

**36º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS
GT08 EDUCAÇÃO E SOCIEDADE**

**TÍTULO DO TRABALHO: ENSINO MÉDIO INTEGRADO: MEDIAÇÕES ENTRE
A ESCOLA E O EMPREGO DOS JOVENS NO BRASIL
AUTOR: MARIA JOSÉ PIRES BARROS CARDOZO**

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho resulta de estudos e pesquisas sobre o ensino médio integrado no Estado do Maranhão desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Política Educacional, da Linha de Pesquisa Estado e Gestão Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA. A pesquisa dessa temática é desenvolvida em parceria com o Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional-LABOR, vinculado a Linha de Pesquisa Economia Política, Sociabilidade e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA.

Os dados apresentados são frutos de pesquisas bibliográficas, documentais e de campo realizadas pelo grupo no projeto de pesquisa intitulado *A integração entre a educação básica e a educação profissional: estudo sobre as possibilidades, limites e perspectivas do ensino médio integrado*. Nosso campo empírico são as experiências de desenvolvidas pela Rede Estadual de Educação, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão- IFMA, Serviço Social da Indústria- SESI e Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial- SENAI em São Luís. Apresentamos as percepções, críticas e sugestões dos alunos do 3º ano dos cursos integrados e dos egressos. Os dados são decorrentes de questionários, conversas e entrevistas da pesquisa e, de teses, dissertações e monografias dos integrantes do grupo de pesquisa.

Inicialmente, cabe ressaltar que, estudar as questões juvenis no âmbito das interfaces na relação entre a escola e o trabalho nos remete à de compreensão de que os fundamentos dessa relação devem ser ancorados nos marcos da sociedade capitalista, cuja estruturação em classes assegura à classe dominante a propriedade dos meios de produção e à classe dominada formas alienadas de trabalho por meio da expropriação da mais-valia. Portanto, a análise do ensino médio, em especial da integração entre a formação geral e profissional, não pode ser desvinculada dos aspectos econômicos, políticos, sociais e culturais que compõem a realidade brasileira, sobretudo, no que se refere às condições de inserção dos jovens na escola e no

mercado de trabalho, em face das transformações econômicas provocadas pela reestruturação produtiva e pela crise do capital.

No que se refere à educação, devido a dualidade estrutural do sistema capitalista, registra-se a dualidade que marca o sistema educativo brasileiro, principalmente no ensino médio, pois segundo Frigotto et al, (2005), é neste nível de ensino que se evidencia a contradição entre o capital e o trabalho, expressada no falso dilema de sua identidade propedêutica ou preparação para o trabalho.

Quanto ao mercado de trabalho, vários estudos e pesquisas vêm demonstrando que a partir da década de 1980 o desemprego estrutural e a expansão da economia informal tiveram maior incidência sobre a população jovem, pois a taxa de desemprego dos jovens tem sido maior que a dos adultos. O crescimento do desemprego da população jovem intensificou-se ainda mais a partir de 1990. Dados da PNAD indicam que entre 1990 e 2002 a taxa de desemprego entre dos jovens entre 18 e 20 anos cresceu 14,9% e entre 21 a 23 anos 9,5%. Em 2008 essa taxa era de 16% na faixa etária de 16 a 24 anos (POCHMANN, FERREIRA 2011).

As análises explicativas para esses índices apontam para vários determinantes: Reis e Camargo (2005) registraram que o crescimento do desemprego dos jovens estaria associado à queda do nível das atividades produtivas; Filmus (2002) retratou que na América Latina há uma tendência à informalidade e ao subemprego para os egressos do ensino médio; Pochmann (2004) alertou que os filhos das famílias pobres ao ingressarem muito cedo no mercado de trabalho, o fazem com baixa escolaridade, ocupando as vagas de menor remuneração e de posição subordinada no interior da hierarquia do trabalho e; Frigotto (2005) destacou a inadequação da política educacional brasileira que separou a educação geral da profissional.

Corroborando com as análises citadas acima, o presente artigo pretende ampliar o debate acerca da relação entre o trabalho e a educação, dando ênfase às mediações entre a escola e o emprego, sobretudo no Ensino Médio na modalidade integrada que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação-LDB nº 9.394/1996 é considerado como etapa conclusiva da educação básica, tanto na modalidade propedêutica como na profissional.

Ressaltamos, ainda, que neste artigo os fundamentos da relação trabalho e educação partem das formulações de Marx e Engels e, são situados no âmbito do entendimento do modo de produção, ou seja, da própria existência dos homens e nas suas relações com a

natureza e com outros homens para a produção da existência material da sociedade. Nesse sentido, compreendemos o trabalho com 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, o trabalho é a dinâmica essencial do processo de produção e de reprodução da cultura humana. Desse modo, destacamos a centralidade dialética do trabalho no sentido ontológico e histórico e, reafirmamos o caráter do trabalho como princípio educativo, ou seja, como fundamento epistemológico e pedagógico. Esses fundamentos são analisados 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).

Destacamos também, as contribuições de Antonio Gramsci acerca do trabalho como princípio educativo e da perspectiva da escola unitária. No que se refere ao primeiro aspecto, ele destaca que os fundamentos da relação entre trabalho e educação 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. Desse modo, o trabalho é o ponto de partida para todo conhecimento do ser, portanto deveria ser essencialmente um elemento constitutivo do ensino, ou seja, inserir-se no ensino pelo conteúdo e pelo método de modo a possibilitar uma coerência unitária no percurso escolar. (MANACORDA 2000).

No que se refere à escola unitária, Gramsci (1968) criticava organização escolar burguesa, por ser desvinculada da vida produtiva, de caráter especulativa e classista, 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). Ele 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 e, as classes dominantes na condição de dirigentes.

Para superar essa divisão ele 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. Essa escola deveria valorizar o conhecimento social e historicamente produzido, vincular-se às relações materiais de produção, sem, contudo, estabelecer um relação linear entre a produção e a formação dos alunos. (GRAMSCI, 1968).

Em nossas análises consideramos também, que a relação entre trabalho e educação deve ser situada no âmbito na relação entre trabalho e liberdade, ou seja, liberdade vista como emancipação política e social, que poderá ser construída com a contribuição da educação, desde que haja uma relação entre o trabalho produtivo e o ensino, uma vez que, a conquista da liberdade requer uma luta material guiada pela consciência, realizada no âmbito do trabalho, voltada para a superação das relações de exploração da sociedade capitalista. Para tanto, alerta Mészáros “as forças engajadas na luta pela emancipação do domínio do capital não podem abandonar o projeto de “fazer história”, nem a idéia de instituir uma nova ordem social”. (2007, p. 49).

2 ASPECTOS HISTÓRICOS DA DUALIDADE DO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

No período colonial a economia brasileira baseava-se na produção de açúcar e tinha como base o trabalho escravo de índios negros. Segundo Cunha (2000), junto com a produção canavieira surgiram os primeiros núcleos de formação profissional, organizados pelos jesuítas com a denominação de escolas oficinas.

Somente com a chegada da Corte Imperial surgiram algumas iniciativas governamentais. Dentre elas destacavam-se as casas dos educando artífices e os liceus de ofícios. As primeiras, eram destinadas às crianças e jovens em situação de mendicância, órfãos e desvalidos que, recebiam instrução primária ensino de ofícios tais como: alfaiataria, carpintaria, tornearia, etc. Já os liceus difundiram o ensino primário e voltaram-se para a formação profissional no 2º grau com cursos voltados para agricultura, comércio e arte.

Saviani destaca, ainda, os ginásios que compreendiam os estudos específicos gerais, correspondentes ao 3º grau, com o ensino de gramática geral- línguas mortas e vivas - e hermenêutica- geografia antiga e moderna, história da filosofia- e o 4º grau, chamado de

academia, que se destinavam ao ensino das ciências abstratas e de observação. (SAVIANI, 2007).

O modo como esses processos formativos foram organizados, retratam dualidade estrutural das classes, pois aos escravos, índios e, posteriormente, aos trabalhadores livres foram destinadas aprendizagens de ofícios manuais e, para os filhos da elite estudos propedêuticos para assumirem funções de comando. Ressaltamos também que, essas modalidades de formação tinham o objetivo de manter o disciplinamento da população para evitar movimentos contra a estrutura política e econômica vigente. Assim, a relação trabalho e educação no Brasil, manifestou-se em propostas dualistas de escolas profissionalizantes para os trabalhadores e escolas de formação geral para preparar os filhos da elite dirigente. Essa relação tende a manter-se até os dias atuais.

No período republicano, com as legislações educacionais, esse processo dual foi reiterado. Em 1931 a Reforma Francisco Campos (1931), propôs o ensino médio de cultura geral com divisão do currículo em dois ciclos: 1º ciclo – curso secundário fundamental com duração de 5 anos- e 2º ciclo – cursos complementares com duração de 2 anos. Nesta reforma, o Ensino Médio manteve a dualidade com o ensino propedêutico para as elites e, ensino profissionalizante para as camadas populares. Em 1942 a Reforma Gustavo Capanema manteve a tradição do ensino secundário acadêmico separado do ensino profissional, ao instituir as Leis Orgânicas para os diferentes ramos do ensino: industrial, comercial, normal e agrícola. O ensino médio foi dividido em dois ciclos: 1º (ginasial), com quatro séries e o 2º (clássico e científico) com três séries, porém continuou destinado à formação das elites, pois tinha como objetivo a *formação das individualidades condutoras* (ROMANELLI, 1978).

Na Década de 1950, com as Leis de Equivalência (Lei 1.076/1950, Lei 1.821/1953 e Lei 3.552/1959) foi estabelecida a correspondência entre o ensino secundário e o ensino técnico e, posteriormente, a equivalência plena com a LDB nº 4.024 de 1961, pois até então, a legislação brasileira proibia o acesso ao ensino superior para os concluintes dos cursos técnicos agrícolas e comerciais e limitava para os egressos dos cursos técnicos industriais. Com essa Lei, o Ensino Médio organizou-se em dois ciclos: o primeiro, básico e o segundo que compreendia o ensino secundário e o ensino técnico. Entretanto, a oferta continuou dual, pois os jovens das classes média e alta cursavam o ensino propedêutico e os das classes populares em formados em escolas técnicas e cursos de formação de mão de obra.

Convém ressaltar ainda, que na década de 1940 a formação da força de trabalho foi complementada pelo sistema paralelo de formação profissional, mantido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI e Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial-SENAC. Ambos criados por iniciativa do governo de Getúlio Vargas, constituindo-se em grandes aparatos privados de qualificação profissional, porém sustentados com recursos públicos.

Na década de 1970, a Lei nº 5.692/1971 estabeleceu uma única finalidade para o ensino médio: a profissionalização compulsória, dando um caráter de *terminalidade* ao segundo grau, uma vez que se destinava à formação do adolescente e à habilitação profissional. O caráter profissionalizante gerou resistências, as classes média e alta e os empresários do ensino se contrapuseram à unificação da profissionalização em todo ensino de 2º grau e, levaram ao restabelecimento do dualismo estrutural que marca a educação brasileira. Eles não aceitaram a concepção de formação para o trabalho e a ideia de que as escolas que tradicionalmente preparavam seus filhos para o ensino superior assumissem o caráter profissionalizante. Por outro lado, os trabalhadores também criticaram essa proposta que se apresentava como *formar para o trabalho* os filhos da classe trabalhadora. Eles ressentiam-se tanto da falta de condições materiais e técnicas para uma profissionalização adequada como do enfraquecimento da capacidade propedêutica do ensino médio que não lhes dava condições de ingressarem no ensino superior, pois um dos objetivos não explícitos da Lei 5.692/1971 era tentar diminuir o interesse crescente pelo acesso ao ensino superior.

Diante disso, o MEC começou a redefinir a profissionalização. Primeiramente, o Parecer nº 45/1972 introduziu as habilitações básicas em substituição à habilitação profissional; posteriormente, o Parecer nº 76/1975 permitiu uma flexibilidade curricular, previu uma formação profissional genérica a ser completada nas empresas e, finalmente, a Lei nº 7.044/1982 revogou a obrigatoriedade da profissionalização no segundo grau (WARDE, 1977). Esses dispositivos legais mais uma vez provocaram a indefinição da dupla finalidade desse grau de ensino: formar para a continuidade dos estudos ou formar para o mercado de trabalho.

Com a promulgação da LDB nº 9.394/1996 e do Decreto nº. 2.208/1997 a dualidade *renasceu*: a educação profissional foi separada da educação geral. Na LDB, o artigo 40 propõe uma educação profissional independente e ao mesmo tempo articulada ao ensino

médio. Já o Decreto nº 2.208/1997, no artigo 3º, colocou a educação profissional como complemento da educação básica, constituindo-se num sistema paralelo organizado em três níveis:

- Básico: destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia;

- Técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio;

- Tecnológico: correspondente a cursos de nível superior na área de tecnologia, destinados aos egressos do ensino médio e técnico.

Em 2004 o Decreto nº 5.154 revogou o de nº 2.208/1997, porém, a questão da separação entre a educação profissional e formação geral não foi resolvida, pois a única novidade do Decreto nº 5.154/2004 foi a proposta de simultaneidade, ou seja, que a educação técnica de nível médio pode ser oferecida simultaneamente e ao longo do ensino médio, enquanto o decreto anterior estabelecia que a educação “[...] profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este”. (BRASIL, 1997, p. 2). Assim sendo, infere-se que a revogação do Decreto nº 2.208/1997 não significou o abandono dos seus princípios, “[...] haja vista que permitiu tanto a organização de cursos integrando ensino médio e técnico quanto à estruturação de cursos completamente separados [...]” (OLIVEIRA, 2005, p. 91). Assim, tentou-se resolver somente a questão do impedimento da integração desses dois ensinos, sem, contudo, eliminar o modelo que os separa.

Em 2008 o MEC lançou o documento intitulado “*Reestruturação e expansão do ensino médio no Brasil*”. Nesse documento foi enfatizado que em vista do desenvolvimento científico e tecnológico, o ensino médio deveria fazer da cultura uma componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Pressupondo a articulação 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).

Um ano depois o documento “*Ensino médio inovador*” destacou que os pressupostos para um novo currículo inovador do ensino médio deveriam ser fundamentados numa perspectiva de articulação interdisciplinar, voltada para o desenvolvimento de conhecimentos-

saberes e competências, valores e práticas- que possibilite aos alunos condições de exigir espaço digno na sociedade e no mundo do trabalho (BRASIL, 2009).

Em abril de 2010, o Conselho Nacional de Educação- CNE aprovou o Parecer nº 07, definindo as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica, que estabeleceram as bases comuns nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, destacando como um dos princípios, a articulação da educação escolar com o mundo do trabalho e a prática social. Esse instrumento normativo definiu também que o currículo deve ser definido a partir das seguintes referências:

- a) às instituições produtoras do conhecimento científico (universidades e centros de pesquisa);
- b) ao mundo do trabalho;
- c) aos desenvolvimentos tecnológicos;
- d) às atividades desportivas e corporais;
- e) à produção artística;
- f) ao campo da saúde;
- g) às formas diversas de exercício da cidadania;
- h) aos movimentos sociais. (BRASIL/CNE, 2010).

Para o ensino médio, as diretrizes destacam a preparação para o trabalho e a cidadania, destacando que:

O Ensino Médio, como etapa responsável pela terminalidade do processo formativo da Educação Básica, deve se organizar para proporcionar ao estudante uma formação com base unitária, no sentido de um método de pensar e compreender as determinações da vida social e produtiva; que articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura na perspectiva da emancipação humana. (BRASIL-CNE, 2010, p. 35).

Destaca-se ainda, atualmente temos duas propostas de atualização das diretrizes curriculares educação profissional técnica de nível médio. Uma elaborada por um Grupo de Trabalho-GT com integrantes dos Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego; do 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. A outra foi formulada pelo Conselho Nacional de Educação-CNE em 2011 tendo como redator o conselheiro Francisco Aparecido Cordão.

A primeira proposta defende uma concepção de integração que, supere a ideia de ser humano dividido historicamente pela divisão internacional do trabalho. Nesse sentido, 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.

Com base nessa compreensão, essa proposta de diretriz curricular 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).

O documento destaca, ainda, “o trabalho como categoria econômica, a partir do qual se justificam projetos que incorporem a formação específica para o trabalho”. (DCNEPTNM, 2010, p. 45). Nessa perspectiva o trabalho deve ser concebido como princípio educativo, ou seja, o trabalho deveria ser essencialmente um elemento constitutivo do ensino, inserindo-se no ensino pelo conteúdo e pelo método Manacorda (2000). 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, ou seja, como a dimensão constitutiva do ser homem que se baseia no trabalho como ação objetiva do homem. (KOSIK, 1995).

Já a proposta apresentada pelo CNE, destaca que as diretrizes curriculares assumirão como ponto de partida o pressuposto de que a revolução tecnológica e o processo de reorganização do trabalho demandam uma completa revisão das organizações curriculares, tanto da Educação Básica quanto da Educação Profissional e Tecnológica, considerando que as demandas do mundo do trabalho requerem dos trabalhadores o desenvolvimento de maior capacidade de raciocínio, autonomia intelectual, pensamento crítico, iniciativa própria e espírito empreendedor, bem como capacidade de visualização e de resolução de problemas (BRASIL/CNE, 2011).

O Documento do CNE destaca o trabalho como princípio educativo e até questiona o enfoque da competência, mas ressalta que a atualização das diretrizes é enfatizada como uma necessidade para as novas exigências colocadas à educação em vista da

[...] aceleração da produção de conhecimentos, da ampliação do acesso às informações, da criação de novos meios de comunicação, das alterações do mundo do trabalho, das mudanças de interesse dos adolescentes e jovens, sujeitos dessa etapa educacional. (BRASIL-CNE, 2011 p. 2).

Embora questione a competência no sentido metafórico, na essência, a proposta do CNE defende essa categoria, tal como as diretrizes da década de 1990, uma vez que, destaca o seguinte:

[...] a “CHAVE” que abre a porta para o entendimento do conceito de competência profissional, como sendo o desenvolvimento da capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação “Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções” (sigla CHAVE), para responder, de forma criativa, aos novos desafios da vida cidadã do trabalhador. (BRASIL-CNE, 2011, p. 20).

É claro que os processos formativos dos jovens devem atentar para essas questões, contudo, devemos ter cuidado para não cairmos nos discursos que defendem os interesses da classe hegemônica, pois no jogo de forças no bloco do poder, poderá triunfar diretrizes curriculares que defendem a sociedade do conhecimento, a pedagogia das competências e a ideologia da empregabilidade como as bases para a elaboração e implementação de políticas educacionais, mesmo quando são utilizados termos das concepções educativas que questionam a racionalidade do modo de produção capitalista.

Convém ressaltar ainda, que com a aprovação da Lei nº 11.741/2008 que alterou o artigo 36 da LDB 9.394/1996, um novo desafio foi colocado para a educação básica e, conseqüentemente para a integração entre o ensino médio e a educação profissional, pois o ensino técnico de nível médio passou a fazer parte da educação básica. Desse modo, a formação profissional técnica de nível médio constitui-se numa das possibilidades do ensino médio, ou seja, coloca para esta etapa da educação básica outra finalidade: preparar os alunos para o exercício de profissões técnicas nas seguintes formas: articulada (integrada ou concomitante) e subsequente.

Ressaltamos, ainda que, nesses documentos observamos discursos dúbios de formação para a vida, para o mundo do trabalho, mas que segundo Cardozo (2009), elegem a competência como elemento central dos processos formativos, de forma neopragmática,

visando a adaptação dos indivíduos à lógica do mercado e, buscando a produção de um novo tipo de trabalhador, cujos valores coletivos são transformados em valores individuais, na ótica da ideologia da competência e da empregabilidade, subsumindo a educação dos trabalhadores às necessidades da reprodução da força de trabalho como mercadoria.

3 CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DOS JOVENS SOBRE A FORMAÇÃO INTEGRADA NO ENSINO MÉDIO

Os dados que apresentamos neste tópico são decorrentes das pesquisas que estamos desenvolvendo na Linha de Pesquisa “Estado e Gestão Educacional” do Grupo de Pesquisa Política Educacional do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão-UFMA, em parceria com o Laboratório de Estudos do Trabalho e Qualificação Profissional-LABOR, vinculado a Linha de Pesquisa Economia Política, Sociabilidade e Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará-UFC e com o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão-IFMA.

Portanto, destacaremos alguns depoimentos dos alunos cursos integrados de Enfermagem, Gestão e Empreendedorismo, Turismo e Hospitalidade e Eletromecânica da Rede Estadual, de Eletrotécnica e Eletrônica do IFMA e de Eletroeletrônica do SESI\SENAI em São Luís-MA. A busca das falas dos alunos decorre do fato de que eles são os principais alvos das reformas do ensino médio e da educação profissional, ou seja, “o sistema educativo e mercado de trabalho são provavelmente os condicionantes estruturais mais importantes à luz dos quais há o que se explicar o que se passa no mundo juvenil”. (SANCHIS, 1997, p. 115). Pois os sistemas de educativos e de formação profissional têm colocado os jovens frente a um dilema complexo: mesmo com o aumento dos níveis de escolaridade e de qualificação, existem várias dificuldades de inserção profissional.

Diante dessa realidade, no Brasil a partir de 2003 surgiram algumas experiências de integração entre a educação geral e profissional no ensino técnico de nível médio. Dentre essas experiências, destacam-se as dos Estados do Espírito Santo e do Paraná. Em agosto de 2004, foi firmada parceria entre o MEC e a Secretaria de Educação do Espírito Santo para a implementação do Ensino Médio integrado à Educação Profissional em quatro anos de escolarização. Segundo Ferreira e Garcia (2005), foi definido um projeto-piloto em 17 escolas

das 190 que compõem a rede estadual de Ensino Médio, porém o projeto foi abortado em janeiro de 2005, em virtude da difícil articulação com o MEC e da mudança do secretário de Educação, o que redirecionou os trabalhos que vinham sendo desenvolvidos. Das 17 escolas, somente uma deu início à formação por conta própria, porém “sem a perspectiva político-pedagógica baseada na formação omnilateral do sujeito”. (FERREIRA e GARCIA, 2005p. 159).

No Paraná, desde 2002 começaram os trabalhos da Secretaria de Educação e do Departamento de Educação Profissional, mediante 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. Assim, a partir de 2004, essa proposta foi implantada em 71 escolas, sendo: 15 que ofertam cursos do setor primário – área Agropecuária/Florestal; 5 que ofertam cursos do setor secundário- área Eletromecânica/Química; 6 que ofertam cursos do setor terciário- área Comunicação e Artes/Informática/Administração da Confecção/Meio Ambiente e nas 45 que ofertam cursos na modalidade Normal em nível médio para a formação de professores para atuarem na Educação Infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental (FERREIRA e GARCIA, 2005).

Merece destaque ainda, as ações do Centro Federal de Educação Tecnológica do Ceará- CEFET/CE, atual Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará- IFCE que, partir de 2006, implantou cursos técnicos integrados de Informática, Edificações, Telecomunicações, Mecânica Industrial e Eletrônica para alunos que concluíram o Ensino Fundamental, com o objetivo de atender ao disposto no Decreto nº. 5.154/2004 e formar profissionais técnicos de nível médio com a competência a técnica, ética e política e elevado grau de responsabilidade social, domínio do saber-fazer e gerenciador dos processos produtivos, utilizando técnicas, métodos e procedimentos que garantam a produtividade dos processos industriais na área de mecânica. (CEFET/CE 2006).

No Estado do Maranhão, o ensino médio integrado iniciou em 2006 na rede estadual com a implantação dos seguintes cursos: Técnico de Enfermagem, Gestão e Empreendedorismo, Turismo e Hospitalidade, Técnico em Eletrônica nas escolas da capital e, Técnico em Agropecuário nas Escolas Casa Familiar Rural nos municípios de Sucupira do Norte, Açailândia e Lago do Junco.

Em 2008 em pesquisa realizada com alunos do Curso de Técnico em Enfermagem eles evidenciaram que o curso não estava atendendo as suas expectativas, pois

“o laboratório não foi instalado, não sabemos quando vai começar o estágio, temos que trazer lanche para assistir aulas nos dois turnos por que a alimentação que foi prometida para nós nunca chegou”. (aluno A)

Já em pesquisa realizada em 2010, com 43 alunos de duas escolas públicas da rede estadual, nos cursos Gestão e Empreendedorismo, Turismo e Hospitalidade e Eletromecânica, foi constatado a seguinte situação: Na primeira escola que oferecia os cursos de Gestão e Empreendedorismo e Turismo e Hospitalidade o funcionamento ocorreu da seguinte forma: os estudos dos componentes curriculares gerais do Curso de Gestão e Empreendedorismo ocorreram no turno vespertino e os estudos dos componentes curriculares específicos profissionalizantes em três manhãs. Já no Curso de Turismo e Hospitalidade, os estudos dos componentes curriculares gerais eram realizados no turno matutino e os estudos específicos em três tardes, cada curso era coordenado de um professor indicado pela gestora geral das escolas pesquisadas. (MACIEL, 2011).

Nesses cursos, os alunos relataram que optaram pelo ensino médio integrado, primeiro pelo desejo de profissionalização para ingresso no mercado de trabalho e, segundo, pela possibilidade de ter uma formação geral e profissional técnica. Entretanto, eles apontaram que os conteúdos ministrados não atendiam as exigências do mundo do trabalho. Eles informaram ainda, que os professores tentam articular os conteúdos da formação geral e profissional, mas quando questionados sobre quais disciplinas consideram mais importantes responderam: Estágio Supervisionado, Marketing e Propaganda e Planejamento Estratégico. Essas respostas revelam que os alunos não consideram que as disciplinas da formação geral sejam importantes, e isso revela o modo como as grades curriculares dos cursos integrados são organizadas e a forma como os conteúdos são divididos por turnos de acordo com a formação geral e técnica, conforme já destacamos acima.

De acordo com os dados acima, é importante a contribuição Machado para que se possa compreender que para a formação integral dos alunos é necessário que considerar 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).

No que se refere ao estágio curricular, Maciel (2011, p. 99) revelou também uma situação desafiadora:

No plano prático se constatou que os alunos dos três cursos integrados não estavam realizando o estágio curricular obrigatório no período da investigação, tendo sido informada pela Coordenadora do Curso de Turismo e Hospitalidade da Escola A que os alunos concluintes do ano de 2009 sequer receberam o certificado de conclusão do curso integrado. A própria SEDUC não providenciou o seguro contra acidentes pessoais para os alunos, uma exigência formal para a realização dos estágios, afirmou a referida Coordenadora. Neste caso, em conversa informal com a secretária da Escola A, fui informada que os alunos recebem o certificado, quando solicitado, mas contendo apenas as informações referentes aos componentes curriculares gerais.

Estes dados nos permitem questionar como propostas formais de integração podem ser oferecidas aos jovens por instituições ensino sem a preocupação com os percursos formativos e com as possibilidades de atender às necessidades de formação profissional para os que almejam obter uma profissionalização no ensino médio. Pois para muitos o ensino técnico representa uma estratégia muitas vezes imperceptíveis para gestores e legisladores. (RAMOS, 2009).

No IFMA, o objeto de nossa análise são os cursos Técnico em Eletrotécnica e Eletrônica na forma integrada. Eles têm duração de três anos, com uma carga horária de 4.040h a serem desenvolvidas em três séries, a primeira em um turno e a segunda e terceira em dois. De acordo com a Proposta Curricular dos cursos investigados, suas estruturas curriculares são fundamentadas nos princípios da pedagogia para o desenvolvimento de competências, uma vez que, visam à formação de um profissional competente para participar de forma ativa da modernização e do crescimento ordenado do setor industrial, respeitando o meio ambiente, promovendo postura ética no desempenho profissional e propondo alternativas inovadoras para o desenvolvimento dos serviços segundo padrões adequados de qualidade e segurança.

A referida proposta enfatiza que os cursos associam a formação geral do educando com a preparação para o exercício profissional, conferindo um tratamento integrado e contextualizado a todos os componentes curriculares, visando a superar a segmentação e desarticulação dos conteúdos e incorporando a dimensão intelectual ao trabalho. (IFMA, 2007).

Em pesquisa que realizamos em 2009 com 22 os alunos do 3º ano do curso de eletrotécnica, eles revelaram que os motivos que os levaram a optar pelo ensino médio integrado foram os seguintes: desejo de profissionalização para ingresso no mercado de trabalho (45,5%); ter uma formação que lhe possibilite prestar o vestibular e/ou ENEM e ingressar no mercado de trabalho (27,3%); possibilidade de ter uma formação geral e profissional e nível técnico concomitantemente (22,7%); influência de amigos e familiares (4,5%).

Esses dados revelam o impacto que o pensamento hegemônico produz no senso comum, pois a partir da década de 1990 as notícias da mídia e do próprio governo revelam uma tendência de conferir ao ensino médio e à educação profissional a função de preparar os jovens para o mercado de trabalho, reforçando o caráter ideológico da Teoria do Capital Humano e, os impedindo de perceberem as determinações históricas das condições da existência humana, a partir do desenvolvimento da sociedade capitalista.

Importa ressaltar, ainda, que 88% dos alunos pesquisados responderam que o tempo de duração do curso era inadequado para esta formação integrada, por ser ofertado de forma reduzida.

Essa questão é expressa através dos depoimentos abaixo:

“A quantidade de disciplinas, tanto de Ensino Médio como do técnico é grande o que faz com a carga horária seja reduzida e as matérias sejam ministradas de forma reduzida.” (Aluno B)

“Algumas disciplinas tanto do médio quanto do técnico possuem uma carga horária muito reduzida”. (Aluno C)

Os alunos do IFMA revelaram, também que não se sentiam preparados para continuidade dos estudos em nível superior, pois 75% dos pesquisados respondeu que o curso não prepara para o vestibular (ENEM), pois é mais direcionado para o mercado de trabalho e, segundo depoimento de um aluno: *“não existe articulação entre os conteúdos da formação geral e profissional” (Aluno C).*

Os dados acima, nos levam a corroborar com o pensamento de Frigotto, quando ele destaca que, na formação dos jovens a relação com o mundo do trabalho não deve ser “confundida com o imediatismo do mercado de trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo” (2005, p. 76), sobretudo, na modalidade integrada que visa articular formação geral e profissional, na perspectiva de que os alunos possam dar continuidade aos estudos em nível superior. Nessa perspectiva, Machado lembra que:

Os conhecimentos que constituem o cerne do ensino médio e do ensino técnico de nível médio estão em unidade por diversos motivos. Primeiro, porque todos esses conhecimentos têm origem na atividade social humano de transformação da natureza e de organização social; todos eles representam o desenvolvimento do domínio e do controle que o ser humano progressivamente vem adquirindo sobre a natureza mediante a sua práxis histórica. (2010, p. 84).

Com base no exposto, considera-se que as propostas de integração no ensino médio não conseguem resolver dilema que sempre se coloca para o ensino médio: formar para a continuidade dos estudos ou formar para o trabalho produtivo. Diante do dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia, Ciavatta ressalta que na formação integrada no ensino médio, queremos que a educação geral “se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho”. (2005, p.84).

Outro aspecto importante nessa análise refere-se à questão do estágio, pois Ribeiro (2011) constatou que no curso de eletrônica, os estudantes revelaram que as maiores dificuldades encontradas no campo de estágio foram: a coincidência dos horários de aulas, em alguns dias, com o horário de estágio e a inserção em funções diferentes ou que tinham pouca relação com a área do curso que estão fazendo. Portanto, constata-se que mesmo nas atividades voltadas para a formação técnica os cursos apresentam limites.

Destaca-se, ainda o Projeto Educação Básica do SESI-MA Articulada com a Educação Profissional do SENAI-MA- EBEP, cujo objetivo é atender ao Decreto 5.154/2004 estruturando-se na forma concomitante, buscando articular as ações da educação básica do SESI com a educação profissional do SENAI, mediante *currículos integrados*, porém preservando as especificidades de ambos os níveis de educação e seus respectivos papéis institucionais. (SENAI, 2006).

Essa ação articulada é contempla as seguintes modalidades:

- EJA – ensino fundamental do SESI, incluída a alfabetização, com formação inicial do SENAI;
- EJA – ensino médio do SESI com formação inicial do SENAI;
- EJA – ensino médio do SESI com educação profissional técnica de nível médio do SENAI;
- Ensino Médio regular do SESI com formação inicial do SENAI;

- Ensino Médio regular do SESI com educação profissional técnica de nível médio do SENAI. (FIEMA, 2011).

O EBEP/EJA ensino médio com a educação profissional de nível técnico foi implantado a partir 2004, na Unidade Franco Teixeira em São Luís, como os cursos de Eletroeletrônica e Mecânica. Em 2006 foram criadas turmas nos municípios de Açailândia, Imperatriz e Caxias.

Em pesquisa realizada por Setubal (2011), com os egressos do curso de eletroeletrônica foi evidenciado que 74% dos sujeitos optaram pelo projeto apenas pela oportunidade de fazer um curso técnico para poder ingressar no mercado de trabalho. Este dado revela que a maioria dos jovens brasileiros não pode adiar a inserção no mundo produtivo para depois da conclusão do curso superior e até mesmo do ensino médio, pois as condições sociais e econômicas os impele à procura de um emprego ou a busca de atividades que garantam a subsistência.

Em relação á inserção no mercado de trabalho 47% respondeu que estavam inseridos, enquanto que 53% **não**. Entre os que estavam trabalhando, 62,5% estavam atuando na área administrativa, 25% na área de eletroeletrônica e 12,5% na área de informática. (SETUBAL, 2001). Esses dados revelam que para muitos jovens as trajetórias educativas e laborais não se interrelacionam. Pois eles ingressam em funções diferentes das que foram preparados, num momento em que idealizam projetos de vida, sobretudo profissional. Portanto, o ensino médio em qualquer modalidade deve garantir as jovens se apropriarem de conhecimentos que lhes possibilitem uma inserção digna na vida produtiva, bem como a continuidade dos estudos em nível superior.

Ao questionar sobre a articulação entre a formação geral e profissional, Setubal (2011) evidenciou que 98% dos pesquisados revelaram que não se consideravam preparados para o vestibular / ENEM, conforme evidenciam os depoimentos a seguir:

Houve uma defasagem, pois não fomos preparados para o vestibular. Já o ENEM exige uma forma de estudo diferente. (Aluno D)

Articulou, porém fica a desejar, pois perdia o foco da formação geral e de repente acabava estudando mais as disciplinas específicas do curso técnico. (Aluno E)

Esses depoimentos reforçam a dualidade do ensino médio no Brasil pela via da oferta: para os jovens ricos as escolas privadas ofertam educação geral para atender suas demandas

de acesso ao ensino o superior; para os jovens os segmentos médios e menos precarizados são ofertados cursos de educação profissional e tecnológica e, para os mais pobres cursos de qualificação inicial e formação geral de qualidade questionável em escolas públicas sucateadas, com diversos problemas de infra-estrutura.

Convém ressaltar, ainda, que os depoimentos dos jovens egressos do Projeto EBEP/EJA devem nos fazer refletir sobre a concepção de formação integrada defendida por Ciavatta (2005, p.84), quando ela chama atenção para nos remetermos ao termo no seu sentido de completude, “de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que significa tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”. Para tanto, ela acrescenta:

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. (CIAVATTA, 2005, p.85).

Desse modo, podemos destacar que a formação integrada no ensino médio não deve ser pautada apenas na preparação para o mercado de trabalho, mas que o trabalho seja concebido como a dinâmica essencial do processo de produção e reprodução da cultura humana. “Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificando, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social”. (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Portanto, a identidade do ensino médio deve ser construída mediante projetos educativos unitários, que desenvolva itinerários formativos diferenciados que contemplem as diversas necessidades sociais, culturais, econômicas dos jovens que ingressam no ensino médio. Nesse sentido, não defendemos uma profissionalização generalizada, nem o atual modelo de ensino médio propedêutico, mas um ensino médio como última etapa da educação básica que se articule com o trabalho, a ciência e a cultura e, seja constituído como direito social, considerando que dois milhões de estudantes de 15 a 17 anos estão fora do ensino médio no Brasil (INEP, 2011).

Nessa perspectiva, o depoimento de um aluno do curso integrado de Enfermagem da Rede Estadual do Maranhão revela o desejo de que a formação profissional que faça parte da

educação geral como garantia de um direito social, mediante currículos integrados às suas trajetórias de vida e às dinâmicas da interação e dos processos históricos, econômicos, sociais e culturais que eles vivenciam (MACHADO, 2010):

“Que um dia os jovens da classe baixa possam ter uma educação de qualidade que os prepare não só para o mercado de trabalho e para o vestibular, mas para ter uma ação mais crítica na sociedade [...]. Que o governo se empenhe mais para melhorar a qualidade da escola pública”.
(Aluno A)

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho constamos que a pretensa integração entre a educação geral (ensino médio) e a educação profissional (ensino técnico), presente nos documentos oficiais, é desmentida na prática, pois esses dois níveis estão separados e encobrem a distância entre o mercado de trabalho e os jovens, principalmente para os oriundos das classes populares, cuja possibilidade de uma formação integrada no ensino médio, está extremamente distante das condições reais de existência, bem como, na possibilidade de articular os estudos com o emprego.

Pochmman e Ferreira alertam que em 2008,

[...] a maior parte dos jovens de 16 a 24 anos encontravam-se ativos no interior do mercado de trabalho (19,7 milhões), sendo 16,7 milhões ocupados e 3 milhões desempregados (15,2 %). Dos que trabalhavam somente 31,7 estudavam (5,3 milhões) indicando que a maioria que se encontra ocupado não consegue estudar (11,4 milhões). No caso dos desempregados, 40% frequentavam a escola (1,2 milhão) e 60% não estudavam (1,8 milhões). (2011, p. 243).

Convém ressaltar ainda, que apesar dos dados censitários registrarem um crescimento da escolarização dos jovens, tanto no ensino médio como no superior, as perspectivas de inserção no mercado de trabalho afunilam-se cada vez mais, haja vista o ingresso dos jovens no mercado de trabalho ser menor que a dos adultos e, quando eles têm a possibilidade dessa inserção, geralmente assumem trabalhos informais, recebem menores salários e têm jornadas mais intensas. É claro que a precarização do trabalho no Brasil não se restringe apenas aos jovens, pois Antunes (2010) revelou que 50% da classe trabalhadora no Brasil se encontram na informalidade, desprovida de direitos e fora da rede de proteção social.

Para atenuar o avanço do desemprego entre os jovens e buscar legitimidade o governo vem desenvolvendo alguns programas de qualificação articulado às políticas públicas de educação e emprego. Dentre esses programas destacam-se o Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego–PNEPE que visa à promoção de mais e melhores oportunidades de trabalho, emprego e renda para os jovens em situação de risco social. O PNEPE engloba: os projetos Soldado Cidadão e Jovem Empreendedor e o programa Escola de Fábrica. O projeto Soldado Cidadão é desenvolvido em parceria com o Ministério da Defesa, Fundação Cultural do Exército e Sistema S e, visa à capacitação de jovens que prestam serviço militar obrigatório para que eles possam ter condições de inserção no mercado de trabalho quando deixarem as Forças Armadas. O Projeto Jovem Empreendedor visa à criação de oportunidade de ocupação e renda para jovens de baixa renda em situação de desemprego, integrantes de famílias com renda mensal per capita de até meio salário mínimo, com prioridade para portadores de necessidades especiais, mulheres, afro-descendentes, indígenas e oriundos de sistemas penais. Esse projeto articula capacitação e financiamento e é desenvolvido em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas-SEBRAE.

O Programa Escola de Fábrica foi criado pela Lei nº 10.097/2000 e regulamentado pelo Decreto nº 5.598/2005, que estabelecem a obrigatoriedade de empresas de médio e pequeno porte, contratarem jovens entre 14 a 24 anos como aprendizes. Suas famílias devem ter renda per capita de um salário mínimo. Os jovens devem estar matriculados na Educação Básica (ensino fundamental, médio, educação de jovens e adultos, Brasil Alfabetizado).

Destaca-se ainda, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens-PROJOVEM, criado em 2005 pela Secretaria da Presidência da República- Secretaria Nacional da Juventude, suas atividades são voltadas para jovens de 18 a 24 anos que estudaram até a 4ª série, não concluíram o ensino fundamental e não tenham vínculos formais de trabalho. Ele prevê a integração entre a Educação Básica (ensino fundamental), a Qualificação Profissional inicial para o trabalho e a Ação Comunitária. Ao longo de 12 meses os jovens têm atividades de formação escolar - Ensino Fundamental 5ª a 8ª série - (800 horas), qualificação profissional (350 horas) e ação comunitária (50).

Convém registrar, ainda a criação em 2006 do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos-

PROEJA. Este programa mediante oferta integrada se propõe elevar o nível de escolarização de jovens adultos que não concluíram a educação básica na idade regular. O PROEJA nos coloca desafios financeiros, pedagógicos e curriculares, uma vez que os jovens e adultos são sujeitos de entidades diversas e portadores de saberes e experiências de vida e de trabalho.

Destacamos também, que o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego- PRONATEC agregou o substitutivo que permite bolsas de estudos para estudantes de cursos técnicos profissionalizantes e sequenciais de formação específica, matriculados em instituições privadas. Isto abriu possibilidades para as instituições privadas, que já vêm expandindo suas ofertas em diversas modalidades de cursos técnicos subsequentes, aumentarem seus mercados educacionais. Desse modo, o Estado direciona para a iniciativa privada uma função pública e compromete a perspectiva de integração vislumbrada pelo Decreto nº 5.154/2004.

Desse modo, o Estado direciona para a iniciativa privada uma função pública e reedita vários processos formativos que já foram desenvolvidos ao longo da história da educação dos trabalhadores, a exemplo do Plano Nacional de Qualificação Profissional-PLANFOR criado em 1995 que, promoveu a adaptação dos trabalhadores semi-qualificados ao mercado informal e do Plano Nacional de Qualificação- PNQ lançado em 2003 em substituição ao PLAFOR, mas que manteve as mesmas instituições formadoras que historicamente realizam ações de qualificação profissional no Brasil.

Esses programas com formas fragmentadas e aligeiradas de qualificação profissional são assistencialistas e focalizados e, não se configuram de fato como alternativas ao desemprego, uma vez que, alguns procuram retardar o ingresso dos jovens no mercado de trabalho e promovem o rebaixamento formação básica e da qualificação do trabalho. Portanto, não se constituem numa oportunidade efetiva para que os jovens tenham acesso ao mercado de trabalho à medida que transferem para o indivíduo a responsabilidade pela geração de trabalho e renda, sobretudo, para os mais pobres, pois segundo dados da PNAD (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) de 2009, o Brasil tem uma população de 57,7 milhões de pessoas com mais de 18 anos que não estão na escola e não têm o ensino fundamental completo (IBGE, 2010).

Pochmman e Ferreira revelam, também que esses programas

[...] representam um peso pouco significativo no montante de alunos matriculados na educação básica, portanto não se configuram ainda como um progresso da democratização do acesso e do conhecimento escolar. (2011, p. 252).

Tais programas têm como pressuposto a ideologia da empregabilidade e, buscam manter a hegemonia do governo e os interesses do capital, apresentando-se no âmbito do senso comum como possibilidade de qualificação profissional e mobilidade social para as camadas mais pauperizadas da classe trabalhadora, que por sua vez, absorvem o discurso da empregabilidade, responsabilizando-se pelo sucesso ou fracasso de sua inserção e permanência em atividades que lhes possibilitem a geração de algum tipo de renda. Pois embora o capital não precise mais de um contingente muito grande de reserva de força de trabalho para ampliar sua taxa de valorização, ele necessita de uma massa consumidora imprescindível para o ciclo normal de reprodução capitalista e para a realização da mais-valia.

Essas políticas e programas articulam-se com a lógica da competência e com o discurso da empregabilidade, expressando no plano pedagógico e cultural a ideologia da produção flexível que se configura como uma nova estratégia utilizada pelo capital para aumentar a exploração do trabalhador e garantir sua valorização. Esta ideologia ganha espaço à medida que efetiva nos sujeitos a interiorização e a subjetivação de que os problemas decorrentes da crise do capital devem ser solucionados individualmente.

Desse modo, reforçam a noção de empregabilidade e a pedagogia da competência, resgatando os enfoques econômicos e individualistas da Teoria do Capital Humano e, cumprem no plano das significações ideológicas, uma função muito importante na sociedade capitalista contemporânea, à medida que procuram construir um consentimento entre os trabalhadores de eles devem individualmente incrementar seu capital humano para aumentar as possibilidades de empregabilidade, condicionando assim, tanto a qualificação quanto a capacidade de inserção e permanência no mercado de trabalho à aquisição individual de competências.

Dois aspectos também merecem destaque: o primeiro é a questão da extensão do tempo de escolaridade, ou seja, a utilização do tempo escolar como política passiva de emprego, haja vista o crescimento do desemprego entre os jovens; o segundo é o caráter irreal da promessa de que a educação pode significar o aumento do potencial de empregabilidade

Este fato, segundo Braverman significa que o aumento do período médio passado na escola antes contratação da força de trabalho é uma estratégia comum utilizada pelos cientistas, empresários e governos para fazer presumir que uma força de trabalho bem mais instruída é necessária para a indústria moderna, para o comércio e para o setor de serviços. Desse modo, acrescenta o autor, o dilatamento da “[...] escolaridade para uma média de idade em torno de 18 anos tornou-se indispensável para conservar os índices de desemprego dentro de limites razoáveis.” (1974, p. 371).

Assim, concordamos com a tese defendida por Sanchis (1997) - *da escola ao desemprego*-, cuja pesquisa sobre a relação entre o desemprego juvenil e a escola constatou que, à medida que escasseiam as oportunidades de emprego, o sistema educativo procura formas de prolongar a permanência dos jovens na escola, a fim de conter a demanda por empregos. Portanto, a retórica oficial sobre a centralidade da educação, apresentada como antídoto ao problema do crescimento do desemprego, não condiz com a realidade, ou melhor, corresponde à inserção dos jovens no mundo do trabalho precário ou à condição de força de trabalho supérflua. (MEZAROS, 2002).

Em relação à integração entre a formação geral e profissional consideramos que a questão da integração do ensino médio com a educação profissional não é uma questão puramente legal, pedagógica ou curricular, mas epistemológica que, envolve também, a formação dos educadores, 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, atualizações e aprovações de decretos, leis e diretrizes, somente na educação profissional técnica de nível médio na modalidade, mas na educação como um todo.

É importante termos claro também, que qualquer proposta de integração curricular no ensino médio deve considerar alguns aspectos delineados em Ramos (2005): problematizar os fenômenos como objetos de conhecimento, buscando compreendê-los em múltiplas perspectivas; explicitar teorias e conceitos para a compreensão dos objetos estudados nas múltiplas perspectivas em que foram problematizados; situar os conceitos como conhecimento de formação geral e específica, tendo como referência a base científica dos conceitos e sua apropriação tecnológica, social e cultural; organizar os componentes

curriculares e as práticas pedagógicas, visando a corresponder, nas escolhas, nas relações e nas realizações, ao pressuposto da totalidade do real como síntese de múltiplas determinações.

Acrescentamos ainda, o fato de as propostas de integração no ensino médio requerem recursos financeiros suficientes, professores e gestores capacitados, escolas equipadas com equipamentos adequados (laboratórios, salas de informática, bibliotecas) para que a aprendizagem possa possibilitar a formação dos alunos, se não numa perspectiva integral, mas pelos menos que lhes permita condições de inserção no mercado de trabalho e de continuidade dos estudos em nível superior.

Desse modo, devemos compreender que a integração entre o ensino médio e o ensino técnico deve pautar-se na perspectiva da escola unitária apontada por Gramsci (1968), o que requer uma educação geral que se torne parte inseparável da educação profissional, e que o trabalho seja o princípio educativo na perspectiva de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, para formamos, na expressão desse autor italiano, homens que possam atuar como dirigentes e não apenas como dirigidos. (GRAMSCI, 1968). Ou seja,

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que o operário manual se torne qualificado, mas que cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo. (GRAMSCI, 1968, 137).

Destacamos ainda, que nesse processo de tentativas formais de integração, o que está em jogo não é apenas a modificação de aspectos legais da política educacional, mas a própria reprodução das relações sociais que contribui para perpetuar a concepção de mundo baseada na sociedade do mercado. (MESZÁROS, 2005). Portanto, nesse processo devemos compreender que possibilidades poderão ser criadas para a criação de projetos alternativos de educação que se confronte radicalmente à dinâmica regressivo-destrutiva e mundializada do capital. (SOUSA, JUNIOR, 2010). É claro que essas possibilidades podem ser criadas nas lutas coletivas pela conquistas dos direitos historicamente negados aos trabalhadores.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. A nova morfologia do trabalho, suas principais metamorfoses e significados: um balanço preliminar. In: *Trabalho, educação e saúde: 25 anos de formação politécnica no SUS*. Cátia Guimarães (org.) Rio de Janeiro: EPSJV, 2010 p. 1129

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999.

_____. Ministério da Educação. *Diretrizes curriculares nacionais para a Educação Profissional de nível técnico*. MEC/SEMTEC. Brasília 2000.

_____. Ministério da Educação. *Decreto nº 2.208/1997*. Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei Federal nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://mec.gov.br>. acesso em março de 2003.

_____. Ministério da Educação. *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 2005.

_____. 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 janeiro de 2012

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

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

_____. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB nº 07/2010*. Estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*. Disponível em <http://portal.mec.gov.br>. acesso em janeiro de 2012

_____. *Documento de atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Profissional Técnica de Nível Médio*. Brasília: CNE/MEC, 2011.

BRAVERMAN, H.. *Trabalho e capital monopolista*. Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

CARDOZO, Maria José P. Barros. *A reforma do ensino médio e a formação dos trabalhadores: ideologia da empregabilidade*. Fortaleza: UFC, 2007 (Tese de Doutorado)

CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DO CEARÁ. *Curso integrado de mecânica industrial*. Fortaleza: CEFET/CE, 2006.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de identidade. In: *Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio*. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005 p. 83-105

CUNHA, Luiz A. O ensino de ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: Ed. Unesp; Brasília: Flasco, 2000.

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

FEREIRA, Eliza Bartolozzi, GARCIA, Sandra R. Oliveira. O Ensino Médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005.

FIEMA. EBEP – Educação Básica e Educação Profissional – Uma ação articulada SESI e SENAI. Disponível em: <www.fiema.org.br> Acesso em: julho de 2012.

FILMUS, Daniel. *Ensino médio: cada vez mais necessário, cada vez mais insuficiente*. Brasília: UNESCO/SEMTEC/MEC, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *A educação e a crise do socialismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. Juventude, trabalho e educação no Brasil. In: *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. NOVAES R.; VANNUCHI, P. (orgs.). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 180-216.

_____. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005. p. 57-81

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005a.

_____. A política de educação profissional do governo Lula: um percurso histórico controverso. In: *Educação & Sociedade*. v. 26 nº 92. Campinas: UNICAMP/CEDES. Out.

2005b. p. 1087-1113.

_____. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: *Ensino médio integrado: concepções e contradições*. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (orgs.). São Paulo: Cortez, 2005c. p. 21-56

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

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Pesquisa Nacional por amostra de domicílio, 2009. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. *Proposta Pedagógica do Curso Técnico em Eletrotécnica*. São Luís, 2007.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). *Resumo do Censo Escolar 2011*. Disponível em <http://inep.gov.br/basica/censo/Escolars/sinopse>. Acesso em julho de 2012

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

MACIEL, Lindalva M. Maia. *Ensino médio integrado no Maranhão: concepção, possibilidades e desafios*. Marília, UNESP 2011 (Tese de doutorado).

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

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

MEZÀROS, István. *Para além do capital*. São Paulo: Boitempo; Campinas: UNICAMP, 2002.

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

_____. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. São Paulo:

Boitempo, 2007.

OLIVEIRA, Elenilce Gomes. Novos caminhos na educação profissional brasileira. In: OLIVERIRA, Elenilce G.; SOUSA, Antonia de Abreu (orgs.). *Educação profissional: análise contextualizada*. Fortaleza: CEFET, 2005. p 75-96

POCHMMAN, Márcio. Juventude em busca de novos caminhos. In: *Juventude e sociedade: trabalho, educação, cultura e participação*. NOVAES R.; VANNUCHI, P. (orgs.). São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. p. 217-24.

POCHMANN, M. FERREIRA Eliza B. Educação e juventude na sociedade pós-industrial. In: *Políticas públicas e educação: regulação e conhecimento*. (Dalila Andrade e Adriana Duarte (orgs.)) Belo horizonte: Fino Traço, 2011. p. 239-260

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

_____. Conceção do ensino médio integrado, 2009. Disponível em: http://www.iiiep.org.br/curriculo_integrado.pdf . Acesso em julho de 2012

REIS, Maurício Cortez; CAMARGO, José. Desemprego dos jovens no Brasil: os efeitos da estabilização da inflação em um mercado de trabalho com escassez de informação. Rio de Janeiro: IPEA, 2005.

RIBEIRO, Silvia Fernanda D. *Ensino médio integrado: o estágio como um dos elementos da integração entre a formação geral e profissional*. UFMA, 2011 (Dissertação de Mestrado)

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANCHIS, Enric. *Da escola ao desemprego*. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SAVIANI, Demerval. A história das ideias pedagógicas no Brasil.

SETUBAL, Rosinete Lima. *Ensino médio integrado: um estudo dos egressos do Projeto Educação Básica do SESI-MA articulada com Educação Profissional do SENAI-MA-EBEP*.UFMA, 2011 (Monografia de Graduação do Curso de Pedagogia).

SOUSA, JUNIOR, Justino. Marx e a crítica da educação: da expansão liberal democrática à crise regressivo destrutiva do capital. São Paulo: Idéias & Letras, 2010.

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

WARDE, Miriam Jorge. *Educação e estrutura social: a profissionalização em questão*. São

Paulo: Cortez & Morais, 1977.