

**PARA O TRABALHO OU PELO TRABALHO? CONSIDERAÇÕES SOBRE
CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO**

**FOR OR THROUGH WORK? CONSIDERATIONS ON CURRICULUM IN
SECONDARY INTEGRATED EDUCATION**

**¿PARA EL TRABAJO O POR EL TRABAJO? CONSIDERACIONES SOBRE EL
CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA PROFESIONAL DE NIVEL MEDIO**

CARMO, Ana Carolina Rigoni
anacarolinarigoni@gmail.com

CPII – Professora do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT)
<https://orcid.org/0000-0002-6989-4028>

GONÇALVES, João
tr.joao@yahoo.com.br

PROFEPT/CPII – Mestrando em Educ. Prof. e Tecnológica pela Rede Federal de
Educação Profissional e Tecnológica
<https://orcid.org/0000-0001-9530-1583>

RESUMO: Desenvolver currículos no Ensino Médio Integrado é um desafio a contemplar os fundamentos da formação omnilateral e superar a dualidade estrutural brasileira. No objetivo de identificar conceitos e perspectivas à superação da segmentação curricular e pela sua reconfiguração, este artigo emprega uma revisão bibliográfica sobre a educação profissional e sua relação com o *currículo escolar*, concluindo pela reintegração do ensino médio e profissional não apenas no mesmo espaço ou estrutura, mas na interdisciplinaridade e constituição dialética do ser humano *pelo* trabalho, e não *para* o trabalho. No paradoxo de separação e identidade entre trabalho e educação, cabe ao currículo integrado observar como o conhecimento científico e cultural se articula e se converte em trabalho, originando as formas e a organização com as quais se produz.

Palavras-Chave: Ensino Médio Integrado. Educação Profissional e Tecnológica. Currículo.

ABSTRACT: Developing curricula in Secondary Integrated Education is a challenge to contemplate the fundamentals of omnilateral formation and to overcome the Brazilian structural duality. In order to identify concepts and perspectives for overcoming curricular segmentation and for its reconfiguration, this article presents a bibliographic review on professional education and its relationship with the school curriculum, concluding that there should be the reintegration of secondary and professional education not only in the same space or structure, but in the interdisciplinary and dialectical constitution of the human being through work, and not for work. In the paradox of separation and identity between work and education, it is

up to the integrated curriculum to observe how scientific and cultural knowledge are articulated and converted into work, originating the ways and the organization in which production happens.

Keywords: Secondary Integrated Education, Professional and technological education. Curricula.

RESUMEN: El desarrollo de planes de estudio en la escuela secundaria integrada es un desafío para contemplar los fundamentos de la capacitación omnilateral y superar la dualidad estructural brasileña. Para identificar conceptos y perspectivas para superar la segmentación curricular y para su reconfiguración, este artículo emplea una revisión bibliográfica sobre la educación profesional y su relación con el currículo escolar, concluyendo con la reintegración de la educación secundaria y profesional no solo en el mismo espacio o estructura, pero en la constitución interdisciplinaria y dialéctica del ser humano a través del trabajo, y no para el trabajo. En la paradoja de la separación e identidad entre el trabajo y la educación, corresponde al currículo integrado observar cómo se articula y convierte el conocimiento científico y cultural en trabajo, originando las formas y organización con que se produce.

Palabras clave: Escuela secundaria integrada. Educación profesional y tecnológica. Plan de estudio.

1 INTRODUÇÃO

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

Antonio Gramsci

O advento da concepção de escola unitária foi cunhado no início do século XX, durante a militância política e intelectual de Antonio Gramsci, em face da burguesia liberal de orientação fascista em expansão na Itália, e em meio às transformações impostas pela segunda Revolução Industrial e sua intensa industrialização e reorganização técnico-científica da produção.

O conceito de escola unitária de Gramsci contrapunha a dualidade educacional de sua época, caracterizada, de um lado, pelo ensino pragmático, orientado à formação puramente técnica de trabalhadores e, de outro, pelo ensino humanista, orientado às classes dirigentes. Entretanto, apesar de sua longevidade, sua aplicação nos campos científico, pedagógico e político permanece um desafio até os dias atuais.

A educação tecnológica ou politécnica, mais especificamente em seu Ensino Médio Integrado (EMI), enfrenta, ainda hoje, barreiras para desenvolver estruturas

curriculares que contemplem a perspectiva unitária, principalmente em relação à compreensão de seus fundamentos conceituais e à mitigação da dualidade estrutural que se configura nos ensinos médio e profissional, dissociados na educação nacional.

A ampliação recente da oferta de cursos técnicos na modalidade integrada, viabilizada por meio da edição do Decreto Nº 5.154/2004, efetivou, no plano legal, uma perspectiva de integrar a educação profissional com a formação para as humanidades e para a vida em um mesmo plano curricular. Esta ampliação potencializa a importância em compreender os princípios próprios à construção de uma educação unitária como um importante subsídio à elaboração de currículos escolares no EMI, entendido enquanto modalidade de ensino que mais se aproxima da perspectiva unitária.

Os planos curriculares são documentos importantes para nortear a atuação dos profissionais escolares e para oficializar o desenvolvimento político-pedagógico que as instituições de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) assumem. São capazes, ainda, de sinalizar a multiplicidade existente de concepções de ensino profissional e tecnológico, com enfoque para a disputa quanto às modalidades deste segmento – *ensino técnico de nível médio integrado*, *ensino técnico de nível médio concomitante* ou subsequente – que melhor atendam ao desenvolvimento dos educandos.

Todavia, a oferta recentemente ampliada da modalidade *integrada* ainda enfrenta dificuldades em contemplar-se do desenvolvimento necessário ao conceito de EMI. As instituições, habilitadas para proceder às reorganizações curriculares, buscam renovar os fundamentos e estruturas de seus cursos sem, no entanto, conseguir modificar por completo a organização teórica e estrutural que o ensino integrado exige.

Seja pelos desafios à sua estruturação, seja pela necessidade de formação profissional, esta questão é de suma importância. Assim, para reconhecer a forma como as concepções de educação tecnológica, em diapasão com a proposta de educação integrada, estão contempladas no campo da ciência, foram relacionados trabalhos científicos que as abordam, de modo a considerar a dualidade estrutural que permeia a educação profissional e básica e a correlacionar perspectivas teóricas de



integração, apresentando-as para auxiliar a construção de currículos escolares direcionados para a formação omnilateral dos sujeitos.

2 DIMENSÕES CURRICULARES E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Os currículos escolares são objeto de pesquisa científica há algumas décadas. Elementos basilares na didática escolar, eles apoiam e orientam conteúdos e práticas de ensino-aprendizagem, definem percursos formativos, relação e coerência entre saberes, sequencialidade e organização. Entretanto, não são neutros, nem puramente pedagógicos, pois guardam também uma dimensão política situada na complexa interseção escola e sociedade.

Por esta dimensão, ao abordar a natureza sociológica dos currículos, Forquin (1996, p. 188, grifos do autor), destacou que “o termo ‘currículo’ pode designar não mais aquilo que é formalmente prescrito, oficialmente ‘inscrito no programa’, mas aquilo que é realmente ensinado nas salas de aula e que está, às vezes, muito distante daquilo que é oficialmente prescrito”. O autor (1996), referiu-se às dimensões curriculares que academicamente desvelaram, para além do currículo formal (documental), os currículos real e oculto¹, momento em que a ideia de currículo passou a compreender tudo o que a instituição escola é capaz de conter e transmitir ou produzir em termos socioemocionais e cognitivos (conhecimento, cultura, competências, valores etc.).

Há, assim, uma dimensão política no currículo que reside, principalmente, no caráter de seleção, organização e finalidade dos conhecimentos escolarizados e para quem, quando ou como são destinados. E se, no âmbito da escola generalista e desinteressada do trabalho, o debate sobre as teorias do currículo migrou da teoria *tradicional* para as teorias *crítica* e *pós-críticas*, no âmbito do segmento do EPTNM este debate ganhou, ainda, alguns quesitos a mais: o da *relação trabalho-educação* e o da *integração* entre o ensino estabelecido como profissional e o propedêutico (básico).

¹ Forquin entende por “real” os saberes não dispostos no currículo formal, identificados junto a profissionais e alunos, e por “oculto” os não relacionados, mas naturais (organização escolar) ou dissimulados (alienação ou dominação).

Estes dois quesitos não são e nem deveriam ser exclusivos do segmento escolar profissional. A distinção entre ensino profissional e propedêutico já é, por si só, o reflexo da questão entre a cisão do tipo de ensino e o para quem ele é destinado, consistindo em uma imersão clara e óbvia nos temas em que se focam as teorias *crítica* e *pós-crítica* do currículo.

Quando se pensa em um currículo escolar exclusivamente direcionado para a EPTNM, já se admite raciocinar dentro de um segmento escolar apartado, isto é, dissociado do ensino geral comum e com nomenclatura e organização específicas. Neste sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) denunciavam a natureza política² desta separação. Mesmo após a reforma educacional, recentemente imposta pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC³), o âmbito da EPTNM continua possuindo normas particulares (caso das Diretrizes Curriculares Nacionais para a EPTNM⁴), questões e rede próprias e um referencial singular.

Ao se debruçar sobre a construção de currículos próprios ao segmento profissional, há que se observar essa distinção imersa na cultura e na política e há que se considerar – como premissa – que os principais fundamentos teóricos que podem nortear esse segmento buscam, paradoxalmente, superar ou amenizar a sua existência segmentada. Tais fundamentos reconhecem, ainda que de forma implícita, as contribuições que as teorias crítica e pós-crítica do currículo revelam e as contextualizam; ou, de modo inverso e primaz, são precursores e antecedem a tais teorias, mas com elas convergem para realizar um debate acerca das relações políticas e de poder existentes nas políticas escolares, materializadas pelos currículos.

Para a educação profissional, a ideia de currículo formal começou a ser formulada apenas a partir da Revolução Industrial, pois até a idade média a escola funcionou, exclusivamente, para a formação clérico-militar e, na modernidade, foi destinada à burguesia e seu aprender desinteressado do trabalho (AZEVEDO; NOSELLA, 2012). Anteriormente, o trabalho *em si* era aprendido na prática e não em escolas, por meio de seus constructos teóricos. Um ofício era ensinado por um artesão

² Essa distinção institui a educação profissional como uma modalidade educacional própria, considerada inferior em relação ao ensino propedêutico e com identidade ainda em construção.

³ Instituída pela Medida Provisória Nº 746/2016, e ratificada através da Lei Nº 13.415/2017.

⁴ Resolução CNE/CEB Nº 6, de 20 de setembro de 2012.



ao seu aprendiz, de um pai para um filho, e a escola não era um espaço disponível aos mais pobres, que necessitavam, desde cedo, trabalhar.

A partir da Revolução Industrial, a sociedade identificou a necessidade de um currículo formal, em conexão com o modo de produção capitalista e industrial. Mas não de qualquer modo: sob a égide do desenvolvimento e da cultura industrialista, Ramos (2005) pontua que o sistema escolar passou a incorporar a lógica do mercado, por meio de competências genéricas e dotadas de flexibilidade para o indivíduo se adaptar à sociedade industrial e nunca para promover a transformação social.

Levados para a organização do trabalho escolar, esses princípios fundamentaram o currículo. O padrão de eficiência foi deduzido a partir da observação dos próprios processos de trabalho, tendo o currículo a finalidade de corrigir deficiências dos indivíduos, quer sejam culturais, pessoais ou sociais, que poderiam comprometer o desenvolvimento racional e eficiente do trabalho (Bobbit, 1918). Desses padrões originaram-se, também, os métodos de análise ocupacional utilizados para a elaboração de currículos da formação profissional que, ainda hoje, com novas conotações, são recuperados para identificar as competências a ser adquiridas pelos trabalhadores para se tornarem empregáveis (RAMOS, 2005, p.111).

No contexto industrialista, grupos e pessoas politicamente interessados na organização de uma escola que atendesse a finalidades pertinentes às transformações nos processos produtivos, observando e identificando as necessidades próprias do trabalho fabril, construíram percursos formativos (currículos) com base nos padrões de eficiência para condutas e habilidades – o *como fazer* – aplicadas às competências – o *que fazer* –, condicionando os indivíduos à organização administrativa e social da produção capitalista e suas novas exigências, elencadas em níveis técnicos de complexidade e escolaridade. Forjaram-se, assim, as subjetividades aos valores e comportamentos do modo de produção, bem como o homem à organização industrial e a educação ao trabalho assalariado e à empresa.

A complexificação do trabalho industrial, afirma Ramos (2005), fez com que, na educação profissional, esse planejamento curricular fosse orientado para a aquisição de habilidades técnicas, viabilizada pela teorização das necessidades práticas laborais, buscando, assim, bases científicas e aproximando a formação técnica da formação geral, segundo a hierarquia positivista e a racionalidade técnico-científica em uma sequência linear: primeiro o estudo dos fundamentos, depois dos métodos e, por último, as experimentações. Esta organização guarda, até hoje, espaço nos

currículos escolares, quando o estágio *obrigatório*⁵, em regra, está disposto ao final dos cursos, sinalizando como o aprendizado teórico é compreendido como a base necessária à prática profissional.

Em uma sociedade dividida em classes e suas relações sociais de produção, que diferem categorias de pessoas em situações diametralmente opostas em termos de educação, a estrutura *dualista*⁶ da sociedade separou aqueles que estudam daqueles que são obrigados a não estudar para trabalhar, ou que estudam, exclusivamente, para trabalhar de uma maneira muito específica – a reprodução técnica do trabalho e do próprio modo de produção.

3 CURRÍCULO ESCOLAR E SUA RELAÇÃO COM O TRABALHO

A questão dos currículos em EPTNM assume, historicamente, um contorno complexo, uma vez que desenvolver currículos específicos para o ensino profissional, no âmbito do ensino médio, já configura permanecer no âmago de uma dualidade estrutural, que impacta diretamente na desigualdade social e cultural no acesso à ciência e à cultura.

Se, por um lado, o princípio da escola unitária possui, em seu escopo, o ideal de afastar a existência de uma escola dual, cuja modalidade escolar destinada ao trabalhador fosse unicamente profissionalizante, por outro lado ele é, também, um importante balizador para a formulação de currículos de EPTNM, na modalidade integrada.

O princípio unitário, por preconizar o trabalho manual e intelectual integrados, possibilita orientar os currículos escolares ao contato de profissionais e educandos com a história humana e material. Ademais, busca reintegrar as relações entre o trabalho intelectual e o industrial tanto na sociedade quanto na escola, por entender

⁵ De acordo com a Lei Nº 11.788/2008 o estágio poderá ser obrigatório (cuja execução é requisito para a conclusão do curso) ou não-obrigatório (desenvolvido como atividade opcional, sendo acrescido à carga horária regular do curso). Os obrigatórios estão previstos ao final, e os não-obrigatórios são facultativos ao longo do curso.

⁶ Gramsci (2001) identificou a dualidade no sistema escolar, expressa na existência de escolas diferentes para duas classes: a escola desinteressada-do-trabalho e a interessada-do-trabalho. A primeira era instituída com orientação humanista (cultura universal) e destinada à elite que não objetivava o trabalho imediato, e a segunda, instituída sob a orientação profissionalizante (cultura do mercado de trabalho), destinada à população pobre e com um currículo prático e limitado.



esta mesma escola como um espaço de superação. A ontologia da relação entre o trabalho e a educação fomenta, de acordo com Manacorda (1990, p. 243), um novo “humanismo do trabalho”:

O conceito do trabalho, que não pode ser realizado em toda a sua potência de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens [...] é o princípio educativo imanente à escola elementar, pois que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural pelo trabalho (GRAMSCI, 2001, p. 43).

A transformação do conceito e fato do trabalho em um princípio educativo é justamente a materialização pedagógica da constatação, apresentada por Engels (1896), de que o trabalho é quem cria o próprio homem.

Engels concebeu, no materialismo histórico-dialético, as bases para a compreensão de um mundo em que um fenômeno afeta outro recíproca e infinitamente, de modo que este movimento é, no plano da humanidade, personificado pelo trabalho e sua relação de transformação da natureza e do próprio homem. Se o trabalho é, assim, mais que um modo de sobrevivência, também um *princípio educativo*, a sua relação com a educação necessita de uma fundamentação própria para a elaboração curricular.

A compreensão acerca da *identidade trabalho-educação*, para fins de orientações curriculares, está expressa em Saviani (2007), quando este define que o trabalho, talvez mesmo antes de um princípio educativo, é um princípio *histórico-ontológico*. Por este princípio, trabalho e educação são postos como os atributos essenciais que definem o homem – em anteposição à ideia de que é a racionalidade que o define – e em compasso com a proposição de Engels (1896), de que a humanidade produz seus meios de subsistência material, agindo e transformando a natureza por intermédio do trabalho.

Nesta relação dialética de agir e transformar-se na natureza, gradualmente, a humanidade migrou de um comunismo primitivo, em que a educação e o trabalho convergiam em um mesmo ato e prática, para modos de produção, em que há a dissociação dos espaços e práticas destinados ao trabalho e à educação.

Os modos de produção evoluíram para a apropriação privada e para a divisão dos homens em classes e, com esta divisão, para a confirmação da cisão da unidade

entre educação e trabalho. Reconsiderar esta relação é, justamente, um dos princípios curriculares fundamentais a serem pautados em uma proposta pedagógica de vertente *unitária* da EPTNM, na modalidade integrada.

A instituição escolar, historicamente, se tornou referência para aferir todas as formas de educação e, se por um lado, contribuiu para a separação entre o trabalho e a educação, por outro, não pôde macular a identidade entre ambos. A ambiguidade *separação e identidade* constitui o paradoxo que envolve a educação com o mundo de trabalho na atualidade, porque:

[...] a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. [...] a separação entre escola e produção não coincide exatamente com a separação entre trabalho e educação. Seria, portanto, mais preciso considerar que, após o surgimento da escola, a relação entre trabalho e educação também assume uma dupla identidade. De um lado, continuamos a ter, no caso do trabalho manual, uma educação que se realizava concomitantemente ao próprio processo de trabalho. De outro lado, passamos a ter a educação de tipo escolar destinada à educação para o trabalho intelectual (SAVIANI, 2007, p. 157).

Portanto, não se trata de resgatar um elo perdido, tendo em vista que, para o trabalho manual, este elo permanece bem presente e contínuo. Trata-se de reconfigurar esta relação, nos moldes em que Saviani (2007) propôs o desenvolvimento de uma educação *integrada*, próxima à escola unitária, cuja função seria *resgatar a relação entre conhecimento e prática do trabalho*, isto é, resgatar como o conhecimento científico (imaterial) se *converte* em processos de produção (material) e promover o saber teórico e prático de como tal conhecimento se *articula* com o processo produtivo.

Conversão e articulação representam mais do que apenas conhecer os elementos básicos e gerais que resultam ou contribuem para os processos de trabalho. A conversão e articulação dos princípios científicos em processo produtivo e vice-versa, entre a imaterialidade com a materialidade, a subjetividade com a objetividade, são uma *práxis* político-pedagógica para se posicionar em uma realidade educacional, cujo investimento vem sofrendo, historicamente, a interferência de uma “lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas ‘pedagogia das competências’ e da ‘qualidade total’” (SAVIANI, 2008, p. 15, grifos do autor).

Esta lógica de mercado é a nova versão da *revolução industrial* aplicada à educação, visando formar profissionais polivalentes e se reproduziu no sistema educacional por meio de uma combinação entre o trabalho simples e o complexo⁷, com o papel do sistema escolar para a formação técnica e a conformação ético-política.

Um sistema escolar com funções especializadas: um ramo de formação científica mais geral, com a função dominante de formar para as funções de direção da sociedade, e um ramo tecnológico, com funções técnico-científicas mais imediatamente ligadas à produção direta. Nos dois ramos, em sua especificidade, uma formação cada vez mais pragmática e unidimensional para a reprodução ampliada do capital (NEVES; PRONKO, 2008, p. 10).

Neves e Pronko (2008, p. 10) consideram que o desenvolvimento da produção provoca a necessidade de “ampliação quantitativa e qualitativa da escolarização”, ao mesmo tempo em que os trabalhadores buscam atribuir a essa escolarização uma formação política, que os conduza a um novo tipo de sociedade, evidenciando um paradoxo dentro do sistema escolar e uma contradição da sociedade de classes.

Assim, ainda que a escola esteja permeável à interferência da lógica de mercado, ela se conforma, também, para o exercício da produção da vida e para que as classes populares e trabalhadoras se percebam nas relações sócio-históricas. A escola serve para “superar a sua sempre crescente subsunção aos imperativos técnicos e ético-políticos da mercantilização da vida, privilegiando na sua estruturação curricular a omnilateralidade e a politecnia” (NEVES; PRONKO, 2008, p. 29).

Para Kuenzer e Grabowsk (2016), a substituição da acumulação rígida pela flexível trouxe novas formas de conformação da força de trabalho e suas subjetividades para acompanharem as transformações tecnológicas da produção científico-tecnológica atual, mediante a adequação dos currículos escolares para a organização racional do trabalho. Eis, aqui, um exemplo de articulação do conhecimento com o processo produtivo: ao invés de continuar a investir na formação rigorosa de profissionais, passou-se a investir na formação profissional em ocupações parciais e na formação geral básica. A formação de profissionais *flexíveis* adequou os

⁷ Neves e Pronko rescrevem os conceitos marxistas de trabalho simples (indiferenciado, que o homem comum e sem educação especial é capaz de realizar) e complexo (especializado, que requer dispêndio de tempo de formação para poder realizá-lo), passando a considerá-los, respectivamente, nas suas dimensões qualitativa e quantitativa.

trabalhadores a migrar por diferentes ocupações e oportunidades na educação profissional:

[...] se o trabalhador transitará ao longo de sua trajetória laboral por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral será o elo de integração entre teoria e prática, resgatando-se, desta forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo. Assim, a distinção entre as modalidades propedêutica e profissional restaria superada pela oferta de educação geral para todos, assegurada mesmo nos cursos profissionalizantes, como determina a nova LDB. A formação profissional dar-se-á a partir da formação geral, que deverá ter caráter mais abrangente do que especializado, a ser complementada ao longo das práticas laborais. Como a proposta é substituir a estabilidade pela dinamicidade, à educação cabe desenvolver competências que permitam aprender ao longo da vida, uma das categorias chave na pedagogia da acumulação flexível (KUENZER; GRABOWSK, 2016, p. 25).

Deste processo socioeducacional de flexibilização da força e subjetividade dos trabalhadores, para acompanharem as transformações tecnológicas dos modos de produção, e seu subsequente impacto nos currículos escolares, decorre para os autores o conceito de *dualidade invertida*, derivado do conceito principal de dualidade estrutural.

Para Kuenzer (2011), a dualidade estrutural, que considera a divisão entre o trabalho prático e intelectual, e que repercutiu na educação pela divisão em ensino médio generalista e ensino profissional, se inverteu ao final do século XX. Com a ampliação da oferta de estudos para a classe trabalhadora, porém desqualificada, uma outra dualidade se propõe, entre o ensino geral barateado e a superficialidade do ensino profissional.

A dualidade, na sua modalidade invertida, consiste na expansão da educação geral para os jovens pobres, sem que se ampliem as oportunidades de inserção no mundo do trabalho. A oferta da educação geral para a classe trabalhadora acontece através de cursos precários, certificatórios e de qualidade reduzida perante a ofertada para a classe dominante, de modo que a ampliação dos estudos não rompe com a subordinação ao mundo do trabalho.

Muito embora Kuenzer (2011) ressalte que a superação da dualidade de ensino não possa ser resolvida por meio de questões pedagógicas, a articulação entre a formação científica e a profissional, humana e pelo trabalho, pode preparar jovens

para a transformação social da produção flexível e da formação excludente ou de inclusão subordinada.

O desafio social a que se objetiva um currículo integrado é, assim, mitigar esta dualidade estrutural original e invertida, que cinde a formação só para o trabalho ou desconectada do mundo do trabalho, ou que amplia uma formação conectada ao trabalho sem conectá-la à transformação pelo trabalho de um ideal de humanidade. Por sua vez, o desafio para a instituição de um currículo integrado é romper com essa lógica dentro da própria organização escolar, de como essa se estruturou, desde as bases do conhecimento científico, até sua materialização nas transposições didáticas.

4 CURRÍCULO INTEGRADO E INTERDISCIPLINARIDADE

Em um país diverso culturalmente e de proporções continentais como o Brasil, orientações curriculares só serão coerentes e propositivas, em relação à transformação social, quando derem mais voz aos especialistas em educação do que aos técnicos *de gabinete* dos governos.

A descontinuidade nas políticas (e a dualidade estrutural) não afetaria de forma tão contundente a educação, se estivesse mais próxima da realidade cultural-local da escola⁸. As políticas de currículo só seriam de fato democráticas se considerassem as práticas exitosas adotadas nas escolas dos estados e municípios, as experiências e literaturas internacionais e os movimentos sociais (MOREIRA, 1995 apud LOPES; MACEDO, 2011, p. 243).

Distante da perspectiva descentralizadora, na história educacional brasileira os currículos e propostas educacionais sofreram constantes reviravoltas políticas. Saviani (2008) destaca a dificuldade de se estabelecer a coerência no investimento em educação, ressaltando o movimento de *pêndulo* ou *zigue-zague*, caracterizado pela sucessão entre políticas e currículos.

⁸ Embora autores como Stephen Ball (*apud* LOPES; MACEDO, 2011) critiquem a preponderância do Estado na construção da política educacional, por considerarem que a relação não é tão direta e inequívoca, a maioria dos teóricos que fundamentam esse texto parte da tradição marxista, que enxerga nas políticas educacionais os interesses do capital e do Estado. As reviravoltas citadas aqui dizem respeito à implementação de políticas, balizadas pelos interesses do mercado, substituídas com a renovação dos governantes, com projetos distintos.

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), as alterações curriculares e suas relações com o dualismo estrutural da educação básica foram ganhando contornos diferentes ao longo dos últimos anos de transição entre a LDB/1971, a edição da Lei Nº 7.044/1982 e a posterior reestruturação por meio da CRFB/1988, LDB/1996 e dos Decretos Nº 2.208/1997 e 5.154/2004.

Na década de 1960, o objetivo foi ampliar matrículas em cursos *técnicos* para acelerar a formação de mão-de-obra para os moldes do mercado. Com a LDB/1971, atendeu-se à demanda ampliada por técnicos de nível médio e diminuiu-se a demanda sobre o ensino superior, por intermédio da profissionalização compulsória no ensino secundário (superando em tese o dualismo do ensino médio). Entretanto, com o Parecer CFE Nº 76/1975 e com a Lei Nº 7.044/1982, mitigou-se e extinguiu-se, respectivamente, a profissionalização compulsória, permanecendo o ideário de que o ensino técnico era destinado à classe trabalhadora e sua inserção no mercado sem o ensino superior, reconduzindo-se ao dualismo estrutural anterior.

Nas escolas técnicas federais, com a mesma Lei Nº 7.044/1982, desempenhou-se a formação de técnicos com qualidade reconhecida pelo Estado e pela sociedade civil, mas que, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 34), “as isentavam de qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social”. Para estes autores, esta perspectiva foi a antítese de um debate realizado pela comunidade educacional sobre a necessidade de vincular a educação à prática social e de se pautar a educação tecnológica com base no trabalho como princípio educativo.

Portanto, o ideário da politecnia buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral. Com isto se fazia a crítica radical ao modelo hegemônico do ensino técnico de nível médio implantado sob a égide da Lei 5692/71, centrada na contração da formação geral em benefício da formação específica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 35-36).

Na década de 1990 os movimentos de *zigue-zague* permaneceram. O projeto da LDB/1996 incorporou reivindicações progressistas para ampliar a carga horária geral do ensino médio e incluir a educação profissional, que poderia ser oferecida,

conjuntamente, pelas instituições de ensino médio regular. O Decreto Nº 2.208/1997 remiu temporariamente esta proposta de base *unitária* do ensino médio, mas o Decreto Nº 5.154/2004 reintegrou, novamente, a educação profissional à educação básica, como aposta para superar o viés de compensação e para promover inclusão social, por meio de políticas de desenvolvimento econômico local, regional e nacional e sua conexão com o sistema público de emprego, trabalho e renda.

Para tais fins, o Decreto Nº 5.154/2004 organizou a educação profissional por áreas, de acordo com a estrutura sócio ocupacional e tecnológica e em articulação com as áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia, indicando a possibilidade de oferta dos cursos seguindo *itinerários formativos*, entendidos enquanto um conjunto de etapas que possibilitam o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos. Os itinerários formativos buscam superar a fragmentação e a descontinuidade de oferta, típicos de um modelo de formação profissional que não confere créditos aos trabalhadores tanto para a ocupação e qualificação quanto para o prosseguimento de estudos e à elevação da escolaridade.

Em alusão à organização que o Decreto Nº 5.154/2004 traz ao conferir investimento na formação humana omnilateral do trabalhador, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) concluem sobre os pressupostos do ensino médio integrado:

[...] podemos assumir que o ensino médio pode ser “tecnológico” – que proporciona a compreensão dos fundamentos técnicos-científicos da produção moderna, mas sob uma concepção burguesa de educação – mas não ser “politécnico”, quando a perspectiva de transformações na estrutura social orientaria o projeto e a prática político-pedagógica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 45).

Embora se esteja assumindo, neste artigo, a educação tecnológica como sinônimo de politecnia, a passagem acima é importante por considerar que a transformação social – de suas relações e estruturas sociais – é o que caracteriza uma proposta de educação unitária e, como tal, é um horizonte a se incluir como perspectiva também nas orientações curriculares do EMI.

A *Educação Tecnológica* ou *Politécnica*⁹ concentra-se nos fundamentos que dão base à multiplicidade de processos de trabalho. Frigotto (2009) revela que o termo

⁹ Para Saviani (2007) os termos Politecnia e Educação Tecnológica convergem na unidade entre teoria e prática, enquanto que para Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005), a Politecnia amplia o significado da educação tecnológica. Neste artigo, tais termos serão considerados sinônimos.

trabalho adquire questão mais do que semântica, pois é, também, questão política, cuja compreensão não deve se pautar pela consciência, teoria ou linguagem, mas com base na realidade histórica, isto é, “como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas e um ponto central da batalha das ideias na luta contra hegemônica à ideologia e à cultura burguesas” (FRIGOTTO, 2009, p. 169).

O conceito de trabalho é, assim, um conceito polissêmico, que varia conforme a época, o lugar e os grupos que dele se utilizam e que a ele atribuem novas significações. Sua apropriação torna-se um campo de disputas políticas. Discutir trabalho fora da práxis seria torná-lo mera questão escolástica, quando, na verdade, o conceito de trabalho é histórico-social, ontológico e ético-político.

O *trabalho como princípio histórico-ontológico* é fundamento para a construção de uma antítese aos currículos dualistas, que fragmentam o conhecimento e embasam a pedagogia das competências. Ramos (2005) enfatiza que tal pedagogia promove uma desintegração curricular, excluindo conhecimentos considerados menos importantes à formação prática e reagrupando outros conhecimentos provenientes das áreas clássicas da ciência, de forma a torná-los exclusivamente direcionados à reprodução técnica do trabalho e implícitos em atividades reunidas de acordo com finalidades práticas e procedimentos tipicamente produtivos.

Sob uma perspectiva gramsciana, Ramos (2005) considera que cabe ao fazer pedagógico evidenciar as razões, problemas, necessidades e dúvidas sobre o contexto histórico de produção do conhecimento, bem como captar os conceitos, seus fundamentos e relações. Este enfoque contempla estudar as dimensões econômica, produtiva, social, política e cultural dos processos de produção, dos conceitos que se revertem em conhecimentos gerais e, também, profissionais.

Partindo de uma concepção materialista-dialética do conhecimento trabalhado no currículo escolar e entendendo o sujeito como um ser histórico-social concreto e destinado à transformação social, o desafio de organizar o currículo integrado consiste em sanar a fragmentação e a abstração das disciplinas escolares.

O *currículo integrado* necessita ser desenvolvido por meio de uma interdisciplinaridade¹⁰ que reconsidere a relação entre diferentes conhecimentos para

¹⁰ Para Ramos (2005), no *projeto de competências* (abordagem mecanicista-empirista) a interdisciplinaridade são acervos de conteúdos isolados, desprendidos da realidade e relacionados

a pesquisa ou solução de problemas. É uma perspectiva relacional entre as disciplinas escolares, mas com menor enquadramento e classificação dos saberes científicos e que considera tanto estes quanto os saberes cotidianos, com menor hierarquia entre eles e com maior iniciativa de docentes e estudantes.

Assim, quando na elaboração de currículos integrados para a EPTNM, deve-se evitar conceber que a mera sobreposição de conteúdos e de disciplinas gerais/específicas seja capaz de consistir em um currículo integrado. Propostas como estas tão somente materializam currículos integrados do ponto de vista administrativo, burocrático, mas não no plano do conhecimento e formação humana.

A integração, ao contrário, busca possibilitar às pessoas compreenderem a realidade além de sua aparência. O currículo integrado possui, precipuamente, uma dimensão política, cuja centralidade está no ser humano, na realização e formação de pessoas e não na conformação do trabalho ou do trabalhador. O objetivo principal desta abordagem curricular não é formar profissionais, mas sujeitos que se percebam histórica, social e criticamente, e que também atuem profissionalmente.

Nesta perspectiva, a profissionalização no ensino médio é, para Ramos (2005), uma necessidade social e um meio pelo qual a categoria *trabalho* encontra espaço na formação como princípio educativo. Pensando nesta natureza, a autora apresenta considerações para que se elabore um currículo integrado.

Em síntese, estas considerações consistem em problematizar os fenômenos e compreendê-los por múltiplas perspectivas, evidenciando as teorias e conceitos de diversos campos científicos que os compõem e localizando quais são de formação geral ou específica (profissional)¹¹, para organizar os conhecimentos (geral-específico) em *componentes curriculares*, e as práticas pedagógicas para responder ao pressuposto da totalidade do real como síntese das múltiplas determinações.

Como se pode observar, a construção de um currículo integrado requer o diálogo entre profissionais de diferentes campos do saber, especialmente quando,

mecanicamente para superar a fragmentação e a transmissão. A interdisciplinaridade como método (abordagem do currículo integrado) compreende a possibilidade de apreender a natureza conceitual e histórica dos conhecimentos construídos e as determinações particulares dos e entre os fenômenos.

¹¹ Para Ramos (2005), nenhum conhecimento será só geral ou só específico, pois se interpenetram, sendo importante não perder referência das ciências básicas para relacionar os conceitos interdisciplinarmente fora e dentro de cada disciplina.

dentro de um currículo, se procede à *organização* ou *matriz curricular*, com desenvolvimento das ementas, seus conteúdos, objetivos e práticas de ensino.

Ramos (2005) esclarece, ainda, que, no currículo integrado, deve-se organizar os saberes científicos, técnicos e operacionais por ordem de condicionantes, com a observância dos pré-requisitos necessários e do desenvolvimento cognitivo dos estudantes. A autora percorre, aqui, uma provável aproximação com a *teoria da aprendizagem significativa*, de matriz cognitiva, de modo a não desconsiderar contribuições de outras áreas da ciência para a composição dos currículos.

Neste campo metodológico, a necessidade de definir o processo de ensino-aprendizagem pela proposição de problemas ou projetos que demandem ações resolutivas, permitindo aos sujeitos formular e agir nos fenômenos e processos próprios ao processo produtivo, é uma perspectiva que se diferencia das pedagogias ativas, pois há que se ter como horizonte a transformação social inerente ao princípio unitário que deve reger os currículos integrados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A concepção de educação unitária pretendeu expandir o ensino para todas as classes sem fazer distinção curricular, de modo que chegasse às classes mais pobres não mais uma formação profissional alienadora e reduzida no eixo da ciência e da cultura, mas também uma formação humanista conjugada ao mundo do trabalho.

Se a educação unitária, omnilateral, busca um ensino universal que reúna o básico com o profissional, o ensino integrado – sua modalidade mais próxima dentro da dualidade estrutural educacional brasileira – busca superar essa fragmentação curricular e reconfigurar a relação trabalho-educação.

Caso a educação universal ofertada à classe trabalhadora não alcance o papel de inserção justa e equânime no mundo do trabalho, observa-se que ao EMI caberá um desafio ainda maior: conjugar os conhecimentos tecnológicos e científicos atualizados, relevantes, contextualizados e em conectividade com os avanços do mundo do trabalho, para que, de fato, o ensino unitário se torne permeado de seu ideal de equidade e transformação social.



A ampliação do ensino integrado de forma a tornar significativa a educação de todas as classes se apresenta primeiro como um desafio de conjugar conhecimentos epistemológicos e didáticos e de repensar práticas de ensino. Certamente, seu maior objetivo é encontrar formas de construir esses caminhos, considerando a transformação social a que se pretendeu desde a educação unitária: não é a transformação pura e simples, pelo viés tecnológico, das condições de existência do homem, mas a transformação do próprio homem, na relação dialética com a natureza, mediados pelo trabalho e educação.

Enquanto a LDB/1996 e o Decreto Nº 5.154/2004 possibilitaram a implementação de currículos de educação profissional integrada ao ensino médio do ponto de vista legal e burocrático, a BNCC (2017) buscou ampliar a oferta de educação profissional integrada à educação básica, sem que nenhum destes dispositivos tenha apresentado referências curriculares¹² suficientes para tal empreendimento.

Assim como no ensino unitário, o EMI almeja reconfigurar a relação entre o trabalho industrial e o intelectual. Mas, para tanto, necessita do desenvolvimento de currículos escolares que reintegrem as duas formas de ensino de um modo bastante específico. Não basta conjugá-los em um mesmo espaço ou em um mesmo currículo, pois é necessário ir além: a integração do ensino profissional com o básico é uma questão de *interdisciplinaridade* do conhecimento científico transposto didaticamente e de *currículo* que reconsidere o trabalho não como fim, nem como método de aprendizagem, mas como princípio histórico-ontológico e político-pedagógico.

A ambiguidade de separação e identidade na relação entre trabalho e educação é um paradoxo que, se não será completamente superado com a adoção de um currículo integrado, ao menos poderá ser dialeticamente influenciado nos sujeitos que ensinam e nos que aprendem *pelo* trabalho. O homem nunca deixou de produzir sua existência pelo trabalho, porém, se tornou um sujeito que aprende mais para atender a formas específicas de trabalho e de organização social que subvertem sua

¹² Em duas páginas, o conceito de competência é referenciado pela BNCC (2017) como fundamento pedagógico que orienta a maioria dos Estados e Municípios na construção de seus currículos. Para a BNCC as decisões pedagógicas devem orientar-se para indicar o que os alunos devem “saber” (conhecimentos, habilidades, atitudes e valores) e o que devem “saber fazer” (mobilização para resolver demandas do cotidiano, do exercício da cidadania e do mundo do trabalho).

potencialidade e invertem a polaridade: ao invés de produzir-se mais a si mesmo pelo trabalho, produz mais o trabalho a partir da reprodução de si mesmo.

Buscando atuar neste circuito, o currículo integrado deve observar como o conhecimento em ciência e cultura se articula com o trabalho, configurando as formas e organização com as quais se produz, e de como o conhecimento se converte em trabalho, de como ele se transforma em técnica e em produto.

Para suavizar a lógica de mercado, que submete pessoas às condições precárias atuais de existência e se materializa na pedagogia das competências, o currículo integrado requer o trabalho como princípio educativo para salvaguardar a educação básica de ocupar um lugar acessório na formação humana e para salvaguardar a educação profissional de ocupar um lugar de adestramento para mercado.

Não há que se falar em um currículo verdadeiramente integrado se este estiver pautado somente pela superação do problema da interdisciplinaridade, de como as disciplinas dialogam entre si e de como o projeto de ensino possa organizar-se didaticamente para conjugar as ciências básicas com o processo produtivo. A integração no currículo requer que se atue criticamente para a transformação social, em conexão com o sistema de trabalho e emprego e com o desenvolvimento econômico local-global.

Mitigar a dualidade estrutural e a dualidade invertida: Estes são os reflexos principais de um currículo integrado, que tem sua centralidade na formação dialética do ser humano pelo trabalho e não na formação para o trabalho. Um currículo que não forme somente profissionais, mas, principalmente, pessoas que visem a transformação social por meio de sua relação histórico-ontológico pelo trabalho.

ANA CAROLINA RIGONI CARMO

Professora Titular de Filosofia do Colégio Pedro II do Rio de Janeiro. Atua no Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Doutora em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (SP), em convênio sanduíche com a Université Paris 13 (Sorbonne Nord). Mestre em Filosofia Moderna e Contemporânea, pela UERJ.

JOÃO ANTONIO MIRANDA TELLO RAMOS GONÇALVES

Pedagogo formado pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, Campus CPIL.



REFERÊNCIAS

AZEVEDO, M. L. N.; NOSELLA, P. A Educação em Gramsci. *Teoria e Prática em Educação*, v. 15, n. 2, p. 25-33, maio/agosto 2012. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/20180/10526>. Acesso em: 01 ago. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular – Ensino Médio. *Portaria nº 1.570*, Diário Oficial da União, Brasília, DF, Seção 1, p. 146, 21 dez. 2017. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=85121-bncc-ensino-medio&category_slug=abril-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 dez. 2019.

ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. *Revista Die Neue Zeitung*, 1896 (Publicação Original). Disponível em <http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/macaco.pdf>. Acesso em: 30 ago. 2019.

FORQUIN, J. C. As abordagens sociológicas do currículo: orientações teóricas e perspectivas de pesquisa. *Revista Educação e Realidade*, v. 21, n. 1, p. 187-198, Jan./Jun., 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. A Gênese do Decreto Nº 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino Médio Integrado*. São Paulo: Cortez, 2005. p .21-56.

FRIGOTTO, G. A polissemia da categoria trabalho e a batalha das ideias nas sociedades de classe. *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 40, p.168-194, jan./abril 2009.

GRAMSCI, A. *Cadernos do Cárcere Volume 2: Os Intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. 334 p.

KUENZER, A. Z. EM e EP na produção flexível: A dualidade invertida. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 5, n. 8, p. 43-55, jan./jun. 2011. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 25 ago. 2020.

KUENZER, A. Z.; GRABOWSK, G. A produção do conhecimento no campo da educação profissional no regime de acumulação flexível. *Revista Holos*, IFRN, v. 6, p. 22-32, 2016.

LOPES, A. C., MACEDO, E. *Teorias de currículo*. São Paulo: Cortez, 2011.

MANACORDA, M. A. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Porto Alegre. Artmed, 1990.

NEVES, L. M. W.; PRONKO, M. A. *O mercado do conhecimento e o conhecimento para o mercado: da formação para o trabalho complexo no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008. 204 p.

RAMOS, M. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. *Ensino Médio Integrado*. São Paulo: Cortez, 2005. p. 106-127.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos históricos e ontológicos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 152-180, Jan./Abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>. Acesso em: 16 out. 2019.

SAVIANI, D. Política Educacional Brasileira: limites e perspectivas. *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

Recebido em: 05/07/2020.

Aprovado em: 25/09/2020.