

# **DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO EM DEBATE**

## **TEXTO PARA DISCUSSÃO**

### **APRESENTAÇÃO**

O presente texto resulta da necessidade de ampliar o debate sobre a atualização das diretrizes da educação profissional técnica de nível médio que teve como procedimentos iniciais a realização de duas audiências públicas<sup>1</sup> promovidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE).

Os documentos com as proposições de textos de parecer e resolução, visando a atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação profissional técnica de nível médio, elaborados por comissão instituída pela Câmara de Educação Básica (CEB) e composta pelos Conselheiros Adeum Sauer (Presidente), Francisco Aparecido Cordão (Relator), José Fernandes Lima e Mozart Neves Ramos, desde a primeira audiência, têm sido objetos de várias análises, recebendo inúmeras considerações críticas de sociedades científicas, profissionais e sindicais, instituições e redes públicas de ensino, pesquisadores e gestores públicos da educação profissional e tecnológica.

Considerando a complexidade, importância e premência da matéria, o Conselho dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), por intermédio de seu Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE), juntamente com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC) promoveram, em Brasília, nos dias 05 e 06 de maio, o Seminário da Educação Profissional e Tecnológica. Participaram desse encontro, além dos dirigentes de ensino das instituições federais, pesquisadores da área, Conselheiros e assessores do CNE. A Carta do Seminário estabelece entre os encaminhamentos a ampliação do debate com a participação das demais redes públicas de ensino e a criação de grupo de trabalho com a colaboração de pesquisadores da área.

---

<sup>1</sup> A primeira foi realizada em 11 de março de 2010, na cidade do Rio de Janeiro. A segunda foi realizada em 15 de abril, em São Paulo/SP, como parte da sétima edição do Fórum Estadual de Educação Profissional.

Ciente da necessidade de ampliação do debate e da formulação de uma sólida contribuição em termos de explicitação e aprofundamento das concepções que devem nortear as ofertas de educação profissional e tecnológica e o desenvolvimento de políticas públicas nesse campo, a SETEC/MEC reuniu um Grupo de Trabalho (GT) para o qual foram convidadas quatro Secretarias do MEC<sup>2</sup>, o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); o Ministério da Saúde (MS), representado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV – Fiocruz); os gestores estaduais de educação profissional, vinculados ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); a Central Única dos Trabalhadores (CUT), representada pela Escola dos Trabalhadores; o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE); e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), contando ainda com a colaboração de renomados pesquisadores da educação profissional e tecnológica. O GT reuniu-se durante os meses de junho a agosto<sup>3</sup>, em quatro encontros presenciais em Brasília, recebendo ainda diversas contribuições enviadas espontaneamente por outros órgãos, instituições de ensino e pesquisadores.

Este texto é o resultado inicial deste fecundo debate. Reconhecendo o mérito da iniciativa da sociedade civil e do Estado, assim como a autoridade do CNE na matéria que é objeto de estudo e decisão, pretende contribuir para o aprofundamento das discussões na iminência da apreciação e aprovação das DCN para a educação profissional técnica de nível médio, no entendimento de ser este um tema de particular interesse para jovens e adultos trabalhadores que buscam no ensino médio e na educação profissional uma formação capaz de inseri-los no mundo do trabalho e de levá-los a compreender as questões relativas a emprego/desemprego, formação e trabalho e os processos econômicos e sociais em curso no mundo atual.

A primeira parte situa as principais críticas apresentadas às propostas de parecer e resolução debatidas nas duas audiências públicas, contextualizando a linha de

---

<sup>2</sup> Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação Especial (SEESP), Secretaria de Educação a Distância (SEED), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD).

<sup>3</sup> Os encontros ocorreram nos dias 17 e 18 de junho; 08 e 09 de julho; 19 e 20 de julho e 26 de agosto. A última reunião do GT contou também com a participação da Secretaria Executiva e Secretaria de Políticas Públicas de Emprego do MTE e representantes do MAPA e MCT. O resultado dos debates foi apresentado ao Conselho Técnico Consultivo da Educação Básica – CTC EB da CAPES no dia 31 de agosto.

argumentação das formulações presentes nas seções posteriores. A segunda parte busca recuperar a historicidade da questão enfatizando os avanços conceituais alcançados nas políticas de educação profissional e tecnológica em sua integração com outros níveis e modalidades educacionais. A terceira parte explicita os principais conceitos e concepções que devem embasar as ofertas de educação profissional. A quarta aborda algumas das ações necessárias ao desenvolvimento das políticas públicas de educação profissional e a última parte discorre sobre possibilidades de organização e desenvolvimento curricular.

Desejamos uma boa leitura e um profícuo debate.

Grupo de Trabalho para a formulação de contribuições ao debate sobre  
Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	1
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	5
<b>1.A HISTORICIDADE DA QUESTÃO</b>	
1.1.A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.....	12
1.2.O Decreto 2.208/97.....	14
1.3.O Decreto 5.154/04.....	18
1.4.A Lei 11.741/08.....	20
1.5.Aproximações necessárias.....	22
1.5.1.A educação de jovens e adultos (EJA).....	24
1.5.2.A educação escolar indígena.....	27
1.5.3.A educação do campo e o ensino agrícola.....	30
1.6.As Conferências e o Fórum Mundial.....	35
1.7.O papel da educação profissional e tecnológica no desenvolvimento: para além do campo educacional.....	40
<b>2.CONCEITOS E CONCEPÇÕES</b>	
2.1.Formação humana integral.....	41
2.2.Cidadania.....	43
2.3.Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: categorias indissociáveis da formação humana.....	45
2.4.O trabalho como princípio educativo.....	47
2.5.A produção do conhecimento: pensando a pesquisa como princípio pedagógico.....	50
<b>3.POR UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL</b>	
3.1.Possibilidades para o ensino médio.....	51
3.2.O necessário exercício do regime de colaboração.....	54
3.3.Quadro docente permanente e sua formação.....	56
3.4.Financiamento público.....	61
<b>4.ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR</b>	
4.1.Fundamentos para um projeto político pedagógico integrado.....	65
4.2.A relação parte-totalidade na proposta curricular.....	68
4.3.O estágio curricular.....	71
4.4.A relação com os programas de aprendizagem profissional.....	73
4.5.A organização por eixo tecnológico.....	74
4.6.Articulação com o desenvolvimento sócio-econômico e a educação ambiental.....	78
4.7.O atendimento de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades.....	80
4.8.A mediação pelas tecnologias de informação e comunicação: a organização dos cursos a distância.....	83
4.9.O reconhecimento de saberes e a certificação profissional.....	85
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	88
<b>ANEXO: PROPOSTA DE RESOLUÇÃO</b> .....	

## INTRODUÇÃO<sup>4</sup>

As contribuições ao debate elaboradas por instituições públicas de ensino, representações de trabalhadores e de associações de pesquisa científica colocam no centro de suas críticas a disposição, em nível nacional, de diretrizes que obriguem as instituições e redes de ensino a adotarem o modelo de organização curricular orientado para o desenvolvimento de competências profissionais.

O conceito de competências, a partir do Decreto 2.208/97 até a proposta de DCN em questão, adquiriu o sentido reduzido de competências para o mercado de trabalho e enfatizou a fragmentação do conhecimento. Aquilo que era entendido como o desenvolvimento de conhecimento e de habilidades para o exercício de atividades físicas e intelectuais, em todos os campos da vida humana, tornou-se uma noção eivada da ideologia mercantil.

Nas críticas aos documentos em tela, há o entendimento de que a escola sempre desenvolveu competências. Porém, quando se coloca a questão do currículo baseado em competências de natureza comportamental, a única formação possível é a do treinamento, o que supõe a seleção de conhecimentos orientada predominantemente para o desempenho funcional. Perde-se, assim, a referência das propriedades características da escola que são a cultura e o saber científico sistematizado básico (técnico e tecnológico).

Ao opor-se à lógica das competências, assume-se, primeiro, que a referência para a seleção dos conteúdos do ensino não pode ter por base a adequação de comportamentos de forma restrita à produção, mas ter em vista a formação ampliada nos diversos campos do conhecimento (ciência, tecnologia, trabalho e cultura); segundo, a preparação para o trabalho não é preparação para o emprego, mas a formação omnilateral (todos os aspectos) para compreensão do mundo do trabalho e inserção crítica e atuante na sociedade, inclusive nas atividades produtivas, em um mundo em rápida transformação científica e tecnológica.

Uma visão adaptativa está na lógica de ensinar a fazer bem feito o que se prescreve ao trabalhador, isto é, ser eficiente e eficaz, sem questionar o que executa,

---

<sup>4</sup> Esta introdução teve por base, principalmente, as contribuições recebidas das instituições de ensino participantes do Seminário promovido pelo CONIF, em maio de 2010, e o texto elaborado por Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (Coordenadora do GT Trabalho e Educação/ANPEd). Rio de Janeiro: Projetos Integrados UFF-UERJ-EPSJV-Fiocruz, julho de 2010.

nem os fins e a apropriação do que se produz. De outra parte, a empresa incorpora os saberes dos trabalhadores e os devolve como trabalho prescrito a outros trabalhadores<sup>5</sup>.

As DCN para a educação profissional técnica de nível médio devem retomar a educação profissional não adestradora, não fragmentada. Devem dar aos jovens e adultos trabalhadores, na interação com a sociedade, os elementos para discutir, além de entender a ciência que move os processos produtivos e as relações sociais geradas com o sistema produtivo.

São as disciplinas vinculadas às ciências que estruturam as diferentes profissões. Ao se pensar na questão curricular para a formação de um Químico, por exemplo, estarão incluídos os fundamentos da Química (a Química Analítica, a Físico-química, a Química Orgânica etc.) e seus desdobramentos específicos, os aplicativos tecnológicos, os processos tecnológicos e suas técnicas. Nesta concepção não há uma separação hierárquica entre a técnica e a tecnologia, há uma unidade. Para Paris (2002), no conhecimento humano, nem sempre ciência, técnica e tecnologia são separadas, elas se complementam e se alimentam mutuamente na produção de bens necessários à existência humana, embora possamos diferenciá-las para fins de análise.

As inovações técnicas supõem *“um aperfeiçoamento numa linha estabelecida de energia e materiais – como ilustraria o desenvolvimento da navegação a vela”*. As inovações tecnológicas *“implicam saltos qualitativos, por introdução de recursos energéticos e materiais novos – assim, na arte de navegar, o aparecimento dos navios a vapor e depois o dos movidos por combustíveis fósseis e por energia nuclear”*. E conclui: *“Tais impulsos podem vir do mesmo fazer técnico, do saber forjado nas oficinas, com o aperfeiçoamento da prática, ou da utilização do progresso cognoscitivo obtido pela pesquisa científica, derivando da ciência pura para a aplicada”* (p.219). Mas todos esses processos e as linguagens que permitem a comunicação somente se explicam *“dentro de uma sociedade e de um contexto cultural mais amplo e sua prática reflete intensamente relações de poder”* (p. 344).

Considerando o modo de produção e suas exigências no mundo do trabalho, é possível pensar no modelo fordista que foi favorecido por um salto científico-tecnológico, a eletricidade, mas também se nutriu da hidráulica, da mecânica etc. Há nisso, um salto qualitativo e novos elementos da ciência que modificam a forma de

<sup>5</sup> Um exemplo real de como os trabalhadores desenvolvem saberes úteis à produção foi relatado por um sindicalista: o controle de qualidade não conseguia reduzir o número de caixas de fósforos que, na linha de montagem, não tinham fósforos ou não os tinham na quantidade prevista pela fábrica. Um trabalhador deu a solução ao controle de qualidade virando um ventilador para a fila de caixinhas. As vazias eram identificadas pela força do vento e eram retiradas da finalização do produto.

atuar no sistema produtivo. Seu desenvolvimento ocorreu em uma determinada estrutura social envolvendo materiais, ideologias, formas de comunicação, formação de trabalhadores, relações de trabalho etc.

Organizar um currículo escolar com essa perspectiva de contexto supõe a superação das técnicas isoladas e minimizadas de uma visão ideológica e funcional à produção na escala do conhecimento. Implica não se limitar à filosofia dos anos 30, aplicando ao sistema de formação profissional a máxima de *ensinar o que serve* (FRIGOTTO, 1987).

A formação integrada, assumida como princípio educacional, implica superar o pragmatismo que reduz a educação a sua funcionalidade e incluir outras práticas formativas, a exemplo da introdução de elementos de metodologia científica, de ética, de economia e dos direitos do trabalho no ensino da filosofia, do desenvolvimento do trabalho em equipe, de projetos, da generalização da iniciação científica na prática formativa. O que exige a implementação de políticas públicas de concessão de bolsas de iniciação científica também para o nível médio.

Esta perspectiva afina-se com o movimento em curso das sociedades científicas (ABRAPEC, ANPEd, ANPAE, SBEM, SBHE, SBEnBio, SBF, SBPC<sup>6</sup>), em defesa da educação e do ensino das ciências, que comporta o uso de equipamentos e laboratórios, com o tempo lento da aprendizagem refletida, do diálogo professor-aluno, dos projetos, das atividades em equipe. Mas incorporando os processos sociais que estão na sua gênese e sustentação, sem proceder à sua redução frequente aos aspectos técnico-científicos dos problemas. Em termos da nova organização do trabalho, por exemplo, o estudo da informática e da microeletrônica deve ser vinculado à sua introdução nos processos produtivos, a exemplo dos modelos pós-fordistas, e suas consequências no mundo do trabalho, incluindo a *flexibilização* (desregulamentação, terceirização, precarização) das relações de trabalho.

Considerando o exposto, é possível perceber a razão das críticas às propostas de parecer e resolução discutidas nas audiências públicas serem contundentes quanto à manutenção da centralidade da educação profissional na dimensão econômica, em uma aceitação do mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana, ao invés de afirmar a centralidade no ser humano e em suas relações com a natureza,

---

<sup>6</sup> ABRAPEC – Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação; ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; SBEM – Sociedade Brasileira de Educação Matemática; SBHE – Sociedade Brasileira de História da Educação; SBEnBio – Sociedade Brasileira de Ensino de Biologia; SBF – Sociedade Brasileira de Física; SBPC – Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência.

visando o atendimento às necessidades dos sujeitos e da sociedade. Nessa compreensão, a atual proposta constitui a reiteração das DCN elaboradas para o Decreto 2.208/97, não alcançando os avanços conceituais promovidos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, pela Lei 11.741/08<sup>7</sup>.

Em consequência, a concepção presente na proposta de parecer assume a educação profissional técnica de nível médio como algo distinto da educação básica. Muito embora persista certa ambigüidade provocada em especial pela expressão *articulação com o ensino regular* (art. 40), a legislação brasileira estabelece princípios, finalidades e orientações curriculares e metodológicas idênticos para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio (art. 35, incisos II e IV; art. 36, inciso I e §1º, inciso I; art. 36-A *caput* e parágrafo único), localizando esta última como momento da educação básica, cuja oferta poderá estar estruturada em qualquer das três formas previstas: integrada, concomitante ou subsequente ao ensino médio (arts. 36-B e 36-C). A legislação assume como característica da educação profissional técnica de nível médio o contexto da *preparação para o exercício de profissões técnicas* (art. 36-A), isto é, a habilitação profissional no ensino médio, seja ela ao mesmo tempo ou em continuidade à *formação geral do educando*.

Outra crítica à obrigatoriedade de adoção de um modelo de educação profissional centrado no desenvolvimento de competências profissionais é o fato desta obrigação contrariar os princípios constitucionais, reafirmados na LDB, da *liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber* e do *pluralismo de idéias e concepções pedagógicas* (CF. art. 206, incisos II e III e LDB. art. 3º, incisos II e III), além do previsto na organização da educação nacional, na obrigatoriedade dos sistemas de ensino assegurar *progressivos graus de autonomia pedagógica* a suas unidades escolares (LDB. art. 15), bem como a autonomia didático-pedagógica das autarquias federais de educação profissional, científica e tecnológica (Lei 11.892/08. art. 1º, parágrafo único).

As críticas apontam ainda como as orientações presentes nos documentos citados demonstram a aceitação do lugar da sociedade brasileira na divisão internacional do trabalho, que cabe aos países dependentes do núcleo orgânico do capital,

---

<sup>7</sup> A Lei 11.741/08 promoveu alterações no Título V da LDB, principalmente em relação à seção IV do Capítulo II, que trata do Ensino Médio, mudando a redação de dispositivos do artigo 36 e criando a seção IV – A, com a inserção de quatro novos artigos. Acrescentou, ainda, um novo parágrafo no artigo 37, na seção V, que trata da Educação de Jovens e Adultos. Finalmente, alterou a redação de dispositivos do Capítulo III do Título V, dedicado à Educação Profissional, o qual passa a denominar-se Da Educação Profissional e Tecnológica.

representado pelos países ricos. Tais afirmativas baseiam-se na forma como os documentos assumem as diretrizes dos organismos internacionais em termos da promoção da pedagogia das competências para atendimento das necessidades do mercado de trabalho, da naturalização da flexibilização das relações de trabalho (desregulamentação), da modernização em contraste com o crescimento da pobreza apenas mitigada.

No plano mais geral, há uma disputa teórica baseada na concepção produtivista, a *produção destrutiva*, desviando-se do problema principal da socialização dos bens, da distribuição da riqueza de bens materiais e sociais (saúde, educação, cultura, habitação, segurança, previdência) que assegurem a todos uma vida digna e menos sofrida, uma perspectiva de futuro para os jovens e para as famílias dos trabalhadores.

Ao reafirmar pressupostos presentes em documentos normativos balizados pela lógica da separação entre educação básica e educação profissional e da submissão das finalidades educacionais às necessidades do modo de produção fundado na relação capital – trabalho, o texto apresentado nas audiências públicas invisibiliza o processo de lutas travados nas duas últimas décadas em torno da temática do qual resultam diversos documentos e discussões tais como:

- o Documento de Propostas de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, SEMTEC/MEC, dez. 2003;
- as discussões ocorridas no Seminário Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho, maio de 2003, que resultaram na publicação homônima;
- as Teses e Resoluções da 6ª Plenária Nacional da CUT, sobre qualificação profissional, 1995;
- o Plano Nacional de Qualificação do Ministério do Trabalho e Emprego, 2003;
- a Resolução 333 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador – CODEFAT, 2003;
- as discussões ocorridas no processo de formulação dos Catálogos Nacionais dos Cursos Superiores de Tecnologia e dos Cursos Técnicos (2006-2007), que deram origem à organização da educação profissional por eixos tecnológicos;
- as discussões decorrentes da implantação do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, presentes tanto nos Documentos-Base como em

diversas outras publicações resultantes dos cursos de Especialização-PROEJA, dos Diálogos PROEJA e dos núcleos de pesquisa PROEJA CAPES/SETEC;

-o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, 2007;

-os resultados de pesquisas e estudos sobre educação profissional para pessoas com necessidades educacionais específicas;

-as discussões sobre a formação de docentes para a educação profissional, em especial, as discussões sobre propostas de Licenciaturas em Educação Profissional e Tecnológica;

-as discussões sobre o Ensino Agrícola, sintetizadas na publicação (Re)Significação do Ensino Agrícola, 2009;

-as discussões acumuladas na formulação da Rede Nacional e dos Programas de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – CERTIFIC;

-a discussões sobre as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação em Prisões e Ensino Médio Inovador;

-os resultados da Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), em 2006; da Conferência Nacional da Educação Básica (CONEB), em 2009; do Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, em 2009; VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), em 2009, e da Conferência Nacional de Educação (CONAE), em 2010;

-os debates para a reformulação da LDB (Lei 11.741/08), elaboração da Lei de Estágio (Lei 11.788/07) e da Lei de criação dos Institutos Federais (Lei 11.892/08).

Em consequência, importantes temáticas como o financiamento e a qualidade dos cursos técnicos; a formação e o perfil dos docentes para educação profissional; a educação profissional para populações do campo e indígenas; a relação da educação profissional com a educação ambiental, com a educação especial, entre outras, estão ausentes das propostas de parecer e resolução em questão.

Buscando localizar nessa trajetória a evolução dos conceitos e das concepções que pressupomos devam balizar as ofertas educacionais e o desenvolvimento de políticas para a educação profissional e tecnológica, em especial a de nível médio, passamos a analisar o histórico da educação profissional tendo como ponto de partida a Constituinte de 1988 e a gênese da LDB de 1996.

## 1.A HISTORICIDADE DA QUESTÃO

### 1.1.A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996<sup>8</sup>

De forma similar ao trâmite que resultou na primeira LDB, a de 1.961, no processo mais recente de onde emergiram a Carta Magna de 1988 e a atual LDB, a de 1996, o país saía de um período ditatorial e tentava reconstruir o Estado de direito, de modo que os conflitos não eram pequenos em torno de projetos societários distintos.

Na esfera educacional, a principal polêmica continuou sendo o conflito entre os que advogam por uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade para todos, independentemente da origem socioeconômica, étnica, racial etc. e os defensores da submissão dos direitos sociais, em geral, e, particularmente, da educação à lógica da prestação de serviços sob a argumentação da necessidade de diminuir o Estado que *gasta muito e não faz nada bem feito*.

Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela CF de 1988 e ratificado pela LDB de 1996<sup>9</sup>.

Especificamente no que tange à relação entre a última etapa da educação básica (atual ensino médio, à época 2º grau) e a educação profissional, no processo de elaboração da nova LDB, ressurge o conflito da dualidade (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005). De um lado a defesa da formação profissional *lato sensu* integrada ao 2º grau nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos constante no primeiro projeto de LDB, apresentado pelo Deputado Federal Otávio Elísio, que tratava o 2º grau da seguinte forma:

A educação escolar de 2º grau será ministrada apenas na língua nacional e tem por objetivo propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (BRASIL, 1991, art. 38 citado por FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005. p. 25).

---

<sup>8</sup> Esta seção foi adaptada do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007d) elaborado por comissão composta pelos Professores Dante Moura, Marise Ramos e Sandra Garcia.

<sup>9</sup> Análises mais profundas sobre a questão educacional brasileira na Constituinte de 1988 e na LDB de 1996 podem ser encontradas em FÁVERO, Osmar. *A educação nas constituintes brasileiras (1823-1988)*. São Paulo: Autores Associados, 1996.

Nessa proposta, o papel do 2º grau estaria orientado à recuperação da relação entre conhecimento e a prática do trabalho, o que denotaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo produtivo. Dessa forma,

seu horizonte deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 35).

Nesse contexto, a politecnia relaciona-se com “*domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno*” (SAVIANI, 2003, p. 140). De acordo com essa visão, a educação escolar, particularmente o 2º grau, deveria propiciar aos estudantes a possibilidade de (re)construção dos princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas que dão base aos sistemas de produção em cada momento histórico.

Essa perspectiva de formação integral foi perdendo-se gradativamente em função da mesma correlação de forças já mencionada anteriormente ao se tratar do embate entre educação pública e educação privada. Desse modo, o texto finalmente aprovado pelo Congresso Nacional em 1996 – o substitutivo Darcy Ribeiro – consolida, mais uma vez, a dualidade entre a última etapa da educação básica, que passa a denominar-se ensino médio, e a educação profissional.

O texto é minimalista e ambíguo, em particular, no que se refere a essa relação – ensino médio e educação profissional. Assim, o ensino médio ficou no Capítulo II, destinado à educação básica. Enquanto a educação profissional foi disposta em outro, o Capítulo III, constituído por três pequenos artigos.

Como na LDB a educação brasileira se encontra estruturada em dois níveis – educação básica e educação superior – ao não localizar a educação profissional em nenhum dos dois níveis, o texto explicita e assume uma concepção dual em que a educação profissional é posta fora da estrutura da educação regular brasileira, considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice<sup>10</sup>.

Apesar disso, no § 2º do art. 36 – Seção IV do Capítulo II – que se refere ao ensino médio – estabelece-se que *o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas* (grifo nosso).

---

<sup>10</sup> A Lei 11.741/08, ao alterar a LDB, localiza a educação profissional técnica de nível médio no Capítulo II, Da Educação Básica, explicitando que esta oferta educacional é integrante deste nível de ensino.

Por outro lado, no art. 40, Capítulo III, está estabelecido que *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* (grifo nosso).

Esses dois pequenos trechos da Lei são emblemáticos no sentido de explicitar o seu caráter minimalista e ambíguo. Esses dispositivos legais evidenciam que quaisquer possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional podem ser realizadas, assim como a completa desarticulação entre eles.

Cabe ressaltar que essa redação não é inocente e desinteressada. Ao contrário, objetiva consolidar a separação entre o ensino médio e a educação profissional, o que já era objeto do Projeto de Lei de iniciativa do Poder Executivo que ficou conhecido como o PL 1.603, o qual tramitava no Congresso Nacional em 1996 anteriormente à aprovação e promulgação da própria LDB.

O conteúdo do PL 1.603/96, que dentre outros aspectos separava obrigatoriamente o ensino médio da educação profissional, encontrou ampla resistência das mais diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional e gerou uma mobilização contrária da comunidade acadêmica, principalmente dos grupos de investigação do campo trabalho e educação e das instituições públicas federais e estaduais.

Em função dessa resistência e da iminência da aprovação da própria LDB no Congresso Nacional, diminuiu-se a pressão governamental com relação ao trâmite do PL 1.603/96, uma vez que a redação dos artigos 36 – ensino médio – e 39 a 42 – educação profissional – possibilitavam a regulamentação na linha desejada pelo governo por meio de decreto do Presidente da República, o que se materializou em abril de 1997, poucos meses após a promulgação da LDB, ocorrida em dezembro de 1996.

Dessa forma, o conteúdo do PL 1.603/96 foi praticamente todo contemplado no Decreto 2.208/97, de maneira que foi alcançado o intuito de separar o ensino médio da educação profissional sem que fosse necessário enfrentar o desgaste de tramitar um Projeto de Lei ao qual havia ampla resistência.

## **1.2.O Decreto 2.208/97<sup>11</sup>**

---

<sup>11</sup> Esta seção foi adaptada do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007d).

O Decreto 2.208/97, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) e as ações deles decorrentes ficaram conhecidos como a Reforma da Educação Profissional. Nesse contexto, o ensino médio retoma legalmente um sentido puramente propedêutico, enquanto os cursos técnicos, agora obrigatoriamente separados do ensino médio, passam a ser oferecidos de duas formas. Uma delas é a **concomitante** ao ensino médio, em que o estudante pode fazer ao mesmo tempo o ensino médio e um curso técnico, mas com matrículas e currículos distintos, podendo os dois cursos ser realizados na mesma instituição (concomitância interna) ou em diferentes instituições (concomitância externa). A outra forma é a **sequencial**, destinada a quem já concluiu o ensino médio.

Juntamente com o Decreto 2.208/97, que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o Governo Federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma como parte integrante do projeto de privatização do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada desde os países hegemônicos de capitalismo avançado, dos organismos multilaterais de financiamento e das grandes corporações transnacionais. Esse financiamento é materializado por meio do PROEP.

Apesar da crítica que merece essa lógica privatizante que transferiu grande parte do patrimônio público nacional à iniciativa privada a baixos custos, é necessário reconhecer que a reforma da educação profissional foi extremamente coerente com a lógica neoliberal que a patrocinou, de forma que ao ser analisada a partir dessa perspectiva, revela-se muito *eficiente* quanto à transferência, mas ineficiente quanto à implantação da política, pois as denominadas escolas comunitárias não conseguiram se efetivar como previsto. A maioria delas hoje foi retomada pelo MEC, sendo transformadas em unidades da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

Cabe destacar que os critérios de elegibilidade dos projetos institucionais eram extremamente coerentes com a reforma da educação profissional. Assim, o projeto que apresentasse alguma proposta relacionada com o ensino médio era sumariamente descartado, medida compatível com a separação do ensino médio da educação profissional e, mais ainda, com o afastamento definitivo das instituições federais da educação básica.

Nessa mesma direção, a Portaria 646/97 determinou que a partir de 1998 a oferta de vagas de cada instituição federal no ensino médio corresponderia a, no

máximo, 50% das vagas oferecidas nos cursos técnicos de nível médio no ano de 1997, os quais conjugavam ensino médio e educação profissional. Desse modo, na prática, essa simples Portaria determinou a redução da oferta de ensino médio no país – algo flagrantemente inconstitucional, mas que teve plena vigência até 1º de outubro de 2003, quando foi publicada no Diário Oficial da União a sua revogação por meio da Portaria 2.736/03.

Merece ainda ressaltar que a manutenção de 50% da oferta do ensino médio na Rede Federal não era a intenção inicial dos promotores da reforma. Ao contrário, a idéia era extinguir definitivamente a vinculação das instituições federais com a educação básica. Na verdade, a manutenção desses 50% foi fruto de um intenso processo de mobilização ocorrido na Rede, principalmente, entre 17 de abril e 14 de maio de 1997, datas de publicação do Decreto 2.208 e da Portaria 646, respectivamente.

Para tratar do segundo aspecto de *eficiência* da reforma segundo a lógica neoliberal, serão mencionados vários fatos que se fortalecem mutuamente: a LDB de 1996, que ratificou e potencializou o âmbito educacional como espaço próprio para o desenvolvimento da economia de mercado; o Decreto 2.208/97, que definiu três níveis para a educação profissional: básico; técnico; e tecnológico, sendo que as ofertas do último integram a educação superior, com carga horária mínima significativamente menor que as demais carreiras da educação superior. Para não restar nenhuma dúvida de que as ofertas do nível tecnológico pertencem à educação superior, o Conselho Nacional de Educação os define claramente como cursos de graduação (Parecer CNE/CES 436/01, Parecer CNE/CP 29/02 e Resolução CNE/CP 3/02).

Os movimentos sociais também resistiram à separação entre educação básica e profissional seja na forma de críticas ao Decreto 2.208/97 e ao dualismo, conforme se pode observar em suas participações nas Conferências Nacionais de Educação organizadas pelo Movimento de Defesa da Educação Pública e nos eventos promovidos pelas Comissões de Educação da Câmara de Deputados e do Senado. A compreensão de educação por eles defendida está expressa nas diversas experiências educativas desenvolvidas nos anos 1990 pelas centrais sindicais e sindicatos de trabalhadores. Estas experiências envolviam formação integral, sob a forma de educação profissional integrada ao ensino fundamental e ensino médio (CUT, 1998; LIMA, 1999, 2005) e fundamentaram, a partir de 2003, diversos programas de EJA integrada à educação profissional e tecnológica.

A combinação desses fatos associados à cultura nacional que supervaloriza socialmente o diploma de estudos em nível superior, embora não se possa estabelecer uma correspondência linear entre o *status* social supostamente conferido por esses diplomas e a repercussão econômica do mesmo para os seus detentores, fez com que houvesse uma proliferação sem precedentes na expansão da oferta de cursos superiores de tecnologia na iniciativa privada, sem controles muito eficientes sobre a qualidade dos mesmos. Na verdade, segundo a lógica inicialmente apresentada, o que realmente importava era o fortalecimento do mercado educacional e isso efetivamente aconteceu.

Evidentemente, não se pode colocar em lugar comum as ofertas de cursos superiores de tecnologia comercializados por instituições que têm a educação como mercadoria e as proporcionadas pela boa parte das instituições federais e outras instituições de educação superior públicas, as quais, em sua maioria, são concebidas a partir de uma lógica bem distinta da de mercado, entre muitos outros aspectos porque são públicas, gratuitas e, em geral, de boa qualidade.

Isoladamente o Decreto poderia não ter alcance sobre os sistemas estaduais de ensino uma vez que, apesar de competir à União a coordenação da política nacional no exercício da função normativa (LDB. art.8º, § 1º) é dada aos sistemas de ensino a liberdade de organização nos termos da própria LDB (art.8º, § 2º) e, constitucionalmente, cabe aos estados legislar complementarmente em matéria educacional. Com eficácia imediata sobre as instituições oficiais do sistema federal (nos termos do inciso II, do art. 9º, da LDB), o Decreto teve, porém, impacto decisivo sobre os demais sistemas. A prestação de assistência técnica e financeira, prevista no inciso III, do art. 9º, teve por orientação as cláusulas do acordo de empréstimo realizado com o BID para o financiamento do PROEP. Sem uma fonte regular de recursos para a manutenção do ensino médio, visto o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento e Valorização do Magistério – FUNDEF não alcançar esta etapa da educação básica, os sistemas estaduais de ensino foram compelidos a aderir às diretrizes da reforma.

Para os estados, a separação da educação profissional do ensino médio estabeleceu uma oferta paralela ao sistema de ensino regular. A falta de investimento federal levou os estados a manter a oferta de ensino médio com recursos próprios ou por meio da adesão a programas financiados por empréstimos internacionais. No caso da educação profissional o financiamento disponível, vinculado ao PROEP, não previa recursos para sua manutenção, contratação e estruturação de carreiras para os docentes e demais servidores da educação necessários ao funcionamento das escolas.

Como se vê, todo esse contexto do final dos anos 1990 produziu efeitos graves sobre a educação brasileira em todos os níveis. No que se refere à educação básica, a síntese é a explicitação legal da dualidade entre ensino médio e educação profissional, com todas as consequências que isso representa.

### **1.3.O Decreto 5.154/04<sup>12</sup>**

Ao se iniciar um novo mandato do Governo Federal, em 2003, e mesmo antes, já no período de transição, há o recrudescimento da discussão acerca do Decreto 2.208/97, principalmente no que se refere à separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional.

Esse processo resultou em uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área trabalho e educação. Desse modo, durante o ano de 2003 até julho de 2004, houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o ensino médio e a educação profissional.

Assim, retoma-se a discussão sobre a educação politécnica, compreendendo-a como uma educação unitária e universal destinada à superação da dualidade entre cultura geral e cultura técnica e voltada para “*o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno*” (SAVIANI, 2003, p.140) sem, no entanto, voltar-se para uma formação profissional *stricto sensu*, ou seja, sem formar profissionais em cursos técnicos específicos.

Nessa perspectiva, a escolha por uma formação profissional específica em nível universitário ou não só viria após a conclusão da educação básica de caráter politécnico, ou seja, a partir dos 18 anos ou mais de idade.

Entretanto, essa retomada produz reflexões importantes quanto à possibilidade material da implementação, hoje em dia, da politecnicidade na educação básica brasileira na perspectiva aqui mencionada. Tais reflexões e análises permitiram concluir que as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politecnicidade ou educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o

---

<sup>12</sup> Esta seção foi adaptada do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007d).

rendimento familiar, ou até mesmo a auto-sustentação, muito antes dos 18 anos de idade.

Assim, a tentativa de implementar a politecnia de forma universal e unitária não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem *se dar ao luxo* de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar.

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país.

Essa solução é transitória (de média ou longa duração) porque é fundamental que se avance numa direção em que deixe de ser um *luxo* o fato dos jovens das classes populares poderem optar por uma profissão após os 18 anos de idade. Ao mesmo tempo, é viável porque “*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).

Foi a partir dessa convergência mínima dentre os principais sujeitos envolvidos nessa discussão que se edificaram as bases que deram origem ao Decreto 5.154/04 e, posteriormente, permitiram a incorporação de seu conteúdo à LDB, pela Lei 11.741/08. Além de manter as ofertas dos cursos técnicos concomitantes e subsequentes trazidas pelo Decreto 2.208/97, teve o grande mérito de revogá-lo e de trazer de volta a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, agora, numa perspectiva que não se confunde totalmente com a educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção porque contém os princípios de sua construção.

Diversos esforços em termos da reformulação e elaboração de políticas públicas no âmbito do trabalho (qualificação profissional, aprendizagem, certificação profissional, formação para a economia solidária), da juventude (construção da política

nacional da juventude com ações que envolvem trabalho e educação) e de educação do campo se desenvolveram, a partir de 2003, orientadas pelos princípios e premissas contidos neste texto, realizando uma inflexão das propostas dos governos anteriores, assentados na formação para o mercado de trabalho.

Neste sentido espera-se que os diversos ministérios, em particular o Ministério do Trabalho e Emprego e o da Ciência e Tecnologia, continuem o processo de convergência iniciado em 2003, ao tempo em que o esforço de regulamentação dos cursos superiores tecnologia e dos cursos técnicos de nível médio possa ser estendido à formação inicial e continuada, vista como parte do itinerário formativo do trabalhador para fins de prosseguimento de estudos e ou certificação sem que isto signifique o *aligeiramento* da formação nem sua subordinação restrita à dimensão econômica.

#### **1.4.A Lei 11.741/08**

Ao alterar a LDB, a Lei 11.741/08 localiza a educação profissional técnica de nível médio como Seção IV-A do Capítulo II – Da Educação Básica. Essa disposição no texto legal procura ressaltar a concepção de que esses cursos são da educação básica e encontram-se, portanto, no âmbito das políticas educacionais. Além disso, está colocada como seção vinculada àquela que trata do ensino médio, Seção IV, e não como uma sexta seção, após a que trata da EJA, Seção V. Mais do que técnica legislativa, a inclusão de uma Seção IV-A, demonstra a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio é uma das possibilidades de desenvolvimento do ensino médio e não uma modalidade educacional. A concepção de modalidade educacional é assumida para a educação profissional e tecnológica em geral que passa a compor o Capítulo III.

O artigo 39 dispõe que a educação profissional e tecnológica será desenvolvida para o *cumprimento dos objetivos da educação nacional*, quais sejam *o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho* (art. 2º). Para tanto, ela ocorre tanto na educação básica como na educação superior podendo estar unida a outra modalidade educacional – a educação de jovens e adultos (EJA), a educação especial e a educação a distância (EaD).

O §1º do artigo 39 traz a possibilidade da educação profissional e tecnológica organizar-se a partir da metodologia dos eixos tecnológicos, permitindo *a construção de diferentes itinerários formativos*. A possibilidade e não a exclusividade permite que os sistemas de ensino adotem outras formas de organização. Porém, a atual regulação da educação profissional e tecnológica, pelos Catálogos Nacionais dos Cursos

Técnicos<sup>13</sup> e dos Cursos Superiores de Tecnologia e o Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica (SISTEC)<sup>14</sup> adotam essa lógica de classificação o que restringe a liberdade dos sistemas. Os eixos<sup>15</sup> consideram para a organização dos cursos as matrizes de tecnologias simbólicas, físicas e organizacionais associadas no desenvolvimento de um determinado produto, bem, processo ou serviço. O que implica o resgate do histórico e da lógica do desenvolvimento dos conhecimentos científico-tecnológicos imbricados nesses conjuntos de tecnologias. Esse mapeamento possibilita a identificação de diferentes formações profissionais que se encontram associadas dentro de um eixo tecnológico ou mesmo entre eixos, isto é, permite a estruturação de itinerários formativos.

O itinerário formativo é aqui compreendido como a definição do roteiro de estudos em um plano de formação continuada, ou seja, a descrição de percursos formativos que o estudante poderá cursar no interior de processos regulares de ensino, possibilitando sua qualificação para fins de exercício profissional e/ou prosseguimento de estudos. Os itinerários devem ser organizados de forma intencional e sistemática, estruturando ofertas educacionais que possibilitem ao estudante uma trajetória de formação coesa e contínua.

O §2º do artigo 39 estabelece os tipos de cursos possíveis na educação profissional e tecnológica: formação inicial e continuada ou qualificação profissional; de educação profissional técnica de nível médio; de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. A leitura dos artigos 36-A ao 42 explicitam a não vinculação dos cursos de formação inicial e continuada a qualquer dos dois níveis de ensino, o pertencimento dos cursos de educação profissional técnica de nível médio à última etapa da educação básica e da graduação e pós-graduação tecnológica à educação superior.

Porém, o disposto no artigo 40 traz alguns questionamentos a partir da afirmação de que *será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada*. A expressão *em articulação com* remete ao entendimento que a oferta de educação profissional e tecnológica não faz parte do

---

<sup>13</sup> Instituído pela Portaria Ministerial 870/08, aprovado pela Resolução CNE/CEB 3/08, com base no Parecer CNE/CEB 11/08.

<sup>14</sup> Todas as unidades de ensino credenciadas que ofertam cursos técnicos de nível médio, independentemente da sua categoria administrativa (pública e privada, incluindo aquelas referidas no art. 240 da Constituição Federal, de 1988), sistema de ensino (federal, estadual e municipal) e nível de autonomia devem se cadastrar no SISTEC.

<sup>15</sup> Parecer CNE/CES 277/06.

*ensino regular*. Parece-nos que o texto ficaria mais coerente com o disposto no *caput* do artigo anterior se o legislador tivesse optado pela retirada da palavra *articulação*, que traz a idéia tanto da possibilidade de seu desenvolvimento no ensino regular como fora dele. A interpretação desse artigo é dificultada ainda pela determinação do local de desenvolvimento dos cursos *em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho*. Poderiam ser consideradas *especializadas* as escolas de ensino médio, de educação de jovens e adultos e instituições de ensino superior em geral? Pelas ofertas existentes e pela forma como os sistemas e redes que atuam na educação profissional e tecnológica se estruturam é de se suspeitar que este dispositivo foi pensado em função dos cursos de formação inicial e continuada e não deveria ter abarcado os demais. Embora a formação em ambiente de trabalho seja recurso utilizado no estágio, na aprendizagem profissional e em outras atividades práticas supervisionadas dos cursos técnicos e da educação superior, não é este o local exclusivo de seu desenvolvimento.

Os artigos 41 e 42 não trazem novidade ao texto legal, mas vale ressaltar que o disposto no art. 41 é válido para todos os cursos da educação profissional e tecnológica elencados no §2º do art. 39. O que implica a possibilidade de avaliação, reconhecimento e certificação de conhecimento adquirido no trabalho para a conclusão de estudos, inclusive em nível superior.

### **1.5.Aproximações necessárias**

As atuais políticas educacionais pautam-se na consideração e valorização da diversidade e na compreensão do papel da educação na construção da autonomia dos indivíduos e do povo brasileiro e de sua inclusão em condições sociais e econômicas mais elevadas. Busca-se a viabilização de projetos adequados à diversidade dos sujeitos da educação, com respeito a suas culturas e modos de vida e suas especificidades em termos de aprendizagem, com base nas concepções de educação inclusiva e equidade.

Este olhar em conjunto com a orientação da educação profissional e tecnológica para um projeto de formação humana integral, assumida no Decreto 5.154/04, permitiu a aproximação entre este campo educacional e outros que se ocupam de questões específicas dos sujeitos e dos lugares de construção de sua existência.

Aproximações com as políticas de direitos humanos para crianças e adolescentes<sup>16</sup>; dos direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais<sup>17</sup>; de gênero<sup>18</sup> e diversidade sexual<sup>19</sup>; e das relações étnico-raciais<sup>20</sup> são alguns exemplos de territórios educacionais a serem apropriados em uma educação orientada para o reconhecimento do outro e para a diminuição das distâncias entre as categorias sociais, no combate à discriminação e segregação.

Na trajetória recente, principalmente através das lutas travadas pelos movimentos sociais, as questões referentes à educação de jovens e adultos, à educação do campo e à educação escolar indígena têm avançado de forma significativa nos campos epistemológico e político, em caminhos onde se fazem presentes tensionamentos e disputas decorrentes de diferentes projetos societários.

---

<sup>16</sup> Com base no Estatuto da Criança e do Adolescente, busca-se o combate à violência contra esses grupos, garantindo-lhes proteção integral quando em situação de risco como a violência sexual, a exploração do trabalho infantil, a violência doméstica e a escravidão.

<sup>17</sup> O art. 206 da Constituição Federal determina os sistemas públicos de ensino devam estar abertos e adequados para receber pessoas com necessidades educacionais especiais, *afastadas as discriminações e os preconceitos de qualquer espécie*.

<sup>18</sup> No caso das aproximações com as políticas de gênero dirigidas às mulheres, ressalta-se a trajetória de exclusão das mulheres do acesso a formações profissionais técnicas, em especial aquelas consideradas ‘pesadas’ como a mecânica e a mineração. Embora, mais mulheres venham acessando cursos e profissões técnicas, verifica-se dificuldades de contratação e diferenças de salários dadas pelo preconceito à condição feminina. Em outro caminho, almeja-se a conquista da igualdade entre sexos, promoção da equidade, combate à violência contra mulher e acesso à educação.

<sup>19</sup> No caso das políticas de respeito à diversidade no campo do combate à homofobia, entende-se que suas ações trabalham com as noções de corpo, gênero e sexualidade que, por serem socialmente construídas e, uma vez incorporadas, repercutem na formação identitária de cada indivíduo. O reconhecimento, o respeito, o acolhimento, o diálogo e o convívio com a diversidade de orientações sexuais fazem parte da construção do conhecimento e das relações sociais de responsabilidade da escola como espaço formativo de identidades. A convivência democrática pressupõe a construção de espaços de tolerância nos quais a alteridade deve se fazer presente em uma perspectiva emancipadora. A valorização da equidade de gênero e a promoção de uma cultura de respeito e reconhecimento da diversidade sexual são questões que ainda trazem tensões e conflitos no campo educacional. Devido à visão do espaço escolar como normatizador, disciplinador e de ajustamento heteronormativo de corpos, mentes, identidades e sexualidades, essas tensões permanecem presentes. Questões ligadas ao corpo, à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis, à AIDs, à gravidez na infância e na adolescência, à orientação sexual, à identidade de gênero são temas que fazem parte desta política.

<sup>20</sup> Há duas vertentes distintas nesta política: população negra e comunidades indígenas. No primeiro caso, a ênfase da política está centrada nas ações afirmativas mediante o estabelecimento de cotas para estudantes negros. Essas políticas discutem as orientações para o combate ao racismo, instituem a obrigatoriedade do ensino da História da África e dos Africanos no currículo escolar e buscam orientar ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana orientam a complementação e a valorização das ações afirmativas no sentido de incluir a população negra em setores onde ainda não se fazem presentes de forma adequada. No caso das políticas para comunidades indígenas, o Ministério da Educação desenvolve ações específicas voltadas para a Educação Escolar Indígena. O reconhecimento e a valorização da cultura quilombola fazem parte das políticas étnico-raciais destinadas à inclusão de comunidades formadas por ex-escravos. As ações de inclusão educacional destinadas a essas comunidades revestem-se de um tratamento diferenciado por se tratar de uma política de preservação cultural semelhante às políticas destinadas às comunidades indígenas.

Ao pautar a necessidade de aproximar a educação profissional das especificidades de formação dos sujeitos das diferentes modalidades da educação básica, este texto tem o mérito de propor o diálogo que tem sido postergado entre as modalidades e a educação profissional e tecnológica, bem como das modalidades entre si, sinalizando assim para os desafios políticos, mas também para as possibilidades da formação integral dos sujeitos e de produção de conhecimento entre os diferentes campos. Destaca também o movimento necessário de interlocução inter-ministerial e entre as diferentes secretarias do MEC, no sentido de formulação conjunta de ações de indução de políticas de inclusão, no âmbito da educação profissional e tecnológica.

### **1.5.1.A educação de jovens e adultos (EJA)**

A década de 1990 foi marcada por tensões entre o governo e os movimentos sociais. As políticas educacionais e de trabalho e emprego impulsionaram a proliferação de cursos voltados ao atendimento de demandas de qualificação e requalificação profissional de jovens e adultos trabalhadores, de baixa escolaridade, por meio de uma rede específica de cursos de curta duração, completamente dissociados da educação básica e de um plano de formação continuada. Resultando em notáveis perdas para os trabalhadores e acentuado processo de exclusão social.

Contraditoriamente, por outro lado, expressou também movimentos de resistência de setores mais críticos, que ao contrário do que a política propunha, impulsionaram o debate e reivindicações da educação básica como elemento essencial da qualificação profissional dos trabalhadores. O desenvolvimento de experiências concretas de qualificação com elevação de escolaridade conduziu à aproximação com a educação de jovens e adultos (EJA), apontando para a necessidade de se implementar uma política pública de formação profissional integrada ao sistema público de emprego e à educação básica

É possível verificar que a proposta de educação integral no seio do movimento sindical, por exemplo, conformou um campo de resistência ao paradigma oficial e, ao mesmo tempo, se constituiu numa referência político-pedagógica importante. Historicamente o universo jovem e adulto, em suas múltiplas dimensões, faz parte do campo de ação política dos movimentos sociais, por estarem inseridos na realidade concreta do cotidiano desse público, com uma maior sensibilidade para lidar com as suas especificidades. Enfatizar a importância das práticas pedagógicas gestadas no âmbito dos movimentos sociais em uma política pública de educação profissional, na

perspectiva da educação integral, justifica-se pela dimensão da dialogicidade como característica basilar da prática pedagógica, o que denota um grande desafio para as escolas regulares, sejam elas públicas ou privadas.

Conforme anteriormente abordado, a revogação do Decreto 2.208/97 recoloca a possibilidade da oferta de cursos da educação profissional de forma integrada com a educação básica. Abrindo caminhos para o atendimento de jovens e adultos, com trajetórias educacionais interrompidas, em ofertas educacionais que incorporem suas especificidades no que concerne aos conhecimentos, tempos e metodologias de ensino-aprendizagem adequados às diferentes condições de vida, saberes e graus de letramento dessa população.

Neste contexto a aproximação entre a EJA e a educação profissional, em nível médio, materializa-se pela Portaria Ministerial 2.080, de 13 de julho de 2005, que destinava aos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, Escolas Agrotécnicas Federais, Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, a incumbência de oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio na modalidade de EJA (BRASIL, 2007b).

Segue-se a esta Portaria, a promulgação do Decreto 5.478, de 24 de junho de 2005, que cria um programa federal que dispõe sobre a oferta integrada de cursos da educação profissional com a EJA, o PROEJA. Após ampla discussão, o programa foi revisto, resultando na revogação do anterior pela promulgação do Decreto 5.840, de 13 de julho de 2006, tendo como principais modificações: *adoção dos cursos em sistemas estaduais, municipais e entidades nacionais de serviço social (...) possibilitando também a articulação dos cursos de formação inicial e continuada de trabalhadores com ensino fundamental na modalidade de EJA* (BRASIL, 2007b). Além dessas alterações determina a carga horária mínima para os cursos previstos. No artigo 2º, obriga as instituições federais de educação tecnológica a implantarem cursos e programas regulares e, no § 4º do art. 1º, determina que a oferta dos cursos deve partir da construção prévia de um projeto pedagógico integrado único.

Pode-se afirmar que tais determinações asseguram avanços e desafios no processo de institucionalização da EJA ligada à formação para o trabalho, no âmbito da rede federal de educação profissional, porque se trata de instituições com tradição na qualificação dos trabalhadores, mas com quase nenhuma experiência na modalidade de EJA.

A trajetória do PROEJA explicita o grau de complexidade de implementação de uma proposta de formação integrada para jovens e adultos, sobretudo, por se tratar de processos formativos diretamente relacionados a sujeitos que estão à margem da sociedade, em uma conjuntura histórica assentada no modelo de desenvolvimento econômico dependente. Outro desafio que se coloca para as instituições de ensino é a organização de um currículo que integre os conhecimentos gerais com os específicos para uma formação técnica, contextualizado e significativo a partir das realidades de trabalho e vida desses jovens e adultos.

A proposta pedagógica do PROEJA alia os direitos fundamentais de jovens e adultos à educação e ao trabalho e deve, portanto, ser assumida pelo Estado como política pública, garantindo a continuidade das suas ações e do seu financiamento. É também fundamentada no conceito de educação continuada, na valorização dos conhecimentos, saberes e culturas das camadas populares e na formação de qualidade, pressuposta nos marcos da educação integral. Neste aspecto, tenta-se superar a visão compensatória e aligeirada que marcou durante muitos anos o campo da EJA, em especial pelas experiências que se consolidaram nesta modalidade com o Ensino Supletivo.

A persistência de ações descontínuas e tênues destinadas aos jovens e adultos ou, mais recentemente, como alvo das políticas *focalizadas*, inviabilizam a efetivação do direito à educação à classe trabalhadora. Assim, o PROEJA pode ser analisado, nesse contexto, como uma política de inclusão social criada sob a lógica de que os serviços educativos devem servir aos pobres. Entretanto, é preciso considerar ainda que a universalização da escola básica e a garantia dos direitos constitucionais não dão conta da totalidade de problemas produzidos por uma educação oriunda de um modelo societário pautado na condição de dependência, periferia e subordinação. É necessário que se aprofunde mais, pois as práticas pedagógicas permanecem reproduzindo modelos culturais de extratos sociais diversos aos dos educandos, produzindo o fracasso escolar e a chamada evasão (BRASIL, 2007b, p.18) e mantendo uma organização escolar que também não considera as características desses sujeitos. Os regimentos, a organização dos tempos e espaços e as condições de permanência ainda se espelham nas lógicas dos chamados *alunos regulares*.

Cabe considerar que a efetivação da EJA integrada com a educação profissional como política pública importa em fazer com que as escolas se tornem lugares mais favoráveis para o trabalho e a aprendizagem dos professores. Esse

processo implica desburocratizar as escolas e dar mais autonomia aos professores na gestão da instituição e na formulação dos projetos pedagógicos. Faz-se mister a organização de um projeto pedagógico que inclua a diversidade dos sujeitos, a partir de um eixo formativo centrado no trabalho como princípio educativo, para um mundo em constante transformação sob o poder emancipatório do ser humano.

### 1.5.2.A educação escolar indígena<sup>21</sup>

Da confluência dos princípios e direitos da educação escolar indígena – traduzidos no respeito à sociodiversidade; na interculturalidade; no direito de uso de suas línguas maternas e de processos próprios de aprendizagem, na articulação entre os saberes indígenas e os conhecimentos técnicos científicos – com os princípios da formação integral, visando a atuação cidadã no mundo do trabalho, da sustentabilidade socioambiental e do respeito à diversidade dos sujeitos, da educação profissional e tecnológica, surge a possibilidade de uma educação profissional indígena que possa contribuir para a reflexão e construção de alternativas de gerenciamento autônomo de seus territórios, de sustentação econômica, de segurança alimentar, de saúde, de atendimento às necessidades cotidianas, entre outros.

Tal oferta só é possível a partir do conhecimento sobre as formas de organização das sociedades indígenas e a compreensão de sua diferença com relação ao padrão ocidental de organização social, política e econômica. A categoria *profissional* ou *educação profissional*, por exemplo, enquanto ligadas à idéia de emprego, de meio de subsistência, ou *meio de vida* do indivíduo, são inexistentes nos universos indígenas tradicionais e mesmo em seus projetos para o atendimento das suas necessidades dentro das terras indígenas, a partir de demandas coletivas. A atual demanda indígena por formação no âmbito profissional possui outra amplitude. Busca-se uma formação que possa, na relação entre conhecimentos e práticas indígenas e os conhecimentos técnico-científicos, conferir a autonomia em áreas cruciais para sua sobrevivência.

Outro ponto essencial é a superação da lógica evolucionista ocidental e dos interesses da sociedade de mercado sobre eles. A visão evolucionista sobre os povos indígenas, ainda resistente na mentalidade nacional, supõe que as sociedades seguem

---

<sup>21</sup> Esta seção foi retirada do documento referencial para oferta de educação profissional e tecnológica integrada com a educação escolar indígena, publicado em setembro de 2007, como parte da coleção de Documentos Base do PROEJA. Para sua elaboração, coordenada pela SECAD e SETEC, foi constituído um amplo grupo de trabalho com representantes de organizações indígenas, organismos governamentais e não-governamentais vinculados à temática, além de antropólogos, linguistas e outros pesquisadores.

uma linha de desenvolvimento de um estado primitivo até um estado de civilização, o primeiro imaginado como mais próximo da natureza. Cunhada no século XIX, essa concepção está na base da política integracionista do Estado brasileiro, que definiu, na década de 1970, no Estatuto do Índio (Lei 6.001/73), as fases em que supostamente encontravam-se os povos indígenas e o ponto de sua integração, marcado pela mudança na evolução da condição de *índio* para a de *civilizado*. Essa visão também está presente na noção muito comum de que o *índio* só é *verdadeiro* quando se encontra em situação isolada, com uma cultura *essencial*, em estado puro, como se sua cultura fosse imune à história. A idéia do sentido único de evolução das sociedades humanas, cujo ponto final seria a sociedade branca moderna, é claramente etnocêntrica, elide qualquer possibilidade de reconhecimento do valor e do ponto de vista das outras culturas no mundo e foi usada de forma oportunista para suprimir os direitos indígenas.

A escola para os povos indígenas surge como iniciativa dos missionários jesuítas, na segunda metade do século XVI, centrada na catequese e destinada a desarticular as formas organizativas e os fundamentos culturais daqueles povos. A desconsideração dos processos de aprendizagem e das concepções pedagógicas indígenas prosseguiu nas escolas para índios, a cargo de missões religiosas e do órgão oficial de assistência aos índios, durante o período republicano e, infelizmente, ainda persiste no relacionamento entre povos indígenas e sociedade nacional. A desqualificação do discurso indígena, que perdura por mais de cinco séculos, só começou a ser reformulada recentemente, tendo como marco a Constituição Federal de 1988.

Três importantes aspectos estão na base das inovações: a garantia e proteção dos territórios indígenas, afirmando direitos originários dessas populações, o reconhecimento, respeito e manutenção da diversidade sociocultural, atribuindo-se ao Estado o dever de proteção das manifestações culturais de sociedades minoritárias, e a autonomia dos povos e organizações indígenas para ingressarem em juízo na defesa de seus direitos e interesses (CF. arts. 231 e 232). O reconhecimento das diferenças indígenas no contexto da sociedade nacional supõe o direito dos povos indígenas de projetar-se e reger-se por si mesmos.

Os princípios, conceituações e normatizações das diretrizes curriculares nacionais da educação escolar indígena, expressos no Parecer CNE/CEB 14/99 e na Resolução CNE/CEB 3/99, devem ser igualmente respeitados em sua integração com a educação profissional. Ressaltam-se:

-A participação das comunidades na definição do modelo de organização e gestão da *escola indígena*, bem como a consideração de suas estruturas sociais, suas práticas socioculturais e religiosas, suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, suas atividades econômicas; a necessidade de edificação de escolas que atendam aos interesses das comunidades indígenas e o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena;

-Os projetos político-pedagógicos terão por base as Diretrizes Curriculares Nacionais referentes a cada etapa da Educação Básica, as características próprias das escolas indígenas, em respeito à especificidade étnico-cultural de cada povo ou comunidade, às realidades sociolinguísticas, aos conteúdos curriculares especificamente indígenas, aos modos próprios de constituição do saber e da cultura indígena e à participação da respectiva comunidade;

-A formação específica dos professores indígenas, em serviço e, quando for o caso, concomitante à sua escolarização;

-A participação de representantes dos professores e lideranças indígenas, de organizações indígenas e de apoio aos índios, universidades e órgãos governamentais nas ações de planejamento a cargo dos gestores dos sistemas de ensino.

Uma educação para o trabalho só se faz acorde às necessidades da educação escolar indígena na perspectiva da formação integral, na consideração à diversidade e à inclusão social, abarcando questões atinentes à produção e às características do ambiente e da comunidade. De nada serve a lógica dos interesses da sociedade de mercado. O capital econômico define e decide a vida dos países inseridos num mercado mundial, obrigando a formação e capacitação de profissionais com habilidades e competências para lidar com tecnologias avançadas e sofisticadas, que atendam àqueles que têm capacidade de consumo (PAREDES, 1997). Desse campo, os pobres e as populações étnicas estão completamente excluídos.

Só o cuidado em se aprofundar nos universos socioculturais indígenas, não inteligíveis na superfície para os não-índios, pode levar à tradução mais fiel e mais dialógica de suas demandas e potencialidades, de forma a se evitar o perigo da banalização da diferença em fórmulas fáceis de *promoção* e pseudovalorização das culturas indígenas, quando não a sua total desconsideração.

A educação profissional integrada à educação básica indígena deve ser encarada principalmente como uma oportunidade para a reflexão e a ação para a autonomia dos povos indígenas em setores essenciais à sua subsistência e para a sua continuidade enquanto povos. Não se trata meramente, pois, de dar acesso aos povos indígenas à modalidade de educação profissional. É necessário que o projeto de educação e formação profissional também se reinvente nesse processo, que esteja aberto para rever os seus métodos e princípios e realmente abrace a sua construção dialógica e interessada no outro.

Em coerência com tais concepções, o Decreto 6.861, de 27 de maio de 2009, estabelece que a educação escolar indígena seja organizada e gerida observada a territorialidade dos povos indígenas, constituindo território etnoeducacionais, que independem da divisão político-administrativa do país. Sua implantação é pautada pelas demandas dos povos indígenas traduzidas em um plano de ação. Este plano deve ser elaborado, acompanhado e periodicamente revisto por uma comissão formada com representantes dos povos indígenas, entidades indígenas e indigenistas, órgãos governamentais vinculados à temática, gestores de educação estaduais e municipais, instituições de educação superior e de educação profissional e tecnológica, entre outros. Entre essas demandas encontra-se o ensino médio integrado à formação profissional dos alunos indígenas, cujas propostas pedagógicas *deverão articular as atividades escolares com os projetos de sustentabilidade formulados pelas comunidades indígenas e considerar as especificidades regionais e locais* (art. 11).

### **1.5.3. A educação do campo<sup>22</sup> e o ensino agrícola<sup>2</sup>**

A educação ofertada à população rural no Brasil tem sido objeto de estudos e de reivindicações de organizações sociais há muito tempo. O art. 28 da Lei 9.394/96 estabelece o direito dos povos do campo a um sistema de ensino adequado à sua diversidade sócio-cultural. É, pois, a partir dos parâmetros político-pedagógicos da educação do campo que se busca refletir sobre educação profissional.

---

<sup>22</sup> Este item foi retirado do artigo de Roseli Salete Caldart, Educação Profissional na perspectiva da Educação do Campo, produzido para exposição no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, debate temático 12, ocorrido em Brasília/DF de 23 a 27 de novembro de 2009.

<sup>2</sup> As considerações sobre este tema foram baseadas no documento (Re)significação do Ensino Agrícola da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, produzido durante os anos de 2008/09 pelo GT do Ensino Agrícola por meio da realização de seminários regionais e seminário nacional com representantes de unidades federais de ensino agrícola, além de convidados envolvidos com a temática em questão.

A formulação de propostas de educação profissional de nível técnico para os povos do campo implica necessariamente a análise de suas realidades. Este contexto compreende diferentes lógicas de produção agrícolas polarizadas entre uma agricultura voltada para a produção de alimentos – identificada como agricultura camponesa – e uma voltada para o negócio, sobretudo para a produção de *commodities* – o agronegócio ou agricultura industrial. Na primeira lógica há uma conexão direta entre produção e consumo, ou seja, a produção de alimentos e as necessidades alimentares das populações, na segunda há uma progressiva desconexão entre produção e consumo, ou seja, a lógica se inverte: produz-se para o mercado que então precisa induzir o consumo. Este mercado é também o de máquinas, fertilizantes, agrotóxicos, sementes.

Há uma forte dominação econômica e uma hegemonia cultural do agronegócio sobre a agricultura camponesa, relacionada ainda por muitos ao atraso ou considerada em vias de extinção ou de subordinação. Porém, a insustentabilidade do modelo industrial evidenciada nas crises de produção e distribuição de alimentos e de preservação ambiental abre perspectivas para um projeto alternativo de desenvolvimento do campo. Tal projeto não tem ainda uma formulação precisa, acabada, exatamente porque está sendo construído nos embates. Alguns aspectos mais consensuais que têm sido destacados envolvem a soberania alimentar como princípio organizador da agricultura, a democratização da propriedade e do uso da terra, uma nova matriz produtiva e tecnológica, com base na agroecologia, e uma nova lógica organizativa da produção, tendo por base a cooperação.

A educação profissional do campo implica preparar educandos para a análise dessa realidade e das contradições reais envolvidas. O que traz a necessidade de uma rediscussão das finalidades educativas ou dos objetos da educação profissional. Duas vertentes predominam: o preparo de trabalhadores assalariados das empresas agro-exportadoras e a formação de extensionistas – vinculados a órgãos públicos ou mesmo a empresas – para o trabalho de assistência técnica aos agricultores. De modo geral, os cursos da educação profissional não são destinados ou pedagogicamente organizados para formar agricultores.

É importante notar que as instituições federais de ensino agrícola surgiram para atender as demandas de implementação da chamada *revolução verde* e apesar de todo debate desenvolvido, ainda não existe no país uma política de educação profissional para agricultura camponesa. Educação profissional do campo não é a mesma coisa que escola agrícola. Ela inclui a preparação para diferentes profissões que

são necessárias ao desenvolvimento do território cuja base de desenvolvimento está na agricultura: agroindústria, gestão, educação, saúde, comunicação, entre outras, mas sem desconsiderar que a produção agrícola é a base da reprodução da vida e por isso deve ter centralidade na formação para o trabalho do campo.

Toma-se como objeto de estudo e de práticas a construção de uma nova matriz científico-tecnológica para o trabalho no campo produzida desde a lógica da agricultura camponesa sustentável, situando esta matriz no contexto mais amplo de transformações das relações sociais e do sistema hegemônico de produção. A centralidade está no trabalho, na apropriação dos meios de produção pelos próprios trabalhadores e na terra como meio de produzir vida e identidade.

Nesse sentido, faz-se necessária a valorização do saber da experiência, sem o qual se perde a sabedoria e a ciência da produção de alimentos voltada para a reprodução da vida. Porém, superando o seu caráter de conhecimento tácito, ressaltando a formulação teórica e o diálogo com a ciência e a tecnologia. Trata-se de preparar para um trabalho cada vez mais complexo, sem ignorar as inovações tecnológicas, mas fazendo a sua crítica (e superação) desde o princípio de que as tecnologias que interessam são as que efetivamente se constituem como forças produtivas e não destrutivas da vida.

A concepção de formação assumida implica a apropriação dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos e das relações sociais de produção, dos conhecimentos das formas tecnológicas em que se baseiam os processos produtivos contemporâneos e das diferentes linguagens que lhe são próprias; na formação para uma cultura tecnológica e para uma cultura científica, bem como para sua crítica; na produção de tecnologias e de ciência.

Um desafio teórico-pedagógico específico à formação politécnica dos trabalhadores do campo é articular a compreensão dos princípios científicos e tecnológicos que estão na base da organização da produção moderna com uma compreensão mais profunda dos processos produtivos agrícolas que implicam uma interação necessária entre o ser humano e a natureza na sua dinâmica viva, flexível e não completamente planejável, que então desenha processos de trabalho específicos, criadores de uma cultura com traços específicos e também de formas de luta social com características específicas.

A concepção metodológica de educação do campo pautada em uma organização curricular integradora exige reorganizar os tempos e espaços educativos. A

alternância<sup>23</sup> pode potencializar esse processo de formação, trazendo as questões da vida; para que as pessoas entendam e ajam sobre o que são, o que pensam, como agem. A realização da pesquisa também é estratégia pedagógica essencial para o estudo e o conhecimento da realidade, com vistas a auxiliar processos de transformação social, cultural, político e econômico. Isto implica um trabalho conjunto de discussão e execução no qual participam educadores e educandos mediatizados sempre pela realidade a ser conhecida e transformada.

Igualmente é necessário superar a falsa antinomia entre preparar para ficar ou sair do campo. Ficar ou sair não é algo a ser julgado como bom ou ruim em si mesmo. É preciso que se eduque aos trabalhadores do campo para que tenham condições de escolha e para que, ficando ou saindo, possam ajudar na construção de um projeto social onde todos possam produzir com dignidade suas condições materiais de existência. O movimento dialético entre particularidade e universalidade é o que deve orientar o trabalho pedagógico onde quer que ele aconteça.

Os cursos propostos devem, pois, favorecer o resgate da identidade dos sujeitos, de seus valores, saberes e práticas, permitindo à população que vive e trabalha no campo assumir sua condição de protagonista de um projeto social global e colocando o mundo rural numa relação horizontal, cooperativa e complementar ao mundo urbano.

Para complementar e ampliar a presente discussão é importante refletir um pouco mais sobre algumas questões que envolvem o ensino agrícola, a sociedade e o desenvolvimento do Brasil. *Como a educação do campo aqui concebida se articula com a realidade atual do ensino agrícola? Que orientações seguir para o estabelecimento de políticas públicas, diretrizes e propostas de reformulação de questões curriculares, estruturais e de gestão no ensino agrícola? Que ensino agrícola deve ser concebido na perspectiva de um desenvolvimento rural sustentável?*

Durante o ano de 2008, as questões levantadas para o ensino agrícola foram abordadas, especificamente, em torno de três eixos temáticos: democratização da

---

<sup>23</sup> A alternância é uma das características pedagógicas da educação do campo. Inclui o tempo reservado para o trabalho de aprofundamento e sistematização dos conhecimentos e conteúdos gerados pelas atividades em aula, seminários e oficinas e o tempo reservado para investigação e a pesquisa na comunidade. Está em consonância com a Resolução CNE/CEB 1/02 que garante a flexibilização da organização do calendário escolar e a organização e desenvolvimento das atividades em diferentes espaços pedagógicos (art. 7º). O Parecer CNE/CEB 1/06, citando a tese de João Batista Queiroz (UnB, 2004) conclui que *Numa concepção de alternância formativa não é suficiente a aproximação ou a ligação de dois lugares com suas lógicas diferentes e contraditórias, ou seja, a escola e o trabalho. É necessária uma sinergia, uma integração, uma interpenetração rompendo com a dicotomia teoria e prática, abstrato e concreto, saberes formalizados e habilidades (saber-fazer), formação e produção, trabalho intelectual e trabalho físico (manual).*

educação; currículo e desenvolvimento local e financiamento. O Ministério da Educação, através da SETEC, promoveu ações – através de Seminários Regionais e Seminário Nacional que se caracterizaram pela participação dinâmica de todos os atores envolvidos no ensino agrícola – na busca de estratégias e diretrizes para a (Re)significação do Ensino Agrícola na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica.

No decorrer deste debate, conclui-se que existem pelo menos dois modelos distintos de produção agrícola no Brasil. Um deles, constituído por pequenos produtores ligados à atividade agropecuária familiar individual ou organizada pelo associativismo, e o modelo oposto a esse que é o da exploração agropecuária fundamentada no grande capital e no aporte de insumos externos o qual absorveu, por muito tempo, um número expressivo de técnicos agrícolas, tendo sido essa uma das razões que influenciaram a adoção do modelo atual de ensino agrícola, orientado para a chamada *escola-fazenda*, onde predomina o princípio do *aprender a fazer fazendo*, direcionado para um sistema de produção agrícola convencional em grande escala.

É fato que a diversidade existente na agropecuária, resultante de um conjunto de fatores econômicos, sócio-culturais e tecnológicos e as dimensões continentais do Brasil, aumenta as dificuldades e desafios impostos ao ensino agrícola para dar conta das diferentes demandas. Pela razão expressa, lançar um olhar sobre essa forma de ensino, com vistas a adequá-lo ao atual momento histórico, sejam quais forem os modelos, as estratégias e prioridades definidas é o desafio levantado na rediscussão do ensino agrícola.

Ao mesmo tempo, não há como negar que existe forte movimento na busca de sistemas de produção agropecuária de base sustentável que possam responder a desafios atuais como as ameaças a agrobiodiversidade, a dependência de energias não renováveis, a poluição do solo e da água, a preservação da cultura e saberes de comunidades tradicionais e o desenvolvimento local. Por essa razão observa-se que muitas instituições que atuam no ensino agrícola, nos últimos anos, vêm discutindo essa temática.

A agroecologia, com baixas entradas de insumos externos, apresenta-se como uma alternativa de menor agressão ao ambiente. Ao mesmo tempo, caracteriza-se como um novo paradigma técnico-científico capaz de guiar a estratégia do desenvolvimento sustentável. Os sistemas orgânicos de produção, fundamentados em

princípios agroecológicos, incorpora tecnologias e práticas que buscam a sustentabilidade dos agroecossistemas.

Assim, principalmente em regiões onde predomina a agricultura familiar e áreas de assentamento, essa forma de agricultura pode elevar a produtividade com uma relativa autonomia, com um mínimo de impacto ambiental e com retorno sócio-econômico-financeiro mais adequado, capaz de permitir a diminuição da pobreza e atender às necessidades sociais da população.

Desta forma, o ensino agrícola requerido pela sociedade se caracteriza pela incorporação das novas tecnologias, pelos novos modelos de gestão da produção, pela imperativa necessidade da formação de profissionais responsáveis socioambientalmente. Uma educação comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira.

O ensino agrícola deve permitir ao educando o desenvolvimento de sua capacidade de gerar conhecimentos a partir da prática interativa com a realidade de seu meio e também extrair e problematizar o conhecido e investigar o não conhecido para poder compreendê-lo e influenciar a trajetória dos destinos de seu *locus*. Neste sentido, o currículo deve facilitar ao educando sua mobilidade e transferência entre diferentes contextos ocupacionais. Pressupõe também procedimentos didáticos pedagógicos constituídos de atividades teóricas, demonstrativas e práticas contextualizadas, bem como de projetos voltados para o desenvolvimento da capacidade de solução de problemas.

As instituições de ensino agrícola devem atentar para os arranjos produtivos e culturais locais, territoriais e regionais, que buscam impulsionar o crescimento econômico com destaque para a elevação das oportunidades e das condições de vida no espaço geográfico, não prescindindo da sustentabilidade sócio-ambiental. Ao mesmo tempo, devem priorizar o segmento da agricultura familiar e, como um dos elementos de referência para a dinâmica produtiva, a agroecologia e os sistemas orgânicos de produção.

Em suma, as instituições de ensino agrícola devem perseguir o desenvolvimento humano, a articulação de grupos locais, a equidade na distribuição de renda e a diminuição das diferenças sociais, com participação e organização da comunidade. De igual maneira, as questões de gênero, geração e de etnia, diminuição da pobreza e da exclusão, o respeito aos direitos humanos, a redução dos impactos ambientais da produção de resíduos tóxicos e da poluição, o equilíbrio dos ecossistemas

e a conservação e preservação dos recursos naturais devem ser objetivos a serem atingidos.

### **1.6.As Conferências e o Fórum Mundial<sup>24</sup>**

As conferências e os fóruns realizados na última década têm se constituído como espaços de manifestação de tensões e de construção de convergências a partir do exercício do pluralismo. Esta foi uma das características da primeira Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica<sup>25</sup>, organizada em cinco eixos temáticos: Papel da educação profissional e tecnológica no desenvolvimento nacional e nas políticas de inclusão social; Financiamento, manutenção e expansão; Organização institucional e o papel das instâncias de governo e da sociedade civil; Estratégias operacionais de desenvolvimento: sistema de gestão, proposta pedagógica, educação a distância, formação e valorização de profissionais; e A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica: ensino médio integrado. O teor dos embates ocorridos, em grande parte, ressurgiu no Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica<sup>26</sup>, na Conferência Nacional de Educação Básica<sup>27</sup> e na Conferência Nacional de Educação<sup>28</sup>.

O Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica teve como objetivo o levantamento de propostas a serem integradas à plataforma mundial de educação. Sua temática geral acercou-se da relação entre questões educacionais, de desenvolvimento e inclusão. Foi organizado sobre os eixos: educação, trabalho, desenvolvimento sustentável; educação cultura e integração; e educação, ética, inclusão e diversidade.

O pluralismo característico dos fóruns configura-se para além da existência de diversidade, resultando da assunção desta diversidade e do conflito. As conferências citadas caracterizaram-se pela mesma natureza plural. Nesses contextos, a convergência é constituída pela confluência de elementos com origens diferentes para um mesmo ponto ou pela tendência para um resultado comum. Esse processo compreende tensões no interior de grupos ou entre estes. Os estados de retesamentos são resultantes de

---

<sup>24</sup> Este item foi elaborado a partir da apresentação de Lucília Machado, Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica: convergências e tensões, no Simpósio Convergências e Tensões nas Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, do IX encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, realizado entre 20 e 23 de abril de 2010, em Belo Horizonte/MG.

<sup>25</sup> Brasília/DF, novembro de 2006.

<sup>26</sup> Brasília/DF, novembro de 2009.

<sup>27</sup> Brasília/DF, abril 2008.

<sup>28</sup> Brasília/DF, março/abril 2010.

atitudes, motivos e valores conflitantes, alcançando diferentes graus de intensidade ou gravidade.

As análises dos registros das conferências, debates e atividades autogestionadas permitiu a identificação de convergências envolvendo: a democratização do acesso ao conhecimento científico e tecnológico; o caráter dos conhecimentos a serem democratizados; o papel da educação profissional e tecnológica; diálogos que esta precisa desenvolver; o equacionamento de seus desafios; e a valorização do saber não formal e o direito à certificação profissional.

Ao mesmo tempo foram percebidas tensões abarcando: a lógica capitalista de centralização e concentração de riquezas; a polarização entre o local e o global; reivindicações decorrentes de um novo modelo de trabalho; reivindicações por modelos participativos de gestão pública; a continuidade da lógica da dualidade de ensino; a implantação do ensino médio integrado com a educação profissional técnica de nível médio; a falta de profissionalização dos docentes da educação profissional e tecnológica; e a ausência de uma política unitária de certificação profissional.

Em relação ao acesso ao conhecimento científico e tecnológico como direito de todos, as convergências demonstraram a necessidade de investimentos financeiros sistemáticos e sua legitimação por meio de construção com a sociedade de uma política pública ampla e perene. Busca-se o conhecimento crítico e consistente, que contemple as implicações e as conseqüências das implicações e as conseqüências das aplicações dos artefatos científicos e tecnológicos. Procura-se uma alternativa à racionalidade capitalista, a possibilidade de construir espaços de participação democrática, de produção de conhecimentos emancipatórios, novas solidariedades, novos modos de produção e conviveência social e cultural. Pretende-se a geração de formas criativas de relacionamento com o desenvolvimento tecnológico orientadas pela busca da sustentabilidade do planeta. Para tanto, aponta-se como caminho o que nos ensinam as experiências educativas dos movimentos sociais contrários à hegemonia do capital na construção dos novos currículos da educação profissional e tecnológica.

Quanto ao papel da educação profissional e tecnológica as convergências apontam para sua importância na socialização e construção da cidadania; no desenvolvimento humano e na inclusão social, cultural e produtiva; na construção de projetos culturais, sociais e políticos de caráter coletivo; na reflexão sobre a relação do homem com a natureza por meio do trabalho; na busca de novas formas de pensar o meio ambiente, a sustentabilidade, novas relações humanas; na interação e no diálogo

com diferentes culturas, com diversas formas de conhecimento; e na construção de uma nova ética planetária.

As convergências apontam para a necessidade de uma educação profissional e tecnológica que dialogue com os campos da educação básica, do trabalho, da ciência, da tecnologia, da cultura e da inovação; com os direitos humanos e de cidadania, a cultura da paz, a mudança da própria concepção de educação. De buscar resposta à diversidade cultural, às necessidades dos sujeitos e de suas comunidades, à interação dos diferentes saberes, indo além da racionalidade instrumental que restringe a uma educação justificada pelo atendimento das demandas de mercado.

As diferentes falas convergem também sobre os desafios do relacionamento social e político que a educação profissional e tecnológica deve construir e manter com as forças vivas da sociedade, a começar com as necessidades dos seus alunos e das comunidades implicadas; da articulação com as políticas de desenvolvimento, de democratização dos meios de produção, educação básica, trabalho, meio ambiente, ciência, tecnologia, cultura e inovação; e da universalização de suas políticas, não restritas à luta contra a pobreza, mas inseridas nas lutas pela construção de projetos políticos, econômicos e pedagógicos alternativos de sociedade.

Igualmente reconhecida é a perspectiva de que o direito de todos à educação profissional e tecnológica só se completa com a valorização do saber não formal e efetivação do direito ao reconhecimento e à certificação de saberes profissionais. Fazendo-se necessárias políticas públicas de certificação profissional com definições claras sobre seu financiamento, respeito às condições individuais, diagnósticos comprometidos com a orientação profissional e encaminhamento à educação continuada. Isto requer o envolvimento, a participação e a negociação de diversos atores sociais, pois o processo de reconhecimento e certificação profissional, não sendo neutro, é território de disputas.

No que diz respeito às tensões decorrentes da lógica capitalista de centralização e concentração das riquezas, aponta-se para o fato de, nesse contexto, a educação profissional e tecnológica ser constringida a se desenvolver segundo uma racionalidade instrumental, utilitária, pragmatista e produtivista. O modelo concentrador e privatista é responsável pelo surgimento de crises econômicas periódicas, cujos reflexos nos mundos do trabalho, na educação e nas relações do homem com o ambiente têm sido desastrosos. Submeter-se à ordem do mercado se traduz por subordinar-se à lógica discriminatória, que vitima especialmente jovens, mulheres, não brancos e

pobres, sendo necessárias mobilizações para mudar este quadro desfavorável e contraditório.

Em relação à polarização entre o local e o global, as tensões são provocadas, de um lado, pela organização do sistema mundial da economia capitalista, o crescimento do mercado educativo mundial, a formatação de currículos internacionais, a dominação cultural neocolonizadora e os modelos de certificação profissional de validade internacional. De outro lado, pelos interesses dos processos culturais, sociais e econômicos locais; a primazia do foco no aluno; a contextualização pedagógica dos conhecimentos produzidos em articulação com projetos culturais, sociais e políticos de interesse de proximidade; o reconhecimento, preservação e promoção dos saberes locais embasados nas diversidades cultural, étnica e territorial; os modelos nacionais de certificação coerentes com as necessidades e especificidades de cada país; o respeito às legislações específicas que protegem os direitos à educação profissional e tecnológica culturalmente orientada de comunidades específicas, como as dos indígenas.

As tensões decorrentes da polarização em favor de um novo modelo de trabalho de base imaterial reclama por novos horizontes educativos, mas faltam condições de acesso às novas aprendizagens e à educação ao longo da vida. O cenário é de aumento da competição no mercado de trabalho, agravada pelas tendências demográficas de elevação da expectativa média de vida e de maior dificuldade das famílias de sustentar a reprodução da força de trabalho.

Na arena das reivindicações por modelos participativos de gestão pública, percebe-se a ausência das juventudes, sendo preciso pensar, desenhar e construir, de forma colaborativa, processos educativos que levem os jovens a se tornarem partícipes da construção social e educacional desejada.

Constatam-se ainda tensões decorrentes do prosseguimento de processos que repõem e atualizam a estruturação dual das redes de ensino. Aspectos que envolvem o reconhecimento, a valorização e principalmente a inserção profissional dos tecnólogos e suas discriminação por parte de empresas públicas e privadas, órgãos públicos e conselhos profissionais são apenas elementos ilustrativos deste problema.

Ainda no campo dos tensionamentos a implantação do ensino médio integrado ao técnico traz, inicialmente, questões atinentes aos aspectos organizativos e metodológicos da construção desse currículo. Percebe-se ainda a dificuldade de se encontrar soluções para os conflitos latentes e manifestos entre professores das disciplinas do ensino médio e professores dos conteúdos específicos da educação

profissional e tecnológica causados pelos estranhamentos recíprocos e disputas por espaços, hierarquização de saberes e poderes.

A falta de política de profissionalização do docente da educação profissional e tecnológica, por outro lado, traz à tona problemas fundamentais como a construção do campo da profissionalização destes professores; a especificidade de sua formação profissional; e as formas ou modelos de formação docente adequados à realidade e demandas da educação profissional e tecnológica.

Por último, mas não menos importantes, registram-se as tensões decorrentes da falta de uma política unitária de certificação profissional, à medida que as concepções e diretrizes para a certificação profissional não se encontram ainda suficientemente esclarecidas.

### **1.7.O papel da educação profissional e tecnológica no desenvolvimento: para além do campo educacional<sup>29</sup>**

No momento atual observa-se um aparente consenso dos atores sociais quanto à importância da educação profissional e tecnológica para o desenvolvimento do país. Porém, existem divergências profundas tanto em relação ao significado do desenvolvimento, quanto ao papel desempenhado pela educação profissional e tecnológica nesse processo.

Em relação ao desenvolvimento, explicita-se a rejeição aos modelos tradicionais, excludentes e não sustentáveis social e ambientalmente, que envolvem concentração de renda e submissão à divisão internacional do trabalho; dilapidação da força de trabalho, e das riquezas naturais; competição, promoção do individualismo e destruição dos valores das culturas populares.

Em seu lugar, na perspectiva da *outra globalização* – na esteira dos movimentos sociais que afirmam nas sucessivas edições do Fórum Social Mundial que *outro mundo é possível* – é preciso defender um desenvolvimento sócio econômico ambiental, em que a inserção do Brasil no mundo se dê de forma independente, garantindo a cada um, individual e coletivamente, a apropriação dos benefícios de tal desenvolvimento.

Seguindo este raciocínio, também deve ser rejeitada a concepção que vê a educação como *salvação do país* e a educação profissional e tecnológica como a porta

---

<sup>29</sup> Esta seção foi elaborada por Lima, A. A. B. a partir de reflexões sobre as políticas de qualificação profissional, trabalho, emprego e desenvolvimento.

da *empregabilidade*, entendida como condição individual necessária ao ingresso e permanência no mercado de trabalho, de responsabilidade exclusiva dos trabalhadores. Isto significa desmistificar a pretensa relação direta entre qualificação e emprego, fortemente disseminada pela mídia e assumida pelo Governo Federal de 1994 a 2002, como eixo das políticas públicas de trabalho, contribuindo para a atual explosão da oferta de cursos privados de educação profissional.

No plano teórico, significa confrontar a Teoria do Capital Humano e suas variantes contemporâneas (por exemplo, as que apontam a centralidade do Capital Social, no sentido não *bourdieusiano*), demonstrando a sua incapacidade de explicar ou contribuir com a elaboração de políticas de trabalho emprego e renda que, de fato, incluem de forma cidadã milhões de pessoas no mundo do trabalho.

No plano político, significa ir além do campo educacional (LIMA e LOPES, 2005), atuando também e simultaneamente nos campos da produção e do Estado, envolvendo os sujeitos trabalhadores no debate, na perspectiva da construção de um verdadeiro consenso da importância da educação profissional e tecnológica apontadas nas intervenções ocorridas no Fórum Mundial.

## 2. CONCEITOS E CONCEPÇÕES

### 2.1. Formação humana integral<sup>30</sup>

A idéia de **formação integrada** sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 85).

---

<sup>30</sup> Esta seção foi adapta do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007d).

Para isto precisamos partir de alguns pressupostos, nos termos descritos por Ramos (pp.106-127). O primeiro deles é compreender que homens e mulheres são **seres histórico-sociais** que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isto, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento.

O segundo pressuposto é que a realidade concreta é uma **totalidade**, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem (KOSIK, 1978).

Desses pressupostos decorre um princípio de ordem epistemológica, que consiste em compreender o **conhecimento** como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva. Aprender e determinar essas relações exige um **método**, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes da realidade concreta. O processo de conhecimento implica, após a análise, elaborar a síntese que representa o concreto, agora como uma reprodução do pensamento conduzido pelas determinações que o constituem.

Discutiremos aqui o primeiro sentido, de natureza filosófica, que atribuímos à integração expressando uma **concepção de formação humana**, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando a formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O **trabalho** compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a **ciência** compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a **cultura**, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

Ciavatta (pp. 83-105), ao se propor a refletir sobre o que é ou que pode vir a ser a **formação integrada** pergunta: que é integrar? A autora remete o termo, ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas

múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre os conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originaram, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias. O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender.

## **2.2.Cidadania<sup>31</sup>**

Cidadania é conceito empregado hegemonicamente em sua acepção liberal-burguesa. Apoiase na concepção de homem portador de direitos naturais, não obstante tal natureza ser socio-historicamente produzida. Tal historicidade se faz irrefutável pela própria constatação da sucessão das ditas gerações de direitos humanos desde ao menos o século XVII, com a primeira revolução burguesa, a inglesa. Estas gerações costumam ser apresentadas linear e logicamente encadeadas a partir dos direitos civis, seguindo-se a dos direitos políticos e, embora para muitos autores avançando para além da terceira geração, substancialmente tem sua conclusão na dos direitos sociais.

Uma cidadania assim, aqui brevemente esboçada, será plena se e somente se as três dimensões dos direitos humanos ou naturais forem contempladas na existência social (liberdade, igualdade e propriedade). Tal plenitude se apresenta tanto uma promessa quanto uma expectativa histórica de uma concepção de homem e projeto de sociedade hegemônicos a partir de uma particularidade, qual seja da perspectiva da classe burguesa – em dado momento histórico, cumpridora de papel revolucionário das condições materiais de produção da vida social.

---

<sup>31</sup> Esta seção foi extraída do artigo Contribuição ao uso do conceito de cidadania. RIBEIRO, 2010b.

Sabemos que a realização da razão na história, a história da liberdade do homem, não se realiza como um desdobramento de si própria, nem linearmente nem por força de uma dialética idealista. A emancipação humana não é uma questão de lógica! Os direitos políticos, constata-se, são facilmente reduzidos ao ritual cívico do voto. Convivem com a liberdade de pensamento e todos os demais direitos civis e sociais, mas o desemprego e os baixos salários, as violências urbana e no campo, a baixa qualidade e ainda precária oferta de educação pública, o difícil acesso à justiça e seus desiguais condicionamentos de classe, a saúde pública deficiente quanto à observância dos princípios de integralidade, universalidade e equidade – tudo isso é exemplo da persistência de uma condição social e cidadã perversa aos brasileiros; mas não só a nós.

É que aquela plenitude cidadã ou democrática não pode se realizar por força da estrutura em que se concebe. No modo de produção da existência hegemônico desde a inauguração da Idade Moderna, o capitalismo, vigem contradições que impedem esta realização. De um lado, uma contradição econômica: convivem numa razão direta a socialização do trabalho e a privatização dos meios de produção. De outro, uma contradição política: a, por assim dizer, socialização da política, embalada na proposta democrática moderna de soberania popular, caminha de mãos dadas com a privatização do poder.

Nossa carta constitucional, que o entusiasmo pós-ditadura civil-militar batizou de *constituição cidadã*, alinha-se do início ao fim com os princípios, as concepções e as contradições da democracia classista. Estão lá todos os direitos, se desenrolando numa esteira aberta pelos direitos à *propriedade privada* e à *livre iniciativa*. Algo em torno de dez anos após a promulgação da CF, a lei que regulamenta a matéria educacional em suas diretrizes e bases, a LDB, corrobora a centralidade da cidadania como valor, princípio e fim da educação básica, o que poderíamos estender a todos os níveis e modalidades, a rigor.

A educação, não obstante ser enquadrada dentre os direitos sociais, foi um fator decisivo em todos os países em que os direitos civis e políticos se anteciparam aos sociais, os mais desenvolvidos economicamente. Neles, sua oferta pública e universal é experimentada e levada à condição de implementação do projeto republicano-democrático da classe recém hegemônica. Exemplos maiores, não à toa: Inglaterra e França. Portanto, junto com a educação cidadã modernizante, patrocinada ainda que precariamente pelo Estado brasileiro, vem seu corolário papel de reprodução das

condições ideológicas da sociabilidade contraditória das desigualdades equalizadas ou igualdades assimétricas. Porém, desta volta atualizado.

Nesse e para esse contexto de cidadania que a educação é definida como alavanca, instrumento, quiçá privilegiado. A reforma educacional da década seguinte, onde, além da LDB, são produzidos os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), a regulamentação da educação profissional pelo Decreto 2.208/97, as DCN para educação básica e profissional, se empenha por adaptar o aparelho educacional a esta nova inflexão do capital. Uma educação para o consumo, adaptada à nova circunstância de pobreza e esvaziamentos dos direitos humanos, ao desemprego e à identidade que a cultura mediaticamente globalizada forjar. O que confere unidade ao contexto aqui esboçado é a certeza de que não há mais certeza a buscar, não há mais previsibilidade a construir: há, sim, apenas cálculo pragmático-epistemológico, quando muito, a se fazer em meio à positividade da realidade apenas discursiva. A constante produção de consenso e esclarecimento de discursos, sempre lábeis, acompanha a labilidade do comportamento autorregulador do mercado – por natureza, complexo mistério de temperamento. Esfumam-se profissões, projetos de trajetórias pessoais, esforço de emancipação humana pela efetiva socialização política.

Para tanto, bastam algumas poucas competências aos filhos da classe trabalhadora.

### **2.3.Trabalho, ciência, tecnologia e cultura: categorias indissociáveis da formação humana<sup>32</sup>**

Partimos do conceito de **trabalho** pelo fato de o compreendermos como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais.

O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o homem do animal, uma vez que este último não distingue a sua atividade vital de si mesmo, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz, porém de modo transformador, toda a natureza, o que tanto lhe atesta quanto lhe confere liberdade e universalidade. Desta forma, produz

---

<sup>32</sup> Nesse item nos apropriamos das análises desenvolvidas por Ramos (2004; 2005; 2007).

conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência.

Nesses termos, compreendemos o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade. Apreender e determinar essas relações exige um método, que parte do concreto empírico – forma como a realidade se manifesta – e, mediante uma determinação mais precisa através da análise, chega a relações gerais que são determinantes do fenômeno estudado. A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. Quando essas relações são *arrancadas* de seu contexto originário e mediatamente ordenadas, tem-se a teoria. A teoria, então, é o real elevado ao plano do pensamento. Sendo assim, qualquer fenômeno que sempre existiu como força natural só se constituiu em conhecimento quando o ser humano dela se apropria tornando-a força produtiva para si. Por exemplo, a descarga elétrica, os raios, a eletricidade estática como fenômenos naturais sempre existiram, mas não são conhecimentos enquanto o ser humano não se apropria desses fenômenos conceitualmente, formulando teorias que potencializam o avanço das forças produtivas.

A **ciência**, portanto, é a parte do conhecimento sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações de forças determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta *tematizada* constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas. Conhecimentos assim produzidos e legitimados socialmente ao longo da história são resultados de um processo empreendido pela humanidade na busca da compreensão e transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

A revolução industrial, o taylorismo, o fordismo e a automação expressam a história da **tecnologia** nos marcos da transformação da ciência em força produtiva. Definem, assim, duas características da relação entre ciência e tecnologia. A primeira é que tal relação se desenvolve com a produção industrial. A segunda é que esse desenvolvimento visa à satisfação de necessidades que a humanidade se coloca, o que nos leva a perceber que a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. A partir do nascimento da ciência moderna, podemos definir a técnica e a tecnologia, então,

como mediação entre conhecimento científico (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real).

Entendemos **cultura** como o processo de produção de símbolos, de representações, de significados e, ao mesmo tempo, prática constituinte e constituída do/pelo tecido social, norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político-econômica desta sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social (GRAMSCI, 1991). Por essa perspectiva, a cultura deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada. Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida e/ou questionada nas manifestações e obras artísticas.

A partir da compreensão do trabalho em seu sentido ontológico evidencia-se a unicidade entre as dimensões científica-tecnológica-cultural.

#### **2.4.O trabalho como princípio educativo<sup>33</sup>**

A concepção do trabalho como princípio educativo é a base para a organização e desenvolvimento curricular em seus objetivos conteúdos e métodos.

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa entender o trabalho como princípio educativo, o que não significa *aprender fazendo*, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social.

O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência, produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e

---

<sup>33</sup> Também neste item trazemos idéias já apresentadas em Ramos (2004).

cultura, a profissionalização se opõe à redução da formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana.

Portanto, a educação profissional não é meramente ensinar a fazer e preparar para o mercado de trabalho, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas, com as suas conquistas e os seus revezes, e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico de profissões, sem nunca se esgotar a elas.

Apresentados esses pressupostos, defendemos que o projeto unitário de educação profissional não elide as singularidades dos grupos sociais, mas se constitui como síntese do diverso, tem o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social. Além do sentido ontológico do trabalho, a partir das finalidades atribuídas pela LDB ao ensino médio, em particular na sua forma de oferta com a educação profissional, nesta etapa da educação básica toma especial importância seu sentido histórico. É onde se explicita mais claramente o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-se em força produtiva. Ressalta-se, neste caso, o trabalho também como categoria econômica, a partir do qual se justificam projetos que incorporem a formação específica para o trabalho.

Na base da construção de um projeto de formação – que enquanto reconhece e valoriza o diverso, supera a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional – está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido:

- a) **ontológico**, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- b) **histórico**, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que, baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos (LUKÁCS, 1978).

Pelo primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo à medida que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. O trabalho, no sentido ontológico, é princípio e organiza a base unitária.

Pelo segundo sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educacional, visando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo. Com este sentido, conquanto também organize a base unitária do ensino médio, fundamenta e justifica a formação específica para o exercício de profissões, essas entendidas como uma forma contratual socialmente reconhecida, do processo de compra e venda da força de trabalho. Como razão da formação específica, o trabalho aqui se configura também como contexto.

Se pela formação geral as pessoas adquirem conhecimentos que permitam compreender a realidade, na formação profissional o conhecimento científico adquire, para o trabalhador, o sentido de força produtiva, traduzindo-se em técnicas e procedimentos, a partir da compreensão dos conceitos científicos e tecnológicos básicos que o possibilitarão à atuação autônoma e consciente na dinâmica econômica da sociedade.

Por fim, a concepção de cultura que embasa a síntese entre formação geral e formação específica a compreende como as diferentes formas de criação da sociedade, de tal forma que o conhecimento característico de um tempo histórico e de um grupo social traz a marca das razões, dos problemas e das dúvidas que motivaram o avanço do conhecimento numa sociedade. Esta é a base do historicismo como método (GRAMSCI, 1991), que ajuda a superar o enciclopedismo – quando conceitos históricos são transformados em dogmas – e o espontaneísmo, forma acrítica de apropriação dos fenômenos que não ultrapassa o senso comum.

Em um projeto unitário, ao mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura –, também se constitui como contexto econômico (o mundo do trabalho) que justifica a formação específica para atividades diretamente produtivas.

Do ponto de vista organizacional, essa relação deve integrar em um mesmo currículo a formação plena do educando, possibilitando construções intelectuais elevadas; a apropriação de conceitos necessários para a intervenção consciente na realidade e a compreensão do processo histórico de construção do conhecimento.

Com isto queremos erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora. Como nos diz Gramsci, essa identidade orgânica é construída a partir de um princípio educativo que unifique, na pedagogia, *éthos*, *logos* e *técno*s, tanto no plano metodológico quanto no

epistemológico. Isso porque esse projeto materializa, no processo de formação humana, o entrelaçamento entre trabalho, ciência e cultura, revelando um movimento permanente de inovação do mundo material e social.

### **2.5.A produção do conhecimento: pensando a pesquisa como princípio pedagógico<sup>34</sup>**

Esse princípio está intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo, o qual ao ser assumido em uma educação integrada contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma nele atuar por meio do trabalho, transformando a natureza em função das necessidades coletivas da humanidade e, ao mesmo tempo, cuidar de sua preservação face às necessidades dos demais seres humanos e das gerações futuras. A necessária autonomia para que o ser humano possa, por meio do trabalho, atuar dessa forma pode e deve ser potencializada pela pesquisa, a qual contribui para a construção da autonomia intelectual e deve ser intrínseca ao ensino, bem como estar orientada ao estudo e à busca de soluções para as questões teóricas e práticas da vida cotidiana dos sujeitos trabalhadores.

Nesse sentido, é necessário que a pesquisa como princípio pedagógico esteja presente em toda a educação escolar dos que vivem/viverão do próprio trabalho. Ela instiga o estudante no sentido da curiosidade em direção ao mundo que o cerca, gera inquietude, para que não sejam incorporados *pacotes fechados* de visão de mundo, de informações e de saberes, quer sejam do senso comum, escolares ou científicos.

Essa atitude de inquietação diante da realidade potencializada pela pesquisa, quando despertada nas primeiras fases escolares, contribui para que, nas faixas etárias e níveis educacionais mais avançados, o sujeito possa, individual e coletivamente, formular questões de investigação e buscar respostas na esfera mais formal no âmbito acadêmico, seja na forma aplicada ou na denominada pesquisa de base/acadêmica, como também em outros processos de trabalho, em um processo autônomo de (re)construção de conhecimentos.

Além disso, é fundamental que essa (re)produção de conhecimento esteja orientada por um sentido ético. Desse modo, é imprescindível potencializar uma concepção de pesquisa, aplicada ou não, assim como de ciência e de desenvolvimento tecnológico comprometidos com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços que tenham como finalidade melhorar as condições da vida coletiva e não apenas

---

<sup>34</sup> Este item está desenvolvido em Baracho; Moura; Silva; Pereira (2006) e Moura (2006; 2007a).

produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre os incluídos e os excluídos.

Nesse sentido, é necessário fortalecer a relação entre o ensino e a pesquisa, na perspectiva de contribuir com a edificação da autonomia intelectual dos sujeitos frente à (re)construção do conhecimento e outras práticas sociais, o que inclui a conscientização e a autonomia diante do trabalho. Isto significa contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar idéias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas.

Uma importante estratégia na consolidação da pesquisa como princípio pedagógico pode ser a sua vinculação com a produção de tecnologias sociais, fundamento de uma intervenção social junto às comunidades no território de atuação da unidade escolar.

### **3.POR UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL**

#### **3.1.Possibilidades para o ensino médio**

O Decreto 5.154/04 surge na realidade educacional brasileira em um momento de profunda crise do ensino médio. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2008, pouco mais de 51% da população entre 15 e 17 anos encontrava-se no ensino médio, correspondendo a 62,4% (cerca de 5,2 milhões) dos 8,3 milhões de estudantes matriculados na oferta dita *regular* estavam nessa faixa etária. Naquele ano, 21 milhões de pessoas com mais de 18 anos compunham a demanda potencial para o ensino médio, porém, foram registradas apenas 1,6 milhão de matrículas na modalidade EJA.

Além dos problemas na oferta, a falta de sentido e identidade para o tipo de ensino médio que é proporcionado à população conduz a uma baixa expectativa quanto à sua realização e conclusão por parte de adolescentes, jovens e adultos. Essa falta de sentido/identidade está posta em duas dimensões. Uma relativa à sua própria concepção

e outra relacionada com o deficiente financiamento público<sup>35</sup>. Evidentemente, esse quadro, além de outros aspectos, contribui para que, a cada dia, aumente o número de adolescentes excluídos do ensino médio na faixa etária denominada como *própria* ou *regular*.

Além disso, essa etapa educacional é pobre de sentido tanto na esfera pública quanto privada. Nessa perspectiva, é necessário conferir-lhe uma identidade que possa contribuir para a formação integral dos estudantes. Uma formação voltada para a superação da dualidade estrutural entre cultura geral e cultura técnica ou formação instrumental (para os filhos da classe operária) *versus* formação acadêmica (para os filhos das classes média-alta e alta)<sup>36</sup>. Esse ensino médio deve ser orientado, tanto em sua vertente dirigida aos adolescentes como ao público da EJA, à formação de cidadãos capazes de compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho para nela inserir-se e atuar de forma ética e competente, técnica e politicamente, visando contribuir para a transformação da sociedade em função dos interesses sociais e coletivos.

Entretanto, esse tipo de oferta não é amplamente proporcionada à população, pois grande parte das escolas privadas concentram seus esforços em aprovar os estudantes nos vestibulares das universidades, adotando uma concepção de educação equivocada, na qual se substitui o todo (formação integral) pela parte (aprovação no vestibular).

Por outro lado, embora haja escolas públicas de excelente qualidade, essa não é a regra geral. Dessa forma, grande parte dessas escolas, nas quais estudam os filhos da classe trabalhadora, tentam reproduzir o academicismo das escolas privadas, mas não conseguem fazê-lo por falta de condições materiais. Deste modo, em geral, a formação proporcionada nem confere uma contribuição efetiva para o ingresso digno no mundo de trabalho, nem contribui de forma significativa para o prosseguimento dos estudos no nível superior.

É nesse contexto que a educação profissional técnica de nível médio – ao habilitar para o exercício de profissões técnicas – pode explicitar o significado da

---

<sup>35</sup> Mesmo que fosse possível nesta análise não observar os aspectos referentes à concepção, a deficiência no financiamento público por si só já contribui decisivamente para a falta de qualidade do ensino médio.

<sup>36</sup> Essa dualidade não é fruto do acaso, mas sim da separação entre a educação proporcionada aos filhos das classes média-alta e alta e aquela permitida aos filhos dos trabalhadores. Entretanto, como o objetivo central deste trabalho não está circunscrito a essa oferta educacional, sugerimos, para um maior aprofundamento sobre a matéria, consultar: Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005; e Baracho; Moura; Pereira; Silva, 2006.

formação no ensino médio, como última etapa da educação básica. Em especial na forma integrada, a educação profissional técnica de nível médio

representa a oportunidade ótima de realização dos princípios do nível médio da educação básica, em virtude da experiência pedagógica integradora entre os fundamentos científicos e apropriações culturais e o processo produtivo em geral, manifesto pela particularidade de sua habilitação técnica (RIBEIRO, 2010a)<sup>37</sup>.

Para que a educação integrada constitua-se em política pública educacional é necessário que essa assuma uma amplitude nacional na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro.

Para que isso possa ocorrer é fundamental que as ações desencadeadas nesse domínio sejam orientadas por um regime de coordenação e cooperação entre as esferas públicas em vários níveis. Em nível nacional, entre o MEC e outros ministérios – tendo em vista a articulação com outras políticas setoriais –; internamente, entre suas secretarias; e externamente, com as instituições públicas de educação superior – principalmente as que integram a Rede Federal –, os sistemas estaduais e os sistemas municipais de ensino. Em cada estado, entre o respectivo sistema estadual, as instituições públicas de educação superior e os sistemas municipais de educação. De forma análoga o Distrito Federal. Pressupõe igualmente a cooperação entre órgãos ou entidades responsáveis pelas políticas setoriais no âmbito estadual e dos municípios.

É essa colaboração mútua que deverá contribuir para que os sistemas e redes públicos de ensino que atuam/atuarão em uma educação integrada possam fazê-lo a partir de soluções adequadas para questões centrais como: financiamento; existência de quadro específico de professores efetivos para atuar nos diversos cursos; formação inicial e continuada de docentes, técnicos administrativos e equipes dirigentes; infraestrutura física necessária a cada tipo de instituição, entre outros aspectos relevantes.

Uma política educacional dessa natureza requer sua articulação com outras políticas setoriais vinculadas a diversos ministérios responsáveis por políticas públicas estruturantes da sociedade brasileira. Portanto, ao se pensar a educação integrada como política pública educacional é necessário pensá-la também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento da

---

<sup>37</sup> Trecho da apresentação no II Simpósio dos Institutos Federais, transmitido pela TV MEC, em 29 de abril de 2010. Tema 1: A integração da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio: experiências de desenvolvimento curricular e implantação.

indústria e do comércio, entre outras. Enfim, é necessário buscar o seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico do Estado brasileiro.

### **3.2.O necessário exercício do regime de colaboração**

Outro importante nível de articulação e interação que precisa ser aperfeiçoado encontra-se, internamente, entre as secretarias e departamentos do MEC, assim como entre o MEC e os estados e municípios. Para que essa interlocução entre o MEC e as unidades da federação se concretize, se faz necessário convocar entidades afetas à questão para uma efetiva participação: o CNE, os Conselhos Estaduais de Educação (CEE), os Conselhos Municipais de Educação (CME), o CONSED, o Conselho Nacional de Secretários de Ciência e Tecnologia (CONSECT), a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o CONIF, entre outras.

Também no plano local (município) e regional (estado ou mesorregião) é imprescindível a articulação e, além disso, a interação entre os entes que recebem financiamento público na perspectiva de consolidar a política educacional em discussão. Esta questão nos remete ao regime de colaboração entre os entes federados, nos termos em que a CF de 1988 dispõe (art. 211, *caput*) e a LDB (art. 8º, *caput*), qual seja: *A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração os seus sistemas de ensino.*

Se o regime de colaboração propugna o compartilhamento de responsabilidades e encargos educacionais entre os entes federados – podendo se dar pela via de convênios, acordos, termos de cooperação, planos, entre outros instrumentos, há de esperar uma atuação efetiva das redes estaduais e federal.

Embora previsto no texto constitucional, a consecução de tal colaboração esbarra em inúmeras barreiras. As experiências registradas em diversos programas educacionais da década de 90 apontam para um quadro de concorrência e não de cooperação entre os entes. Estudos sobre a matéria apontam entre as dificuldades à sua difusão: a) a ausência de regras institucionais que aprofundem o estímulo a práticas cooperativas entre os entes; b) a precariedade de dados e informações sobre a realidade escolar no país; c) a tradição autoritária nas relações intergovernamentais, aqui caracterizada pela tendência à centralização e concentração do poder decisório nas esferas federal e estaduais; d) a carência de espaços oficiais de coordenação, barganha e deliberação conjunta entre as instâncias federadas, em que pesem as iniciativas tanto do CONSED quanto da UNDIME nessa área (RAMOS; SOUZA; DELUIZ, 2007).

Atualmente, as políticas educacionais têm sido estruturadas em programas mais abrangentes que podem se realizar sob um efetivo regime de colaboração entre o sistema federal de ensino e os estaduais, dadas as seguintes características: a) implicam, respectivamente, as redes estaduais e a federal, atingindo, então, a totalidade do sistema público que atua na educação profissional; b) apresentam metas físicas e financeiras claras; c) vêm acompanhados de documentos que dispõem sobre princípios e diretrizes fundamentais para as ações políticas e pedagógicas realizadas sob a sua égide. O fato de esses programas terem como um dos princípios a implantação desse tipo de ensino, juntamente com as características antes referidas apontam, finalmente, para respostas concretas à possibilidade jurídica emanada do Decreto 5.154/04.

Nesse processo, a reestruturação da Rede Federal pode cumprir um papel fundamental de articulação entre os entes federados. Um plano estratégico e estruturante da política de educação integrada implicaria, necessariamente, a cooperação, a colaboração e a interação com os sistemas estaduais e municipais, quando for o caso, no sentido de contribuir para que tais sistemas construam e implementem seus currículos a partir de suas próprias realidades.

No campo das ações estruturantes que podem ser desenvolvidas em regime de colaboração entre a Rede Federal e os sistemas estaduais, merece destaque a formação de profissionais para atuar nessa esfera educacional, em especial, a formação docente. Alguns dessas instituições federais, principalmente as mais antigas, atuam na formação de professores para a educação profissional há décadas. Além disso, nos últimos anos, outras instituições da Rede Federal vêm gradativamente passando a atuar nas licenciaturas voltadas para a educação básica, de forma que estão construindo um bom corpo de conhecimentos nesse campo. Evidentemente, além dessas instituições, as próprias universidades públicas podem e devem constituir-se em *locus* dessa formação.

Outro aspecto importante que será potencializado por uma maior interação entre os sistemas estaduais/municipais e a Rede Federal é a construção do conhecimento nessa esfera educacional, pois ela constitui-se em uma inovação no quadro educacional brasileiro. É fundamental que se estructurem e se fomentem grupos de investigação nesse campo, os quais devem surgir associados aos processos de formação de professores.

A evidência da necessidade de envolvimento encontra sua manifestação no tema central da Conferência Nacional de Educação de 2010, nas reflexões sobre o sistema nacional articulado de educação e o plano nacional de educação. Segundo Saviani,

No que se refere à construção do Sistema Nacional de Educação propriamente dito, o ponto de referência é o regime de colaboração entre a União, os estados/Distrito Federal e os municípios, estabelecido pela Constituição Federal. A implementação do regime de colaboração implicará uma repartição das responsabilidades entre os entes federativos, todos voltados para o objetivo de prover uma educação com o mesmo padrão de qualidade a toda a população brasileira. Assim, deixam de ter sentido os argumentos contra o sistema nacional baseados no caráter federativo que pressupõe a autonomia de estados e municípios. O regime de colaboração é um preceito constitucional que, obviamente, não fere a autonomia dos entes federativos. Mesmo porque, como já afirmei, sistema não é a unidade da identidade, mas unidade da variedade. Logo, a melhor maneira de preservar a diversidade e as peculiaridades locais não é isolá-las e considerá-las em si mesmas, secundarizando suas inter-relações. Ao contrário, trata-se de articulá-las num todo coerente, como elementos que são da mesma nação, a brasileira, no interior da qual se expressam toda a sua força e significado (BRASIL, 2010, p.73).

Para que educação integrada se torne, efetivamente, política pública, não pode prescindir, do envolvimento das distintas esferas de governo, do mesmo modo que exige maior articulação com movimentos sociais, economias locais e sociedade civil em geral.

Finalmente, é preciso ter claro que os movimentos sociais, ao exercerem pressão sobre o poder público em defesa de suas demandas educacionais, tornam-se sujeitos indispensáveis ao processo de planejamento e formação teórico-epistemológica sobre educação integrada, por gerarem também conhecimento em seus campos de atuação. Enfim, as concepções de currículo, a construção e a atualização de projetos pedagógicos, as condições e o tamanho da oferta dos cursos são aspectos para os quais muito têm a contribuir os movimentos sociais, a exemplo do que do que se tem reivindicado e avançado no âmbito do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e das comunidades indígenas, que identificam a formação integrada como uma necessidade coerente com suas realidades.

### **3.3. Quadro docente permanente e sua formação**

Para efetivação de uma política é necessário conhecer as fragilidades dos sistemas educacionais, na busca da sua superação, e explorar suas potencialidades. Como já explicitado anteriormente, na década de 1990, com o recuo na oferta de cursos técnicos na Rede Federal e o completo desmonte do que se tinha nos sistemas estaduais, não houve por parte dos sistemas concursos públicos para compor o quadro de

professores da área específica. A primeira fragilidade, portanto, diz respeito à falta de quadro de professores efetivos no domínio da educação profissional, principalmente nos estados. Em decorrência, com vistas à expansão da oferta da educação profissional, é fundamental (re)constituir esses quadros efetivos, uma vez que não se poderá trabalhar nessa perspectiva curricular com professores contratados precariamente /temporariamente.

É responsabilidade dos governos federal, estaduais e municipais a (re)composição de seus quadros de professores. A segunda fragilidade a ser superada é a formação de professores que constituirão esses quadros efetivos, a ser abordada em duas dimensões: a inicial e a continuada.

Considerando a primeira dimensão, evidencia-se o fato dos professores das disciplinas específicas serem, via de regra, bacharéis que em seus cursos superiores não receberam formação para a docência. Neste sentido, o Parecer do CNE/CEB 2/97 dispõe sobre programas especiais de formação pedagógica de professores para a educação profissional. No entanto, os debates sobre a formação de docentes para a educação profissional e tecnológica apontam para a insuficiência de tais programas no atendimento às necessidades de formação, principalmente dos sistemas estaduais.

Em 2006, foi realizado em cooperação com o INEP, no Simpósio Educação Superior em Debate, o encontro com o tema *Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica*<sup>38</sup>. Em 2007, foi constituído o *Grupo de Trabalho Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica* cujo resultado foi sistematizado no documento *Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional*. Nesse mesmo ano, as propostas contidas nesse documento foram debatidas em diversos encontros locais promovidos por instituições da Rede Federal.

Com base nos resultados dos debates ocorridos no Simpósio de 2006 e dos trabalhos de 2007, a SETEC, em 2008, encaminhou ao CNE proposta de DCN para as licenciaturas destinadas à formação de professores para atuar na educação profissional e tecnológica, atualmente em análise nesse colegiado.

Em 2010, foi enviada à SETEC/MEC uma proposta de parecer contendo cinco possibilidades de formação de professores para a educação profissional: quatro resultantes dos debates promovidos durante os anos de 2006 e 2007 e constantes no documento encaminhado, em 2008, ao CNE pela SETEC e uma já constante na

---

<sup>38</sup> Resultando em livro homônimo publicado, em 2008, pelo INEP.

Resolução CNE/CP nº 2/97, quais sejam: Curso de licenciatura para graduados; Curso de licenciatura integrado com curso de graduação em tecnologia; Curso de licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente; Curso de licenciatura para concluintes do ensino médio; Cursos de especialização, pós-graduação *lato sensu*, em programas especiais para profissionais já graduados em nível superior.

Na análise da proposição do CNE, a SETEC manifestou sua concordância com a normatização de apenas três das cinco formas apresentadas: Curso de licenciatura para graduados; Curso de licenciatura para técnicos de nível médio ou equivalente e Curso de licenciatura integrado com curso de graduação.

Na análise encaminhada ao CNE a SETEC considera que a licenciatura para graduados pode substituir, com vantagens, os cursos de especialização, pós-graduação *lato sensu* e os programas especiais *intencionalmente destinados à formação de docentes para a educação profissional* (quinta forma apresentada na proposta de parecer). Essa licenciatura, em relação à proposta contida na Resolução CNE/CP nº 2/97, ao prever uma carga-horária mínima maior, possibilita uma formação mais consistente, incluindo mais tempo destinado ao estágio supervisionado, além de superar o caráter de oferta esporádica que têm marcado a formação de docentes para a educação profissional.

Essa forma permite também que ao se identificar demandas pontuais que justifiquem ofertas de caráter esporádico, possam ser abertas turmas específicas para seu atendimento. Essa forma de licenciatura traz ainda como vantagem para os formados a autorização para docência em cursos de formação de profissionais cujas profissões são regulamentadas e se exige que o docente da parte específica seja também profissional da área.

Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação em uma proposta de educação integrada, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica.

O segundo aspecto a ser considerado é o da formação continuada. Para consolidar uma política é necessária uma mudança na cultura pedagógica que rompa com os conhecimentos fragmentados. A formação continuada para professores, gestores

e técnicos tem um papel estratégico na consolidação desta política. O MEC por meio das instituições da Rede Federal e universidades federais e os estados, por meio das universidades estaduais, deverão atuar em conjunto nas suas regiões para elaborar e executar ações de formação para os professores que forem atuar na área básica ou na específica.

Além disso, a construção dessa formação, tanto inicial quanto continuada, necessariamente envolverá o MEC, por meio, no mínimo, da SETEC, SESU<sup>39</sup>, SEB e SECAD. Igualmente, deverão ser envolvidas as associações de pesquisa, sindicatos e outras entidades do campo da educação superior em geral, da formação de professores e da educação profissional e tecnológica, assim como os sistemas estaduais e municipais de educação.

Essa formação deve ir além da aquisição de técnicas didáticas de transmissão de conteúdos para os professores e de técnicas de gestão para os dirigentes (MOURA, 2007b). Assim, seu objetivo macro deve ser necessariamente mais ambicioso, centrado no âmbito das políticas públicas, principalmente, as educacionais e, particularmente, as relativas à integração entre a educação profissional e a educação básica. Esse direcionamento tem o objetivo de orientar a formação desses profissionais por uma visão que englobe a técnica, mas que vá além dela, incorporando aspectos que possam contribuir para uma perspectiva de superação do modelo de desenvolvimento socioeconômico vigente e, dessa forma, privilegie mais o ser humano trabalhador e suas relações com o meio ambiente do que, simplesmente, o mercado de trabalho e o fortalecimento da economia.

Nesse processo educativo de caráter crítico-reflexivo, o professor deve assumir uma atitude orientada pela e para a responsabilidade social. Nessa perspectiva, o docente deixa de ser um transmissor de conteúdos acrícos e definidos por especialistas externos, para assumir uma atitude de problematizador e mediador no processo ensino-aprendizagem sem, no entanto, perder sua autoridade nem, tampouco, a responsabilidade com a competência técnica dentro de sua área do conhecimento (FREIRE, 1996). Importa destacar ainda a característica plural da EJA, ao lidar com diferentes modos cognitivos e de aprendizagens, situação complexa em si para a organização do processo pedagógico e para a formação de professores que atuam nesse campo.

---

<sup>39</sup> SESU – Secretaria de Educação Superior.

Além disso, são necessários esforços em três dimensões distintas e igualmente importantes: A formação daqueles profissionais que já estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que ainda vão iniciar formação como futuros profissionais da educação profissional e tecnológica (MOURA, 2007b).

No caso específico dos professores, em qualquer dessas dimensões, ao revisar Moura (2004; 2007b) e Santos (2004), incorporando alguns elementos novos, conclui-se que essa formação, dentre outros aspectos, deve contemplar quatro eixos fundamentais:

- a) Formação científica, com atenção às necessidades educacionais em cada eixo tecnológico, de integração entre ensino-pesquisa-extensão, da perspectiva interdisciplinar, do diálogo das ciências humanas e da natureza com a cultura e com os conhecimentos tecnológicos;
- b) Formação tecnológica, considerando a interação entre teoria e prática, a atual complexidade do mundo do trabalho, o aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, a exigência de maior atenção à justiça social, questões éticas e de sustentabilidade ambiental, necessidades sociais e alternativas tecnológicas;
- c) Formação didático-pedagógica, tendo em boa conta as especificidades históricas, sociológicas, filosóficas, econômicas, organizacionais e políticas da educação profissional e tecnológica, incluindo seus conteúdos, métodos, processos de avaliação, identidade de docentes e discentes, gestão de sistemas, redes e instituições e suas relações com o contexto econômico e social, com as políticas sociais e de desenvolvimento;
- d) Conhecimentos sobre o desenvolvimento sócio-econômico-ambiental dos territórios e sobre a diversidade dos sujeitos, das formas de produção e dos processos de trabalho dos diferentes *lôcus* onde os cursos ocorrem.

Esses três eixos devem interagir permanentemente entre si e estarem orientados a um constante diálogo com a sociedade em geral e com o mundo do trabalho.

Tais eixos devem ainda contemplar:

- a) as relações entre estado, sociedade, ciência, tecnologia, trabalho, cultura, formação humana e educação;
- b) políticas públicas e, sobretudo, educacionais de uma forma geral e da educação profissional e tecnológica em particular;

- c) papel dos profissionais da educação, em geral, e da educação profissional e tecnológica, em particular;
- d) concepção da unidade ensino-pesquisa;
- e) concepção de docência que se sustente numa base humanista;
- f) a profissionalização do docente da educação profissional e tecnológica: formação inicial e continuada, carreira, remuneração e condições de trabalho;
- g) desenvolvimento local e inovação.

A formação de professores precisa ser pensada, inclusive, na perspectiva da formação de formadores com o objetivo de contribuir para a constituição de um quadro de profissionais nessa área educacional.

Além disso, é necessário produzir conhecimento nesse novo campo e, para isso, deve-se estimular a criação de grupos de pesquisa e programas de pós-graduação vinculados à formação desses profissionais.

Na formação continuada, é fundamental estimular ações dirigidas à elaboração e implementação de projetos de cursos de especialização destinados aos profissionais do ensino público que atuam/atuarão na educação profissional técnica de nível médio.

### **3.4. Financiamento público**

Sendo a educação profissional técnica de nível médio integrante da educação básica, sua manutenção e desenvolvimento necessariamente vincula-se às questões de financiamento desse nível de ensino. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) – o qual só garantia vinculação constitucional de recursos para o ensino fundamental –, em vigor desde janeiro de 2007 estendendo-se até 2020, é um fundo de natureza contábil formado com recursos originados das três esferas de governo (federal, estadual/distrital e municipal). Seus recursos são realizados automaticamente (transferência constitucional obrigatória) em favor dos estados e municípios, com base no número de estudantes matriculados, com diferentes taxas de ponderação em função da etapa, da modalidade, forma de oferta dos cursos e tipos de estabelecimento de ensino.

Apesar do avanço que representa, sendo hoje a única fonte regular de financiamento, por meio de transferência obrigatória, que alcança a oferta pública de

educação profissional, o FUNDEB restringe-se ao financiamento da oferta estadual de cursos técnicos na forma integrada ao ensino médio regular ou na modalidade EJA. As ofertas municipais e federais não são abarcadas pelo Fundo, assim como não o são os cursos ofertados na forma subsequente ou concomitante ao ensino médio, nem os cursos de qualificação profissional integrados com o ensino fundamental na modalidade EJA.

Outro ponto a ser analisado diz respeito ao impacto na divisão dos recursos pela ampliação do escopo de financiamento – com a inclusão da educação infantil, do ensino médio e da EJA – sobre a mesma base de arrecadação – apesar da receita proveniente de impostos e transferências dos estados, municípios e Distrito Federal, ter passado de 15% (durante a vigência do FUNDEF) para 20 % (FUNDEB a partir de 2009). De acordo com a Portaria Interministerial 538-A, de 26 de abril de 2010, estima-se que o total da receita alcance, este ano, R\$ 83 bilhões, sendo R\$ 6,8 bilhões provenientes de complementação da União<sup>40</sup> a ser distribuído entre 9 estados. O valor mínimo por estudante matriculado no ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio (fator de ponderação de 1,3 – o mais alto do Fundo) é de R\$1.839,30 e R\$1.414,85 quando na modalidade EJA (fator de ponderação de 1,0).

Afora o previsto no FUNDEB, não existe atualmente a definição de fontes de financiamento perenes para educação profissional e tecnológica. A cada ano, as verbas orçamentárias a ela destinadas são definidas a partir da luta por recursos escassos no processo de elaboração do Orçamento Geral da União, onde, usualmente, o parâmetro predominante é o da série histórica. Esse é um critério que tende a cristalizar as diferenças existentes. Nos últimos anos, tem sido utilizada uma combinação entre essas séries e a quantidade de estudantes matriculados, o que não altera a lógica linear e meramente quantitativa para a definição orçamentária.

Além disso, historicamente, esses recursos são insuficientes para atender às necessidades globais da educação profissional e tecnológica pública nas instâncias federal, estadual e municipal. Por outro lado, há uma grande dispersão de recursos distribuídos entre vários ministérios e outros órgãos da administração pública, o que efetivamente dificulta a construção, implementação e coordenação da execução de uma política pública nesse domínio. Grabowski; Ribeiro e Silva (2003) identificaram 39 fontes públicas que financiam ações da educação profissional sem que haja uma efetiva coordenação e articulação entre os entes públicos envolvidos, resultando em zonas de

---

<sup>40</sup> Recursos federais alocados complementarmente sempre que, no âmbito de cada estado, o valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. Essa complementação pode atingir até 10% do valor total do Fundo.

sombreamento, como também em lacunas na oferta da educação profissional e tecnológica.

Cabe destacar que dentre esses fundos públicos citados nos estudos, encontram-se os recursos do Ministério da Previdência e Assistência Social (MPAS) provenientes da arrecadação de contribuição compulsória de 2,5% sobre a folha de pagamento das empresas para financiamento dos sistemas patronais de formação profissional formados pelos Serviços Nacionais de Aprendizagem e respectivos Serviços Sociais. A existência de uma fonte de financiamento permanente coloca essas instituições em situação privilegiada em relação às demais. A título de exemplo, em 2005, foram destinados cerca de 600 milhões de reais à Rede Federal, enquanto os Serviços Nacionais de Aprendizagem recebem em torno de 5 bilhões de reais de recursos públicos a cada ano (GRABOWSKI, 2005).

Além dos recursos provenientes das contribuições citadas, essas entidades podem aumentar substantivamente suas receitas pela venda de seus serviços à sociedade. Em que pese a origem pública de significativa parcela do seu financiamento, atualmente prevalece a prestação de serviços pagos pela sociedade em detrimento da oferta pública e gratuita.

Derivado da necessidade de ampliar a oferta gratuita dessas entidades, o acordo estabelecido, em 2008, entre o Governo Federal e os Serviços Nacionais de Aprendizagem Industrial (SENAI) e Comercial (SENAC) e Serviços Sociais da Indústria (SESI) e do Comércio (SESC), estabelece o aumento gradual da gratuidade tendo como meta o comprometimento de 33,3% de suas receitas até 2014.

A criação de um fundo que possa garantir de forma perene o financiamento da manutenção e do desenvolvimento da educação profissional exige alterações na Constituição Federal, por meio de Projeto de Emenda Constitucional (PEC). A tramitação e a aprovação de um fundo de tal natureza no Congresso Nacional não é tarefa fácil face à diversidade de interesses e projetos sociais em disputa. Nos últimos anos, diferentes projetos receberam parecer por inadmissibilidade seja pelo uso de técnica legislativa inadequada, por violação a princípios constitucionais, por erro na fundamentação legal ou por inconsistência textual<sup>41</sup>.

A criação do fundo para a educação profissional tem sido uma das maiores reivindicações dos sistemas públicos de ensino. As discussões em torno do tema

---

<sup>41</sup> Para mais informações, consultar Parecer da Comissão de Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC) sobre a PEC 295, de 2008, com a proposição de alteração nos artigos 149, 159 e 239 para dispor sobre a criação de um Fundo Nacional de Ensino Técnico.

evidenciam os conflitos entre distintos projetos societários. Exemplo disso foram os embates travados nas Conferências Estaduais de Educação Profissional e Tecnológica, realizadas nos estados da federação, entre maio e junho de 2006, como fase preparatória à Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, realizada em novembro de 2006, em Brasília. No roteiro elaborado pelo MEC para orientar os debates, as propostas foram agrupadas em cinco eixos temáticos, sendo o segundo deles o financiamento.

A proposta nº 1 desse eixo foi, precisamente, a criação do Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP). Essa medida foi suficiente para gerar uma polarização em quase todas as conferências estaduais, assim como na Conferência Nacional. De um lado, os que defendem um projeto de sociedade em que a educação pública, gratuita e de qualidade deve ser um direito de todos os cidadãos independentemente de sua origem socioeconômica, étnica, racial, religiosa etc. posicionaram-se a favor da criação do FUNDEP. De outro lado, os altos dirigentes e assessores das instituições vinculadas às entidades patronais posicionaram-se explicitamente e publicamente de forma contrária à criação do mencionado Fundo.

Embora não exista um fundo nacional, alguns estados buscam alternativas próprias, a exemplo do Mato Grosso que, desde 2003, conta com o Fundo Estadual de Educação Profissional (FEPEP) criado por meio de Emenda a Constituição Estadual.

Todavia, nos últimos anos, repasses voluntários da União mediante convênio com os estados têm possibilitado a ampliação e desenvolvimento da oferta de educação profissional técnica de nível médio, em especial, na forma integrada ao ensino médio. Com dotação orçamentária na casa de um bilhão de reais, o atual programa tem como foco o fortalecimento do ensino médio técnico nas redes públicas, diferentemente do PROEP, que privilegiou o financiamento da educação profissional desvinculada da educação básica em todos os sistemas, com forte apoio às iniciativas privadas (segmento comunitário). Ainda que o problema da sustentabilidade financeira da continuidade e consolidação dessa política se mantenha, o fomento inicial promovido pelo Governo Federal aponta a educação profissional pública – especialmente na forma integrada ao ensino médio, por contar com recursos de manutenção provenientes do FUNDEB – como uma estratégia relevante da formulação de um projeto de sociedade mais autônoma e soberana.

## 4. ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO CURRICULAR

### 4.1. Fundamentos para um projeto político pedagógico integrado<sup>42</sup>

O primeiro fundamento para a construção do projeto político-pedagógico de qualquer escola é a sua construção coletiva. O projeto político-pedagógico só existe de fato – não como um texto formal ou uma *peça de ficção*, mas como expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que unificam a comunidade escolar – se ele verdadeiramente pertencer a este grupo; se o grupo se identificar com ele; se reconhecer nele. Para isto todos devem ser autores e sujeitos de seu desenvolvimento.

Quando o projeto político-pedagógico é construído de forma coletiva, participativa e democrática, mesmo havendo discordâncias de alguém em relação a algo nele apregoado, o fato de a decisão ser fruto de debates abertos, extensos, francos e aprofundados fará com que todos reconheçam que as decisões expressam a vontade coletiva e não o poder de pessoas ou segmentos específicos. Vontade coletiva não é o mesmo que vontade da maioria, posto que não é a quantidade de pessoas que defendem ou aprovam uma idéia que determina as escolhas, mas sim a compreensão coletiva de que, nas condições dadas, determinadas decisões dão mais unidade ao grupo social que outras. A validade das propostas é avaliada com essa referência, escolhendo-se aquelas que poderão dar direção ao trabalho coletivo organizado, pautado pela coerência entre princípios, finalidades, objetivos e métodos de ação. Isto, em outras palavras, caracteriza a práxis coletiva, a coerência e a unidade entre teoria e prática. Para a implantação de uma política educacional, é preciso que a comunidade escolar se convença da pertinência de implantá-lo e se mobilize para isto.

A história pouco democrática das relações institucionais em nosso país – incluindo as que se realizam nos sistemas de ensino e nas escolas, bem como as condições do trabalho pedagógico, com sobrecarga dos professores e indisponibilidade de espaço e tempo para atividades coletivas – leva-nos à hipótese de que a discussão do currículo na escola não seja uma prática muito recorrente. Se isto é verdade, torna-se ainda mais complexa a proposta de construção coletiva do projeto político-pedagógico e do currículo para a educação integrada.

---

<sup>42</sup> Esta seção foi adaptada do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007d).

Assim, faz-se necessária uma ação mais concentrada na escola, buscando na prática social e pedagógica do professor os elementos e os mecanismos de superação do estado de coisas presente. A premissa que orienta o projeto de educação integrada é a de centralizar e aprofundar o caráter humanista do ato de educar, desconstruindo o parâmetro colonialista e dual que caracteriza a relação entre educação básica e profissional.

É muito comum a afirmação de não ser possível a implantação de educação integrada devido à ausência de condições para tal nas escolas. Embora devam ser garantidas, não é possível aguardar as condições ideais para dar início a um projeto de tamanha relevância. Sua própria definição e conquista é uma tarefa coletiva.

Assim, a primeira providência é a geração de tempos e espaços para a realização de atividades coletivas. Por vezes pode ser pertinente a realização de seminários e encontros com convidados externos, tais como intelectuais e gestores da educação, proporcionando a discussão sobre concepções e políticas, oportunizando à comunidade escolar a apresentação de questões conceituais e operacionais, numa estratégia de envolvimento dos educadores e estudantes com o tema. Realizar oficinas, cursos e debates na esfera regional, reunindo diversas escolas é também profícuo. Isto, entretanto, não é suficiente. Não obstante, é fundamental dar continuidade a processos mais locais e interativos, pois os educadores precisam, no diálogo entre si, perceber que um projeto dessa natureza é necessário e possível na **sua escola**; que não é *uma ilusão de intelectuais*, ou *uma promoção da secretaria ou do MEC que passará quando chegar a outra gestão*.

Para que isto seja possível é preciso, entretanto, que os gestores nacionais e estaduais implementem medidas concretas que produzam a confiança por parte dos educadores de que se trata de uma política de Estado. Assim, além da geração de condições de tempo e espaço para os professores, bem como a promoção de estratégias de formação continuada, medidas como as seguintes são necessárias e devem ser progressivamente perseguidas: a) a instituição de quadro próprio de professores, com a realização de novos concursos; b) a consolidação de planos de carreira em que seja prevista a dedicação exclusiva dos professores e a melhoria salarial; e c) a melhoria da estrutura física, material e tecnológica das escolas. Porém, é fundamental que as instituições não esperarem que tais condições sejam plenamente atingidas para se construir um projeto político-pedagógico em que se acordem os princípios e as bases do ensino integrado, visando, com isto, também a busca de estrutura física e pedagógica

para seu desenvolvimento. Por vezes, é o seu desenvolvimento que fundará as bases para a conquista das condições.

Como síntese, são apresentados alguns pressupostos que os sistemas e instituições devem considerar para a elaboração do projeto político-pedagógico integrado, apropriados de Ciavatta (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, pp. 83-105):

**Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida.** Em consequência, é importante considerar os estudos locais, a identificação das oportunidades ocupacionais, as tendências da dinâmica sócio-produtiva local, regional, nacional e global.

**Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral.** É preciso discutir e elaborar coletivamente as estratégias acadêmico-científicas de integração. Tanto os processos de ensino-aprendizagem, como os de elaboração curricular devem ser objeto de reflexão e de sistematização do conhecimento através das disciplinas básicas e do desenvolvimento de projetos que articulem o geral e o específico, a teoria e a prática dos conteúdos, inclusive com o aproveitamento de aprendizagens que os ambientes de trabalho podem proporcionar (visitas, estágios etc.).

**Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral.** As experiências de formação integrada não se fazem no isolamento institucional. A escola deve levar em conta a visão que os alunos têm de si mesmos; as possibilidades de inserção social e profissional que o mundo externo lhes oferece; as modalidades formativas oferecidas pela escola. Isto exige um processo de diálogo e de conscientização dos alunos e de suas famílias sobre as próprias expectativas e sua possível realização.

**Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores.** Os sistemas e as instituições não podem estar alheios às necessidades materiais para levar adiante um processo educacional dessa natureza. Por exemplo, as necessidades dos alunos para cumprir a jornada de estudos, em termos de locomoção, de alimentação, de renda mínima para se manter e manter-se na escola; segundo, a existência de instalações que ofereçam laboratórios, biblioteca, ateliês, espaços de lazer, oficinas onde aprender a teoria e a prática das disciplinas e dos projetos em curso.

**Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente.** Ela não ocorre sob o autoritarismo, porque deve ser uma ação coletiva, já que o movimento de integração é, necessariamente, interdisciplinar. Requer que os professores se abram à inovação, a temas e experiências mais adequados à integração. Idéias em curso nas escolas são, por exemplo, projetos que articulam arte e ciência; projetos de iniciação científica; componentes curriculares voltados para a compreensão dos fundamentos sócio-políticos da área profissional, dentre outros. Há que se dar ao aluno horizontes de captação do mundo além das rotinas escolares, dos limites estabelecidos e normatizados da disciplina escolar, para que ele se aproprie da teoria e da prática que tornam o trabalho uma atividade criadora, fundamental ao ser humano.

**Resgatar a escola como um lugar de memória.** Sucessivas reformas educacionais e carências materiais diversas traduzem-se em uma dificuldade intrínseca às escolas e a seus professores, de pensarem de modo orgânico e criativo projetos autônomos de educação. O desenvolvimento consensual de um projeto de resgate da escola como um lugar de memória, das lembranças de seus personagens e momentos mais expressivos. Documentos dispersos, preservados na história particular de muitos, fotografias, livros, papéis e objetos guardados com zelo e nostalgia podem alimentar a perspectiva de uma escola e de uma formação integrada e mais completa para os mais jovens, com reconhecimento e orgulho de si mesmos como mestres.

#### **4.2.A relação parte-totalidade na proposta curricular<sup>43</sup>**

Como podemos proporcionar compreensões globais, totalizantes da realidade a partir da seleção de componentes e conteúdos curriculares? Como orientar a seleção de conteúdos no currículo da formação integrada? A resposta a tais perguntas implica buscar relacionar partes e totalidade.

Segundo Kosik (1978), cada fato ou conjunto de fatos, na sua essência, reflete toda a realidade com maior ou menor riqueza ou completude. Por esta razão, é possível que um fato deponha mais que um outro na explicação do real. Assim, a possibilidade de se conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos.

---

<sup>43</sup> Esta seção foi adaptada do Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007d).

Para fins formativos, isto significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer *apreender* e a realidade em que eles se inserem.

Por exemplo, dever-se-ia iniciar o estudo de um fenômeno químico ensinando os modelos atômicos de Dalton e de Rutherford-Bohr, já superados historicamente, ou ensinando os conceitos contemporâneos que expressam o estágio atingido pelo conhecimento nessa área? De fato, é a partir do conhecimento na sua forma mais contemporânea que se pode compreender a realidade e a própria ciência no seu desenvolvimento histórico. Os processos de trabalho e as tecnologias correspondem a momentos da evolução das forças materiais de produção e podem ser tomados como um ponto de partida para o processo pedagógico. Com isto estabelecem-se relações históricas, posto que se evidenciam, juntamente com os conceitos, as razões, os problemas, as necessidades e as dúvidas que constituem o contexto de produção de um conhecimento. A apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada permite entender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado.

Essa é uma perspectiva da relação entre parte-totalidade numa visão histórica: o conhecimento contemporâneo guarda em si a história da sua construção. A outra perspectiva é o estudo de um fenômeno, de um problema, ou de um processo de trabalho com a realidade em que se insere; portanto, da relação entre partes que compõem a realidade, e conseguir ir além dessa parte para compreender a realidade em seu conjunto. Em se tratando da formação profissional de nível médio, assume-se que os conhecimentos específicos de uma área profissional não são suficientes para proporcionar a compreensão global da realidade. Por isto deve-se contemplar também a formação geral. É por essa razão que nos cursos subsequentes faz-se necessário restabelecer a relação entre o todo e as partes, entre os conhecimentos do ensino médio e os específicos do processo de produção no contexto da formação técnica. Tanto se pode ir aprendendo conceitos específicos a partir dos conceitos gerais quanto o contrário. Entretanto, quando se parte dos conceitos gerais tende-se a ficar no abstrato, pois a realidade não se dá a conhecer imediatamente; é preciso analisá-la. Mas tampouco a apresentação aos estudantes de conceitos e teorias produzidos por essa análise (que se apresentam como conteúdos de ensino, muitas vezes nos livros didáticos) terá qualquer significado para os estudantes se não se vincularem a problemas concretos.

Em uma formação integrada esses problemas podem ser aqueles que advêm da área de atuação profissional para a qual se preparam os estudantes. Mesmo que os processos de produção dessas áreas se constituam em partes da realidade mais completa, é possível estudá-los em múltiplas dimensões, de forma que, para compreendê-los, torna-se necessário recorrer a conhecimentos que explicam outros fenômenos que tenham o mesmo fundamento. Portanto, a partir de questões específicas pode-se necessitar de conhecimentos gerais e, assim, apreendê-los para diversos fins além daqueles que motivaram sua apreensão.

Para que isto seja possível, entretanto, como afirmamos, é preciso estudar os problemas de uma área profissional em múltiplas dimensões, tais como econômica, social, política, cultural e técnica. Os conceitos *pontos-de-partida* para esse estudo revertem-se em conteúdos de ensino sistematizados nas diferentes áreas de conhecimento e suas disciplinas.

Por exemplo, se tomarmos o eixo tecnológico Hospitalidade e Lazer, com foco no turismo em cidades brasileiras, para a formação de um técnico de nível médio, teríamos o processo de produção do turismo com um conjunto de questões a serem estudadas. Mas este eixo não esgota toda a vida em sociedade; é só uma parte dela. Como, então, poderíamos desenvolver uma formação que, não separando formação geral e profissional, viabilizasse o ensino-aprendizagem de conhecimentos que possibilitam a compreensão da vida social como um todo? Precisaríamos analisar os problemas do turismo na perspectiva físico-ambiental, por exemplo, donde adviriam conceitos da Geografia, da Biologia, da Física, da Matemática, da Química, dentre outros. Já a análise na perspectiva econômico-produtiva nos levaria a perguntar, por exemplo, o que significa o crescimento do turismo para a economia de uma região. Disto surgiriam conceitos da História, da Sociologia, da Filosofia, das Linguagens etc. Do ponto de vista histórico-cultural, pelo qual poderíamos pensar nas relações construídas na prática e gozo do turismo, também conhecimentos daquelas áreas e de outras seriam necessários.

Estaríamos, assim, relacionando parte e totalidade, conhecimentos gerais e específicos, contemporaneidade e historicidade. A interdisciplinaridade aparece, aqui, como necessidade e, portanto, como princípio organizador do currículo e como método de ensino-aprendizagem, pois os conceitos de diversas disciplinas seriam relacionados à luz das questões concretas que se pretende compreender. Isto, por sua vez, não compromete a identidade epistemológica das diversas disciplinas, posto que o

respectivo aprofundamento científico será requerido sempre que a compreensão de um conceito exigir a relação com conceitos de um mesmo campo disciplinar. É certo que o exercício profissional de um sujeito como Técnico Guia de Turismo exigiria dele conhecimentos e habilidades próprias dessa profissão. Daí advêm alguns conhecimentos específicos; mas esses teriam como base a compreensão global da realidade e não somente o recorte do campo e da atividade profissional.

A base científica não deve ser compreendida como restrita àqueles conteúdos que fundamentam a tecnologia específica (por exemplo, a Física nos cursos de Eletromecânica). Ao contrário, a incorporação das ciências humanas na formação do trabalhador é fundamental para garantir o currículo integrado. Essa concepção de formação engloba, entre outras questões:

- a história social do trabalho, da tecnologia e das profissões;
- a compreensão, no âmbito da geografia, da produção e difusão territorial das tecnologias e da divisão internacional do trabalho;
- a filosofia, pelo estudo da ética e estética do trabalho, além de fundamentos da epistemologia que garantam uma iniciação científica consistente;
- a sociologia do trabalho, com o estudo da organização dos processos de trabalho e da organização social do trabalho;
- o estudo do meio ambiente, da saúde e da segurança, inclusive conhecimentos de ecologia, ergonomia, saúde e psicologia do trabalho, no sentido da prevenção das doenças ocupacionais;

A integração de conhecimentos no currículo depende de uma postura epistemológica, cada qual de seu lugar, mas construindo permanentemente relações com o outro. O professor de Química, de Matemática, de História, de Língua Portuguesa etc. podem tentar pensar em sua atuação não somente como professores da formação geral, mas também da formação profissional, desde que se conceba o processo de produção das respectivas habilitações profissionais na perspectiva da totalidade e na sua historicidade.

### **4.3.O estágio curricular**

A Lei 11.788/08 trata exclusivamente do estágio como *ato educativo supervisionado*, em outras palavras restringe-se ao estágio previsto como **componente curricular** de uma dada formação. Ele não se confunde com o *training* oferecido por empresa nem com o trabalho social voluntário.

Trata-se de um dos mais importantes momentos de integração dos conhecimentos trabalhados na escola a partir da prática. Jamais deve ser confundido com emprego. Mesmo ocorrendo no ambiente de trabalho é estritamente um momento de formação orientada e supervisionada, necessariamente previsto no projeto do curso. Por mais próximo que seja esse momento formativo da realidade de trabalho do profissional é ainda uma simulação do real, pois a relação do estudante estagiário com a parte concedente do estágio é diversa da relação entre empregado e empregador. A primeira é caracterizada pela oportunidade educacional de contextualização curricular através da prática. A segunda pela venda da força de trabalho.

O art. 2º dispõe sobre os tipos de estágio, resumindo-os a dois: o estágio obrigatório e o não-obrigatório. O que determina a obrigatoriedade ou não, segundo a Lei, é o disposto nas “diretrizes curriculares da etapa, modalidade e área de ensino e o projeto pedagógico do curso”. Ou seja, se não há obrigatoriedade expressa nas diretrizes curriculares, a escola não precisa prever nos projetos pedagógicos de seus cursos o estágio como componente curricular. Ela poderá fazê-lo ou não, dependendo de sua proposta pedagógica. As DCN para o ensino, por exemplo, não obrigam a realização de estágio nessa etapa da educação básica. Na inexistência de norma do sistema estadual dispendo em contrário, é facultado às escolas de ensino médio estabelecer ou não o estágio como componente curricular em seus cursos. Caso a escola opte por colocar o estágio no currículo de seus cursos terá ainda que definir se ele será **obrigatório ou não-obrigatório para o aluno**. Em outras palavras, se não há previsão no currículo não há de se falar em estágio, se há, será no projeto pedagógico que constará a obrigatoriedade ou não para conclusão do curso. Exemplo diverso são os cursos onde as diretrizes curriculares da área de ensino tornam compulsória a realização do estágio para a conclusão da formação. Esse é o caso de grande parte dos cursos na área de Saúde. Em conformidade com a Lei, nessas condições, as escolas deverão necessariamente incluir o estágio obrigatório nos currículos dos cursos em questão.

A carga-horária destinada ao estágio é sempre acrescida à carga-horária total do curso, seja quando componente curricular obrigatória para a conclusão do curso e diplomação (estágio obrigatório), seja quando componente curricular opcional (estágio não-obrigatório).

Atividades de extensão, monitoria ou iniciação científica podem a critério da escola ser consideradas como estágio, devendo ser explicitada no projeto do curso essa equiparação. Igualmente, a critério da instituição de ensino, atividades realizadas

no trabalho (quando da existência de vínculo de emprego) podem ser reconhecidas para efeito de contagem da carga-horária de estágio obrigatório, desde que tal equivalência esteja prevista no projeto pedagógico e no Termo de Compromisso e ocorram sob supervisão e orientação nos termos da Lei.

Devido a complexidade de sua organização e a importância de sua realização na educação profissional e tecnológica faz-se necessário que o CNE estabeleça diretrizes específicas, à luz da Lei 11.788/08, ressaltando que o estágio supervisionado não caracteriza vínculo empregatício do estudante com a concedente e, por extensão, não cria contradição entre o direito do adolescente, jovem ou adulto à educação profissional e sua proteção no local de trabalho.

#### **4.4.A relação com os Programas de Aprendizagem Profissional**

A legislação brasileira por meio da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), com as alterações dadas pelas Leis 10.097/00 e 11.788/08, regulamenta um tipo de contrato especial de trabalho que permite a contratação de adolescentes e jovens entre 14 e 24 anos. Os contratos de trabalho do aprendiz, conforme o art. 428 da CLT, devem ser ajustados por escrito e por prazo determinado. Nele é estabelecida como competência do empregador a inscrição do jovem em programa de aprendizagem profissional, compatível com seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, sem prejuízo de sua formação escolar básica.

O Estatuto da Criança e do Adolescente nos artigos de 60 a 67 estabelecem normas de direito à profissionalização e à proteção no trabalho. Para os contratos de trabalho de aprendizes deve ser garantida a frequência no ensino regular, o exercício de atividades compatíveis com o seu desenvolvimento, horário especial para o exercício das atividades, assegurados os direitos trabalhistas e previdenciários.

As alterações dadas pela Lei 11.788/08 especificam que

A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e frequência do aprendiz na escola, caso não haja concluído o ensino médio, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica (art. 19).

Além disso, o contrato deve ter duração máxima de dois anos, exceto no caso de aprendiz com deficiência, sendo admitido, nos locais onde não há oferta de

ensino médio, a contratação de aprendiz que não esteja frequentando a escola desde que já tenha concluído o ensino fundamental.

A jornada de trabalho do aprendiz é de no máximo seis horas, sendo vedada prorrogação e sua compensação. Esta limitação é dada por sua finalidade de aprendizagem e não de produtividade da empresa. Não é permitido o trabalho noturno (inciso XXXIII, do art. 7º, da CF) e em atividades ou locais insalubres e perigosos.

Os programas de aprendizagem visam a formação em curso profissional e a celebração de contrato de trabalho em empresa, possibilitando um estreito relacionamento entre o estudado na instituição de ensino e a prática laboral. O art. 429 da CLT permite que os programas de aprendizagem sejam ofertados pelas instituições dos Serviços Nacionais de Aprendizagem<sup>44</sup>, escolas técnicas e entidades educacionais sem fins lucrativos.

Por sua natureza, os cursos da educação profissional técnica de nível médio, de estabelecimentos de ensino oficiais, devidamente autorizados pelos órgãos reguladores de seu sistema de ensino, podem ser reconhecidos como programas de aprendizagem profissional pelo MTE, observada a legislação correlata.

Segundo orientação do MTE, o projeto pedagógico do programa de aprendizagem deverá incluir plano de realização de atividades práticas, sistematicamente organizadas em tarefas de complexidade progressiva, sendo que a instituição ofertante do curso deve estar inscrita no Cadastro Nacional de Aprendizagem do MTE e manter cópia do projeto pedagógico à disposição dos órgãos de fiscalização.

As atividades práticas realizadas durante a vigência do contrato de aprendizagem podem ser reconhecidas para efeitos de contagem da carga-horária do estágio desde que explicitada tal previsão no projeto pedagógico do curso e que os critérios desta equivalência constem no Termo de Compromisso firmado entre o estagiário, a instituição de ensino e a parte concedente do estágio.

#### **4.5.A organização por eixo tecnológico**

A mudança na metodologia de organização da educação profissional foi resultante de um longo processo de debates, iniciado em 2006, no contexto da elaboração do Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Os catálogos

---

<sup>44</sup> Da Indústria (SENAI), do Comércio (SENAC), dos Transportes (SENAT), Rural (SENAR) e do Cooperativismo (SESCOOP).

surgiram da necessidade de organizar e orientar a oferta destes cursos e, posteriormente, dos cursos técnicos de nível médio.

A antiga forma de organização, considerando as áreas profissionais, seguia a lógica das atividades econômicas, não guardando unicidade de critérios de classificação. As 21 áreas existentes tanto se referiam a setores da economia – Agropecuária, Comércio, Indústria – como a segmentos de setores econômicos – Construção Civil, Mineração, Turismo –, a nichos tecnológicos específicos – Informática, Telecomunicações, Geomática – e a áreas profissionais em si – Saúde, Artes, Serviços de Apoio Escolar. Ao longo do tempo, essa diversidade de critérios gerou grande heterogeneidade entre as áreas com relação ao tamanho e abrangência<sup>45</sup>. Como vários cursos podiam ser alocados em mais de uma área, com foco ora em produtos, ora em processos, predominou a tendência que o nome refletisse as características e especificidades da formação. Isto gerou uma enorme dispersão e multiplicidade de denominações, dificultando a supervisão ou mesmo a realização de censos educacionais.

A adoção do eixo tecnológico busca coerência com a especificidade do campo da educação profissional e tecnológica, que tem na tecnologia seu objeto de estudo e intervenção. É através do registro, da sistematização, da compreensão e da utilização dos conceitos de tecnologia, histórica e socialmente construídos, como elementos de ensino, pesquisa e extensão que a educação profissional e tecnológica é assumida como instrumento de inovação e transformação das atividades econômicas, podendo contribuir com a formação do cidadão e o desenvolvimento do país (BASTOS, 1998).

Segue-se, pois, um único critério para a classificação dos cursos: a identificação e compreensão de um conjunto de tecnologias convergentes que apóiam a produção. Isto requer o resgate do histórico e da lógica do desenvolvimento dos conhecimentos tecnológicos, além do diálogo das necessidades e dos desafios de inovação tecnológica com políticas científicas e tecnológicas e de desenvolvimento.

Embora existam diferentes conceitos de tecnologia alguns aspectos são recorrentes nas definições encontradas. A tecnologia sempre modifica uma realidade a partir da utilização de um conjunto complexo de conhecimentos tecnológicos acumulados<sup>46</sup>, transformando tanto a base técnica como as relações humanas. Como

---

<sup>45</sup> Como exemplo, pode-se comparar o número de cursos constantes na área de Indústria com os na Geomática.

<sup>46</sup> Estes conhecimentos podem englobar usos e costumes, conhecimentos técnicos e científicos, técnicas, ferramentas, artefatos, utensílios e equipamentos, ações, aportes e suportes, novos ou antigos.

objeto de estudo a tecnologia pode ser entendida como uma *ciência transdisciplinar das atividades humanas de produção, do uso dos objetos técnicos e dos fatos tecnológicos. Do ponto de vista escolar é a disciplina que estuda o trabalho humano e suas relações com os processos técnicos* (MACHADO, 2008).

Segundo Lucília Machado (2008), em texto sobre a formação de professores para a educação profissional,

é próprio do ensinar-aprender tecnologia tratar da intervenção humana na reorganização do mundo físico e social e das contradições inerentes a estes processos, exigindo discutir questões relacionadas às necessidades sociais e às alternativas tecnológicas.

Para os estudantes de cursos técnicos de nível médio tais discussões se tornam acessíveis à medida que é capaz de compreender os princípios gerais sobre os quais se fundamentam a multiplicidade de processos e técnicas fundamentais aos sistemas de produção. É esta a essência dos **núcleos politécnicos comuns** previstos na organização curricular dos cursos técnicos de nível médio.

O estudo destes princípios implica necessariamente a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica e do entendimento de como tem se dado a apropriação social desses conhecimentos para a transformação das condições naturais da vida e para a ampliação das capacidades e potencialidades e dos sentidos humanos. Em outras palavras, assumir o trabalho (condição humana de intervenção) como princípio orientador do processo formativo.

Esta forma de estruturação do currículo requer a identificação das tecnologias que se encontram associadas na produção de um bem ou um serviço. O curso técnico em Cozinha, por exemplo, encontra-se classificado no eixo Hospitalidade e Lazer, que engloba tecnologias típicas dos processos de recepção, viagens, eventos, serviços de alimentação, bebidas, turismo, interação, entretenimento, gastronomia, entre outros. Entende-se que o técnico em Cozinha faz uso das técnicas de cozimento, dos conhecimentos sobre as propriedades dos alimentos etc. com a finalidade de preparar alimentos que darão prazer a quem irá saborear o prato. A alimentação é tratada no âmbito dos serviços de gastronomia. Por outro lado, os cursos classificados no eixo de Produção Alimentícia se assentam em tecnologias associadas ao beneficiamento e à industrialização dos alimentos, em sua produção e conservação, na forma ideal de acondicionamento, armazenagem, distribuição e consumo. O técnico em Alimentos realiza análises físico-químicas, utiliza técnicas de processamento, sanitização etc. A

alimentação é tratada no âmbito industrial. É neste sentido que o eixo perpassa transversalmente e sustenta a organização curricular e a identidade dos cursos.

Ao identificar essas tecnologias torna-se possível agrupá-las a partir de uma determinada lógica. Lembrando que toda classificação é uma convenção, contendo certo grau de arbitrariedade, esses conjuntos podem ser organizados seja pelo suporte, aplicação ou outra categoria pré-determinada<sup>47</sup>. Estes agrupamentos ordenados de informações tecnológicas, cujos conteúdos encontram-se articulados em seus aspectos lógicos e históricos, são chamados de **matrizes tecnológicas**.

Os eixos tecnológicos e suas respectivas matrizes tecnológicas encontram-se descritos no anexo do Parecer CNE/CES 277/06. Porém, podem ser atualizados anualmente juntamente com os Catálogos Nacionais dos Cursos Superiores de Tecnologia e dos Cursos Técnicos. Inicialmente, constavam dez eixos: Ambiente, Saúde e Segurança; Controle e Processos Industriais; Gestão e Negócios; Hospitalidade e Lazer; Informação e Comunicação; Infraestrutura; Produção Alimentícia; Produção Cultural e Design; Produção Industrial; e Recursos Naturais. Com a elaboração do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos foram incorporados os eixos Apoio Escolar; e Militar. Na última atualização do CNCST foi criado o eixo de Segurança que compreende tecnologias, infraestrutura e processos direcionados à prevenção, à preservação e à proteção dos seres vivos, dos recursos ambientais, naturais e do patrimônio. A atualização permanente busca não só corrigir eventuais distorções como responder a dinamicidade dos setores produtivos, sem perder de vista que estas mudanças tecnológicas permanecem alicerçadas em bases científicas, nos conceitos e princípios das ciências da natureza, da matemática e das ciências humanas.

A estruturação das componentes curriculares nessa perspectiva tem como objetivo permitir que os estudantes

compreendam de forma reflexiva e crítica os mundos do trabalho, dos objetos e dos sistemas tecnológicos dentro dos quais estes evoluem; as motivações e interferências das organizações sociais pelas quais e para

---

<sup>47</sup> Por seu suporte é possível classificá-las como aquelas incorporadas em objetos – *hardware* (materiais, maquinarias); em registros – *software* (banco de dados, procedimentos, manuais); no ser humano – *humanware* (conhecimentos, habilidades físicas e intelectuais, atitudes); ou em organizações – *orgware* (estruturas, formas organizativas, interações, experiências de organizações). Pela aplicação, encontram-se as de produto (normas e especificações sobre composição, configuração, propriedades, desenho, requisitos de qualidade, apresentação etc.); de processo (condições, procedimentos, detalhes, formas de organização necessários para combinar insumos, recursos humanos e meios básicos para produzir um bem ou um serviço); de distribuição (normas, procedimentos e especificações sobre condições e formas de embalagem, armazenagem, transporte e comercialização); e de consumo (instruções sobre a forma ou processo de utilização de um bem ou um serviço; responde aos requerimentos do produto, hábitos e tradições) (MACHADO, 2010a).

as quais estes objetos e sistemas foram criados e existem; a evolução do mundo natural e social do ponto de vista das relações humanas com o progresso tecnológico; como os produtos e processos tecnológicos são concebidos, fabricados e como podem ser utilizados; métodos de trabalho dos ambientes tecnológicos e das organizações de trabalho (MACHADO, 2008).

O agrupamento dos cursos a partir da identificação de suas matrizes tecnológicas e dos núcleos politécnicos comuns permite mapear entre as oportunidades educacionais disponíveis – cursos de qualificação profissional, cursos técnicos e superiores, especializações – aquelas que se encontram articuladas considerando uma estrutura sócio-ocupacional. Em outras palavras, propicia mais elementos para determinar as possibilidades de formação que um estudante poderá acessar na construção de uma trajetória educacional consistente. A instituição de ensino pode assim estabelecer os possíveis itinerários de formação, orientando o estudante e o trabalhador em suas escolhas. Nessa compreensão, os itinerários formativos não se constituem de percursos desordenados, fragmentados, mas do desenho de caminhos consistentes, propositivamente delineados.

#### **4.6. Articulação com o desenvolvimento sócio-econômico e a educação ambiental**

A relação da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento exige a consciência de que um país não logra êxito sem o domínio crítico e ético do conhecimento científico-tecnológico desde sua construção à sua aplicação e transferência. Pretende-se a formação de profissionais que em suas atividades produtivas busquem o uso consciente e, conseqüentemente, a preservação dos recursos naturais de modo a extrair os meios que favoreçam a melhoria da qualidade de vida da população brasileira com responsabilidade socioambiental.

A oferta dos cursos deve apoiar-se nos necessários enlces da educação com a ordenação territorial e com o desenvolvimento socioeconômico. Pois, é no território que as clivagens culturais e sociais, dadas pela geografia e pela história, se estabelecem e se reproduzem. E é na perspectiva do desenvolvimento que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação e outras áreas de atuação do Estado.

A escolha do lugar de implantação de uma escola, a escolha dos cursos a serem ofertados e a construção de seus currículos deve, pois, considerar os arranjos locais, dados sócio-econômicos, ambientais e culturais e as potencialidades de desenvolvimento local. Diversas metodologias podem ser utilizadas para a integração de

informações úteis a este respeito, considerando a análise de demandas da sociedade, de mercado e de preservação ambiental.

A vinculação com o desenvolvimento local e o território exige a abordagem de outras propostas de organização da produção, como, por exemplo, as fundadas nos princípios da Economia Solidária, considerando os modos de produção cooperativos, associados e familiares como uma alternativa real para muitas comunidades.

A Política Nacional de Educação Ambiental – PNEA e seu decreto de regulamentação (Decreto 4.281/02) estabelecem a educação ambiental como *componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo formal e não-formal* (art. 2º da Lei 9.795/99).

Para enfrentamento dos desafios socioambientais contemporâneos, o Plano Nacional sobre Mudança do Clima (2008) propõe a implementação de *espaços educadores sustentáveis* (PNMC, Parte IV.4, item 12) entre as principais ações de educação ambiental.

A presença da educação ambiental na educação profissional técnica de nível médio contribui para a construção desses espaços educadores, caracterizados por possuírem a intencionalidade pedagógica de ser referências de sustentabilidade socioambiental, isto é, espaços que mantêm uma relação equilibrada com o meio ambiente e compensam seus impactos com o desenvolvimento de tecnologias apropriadas, de modo a garantir qualidade de vida para as gerações presentes e futuras.

Nesta perspectiva, o Grupo de Trabalho Matriz Energética para o Desenvolvimento com Equidade e Responsabilidade Socioambiental do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social – CDES, ressalta:

para que a educação ambiental seja efetiva e contribua para a mitigação dos efeitos das mudanças do clima e a formação de uma nova cidadania, foi consenso nas discussões entre os conselheiros que as instituições de ensino sejam incubadoras de mudanças concretas na realidade social articulando três eixos: edificações, gestão e currículo (Relatório 1, Sustentabilidade e Eficiência Energética, aprovado em novembro de 2009).

As instituições de educação profissional e tecnológica são desafiadas a adotar critérios de sustentabilidade na construção, adequação, reforma e manutenção dos prédios, visando a baixa emissão de carbono, a minimização do desperdício e da degradação ambiental. Com o fortalecimento da educação ambiental, elas podem

promover uma gestão sustentável e a inserção da dimensão socioambiental nos currículos, na formação de professores e na elaboração de materiais didáticos.

Assim, urge considerar um conjunto de iniciativas no processo de planejamento e gestão dos cursos de educação profissional: abordagem da educação ambiental numa perspectiva sistêmica, integrada, inter e transdisciplinar, contínua e permanente em todas as áreas de conhecimento e componentes curriculares; inserir a dimensão socioambiental na formação dos diversos perfis profissionais, relacionando-a ao exercício das funções técnico-profissionais; incentivo à pesquisa e à apropriação de instrumentos técnicos e metodológicos que aprimorem a cidadania ambiental, com a participação ativa nas tomadas de decisão, com responsabilidade individual e coletiva em relação ao meio ambiente local, regional e global; promover a educação ambiental, em todas as áreas técnicas, com o estudo sobre a legislação ambiental e gestão ambiental aplicáveis às respectivas áreas e atividades profissionais e empresariais; reflexão a partir da dimensão socioambiental específica relacionada a cada habilitação profissional e ao exercício de cada atividade produtiva e laboral; incentivo à pesquisa e ao desenvolvimento de tecnologias e práticas produtivas limpas e apropriadas que permitam a sustentabilidade ambiental nas atividades econômicas, abordando o consumo sustentável e considerando processos desde a matéria-prima até o descarte final de resíduos.

Faz-se necessário também, como proposto no documento final da 1ª CONAE, *consolidar a expansão de uma educação profissional de qualidade, que atenda às demandas produtivas e sociais locais, regionais e nacionais, em consonância com a sustentabilidade socioambiental e com a inclusão social* (BRASIL, 2010b, p. 148).

#### **4.7.O atendimento de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades**

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) define a educação especial como modalidade de ensino transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que disponibiliza recursos, serviços e realiza o atendimento educacional especializado – AEE aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação, de forma complementar ou suplementar à escolarização.

Na perspectiva da inclusão educacional e social, a educação especial é parte integrante da proposta pedagógica da escola, conforme disposto na Resolução CNE/CEB nº 4/09, que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, e a Resolução CNE/CEB nº 4/10, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

A educação profissional de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação<sup>48</sup> segue, pois, os princípios e orientações expressos nos atos normativos da educação especial, o que implica assegurar igualdade de condições para o acesso e permanência na escola e o AEE, preferencialmente na rede regular de ensino.

Conforme expresso na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo<sup>49</sup>, promulgada no Brasil por meio do Decreto 6.949/09, *a deficiência é um conceito em evolução, resultante da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.*

Para a efetivação do direito constitucional de acesso a um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes, de acordo com a meta de inclusão plena, o Brasil compromete-se com a eliminação dos modelos de sistemas paralelos e segregados de ensino às pessoas com deficiência e com a adoção de medidas políticas educacionais para a acessibilidade e o pleno acesso aos espaços comuns de ensino e aprendizagem.

Por esta compreensão, considerando o *respeito pela dignidade inerente à autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas*<sup>50</sup>, e a percepção do atendimento às necessidades educacionais específicas dos estudantes, as instituições de ensino não podem restringir o acesso a qualquer curso da educação profissional por motivo de deficiência. Tal discriminação *configura violação da dignidade e do valor inerentes ao ser humano*<sup>51</sup>. No tocante ao acesso às ofertas de cursos da educação profissional e tecnológica, dever-se-á não somente prover os

---

<sup>48</sup> A Resolução CNE/CEB nº 4/2009, no art. 4º, traz a definição do público alvo do AEE.

<sup>49</sup> Assinada em Nova Iorque, em 30 de março de 2007, a Convenção é promulgada pelo Brasil através do Decreto 6.949, de 25 de agosto de 2009, com status de Emenda Constitucional.

<sup>50</sup> Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Brasília, set. 2007. art. 3º.

<sup>51</sup> Idem. Preâmbulo, alínea h. O art. 24 da Convenção estabelece o direito à educação inclusiva, em todos os níveis, bem como ao aprendizado ao longo da vida.

recursos de acessibilidade necessários<sup>52</sup>, como dar plena ciência ao educando e seus familiares das características da formação e atuação do profissional na habilitação pretendida.

Considerando a garantia da acessibilidade e o desenvolvimento da autonomia no processo educacional, a decisão sobre a formação profissional deverá ser tomada pelo próprio estudante, com a orientação da família e da escola. As instituições ofertantes de educação profissional e tecnológica devem integrar, em seu projeto pedagógico, a concepção de organização pedagógica inclusiva que promova respostas às necessidades educacionais de todos os estudantes.

Para tanto, deverão prever os recursos necessários ao provimento das condições adequadas para o acesso, a participação e a aprendizagem, o que implica a participação da família e a articulação com outras políticas públicas, como as de emprego, de saúde e de desenvolvimento social. Cabe ainda às instituições de ensino garantir a transversalidade das ações da educação especial em todos os seus cursos, assim como eliminar as barreiras físicas, de comunicação e de informação que possam restringir a participação e a aprendizagem dos educandos com deficiência.

Nesse sentido, faz-se necessário organizar processos de ensino e aprendizagem adequados às necessidades educacionais de todos os estudantes, incluindo as possibilidades de dilatamento de prazo para conclusão da formação, de certificação intermediária, ou antecipação de estudos, que não limitem o direito dos estudantes de aprender com autonomia, sob alegação da deficiência.

Para o atendimento desses objetivos, os sistemas e redes públicas de ensino – federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal – deverão contemplar, no planejamento e gestão dos seus recursos técnicos e financeiros, contando com o apoio do Ministério da Educação, conforme previsto no art.3º do Decreto 6.571/08, a implantação de salas de recursos multifuncionais; a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado; a formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação inclusiva; a adequação arquitetônica de prédios escolares e elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade, bem como a estruturação de núcleos de acessibilidade com vistas à implementação e à integração das diferentes ações institucionais de inclusão de forma a prover condições para o desenvolvimento acadêmico dos educandos, propiciando sua inclusão e plena e efetiva participação na sociedade.

---

<sup>52</sup> Definidos no Parágrafo único, do art. 2º, da Resolução CNE/CEB nº 4/2009.

#### **4.8.A mediação pelas tecnologias de informação e comunicação: a organização dos cursos a distância**

A história da educação a distância profissionalizante no Brasil iniciou, em 1904, com o ensino por correspondência. Com o avanço das novas tecnologias de informação e comunicação, foram impulsionadas a pesquisa e a oferta de cursos superiores a distância. A LDB de 1996 oficializou a EaD como válida para todos os níveis e modalidades de ensino (art. 80)<sup>53</sup>.

A regulamentação dada pelo Decreto de 5.622/05, ainda em vigência, caracteriza a EaD como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos.

Todos os princípios, conceitos e concepções que orientam a educação profissional e tecnológica são igualmente válidos em sua oferta na modalidade EaD. A oferta de cursos técnicos de nível médio nesta modalidade segue a mesma lógica de organização da forma presencial. Ambas se orientam pelo Catálogo Nacional de Cursos Técnicos, realizam acompanhamento pedagógico, estágio supervisionado, práticas em laboratórios de ensino, trabalhos de conclusão de curso, conforme o caso. Ademais, possuem definição dos momentos presenciais e obrigatórios previstos em lei, realizam diversos tipos de avaliação de aprendizagem, com a obrigatoriedade e prevalência das presenciais sobre outras formas de avaliação, além da exigência de assiduidade nas aulas teóricas e práticas.

A qualidade dos cursos técnicos a distância também reside em suas especificidades, tais como: tutorias presenciais e a distância, sistemas de comunicação e informação eficientes, material didático e ambientes específicos de aprendizagem com sua linguagem própria e infraestrutura física de apoio presencial.

O ensino a distância pressupõe uma forte estrutura de apoio ao aluno e acompanhamento deste em sua trajetória formativa, nos momentos presenciais e a distância. No primeiro momento, exigem-se tutores capacitados no conteúdo das disciplinas, que auxiliem os alunos no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, em horários pré-estabelecidos, nos pólos de apoio presencial.

---

<sup>53</sup> Normatizada pela Resolução CNE/CEB 4/99.

No segundo momento, o acompanhamento é realizado por meio das plataformas virtuais de ensino, inclusive videotutoria, telefones e outros recursos. Os tutores a distância possuem a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e participam dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem junto aos docentes.

O material didático se constitui no instrumento facilitador da construção do conhecimento e mediador da interlocução entre os sujeitos do processo educacional. Pode ser composto de material impresso, audiovisual, além daqueles desenvolvidos para ambientes virtuais de ensino e aprendizagem *Web*. Devido a sua importância no processo de mediação, sua avaliação deve ser rigorosa. Em sua elaboração deve-se explorar a convergência e a integração entre os conteúdos, tendo como base a perspectiva de construção do conhecimento e o favorecimento da interação entre sujeitos envolvidos com o processo educativo.

Em qualquer mídia, o material didático para EaD deve ter características que favoreçam o processo de mediação pedagógica de forma auto-dirigida pelo estudante, privilegiando, por exemplo, textos dialógicos, parágrafos relativamente curtos, conexões com diferentes meios didáticos para aprofundamento do assunto (*hiperlinks*), questões ou exercícios de aprendizagem para auto-avaliação constante, apoio de ilustrações, animações e jogos didáticos, além de uma identidade visual que favoreça a motivação à aprendizagem. A interatividade é uma característica essencial, pois o estudante procurará construir sua aprendizagem em uma relação autônoma, contando também com recursos para aprendizagem colaborativa no ambiente virtual de aprendizagem e a mediação do tutor.

O pólo de apoio presencial é uma unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância. Nestas unidades realizam-se atividades presenciais, tais como avaliações, acompanhamento e orientação de estágio, orientação aos estudantes pelos tutores, defesas de trabalho de conclusão de curso, aulas práticas em laboratórios específicos, quando for o caso, videoconferência, atividades de estudo individual ou em grupo, com a utilização do laboratório de informática e de biblioteca, entre outras. Esta unidade é de grande importância não somente pelo apoio ao desenvolvimento do curso como por se tornar ponto de referência essencial para os estudantes em horários de atendimento diversificados. No andamento dos cursos da

educação profissional e tecnológica, pela necessidade de muitas atividades práticas o apoio presencial é de fundamental importância.

#### **4.9.O reconhecimento de saberes e a certificação profissional**

A atual LDB estabelece no artigo 41 que *o conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos*. O Parecer CNE/CEB 16/99 ao abordar este artigo reconhece que *os conhecimentos adquiridos no trabalho também poderão ser aproveitados, mediante avaliação da escola que oferece a referida habilitação profissional*. Este ato normativo orienta que a responsabilidade por tal processo *é da escola que avalia, reconhece e certifica o conhecimento adquirido alhures, considerando-o equivalente aos componentes curriculares do curso por ela oferecido, respeitada as diretrizes e normas dos respectivos sistemas de ensino*.

O reconhecimento de saberes e a certificação apresentam enormes desafios para as instituições de ensino uma vez que historicamente estas têm se distanciado das culturas dos trabalhadores. Tais processos implicam necessariamente a compreensão de outras formas de sistematização de saberes que se operam fora dos processos educativos formais, ou seja, investigar como os trabalhadores produzem suas vidas, como se apropriam das linguagens do mundo do trabalho e como traduzem seus conhecimentos.

Da mesma forma, o desenvolvimento de metodologias de reconhecimento de saberes requer o entendimento que a ação produtiva não se limita à habilidade de realização de uma tarefa ou a flexibilidade de adaptar-se às mudanças no mundo do trabalho. Exige a compreensão do trabalhador como sujeito ativo integral. O desenvolvimento social e produtivo construído a partir e por meio do trabalho é o elo integrador e de sustentação da capacidade humana de criar sua própria história de vida. É este o ponto de partida do reconhecimento, validação e certificação de saberes adquiridos no mundo do trabalho, nas especificidades de cada atividade profissional e na trajetória de vida dos trabalhadores desde uma proposta que encara a formação profissional em um processo de desenvolvimento integral do ser humano. Para as instituições de educação profissional significa elaborar instrumentos metodológicos de avaliação e validação de conhecimentos, experiências e saberes a partir da concepção do trabalho como princípio educativo.

A realização de avaliação diagnóstica para identificação dos conhecimentos, experiências e saberes resultantes da trajetória profissional e de vida permite também a

identificação de insuficiências formativas. Sua utilização pode orientar o trabalhador na complementação e ou prosseguimento dos estudos e no exercício profissional.

Vinculados ao desenho de itinerários formativos pela instituição de ensino, os processos para reconhecimento de saberes e certificação profissional devem orientar o trabalhador no acesso a formações mais atrativas ou necessárias à construção de seu percurso escolar de forma coerente com sua trajetória de vida profissional.

Devido às contradições decorrentes dos modos de produção que impactam diretamente na forma como o trabalhador constrói seus conhecimentos em seu cotidiano de trabalho e vida, as propostas de certificação profissional necessitam se guiar por princípios como a legitimidade – obtida em consensos eticamente estabelecidos entre os envolvidos –; a confiabilidade – pela assunção de um processo considerado competente, idôneo e transparente pelo uso de mecanismos sociais de divulgação e socialização das informações para acesso e desenvolvimento das ações de diagnóstico e formação –; a validade – no reconhecimento pelos setores produtivos, representações profissionais, instituições educacionais e órgãos fiscalizadores do exercício profissional –; e a credibilidade – aferida na aceitação dos profissionais certificados pela sociedade, a sua acessibilidade aos sistemas formais de educação na perspectiva da continuidade e aprofundamento de sua formação.

Estes princípios apontam para a necessidade de cooperação entre instituições de ensino, organismos governamentais e não-governamentais, empresas, representações de trabalhadores, entre outros, de forma a desenvolver uma rede colaborativa capaz de promover efetivamente transformações sociais em benefício do trabalhador e do país. Tratando-se de ação que articula as políticas educacionais com as de trabalho e emprego, torna-se fundamental a cooperação entre o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego, bem como a participação de outros Ministérios que demandam políticas setoriais de qualificação profissional tais como os Ministérios da Saúde, do Turismo, da Cultura, da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, da Pesca e Aqüicultura entre outros. Estes órgãos devem subsidiar os sistemas de ensino na regulação de processos de formação e certificação profissional, que possibilitem aos cidadãos o aproveitamento e a validação de saberes profissionais adquiridos em experiências de trabalho e de estudos formais e não formais e a orientação para a educação ao longo da vida dentro de itinerários formativos coerentes com suas respectivas histórias profissionais.

Neste ponto, faz-se necessária uma diferenciação entre os processos de certificação profissional aqui propostos e os voltados para o aproveitamento de estudos anteriores e validação de estudos realizados no exterior. No segundo caso, o estudante brasileiro ou estrangeiro que tenha concluído o ensino médio e/ou curso técnico no exterior necessita protocolar, junto ao órgão responsável no sistema de ensino estadual, solicitação de equivalência aos padrões brasileiros. Já o aproveitamento de estudos é solicitado quando da transferência ou de interrupção e retorno de estudos na mesma instituição, nos casos de mudança na oferta (alteração no fluxo, forma de oferta, de componentes curriculares, carga-horária etc.) ou em outra instituição de ensino e é normatizada pelos sistemas de ensino e/ou regimento interno da instituição que detém autonomia didático-pedagógica, com base nas orientações do Conselho Nacional de Educação. A LDB prevê ainda, no art. 47 § 2º, que

os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.

## REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO. Grupo de Trabalho: Trabalho-Educação. Concepções-práticas de trabalho-educação nas diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio: em defesa do público. Porto Alegre: GT 9/ANPEd, mai. 2010.

BASTOS, J. A. A Educação Tecnológica: Conceitos e perspectivas. In: Tecnologia e Interação. Curitiba: CEFET-PR, 1998, pp. 11-30.

BARACHO, M. G.; MOURA, D. H.; PEREIRA, U. A.; SILVA, A. F. Algumas reflexões e proposições acerca do ensino médio integrado à educação profissional técnica de nível médio. In: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: Integrar para quê? Brasília: Ministério da Educação, 2006, p. 17-39.

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o estatuto da criança e do adolescente e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 9.795**, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 10.097**, de 19 de dezembro de 2000. Altera dispositivos da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo decreto Lei 5.452, de 1º de maio de 1943.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 11.741**, de 16 de julho de 2008. Altera dispositivos da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 11.788**, de 27 de julho de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes; altera a redação do artigo 428 da Consolidação das Leis do Trabalho – CLT, aprovada pelo Decreto Lei 5.452 de 1º de maio de 1943, e a Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996; revoga as Leis 6.494 de 07 de dezembro de 1977 e 8.859 de 23 de março de 1994, o parágrafo único do artigo 84 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e o artigo 6º da Medida Provisória 2.164-41 de 24 de agosto de 2001 e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 11.892**, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto 2.208**, de 14 de abril de 1997. Regulamenta os artigos 36 a 42 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto 4.281**, de 25 de junho de 2002. Regulamenta a Lei 9.795, de 27 de abril de 1999, que institui a Política Nacional de Educação Ambiental, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o §2º do artigo 36 e os artigos de 39 a 41 da Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto 5.622**, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto 5.840**, de 13 de julho de 2006. Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto 6.571**, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento especializado, regulamenta o parágrafo único do art. 60 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto 6.253, de 13 de novembro de 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Decreto 6.861**, de 27 de maio de 2009. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. ProJovem Guias de Estudo 1, 2 e 3. Brasília: SNJ-SG/PR, 2006.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social. Relatório de Atividades 2009. Sustentabilidade e Eficiência Energética. Brasília: CDES, 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação e Ministério da Fazenda. **Portaria Interministerial 538-A**, de 26 de abril de 2010. Publica estimativas do FUNDEB 2010

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial 646**, de 14 de maio de 1997. Regulamenta a implantação do disposto nos artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/96 e no Decreto Federal nº 2.208/97 e dá outras providências (trata da rede federal de educação tecnológica).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial 2.736**, de 30 de setembro de 2003. Revoga a Portaria 646, de 14 de maio de 1997.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial 2.080**, de 13 de junho de 2005. Estabelece, no âmbito dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Escolas Técnicas Federais, escolas Agrotécnicas Federais e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, as diretrizes para a oferta de cursos de educação profissional de forma integrada aos cursos de ensino médio, na modalidade de educação de jovens e adultos.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Portaria Ministerial 870**, de 16 de julho de 2008. Aprova o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 2**, de 26 de junho de 1997. Dispõe sobre os programas especiais de formação pedagógica de docentes para as disciplinas do currículo do ensino fundamental, do ensino médio e da educação profissional em nível médio.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 3**, de 10 de novembro de 1999. Fixa as Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e das outras providências.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4**, de 08 de dezembro de 1999. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 1**, de 03 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CP 3**, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 3**, de 9 de julho de 2008. Dispõe sobre a instituição e implantação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4**, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade de Educação Especial.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 4**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 14**, de 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar indígena. Homologado em 19 de outubro de 1999.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 16**, de 5 de outubro de 1999. Dispõe sobre Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 436**, de 2 de abril de 2001. Orientação sobre os Cursos Superiores de Tecnologia – Formação de Tecnólogo.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP 29**, de 3 de dezembro de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos Custos Superiores de Tecnologia.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 1**, de 1º de fevereiro de 2006, Dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CES 277**, de 7 de dezembro de 2006. Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB 11**, de 12 de junho de 2008. Proposta de instituição do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos de Nível Médio.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Propostas de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: SEMTEC/MEC, dez. 2003b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Documento Base do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Brasília, SETEC/MEC, abr. 2006c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Anais e Deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, SETEC/MEC, 2007a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Educação profissional técnica de nível médio/ensino médio. Brasília: SETEC/MEC, ago. 2007b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA: Educação profissional e tecnológica integrada à educação escolar indígena. Brasília: SETEC/MEC, set. 2007c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio. Brasília: MEC/SETEC, nov. 2007d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: SEESP/MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Formação de Professores para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 26, 27 e 28 de setembro de 2006. Brasília: INEP, 2008. 304p. – Coleção Educação Superior em Debate; v. 8.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. (Re)significação do Ensino Agrícola na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica, Documento Final. Brasília: abr. 2009.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Documento Referência da Conferência Nacional de Educação 2010. SE/MEC, 2010a.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Coletânea de Textos da Conferência Nacional de Educação: Tema central e colóquios. Brasília: SE/MEC, 2010b.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia. Brasília: SETEC/MEC, 2010c.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos. Brasília: SETEC/MEC, 2010d.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Orientações para a implantação da Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada – Rede CERTIFIC. Brasília: SETEC/MEC, 2010e.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. Plano Nacional de Qualificação – PNQ. Resolução 333 do Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo do Trabalhador – CODEFAT. Brasília: SPPE/MTE, 2003.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho e Emprego. Manual do Educador: Formação Técnica Geral. Coleção ProJovem Qualificação para o Trabalho. Brasília: MTE-Laboratório Trabalho & Formação/COPPE/UFRJ, 2006.

\_\_\_\_\_. Comitê Interministerial sobre Mudança do Clima. Plano Nacional sobre Mudança do Clima – PNMC. Brasília, dez. 2008.

CALDART, R. S. Educação profissional na perspectiva da educação do campo. In: Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica. Debate 12. Brasília, 23 a 27 de novembro de 2009.

CENTRAL ÚNICA DOS TRABALHADORES. Confederação Nacional dos Metalúrgicos. Programa Integrar. São Paulo: CNM/CUT, 1998.

CIAVATTA, M. e FRIGOTTO, G. (orgs.). Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho. Brasília: SEMTEC/MEC, fev. 2004.

\_\_\_\_\_. A Formação do Cidadão Produtivo: A cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: INEP/MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Formação integrada entre o Ensino Médio e a Educação Profissional: Retomando o conceito. Rio de Janeiro: Projetos Integrados UFF – UERJ – EPSJV-Fiocruz, jul. 2010.

CONSELHO NACIONAL DOS DIRIGENTES DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. Diretrizes para a Educação Profissional de Nível Médio: Temas para debate. Brasília: CONIF, mai. 2010.

FREIRE, P. Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G. (org) Trabalho e Conhecimento: Dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1987.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). Ensino Médio Integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GRABOWSKI, G. Financiamento da educação profissional. In: Workshop. Novas perspectivas para a educação profissional e tecnológica no Brasil. Brasília, mimeo, 2005.

GRABOWSKI, G.; RIBEIRO, J. A. R.; SILVA, D. S. Formulação das políticas de financiamento da educação profissional no Brasil. Levantamento dos organismos financiadores da educação profissional. Brasília: MEC/SETEC, nov. 2003.

GRAMSCI, A. Os intelectuais e a organização da cultura. 8.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

LIMA FILHO, D. Notas preliminares sobre o Parecer do CNE de “Atualização das diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio”. Curitiba: UTFPR, 26 de abril de 2010.

LIMA, A. A. B. Rumo Ao Sindicato Cidadão?: Qualificação profissional e políticas públicas em tempos de reestruturação produtiva. 1999. Dissertação de Mestrado. Salvador: UFBA/PPGEdu/FACED.

\_\_\_\_\_. As mutações no campo qualificação: trabalho, educação e sujeitos coletivos no Brasil contemporâneo. 2005. Tese de Doutorado, Salvador: UFBA/PPGEdu/FACED.

KOSIK, K. Dialética do concreto. Petrópolis: Vozes, 1978.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Temas de Ciências Humanas. São Paulo, Ciências Humanas, nº 4, 1978, p. 1-18.

MACHADO, L. R. S. Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional. Brasília: SETEC/MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. Organização da Educação Profissional e Tecnológica por Eixo Tecnológico. Seminário da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, 05 e 06 de maio de 2010a. 22 slides.

\_\_\_\_\_. Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica: convergências e tensões. In: Simpósio Convergências e Tensões nas Políticas de Educação Profissional e Tecnológica, IX ENDIPE. Belo Horizonte, 20 a 23 de abril de 2010b. 26 slides.

MOURA, D. H. Sociedade, educação, tecnologia e o uso das TIC's nos processos educativos. In: Trabalho necessário – Revista eletrônica do neddate, ano 2, 2004.

disponível em <<http://www.uff.br/trabalhonecessario/hrdante%20TN2.htm> > Acesso em: 05.12.2004.

\_\_\_\_\_. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: Anais da 1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília 05 a 08 de novembro de 2006. Brasília/DF: MEC, 2006.

\_\_\_\_\_. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG: ANPED, 2007a.

\_\_\_\_\_. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. In: Anais do XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação. Porto Alegre: UFRGS, 2007b.

\_\_\_\_\_. Ensino médio integrado na modalidade EJA: financiamento e formação de professores. In: Anais do 18º Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste (EPENN), 2007. Maceió: EDUFAL, 2007c.

OLIVEIRA, L. A. Ensino Médio Indígena Integrado à Formação Profissional e Tecnológica. Brasília: SECAD/MEC, 2009.

PAREDES, J. B. B. Aproximações teórico-metodológicas para a elaboração de um currículo indígena próprio. A experiência de educação escolar na área indígena Krikati. In: Urucum, Jenipapo e Giz: a educação escolar indígena em debate. Secretaria de Estado da Educação de Mato Grosso. Cuiabá: Entrelinhas, 1997.

PARÍS, C. O Animal Cultural. São Carlos: EdUFSCar, 2002.

RAMOS, M. Concepção do ensino médio integrado à educação profissional. Natal: Secretaria de Educação do Estado RN, 2007.

RAMOS, M.; SOUZA, D.; e DELUIZ, N. Educação Profissional na Esfera Municipal. São Paulo: Xamã, 2007.

RIBEIRO, C. G. A integração da educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio: experiências de desenvolvimento curricular e implantação na EPSJV-Fiocruz. In: II Simpósio dos Institutos Federais. Brasília, TV MEC, 2010a. DVD-R.

\_\_\_\_\_. Contribuição ao uso do conceito de cidadania. Brasília: SETEC/MEC, jul. 2010b.

SANTOS, E. H. Metodologia para a Construção de uma Política de Formação Inicial e Continuada de Profissionais da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: MEC, 2004.

SAVIANI, D. O choque teórico da politécnica. Trabalho, educação e saúde. Revista da EPSJV/Fiocruz. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003, n.1, pp. 131-152.

SCREMIN, S.B. Educação a Distância: Uma possibilidade na educação profissional básica. Florianópolis: Visual Books, 2002.

SILVA, L. C. e TEIXEIRA, L. L. Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Profissional e Ensino Médio. Versão preliminar (1). Rio de Janeiro: UFF, junho de 2010.

ZAMBERLAM, F.L., PERROTA,C., NASCIMENTO,S.R. et alli. O trabalhador e os processos de transformação. Formação Técnica Geral, volume 1. Rio de Janeiro:Laboratório Trabalho & Formação/COPPE/UFRJ, 2004.

## ANEXO

### Proposta de Resolução

Definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos termos da Lei 9.394/96, alterada pela Lei nº 11.741/08.

O Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e de conformidade com o disposto na alínea “c” do § 1º do artigo 9º da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95, nos artigos 36, 36-A, 36-B, 36-C, 36-D, 37, 39, 40, 41 e 42 da Lei 9.394/96, com a redação dada pela Lei 11.741/2008, bem como no Decreto 5.154/04, no Decreto 5.840/06 e com fundamento no Parecer CNE/CEB XXX/10, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em XXX de XXX de 2010, resolve:

Art. 1º A presente Resolução sistematiza o conjunto de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio nos termos da Lei 9.394/96, alterada pela Lei 11.741/08.

Art. 2º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio, no cumprimento dos objetivos da Educação Nacional, integra-se, em suas diferentes formas – concomitante, integrada e subsequente – às diversas modalidades de educação, às dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura e regula-se por esta Resolução.

Parágrafo único. No caso dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade de Educação a Distância, a oferta poderá ocorrer nas formas subsequentes e concomitantes, garantidas as especificidades dos cursos em seus respectivos eixos tecnológicos e observada a legislação específica da Educação a Distância e as normas complementares dos sistemas de ensino.

Art. 3º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio visarão proporcionar ao estudante o domínio dos fundamentos científico-tecnológicos, sócio-históricos e culturais de processos produtivos, em geral e específicos, de bens e serviços, assim como a apropriação de conhecimentos e técnicas necessários ao exercício profissional e da cidadania.

Art. 4º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio serão organizados por eixos tecnológicos, constantes do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível

Médio instituído pela Portaria Ministerial 870/08, aprovado pela Resolução CNE/CEB 03/2008, com base no Parecer CNE/CEB 11/08.

Art. 5º A oferta dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, inclusive na modalidade de Educação a Distância, será precedida de autorização à instituição de ensino pelo órgão regulador competente.

Parágrafo único. Os órgãos reguladores deverão observar no ato de autorização da instituição e dos cursos a serem ofertados se estes correspondem às especificidades e demandas sócio-econômico-ambientais do território para os quais se destinam de modo a potencializar os processos produtivos e a inclusão social.

Art. 6º A Educação Profissional Técnica de Nível Médio em todas as suas formas de oferta nos termos da Lei, inclusive nas modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação a Distância, baseia-se nos seguintes pressupostos:

- I – Formação integral do educando;
- II – Trabalho como princípio educativo;
- III – Indissociabilidade entre formação geral e educação profissional;
- IV – Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;
- V – Integração entre educação, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular;
- VI – Integração de conhecimentos gerais e profissionais realizada na perspectiva da interdisciplinaridade, tendo a pesquisa como princípio pedagógico;
- VII – Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;
- VIII – Articulação com o desenvolvimento sócio-econômico-ambiental dos territórios onde os cursos ocorrem;
- IX – Valorização da diversidade humana, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes.
- X – Inclusão educacional e acessibilidade, como base para acesso ao currículo.

Art. 7º A estruturação dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, orientada pela concepção de eixo tecnológico, implica considerar em seus conteúdos e métodos:

- a) a matriz tecnológica, que inclui as tecnologias relativas aos cursos sobre as quais repousam suas finalidades e seus objetivos educacionais;

b) o núcleo politécnico comum relativo ao eixo tecnológico em que se situa o curso, que compreende os fundamentos científicos, sociais, organizacionais, econômicos, estéticos e éticos que informam e alicerçam as tecnologias (materiais, meios, métodos etc.) e a contextualização do referido eixo tecnológico no contexto do sistema da produção social;

c) os conhecimentos nas áreas de linguagem, ciências humanas, ciências da natureza e matemática vinculados à educação básica e à educação para o mundo do trabalho, necessários à formação e ao desenvolvimento profissional do cidadão;

d) a pertinência, coerência, coesão e consistência de conteúdos, articulados do ponto de vista lógico e histórico, contemplando as ferramentas conceituais e as metodológicas.

Parágrafo único. Na forma subsequente, conhecimentos e habilidades inerentes à educação básica deverão ser introduzidos na forma de complementação e atualização de estudos, caso diagnóstico avaliativo evidencie necessidade de atender requerimentos dessa ordem em consonância com o eixo tecnológico.

Art. 8º. As cargas horárias dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na forma integrada ao Ensino Médio deverão ter 3.200 horas, no mínimo, atendidas as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas para o Ensino Médio e para os cursos técnicos, em conformidade com o que requer cada eixo tecnológico e a legislação pertinente aos sistemas de ensino.

§1º A duração e as características dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrados ao Ensino Médio, na modalidade Educação de Jovens e Adultos considerarão, ainda, as diretrizes curriculares nacionais dispostas no Parecer CNE/CEB 11/00, no Decreto 5.840/06 e na legislação pertinente aos sistemas de ensino.

§ 2º Os cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio oferecidos na forma subsequente, observado o disposto no art. 5º, terão carga horária mínima correspondente à requerida pelo respectivo eixo tecnológico, garantido o disposto no art. 6º desta Resolução.

Art. 9º Poderão ser organizados cursos de especialização técnica de nível médio, vinculados a uma habilitação profissional, para o atendimento de demandas específicas.

§1º A instituição ofertante dos cursos previstos no *caput* deste artigo deverão ter em sua oferta regular o curso técnico de nível médio correspondente;

§ 2º A carga horária mínima dos cursos previstos no *caput* deste artigo será de 20 % da carga horária mínima do curso técnico de nível médio a que se vincula;

§ 3º Aos detentores de diploma de curso técnico de nível médio ou de graduação em áreas correlatas que cursar com aproveitamento os cursos previstos no *caput* deste artigo conferir-se-á a certificação de especialista técnico e, aos demais, a de formação continuada, observada, para os sistemas estaduais, a legislação estadual específica.

Art. 10 As instituições terão autonomia na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto pedagógico, observados:

I – As exigências do caráter contraditório da produção social, como esfera e espaço de atividades de onde os sujeitos retiram os meios de reprodução de suas vidas;

II – Os processos sócio-históricos e culturais que caracterizam a formação social brasileira, bem como sua relação com o contexto mundial;

III – As características e identidades dos sujeitos adolescentes, jovens e adultos, considerando-se as diferenças humanas;

IV – A participação ativa de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e específica, bem como da comunidade em geral;

V – A articulação da instituição com familiares dos estudantes, com a comunidade local e a sociedade em geral;

VI – As necessidades socioeconômicas, culturais, educacionais e afetivas dos estudantes;

VII – As condições didático-pedagógicas necessárias à qualidade do ensino e à valorização do trabalho docente;

VIII – A escola como um lugar de memória, construindo-se de práticas que incentivem o vínculo entre os sujeitos que a constituem.

IX – A promoção das condições de acessibilidade e o desenvolvimento de práticas educacional inclusivas.

Art. 11 Os currículos dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio deverão proporcionar aos estudantes:

I – Os elementos para compreender e discutir as relações sociais de produção e de trabalho, bem como as especificidades históricas da vida nas sociedades contemporâneas;

II – Os recursos para exercer sua profissão com idoneidade intelectual, tecnológica e moral, autonomia e responsabilidade, orientados por princípios ético-políticos e compromissos com a construção de uma sociedade justa e fraterna;

III – O domínio intelectual das tecnologias pertinentes ao núcleo politécnico do eixo tecnológico do curso e à sua matriz tecnológica de modo a permitir seu progressivo desenvolvimento profissional e sua capacidade de construir novos conhecimentos;

IV – O diálogo com diversos campos da ciência e da cultura como referências fundamentais a uma formação integral;

V – Os instrumentais de cada habilitação, por meio da vivência de situações práticas de estudo e trabalho, experimentos, oficinas, simulações, observações e estágios, sempre referenciados e associados aos processos descritos nas alíneas anteriores.

Art.12 O Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho e Emprego, em cooperação com os demais ministérios, subsidiarão os sistemas de ensino na regulação de processos de formação e certificação profissional, que possibilitem aos cidadãos o aproveitamento e a validação de saberes profissionais adquiridos em experiências de trabalho e de estudos formais e não formais e a orientação para a educação ao longo da vida dentro de itinerários formativos coerentes com suas respectivas histórias profissionais.

§1º Para o cumprimento do disposto neste artigo, entende-se por itinerário formativo a identificação das possibilidades de formação que se encontram articuladas, considerando a estrutura sócio-ocupacional e os fundamentos científico-tecnológicos de um dado processo produtivo de bens ou serviços, capaz de orientar o estudante na construção de uma trajetória educacional consistente.

§2º Para fins de aproveitamento de conhecimentos, experiências e saberes anteriores de jovens e adultos trabalhadores, as instituições de educação profissional deverão:

I – Elaborar instrumentos metodológicos de avaliação e validação de conhecimentos, experiências e saberes, a partir da concepção do trabalho como princípio educativo;

II – Realizar avaliação diagnóstica para identificar os conhecimentos, experiências e saberes resultantes de sua trajetória profissional e de vida e, também, as suas insuficiências formativas;

III – Reconhecer os conhecimentos, experiências e saberes acumulados com a finalidade de permitir ao trabalhador o prosseguimento nos estudos e exercício profissional;

§3º Somente poderá realizar processos de certificação a instituição devidamente credenciada que apresente em sua oferta o curso técnico de nível médio correspondente previamente autorizado;

I – As instituições oficiais dos sistemas públicos de ensino que não tenham o curso técnico correspondente, mas possuam oferta de curso técnico, inscrito no mesmo eixo tecnológico, cujos conteúdos da formação mantenham estreita relação com o perfil

profissional a ser certificado, poderão ser credenciadas para a realização dos processos previstos no §2º deste artigo, a critério do órgão regulador de seu respectivo sistema de ensino.

Art. 13 A prática na educação profissional é entendida como o aprendizado necessário ao exercício da profissão, compreendendo atividades específicas em laboratório, investigação sobre as atividades profissionais, projetos de pesquisa e/ou intervenção, visitas técnicas e outras, que se somam à realização do estágio profissional supervisionado como ato educativo quando este estiver previsto no projeto pedagógico do curso.

Art. 14 Os cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, de estabelecimentos de ensino oficiais, devidamente autorizados pelos órgãos reguladores de seu sistema de ensino, podem ser reconhecidos como programas de aprendizagem profissional pelo MTE, observado o disposto nas Leis 10.097/00 e 11.788/08 e atos normativos específicos.

Art. 15 A realização do estágio profissional supervisionado, quando previsto no projeto pedagógico, deverá estar em consonância com as Diretrizes específicas dadas pelo Conselho Nacional de Educação, à luz da Lei 11.788/08.

§ 1º A carga horária destinada ao estágio supervisionado deverá ser acrescida ao mínimo estabelecido para o respectivo curso, nos termos da legislação e normas específicas.

§ 2º A carga horária e o plano de realização do estágio supervisionado deverão ser explicitados na organização curricular constante do plano de curso, uma vez que são atos educativos da instituição educacional;

§ 3º O estágio profissional supervisionado não caracteriza vínculo empregatício do aluno com o órgão concedente e, por extensão, não cria contradição entre o direito do adolescente à educação profissional e sua proteção no trabalho.

Art. 16 Os planos de curso, coerentes com os respectivos projetos pedagógicos institucionais, serão submetidos à aprovação dos órgãos competentes dos sistemas de ensino, contendo obrigatoriamente, no mínimo:

I – Justificativas e objetivos;

II – Requisitos de acesso;

IV – Organização curricular;

V – Critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores;

VI – Critérios de avaliação;

VII – Instalações e equipamentos;

VIII – Pessoal docente e técnico;

IX – Certificados e diplomas.

Art. 17 O Ministério da Educação organizará e divulgará em nível nacional, no âmbito do SISTEC – Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica, cadastro nacional de instituições educacionais da educação profissional e tecnológica, e respectivos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio, e alunos matriculados e certificados ou diplomados.

Art.18 A expedição e registro dos diplomas de técnico de nível médio é de responsabilidade da instituição educacional credenciada e autorizada pelo órgão competente do sistema de ensino a que pertence, devendo a instituição, o curso e a turma estarem devidamente cadastrados no SISTEC para que os diplomas tenham validade nacional.

§ 1º Os diplomas de técnico, correspondente à habilitação profissional, deverão mencionar a forma de oferta do curso e o eixo tecnológico ao qual este se vincula.

§ 2º Os diplomas dos cursos realizados na forma integrada deverão incluir o certificado de conclusão do Ensino Médio, para fins de prosseguimento de estudos.

Art. 19. Na formulação e no desenvolvimento da política pública, o Ministério da Educação, por intermédio de sua Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica – SETEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP, em regime de colaboração com os Conselhos Nacional e Estaduais de Educação e demais órgãos dos respectivos sistemas de ensino, promoverá, periodicamente, processo nacional de pesquisa sobre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio com as seguintes finalidades:

- a) melhoria da qualidade da Educação Profissional Técnica de nível médio;
- b) orientação da expansão de sua oferta, para cada eixo tecnológico;
- c) promoção da qualidade pedagógica e efetividade social, com ênfase nos aspectos relacionados ao acesso, à permanência, ao êxito no percurso formativo e à inserção sócio-profissional;
- d) cumprimento das responsabilidades sociais das instituições por meio da valorização de sua missão, da promoção dos valores democráticos, da valorização das diferenças e da diversidade, da afirmação da autonomia e da identidade institucional.

Art. 20 A formação inicial para o magistério na Educação Profissional Técnica de Nível Médio realizar-se-á em cursos de licenciatura em consonância com a legislação específica e atos normativos emanados pelo Conselho Nacional de Educação.

§1º Os sistemas de ensino regulamentarão o processo de transição para viabilizar a formação em licenciatura dos profissionais que atuam na Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

§2º A formação em licenciatura a que se refere o parágrafo anterior poderá ser organizada em cooperação com o Ministério da Educação, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, as universidades públicas e demais instituições de ensino superior públicas.

Art. 21 A formação inicial, nos cursos de licenciatura, não esgota o desenvolvimento dos conhecimentos necessários à docência, cabendo aos sistemas e às instituições de ensino a organização e viabilização de planos de formação continuada aos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Art. 22 A formação inicial e continuada dos professores da Educação Profissional Técnica de Nível Médio contemplará, pelo menos, os seguintes eixos:

I – Formação científica, com atenção às necessidades educacionais em cada eixo tecnológico de integração entre ensino-pesquisa-extensão, da perspectiva interdisciplinar, do diálogo das ciências do pensamento, humanas, sociais e da natureza com a cultura e com os conhecimentos tecnológicos.

II – Formação tecnológica, considerando a interação entre teoria e prática, a atual complexidade do mundo do trabalho, o aumento das exigências de qualidade na produção e nos serviços, a exigência de maior atenção à justiça social, questões éticas e de sustentabilidade ambiental, necessidades sociais e alternativas tecnológicas.

III – Formação didático-pedagógica, tendo em boa conta as especificidades históricas, sociológicas, filosóficas, econômicas, organizacionais e políticas da educação profissional e tecnológica, incluindo seus conteúdos, métodos, processos de avaliação, identidade de docentes e discentes, gestão de sistemas, redes e instituições e suas relações com o contexto econômico e social, com as políticas sociais e de desenvolvimento.

IV – Conhecimentos sobre o desenvolvimento sócio-econômico-ambiental dos territórios e sobre a diversidade dos sujeitos, das formas de produção e dos processos de trabalho dos diferentes *locus* onde os cursos ocorrem.

Art. 23. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário e as Resoluções CNE/CEB 4/99 e 1/2005.

Colaboraram na elaboração deste documento:

**Secretaria de Educação Básica** do Ministério da Educação, por intermédio da Diretoria de Concepções e Orientação Curriculares para a Educação Básica.

**Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade** do Ministério da Educação, por intermédio das Diretorias de Políticas de Educação de Jovens e Adultos e de Educação para a Diversidade e da Coordenação-Geral de Educação Ambiental.

**Secretaria de Educação Especial** do Ministério da Educação, por intermédio de seu Gabinete e da Diretoria de Políticas de Educação Especial.

**Secretaria de Educação a Distância do Ministério da Educação**, por intermédio da Coordenação-Geral do Sistema Escola Técnica Aberta do Brasil (E-Tec Brasil).

**Ministério do Trabalho e Emprego**, por intermédio de sua Secretaria Executiva e Secretaria de Políticas Públicas de Emprego.

**Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento, Ministério do Desenvolvimento Agrário e Ministério do Meio Ambiente**, por intermédio do Grupo de Trabalho Educação em Agroecologia e Sistemas Orgânicos de Produção.

**Ministério da Saúde**, através da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio vinculada à Fundação Oswaldo Cruz (EPSJV-Fiocruz)

**Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)**, por intermédio dos Grupos de Trabalho 9, Educação e Trabalho, e 18, Educação de Jovens e Adultos.

**Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE).**

**Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED)**, por intermédio do Fórum dos Gestores Estaduais de Educação Profissional.

**Conselho dos Dirigentes das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF)**, por intermédio do Fórum de Dirigentes de Ensino.

**Representação dos trabalhadores**, através do Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE) e da Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha filiada à Central Única dos Trabalhadores (CUT).

**Acácia Zeneida Kuenzer.** Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela PUC SP. Professora sênior da UFPR.

**Ana Lúcia Lima da Rocha Muricy Souza.** Presidente do Conselho Estadual de Educação de Sergipe.

**Antônio Almerico Biondi Lima.** Doutorado em Educação pela UFBA. Superintendente de Educação Profissional da Secretaria de Educação do Estado da Bahia.

**Cláudio Gomes Ribeiro.** Mestrado em Filosofia pela UFRJ. Coordenador dos Cursos Técnicos da EPSJV-Fiocruz. Professor titular da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro.

**Dante Henrique Moura.** Doutorado em *Formación Inicial y Permanente de Profesionales* pela Universidad Complutense de Madrid, Espanha. Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte.

**Edna Castro de Oliveira.** Doutorado em Educação pela UFF. Professora adjunta da UFES.

**Edna Corrêa Batistotti.** Mestrado em Engenharia de Produção pela UFSC. Servidora efetiva da Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina. Coordenadora de Educação e Trabalho SECT/SC.

**Gaudêncio Frigotto.** Doutor em Educação pela PUC SP. Professor da UERJ.

**Lucília Regina de Sousa Machado.** Doutorado em Educação pela PUC SP. Professora e coordenadora do Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local do Centro Universitário UNA (BH/MG).

**Maria Aparecida Ciavatta Pantoja Franco.** Doutorado em Educação pela PUC RJ. Professora colaboradora da UFF.

**Maria da Glória Santos Laia.** Mestrado em Pedagogia Profissional pelo Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional, Cuba. Professora do Instituto Federal do Tocantins.

**Maria Margarida Machado.** Doutorado em Educação pela PUC SP. Professora adjunta da UFG.

**Marise Nogueira Ramos.** Doutorado em Educação pela UFF. Professora adjunta da UERJ. Coordenadora do GT Trabalho e Educação da ANPED.

**Nilva Schroeder.** Mestrado em Educação pela UFSC. Professora e Pró-Reitora de Ensino do Instituto Federal de Santa Catarina.

**Regina Lúcia Borges Araújo.** Conselho Estadual de Educação do Mato Grosso.

**Reginaldo Flexa Nunes.** Especialização em História do Brasil pela PUC MG. Professor do Instituto Federal do Espírito Santo. Pesquisador CNPq-GP/IFES História da Educação Profissional.

**Rosana Miyashiro.** Mestrado em Educação pela UFSC. Coordenadora-Geral da Escola de Turismo e Hotelaria Canto da Ilha/SC.

**Roseli Salete Caldart.** Doutorado em Educação pela UFRGS. Assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária.

**Sandra Regina de Oliveira Garcia.** Doutorado em Educação pela UFPR. Professora assistente da Universidade Estadual de Londrina. Chefe do Departamento de Educação e Trabalho da SEED/PR.