

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO E A QUESTÃO DA INTEGRAÇÃO: PRESSUPOSTOS DA FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

Maria José Pires Barros **Cardozo** – UFMA

1- Modo de produção capitalista e pressupostos marxistas-engelsianos da relação entre trabalho e educação

A compreensão dos princípios da união entre trabalho e educação formulados por Marx e Engels devem ser situadas a partir do entendimento do modo de produção, ou seja, da própria existência dos homens nas suas relações com a natureza e com outros homens para a produção da existência material da sociedade. Nesse processo, Marx e Engels explicitam que o trabalho é o ato criador do ser social, pois

a maneira como os indivíduos manifestam sua vida reflete exatamente o que eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, isto é, tanto com o que eles produzem quanto com a maneira como produzem. O que os indivíduos são depende, portanto, das condições materiais da sua produção. (MARX, ENGELS, 1989, p. 13).

Nessa perspectiva, ao produzirem seus meios de existência os homens produzem e reproduzem sua existência física, social e espiritual. Portanto, o que o homem é, o é pelo trabalho, elemento de distinção entre o ele e os animais e atividade pela qual ele transforma a natureza e a si próprio. Nesse processo, Marx e Engels revelam dois pressupostos:

O primeiro pressuposto de toda de toda existência humana, e, portanto de toda história, ou seja, o de que todos devem ter condições de viver para poder “fazer a história”. Mas para viver, é preciso antes de tudo beber, comer, morar, vestir-se e algumas outras coisas mais. O primeiro fato histórico é, portanto, a produção dos meios que permitem satisfazer essas necessidades, a produção da própria vida material; e isso mesmo constitui um fato histórico, uma condição fundamental de toda a história que se deve, ainda hoje como há milhares de anos, preencher dia a dia, hora a hora, simplesmente para manter os homens com vida. [...]. O segundo ponto a examinar é que uma vez satisfeita a primeira necessidade, a ação de satisfazê-la e o instrumento já adquirido com essa satisfação levam a novas necessidades, e essa produção de novas necessidades é o primeiro ato histórico. (MARX, ENGELS, 1989, p. 22-23).

Dessa análise, depreende-se que os homens historicamente determinados constroem relações sociais de produção, a partir das quais as forças produtivas, os meios de produção, o salário, as instituições, as idéias e ideologias expressam concretamente

as lutas travadas na produção da existência material. Portanto, os homens são produtos das circunstâncias e da educação, conseqüentemente, quando são transformados eles transformam as circunstâncias e a educação (MARX, ENGELS, 1989).

Assim sendo, o trabalho é a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana. Portanto, podemos destacar a centralidade dialética do trabalho no sentido ontológico e reafirmar o caráter do trabalho como princípio educativo, a partir das críticas que Marx e Engels fazem à naturalização do social e do histórico, à separação entre trabalhadores e os meios de produção na sociedade capitalista e; à concepção burguesa de ensino, desmascarando “os ideais educativos burgueses como política do interesse de classe que se encobre com o pseudo-humanismo” (SUCHODOLSKI, 1976, p. 136).

Marx e Engels criticavam a unilateralidade da educação na sociedade capitalista e realçavam que era necessário transformar o sistema educativo e a divisão do trabalho que produzem a hipertrofia e a atrofia em ambos os pólos da sociedade, ainda que em sentido oposto. De um lado, uns sofrem por excesso de uma formação intelectual e abstrata. De outro lado, outros desfalecem sob o peso de um trabalho mecânico e embrutecedoramente físico (SUCHODOLSKI, 1976).

No “*Manifesto do partido comunista*”, escrito entre 1847 e 1848 eles ressaltaram que a educação e o trabalho deveriam ser estritamente ligados e defenderam uma educação pública e gratuita para todas as crianças e jovens, baseada nos seguintes princípios: eliminação do trabalho das crianças nas fábricas tal como a burguesia praticava naquele período¹; associação entre educação e produção material; educação politécnica que leva à formação omnilateral; inseparabilidade entre a educação e a política e articulação entre o tempo livre e o tempo de trabalho.

Da mesma forma na Crítica ao programa de Gotha (1977) eles destacavam a necessidade da combinação do trabalho produtivo com o ensino desde tenra idade e, isto, deveria ser um instrumento de transformação da sociedade, uma vez que para eles o trabalho é um instrumento fundamental para a formação física, moral e intelectual, para o desenvolvimento técnico, científico e cultural e contribui para desenvolver nas crianças e jovens o sentimento de compromisso e responsabilidade social.

¹ Vale ressaltar que Marx considerava positivo a possibilidade das crianças e adolescentes participarem da produção, desde que esse processo ocorresse de modo adequado e saudável, de forma que articulasse o trabalho intelectual com o manual e, que essa possibilidade fosse para todos independentemente de classe social.

Nas “*Instruções*”², que Marx escreveu em 1866 para o I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, ele asseverou que por ensino entendia três coisas: ensino intelectual; educação física dada nas escolas e através de exercícios militares; e adestramento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção.

Para Marx e Engels não podemos nos contentar com as oportunidades de especialização precoce destinada aos filhos da classe trabalhadora, pois a obliteração intelectual dos jovens, artificialmente produzida com transformação deles em máquinas de mais-valia, não pode ser considerada como o único caminho (MARX, 1989). Portanto, a articulação entre trabalho produtivo e formação intelectual proposta por eles deveria ser base para todos os alunos independentemente de classe social.

Marx propôs a criação de escolas politécnicas, onde o ensino deveria conjugar estudo teórico com trabalho prático na produção. Para tanto, o processo de ensino deveria transmitir os fundamentos técnico-científicos necessários para que os alunos compreendessem o processo produtivo como um todo. Assim sendo, compreende-se que o ato educativo e ato produtivo são inseparáveis, ou seja, a unidade entre produção material e educação é considerada por Marx e Engels como um instrumento para a liberdade concreta e universal dos homens, não no sentido da concepção idealista e abstrata de liberdade, apresentada como isenção das determinações históricas e sociais, mas da superação, compreendida como objetivação das forças produtivas humanas que são necessárias ao domínio dos homens sobre as forças da natureza (MARTINS, 2004). Este domínio da natureza não pode ser entendido como destruição da natureza ou como o caráter predatório da atividade humana sobre a natureza, mas como forma de orientação teleológica da atividade humana enquanto condição para a práxis transformadora.

Assim sendo, a liberdade em Marx está intimamente ligada ao trabalho, sendo, portanto, real e produto da práxis humana. Essa liberdade vista como emancipação política, poderá ser construída também pela educação, desde haja união do trabalho produtivo com o ensino. Nesse sentido, a liberdade não deve ser concebida como um estado, mas como atividade teórico-prática que cria a realidade social. Portanto, a conquista da liberdade requer uma luta material guiada pela consciência, realizada no

² Marx não participou desse Congresso, mas enviou por escrito instruções aos delegados em agosto de 1866. Ver: MANACORDA, M. Marx e a pedagogia moderna. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

âmbito do trabalho, voltada para a superação da sociedade capitalista e a construção de uma sociedade em que o controle das forças produtivas seja coletivo.

2- Fundamentos da escola unitária proposta por Gramsci

As contribuições de Antonio Gramsci acerca da escola unitária, também são importantes para compreendermos os fundamentos e os princípios da integração entre a formação geral e a formação profissional. Ele não vivenciou as transformações na educação soviética pós-revolução, porém esteve na União Soviética nos anos de 1922 e 1923 e, certamente, conheceu as experiências no campo do ensino. Depois, quando estava na prisão, nas correspondências com sua esposa que vivia juntamente com seus filhos na União Soviética, desenvolveu algumas idéias e princípios pedagógicos não somente sobre a educação dos filhos, mas escreveu temáticas voltadas para a formação de um novo homem que, fosse capaz de participar de forma crítica e ativa na transformação da natureza e da sociedade.

Dentre as idéias desenvolvidas por Gramsci destacam-se os argumentos a respeito do trabalho como princípio educativo, que para ele devem ser baseados no processo histórico e ontológico de produção da existência humana, em que a produção do conhecimento emerge apenas como uma das dimensões desse processo. Nas críticas que ele fez à organização escolar burguesa, ou seja, ao caráter eminentemente dual da educação que, de um lado formava especialistas (técnico-científico-político) e, de outro, formava técnicos (instrumental e prático), revelou que a escola definia a qualificação profissional do indivíduo de acordo com sua origem social, mantendo assim as classes subalternas nas funções instrumentais, atendendo aos interesses imediatos da sociedade industrial.

Ele criticou também, o ilusório princípio democrático das escolas profissionalizantes, pois o crescimento destas, era visto como mecanismo que aumentava a participação dos trabalhadores nas esferas das decisões políticas. Contudo, isso, segundo Gramsci, não ocorria, pois as escolas profissionalizantes consistiam num processo de crescente degeneração e faltava-lhes um princípio formativo que articulasse a qualificação técnica e a preparação política e social.

Gramsci denunciava a escola tradicional não por seus métodos, mas pelos seus fins, uma vez que ela formava a nova geração dos grupos dirigentes. Nesse sentido, ele chamava atenção para a necessidade de compreendermos que “[...] não é a aquisição de

capacidades diretivas, não é a tendência a formar homens superiores que dá a marca social a um tipo de escola [...]” (GRAMSCI, 1968, p.136). A marca social é dada pelo fato de que “[...] cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função, tradicional, diretiva ou instrumental [...]” (GRAMSCI, 1968, p. 136). A escola, dizia Gramsci, não pode ser socialmente qualificada ou discriminante, mas deve conduzir a educação de modo que todo indivíduo possa tornar-se dirigente, ou capaz de controlar quem dirige.

Para superar essa dualidade, Gramsci (1968), propôs a *escola unitária*, de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de forma equânime o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Ou seja, “o trabalho e a teoria estão estreitamente unidos; a associação mecânica das atividades pode se esnobismo” (GRAMSCI, apud MANACORDA, 2008, p. 208). Esta escola deve fundamentar-se na igualdade e no estabelecimento de novas relações entre o trabalho intelectual e o trabalho industrial.

Nesta escola, nos esclarece Manacorda (2000, o trabalho deveria ser essencialmente um elemento constitutivo do ensino, ou seja, inserir-se no ensino pelo conteúdo e pelo método. Portanto, o trabalho deve ser concebido como processo que permeia todo ser humano e constitui sua especificidade, sem limitar-se às atividades laborativas, mas à produção de todas as dimensões da vida humana (KOSIK, 1995). Ou seja, o trabalho como mediação entre o homem e a natureza, trabalho criador para a produção de valores de uso³.

Nessa perspectiva, a escola única ou unitária proposta por Gramsci deveria formar homens omnilaterais, que possam se inserir nas atividades sociais após terem sido elevados a certo grau de maturidade de criação intelectual e prática. Essa escola, dizia Gramsci (1968), deve integrar as funções e os dispersos princípios educativos da desagregação escolar atual e deve se apresentar ao mesmo tempo como escola de cultura e de trabalho, isto é, da ciência tornada produtiva e da prática tornada complexa.

³ Kosik explica que se o trabalho deve ser concebido como trabalho – o que pressupõe ter ele sido distinguido da atividade laborativa, das operações de trabalho e das formas históricas do trabalho – ele deve ser explicado como procedimento específico ou como realidade específica, que se compenetra de modo constitutivo com todo o ser do homem. Ver: KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 205

Ao aluno dever ser propiciado que aprenda a aplicar seus conhecimentos e a desenvolver suas capacidades práticas, realizando, assim, uma certa união entre teoria e prática no plano didático, no sentido de que a teoria ilumine a prática e a prática convalide a teoria. (MANACORDA, 2008, p. 209).

De acordo com Gramsci, a escola unitária deveria funcionar em estreita relação com a vida coletiva. Assim, dizia ele:

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

Para Gramsci a escola unitária deveria ser destinada aos jovens até os 18 anos e deveria resgatar o princípio da cultura desinteressada, específico da escola humanista ou de cultura geral, e o integrar com o princípio educativo próprio das escolas profissionais, ou seja, com o trabalho técnico-profissional. Somente após os 18 anos (o que corresponde ao término do 2º grau) o princípio da cultura formativa desinteressada perderia a primazia (sem desaparecer) em favor do princípio da cultura imediatamente produtiva. Nessa fase é que a escola tomaria o caráter eminentemente profissionalizante que seria a universidade (destinada ao ensino das profissões intelectuais) ou a academia (destinada ao ensino das profissões práticas) (GRAMSCI, 1968).

O princípio da educação pública e gratuita também estava presente nos escritos de Gramsci, pois ele destacou que,

a escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função da educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos os casta. (1968, p. 121).

3 Os pressupostos da integração na legislação brasileira: do decreto 5.154 à nova proposta de diretriz curricular do ensino técnico de nível médio

Embora impregnado com a lógica das competências, o Decreto 5.154/2004 vislumbrou a perspectiva da formação integrada que, foi incorporada pela Resolução

CNE/CEB nº 01/2005, que atualizou as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio⁴, cuja novidade foi a inclusão de um parágrafo 3º ao artigo 12 da Resolução CNE/CEB nº 03/98 com a seguinte redação:

§ 3º A articulação entre a Educação Profissional Técnica de nível médio e o Ensino Médio se dará das seguintes formas:

- I- integrada, no mesmo estabelecimento de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II- concomitante, no mesmo estabelecimento de ensino ou em instituições de ensino distintas, aproveitando as oportunidades educacionais disponíveis, ou mediante convênio de intercomplementaridade; e
- III- subsequente, oferecida a quem já tenha concluído o ensino médio.

Desse modo, se o parecer CNE/CEB nº 39/2004 reconheceu a forma integrada com curso, matrícula e conclusão únicos, porém estabeleceu que os conteúdos do ensino técnico e da educação profissional são de natureza distintas. Desse modo, o currículo *integrado* torna-se dicotômico ao ser organizado com base em concepções educacionais diversas de formação: cidadania, mundo do trabalho, trabalho intelectual e técnico-profissional.

Em 2008 o MEC lançou o documento intitulado “*Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil*”, cujo destaque foi:

o ensino médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura uma componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação da ciência com a prática, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia, e entre formação teórica geral e técnica instrumental. (BRASIL, 2008, p, 8).

Já o documento “*Ensino médio inovador*” enfatizou que os pressupostos para um novo currículo inovador do ensino médio pressupõem uma perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos- saberes e competências, valores e práticas que possibilite aos alunos condições de exigir espaço

⁴ Atualmente, assiste-se ao debate em torno da elaboração de propostas para a atualização das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico. Esse debate iniciou-se a partir dos trabalhos da Comissão instituída pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, do Grupo de Trabalho para a formulação de contribuições ao texto sobre a atualização das diretrizes e dos eventos e encontros realizados sob a coordenação desse grupo para construir coletivamente propostas e formulações para as diretrizes.

digno na sociedade e no mundo do trabalho (BRASIL, 2009a). Essas competências podem ser desenvolvidas tanto na formação geral como na profissional, o que retrata estratégia de garantir formação geral para a maioria, para aumentar a oferta do Ensino Médio, entretanto, essa garantia de educação geral para a maioria, assegura uma escolaridade apenas o suficiente para justificar as estatísticas e para a inserção dos jovens em ocupações precárias e informais e como baixa remuneração.

Essa concepção é reforçada pelo Parecer CNE nº 11/2009 que analisou a proposta contida no documento em pauta e ressaltou que ao contrário da universalização obrigatória da profissionalização, no ensino médio, “é necessário valorizar o Ensino Médio não profissionalizante, predominante para a maioria dos jovens, pois suas matrículas correspondem a mais de 90% do alunado” (BRASIL, 2009b, p. 11).

Nessa perspectiva, o Parecer destaca dentre as possibilidades para o ensino médio, duas podem ser adequadas: profissionalização *stricto sensu*, representada pela Educação Profissional integrada com o ensino médio. Ou ainda, na forma concomitante e subsequente; *lato sensu*, não conducente a uma habilitação ou qualificação profissional, mas que garantiria os princípios pedagógicos de um Ensino Médio unitário e politécnico, tomando o trabalho como princípio educativo, articulando ciência e tecnologia, trabalho e cultura (BRASIL, 2009b).

Nestes documentos, a perspectiva da formação integral e unitária aparece como requisito fundamental para qualquer modalidade de oferta: forma regular, educação de jovens e adultos e o ensino médio integrado à educação profissional técnica, uma vez que ele é reconhecido como “um horizonte de um ensino médio de qualidade para todos e no qual a articulação com a educação profissional técnica de nível médio constitui uma das possibilidades de garantir o direito à educação e ao trabalho qualificado” (BRASIL, 2008, p. 8).

O ponto interessante desses documentos é que desde as DCNEM aprovadas em 1999, o trabalho é colocado como principal eixo da formação, ou seja, o trabalho como princípio educativo, que deve organizar a base unitária do ensino médio (BRASIL, 2008). Contudo, essa concepção difere da proposta de formação omnilateral defendida por Marx, Engels e Gramsci. Os seus pressupostos não enfatizam o trabalho para além do capital, como realização, finalidade inerente ao ser humano e como intercâmbio com a natureza para a satisfação de necessidades (sentido ontológico) que, subsume caráter particular, como prática econômica (sentido histórico) associado ao modo de produção e

ao atendimento das demandas da esfera produtiva, ou ainda trabalho como elemento geral e universal com o propósito de realização e reprodução autônoma do homem.

Nessa perspectiva, a nova proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio- DCNEPTNM⁵ defende a concepção de formação humana integral e sugere a superação da idéia de ser humano dividido historicamente pela divisão internacional do trabalho. Para tanto, indica que devemos compreender que: homens e mulheres são seres históricos e sociais; a realidade é uma totalidade de múltiplas determinações e; o conhecimento é uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva.

A partir dessa compreensão, o documento em pauta destaca que o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura devem ser vistos como categorias indissociáveis da formação humana. O trabalho é visto nas dimensões ontológica e histórica e, concebido como princípio educativo, “o que significa 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”. (DCNEPTNM, 2010, p. 45). A ciência é concebida como parte do conhecimento sistematizado; a tecnologia no âmbito das transformações da ciência em força produtiva e; a cultura como processo de produção de símbolos e significados e como prática constituinte e constituída pelas relações sociais dos indivíduos na sociedade (DCNEPTNM, 2010).

È importante destacar como a proposta das DCNEPTNM defende um projeto de educação profissional unitário, que não pretende negar as singularidades dos grupos sociais, mas se constituir como síntese do diverso, tendo o trabalho como fundamento. Nesse sentido, o documento destaca:

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. È onde se explicita mais claramente o modo como o saber se relaciona com o processo de trabalho, convertendo-o em força produtiva. Ressalta-se neste caso, o trabalho também como

⁵ Documento em fase de discussão, elaborado por um Grupo de Trabalho com integrantes do Ministério da Educação, do Trabalho e Emprego; da Ministério da Saúde, representado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Conselho Nacional dos Secretários de Educação; Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, Central Única dos Trabalhadores, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e outras entidades.

categoria econômica, a partir do qual se justificam projetos que incorporem a formação específica para o trabalho. (DCNEPTNM, 2010, p. 45).

Defendemos os pressupostos apresentados pela DCNEPTNM, contudo, chamamos atenção para o fato de que o resgate da formação humana em sua totalidade pressupõe, como nos diz Manacorda (2000), o cuidado de não transformamos a educação politécnica em simples ensino profissional ou pluriprofissional. Ou para não reforçarmos duas linhas de fraturas: a primeira, a horizontal, entre os que deixam precocemente as estruturas escolares para ingressar nas estruturas de trabalho, e os que naquelas permanecem ulteriormente para adquirir a ciência; a segunda, vertical, entre os que estudam na escola desinteressada da cultura e os que estudam na escola profissional. Para tanto, Machado enfatiza que para a formação integral dos alunos é necessário que se compreenda que

a construção do currículo integrado exige uma mudança de postura pedagógica; do modo de agir não só dos professores como também dos alunos. Significa uma ruptura com um modelo cultural que hierarquiza os conhecimentos e confere menor valor e até conotação negativa àqueles de ordem técnica, associados de forma preconceituosa ao trabalho manual. (2010, p. 82).

Nesse sentido, a integração que toma o trabalho como princípio educativo não é uma questão puramente pedagógica e curricular, mas epistemológica que, envolve também, a formação dos professores, sobretudo no que se refere à elaboração de uma concepção de formação integral que tenha como fundamento o trabalho concebido nas dimensões ontológica e histórica. Portanto, a questão da integração não pode ser objeto de debate, reflexões, formulações e atualizações de diretrizes somente na educação profissional técnica de nível médio na modalidade integrada, mas na educação como um todo.

4- Considerações finais: limites e possibilidades do ensino médio integrado

Com base no exposto anteriormente, pode-se inferir que os fundamentos da educação integrada na educação profissional técnica de nível médio, no ensino médio e na educação de um modo geral, deverão ser pautados nos três grandes princípios propostos por Marx, Engels e Gramsci: educação pública, gratuita e politécnica. É claro que podemos desenvolver esses princípios nos marcos da sociedade capitalista brasileira mesmo que não haja possibilidades de realizá-los em sua plenitude, pois como enfatiza

Suchodolski (1996), o trabalho educativo deve contribuir para a transformação das circunstâncias e dos homens.

Nesse sentido, Mészáros, nos alerta que,

o papel da educação é soberano, tanto para a elaboração de estratégias apropriadas e adequadas para mudar as condições objetivas de reprodução, como para a *automudança da consciente* dos indivíduos chamados a concretizar a criação da ordem social metabólica radicalmente diferente. É isso que se quer dizer com a concebida “sociedade de produtores livremente associados”. Portanto, não é surpreendente que na concepção marxista a efetiva transcendência da auto-alienação do trabalho seja caracterizada como uma tarefa inevitavelmente educacional. (2005, p. 65).

Isto posto, é claro que a superação das estruturas alienadas e alienantes não se constitui em tarefa exclusiva da educação escolar, uma vez que, ela é condicionada por tais estruturas. Contudo, Saviani (2000), lembra que existe uma relação dialética entre educação e sociedade, na qual o elemento determinado influencia o elemento determinante. Assim sendo, a educação, mesmo sendo um elemento determinado, tem um papel importante no processo de construção e transformação da sociedade, conforme esclarece Gramsci,

O ensino é uma luta contra o folclore, em favor de uma concepção realista em que se unem dois elementos: a concepção de lei natural e da participação ativa do homem na vida da natureza, isto é, em sua transformação segundo um objetivo que é a vida social dos homens. Ou seja, essa concepção unifica-se no trabalho, que se baseia sobre o conhecimento objetivo e exato das leis naturais para a criação da sociedade dos homens. (GRAMSCI, apud MANACORDA, 2008, p. 186).

Portanto, não devemos perder o otimismo em lutar pela efetivação de uma educação que propicie aos homens um desenvolvimento integral em escolas unitárias, politécnicas e tecnológicas e pela construção de uma sociedade não mais marcada pela divisão social do trabalho, pela redução do indivíduo a mero produtor de valor de troca e pelos valores do mercado. Nesta sociedade em construção, esperamos que seja recuperada a centralidade dialética do trabalho como princípio educativo, que por sua vez, leve à formação omnilateral como possibilidade da criação das potencialidades pelo próprio homem no trabalho e, que este seja visto como criador de valores de uso e como intercâmbio entre o homem e a natureza e, portanto, como efetivador e mantenedor da vida humana na sua universalidade não mais abstrata e alienada. Nesse

processo, acreditamos que o “desenvolvimento dos indivíduos passaria a ser realmente universal, tendo como único limite o desenvolvimento prévio do gênero humano, isto é a totalidade da cultura material e intelectual até então produzida” (DUARTE, 2004, p. 238).

Em síntese, consideramos que é possível delinear, formular e implementar propostas de educação que prime pelos princípios da formação integral dos sujeitos no âmbito da sociedade capitalista em que vivemos. Essas possibilidades, já começaram ser vivenciadas, a exemplo das experiências de ensino médio integrado no Estado do Paraná⁶, das Escolas Casa Familiar Rural no Estado do Maranhão que têm como metodologia a Pedagogia da Alternância⁷ e, das diversas alternativas pedagógicas que são utilizadas pelo Movimento dos Trabalhadores Sem Terra- MST juntamente com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA. Portanto, é no âmago das contradições do próprio capitalismo que podemos plantar as sementes da construção de uma educação que regaste sua relação com o trabalho em suas possibilidades emancipadora e ontocriativa e que possa contribuir para a construção de uma nova forma de relação social dos homens entre si e com a natureza.

⁶ A partir de 2002, as iniciativas da Secretaria de Educação e do Departamento de Educação Profissional do Estado do Paraná desenvolveram uma série de ações -seminários, formação continuada dos professores, melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos de ensino - no sentido da implantação de cursos de Ensino Médio com organização curricular integrada à Educação Profissional em Nível Técnico. Embora essas ações tenham se encaminhado de forma positiva, atualmente existe a perspectiva dessas iniciativas serem interrompidas.

⁷ A Pedagogia da Alternância funciona, mediante a combinação de atividades na escola e na comunidade. Os alunos passam 15 dias na escola em regime de internato e 15 dias na comunidade, realizando atividades de intercâmbio, observação, investigação e intervenção em projetos comunitários.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros curriculares nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTC, 1999.

_____. *Decreto nº 5.154/2004*. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 36 a 41 da Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. acesso em março de 2009.

_____. Ministério da Educação. *Anexo à Resolução CNE/CEB nº 3/2006*. Estabelece as diretrizes e procedimentos técnico-pedagógicos para a implementação do Projovem. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. acesso em março de 2009.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CEB nº 01/2005*. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. acesso em março de 2009.

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE nº 39/2004*. Regulamenta a aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. acesso em março de 2007

_____. *Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil*. Brasília: MEC/SEB, 2008.

_____. Ministério da Educação. *Ensino médio inovador*. Brasília, MEC/SEB. 2009a

_____. Ministério da Educação. *Parecer CNE nº 11/2009*. Brasília, MEC, 2009b.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO (Documento para debate). Brasília, 2010.

DUARTE, Newton (org.). *Crítica ao fetichismo da individualidade*. Campinas: Autores Associados, 2004.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs). São

Paulo: Cortez, 2005a.

_____. A política de educação profissional do governo Lula: um percurso histórico controvertido. In: *Educação & Sociedade*. V 26 nº 92. Campinas: UNICAMP/CEDES, 2005b.

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

KOSIK, Karel. *A dialética do concreto*. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

MACHADO, Lucília. Ensino médio e técnico com currículos integrados: proposta de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: *Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo*. Jaqueline Moll (org.). Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 80-95

MANACORDA, Mário. *Marx e a pedagogia moderna*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo. Campinas: Alínea, 2008.

MARX, K. *O capital*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

_____. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1993.

MARX, K, ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martins fontes, 1989.

_____. *Manifesto comunista*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

_____. *Obras escolhidas*. São Paulo: Alfa-ômega, 1977.

MARTINS, Lígia M. Da formação humana em Marx à crítica da pedagogias das competências. In: *Crítica ao fetichismo da individualidade*. DUARTE, Newton (org.). Campinas: Autores Associados, 2004. p. 53-74

MÉZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.

NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 5 ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

SUCHODOLSKI, Bogdan. *Teoria marxista da educação*. São Paulo: Estampa, 1976.