

LÚCIA DE FÁTIMA SKRZYPNIK

**A FORMAÇÃO DO JOVEM DO ENSINO MÉDIO PÓS-DECRETO 5154/04:
NOVAS POSSIBILIDADES**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Organização do Trabalho Pedagógico.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Mônica Ribeiro da Silva

CURITIBA

2006

*À professora Mônica,
sem ela esse trabalho não seria possível.*

“A educação não suporta o voluntariado, improvisação, práticas missionárias ou outro tipo de caridade, já que direito, e não benesse.”
Acácia Kuenzer

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 ENSINO MÉDIO: UMA DISCUSSÃO INTRODUTÓRIA.....	6
2 O ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO.....	14
2.1 A constituição do Decreto 5154/04: um processo repleto de contradições.....	19
2.2 Um estudo acerca do Decreto.....	26
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS.....	40

RESUMO

O Ensino Médio e Profissional, historicamente, possui sua identidade debatida e questionada. Ao longo dos anos enfrentou inúmeras reformas que deram suas orientações. A formação para o trabalho, nesse nível de ensino, também sofre conflitos e contradições: uma formação humana, com preocupações para a formação para o trabalho X uma formação utilitarista e imediatista. A tentativa de superação dessa contradição encontra-se no Decreto 5154/04. Esta pesquisa busca analisar alguns dos principais aspectos das reformas e da construção do Ensino Médio e Profissional ao longo de sua história, conferindo ênfase às proposições atuais presentes no Decreto 5154/04.

INTRODUÇÃO

Partindo do pressuposto de que as políticas públicas que sustentam o Ensino Médio e Profissional devem possibilitar a superação da formação para o mercado de trabalho, pretende-se realizar uma pesquisa sobre a formação que se dá nesse nível de ensino. Para essa discussão torna-se indispensável realizar um estudo das políticas de formação de Ensino Médio e dos impactos que vêm causando ao longo do tempo no processo de formação e emancipação humana.

Vive-se em um mundo em que as tecnologias estão presentes na vida cotidiana de um grande número de pessoas, ora facilitando o trabalho com a praticidade, ora prejudicando-as com a robótica que, em muitas situações, vêm substituindo os trabalhadores. Com isso, também surgem novas situações econômicas como a facilidade de relacionamento entre mercados, a reestruturação produtiva e, não se pode deixar de citar, o alto índice de desemprego.

Ao estudar o mercado de trabalho e suas relações com os interesses do capital, desvela-se uma das formas de exclusão dos trabalhadores, que é a do segmento mais jovem, dos que estão iniciando sua vida produtiva. Assim, a formação profissional, bem como o Ensino Médio, vêm sofrendo alterações profundas, pois são grandes responsáveis pela formação de uma massa significativa de trabalhadores.

Para melhor compreender a conjuntura decorrente da atual política pública destinada ao Ensino Médio e Profissional, faz-se necessário estudar as principais dificuldades e possibilidades de formação presentes nesse nível de ensino.

Dessa forma busca-se identificar as principais dificuldades existentes no ingresso do jovem ao Ensino Médio, as novas perspectivas e situações *reais* causadas pela

estrutura econômica e social capitalista, pela reestruturação produtiva e ideologias dominantes vinculadas à globalização econômica, como também, as *possíveis* mudanças e propostas pedagógicas que podem ocorrer na educação profissional.

As mudanças ocorridas no mundo produtivo em decorrência da globalização econômica, das políticas neoliberais e da reestruturação produtiva vêm fazendo com que os jovens trabalhadores tornem-se, muitas vezes, vítimas de uma formação utilitarista, voltada para a colocação imediata no mercado de trabalho.

De acordo com pesquisas feitas na área da Sociologia do Trabalho, as novas tecnologias passam a exigir habilidades específicas, ou competências, desejáveis pelo capital devido à produção flexível. O trabalhador precisa então desenvolver autonomia intelectual, moral e ética, a capacidade de comunicação, resolução de problemas, responsabilidade e criatividade.

Essas transformações nas políticas de ensino e no mercado de trabalho trazem, também, mudanças nos aspectos sociais. Muitos jovens que deveriam estar atuando na vida produtiva ou na escola, encontram-se em situações de miséria e violência.

O esforço individual é um dos fortes meios que imperam na transferência de responsabilidade da falta de emprego. É comum ouvir discursos de dirigentes de políticas públicas e de líderes empresariais, que afirmam que as vagas no mercado existem, porém o que não existe é mão de obra devidamente qualificada. Aplica-se um discurso duplamente contraditório: em primeiro lugar como se explica o alto índice de desemprego (e que cresce cada vez mais) nos países que possuem mão de obra especializada e qualificada? Também através dessa afirmação busca-se responsabilizar o trabalhador desempregado por sua desqualificação, com isso desobrigam-se as políticas públicas de educação profissional.

Na história das políticas públicas o investimento na capacitação profissional, tanto em termos de qualidade quanto em quantidade, tem sido precário, fazendo com que os jovens busquem esse serviço em âmbito privado.

Dessa maneira, o estudo das conseqüências das políticas de formação dos jovens trabalhadores formados em nível médio, faz-se necessário e merece atenção por exigir uma investigação cuidadosa que contribua para o desenvolvimento dos processos educativos desses trabalhadores na busca da autonomia e, conseqüentemente, da emancipação humana. O conceito de trabalho, como práxis do ser humano, é uma categoria importante para o estudo da formação humana. Contudo ele vem se tornando alvo de uma crise fundamentada nos meios de produção material e nas relações sociais de classe:

De forma bastante esquemática podemos perceber que a crise, tal qual vem sendo apresentada em relação à categoria trabalho, delinea um debate que situa a compreensão desta categoria no plano da historicidade de modos sociais de produção material (objetiva e subjetiva) da existência humana, demarcados pela cisão de classes sociais e, por tanto, pelo conflito e pelo antagonismo; ou da compreensão da “interação social”, da ação comunicativa e da teoria argumentativa e das visões da pós-modernidade e pós-estruturalistas. (FRIGOTTO, 1998, p. 27).

Desse modo, percebe-se que a categoria trabalho vem sendo tratada de forma utilitarista que, segundo HARVEY (1993), faz com que todo o trabalhador necessite de uma socialização voltada para o controle social, além de controlar também as suas aptidões físicas bem como as mentais:

A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação em massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho. (HARVEY, 1993, p. 119).

Essas ideologias que seguem a lógica e o interesse do capital são veiculadas por vários meios, como a mídia, as instituições educacionais e religiosas, e outras, fazendo com que tornem-se hegemônicas e sejam incorporadas nos discursos, na forma de organização social, enfim, na estrutura do Estado:

A partir da luta de classes, portanto, é que se dá a incorporação do conceito de hegemonia ao de Estado, que aparece como o modo de constituição e organização de classe mediante a relação orgânica entre o modo de produção e superestrutura; ou seja, a unificação das diferentes camadas sociais em um bloco histórico em torno de uma classe dirigente passa necessariamente pelo Estado. (KUENZER, 2002, p. 49).

A formação do trabalhador é fortemente marcada por essas ideologias hegemônicas. Demarcando, assim, a forte divisão de classes, e não menos na formação do trabalhador. Segundo Kuenzer (2000, p.27), a formação de trabalhadores e cidadãos ativos em todas as instâncias sociais está constituída ao longo de sua caminhada histórica em uma base dual, em que existiam duas propostas pedagógicas diferentes para a formação: uma voltada para a formação para o trabalho, com o intuito de formar a demanda de trabalhadores para atuar nos setores secundário e terciário da economia, sem acesso ao ensino superior, e outra, para elites, que completavam sua trajetória de formação profissional no ensino superior.

Desse modo, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constitui-se historicamente a partir da categoria dualidade estrutural, uma vez que havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou instrumentais, em uma sociedade cujo desenvolvimento das forças produtivas delimitava claramente a divisão entre capital e trabalho traduzida no taylorismo-fordismo como ruptura entre as atividades de planejamento e supervisão por um lado, e de execução por outro.(KUENZER, 2000, p. 27).

Portanto, como afirma Kuenzer (2000, p. 28), essa dualidade passa a ser uma importante categoria para explicar o Ensino Médio e a educação profissional brasileira, pois legitima dois caminhos: dos que são preparados para assumirem as posições de dirigentes e, de outros que serão preparados em menos tempo de escolaridade para assumirem uma função mais imediata no mercado de trabalho.

Deste modo, destaca-se que é preciso repensar os projetos de formação do jovem trabalhador perante as exigências de qualificação, superando os referenciais de formação conferidos historicamente, tendo como objetivo primordial adequar o acesso aos conhecimentos que produzem as condições plenas de humanização dos trabalhadores.

Esse trabalho será desenvolvido partindo de uma pesquisa qualitativa. Como afirma Chizzotti (2000), neste tipo de pesquisa são levados em consideração todos os fenômenos. Não serão estudados os dados de forma isolada, e sim, nos movimentos e nas relações que eles se dão com o todo. Desta forma, segundo o mesmo autor, o pesquisador não é um simples narrador passivo dos fatos. Passa a ser um sujeito participante que interfere na realidade vivida e pesquisada.

Para se realizar a pesquisa, será feita a análise de documentos históricos. A análise documental, segundo Ludke e André (1986), mesmo sendo pouco utilizada nas áreas das ciências sociais, pode se constituir em um artifício de grande valia na abordagem de dados qualitativos, pois um de seus aspectos é desvelar aspectos novos de um tema ou problema.

O presente trabalho estrutura-se em dois capítulos: no primeiro faz-se uma discussão acerca da forma histórica do Ensino Médio e de suas relações com a Educação Profissional; no segundo capítulo discute as questões atuais que consistem esse nível de ensino, com ênfase às proposições do Decreto 5154/04.

1 ENSINO MÉDIO: UMA DISCUSSÃO INTRODUTÓRIA

Historicamente o Ensino Médio vem produzindo baixos índices de oferta e qualidade questionável. Percebe-se que, segundo as estatísticas, a maioria dos jovens que deveriam estar concluindo ou freqüentando esse nível de ensino não estão. Cerca de 55% dos jovens não concluem sua escolarização e dos que concluem, por volta de 60% o fazem em condições precárias: em supletivos ou no ensino noturno.

Cabe acrescentar que as desigualdades nas ofertas são históricas e que isso não é uma característica específica da escola. É também reflexo de toda uma estrutura social, de uma sociedade organizada em classes que foi constituída no Brasil ao longo da história e que define as relações entre educação e trabalho.

Fazendo uma retrospectiva histórica das legislações que regulamentam o Ensino Médio e Profissionalizante brasileiro, destaca-se as que são concebidas a partir de 1942. Nesse ano foi instaurada a reforma *Gustavo Capanema* também conhecida como *Leis Orgânicas de Ensino*. Concomitantemente a isso, acontecia um grande desenvolvimento industrial. A mão de obra especializada que atuava no país advinha de técnicos estrangeiros, dos mais diversos lugares do mundo. Contudo, ela estava comprometida devido à ocorrência da 2ª Guerra Mundial. Por esse motivo, tornava-se necessário que fosse formada mão de obra dentro do próprio país.

A reforma Capanema, explicitada nas Leis Orgânicas, constituiu duas redes de ensino diferentes: paralelas no mesmo nível e intransponíveis entre si. Elas não eram equivalentes para fins de acesso ao Ensino Superior. Uma modalidade era denominada como “Secundário de segundo ciclo ou colegial”. Essa primeira apresentava em seu corpo de lei a duração de três anos. Destinava-se a preparar os

estudantes que o cursavam ao Ensino Superior. A outra modalidade era a dos “cursos profissionais técnicos”. Era designada a atender mais rapidamente a demanda para a formação de mão de obra. Esses cursos eram mantidos pelo sistema oficial de ensino e eram os seguintes: o curso *normal*, destinado à formação de professores das séries iniciais; o *agrotécnico* para os trabalhadores do primeiro setor de economia; *industrial técnico* destinado para os trabalhadores de segundo setor e *comercial técnico* dedicado aos profissionais que iriam ingressar no terceiro setor da economia. Nesta modalidade profissional técnica, para continuar os estudos, isto é, obter acesso aos processos de seleção ao Ensino Superior, os alunos deveriam prestar exames de adaptação.

A partir dessa perspectiva, de duas vertentes de ensino diferentes (Secundário de segundo ciclo / colegial e profissional técnico), é que surge o sistema “S”: um sistema de ensino privado criado com o intuito de formar mão de obra altamente qualificada. Esse sistema fundamenta seus referenciais nos paradigmas tayloristas/fordistas de produção.

A primeira instituição a surgir com as características do “Sistema S” é o Serviço de Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) no ano de 1942. Esse era organizado e mantido pela Confederação Nacional das Indústrias, portanto, de caráter privado. Ele ofertava cursos de aperfeiçoamento e especialização profissional, além de possibilitar a reciclagem dos trabalhadores. Nesta mesma perspectiva é que surge o Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) em 1946.

A parcela da população formada pelos trabalhadores de baixa renda encontrava nesses cursos ofertados pelo sistema S e em outras instâncias particulares, uma

condição ideal para sua profissionalização, pois ao mesmo tempo em que adquiriam a sua qualificação, receberiam um salário.

Já os cursos mantidos pelo sistema público de ensino não possuíam as mesmas condições para acompanharem o desenvolvimento tecnológico das indústrias que vinham se expandindo e, por conseqüência, as condições para a formação de trabalhadores também era deficitária. Contudo, as escolas oficiais eram mais procuradas pela elite, que, buscando a ascensão social, procuravam os cursos que direcionavam para a formação no Ensino Superior e não os que eram voltados para o mercado de trabalho. Com esse cenário, a dualidade estrutural firma-se na legislação. Portanto:

A dualidade estrutural configura-se como a grande categoria explicativa da constituição do Ensino Médio e profissional no Brasil, legitimando a existência de dois caminhos bem diferenciados a partir das funções essenciais do mundo da produção econômica: um, para os que serão preparados pela escola para exercer suas funções de dirigentes; outro, para os que, com poucos anos de escolaridade, serão preparados para o mundo do trabalho em cursos específicos de formação profissional, na rede pública ou privada. (KUENZER, 2000, p. 29).

A partir da categoria de dualidade estrutural evidencia-se a lógica reprodutivista que se dá no interior da escola. Ela reproduz em seu espaço a divisão social das classes; prepara o indivíduo segundo sua origem social para ocupar determinada atividade produtiva no mercado de trabalho (SAVIANI, 1991).

O sujeito, proveniente de uma determinada classe social, teria acesso aos bens historicamente produzidos para se conservar nesse grupo. Contudo, a ideologia presente na sociedade capitalista apresenta um discurso em que o esforço individual é a única saída para a melhoria das condições de vida. Veicula um discurso que não leva em conta as dificuldades econômicas e, por decorrência, a diferença de acesso aos mais variados recursos. Há, assim, a negação do sujeito

social que deixa de se aprimorar como ser humano quando perde o acesso a esses bens.

No fim da Era Vargas origina-se um grande debate, nunca visto nesse campo, tendo como pano de fundo o anteprojeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, que veio a ser sancionada somente treze anos após.

Com a aprovação da primeira *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira* (LDB), *Lei número 4024* em 1961, o Ensino Médio foi subdividido em dois ciclos. Um era o chamado *ginasial*, que possuía duração de quatro anos. Esse ciclo era seguido pelo *colegial* que por sua vez tinha duração de três anos. Os dois ciclos compreendiam o Ensino Secundário e o Técnico que eram compostos pelos cursos: industrial, agrícola, comercial e formação de professores. Porém, mesmo com a mudança na Lei, continuam as duas redes distintas de ensino. A mudança aconteceu na equivalência dos cursos e, assim sendo, a flexibilidade na passagem de um para o outro e para o acesso do Ensino Superior.

Em 1971, com a *Lei 5692*, já no período da ditadura militar, ocorre a reforma da LDB. Nesse período, todos os cursos eram de caráter profissionalizante. Eles tinham o objetivo de formar quadros para o setor secundário da economia brasileira, pois o projeto do governo era investir recursos na infraestrutura, com o objetivo de receber as indústrias internacionais, no período da ditadura militar.

O “Milagre brasileiro” era a esperança política de ingresso do Brasil no bloco dos países de primeiro mundo. A partir da instalação das indústrias nos mais diferentes ramos do país (siderúrgica, automobilística...) esperava-se um crescimento econômico significativo. Com esta expectativa de desenvolvimento industrial, vislumbra-se a necessidade da formação de uma mão de obra qualificada,

em sua maior parte, no nível técnico. Isso aconteceu, até mesmo porque o nível superior não conseguiria atender à demanda de egressos do Ensino Médio.

O rompimento da dualidade proposta pela Lei 5692/71 aconteceu apenas no plano da lei. As escolas continuavam ofertando formações diferentes para camadas sociais diferentes: "*Retorna a cena a velha dualidade estrutural, mesmo porque, originada na estrutura de classes, não pode ser resolvida no âmbito do projeto político pedagógico escolar*" (KUENZER, 2000, p. 29). Para legitimar a existência de duas redes distintas foram aprovados os *pareceres 45/72 e 46/75*, reforçando a Lei anterior, flexibilizando a obrigatoriedade da educação profissional. Passam a existir a habilitação básica e a profissional, ambas sendo equivalentes para fins de acesso ao Ensino Superior. Entretanto, apenas em 1982 é que as escolas passam a ofertar a educação geral e a profissional, sem a necessidade de mascarar sob o nome de habilitações.

Essa forma de constituição histórica na formação do trabalhador pelo Ensino Médio é o retrato da organização e, das demandas de um mundo do trabalho e de relações sociais pautadas nos moldes tayloristas/fordistas de produção, logo, se faz na divisão social e técnica do trabalho, marcada pela divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

A *Constituição Federal de 1988*, em seu inciso II, artigo 208, garante como dever do Estado "a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade do Ensino Médio". Portanto, o que permite ser compreendido é que esse nível de ensino passaria a ser obrigatório como é o Ensino Fundamental. Esse artigo foi modificado em 1996, pela *Emenda Constitucional número 14*, para a expressão "progressiva universalização do Ensino Médio gratuito". Desta maneira, afeta no que diz respeito à gratuidade e compromete ainda mais a obrigatoriedade deste nível de ensino ao

substituir a parte do texto em que estava escrito “progressiva extensão” por “progressiva universalização”.

Em 1996, entra em vigor a *segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei número 9394*. As propostas da atual LDB para o Ensino Médio estão pautadas pela finalidade de promover educação geral. Em seu artigo 35 a LDB traz que:

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos terá como finalidade:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos – tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Dessa forma, o Ensino Médio permite o prosseguimento dos estudos; portanto, é um pré-requisito para o acesso ao Ensino Superior. Também propicia uma preparação básica para o ingresso na formação profissional técnica, porém, por meio dele não ocorre a habilitação que se daria segundo o *Decreto número 2208/97* de forma concomitante ao Ensino Médio ou, após sua conclusão em nível pós-médio. Esse decreto foi considerado como um grande retrocesso na educação de Profissional:

Este decreto restabelece o dualismo, ainda que, em outros termos, da educação dos anos, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – com base nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs). (CIAVATTA, FRIGOTTO, RAMOS, 2005, p. 13).

Mesmo que o Ensino Médio tenha sido transpassado por outros decretos, cabe-se, nesse momento, ressaltar a importância da revogação do Decreto n. 2208/97 sendo então aprovado o de n. 5154/04:

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o decreto como um ganho político e, também, como o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. (CIAVATTA, FRIGOTTO, RAMOS, 2005, p. 26).

O que se espera é um Ensino Médio em que o educando se aprimore dos conhecimentos historicamente produzidos, como pessoa humana, desenvolva a sua autonomia intelectual e seu pensamento crítico, bem como compreenda os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, que dão suporte para a educação profissional específica.

Nessa perspectiva, o Ensino Médio deveria ser planejado de acordo com as características sociais, culturais e individuais do sujeito. Também, dever-se-ia destacar a construção do conhecimento científico, tecnológico e cultural em um processo sócio-histórico, no qual as necessidades, interesses, curiosidades e saberes diversos confrontam-se com os saberes sistematizados, produzindo aprendizagens significativas, gerando um processo educativo centrado no sujeito que deveria abranger todas as dimensões da vida, possibilitando o desenvolvimento pleno das suas potencialidades do educando.

Essas transformações ocorridas no Ensino Médio são, em parte, conseqüências das mudanças ocorridas no mundo do trabalho: globalização, reestruturação produtiva. Com isso, as formas de produção taylorista-fordista que

são aquelas fundamentadas na padronização e fragmentação do trabalho, mesmo existindo fortemente na organização da produção, deixam, aos poucos, de ser dominantes, enquanto o modelo japonês de organização e gestão do trabalho, formas mais flexíveis, vêm tomando espaço. Assim, surge a necessidade de um novo tipo de trabalhador que possua capacidades para atender às demandas flexíveis e polivalentes do mercado, trabalhador esse que necessita ser criativo, dinâmico, crítico, com facilidade para resolver situações, enfim, tão polivalente e flexível quanto é o mercado de trabalho.

As relações nas instituições escolares expressam a contradição entre o que a sociedade conserva e o que se tenta mudar. Essas relações não podem ser ignoradas, mas devem ser recriadas a partir de novas analogias e de novas construções coletivas, no âmbito sócio-histórico, econômico e político da sociedade. Sem jamais se esgotar em si mesma, a dimensão local pode ser uma dimensão importante do projeto educacional, interligado a um projeto social envolvido com a melhoria da situação de vida de toda a sociedade.

2. O ENSINO MÉDIO E A FORMAÇÃO PARA O TRABALHO

De acordo com Frigotto (2005, p.58), pode-se afirmar que o ser humano é diferente do animal por conseguir projetar sua própria existência. Enquanto o animal vive condicionado pela natureza adaptando-se a esse meio, através de suas ações instintivas, o ser humano tem a capacidade de criar e recriar a sua própria existência pela ação consciente do trabalho.

Tomando o trabalho como práxis, este deverá articular todos os elementos da cultura sócio-histórica, não deixando de relacionar também os instrumentos e conhecimentos cientificamente construídos pela humanidade. Isso porque o conceito de práxis, segundo Vasquez (1997) está intimamente ligado à interpretação e à transformação do que cerca o indivíduo. Não meramente como uma atividade da consciência de mundo em que vive, mas também, como uma atividade material, isto é, uma atividade de interferência consciente e transformadora na realidade em que o indivíduo está inserido. Por esse motivo é que a práxis define o homem enquanto homem social, pois ela eleva o sentido da ação humana como uma atividade real, objetiva e material (trabalho).

Deste modo, a prática não se faz por si só, faz-se de forma pensada, refletida. Teoria e prática se apresentam de forma articulada, em que uma não existe sem a outra, numa relação consciente para mudanças e até mesmo na transformação da realidade em que o sujeito está inserido.

As mudanças na escola, sejam mudanças *organizacionais*, no que se refere às formas de gestão; *políticas*, no que diz respeito financiamento e estruturas de ensino; *pedagógicas* na construção relativas à projeto político pedagógico; *quantitativas*, relacionadas ao número de matrículas e aprovações; além das

qualitativas, como na formação docente e na disponibilidade de material didático, vêm ocorrendo em toda a estrutura do Ensino Médio ao longo do tempo.

A gestão representa um dos papéis fundamentais em todo esse processo. Baseado no modelo taylorista/fordista caracteriza-se pela padronização e fragmentação do trabalho, por meio das linhas de produção. Esse modelo conta com influências da psicologia behaviorista, fundamentada na relação estímulo-resposta. Essa forma de gestão bem como essa influência da psicologia trazem para a escola, por volta da década de 70, a corrente pedagógica chamada tecnicista, isto é, uma educação do tipo “bancária”, em que o sujeito é treinado, não constrói as relações com sua realidade. O saber é dado como ao indivíduo algo pronto e acabado. Contudo, a tendência positivista vem despertar na pedagogia brasileira alguns indícios pela defesa da escola leiga, gratuita, pública e obrigatória, rompendo o caráter ideológico religioso que exercia o monopólio do ensino em caráter eletista.

Na década de 90, a Qualidade Total se introduz na gestão empresarial. Os círculos de produção são a forma de trabalho que vêm aos poucos substituindo as linhas de produção do modelo taylorista-fordista. Desta forma, surge a necessidade de novos projetos pedagógicos para a educação profissional.

A grande transformação que aconteceu com a acumulação flexível é a diminuição considerável dos postos de trabalho, conseqüentemente o aumento do desemprego. Essa exclusão acaba privando o indivíduo dos acessos aos bens histórica e socialmente produzidos, o que dificulta qualificar-se para voltar ao mercado de trabalho, pois, se os postos de trabalho são cada vez mais escassos, a preferência que se dá é para os trabalhadores melhores qualificados.

Os avanços tecnológicos que trouxeram grandes melhorias e transformações para a humanidade, também podem ser considerados como um dos fatores que

compõem os grandes motivos que geram o desemprego. Pois, muitas vezes, um determinado posto de serviço que poderia ser ocupado por um grupo de pessoas é facilmente substituído por apenas uma ou algumas tecnologias de informática.

Nas formas de gestão tayloristas-fordistas o saber do trabalhador dá-se de forma diferente. Este saber é mínimo, basta dominar alguns movimentos padronizados e mecânicos. Nessa situação, poucos anos de escolaridade são suficientes para desenvolver o treinamento e adestramento necessário para o desempenho de sua função. Contudo, esse panorama vem mudando no decorrer dos anos. O acréscimo da ciência e da tecnologia em toda as relações produtivas e não menos nas relações sociais, que ocasionam a complexificação dos instrumentos de trabalho, informação e conhecimento, passam a exigir novas competências aos trabalhadores.

Partindo do conceito de Ropé e Tanguy (1994), em que competência é considerada o ato de resolver um problema em uma situação dada, os trabalhadores precisam desenvolver e aperfeiçoar cada vez mais as capacidades pessoais e interpessoais como as de trabalhar em grupo, avaliar, criar, interpretar, para, assim, serem mais competitivos e não demandarem muitos custos.

Evidencia-se, nesse processo, o discurso da necessidade de adequar a escola de Ensino Médio e educação profissional às transformações ocorridas nos meios de produção existentes no mundo do trabalho. Ao mesmo tempo, deveriam desenvolver o sujeito como ser humano, estimulando suas capacidades intelectuais, críticas e de criação.

A reestruturação produtiva que se apresenta fortemente no início da década de 90, que traz a modernização através da implementação de novas formas

organizacionais, incluindo métodos e técnicas de gestão empresariais advindas das novas tecnologias, estão refletidas diretamente na organização escolar:

Pelo que nos demonstram todas as evidências empíricas até o momento, o que está sendo pensado e implementado na rede pública são adequações às tendências gerais do capitalismo contemporâneo, com especial ênfase na reorganização das funções administrativas e de gestão da escola, assim como do processo de trabalho dos educadores, envolvidos com a formação das futuras gerações da classe trabalhadora, tendo em vista a redução de custos e tempo. Trata-se de garantir o que nas empresas denomina-se qualidade total. Entretanto, esta qualidade refere-se primordialmente à qualidade do processo, não do produto, já que, com relação a este a qualidade é sempre referida ao segmento de mercado ao qual se destina. Qualidade do processo produtivo diz respeito à redução de desperdícios, de tempo de trabalho, de custos, de força de trabalho. (OLIVEIRA, 2003, p. 41).

É nesse momento que as competências dos trabalhadores assumem uma forte tendência. Partindo da concepção de que competência tem a sua origem na necessidade de valorizar e reconhecer o saber dos trabalhadores ao longo de sua atividade laboral, ou seja, é a capacidade de resolver um problema em uma situação dada (Ropé e Tanguy), se conclui que a competência só pode ser mensurada em situações práticas, em que ao se deparar com uma determinada situação o sujeito apresenta ações e soluções, resultantes da articulação de conhecimentos teóricos, capacidades cognitivas, acesso às informações e experiências adquiridas ao longo de sua vida. Portanto, é premente a necessidade de se desenvolver um novo modelo de educação profissional que se articule avaliação diagnóstica, estratégias educacionais e de certificação.

O que se pode colocar em discussão nesse modelo de competências que surgem com as Diretrizes Curriculares Nacionais, é o fato de possuir um estilo praticamente milagroso no que diz respeito à sua influência acadêmica na formação de trabalhadores. Muitas vezes, esse modelo de competências leva o indivíduo a se adaptar às exigências do mercado, devido à grande ênfase que se dá na execução

das atividades durante a atuação em seus postos de trabalho. Com isso, a formação profissional por competências fica comprometida caso ela se dê apenas dentro da escola. Desta forma, todas essas circunstâncias acabam formando um modelo de formação e atuação no campo profissional em que a responsabilidade se torna individual:

O reconhecimento e a avaliação das competências, fundamentados em processos de negociação individualizada, contribuíram para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa e para enfraquecer a solidariedade informada pelos interesses coletivos como conseqüências do aumento da competição entre os indivíduos. (MACHADO, 1998, p. 84).

Mesmo que esses aspectos de individualização e autonomia apontem para uma escolarização profissional de melhor qualidade, o que ainda se perpetua é uma formação diferenciada: para uma grande maioria, já excluída do emprego ou em condições difíceis de empregabilidade, há uma formação precária, simples e de baixo custo. Para uma minoria, que ocupará os cargos de chefia, concepção e ou gerência, a formação se dá de forma mais complexa, com maior custo e duração.

É interessante notar que mesmo com uma alteração na gestão e na política do Ensino Médio e de educação profissional, ainda a formação do trabalhador se ajusta em bases tayloristas da divisão do trabalho, adaptando o treinamento que ocorria na tendência tecnicista às novas denominações, de tal forma que a diferença de classe em que o indivíduo origina-se, perpetua por toda sua atividade laboral, como já vem acontecendo ao longo da história da dualidade estrutural na formação do trabalhador e sem ter a esperança que o Decreto 5154/04 venha ajudar a superar essas bases.

2.1 A CONSTITUIÇÃO DO DECRETO 5154/04: UM PROCESSO REPLETO DE CONTRADIÇÕES

Como já foi descrito, o Decreto 5154/04 originou-se da revogação de outro Decreto, o de número 2208/97. Contudo, esse processo não aconteceu de forma linear: deu-se por meio de um processo em que as contradições fizeram-se presentes em toda sua concepção.

Cabe ressaltar que o Decreto 2208/97 ocorreu, desde o início, de forma ilegal. FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS (2005), explicitam o esclarecimento que Lobo faz sobre essa forma ilegal. Num primeiro momento é colocado de forma pertinente e esclarecedora que *decreto* é um ato governamental, possuindo duração provisória e tendo a possibilidade de ser revogado por outro decreto. Sua outra função é a de regulamentar, normatizar uma lei, entretanto não pode inovar. Mas, ao se fazer uma leitura do Decreto 2208/97 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira número 9394/96, percebe-se uma contradição ilegal: no primeiro documento citado aparece escrito: “A educação profissional de ensino técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio...” (Decreto 2208/97, art 5º). Por outro lado na LDB o discurso presente é outro: “O Ensino Médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Lei 9394/96, art 36, § 2º). Ao fazer a leitura desses dois trechos, percebe-se que ambos documentos não apresentam o mesmo posicionamento no que se refere à oferta do Ensino Médio e profissional. Enquanto na LDB observa-se a permissão para que o aluno realize cursos profissionalizantes concomitantemente com o ensino regular, o Decreto priva o educando dessa

possibilidade. Nesse momento é que o Decreto 2208/97 torna-se ilegal, pois ele tem o poder de normatizar e regulamentar, não sendo permitida a mudança na Lei.

Como os Decretos são documentos normatizadores e reguladores de uma Lei, é importante se fazer um resgate dessa que norteia todo o ensino brasileiro, bem como o Ensino Médio à educação profissional: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Em seu artigo 35 a LDB traz que:

O Ensino Médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos terá como finalidade:

I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos;

II – a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científicos – tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (BRASIL, 1996).

Já na primeira finalidade percebe-se a intenção de se superar a dualidade estrutural historicamente estabelecida ao Ensino Médio. De certa forma, o legislador coloca esse nível de ensino como meio de consolidar e aprofundar os conteúdos adquiridos nos anos anteriores de escolarização, bem como, a de possibilitar o seguimento aos estudos no Ensino Superior.

No que se refere à formação para o trabalho nesse nível de ensino, a Lei propõe a *formação tecnológica básica* para o educando. Assim sendo, ela privilegia um novo desenho na forma de organizar e tratar os conteúdos, pois indica a síntese entre o conhecimento geral e o específico.

Essa concepção é correta por tomar o conceito de trabalho como práxis humana, ou seja, como um conjunto de ações materiais e espirituais, que o homem enquanto indivíduo e humanidade desenvolvem para transformar a natureza, a sociedade, os outros homens e a si próprio com a finalidade de produzir as condições necessárias à sua existência. Desse ponto de vista, toda e qualquer educação será para o trabalho. (KUENZER, 2000, p. 39).

Segundo Kuenzer, essa concepção, exposta na Lei, realmente é uma concepção para o trabalho. Nela está presente que o Ensino Médio deve se comprometer e atuar na educação dos jovens. Sua finalidade é a de estimular a participação política e produtiva do educando nas mais diversas formas de relações sociais concretas. Estabelece ainda que essas relações dão-se de forma ética e assumem um compromisso político, por meio de uma autonomia intelectual e moral.

Nessa mesma perspectiva, Frigotto (2005), também apresenta o conceito de trabalho como práxis humana. Para o autor, é o trabalho que possibilita ao ser humano o ato de criar e recriar sua existência. Essa prática acontece em todos os âmbitos: econômico, artístico, cultural, nas linguagens, enfim, em tudo o que traga retorno as mais diversificadas necessidades do ser humano.

Todas essas finalidades apresentadas para o Ensino Médio trazem uma identidade muito apropriada a ele. Contudo, fazendo uma análise que leve em conta as condições reais de vivência da maioria dos jovens brasileiros, o cenário muda consideravelmente.

Para melhor compreensão das discussões por parte dos educandos que estão envolvidos se faz necessário observar alguns dados estatísticos.

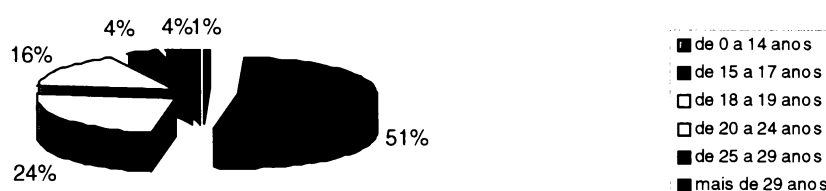
Esses dados foram extraídos da pesquisa feita pelo INEP, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, no que se refere ao número de matrículas efetuadas no Ensino Médio, em 30 de março de 2.005.

Conforme pesquisas realizadas pelo IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, em 2003 havia no país 10,4 milhões de adolescentes de 15 a 17 anos, faixa etária que em sua maioria compõe o Ensino Médio. Contudo a pesquisa do INEP, Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, revela que cerca de apenas

6.929.031 jovens se encontram regularmente matriculados nesse nível de ensino em 2.005.

Outro dado interessante a ser observado é o número de alunos que estão fora de idade freqüentando o Ensino Médio. Segundo a pesquisa 2.102.271 são alunos com mais de vinte anos.

Número de matrículas no Ensino Médio por faixa etária



Fonte: Censo escolar 2.005 – INEP.

2.1.1 Número de matrículas no Ensino Médio por dependência Administrativa

A esfera pública predomina no que se refere à oferta de Ensino Médio no Brasil. Quase oito milhões dos 9.031.302 jovens matriculados encontram-se freqüentando escolas de nível médio em âmbitos federais, estaduais e municipais.

O sistema estadual é o que possui um maior número de matrículas: 7.682.995 alunos. Isso se explica pelo fato de que esse sistema é o maior responsável por essa oferta.

Número de matrículas no Ensino Médio por dependência administrativa

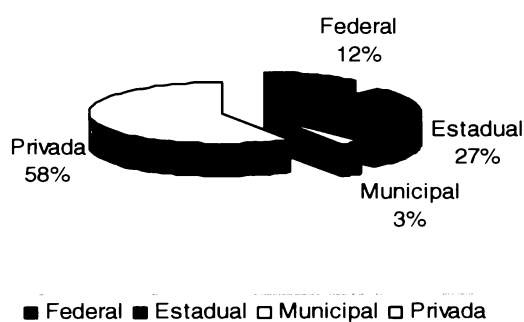


Fonte: Censo escolar 2.005 – INEP.

2.1.2 Oferta da educação profissional de nível técnico.

A educação profissional de ensino técnico, ou seja, aquela que é ofertada no Ensino Médio, corresponde a 674.696 de jovens matriculados no Brasil. Isso significa que apenas 9% da população em idade de 15 a 19 anos está freqüentando esse nível de ensino. Dos que freqüentam, a maioria encontra-se na rede privada de ensino: 58%, enquanto, 42% está no ensino público.

Educação Profissional de Nível Técnico - 2004

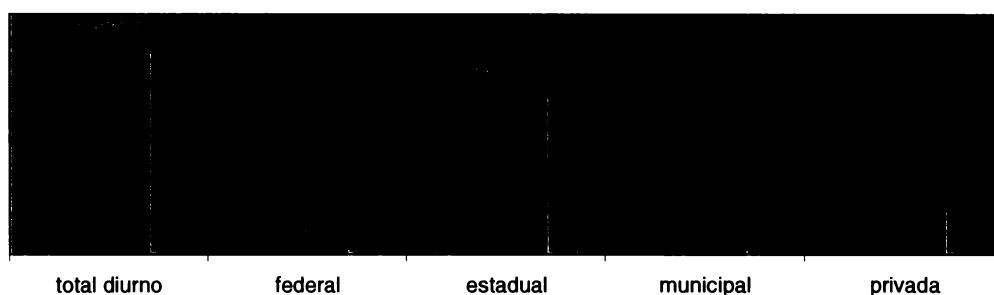


Fonte: Censo escolar 2.005 – INEP.

Mesmo que a maioria dos jovens que estão procurando uma profissionalização encontra-se na rede privada de ensino, a diferença não é tão grande como se dá no ensino regular.

2.1.3 Número de matrículas por turno.

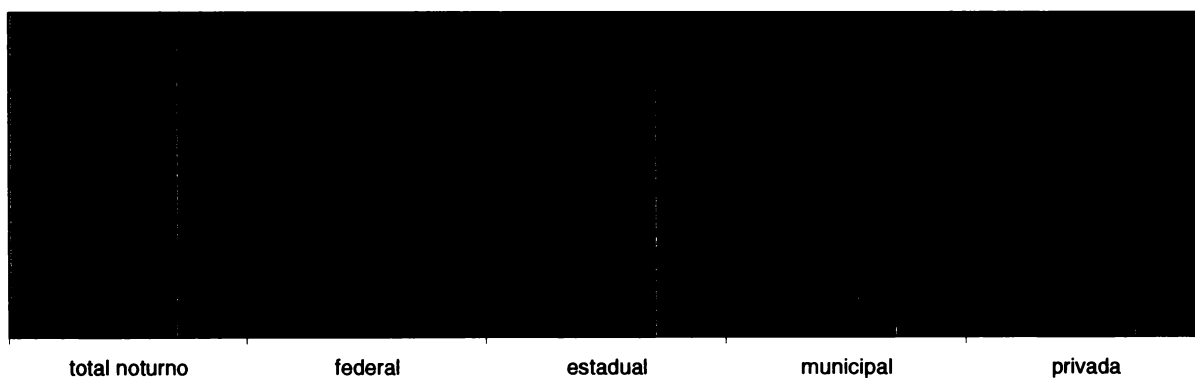
Matrículas por turno e dependência administrativa



Fonte: Censo escolar 2.005 – INEP.

A freqüência do Ensino Médio no período diurno é maior que no ensino noturno. Contudo, observa-se o grande número de educandos matriculados no ensino noturno.

Matrículas por turno e dependência administrativa



Fonte: Censo escolar 2.005 – INEP.

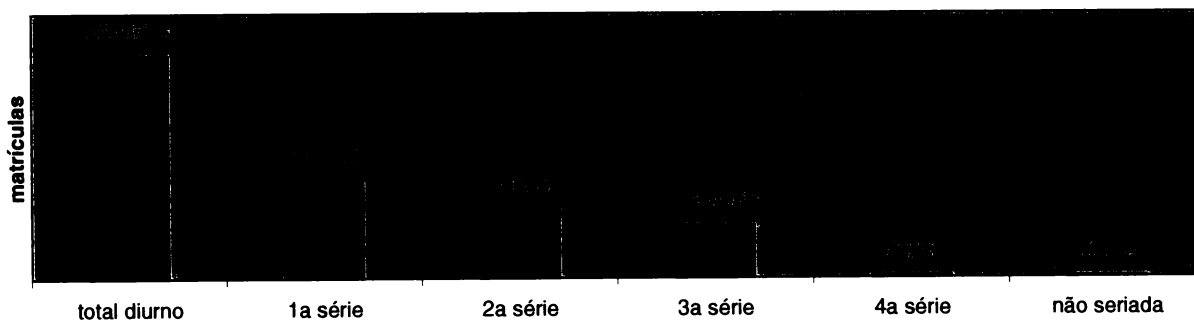
Nos dados encontrados na pesquisa, cerca de quatro milhões de alunos freqüentaram as aulas no ensino noturno em 2.005 e, é muito provável, que paralelamente aos estudos, esses alunos estão/estiveram inseridos no mercado de trabalho. Percebe-se que essa clientela é formada por alunos com menos de vinte anos, pois no primeiro gráfico observou-se que a pesquisa constatou 2.102.271 alunos com mais de vinte anos; portanto: quase dois milhões de jovens apresentaram necessidade de inserção na vida produtiva, antes mesmo, de terminarem seus estudos de nível médio.

Ao atentar a esfera estadual, responsável pela oferta desse nível de ensino, a diferença de matrículas entre diurno e noturno são praticamente as mesmas.

2.1.4 Número de matrículas por turno e série

Observa-se uma queda de matrículas no decorrer das séries do Ensino Médio, principalmente no ensino diurno. A maior queda no número de matrículas ocorre da primeira para a segunda série do ensino diurno.

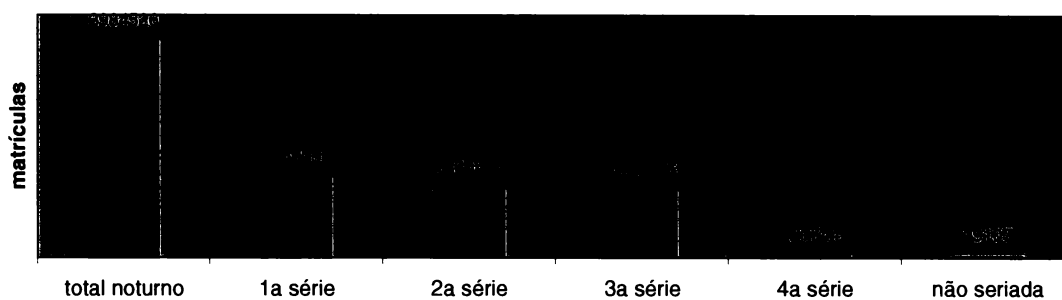
Matrículas no ensino diurno por série



Fonte: Censo escolar 2.005 – INEP.

No ensino noturno essa queda também acontece, contudo, não é tão acentuada. Uma explicação que poderia ser dada para tal situação de que os alunos do ensino diurno não apenas abandonam a escola, mas migram para o ensino noturno o que então equilibraria a evasão dos dois turnos, assim, a queda não é tão acentuada.

Matrículas no ensino noturno por série



Fonte: Censo escolar 2.005 – INEP.

2.2 UM ESTUDO DO DECRETO 5154/04

Primeiramente, faz-se necessário destacar qual o conceito que o trabalho assume na sociedade capitalista. De acordo com Antunes (1995), na atualidade o trabalho continua ostentando sua posição central nas relações sociais. Isso se dá na realidade em que o homem está inserido, ou seja, em uma sociedade produtora de mercadorias, que por sua vez, geram cada vez mais uma riqueza maior ao capital. Já o trabalhador aparece na figura de quem vende sua força de trabalho, recebendo em troca o seu salário. Mas, cabe ressaltar, que com a reestruturação produtiva, as novas formas de trabalho e gestão, os postos de atuação estão cada vez mais escassos.

A política educacional, que vem contemplar o interesse do capitalismo, é aquela que possibilita a formação dos trabalhadores em nível pós-médio ou superior. Uma das formas de se justificar esse enfoque, é por consistir em um primeiro instrumento de exclusão ao jovem, mesmo antes da sua entrada ao mercado de trabalho. Outra, pode se apresentar na forma de que o acesso ao ensino superior é de uma minoria, os melhores postos de trabalho seriam destinados a um pequeno grupo egresso de ensino pós-médio e superior. De tal modo que, para a grande massa da classe assalariada, restariam os postos de serviços desqualificados e conseqüentemente com uma menor remuneração.

No que se refere aos jovens trabalhadores provenientes das classes assalariadas, esse Ensino Médio proposto pela LDB torna-se ainda mais excludente. Os jovens que provêm de famílias de baixa renda têm, em sua maioria, a necessidade de ingressar no mercado do trabalho mais precocemente. Com a proposta da Lei, esse jovem encontra-se em uma condição de não profissionalização ao encerrar seus estudos em nível médio. Dessa forma, fica à margem de uma situação de desqualificação profissional se assujeitando-se a subempregos e, conseqüentemente, a condições precárias de trabalho e salariais. Ou ainda, acaba desistindo dos estudos, por não complementarem suas necessidades iniciais.

Analisando esses aspectos, percebe-se uma perpetuação das condições precárias de vida da classe trabalhadora de renda mais baixa.

Outro problema que se pode levantar nesse conceito de Ensino Médio é o que se refere à concepção de trabalho generalizado. Por mais que isso seja uma proposta plausível, o fato de se supor que a formação para o trabalho encontra-se em tudo pode não ser abordado em lugar algum. Ao considerar que todos os conteúdos abordados são destinados à formação para o trabalho pode ter a

probabilidade de continuar a abordar as mesmas formas e métodos anteriormente utilizados, supondo-se que o ensino por ele mesmo já oferece as bases mínimas para a formação do educando.

A educação profissional de nível médio, como foi citado anteriormente, encontrou seu desenvolvimento histórico, de modo especial, desde a LDB 9394/96, um processo contraditório.

Retomando a discussão da regulamentação de seu artigo 36^a, parágrafo 2^o, em que diz: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas; parágrafo regulamentado pelo Decreto nº 2.208, de 17.04.97, observa-se a segmentação na formação profissional. O Decreto coloca em seu Art. 5^o, que “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este”. Sendo ilegal por alterar a Lei e por proibir a formação integrada, tendo como consequência a desqualificação de uma grande parte da população jovem, esse decreto traz um problema também de ordem ética:

Se a separação profissional no Ensino Médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o Ensino Médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o Ensino Médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a “travessia” para uma nova realidade. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005, p. 43)

Portanto, como já indicam os autores, a separação profissional do ensino geral que é proposto no decreto 2208/87, não é somente um problema educacional, mas reflete um problema que se faz presente em toda a sociedade: a exclusão das classes de renda mais baixa. Desde o acesso aos bens historicamente produzidos

pela humanidade numa educação mais geral, na aquisição de conhecimentos técnicos e profissionais até a entrada no mercado de trabalho, observa-se uma perpetuação das diferenças e exclusões. Para uma mudança dessa realidade, medidas paliativas não são suficientes. É necessária uma visão ética e política que garanta possibilidade igualitária de acesso a todos.

Gramsci já defendia a existência de uma escola unitária, que defenda uma cultura única, e de caráter público:

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma escola das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 1988, p. 118).

Dessa forma, a educação geral torna-se parte intrínseca da educação profissional. Resgata-se assim o trabalho como princípio educativo, superando a divisão entre trabalho intelectual e manual, devolvendo ao trabalho produtivo seu caráter também intelectual, desenvolvendo assim a consciência ética e política.

Pode-se dizer que na busca dessa escola, surge o decreto 5154/04 como entendimento das contradições existentes no governo, acreditando em mudanças que apontem o compromisso de um projeto voltado a grande maioria da população que provém da classe trabalhadora.

O Decreto 5154/04 provém, então, da busca de consolidação de uma base unitária de ensino. Inicialmente possuiu sete versões. E como conseqüência, em sua origem passou a existir de um conjunto de discussões dos mais diferentes pontos de vista e, portanto, estão presentes em seu conteúdo algumas contradições. No entanto, se faz necessária uma interpretação de seus aspectos progressistas e

defendê-los, ou poderá ser tratado de maneira a que continue o uso em prol do interesse de uma minoria dominante.

O Decreto 5154/04 traz em seu conteúdo a perspectiva de uma proposta de escola unitária, como foi citado anteriormente e que GAMSCI (1988, p. 118) já defendia: uma escola única, humana e que equilibre a formação para o trabalho. Portanto, essa proposta busca integrar o Ensino Médio ao técnico. Mas afinal, como se pode definir a categoria integrar? O dicionário Aurélio, um dos mais tradicionais da Língua Portuguesa conceitua integrar como: “Tornar inteiro, completar, integralizar...tornar-se parte integrante, incorporar-se.” (FERREIRA, 2001, p. 394).

A definição literal encontrada no dicionário fica incompleta para essa discussão. Como CIAVATTA (2005, p. 84) afirma, o sentido da palavra integrar no Ensino Médio, vai além das definições pré-estabelecidas como, por exemplo, tornar-se inteiro. Seu significado é também o de completude, de unidade, de compreender as partes em um todo articulado. A mera união das partes não é o suficiente para se encontrar o todo faz-se necessário unir as partes na unidade e no contexto. Dessa mesma forma, articulada, contextualizada e na totalidade, espera-se a constituição do Ensino Médio Integrado.

CIAVATTA (2005, p. 84) afirma que ao se tratar o Ensino Médio de forma integrada vai além de tratá-lo com uma totalidade educacional. Esse tratamento traz consigo uma totalidade social. Isto quer dizer, que se faz necessário trata-lo nas múltiplas mediações históricas e sociais que tornam concretos os processos educativos, levando em conta as sínteses das múltiplas determinações que estão presentes nos mais diversos processos educacionais, não menos no Ensino Médio.

A autora também afirma que o Ensino Médio Integrado é uma busca de tornar a educação geral parte integrante e inseparável da educação profissional em todas

as instâncias em que a educação para o trabalho acontece. Dessa forma, se enfoca o trabalho como princípio educativo, como forma de criar e recriar a existência humana, superando a separação do trabalho intelectual e do trabalho manual. Com base nessa formação integrada é possível ir ao encontro com a dimensão intelectual do trabalho produtivo, formando então trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Na busca de superar a fragmentação entre educação geral e profissional, que vem sendo constituída de forma histórica pela divisão social do trabalho, bem como de superação da diferenciação de ofertas diferentes e/ou excludentes de acesso e permanência no ensino (dualidade estrutural), há a esperança de que o Decreto 5154/04 venha ao encontro das necessidades de formação que o jovem seja capaz de ler, interpretar e ser agente participativo no mundo em que está inserido.

No que se refere aos termos legais, o Decreto estabelece novas regulamentações para a LDB e o que é mais pertinente ao Ensino Médio apresenta-se a partir do artigo quarto, com as seguintes normatizações:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; e

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (BRASIL, 2004).

O Decreto faz alusão a três artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. O primeiro é o artigo 36, mais especificamente o seu parágrafo 2º, em que diz: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” (BRASIL, 1996). Portanto, a Lei que norteia o

ensino brasileiro já previa nesse artigo a possibilidade de formação para o trabalho do jovem, contudo deixava bem claro que esta só poderia ocorrer após atender a formação geral. O Decreto vem para regulamentar e ir além dessa proposta. Já apresenta em seu início legalização da articulação entre educação profissional e o Ensino Médio.

Outro artigo citado no Decreto é o de número 40: “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, 1996). Logo, a Lei permite que a educação profissional aconteça de várias formas: no ensino regular, educação continuada ou aperfeiçoamento. Aspecto esse que é melhor explorado no parágrafo primeiro do artigo quarto, que será abordada a seguir.

E por fim, cita o parágrafo único, que se refere aos diplomas: “Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional”.(BRASIL, 1996).

A orientação dada nesse artigo quarto do decreto é que esses três artigos sejam desenvolvidos de forma articulada, atentando-se às Diretrizes Curriculares Nacionais, aos sistemas de ensino e a característica própria de cada instituição.

Um dos aspectos que as Diretrizes Curriculares Nacionais orienta é para que os currículos voltados ao Ensino Médio contemplem a definição e o desenvolvimento de competências e habilidades:

a formação básica a ser buscada no Ensino Médio realizar-se-á mais pela constituição de competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer a ponte entre teoria e prática, fundamentar a crítica, a argumentar com base em fatos, a lidar com o sentimento que a aprendizagem desperta. (BRASIL, 1998, p. 75).

Segundo Silva(2003, p 218), o parecer de 1998, aproxima seus referenciais com as propostas do sociólogo suíço Philippe Perrenoud, mesmo que o parecer não mencione diretamente tal fonte. De acordo com a autora, as almeçadas pontes entre teoria e prática estariam pautadas em um ensino em que a noção de competência se daria pela experiência. Silva salienta que, dessa forma proposta em Lei, entende-se a “necessidade de *treinamento* por meio do *exercício* dos conhecimentos adquiridos em situações práticas” (SILVA, 2003, p 2003). Resumindo, é o aprender por repetição, não só dos saberes escolares, mas também de vivências cotidianas.

Para a autora, essa forma atribui um sentido pragmático, utilitarista, ao conhecimento. Uma vez que: “*reduzida à aplicação, cria-se no aluno a idéia de que o conhecimento se limita a dar respostas imediatas às situações-problema do dia-a-dia, e se impede que se tome o conhecimento como objeto da experiência que leva à reflexão e à crítica*”. (SILVA, 2003, p 260).

Outra orientação dada pelo Decreto é que o Sistema Educacional também participe da construção de um Ensino Médio Integrado. No caso do Estado do Paraná, a Secretaria do Estado de Educação atua nessa construção por meio dos departamentos de Educação Profissional e Ensino Médio.

Como foi colocado no artigo no artigo 40 da LDB a educação profissional poderá acontecer de três formas: no ensino regular, na educação continuada ou na forma de aperfeiçoamento. O Decreto 5154/04 dá as seguintes normatizações:

§ 1o A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma:

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II - concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional

técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

- a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando o planejamento e o desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III - subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

§ 2º Na hipótese prevista no inciso I do § 1º, a instituição de ensino deverá, observados o inciso I do art. 24 da Lei no 9.394, de 1996, e as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio, ampliar a carga horária total do curso, a fim de assegurar, simultaneamente, o cumprimento das finalidades estabelecidas para a formação geral e as condições de preparação para o exercício de profissões técnicas.(BRASIL, 2004).

A educação profissional técnica de nível médio pode, portanto, ser desenvolvida, de acordo com o Decreto nº 5154, de forma integrada, articulada, concomitante ou subsequente ao ensino médio. Essas três formas podem se dar: na mesma instituição de ensino ou até mesmo em escolas diferentes, com matrículas e conclusões distintas. Contudo as instituições que estiverem ofertando essa modalidade de forma articulada deverão possuir uma unidade em seus projetos políticos pedagógicos.

Na forma concomitante, o aluno escolherá a alternativa de complementaridade entre o ensino médio e a educação profissional técnica com matrículas e conclusões diferentes para cada curso.

Na proposta de formação subsequente, a profissionalização será oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio, que pode ser cursado na mesma instituição de ensino ou em uma outra.

Detendo-se a oferta na forma integrada, o decreto prevê um aumento na carga horária mínima do curso de Ensino Médio. Atualmente esses possuem a duração de duas mil e quatrocentas horas. Na forma integrada, esse número de horas terá sua carga horária total ampliada para três mil a três mil e duzentas horas. Isso significa que os cursos passarão de três para quatro anos de duração a fim de

estabelecer condições para serem efetuadas as relações entre formação integral e de preparação para o trabalho.

O Projeto Político Pedagógico da instituição em que a educação integrada será ministrada é fundamental. Os conhecimentos historicamente construídos e sistematizados se estabelecem das mais diferentes formas, devido à realidade e momento em que ocorrem. Diferenças econômicas, políticas, culturais, sociais, são alguns dos fatores que contribuem para a origem da pluralidade de ações e pensamentos, pois cada indivíduo estabelece sua visão e atuação de acordo com essa realidade. Surge a necessidade de particularizar os meios de viabilizar o acesso a esses conhecimentos com as características necessárias de determinado espaço. Conseqüentemente, o Projeto Político Pedagógico da instituição possui uma função vital em todo e qualquer nível de ensino, para expressar, de certa forma, a unidade dentro da diversidade, por meio de um processo democrático e dialético.

É com ele, também, que se torna possível superar a fragmentação do currículo na escola, que é o espaço onde ocorre de forma mais predominante a mediação dos conhecimentos historicamente produzidos e sistematizados. O Projeto Político Pedagógico propõe as rupturas com o presente e os compromissos para o futuro. Deve ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo:

Sentar em roda e discutir, longa, profunda e acaloradamente, a escola e sua finalidade, desde a comunidade que se insere, as demandas dos alunos, as condições materiais, de trabalho e de formação de professores, os conhecimentos, as atitudes e comportamentos a serem desenvolvidos, a relação conteúdo/método, a avaliação, a gestão, o financiamento, e assim por diante. E não apenas para dar cumprimento à tarefa, mas permanentemente, uma vez que o projeto é processo, é construção; e mais: não é um processo apenas racional, lógico-formal, mas atravessado por nossas emoções, idiosincrasias e paixões. (KUENZER, 2000, p 15).

Esse processo de criação e elaboração do Projeto Político Pedagógico, em que ocorre ampla discussão da finalidade da escola dentro de sua comunidade, como

agente de mudança e transformação das práticas sociais, bem como as condições materiais da escola, suas condições de trabalho e de pessoas qualificadas em seus postos de trabalho, com as características da comunidade onde se insere, permeia todos os níveis de ensino desta forma também o Ensino Médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho é categoria que define o homem enquanto humano, pois por meio deste é possível planejar, transformar, enfim, criar condições para sua existência. Portanto, o trabalho é muito mais que uma simples atividade produtiva, é também um aspecto da formação humana em que o indivíduo se compreende como sujeito ativo em uma sociedade, fazendo sua prática e construindo a história da humanidade.

Na ação produtiva, a apropriação dos conteúdos do trabalho é um dos aspectos necessários para propiciar condições e instrumentos para o trabalhador poder recuperar “em parte o controle sobre sua própria prática, embora continue alienado do produto” (KUENZER, 2002, p 193). Segundo a autora, o trabalhador que domina os conhecimentos de seu próprio trabalho tem maior interferência nas discussões e decisões das questões técnicas e políticas.

A educação, segundo SAVIANI (1984, p.19), é uma característica humana. Pode-se, portanto, colocá-la como uma exigência do e para o processo de trabalho, simultaneamente é um processo de trabalho.

Nesse conjunto de práticas sociais mediadas pela reflexão refazendo-se em uma nova prática agora pensada, isto é, a práxis social, a educação é tida como um processo de humanização, no qual o sujeito apropria-se do legado sócio-histórico e cultural de sua própria sociedade.

No contexto atual da sociedade, o trabalho muitas vezes, está sendo visto apenas em sua dimensão produtiva, assim vem ocasionando crises nas relações sociais. Essas crises são vistas na diferenciação do trabalho manual e do trabalho

intelectual, na falta de postos de trabalhos e no próprio entendimento da categoria trabalho, enquanto formação humana. Não como mera forma de subsistência.

E é nesse cenário de conflitos que o Ensino Médio e a Educação Profissional aparecem na formação do jovem trabalhador. Observa-se que no decorrer de sua história esse nível de ensino caracteriza-se por um grande número de reformas. Demonstrando, de certa forma, preocupações no âmbito da política educacional com os jovens, que são ingressos no mercado de trabalho.

Além do descaso que essas reformas aparentemente trazem, outro aspecto a se ressaltar é a diferenciação na formação dos jovens de Ensino Médio que historicamente ocorreu no país. Os alunos provenientes da classe assalariada foram os que mais sofreram com as conseqüências dessas reformas e diferenciação de ofertas. Pois esses, cada vez mais cedo, precisam ingressar no mercado de trabalho e não possuem uma formação adequada. Muitas vezes, essa formação também não propicia os conhecimentos necessários para a continuação dos estudos no Ensino Superior.

Toda essa situação contribui para aumentar a evasão escolar e conseqüentemente a exclusão, tanto escolar quanto social. É preciso construir para os jovens estudantes uma concepção de escola unitária, que se contrapõe à escola dual, ir contra uma escola que tenha como base a divisão das classes sociais, em que os percursos escolares são definidos pela origem de classe. A escola unitária trabalha com as diferenças, porém sem legitimar as desigualdades.

O grande desafio está na proposição de políticas públicas educacionais comprometidas com a democratização da sociedade, garantindo um ensino público, gratuito e de qualidade, mediante investimentos públicos na infra-estrutura física e humana. Desta forma, as políticas deveriam centrar-se na capacitação do corpo

docente e de técnicos administrativos, incentivando a formação contínua, o que possibilitaria rupturas das dificuldades históricas, políticas e pedagógicas que caracterizam a relação entre Ensino Médio e Educação Profissional.

REFERÊNCIAS:

ARANHA. M. L. **História da Educação**. São Paulo. Moderna:1989.

BRASIL. Constituição (1998) **Constituição da República Federativa do Brasil**. São Paulo: imprensa oficial, 1998.

_____. Conselho Nacional de Educação. **Parecer no 15/98**. Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio.

_____. **Plano Nacional de Educação**: proposta do Executivo ao Congresso Nacional. Brasília: INEP, 1998.

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

_____. **Emenda Constitucional no 14**, de 12 de setembro de 1998. modifica os art. 34, 208, 211 e 212 da Constituição Federal, e dá nova redação ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil), Brasília, 13 de setembro de 1996.

_____. **Lei no 9394**, de 20 de dezembro de 1996. estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial (da República Federativa do Brasil), Brasília, v. 134, n. 248, p. 27833-27841, 23 dez. 1996.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FRIGOTTO, G. CIAVATTA, M. RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: editora Cortez, 2000.

OLIVEIRA, D. **Gestão Democrática da Educação**. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

ROPÉ e TANGUY. **Saberes e Competências**. O uso de tais noções na escola e na empresa. Campinas, Papyrus: 1994.

SAVIANI, D. **Educação e Questões da Atualidade**. São Paulo. Cortez, 1991.

SILVA, M. R. **Competências: a Pedagogia do “Novo Ensino Médio”**. 2003. 304 f. Tese (Doutorado em educação: história, política e sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

Sites visitados:

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla03.pdf>

<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/legisla02.pdf>

<http://www.ibge.gov.br/>