

Ensino Médio e Educação Profissional no Brasil

Dualidade e fragmentação

MARIA CIAVATTA^{*}
MARISE RAMOS^{**}

RESUMO: Dualidade e fragmentação no ensino médio e na educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas suas raízes sociais – a estrutura secular da sociedade de classes e de implantação do capitalismo. Uma visão da totalidade social evidencia o sentido da disputa do consenso na sociedade e dos recursos públicos para a educação profissional reduzida ao mercado ou a travessia acidentada para a educação unitária, *omnilateral*, politécnica, de formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional como política pública.

Palavras-chave: Ensino médio. Educação profissional. Dualidade. Fragmentação.

Introdução

A dualidade e fragmentação no ensino médio e a educação profissional devem ser compreendidas não apenas na sua expressão atual, mas também nas raízes sociais que as alimentam. É, pois, na conjuntura da primeira

* Doutora em Ciências Humanas (Educação). Professora Titular em Trabalho e Educação Associada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); pesquisadora 1-A do CNPq. *E-mail:* <mciavatta@terra.com.br>.

** Doutora em Ciências Humanas (Educação); Professora Adjunta do Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Formação Humana (PPFH) e da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); Professora do IF-RJ, em exercício de cooperação técnica na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, da Fundação Oswaldo Cruz, como coordenadora e professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional em Saúde. *E-mail:* <ramosmn@gmail.com>.

década do século XXI e na estrutura secular da colonização e da implantação do capitalismo que deve ser buscada a explicação para sua gênese e permanência (OLIVEIRA, 1981).

No Brasil, podemos dizer sem receio da generalização que o senso comum é positivista, porque pauta-se pelo conhecimento sensível, imediato. Não o é apenas pela doutrina de Augusto Comte que dominou as ciências e a política no final do século XIX, consagrada no País pela Proclamação da República, o dístico da bandeira nacional, o autoritarismo das elites ciosas de seu poder latifundiário, herdado da Colônia. É um pensamento que se reforça pela visão metafísica da igreja católica onde o campo da história é substituído pela concepção essencialista de realidade, segundo a qual o conhecimento seria possível abstraindo os fatos concretos.

Aparentemente contraditórias, essas duas correntes de pensamento têm em comum uma visão dicotômica que, no essencialismo, se perde nas idéias gerais, na idéia de ser; e no positivismo, nas concepções com base em Comte, se fecha nos fenômenos empíricos, limita-se ao mundo sensível. Ambas recusam a totalidade social e complexa em que se constituem todos os seres através das relações múltiplas que estabelecem com a natureza, a sociedade onde vivem, as ciências, as tecnologias, a cultura de seu espaço-tempo, a política etc. O senso comum e as políticas que organizam a vida institucional do País são positivistas pois abstraem o contexto onde nos constituímos humanos, isto é, as condições de produção e reprodução da existência, os meios de vida, as relações culturais, o cultivo dos valores da dignidade humana.

Essa forma de conceber a realidade aplica-se pragmaticamente às políticas sociais, entre as quais, as da educação, quando se nega a totalidade das condições precárias em que as escolas se encontram, quando se ignora a desvalorização do trabalho docente, incluindo os baixos salários, compatíveis com as atividades mais rudes e de baixas exigências de qualificação¹. No caso do ensino médio e da educação profissional, essa visão dual ou fragmentada expressa-se, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, na separação entre a educação geral, como preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

O termo “dualismo educacional” é corrente nos estudos da área da educação – a exemplo de Kuenzer (1997, 2005), Landim (2009) e Rangel (2011).² Os autores partem, em geral, da evidência das diferenças de qualidade, com cursos mais breves, de menor custo e entre a educação que é oferecida aos filhos das elites e aos filhos dos pobres.

Mas seu uso, com ênfase no resultado da distribuição desigual da escolarização, requer o aprofundamento das bases materiais da sociedade, para que o que deve ser um conceito não seja tratado como antinomia. O primeiro aspecto é de ordem epistemológica. No seu clássico livro *A dialética do concreto*, Karel Kosik (1976) esclarece a questão: “As possibilidades de criar uma ciência unitária e uma unitária concepção

de ciência baseiam-se no descobrimento da mais profunda unidade da realidade objetiva.” (p. 37). Significa que, na compreensão dos fenômenos, não se pode tomar a parte pelo todo, nem deixar de examinar os diversos aspectos que constituem a “síntese de múltiplas determinações” de um fenômeno (MARX, 1977, p. 229).

O risco no uso do conceito “dualidade educacional”, sem a identificação das particularidades históricas da totalidade do processo, conduz ao abandono da dialética, das mediações e contradições dos fenômenos sociais. O importante são as raízes sociais da questão, a questão estrutural das classes sociais que lhe dão sustentação e sua ideologização como a educação desejável. Tratando de dualismos e dicotomias na filosofia e na estrutura social, Mészáros (2009), chama a atenção sobre

a sistemática *separação* entre as *características funcionais* (eternizadas) do sistema dado e a investigação de seus *pressupostos dinâmicos* – tanto passada como presente (unilateral e falaciosamente atribuída ao campo “especializado” da historiografia acadêmica, quando chegam a ser consideradas), além da *obliteação* da dimensão ideologicamente embaraçosa e diretamente desafiadora do processo de reprodução do capital é, em si, parte integral desse mesmo processo. (p. 104, grifos do autor).

Significa ainda que a totalidade da estrutura social é segmentada e o sistema produtivo assume o lugar do todo, da produção da existência humana, assim como a educação profissional assume o lugar da formação humana como educação unitária, integral, *omnilateral*. Neste texto, trataremos, primeiro, da histórica tendência dual do ensino médio na sua relação com a educação profissional; em um segundo momento, nos ocuparemos do ensino médio integrado à educação profissional como uma proposta de travessia para a superação da dualidade e da fragmentação; terceiro, a integração na política pública de ensino médio e educação profissional como uma travessia acidentada e, por último, nossas considerações finais.

A tendência histórica dual do ensino médio

Celso Suckow da Fonseca³ (1986) relata e documenta bem a dualidade das classes sociais e a destinação, primeiro, dos escravos e, depois, dos trabalhadores livres para a aprendizagem dos ofícios manuais, assim como dos filhos das elites para as funções de mando e os estudos superiores. Esse processo é reiterado na República desde os primórdios e ganha uma estrutura orgânica legal no primeiro governo Vargas, no auge do poder do Estado Novo, nos anos 1940. As Leis Orgânicas do Ensino Industrial e do Ensino Secundário e a criação do Senai, em 1942, determinam a não equivalência entre os cursos propedêuticos e os técnicos, associando os currículos enciclopédicos à formação geral como expressão concreta de uma distinção social

mediada pela educação. Com a industrialização, acentuou-se, porém, a necessidade de se preparar as pessoas para a produção, predominando a função profissionalizante desse nível de ensino, apesar da permanente tensão com sua função propedêutica. Por força da pressão dos setores populares organizados, ao longo dos anos 1950, aprovaram-se as Leis de Equivalência entre os cursos técnicos e o ensino secundário ou médio – parciais em 1950, 1953, 1959 e plena com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 4.024/1961) (CIAVATTA, 2009).

Enquanto vigorou o projeto nacional-desenvolvimentista e a fase do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho foi realmente a principal finalidade do ensino médio, ainda que o acesso ao ensino superior fosse facultativo e altamente demandado. Com a crise dos empregos e mediante um novo padrão de sociabilidade capitalista, caracterizado pela desregulamentação da economia e pela flexibilização das relações e dos direitos sociais, fracassou a tentativa de se integrar projetos pessoais a um projeto de nação e de sociedade.

Ao longo dos anos 1980, a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação, foi pela defesa da educação unitária, *omnilateral* e politêmica. No confronto das forças políticas vitoriosas no Congresso Nacional e a eleição de Fernando Henrique Cardoso, aprovou-se a Lei nº 9.394/96 cuja tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade⁴. Sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo.

No caso da educação profissional, ao ser desvinculada do ensino médio, por força do Decreto nº 2.208/97, as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho. Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino coerentes com os padrões taylorista-fordistas de produção⁵.

Vale registrar o fato de a educação profissional, nessa reforma, ser reiterada como o ensino destinado à classe trabalhadora e alternativo ao nível superior. A ideologia da *empregabilidade* sustentou a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo desemprego, sendo que a qualificação e a requalificação profissional foram considerados meios de acesso a setores ocupacionais, prevalecendo, para a maioria dos trabalhadores, a periferia da produção, esfera em que predomina tanto a lógica taylorista-fordista quanto a precarização do trabalho. A pedagogia das competências, nesse

caso, visava à adaptação psico-física do trabalhador a tais condições, esvaziando a formação de conteúdos científicos que embasava a perspectiva da consolidação de uma profissão.

Em síntese, centrada na dualidade das classes sociais e do sistema educacional, a propalada formação flexível ocorreria por meio da fragmentação curricular e de um tipo de rotatividade formativa. Em outras palavras, um currículo flexível supostamente proporcionaria ao trabalhador oportunidades de se atualizar ou se requalificar por diferentes itinerários formativos, demandados por mudanças na produção e/ou nas situações de emprego. O trabalhador assim formado seria capaz de renovar permanentemente suas competências, por diversas oportunidades, inclusive em cursos de currículos flexíveis.

Em nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade. O exposto nos ajuda a ver que o debate sobre as finalidades dessa etapa e modalidade de ensino, assim como a natureza da relação entre o ensino médio e a educação profissional, não se esgotou na transição para o século XXI. No horizonte permanece a necessidade de se construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a formação humana, laboral, cultural e técnico-científica, segundo as necessidades dos trabalhadores.

Ensino médio integrado à educação profissional⁶

Ainda que sejamos levados a compreender o ensino médio integrado à educação profissional como uma forma de relacionar processos educativos com finalidades próprias em um mesmo currículo, compreendemos integração como algo mais amplo.

O primeiro sentido que atribuímos à integração expressa uma concepção de formação humana que preconiza a integração de todas as dimensões da vida – o trabalho, a ciência e a cultura – no processo formativo. Tal concepção pode orientar tanto a educação geral quanto a profissional, independentemente da forma como são ofertadas. O horizonte da formação, nessa perspectiva, é a formação politécnica e *omnilateral* dos trabalhadores e teria como propósito fundamental proporcionar-lhes a compreensão das relações sociais de produção e do processo histórico e contraditório de desenvolvimento das forças produtivas.

Sob essa concepção afirma-se o trabalho como princípio educativo, isto é, como o fundamento da concepção epistemológica e pedagógica que visa a proporcionar aos sujeitos a compreensão do processo histórico de produção científica, tecnológica e

cultural dos grupos sociais considerada como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente, para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. Ao mesmo tempo, é pela apreensão dos conteúdos históricos do trabalho, determinados pelo modo de produção no qual este se realiza, que se pode compreender as relações sociais e, no interior dessas, as condições de exploração do trabalho humano, assim como de sua relação com o modo de ser da educação.

Os termos *educação politécnica* e *educação tecnológica*⁷ foram utilizados por Marx para explicitar sua defesa de um ensino que permita a compreensão dos fundamentos técnico-científicos dos processos de produção. No século XX, particularmente nos anos de 1930, Antonio Gramsci atualizou esse programa, especialmente ao se contrapor à reforma Gentile, na Itália fascista, e a qualquer separação no interior do sistema educativo, seja entre as escolas elementar, média e superior, seja entre essas e a formação profissional.

Ao mesmo tempo, o reconhecimento da necessária formação para o exercício da vida produtiva se agregava ao preceito da escola unitária, posto que esta proporcionaria aos estudantes experiências de orientação profissional, possibilitando-lhes a passagem às escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. Mas isto não define a escola básica como profissionalizante. Muito pelo contrário, o pensador italiano propõe uma coerência também unitária no percurso escolar. É o que vemos a seguir:

[...] a escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo” em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional⁸) ou de cultura geral deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa. (GRAMSCI, 1991, p. 123).

Com esses destaques, queremos sustentar nossa compreensão de que a concepção de educação integrada – aquela que integra trabalho, ciência e cultura –, tendo o trabalho como princípio educativo, não é, necessariamente, profissionalizante. Esta finalidade se impõe na educação brasileira, especialmente no ensino médio, por, pelo menos, duas razões.

A primeira é de caráter econômico, dado que jovens e adultos da classe trabalhadora brasileira, à margem de uma política pública coerente, têm dificuldade de, por si próprios, traçar uma carreira escolar em que a profissionalização – de nível médio ou superior – seja um projeto posterior à educação básica.

A segunda refere-se ao caráter dual da educação brasileira e à correspondente desvalorização da cultura do trabalho pelas elites e pelos segmentos médios da sociedade, tornando a escola refratária a essa cultura e suas práticas. Assim, a não ser por uma efetiva reforma moral e intelectual da sociedade, preceitos ideológicos não são

suficientes para promover o ingresso da cultura do trabalho nas escolas, nem como contexto e, menos ainda, como princípio⁹. Assim, uma política consistente de profissionalização no ensino médio, dadas as outras razões e condicionada à concepção de integração entre trabalho, ciência e cultura, pode ser a travessia para a organização da educação brasileira com base no projeto de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo. Foi nesses termos que Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 45) afirmam:

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

A integração: uma travessia acidentada

Um estudo feito por Ciavatta e Ramos (2009) em matérias publicadas em jornais, no ano de 2009, sobre o ensino médio integrado à educação profissional, partiu do pressuposto que as notícias reproduzem não só o pensamento hegemônico do governo e dos empresários, como também o senso comum da sociedade, que enfatiza a importância da educação profissional para as necessidades do mercado e dos alunos.

O mesmo estudo indica que o ensino médio, nessas fontes, é tratado como “o principal gargalo do sistema educacional brasileiro”, um “nó” que o governo federal tenta resolver¹⁰; e cita uma frase emblemática do secretário de educação tecnológica do MEC, Eliezer Pacheco, reconduzido ao cargo no novo governo: “a maioria [dos alunos] não consegue relacionar a permanência na escola com o futuro profissional.” No lastro dessa constatação, a integração da educação profissional ao ensino médio tem, na maioria das vezes, simplesmente transformado o ensino médio em profissionalizante, visando à preparação de jovens para um possível ingresso imediato no mercado de trabalho como alternativa ao prosseguimento de estudos no nível superior.

Também se justifica a integração da educação profissional ao ensino médio mediante a suposição de que a vinculação do ensino médio ao mercado de trabalho e a obtenção imediata de uma profissão o tornaria mais atrativo aos jovens. Quanto ao ensino médio não integrado, seriam necessárias inovações curriculares que nele incorporassem questões vinculadas à vida produtiva.

Conforme exposto anteriormente, nossa análise não elide a importância da profissionalização para os jovens, nem a necessidade de se avançar o pensamento sobre

o currículo do ensino médio, ultrapassando a marca conteudista e/ou tecnicista que o caracteriza. Mas a sustentação dessas políticas tem sido, notadamente, de cunho economicista e pragmático, distinguindo-se dos princípios filosóficos e ético-políticos que sustentaram tanto a defesa da revogação do Decreto nº 2.208/97 quanto a concepção de ensino médio integrado como travessia para a politecnicidade¹¹.

Parece-nos haver uma espécie de “esquizofrenia” na política. Os documentos que a sustentam revelam, no todo ou em parte, a incorporação de princípios da escola unitária e da formação *omnilateral* e politécnica¹². Mesmo no Programa Ensino Médio Inovador¹³ alguns princípios dessa concepção foram incorporados, especialmente a integração entre trabalho, ciência e cultura. No próprio texto que apresenta o Plano de Desenvolvimento da Educação encontra-se a afirmação de que

a combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politecnicidade, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante. (BRASIL, 2007a, p. 33).

Não obstante, como já apontamos, ainda que conceptualmente a política caminhe no sentido do ensino médio integrado, permanecem contradições na existência de diferentes programas que podem ou não estar convergindo numa mesma direção. Destaque-se, ainda, que a efetividade do investimento financeiro no ensino médio e na educação profissional, estejam eles integrados ou não, por meio dos Programas como Ensino Médio Inovador e Brasil Profissionalizado¹⁴, depende tanto da eficácia administrativa dos sistemas envolvidos quanto da capacidade de o governo federal obter hegemonia de seu pensamento. Captar as contradições que têm atravessado essas políticas nos subsidia para disputá-las.

Os limites abordados são, ao mesmo tempo, de natureza estrutural e conceptual. A disputa conceptual é, na verdade, expressão da disputa por hegemonia entre as classes, mais diretamente, por seus intelectuais orgânicos. A classe empresarial tem a hegemonia tanto na sociedade civil quanto na sociedade política. Porém, seguindo a visão de Poulantzas (1985), como o Estado é a condensação da correlação de forças entre as classes, mesmo sob o poder da classe dominante, a estrutura estatal é composta também por membros da classe dominada.

No governo Lula e, agora, no governo Dilma, este fenômeno é mais evidente dada a origem de muitos de seus quadros – o Partido dos Trabalhadores e os movimentos sociais. Isso explica, ao nosso ver, o caráter progressista dos documentos oficiais, pois esses foram elaborados por intelectuais comprometidos com as lutas sociais e incorporados pelo governo. Não obstante, é na política oficial e no senso comum de seus dirigentes que se manifesta a concepção de educação influenciada pela classe dominante.

Do ponto de vista teórico, permanece a questão de esse fenômeno corresponder ou não a um transformismo, tal como Gramsci (1991) define a apropriação das reivindicações da classe dominada e sua reelaboração pelas classes dominantes para fins da manutenção de seu poder. Ou, ainda, nos termos de Poulantzas (1985), se as políticas de ensino médio integrado à educação profissional, à medida que parecem atender a históricas reivindicações, serviriam mais para desorganizar a classe trabalhadora do que para potencializar contradições na direção de seus interesses.

Do ponto de vista prático, convergente, por sua vez, com a análise anterior, os educadores brasileiros do ensino médio e da educação profissional, assim como a própria sociedade, não incorporou como sua a concepção de ensino médio integrado na perspectiva da formação *omnilateral* e politécnica. Ao contrário, predomina, ainda, de um lado, a visão sobre o ensino médio profissionalizante como compensatória e, de outro, a defesa de um ensino médio propedêutico, sendo a profissionalização um processo específico e independente. É permanente a demanda pelo ensino superior, talvez por ser o único canal acessível de mobilidade social para os segmentos desfavorecidos da população.

Os trabalhos apresentados no colóquio sobre ensino médio integrado¹⁵ dão prova disso. Identificamos, por exemplo, que a questão conceitual ainda é objeto de muita interrogação e de controvérsia entre professores e gestores, seja pelo insuficiente estudo e conhecimento de seu significado, seja pela opção pela proposta gerada no contexto do Decreto nº 2.208/97 e de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais, elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) para sua implementação.

A síntese das discussões, a partir dos textos, demonstra que os professores manifestam resistência à proposta, sendo apontadas as seguintes causas dessa dificuldade: (i) a forma impositiva como é apresentada; (ii) a mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas avessas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória com base na crítica à sociedade de mercado; (iii) o desconhecimento conceitual; (iv) a falta de condições materiais; (v) a carência de gestão e de participação democrática nas instituições; (vi) a dificuldade de envolvimento dos professores temporários, com vínculos precários de trabalho e de compromisso com as instituições (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2010).

Finalmente, os segmentos da sociedade que vêem positivamente o ensino médio integrado à educação profissional tendem a coincidir com aqueles que dependem da oferta pública da educação básica. Diante da baixa qualidade da oferta, a educação profissional não deixa de ser uma alternativa de funcionalidade do ensino, no sentido de proporcionar uma suposta facilidade de ingresso no mercado de trabalho. A oferta concomitante e subsequente da educação profissional não deixa de seguir a mesma lógica. É por isso, ao nosso ver, que o dispositivo presente nos projetos do Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001) e do Pronatec¹⁶, ao incentivar a oferta gratuita

de matrículas na educação profissional pelos setores privados pode ser, contraditoriamente, tão atrativa à sociedade, pois valeria, novamente, como compensação à baixa qualidade do ensino médio público.

As dificuldades de implantação do ensino médio integrado se manifestam, inicialmente, como sendo de ordem operacional e conceitual. Porém, essas dificuldades são, na verdade, expressão dos limites estruturais dados pela dualidade de classes, que ganham densidade na formação de um senso comum pressionado pelas necessidades materiais imediatas e, salvo as escolas da rede federal (Cefet, institutos federais, colégios universitários), pela descrença na eficiência dos setores públicos.

Considerações finais

Na relação entre o ensino médio e a educação profissional prevalece uma visão dual e fragmentada, que se expressa, historicamente, desde a Colônia, pela reprodução das relações de desigualdade entre as classes sociais, destinação do trabalho manual aos escravos e, depois, aos trabalhadores livres, e o trabalho intelectual para as elites. A universalização da educação básica para toda a população se consta da lei, não se concretizou na prática. Prevalece a separação entre a educação geral, destinada à preparação para os estudos superiores, e a preparação imediata para o mercado de trabalho, funcional às exigências produtivas.

Na atualidade, a carência de perspectivas de trabalho e renda para os jovens, principalmente, das classes populares, torna a educação profissional uma necessidade. No debate político e acadêmico, as políticas ambivalentes do poder público promovem a descrença na superação da dualidade e fragmentação no ensino médio e na educação profissional. Alimentam a disputa do consenso da sociedade e dos recursos públicos para a educação profissional, reduzida à funcionalidade ao mercado, ou para a travessia acidentada para a educação unitária, *omnilateral*, politécnica ou a formação integrada entre o ensino médio e a educação profissional como política pública.

Estudos sobre a formação integrada evidenciam as dificuldades, mas não a impossibilidade de sua implantação, desde que apoiados por um projeto firme e coerente para sua realização, que supõe: a superação da mentalidade conservadora dos padrões pedagógicos vigentes, assim como de posições políticas adversas ao discurso da formação integrada e da educação emancipatória que tenha base na crítica à sociedade de mercado; gestão e participação democrática nas instituições educacionais; estudo e qualificação conceitual e prática dos professores; envolvimento do quadro docente permanente e transformação dos vínculos precários de trabalho para proporcionar a todos os professores condições materiais (instalações, laboratórios etc.) e condições dignas de trabalho, salariais, de carreira e compromisso com as instituições.

Recebido em junho de 2011 e aprovado em julho de 2011.

Notas

- 1 É o caso das matérias recentes apresentadas pelo novo arauto do conservadorismo na educação, o jovem e inexperiente (em educação) economista Gustavo Ischope, que pontificou sua análise equivocada sobre os problemas da educação nacional no *Jornal Nacional* da TV Globo (ISCHOPE, 2011).
- 2 Nesta seção retomamos algumas ideias mais amplamente desenvolvidas em Ciavatta (2011).
- 3 Ver também Cunha (1978).
- 4 Sobre isto, ver Nosella (1989).
- 5 Sobre o assunto, sugerimos a leitura de Ramos (2001, 2010a).
- 6 Parte das reflexões apresentadas nesse item compõem, originalmente, artigo publicado na *Revista Educação e Realidade* (RAMOS, 2010b).
- 7 Saviani (2007) recupera os estudos de Manacorda sobre o uso, por Marx, dos termos “educação tecnológica” e “politecnicia” ou “educação politécnica”. Segundo ele, para além da questão terminológica, é importante observar que, do ponto de vista conceitual, o que está em causa é um mesmo conteúdo, isto é, a união entre formação intelectual e trabalho produtivo. Um debate sobre o uso desses termos na obra de Marx e na atualidade pode ser encontrado também em Nosella (2007).
- 8 Entendemos que a ressalva, por Gramsci (1991), em relação a um *humanismo no sentido amplo* e não apenas em *sentido tradicional*, implica compreender o humanismo não na perspectiva essencialista, que levaria a uma pedagogia escolástica (lembramos que o termo *tradicional* em pedagogia está vinculado ao pensamento de Herbart, para o qual a escola cumpria a função da transmissão de valores e de formação moral dos estudantes); mas implica compreender o humanismo na perspectiva histórico-dialética, no sentido de que a produção da existência humana é uma obra do próprio ser humano em condições objetivas, enfrentadas e transformadas por ele próprio. Esse universo “humano” é o universo do trabalho, da ciência e da cultura.
- 9 Lembramos que as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (BRASIL, 1998) determinaram que o ensino médio deveria ter como contextos do processo de ensino-aprendizagem, a cidadania e o trabalho, este último explicitamente referenciado, ainda, no que se designou como “preparação básica para o trabalho”. Salvo como doutrina, tais diretrizes pouco alteraram materialmente a forma de ver e de abordar o trabalho nas escolas de formação geral. A crítica aos limites dessa concepção do trabalho como contexto apresentada nas diretrizes podem ser encontradas em Ramos (2004).
- 10 O Estado de São Paulo (2008a, 2008b) e *Diário Catarinense* (2008).
- 11 Parece-nos justo citar o livro organizado por Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) como expressivo desse debate.
- 12 Notadamente o Documento Base *Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio* (BRASIL, 2007b).
- 13 Parecer CNE/CEB nº 11, de 30 de junho de 2009, versando sobre “Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio”, ou Programa Ensino Médio Inovador.
- 14 O Brasil Profissionalizado é um programa ambicioso de expansão da educação profissional nos estados, lançado em 2007, sobre o qual não temos conhecimento de estudos sistematizados. Segundo o MEC, é um convênio do governo federal com os governos estaduais que aderiram ao Compromisso Todos pela Educação e se apresentam com um levantamento das condições das escolas com educação profissionalizante em seu estado. O programa faz parte das metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). Prevê financiamento e assistência técnica para atender 750 escolas e 500 municípios,

matricular 800 mil alunos, qualificar 14 mil professores e construir 2500 laboratórios, com um investimento de 800 milhões no período 2008-2011 (BRASIL, 2011).

- 15 Referimo-nos ao Colóquio “Produção de Conhecimentos sobre Ensino Médio Integrado: Dimensões epistemológicas e político-pedagógicas”, realizado na EPSJV/Fiocruz, em 3-4 set. 2010, sob a coordenação de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos.
- 16 As notícias sobre o Pronatec evidenciam o total descompasso das políticas públicas desenvolvidas pelo MEC, que, por tradição, opta pelas exigências das empresas capitaneadas pelo Sistema S, em detrimento de uma política consistente de universalização da educação média pública, de qualidade, pautada pela formação integrada com a educação profissional. Tendo como referência o Prouni (que beneficiou instituições de ensino superior privadas, inadimplentes), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego oferecerá 8 milhões de vagas, até 2014, para formação de jovens do ensino médio e trabalhadores que precisam de qualificação. “[...] O programa tem como meta oferecer 8 milhões de atendimentos, até 2014, na educação profissional, para estudantes do ensino médio e trabalhadores que necessitam de qualificação. A medida visa expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio e, também, de cursos de formação inicial e continuada para os trabalhadores e trabalhadoras do País. O conjunto de ações inclui vagas em escolas técnicas profissionais estaduais e federais, cursos no ‘Sistema S’ (Sesi, Senai, Sesc e Senac), a ampliação do Fies, que agora vai oferecer linha de crédito para formação profissional e não apenas para ensino superior e vagas no ensino à distância por meio do ‘E-Tec’. Até 2014, a rede federal deverá chegar a quase 600 unidades escolares, administradas pelos 38 institutos federais de educação, ciência e tecnologia. Até lá também serão inauguradas 200 escolas técnicas federais, das quais 80 estão em construção e serão inauguradas até o começo do ano que vem.” (PORTAL BRASIL, 2011). Note-se que não há referências ao Brasil Profissionalizado (ver nota 14).

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

_____. Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1997.

_____. Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998. Institui as diretrizes nacionais para o ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1998.

_____. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 27 mar. 2010.

_____. Ministério da Educação. **Plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2007a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/index.htm>>. Acesso em: 15 mar. 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília: MEC, 2007b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2011.

_____. Parecer CNE/CEB nº 11, de 30 de junho de 2009. Proposta de experiência curricular inovadora do ensino médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 24 jul. 2009.

_____. Ministério da Educação. **Brasil profissionalizado**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12325&Itemid=663>. Acesso em: 5 jun. 2011.

CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação de trabalhadores (1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____. **A historicidade da formação de tecnólogos**. Natal, IFRN, 19-20 maio 2011. /Palestra proferida no Colóquio “A produção do conhecimento em educação profissional”, Natal, 2011 /.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional: a visão da imprensa e a dualidade na concepção do ensino médio integrado. In: BERTUSSI, Guadalupe T; OURIQUES, Nildo D. (Orgs.). **Anuário educativo brasileiro: visão retrospectiva**. São Paulo: Cortez, 2009. (no prelo).

CUNHA, Luiz Antonio. Aspectos sociais de aprendizagem de ofícios manufatureiros no Brasil colônia. **Fórum Educacional**, FGV, v. 2, n. 4, p. 31-65, out./dez. 1978.

GASTO com ensino médio pode dobrar. **Diário Catarinense**, 17 dez. 2008.

ENSINO médio precisa dobrar recursos. **O Estado de São Paulo**, 17 dez. 2008.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: SENAI-DN, 1986.

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

_____. **A produção de conhecimentos sobre o ensino médio integrado: dimensões epistemológicas e político-pedagógicas**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2010. (no prelo).

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. Parte 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

ISCHOPE, Gustavo. Não precisamos de pirotecnia para ter educação de qualidade. **O Globo**, 5 jun. 2011. O país, Educação, p. 12-13.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional**. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. Exclusão incluyente e inclusão excluyente: a ova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luis; LOMBARDI, José Claudinei (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LANDIM, Renata A. A. **A reformulação curricular do ensino médio em Minas Gerais: uma proposta de flexibilização das trajetórias de formação**. 2009. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.

MARX, Karl. **A contribuição à crítica da economia política**. Lisboa: Editorial Estampa, 1977.

MÉSZÁROS, István. **Estrutura social e formas de consciência: a determinação social do método**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MUDANÇA no ensino médio. **O Estado de São Paulo**, 22 dez. 2008.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e educação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et al. (Orgs.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez Editora, 1989. p. 27-41.

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

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista**. São Paulo: Vozes/CEBRAP, 1981.

PORTAL BRASIL. Pronatec expande educação técnica no país. **Portal Brasil**, 28 abr. 2011. Disponível

em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/arquivos/2011/04/28/oito-milhoes-de-vagas-para-formacao-profissional>>. Acesso em: 6 jun. 2011.

POULANTZAS, Nicos. As lutas políticas: o estado, condensação de uma relação de forças. In: POULANTZAS, Nicos. **O estado, o poder, o socialismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 141-185.

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

_____. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004. p. 37-52.

_____. **Trabalho, educação e correntes pedagógicas no Brasil**: um estudo a partir da formação dos trabalhadores técnicos da saúde. Rio de Janeiro: EdUFRJ; EPSJV/Fiocruz, 2010a.

_____. Implicações políticas e pedagógicas da educação de jovens e adultos integrada à educação profissional. **Educação e Realidade**, v. 35, n. 1, p. 65-85, jan./abr., 2010b.

RANGEL, Poliana Viana. **A formação de tecnólogos no Brasil**: uma análise documental. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

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

Secondary and Vocational Education in Brazil

Duality and fragmentation

ABSTRACT: Duality and fragmentation in secondary and vocational education should be understood not just in their current expression, but also in their social roots – the secular structure of a society of classes and the implantation of capitalism. A view of the social whole clearly shows the dispute for consensus in society and for public resources for vocational education, reduced to serving the market, or the tough switch over to a public policy for unitary, *omnilateral*, polytechnic education, with an integrated formation between secondary and vocational education.

Keywords: Secondary education. Vocational education. Duality. Fragmentation.

Enseignement Secondaire et Education Professionnelle au Brésil

Dualité et fragmentation

RESUME: La dualité et la fragmentation dans l'enseignement secondaire et dans l'éducation professionnelle doivent être comprises non seulement dans leur expression actuelle, mais aussi dans leurs racines sociales – la structure séculaire de la société de classes et de l'implantation du capitalisme. Une vision de la totalité sociale met en évidence la signification du litige du consensus dans la société et dans les ressources publiques d'une éducation professionnelle réduite au marché ou la traversée pleine d'obstacles qui mène à une éducation unitaire, toute latérale, polytechnique, de formation intégrée entre l'enseignement secondaire et l'éducation professionnelle comme politique publique.

Mots-clés: Enseignement secondaire. Education Professionnelle. Dualité. Fragmentation.

Enseñanza Media y Educación Profesional en Brasil

Dualidad y fragmentación

RESUMEN: La dualidad y la fragmentación en la Enseñanza Media así como en la Educación Profesional deben ser comprendidas no apenas en su expresión actual, sino también en sus raíces sociales – la estructura secular de la sociedad de clases y de implantación del capitalismo. Una visión de la totalidad social evidencia el sentido de la disputa del consenso en la sociedad y de los recursos públicos para la Educación Profesional reducida al mercado o la travesía accidentada para la Educación unitaria, unilateral, politécnica, de formación integrada entre la Enseñanza Media y la Educación Profesional como política pública.

Palabras clave: Enseñanza Media. Educación profesional. Dualidad. Fragmentación.