realizar suas escolhas, e a virtuosidade da economia, uma vez que como indivíduos de direitos iguais em um mercado de iguais, todos podem conquistar seus ideais. Desconsidera-se assim, as relações sociais de uma sociedade dividida em classes, que tem como base as diferenças e a concorrência para a acumulação de capital.

A ideologia burguesa põe fim a divisão de classes igualando todos os indivíduos em uma livre concorrência de mercado, na qual depende apenas de cada um para atingir suas metas, ou seja, destacando o mérito individual. Oculta-se que não há as mesmas condições de

desenvolvimento individual para todos, que estas são dadas de acordo com a classe a qual pertence, sendo pequenas as chances de mobilidade social.

A ideia de capital humano tal qual formulada por Schultz como "estoque de conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e níveis de saúde que potenciam a força de trabalho das diferentes nações" (FRIGOTTO, 2011, p. 22, grifos do autor) permanece como ideologia dominante, todavia as formas como este capital será formado sofreu modificações e redefinições adequando-se as novas formas de acumulação capitalista e a incorporação da ciência ao processo produtivo.

A revolução científica e tecnológica e o fim do socialismo real abriram espaço para novas formas de organização da economia mundial sob o modo de produção capitalista, que foi denominado como neoliberalismo², que por sua vez modificou a dinâmica das relações sociais,

O livre movimento do capital, especialmente especulativo, e das mercadorias, a subordinação dos Estados nacionais como garantia da reprodução ampliada do capital e o uso de tecnologias no processo de produção que podem, ao mesmo tempo, dispensar trabalhadores em massa e intensificar a exploração dos que trabalham, permitem um golpe nos trabalhadores e nas organizações sindicais e políticas que lutam por seus direitos. (FRIGOTTO, 2011, P. 26)

Se no momento anterior, a teoria do capital humano em consonância com um Estado de Bem-Estar Social assumia a educação como um instrumento de desenvolvimento econômico e mobilidade social, entrelaçando-se a um projeto de desenvolvimento nacional, na última década do século XX, a ideia de proteção social como função do Estado foi substituída pela ideia de competência individual e empregabilidade, ocultando o acirramento das desigualdades sociais promovidas pelo neoliberalismo e o crescente caráter competitivo de uma acumulação flexível.

O capital já não necessita de todos diretamente e, portanto, não há lugar para a estabilidade do trabalhador. Há apenas lugar para os mais "competentes" ou os que desenvolvem, ao longo de sua vida, aquelas qualidades técnicas e psicossociais que interessam ao mercado. Cada indivíduo tem que isoladamente negociar o seu lugar e moldar-se com a flexibilidade que o mercado necessita e pelo tempo que necessita. (FRIGOTTO, 2011, p. 26)

Neste aspecto, pode-se perceber que a categoria capital humano não mudou em sua concepção, permanece como o conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que potenciam a força de trabalho, porém nessa nova perspectiva ela deixa de ser um instrumento de desenvolvimento social coletivo para (HARVEY, 2008) ser o fundamento de um desenvolvimento individual por meio de competências, que potencia o poder de concorrência por um emprego, e o desenvolvimento permanente deste capital individual será visto como a possibilidade de manutenção deste emprego, ou recolocação rápida no mercado de trabalho. "O novo senso comum, de caráter conservador e liberal, compreende que as relações de trabalho atuais e os mecanismos de inclusão social se pautam pela competência individual." (RAMOS, 2011b, p. 65)

Assim, a materialização de uma nova perspectiva de formação ocorreu por meio da Pedagogia das Competências, constituída "por processos pedagógicos pragmáticos,

² Política econômica, cujos fundamentos teóricos encontram-se na obra de Friedrich Hayek, e que configurou-se como "receituário" econômico a partir do Consenso de Washington. (HARVEY, 2008)

fragmentados e de adaptação aos processos de intensificação e exploração do trabalho." (RAMOS, 2011a apud FRIGOTTO, 2010, p. 28) Que se tornaram expressão dessa "nova cultura [a pós-moderna] na relação entre o trabalho e a educação" (RAMOS, 2011b, p. 58), na qual nem o diploma garante um emprego, nem a escolaridade é instrumento de mobilidade social.

No Brasil tem-se uma grande assimetria social entre maior parte da sociedade herança de uma sociedade escravista, atrasada e libertada sem inserção social planejada, e uma minoria "aristocrática" e dirigente. Essa assimetria reflete-se em uma legislação educacional dualista, que apesar de seu discurso político-jurídico de universalização escolar, faz distinção do tipo de formação que será ofertada para cada classe, a fim de manter-se a ordem social existente. Assim, a compreensão de que as contradições dessa sociedade também são o gérmen de possibilidades de transformação, propicia que a escola também vislumbre a possibilidade de resistências e transformações da realidade a partir do que existe.

Gramsci elabora sua concepção de escola unitária intimamente ligada a sua ideia de organização da cultura e formação de intelectuais orgânicos, ou seja, da transformação não só econômica ou política, mas efetivamente cultural da sociedade, uma vez que novas relações sociais seriam estabelecidas.

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, 1968, p. 125)

Desta forma, pensar a emancipação humana de todas as formas de alienação requer a opção política por um novo projeto de sociedade comprometido com a ruptura da estrutura social cuja base encontra-se na desigualdade. Torna-se necessário compreender que reformas educacionais não mudam estruturas sociais, mas que elas podem ser instrumentos de conscientização da classe trabalhadora na luta por tais mudanças.

A partir da concepção de escola unitária e de formação politécnica com base no trabalho enquanto princípio educativo e por meio do Decreto Federal nº 5.154/2004, a integração entre educação profissional e ensino médio tornou-se possibilidade de formação integral para a classe trabalhadora, o que, apesar de permanecer com a possibilidade de organização da educação profissional nas formas anteriores, característica de um processo democrático de "travessia", propõe uma nova concepção de educação para a sociedade, cuja base epistemológica seria a indissociabilidade entre trabalho e educação enquanto formação humana. Ao mesmo tempo que seria para a classe proprietária uma formação na qual se manifestasse a contradição de uns viverem do seu trabalho e outros viverem da exploração do trabalho dos primeiros.

É fundamental socializar, desde a infância, o princípio de que a tarefa de prover a subsistência, e outras esferas da vida pelo trabalho, é comum a todos os seres humanos, evitando-se, desta forma, criar indivíduos ou grupos que exploram e vivem do trabalho de outros. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.60)

Para Saviani, o conceito de "politecnicidade implica a união entre escola e trabalho ou, mais especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo." (SAVIANI, 2007, p. 162). Repensarmos o ensino médio enquanto etapa final da formação básica do sujeito é fundamental por ser nesta etapa de ensino que "a relação entre ciência e forças produtivas se manifesta; é

uma etapa em que os sujeitos estão fazendo escolhas e, dentre essas escolhas também está a formação profissional, o projeto de vida subjetiva e social que se deseja e se pode perseguir." (RAMOS, 2010, p. 16)

Ramos (2010, p. 02), ao discutir a concepção de educação integrada, destaca três sentidos complementares: "como concepção de formação humana; como forma de relacionar ensino médio e educação profissional; e como relação entre parte e totalidade na proposta curricular." A concepção de formação humana foi destacada pela autora como princípio filosófico da integração, ou seja uma formação omnilateral com base na integração das "dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social." (RAMOS, 2010, p. 03)

Nessa perspectiva, torna-se necessário compreender as dimensões trabalho, ciência e cultura em seus sentidos de prática sócio-humana, em oposição à prática sócio-econômica configurada pelo modo de produção capitalista. Assim, um projeto unitário para o ensino médio, enquanto etapa final da educação básica, "teria como finalidade o efetivo desenvolvimento dos sujeitos para compreenderem o mundo e construir seus projetos de vida mediante relações sociais que enfrentem as contradições do perverso sistema capitalista, visando à emancipação humana por meio da transformação social." (RAMOS, 2010, p. 05)

O princípio educativo do trabalho caracteriza-se, assim, como formação humana, uma vez que é pelo trabalho que o homem realiza-se enquanto homem produzindo sua existência, relaciona-se com outros homens produzindo cultura, e de tais relações produz, conseqüentemente, conhecimentos. Este seria o sentido ontológico do trabalho. Em seu sentido histórico, pode-se identificar a forma como o trabalho é organizado e realizado enquanto relações econômicas em determinado espaço-tempo. Entende-se, assim, que o trabalho enquanto princípio educativo não tem a função de profissionalização, ou não significa formação polivalente para o mercado. Esses são sentidos dados pelo modo de produção capitalista com a finalidade de esvaziar o sentido emancipatório da formação humana; ou seja, em lugar da formação para a liberdade, coloca-se uma formação para a empregabilidade.

O segundo sentido da educação integrada, para Ramos (2010), é o da indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, tomada então como um compromisso ético-político com a classe trabalhadora. Um compromisso ético, uma vez que se reconhece que dada a realidade social brasileira, na qual os jovens da classe trabalhadora tem a necessidade de inserir-se no mercado de trabalho precocemente para prover suas necessidades, a integração constitui-se em proposta de formação unitária que permita ao jovem tanto essa inserção com consciência crítica da estrutura social da qual faz parte, quanto possibilidade de continuação de estudos. Ou, nas palavras da autora, "uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estructure sua inserção na vida produtiva dignamente." (RAMOS, 2010, p. 10) Um compromisso político, uma vez que dada a constatação desta realidade, propõe-se a ser possibilidade de superação da mesma, e não reprodutora da divisão de classes. Assim, a autora destaca como diretrizes ético-políticas: "integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes." (RAMOS, 2010, p. 09)

De acordo com Ramos (2010), o terceiro sentido seria a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade. Este estaria mais relacionado ao currículo e à prática

pedagógica escolar. Ao se pensar uma educação unitária, torna-se necessário refletir sobre o caráter fragmentário da formação escolar que se consagrou como hegemônica e dual, na qual há disciplinas de formação geral e específica, de saber acadêmico e profissional, de formação intelectual e manual, que expressa, no plano educativo, a dualidade de classes sob o modo de produção capitalista. O desenvolvimento tecnológico vem demonstrar que a produção de conhecimentos é um processo dialético entre teoria e prática, que se produz a partir da capacidade do homem de pré-idealizar aquilo que deseja realizar, experimentar seus projetos, constatar seu funcionamento, e assim produzir sínteses deste processo, que se tornam ciência.

Nesta perspectiva, a proposta de integração da educação profissional ao ensino médio incorpora tanto a compreensão global do conhecimento quanto as múltiplas relações entre áreas de conhecimento, superando estes dois aspectos ao relacioná-los com a realidade social, possibilitando assim a compreensão da "realidade para além de sua aparência fenomênica." (RAMOS, 2010, p. 16) Logo, "os conteúdos de ensino são conceitos e teorias que constituem sínteses da apropriação histórica da realidade material e social pelo homem." (RAMOS, 2010, p. 16)

METODOLOGIA

A pesquisa desenvolveu-se para a análise por meio da perspectiva do materialismo histórico, que será capaz de dar sentido ao passado, permitindo a possibilidade de apropriação na totalidade do contexto a ser estudado e de suas relações no presente.

A revisão bibliográfica teve grande relevância: o acesso à produção de autores brasileiros que estudaram o assunto permitiu um maior conhecimento e compreensão da problemática. A discussão bibliográfica permitiu também analisar os diversos estudos já realizados acerca do tema escolhido, assim como as diversas perspectivas elaboradas pelos autores relacionados ao mesmo.

Como categorias de análise do objeto foram construídas, a partir dos estudos realizados, quatro categorias: dualidade educacional como manifestação do sentido ético-político que pode se encaminhar para a perspectiva de superação da dualidade estrutural ou para a sua manutenção; concepção de educação como materialização do sentido filosófico em uma proposta de filosofia da práxis a partir da articulação entre trabalho, ciência e cultura ou de filosofia pragmática e utilitarista a partir da formação de competências, habilidades e atitudes; finalidade do conhecimento como pressuposto do sentido epistemológico da formação humana integrada com base na indissociabilidade entre trabalho manual-intelectual ou como adaptação ao mercado de trabalho com base na polivalência; e na organização curricular como sentido pedagógico de compromisso com a constituição da totalidade de conhecimentos por meio das relações entre suas áreas e na interdisciplinaridade ou com o mercado e suas relações de flexibilização da aprendizagem que aconteceria ao longo da vida.

A pesquisa em documentos oficiais norteadores das políticas públicas educacionais permitiu o acesso e a análise de concepções relativos à Educação Profissional, com a finalidade de que esta tivesse seu caráter histórico demonstrado pela construção de hegemonia por aqueles que os difundiram. Desta forma, a análise de documentos oficiais, com atenção para a concepção neles presentes, bem como a realização de entrevistas semi-estruturadas com os

sujeitos envolvidos no processo (docentes do curso técnico), possibilitaram compreender a ideologia base para as reformas realizadas visando a construção de hegemonia, e como estes sujeitos dela se apropriaram e/ou a reconstruíram como suas concepções de educação.

A análise da implementação e funcionamento da forma de oferta da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, por meio de documentos norteadores produzidos e de depoimentos dos sujeitos da pesquisa, permitiu perceber continuidades e rupturas com a dualidade educacional.

Por tratar-se de um estudo que buscou captar a historicidade de um fenômeno - a política de educação profissional em seus aspectos conceituais e empíricos - procuramos discutir dificuldades e contradições para a superação da dualidade educacional em direção a uma formação integrada a partir da compreensão manifestada por oito docentes do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações integrado ao Ensino Médio ofertado pela Escola Técnica Estadual Ferreira Viana.

Sendo assim, tentamos escapar de uma análise que se detivesse à visão subjetiva dos entrevistados sobre o fenômeno. Ao contrário, entendemos que esses sujeitos expressam nas suas falas as relações sociais que o levam a apreender a realidade de determinada forma. Menos que suas interpretações, desejamos captar manifestações dessas relações. Por isto, tanto a questão que lhes foram apresentadas, quanto a análise que se procedeu, foram orientadas pelas categorias do método - historicidade, mediação, contradição - e do objeto, já apresentadas, ou seja, as que permitiram entender as relações estabelecidas entre a política de educação profissional e os depoimentos dos docentes que a implementam.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O Estado do Rio de Janeiro apresenta especificidades em sua organização política, social, econômica e cultural resultado do longo período no qual foi capital nacional. Assim, muitas das iniciativas educacionais implementadas vinculam-se a iniciativas do âmbito do Governo Federal em lugar de iniciativas do Governo do Estado ou do Município.

Desta forma, tem-se uma diversidade de estudos realizados que concentram-se nas políticas federais implementadas no Estado do Rio de Janeiro, ou na forma como escolas isoladas vivenciaram a implementação das políticas³. Tal fato ocasionou uma lacuna nos estudos da forma como o Estado elaborou suas próprias políticas públicas a partir das orientações federais. Um bom exemplo desta situação pode ser demonstrado pelos vastos trabalhos que sinalizam a criação das Escolas de Aprendizes Artífices em 1909 pelo então Presidente da República Nilo Peçanha, e pouco encontra-se da sua iniciativa de criar quatro escolas profissionais em 1906, quando o mesmo foi presidente do Estado do Rio de Janeiro (CUNHA, 2005, p. 10).

O processo de implementação da política de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio realizada pela FAETEC, mesmo tendo se configurado como um processo de determinação político-jurídico realizado pelo Plano Estadual de Educação e tendo ocorrido de forma apressada devido à necessidade de se ter a autorização do Conselho Estadual de Educação/Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro para funcionamento dos cursos ofertados pela rede, foi

³ A historicidade do Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca pode ser considerado um bom exemplo dos estudos realizados sobre as políticas de educação profissional ao longo do século XX no Brasil.

pensado como uma tentativa de discussão ampliada da qual todos os docentes pudessem participar.

Este processo ocorreu de maneira democrática e participativa, tendo representantes de todas as unidades escolares. O papel docente para a efetivação dessa proposta constituiu-se em elemento central do trabalho desenvolvido. Apesar de ter demonstrado o quanto a disputa por espaço entre a formação propedêutica e a formação técnica permanece no espaço escolar, mostrou também o quanto se torna necessário superar essa dicotomia e colocar em discussão o quanto uma complementa a outra, constituindo-se em aplicação de saberes integrados como unidade.

A análise das entrevistas com docentes do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações integrado ao Ensino Médio ofertado pela Escola Técnica Estadual Ferreira Viana demonstrou que não há apenas um discurso em relação à concepção de educação a ser desenvolvida em uma escola técnica. A ideia construída socialmente de que o ensino profissional é destinado para aqueles que necessitam de inserção no mercado de trabalho, em sua perspectiva assistencialista, ainda prevalece. Porém, a contradição instituída pela Revolução Científica-Tecnológica das últimas décadas, realiza-se na forma como sete dos oito docentes entrevistados percebem as mudanças no mercado de trabalho. Esta é sinalizada, principalmente, pelo uso da informática, como a necessidade de adaptação da formação no sentido de ampliar-se, deixando de ser uma formação apenas técnica direcionada ao posto de trabalho, para requisitar a formação mais generalista no sentido da compreensão do processo. Nenhum dos oito entrevistados mencionaram a formação polivalente como a requerida pelo mercado, mas sim que ao profissional atual é necessária uma visão ampliada, uma visão do todo.

Apesar de esta perspectiva demonstrar-se pautada no pragmatismo/utilitarismo de se formar o técnico necessário ao processo produtivo, guarda em si e aparece na fala dos docentes, a necessidade de incorporar à formação dos estudantes as dimensões da produção da cultura e da ciência, realizando aquilo que Saviani (2003) denomina como gérmen da politecnia.

Ao estabelecer-se uma comparação entre as finalidades formativas das Leis nº 5.692/71, 7.044/82 e 9.394/96, e regulamentação da educação profissional feita pelos Decretos Federais nº 2.208/97 e 5.154/04, pode-se perceber que todas elas são referendadas pelas falas dos oito entrevistados, o que demonstra uma ressignificação individual de cada docente em relação ao seu período formativo (graduação) e início profissional (tempo de docência). Ou seja, os entrevistados que relacionaram o integrado ao resgate do sentido da escola técnica em formar bons técnicos, foram aqueles que iniciaram seu exercício docente na década de 1980, ressignificando o debate que naquele período travava-se entre a finalidade de preparação profissional ou para o prosseguimento dos estudos e a consolidação das escolas técnicas como as mais adequadas a ofertar o ensino profissionalizante, enquanto as demais deveriam apenas realizar uma habilitação básica que preparasse para o trabalho. Os entrevistados que relacionaram o integrado como positivo por proporcionar uma formação mais completa, foram aqueles iniciaram seu exercício profissional já na segunda metade da década de 1990, ressignificando em sua atuação a questão da formação por competências e da necessidade de adaptação constante as mudanças tecnológicas incorporadas ao mundo do trabalho.

Outro ponto interessante a ressaltar constitui-se como os oito entrevistados relacionam a formação integrada a uma formação mais completa e de certa forma para a cidadania, o que, por

um lado, demonstra a incorporação do discurso de que a formação é para vida, e dos quatro pilares formativos de "aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser" (DELORS, 1998), e por outro, que a transição para o pressuposto de uma formação humana integral com base na indissociabilidade entre trabalho manual e trabalho intelectual é realizável.

Ainda que os oito entrevistados não tenham claramente formada a concepção do trabalho enquanto princípio educativo na educação básica, ao relatarem sua prática docente demonstram que a mesma encontra-se em transição para a compreensão do trabalho em seu sentido ontológico, uma vez que relatam a necessidade de perceber o trabalho em sentido "ampliado", do desenvolvimento de uma visão sistêmica ou do processo produtivo e não apenas como a qualificação para um posto de trabalho.

Entretanto, mesmo que a maioria dos entrevistados tenham identificado a formação integrada como virtuosa por proporcionar uma formação mais completa aos estudantes, a validação dos conhecimentos a serem transmitidos permanecem no plano do pragmatismo, ou seja, os conhecimentos devem ser úteis ou para a inserção imediata no mercado de trabalho ou para o prosseguimento de estudos, que em última instância objetiva o mercado, ou no sentido de adição de ambos para o caso do integrado. Percebe-se que o sentido do conhecimento para a compreensão do mundo, para a formação e ação humanas como práxis demonstra-se subsumido ao sentido de adaptação polivalente aos projetos de vida individuais, ressignificação da Teoria do Capital Humano realizada pela Pedagogia das Competências. Desta forma, o sentido epistemológico referencia-se como o maior desafio para a convergência da proposta educacional com a perspectiva da formação integrada. Em outras palavras, se em relação à concepção de educação (sentido filosófico), encontram-se contradições virtuosas, dada à necessidade de ampliação da formação defendida pelos docentes, a sua concretização depende do plano epistemológico, depende de compreender esse novo sentido dos conhecimentos enquanto totalidade indissociável. Assim, a pesquisa empírica sinalizou que esse problema parece não estar sendo devidamente enfrentado para a construção de uma formação realmente integrada.

Quanto a organização curricular, seis entrevistados não percebem mudanças significativas em sua estrutura, sinalizando que as principais mudanças são quanto a sua nomenclatura; enquanto dois entrevistados percebem mudanças significativas na formação do aluno em relação a que era desenvolvida anteriormente, uma vez que a formação se dá de forma mais generalista e ampliada, permitindo tanto a inserção no mercado de trabalho, como melhor o preparando para o prosseguimento nos estudos. Reconhecem ainda que essa formação possibilita ao aluno realizar ambos os objetivos, caso deseje.

Podemos perceber na fala dos entrevistados quando sinalizam não ter havido mudanças consideráveis na organização curricular, por um lado a permanência de uma visão múltipla sobre a integração resultado da mudança de concepção de formação entre uma legislação e outra porém utilizando-se dos mesmos termos, e por outro lado que, se a cada legislação pronunciou-se o objetivo de mudanças de concepção formativa para a educação nacional, estas mudanças não se efetivaram no chão da escola, mas antes hibridizaram-se na convivência de todas elas em consequência da prática docente individual. Outro ponto importante a salientar nesta perspectiva é que, ao comparar-se a matriz curricular atual do Curso Técnico de Nível Médio em Edificações à disciplinas definidas como básicas para a habilitação em Edificações realizada pelo Parecer CFE nº 45/72, as sete disciplinas definidas pelo referido parecer permanecem na matriz

atual que apenas foi enriquecida com disciplinas que relacionam-se ao desenvolvimento tecnológico realizado.

Enfim, a partir do discurso dos entrevistados pode-se perceber que apesar dos mesmos apresentarem uma concepção de escola técnica como aquela que forma para o mercado de trabalho, e desta forma, devendo adaptar-se constantemente às inovações tecnológicas para assim formar o técnico competente e capaz de inserir-se neste mercado, os docentes trazem também a necessidade de ampliar a visão de mundo dos alunos tendo em vista que o técnico da atualidade precisa ir além do seu posto de trabalho, ou melhor, reconhecem que os postos de trabalho após a revolução científica e tecnológica exigem mais do que apenas a formação específica, e caracterizam essa ampliação da formação como formação para a vida ou para a cidadania. Logo, ainda que não expressem a dualidade educacional como uma dimensão social a ser superada, demonstram em seu posicionamento enquanto docente que uma boa formação proporciona ao aluno maiores possibilidades de realizar escolhas futuras para seus projetos de vida.

Tendo em vista o relatado até este momento, pode-se perceber que há uma hibridização dos discursos docentes resultado de suas trajetórias pessoais em relação com os grupos nos quais se encontram inseridos. Sua concepção de educação enquanto formação relaciona-se ao seu próprio processo formativo, marcado para alguns por sucesso profissional, e para outros por alternativas ao projeto de vida inicial que se tornaram necessários por questões principalmente econômicas. Assim são sujeitos que trazem em seus discursos as marcas da sociedade brasileira, com suas desigualdades sociais e estratificação.

CONCLUSÃO

A partir análise de entrevistas realizadas com docentes, podemos constatar que a disputa sobre a concepção de formação integrada ainda permanece necessária na sociedade civil, tendo em vista que os docentes manifestaram o reconhecimento da necessidade de ampliação da formação, na qual a relação trabalho-ciência-cultura figure como preparação para um mercado que incorpora ciência e tecnologia em seu processo produtivo. Desta forma, ao mesmo tempo que têm como concepção de formação a adaptação para o mercado de trabalho, sinalizam a possibilidade de formação ampliada como aquela que relaciona teoria e prática, destacando também a importância da formação para a cidadania, ou seja, sinalizam para a possibilidade de uma formação contra-hegemônica.

Porém, os mesmos entrevistados sinalizaram não perceber mudanças reais na organização curricular ou na forma de trabalho pedagógico desenvolvido, sendo a forma de oferta integrada apenas uma modificação administrativa, o que demonstrou que os sentidos epistemológico e pedagógico ainda permanecem sob o paradigma da fragmentação disciplinar, sendo sua integração realizada de acordo com iniciativas individuais dos docentes, e acontecendo sob a forma de projetos interdisciplinares.

Assim, as principais conclusões foram que apesar do Decreto Federal nº 5.154/04 ter sido exarado há mais de uma década, as expectativas de modificações que ele induziria não se confirmaram; por não haver um comprometimento efetivo por parte do governo federal nesse processo, mas realizando a política de educação profissional de forma difusa e por meio de

programas compensatórios focais, sinalizou continuidades com a política anterior; e que apesar da concepção de formação integrada demonstrar-se presente no chão da escola em seus sentidos ético-político e filosófico, e assim constituir-se em possibilidade de "travessia" para uma formação politécnica, demonstrou-se que ainda há um desafio a ser enfrentado: a materialização dos sentidos epistemológico e pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Decreto nº 5154/04**: 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. Brasília: MEC, 23 de julho de 2004.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Decreto 2.208/98**: Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 17 de abril de 1998.

_____. Ministério da Educação e da Cultura. **Educação Profissional técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. 2007

_____. Conselho Federal de Educação. **Parecer nº 45/72**: A qualificação para o trabalho no ensino de 2.º grau. O mínimo a ser exigido em cada habilitação profissional. Brasília: MEC, 12 de janeiro de 1972.

CUNHA, Luiz Antônio. **O ensino de Ofícios nos primórdios da industrialização**. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Novos fetiches mercantis da pseudoteoria do capital humano no contexto do capitalismo tardio. In: ANDRADE, Juarez de; PAIVA, Lauriana G. de. **As políticas públicas para a educação no Brasil contemporâneo: limites e contradições**. Juiz de Fora: UFJF, 2011.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio.; CIAVATTA, Maria.; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARVEY, David. **O Neoliberalismo: história e implicações**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LOPES, Alice Casemiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica a razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2013.

RAMOS, Marise. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

SAVIANI, Dermeval. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação., p. 152 - 165, 2007.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 151-168.