

Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira¹

Dante Henrique Moura²

Domingos Leite Lima Filho³

Monica Ribeiro da Silva⁴

Trabalho, formação humana e educação escolar sob a égide do capital: algumas aproximações

Neste texto, fomos convidados a refletir sobre a formação humana na sociedade brasileira, principalmente na etapa da educação escolar que corresponde ao final da educação básica: o ensino médio. São tantas as polêmicas, contradições e desafios que em um primeiro momento poderíamos imaginar que, em função da multiplicidade de aspectos a serem abordados (e do natural limite do espaço de que dispomos), deveríamos imediatamente passar a discutir essas questões no âmbito do sistema educacional.

Entretanto, a questão é mais complexa, pois a problemática da formação humana não nasce nem se encerra no sistema educacional, conforme nos explica Manacorda (2007, p. 23), para quem:

A fábrica moderna é, em si, racional e um resultado puro da história dos homens; é a sua imediata produção de vida, a sua sociedade imediata, que ninguém e nada condicionou arbitrariamente; num certo sentido, criou-se por si, ou melhor, o homem não a poderia criar de modo diverso. A escola, por outro lado, é antes uma superestrutura (se se quer usar, mas num sentido que ultrapassa a extensão deformada), não apenas, ou não tanto, porque brota com e de uma estrutura originária de base, sobre a produção e a propriedade e é, *em última instância*, condicionada por suas relações, mas, sobretudo, porque, apresentando-se inicialmente como “inessencial”, um luxo e não uma necessidade primária quanto à produção, ela tende a descolar-se, a separar-se da sociedade e a viver na estratosfera de suas tradições fossilizadas. (grifos do original)

¹ Trabalho encomendado pelo GT 09 – Trabalho e Educação para a apresentação na 35ª Reunião Anual da ANPEd – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Porto de Galinhas-PE, 2012.

² Doutor em Educação pela Universidade Complutense de Madrid. Professor do IFRN. E-mail: dante.moura@ifrn.edu.br

³ Doutor em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor da UTFPR. E-mail: domingos@utfpr.edu.br

⁴ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora da UFPR. E-mail: monicars@ufpr.br

Nesse sentido, é a necessidade vital de produzir a própria existência por meio do trabalho o determinante para que os seres humanos dominem os conhecimentos e as práticas sociais necessários a essa produção, ou seja, é preciso que sejam formados, não obrigatoriamente em instituições especificamente destinadas a esse fim. Por isso, a escola apresentou-se “inicialmente ‘inessencial’, um luxo e não uma necessidade primária”.

A formação humana é produto das relações sociais e de produção e a escola, espaço institucionalizado onde também existe parte da formação humana, é fruto de tais relações. Dessa forma, não foi essencial, inicialmente, mas um luxo porque foi concebida para atender aos interesses de uma determinada classe, a dos dirigentes. Por ter em sua gênese esse corte de classe e não da totalidade social, ela (a escola) tende a descolar-se da sociedade, ao mesmo tempo em que reflete as contradições dessa mesma sociedade.

Evidentemente, na atual fase de desenvolvimento das forças produtivas, ancoradas na ciência, na técnica e na tecnologia, sob o domínio do sistema capital, a escola vem tornando-se “essencial” à sociabilidade humana. Precisamente por isso, o seu caráter classista se agudiza. Isso porque “a necessidade de valorização do capital, a partir da propriedade privada dos meios de produção” (KUENZER, 2010, p. 861) demanda a divisão “entre trabalho intelectual e manual como estratégia de subordinação, tendo em vista a valorização do capital” (*Idem*).

Em decorrência, a divisão social e técnica do trabalho se constitui como estratégia fundamental do modo de produção capitalista, fazendo com que o metabolismo do capital requeira um sistema educacional classista e que, assim, separe trabalho intelectual e trabalho manual, trabalho simples e trabalho complexo, cultura geral e cultura técnica, ou seja, uma escola que forma seres humanos unilaterais, mutilados, tanto das classes dirigentes como das classes subalternizadas. É claro que isso não ocorre de forma mecânica, mas em uma relação dialética em razão das forças que estão em disputa na sociedade que, em alguma medida, freiam parte da ganância do capital.

Como, então, pensar uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora e que, portanto, seja voltada para a formação humana integral, onilateral conforme a tradição marxiana (e marxista)? Materializá-la em uma sociedade capitalista é possível? Quais os limites? Cabe pensá-la como parte da estratégia de luta em favor dos

trabalhadores em direção a uma outra sociedade? Na busca de pistas que possam contribuir para a formulação de possíveis respostas a essas perguntas, recorre-se na continuação a autores como Karl Marx, Friedrich Engels, Antonio Gramsci, Mário Manacorda, Lucília Machado, Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Paolo Nosella, Dermeval Saviani, José Claudinei Lombardi, dentre outros, tendo como referência o conceito de politecnia e as disputas que o envolvem.

O texto está estruturado da seguinte maneira. Na primeira seção, nos ocupamos dos confrontos conceituais que historicamente circunstanciam a ideia de politecnia; na segunda, tomamos a polêmica derivada daqueles confrontos conceituais em torno da profissionalização em nível médio. Por fim, com base no movimento do real, na contradição e na perspectiva da totalidade social, destacamos os projetos em disputa que ora sinalizam na direção da formação humana integral e ora a negam em favor dos interesses hegemônicos.

Politecnia: confrontos conceituais

Marx, nas *Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores*, de agosto de 1866, ao discutir a forma abominável como o trabalho infantil e juvenil era desenvolvido na fábrica capitalista, defende a necessidade de impor limites a esse tipo de trabalho⁵ e reafirma a defesa da união entre educação e trabalho produtivo.

Importa esclarecer alguns elementos centrais no conjunto da obra de Marx e de Marx e Engels no que concerne às suas produções no campo da educação. Um deles é o fato de que eles não trataram do tema educação, ensino ou qualificação profissional de forma isolada da totalidade social. Ao contrário, todas as reflexões se inserem na discussão sobre como homens, mulheres, jovens e crianças, especialmente da classe trabalhadora, produzem a vida em meio às relações sociais e de produção, especialmente sob o capitalismo.

⁵ É importante compreender o pensamento de Marx à luz da realidade concreta da época. Sendo assim, nesse texto ele não defendia o trabalho infantil, mas a necessidade de impor limites à exploração capitalista da força produtiva de crianças e jovens. Também cabe ressaltar que a exploração do trabalho infantil continua existindo sob a égide do sistema capitalista, principalmente nos países periféricos a esse sistema, como é o caso do Brasil. Em sua tese **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels**, apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp para a obtenção do título de Livre-Docente junto ao Departamento de Filosofia e História da Educação, em 2010, o professor José Claudinei Lombardi dedica parte de seu trabalho à discussão sobre o trabalho infantil, inclusive em nosso país.

Nesse sentido, Lombardi (2010), ao refletir sobre a educação na obra de Marx e Engels, esclarece:

É impossível entender a problemática educacional em si mesma, pois metodológica e teoricamente é o contexto e suas determinantes econômicas, sociais, políticas etc. que fornece a chave explicativa do conteúdo e da forma que a educação assumiu (e assume) na história das mais diferentes formações sociais e econômicas. Penso que as formulações de Marx e Engels sobre educação e ensino sempre aparecem coladas às observações e análises que fazem sobre as condições de vida e trabalho das classes sociais, particularmente da classe trabalhadora. Não estavam preocupados em elaborar teorias gerais e abstratas sobre os aspectos e dimensões da vida social que estudavam; ao contrário, analisando as condições de vida e de trabalho do proletariado de então é que acabaram formulando a necessária união da instrução com o trabalho material. (LOMBARDI, 2010, p. 319-320).

Foi em decorrência dessa impossibilidade de “entender a problemática educacional em si mesma” devido à sua imbricação com o modo dos seres humanos produzirem a própria existência por meio do trabalho que Marx e Engels “acabaram formulando a necessária união da instrução com o trabalho material”, eixo condutor de suas formulações no campo da educação.

Nesse sentido, para Marx, a educação da classe trabalhadora deve compreender:

Primeiramente: Educação mental [intelectual].

Segundo: Educação física, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar.

Terceiro: Instrução tecnológica, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios. (MARX, 1982a, p. 6).

Em sua essência, essa proposição vai ao encontro da discussão sobre educação feita por Marx n’*O Capital*, cujo Volume I foi publicado em 1867, assim como n’*A Ideologia Alemã*, de 1846, no *Manifesto Comunista*, de 1848, e na *Crítica ao Programa de Gotha*, de 1875, os três últimos de Marx e Engels.

Na transcrição acima, uma das mais conhecidas do filósofo alemão e que é parte das *Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório da Associação Internacional dos Trabalhadores* (AIT), escrita em agosto de 1866, o autor sintetiza seu pensamento (e o de Engels) sobre a formação humana.

Ao tratar de educação intelectual, física e tecnológica, Marx está claramente sinalizando para a formação integral do ser humano, ou seja, uma formação que abrange

todas as dimensões da vida e, portanto, é onilateral. Essa concepção de formação humana foi incorporada à tradição marxiana sob a denominação de politecnia ou educação politécnica, em função das próprias referências do autor ao termo, assim como de grande parte dos estudiosos de sua obra⁶.

Na formulação acima transcrita, Marx não discute detalhadamente o significado dos elementos que constituem sua concepção sobre educação, principalmente, no que se refere à educação intelectual. Portanto, é necessário buscar no conjunto de sua obra e em estudiosos do autor o seu entendimento sobre o tema.

Na continuidade no fragmento acima transcrito, Marx já sinaliza algo de sua compreensão sobre o tema ao afirmar que “a combinação de trabalho produtivo pago, educação mental [intelectual], exercício físico e instrução politécnica, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.” (MARX, 1982a, p. 6). Disso depreendemos que, para o autor, politecnia ou instrução politécnica é parte da formação integral, logo, não é sinônimo dela. Por outro lado, o mesmo autor, no Capítulo XIII d’*O Capital*, afirma que a grande indústria, na medida em que se desenvolve, necessita “substituir o indivíduo-fragmento, o mero portador de uma função social de detalhe, pelo indivíduo totalmente desenvolvido, para o qual diferentes funções sociais são modos de atividade que se alternam” (MARX, 1996, p. 114). Afirma ainda que “um momento espontaneamente desenvolvido com base na grande indústria desse processo de revolucionamento são as escolas politécnicas e agrônômicas”. Essa passagem sugere, portanto, que Marx associa educação politécnica à ideia de indivíduo integralmente desenvolvido. Machado (1989, p. 129) corrobora esse sentido ao assinalar que: “No ensino politécnico, não é suficiente apenas o domínio das técnicas; faz-se necessário dominá-las ao nível intelectual”. A autora prossegue:

Para compreender o funcionamento dos recursos tecnológicos Marx recomenda partir sempre das simplificações, reduzindo os mecanismos complicados a seus princípios básicos, privilegiando a transmissão dos princípios gerais e dos conceitos científicos utilizados com mais frequência. Nestas indicações, está presente a preocupação de Marx com a definição do caráter do ensino politécnico, no sentido de conferir-lhe um nível de reflexão e abstração necessário à compreensão da tecnologia, não apenas na sua aplicação imediata, mas **na sua dimensão intelectual**. (p. 129, grifo nosso).

⁶ É amplamente conhecida a polêmica sobre se é o termo politecnia/educação politécnica ou se é educação tecnológica o que melhor representa a concepção educacional de Marx. Enquanto a maioria dos autores assume que politecnia/educação politécnica é o que representa o pensamento marxiano/marxista, há importantes estudiosos, como, por exemplo, Mário Manacorda e Paolo Nosella, que criticam o uso desse termo como sendo representativo da concepção educacional de Marx. Neste texto, esta polêmica será abordada mais adiante.

Assim, é pela formação politécnica que se daria a formação intelectual, o que sugere que o conceito de politecnia pode abarcar a ideia de formação humana integral. No que diz respeito à educação do corpo, esta deveria compensar os efeitos nocivos do trabalho à saúde que, sobretudo no sistema de máquinas, “agride o sistema nervoso ao máximo, reprime o jogo polivalente dos músculos e confisca toda a livre atividade corpórea e espiritual” (MARX, 1996, p. 53). Portanto, note-se o caráter de indissociabilidade entre educação do corpo, educação intelectual e educação tecnológica que Marx confere à problemática da formação humana de qualidade superior.

No que diz respeito à dimensão intelectual, esta deve abranger a totalidade das ciências, pois apenas com o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos historicamente produzidos e acumulados pela humanidade unidos ao trabalho produtivo, ou seja, rompendo-se com a separação entre a dimensão intelectual e a manual do trabalho, a classe operária poderia colocar-se “bastante acima do nível das classes superior e média”.

Isso porque a educação proporcionada à burguesia também era (e continua sendo) unilateral, fundamentada no academicismo livresco e dissociada da concretude das relações de produção. Na verdade, Marx defende essa concepção educacional para todas as crianças e jovens de ambos os sexos. Entretanto, ele tinha clareza de que isso só seria possível em uma sociedade futura, após a superação da hegemonia burguesa. Por isso, ele afirma: “No entanto, presentemente, nós temos apenas de tratar de crianças e jovens de ambos os sexos [pertencendo ao povo trabalhador]” (MARX, 1982a, p. 6).

Para Manacorda, ao tratar da dimensão intelectual da formação humana, Marx também inclui a cultura, as letras e as artes, conforme explica, ao se referir precisamente ao termo “educação intelectual” presente nas *Instruções aos Delegados*:

Que pode ser isso senão, exatamente, tudo aquilo que não é imediatamente útil, instrumental, operativo, isto é, a abertura àquele mundo das letras, das artes, da história, do pensamento que Marx, por seu lado, tão bem sabia apreciar? Talvez a chave para bem entender o pensamento de Marx esteja justamente aqui, no fato de que une, com austero rigor, a estrutura da escola à necessidade social de reproduzir a vida, de regular o intercâmbio orgânico com a natureza, em que a liberdade humana se explicita apenas como regulamentação racional desse intercâmbio. [...] (MANACORDA, 2007, p. 108).

Assim, a dimensão intelectual abrange, além das ciências da natureza e da matemática, as ciências humanas e sociais, a filosofia, as letras, as artes, enfim, a cultura, embora para Marx “a estrutura escolar continua essencialmente destinada à aprendizagem do que é necessário ao homem no ‘reino da necessidade’; o restante, o que o coloca no ‘reino da liberdade’, muito longe de negá-lo, remete-o, antes de mais nada, à vida cotidiana, ao intercâmbio espiritual com os adultos” (MANACORDA, 2007, p. 108).

Efetivamente, o desenvolvimento da sociedade e da instituição escolar vem ocorrendo em sentido contrário a esse pensamento. Cada vez mais a escola é espaço ampliado ao redor e por fora do mundo da produção. Além disso, o mundo da produção não se restringe à fábrica. É muito mais diversificado, exigindo dela ocupar-se também dessas outras dimensões da intelectualidade.

Cabe ainda destacar que na realidade estudada e vivenciada por Marx imperava (e ainda é hegemônico) o positivismo e com isso a supremacia das ciências naturais sobre as humanas e sociais, precisamente em função da consolidação do modo de produção capitalista em meio ao auge da primeira revolução industrial, centrada no avanço da maquinaria – que depende, fundamentalmente, das ciências naturais e de suas tecnologias.

Portanto, para ser coerente com o próprio materialismo histórico dialético, só se pode pensar na função da escola hoje considerando-se a realidade concreta atual e as perspectivas futuras, as quais são bastante diferentes das do século XIX.

Nesse sentido, continua Manacorda,

[...] a escola desenvolveu também a tendência de não limitar-se simplesmente ao ensino das técnicas culturais e das noções exatas, mas a investir, cada vez mais, nas ciências “mentais”, a identificar, em suma, em seus objetivos, o ensino e a educação. [...] Não seria concebível, hoje, uma escola que se limitasse ao ensino entendido como instrumento, como aquisição de técnicas e renunciasse aos objetivos da educação e da formação dos sentimentos. (2007, p. 109).

Continuando a busca pela gênese da concepção de formação humana integral ou politécnica, baseada na união entre instrução e trabalho, é preciso compreender que, contraditoriamente, ela se origina da própria transformação da indústria, que constantemente revoluciona as bases técnicas da produção e com ela a divisão do

trabalho, intensificando-a. Mas a indústria moderna, com a constante complexificação da maquinaria, tende a exigir outro trabalhador, de maior versatilidade. (MARX, 1996).

Isso é explicado por Marx ao afirmar que “o desenvolvimento das contradições de uma forma histórica de produção é, no entanto, o único caminho histórico de sua dissolução e estruturação de uma nova.” (MARX, 1996, p. 116). Daí pode-se depreender o vínculo entre a gênese da concepção de politecnicidade e a industrialização.

Não obstante, nessa defesa, Marx está longe de ter por finalidade o aumento da produtividade do capital. Contrariamente, seu objetivo político é que os trabalhadores voltem a ter o domínio sobre o conteúdo do próprio trabalho e, dessa forma, tenham melhores condições para enfrentar a contradição entre capital e trabalho, na perspectiva da superação do modo de produção capitalista, pela via do aprofundamento de suas contradições internas.

Em suma, seria a partir da divisão do trabalho, e mais, de sua agudização, que se engendrariam as contradições que possibilitariam a sua superação e, em consequência, a da dualidade entre trabalho intelectual e trabalho manual, cultura técnica e cultura geral, educação profissional e educação geral.

Para sintetizar todo o exposto acerca da concepção marxiana de formação humana, recorre-se a Lombardi (2010), que, a partir do próprio Marx e de Marx e Engels, resume essa concepção em três grandes direções: crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa; Relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação; educação comunista e formação integral do homem.

Com relação a esse último aspecto, o autor destaca que a “politecnicidade” é articuladora do fazer e do pensar, superando a “monotecnicidade”. Assim, para Lombardi:

A concepção educacional marxiana/engelsiana tinha como ponto de partida a crítica da sociedade burguesa, a proclamação da necessária superação dessa mesma sociedade e como ponto de chegada a constituição do reino da liberdade. Com a instauração do comunismo, a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem. (p. 329).

Feita essa síntese sobre a concepção marxiana de educação, tendo como principais referências o pensamento de Marx e Engels, passa-se agora a discutir as contribuições trazidas pelo pensador Antonio Gramsci.

Como ponto de partida, importa destacar que, enquanto os primeiros viveram no século XIX e seus estudos mais importantes dizem respeito à realidade inglesa da fase

área da primeira revolução industrial, Gramsci viveu no XX, tendo a sociedade italiana como campo de estudo fundamental. Ou seja, as bases materiais concretas para analisar o movimento do real foram distintas. Nesse contexto, Gramsci apoia-se no pensamento de Marx, mas nem sempre aponta para as mesmas soluções propostas por ele, o que é coerente com o materialismo histórico dialético.

Assim sendo, a dimensão ontológica do trabalho está na base das proposições de Gramsci acerca do princípio educativo. O trabalho é compreendido em suas dimensões teórico-prática, social e histórica. É precisamente a partir do tensionamento entre o trabalho em sua dimensão ontológica e a constituição histórica do trabalho alienado que Gramsci localiza o trabalho como princípio educativo.

Em Americanismo e Fordismo, Gramsci (2000b) verifica o quanto a racionalidade do trabalho na forma mais desenvolvida do capital se cristaliza no sacrifício da corporeidade e da espiritualidade do trabalhador. São as consequências históricas e culturais do trabalho alienado, que no processo expropria o saber e exaure o corpo e, no produto, encerra e limita as condições da existência material. Contraditoriamente, Gramsci vê, aí, as condições de superação da alienação, na medida em que por mais embrutecedor que seja o trabalho industrial, ele é incapaz de usurpar dos homens sua atividade intelectual, condição de toda libertação, uma vez que, para o pensador italiano:

[...] não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar [...] (GRAMSCI, 2000a, p. 53).

Em Gramsci, a educação possui papel central e se faz em todos os espaços entremeados pelas relações humanas. A escola é concebida como lócus especial da formação dos indivíduos, no entanto, sempre situada em relação às demais instituições, em particular à “instituição trabalho” – o trabalho como elemento primordial de constituição do ser social, nas suas dimensões individual e coletiva.

Ao pensar a organicidade entre trabalho e educação, Gramsci a localiza enquanto processo por meio do qual o homem adquire propriamente as condições de

humanização, processo este circunstanciado pela história e pelos modos de produção da existência.

O caráter histórico do trabalho industrial moderno converte-se, na proposição gramsciana do princípio educativo, no elemento integrador entre cultura e ciência e deveria, portanto, orientar todo o processo educativo no âmbito da escola, chamada, por essa razão integradora, de escola unitária ou escola unitária do trabalho.

Nessa perspectiva, Gramsci propõe como alternativa à escola tradicional, assentada na ciência abstraída de suas relações com o trabalho, uma escola “desinteressada”, essencialmente humanista, que teria como finalidade e fundamento a compreensão objetiva da ciência e da tecnologia como base dos processos produtivos.

Em síntese, em Gramsci o trabalho se constitui em componente fundamental da formação humana na medida em que comporta as dimensões teórico-prática e técnico-política necessárias para mediar as relações entre sociedade, mundo do trabalho e processo educativo.

As formulações de Marx, Engels e Gramsci estiveram presentes no campo Trabalho e Educação e se constituíram em referências conceituais, epistemológicas e metodológicas. Observa-se nesse campo certa convergência de posições quando se trata da perspectiva de uma educação que tome o trabalho como referência, como fundamento e/ou como princípio educativo. No entanto, o mesmo não ocorre com relação ao uso do termo politecnia, evidenciando-se também aqui confrontos conceituais. Sem a intenção de proceder a um “estado da arte”, destacamos a seguir algumas formas pelas quais essa discussão se fez presente nos diálogos entre trabalho e educação no Brasil.

Machado (1989), ao analisar as origens e significados da ideia de unificação escolar e as propostas dela decorrentes, seja de uma perspectiva liberal-burguesa, seja de uma perspectiva socialista ou proletária, situa o conceito de politecnia no marco da luta de classes tal como originalmente formulado por Marx, para quem a conjugação entre instrução e trabalho seria a “primeira e insuficiente concessão” (MARX *apud* MACHADO, 1989, p. 99) do capital relativamente à classe operária de sua época. Tal concessão seria, no entanto, decorrente não de um ato de benevolência, mas das contradições mesmas dessa sociedade que, como consequência, geraria os germes de sua superação. Assim, para Machado,

Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica de desenvolvimento da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados da apropriação). (MACHADO, 1989, p. 126).

Para Machado (1989), o ensino politécnico, ao mesmo tempo em que atua diretamente sobre os indivíduos, contribui para o desenvolvimento de condições objetivas da transformação da sociedade.

Kuenzer (2002) sinaliza na direção de que falar em politecnicidade no contexto da formação dos trabalhadores é também e fundamentalmente uma questão de natureza epistemológica, posto que:

A politecnicidade supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, que quebra os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência. [...] Nessa concepção, evidencia-se que conhecer a totalidade não é dominar todos os fatos, mas as relações entre eles, sempre reconstruídas no movimento da história (KUENZER, 2002, p. 87).

Frigotto (2003, p. 173) se utiliza indistintamente dos termos educação onilateral, politécnica ou tecnológica ao referir-se ao eixo conceptual em torno do qual se buscou pensar a educação para o conjunto da sociedade brasileira no contexto da década de 1980. Ressalta, ainda, que formação humana *onilateral*, *politécnica* ou *tecnológica* e *escola unitária* compõem dois conjuntos de categorias filosófica, pedagógica e politicamente articulados.

Outra referência para o debate em torno da ideia de politecnicidade é certamente Dermeval Saviani, para quem “a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. (SAVIANI, 2003b, p. 6). Esse autor localiza no conceito de politecnicidade a possibilidade de superação da ruptura entre ciência e técnica na medida em que postula um processo de trabalho que se desenvolva pela unidade indissolúvel dos aspectos manuais e intelectuais. Para Saviani, politecnicidade significa “o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas” (2003b, p. 6).

Em diálogo diretamente com Saviani, mas não apenas com ele, Nosella, em texto de 2007, assim se posiciona: “Considero que os educadores brasileiros marxistas, ao erguerem na atualidade a bandeira da *politecnia*, acenam semanticamente para uma posição teórica historicamente ultrapassada que, entretanto, representou, nos anos de 1990, o posicionamento majoritário desses educadores”. (NOSELLA, 2007, p. 137). Os argumentos de Nosella em defesa da posição anunciada são de natureza semântica, histórica e política (p. 141). O autor afirma que se foram atribuindo ao termo vários sentidos conforme a intenção de aproximá-lo do campo das ideias marxistas sem, no entanto, se ter a preocupação semântica rigorosa de investigar suas origens e sentidos ao longo da história. Propõe-se, assim, a fazê-lo. Com base em sua análise, conclui:

É importante reafirmar que Marx, como todos os clássicos, é um mestre de método, não de doutrina e, menos ainda, de linguagem. Sua proposta educacional consiste na fórmula pedagógico-escolar de “instrução intelectual, física e tecnológica para todos [...] pública e gratuita [...] de união do ensino com a produção [...] livre de interferências políticas e ideológicas” (Marx *apud* Manacorda, 2006a). A fórmula marxiana não permite privilegiar um ou outro elemento. Nesse sentido, a expressão “onilateral” é feliz, porque conota o conjunto. Mais tarde, Gramsci utiliza o termo “unitário”, que acrescenta ao conjunto dos aspectos educacionais a ideia de integração. Todavia, tanto a expressão “onilateral” como “unitário” acentuam o sentido quantitativo, isto é, que abrange *todos* os aspectos. Se indagássemos sobre qual seria a categoria fundante e estruturante da fórmula pedagógico-escolar marxista, eu creio que deveríamos recorrer à categoria antropológica de liberdade plena para o homem, todos os homens. (2007, p. 148).

Parece-nos que Nosella diverge do uso do termo *politecnia* e não propriamente da ideia de formação humana integral ou onilateral que tenha o trabalho como princípio, porém, isso não é pouco e não é uma questão de natureza apenas semântica, como ele mesmo afirma.

Como vimos do exposto até aqui, há uma clara convergência na produção de Marx e Engels, de Gramsci e de outros pesquisadores do campo Trabalho e Educação em assumir o trabalho como base da formação na perspectiva da emancipação e autonomia humana. Não obstante, também é evidente a polêmica em torno da seguinte questão: esse tipo de formação pode contemplar a profissionalização de adolescentes e jovens – caso do ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio – sem colidir com o princípio educativo do trabalho? É sobre essa questão que nos deteremos na próxima seção.

Ensino médio integrado: caminho para a formação humana integral ou subsunção aos interesses do capital?⁷

Com base na análise já realizada, partiremos do pressuposto de que tanto na formação onilateral, politécnica ou integral, cuja gênese está na obra de Marx e Engels, como na escola unitária, de Gramsci, não há espaço para a profissionalização *stricto sensu* quando se trata da formação de adolescentes, tendo como referência a autonomia e a emancipação humana. Segundo o pensamento por eles defendido, formar, ainda na adolescência, o sujeito para uma determinada profissão potencializa a unilateralidade em detrimento da onilateralidade.

Nesse sentido, Nosella assim se posiciona:

Para nós, a grande questão é a seguinte: como priorizar na escola média brasileira a dimensão da formação para a autonomia, quando a liberdade para a maioria é tão exígua? Como proteger o direito dos adolescentes a um tempo justo de “indefinição profissional ativa e heurística”, quando, de um lado, a minoria de jovens da classe dirigente usufrui de inúmeros anos de formação e “indecisão” profissional, enquanto, de outro lado, a imensa maioria para sobreviver é forçada a uma definição profissional precoce? A resposta a essa problemática passa pela luta política que visa tornar a sociedade mais justa e igualitária e, ao mesmo tempo, pela defesa de concepções e práticas pedagógicas que fortaleçam o ensino médio unitário não profissionalizante e para todos. (NOSELLA, 2009, p. 13).

Concordamos com esse pensamento, mas tentaremos demonstrar, revisando a obra de Marx e Engels e de Gramsci, que, ao discutirem a possibilidade de materialização da politécnica em seu sentido pleno – entendida como sinônimo de formação humana integral ou onilateral e compatível com o conceito de escola unitária –, se referem a uma possibilidade futura a ser materializada em uma sociedade na qual a classe trabalhadora tenha ascendido ao poder político.

Por outro lado, compreendemos que quando discutem a educação do tempo em que viveram – em uma sociedade capitalista –, esses autores admitem a possibilidade de profissionalização quando associada à educação intelectual, física e tecnológica, compreendendo-a como o germe da educação do futuro (MARX, 1996).

Ora, como o sistema capital e as relações sociais burguesas continuam hegemônicos, se as hipóteses acima formuladas forem corretas, atualmente só podemos discutir a politécnica e a escola unitária em seus sentidos plenos e para todos em uma

⁷ Nesta seção utilizamos algumas ideias do artigo de mesma denominação ainda não publicado, produzido por Dante Henrique Moura.

perspectiva de futuro. Nesse caso, o ensino médio integrado pode ser considerado o germe da formação humana integral, onilateral ou politécnica.

Iniciaremos a revisão pela produção de Marx e Engels. Considerando a amplitude da obra, buscaremos demonstrar nossa proposição a partir de alguns textos nos quais tem relevância a questão da formação humana, notadamente da classe trabalhadora.

Para isso, seguiremos o caminho escolhido por Manacorda. Esse autor afirma que:

Uma pesquisa filologicamente atenta às formulações explícitas de uma crítica e de uma perspectiva pedagógica nos textos de Marx – e nos de Engels, que são absolutamente inseparáveis – revela, sobretudo, a existência de textos explicitamente pedagógicos, que, sem serem numerosos, adquirem, no entanto, extraordinário relevo pela dupla circunstância de apresentarem, de novo e com coerência, no intervalo de mais de trinta anos, e de coincidirem com momentos cruciais tanto da sua investigação como da história do movimento operário. Isso ocorre precisamente por ocasião da redação de três programas políticos:

- a. Para o primeiro movimento histórico da revolução, que assumiu o nome de Partido Comunista, às vésperas da revolução de 1848;
- b. Para a I Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866;
- c. Para o Primeiro Partido Operário Unitário, na Alemanha, em 1875. (MANACORDA, 2007, p. 34-35).

Os textos aos quais se referem os itens a, b e c acima mencionados são, respectivamente: *Manifesto do Partido Comunista* (1997⁸); *O Capital* (1996) e *Instruções para os Delegados do Conselho Central Provisório. As Diferentes Questões* (1982a⁹); *A Crítica ao Programa de Gotha* (1982b¹⁰). Compartilhamos com Manacorda a compreensão de que esses textos são representativos do pensamento pedagógico de Marx e Engels.

No Manifesto do Partido Comunista (1997), de 1848, Marx e Engels afirmam que após o primeiro passo da revolução operária – elevação do proletariado à condição de classe dominante – se faz necessário aplicar algumas medidas “que economicamente parecem insuficientes e insustentáveis, mas que no decurso do movimento levam para

⁸ Publicado pela primeira vez em fins de fevereiro de 1848, em Londres. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>>. Acesso em: 01/06/2012.

⁹ Publicado pela primeira vez em outubro/novembro de 1866, na revista **Der Vorbote**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 20/05/2012.

¹⁰ Escrito em 1875 e publicado, parcialmente, pela primeira vez em 1890/1891 na revista **Die Neue Zeit**. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/index.htm>>. Acesso em: 20/05/2012.

além de si mesmas e são inevitáveis como meios de revolucionamento de todo o modo de produção”¹¹. A décima medida proposta é “Educação pública e gratuita de todas as crianças. Eliminação do trabalho das crianças nas fábricas na sua forma hodierna. Unificação da educação com a produção material, etc.” (*Idem*).

Podemos constatar claramente aqui a perspectiva futura em relação às transformações a serem aplicadas à sociedade burguesa e que a transformarão em sociedade comunista. A lógica do *Manifesto* é, portanto, em primeiro lugar a tomada do poder, “a conquista da democracia pela luta” (*idem*), para em seguida, aplicar medidas, inicialmente insuficientes, mas que gradualmente irão “arrancar pouco a pouco todo o capital à burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção na mão do Estado, i. é, do proletariado organizado como classe dominante”. (*idem*). Quando, entre as medidas propostas, os autores tratam do campo educacional explicitam, dentre outros aspectos, “unificação da educação com a produção material”. Portanto, Marx e Engels, no *Manifesto*, colocam essa possibilidade plena – unificação entre educação e produção material – **apenas em uma sociedade futura**, após o domínio do poder político pela classe operária.

Evidentemente, isso não impede que no transcurso da luta da classe trabalhadora rumo ao domínio do poder político se produzam, dentro do conflito entre capital e trabalho, avanços quantitativos e qualitativos na perspectiva da superação da sociedade burguesa em geral e, em particular, de sua educação.

Quase vinte anos após *O Manifesto*, Marx, nas *Instruções aos Delegados*, de 1866, formula um conjunto de teses para incorporação ao programa do partido como tarefas concretas a serem levadas a cabo, visando fortalecer a luta rumo ao domínio do poder político. Na oportunidade, ele apresenta um texto mais elaborado sobre a concepção educacional socialista, fundamentado na integração entre as dimensões intelectual, física e tecnológica, já discutida neste texto e cuja gênese foi a “unificação da educação com a produção material”, anteriormente esboçada no *Manifesto*.

Praticamente no mesmo período, é publicado o primeiro volume d’*O Capital*, de modo que Manacorda, ao se referir às *Instruções aos Delegados*, afirma que “À leitura desse texto devemos imediatamente associar aquela de outro texto fundamental de Marx, *O Capital*. Seria aqui também bastante útil poder determinar com exatidão qual

¹¹ <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/cap2.htm>>.

dos dois textos teria sido escrito antes, ou melhor, de que modo estão entrelaçados e sobrepostos” (2007, p. 45).

Como vemos, as *Instruções aos Delegados* e *O Capital* são textos imbricados, mas com características distintas, pois destinados a diferentes finalidades. Enquanto as *Instruções aos Delegados* constituem uma proposta de programa do partido e, portanto, têm uma linguagem mais direta e sucinta, *O Capital*, considerada por muitos a principal obra de Marx, apresenta análises completas e aprofundadas do autor decorrentes de suas pesquisas no campo da crítica à economia política.

Então, de forma coerente com o que está na tese sobre o ensino – nas *Instruções aos Delegados* –, Marx, n’*O capital* – Capítulo XIII –, ao se referir à legislação fabril inglesa, deixa claro que na luta pela conquista do poder há fases intermediárias que vão se engendrando na medida em que as posições relativas das classes em conflito se alteram de acordo com a correlação de forças entre elas.

No caso específico, o autor coloca “como primeira concessão penosamente arrancada ao capital” (1996, p. 116) a conjugação de ensino elementar com o trabalho fabril – o qual seguramente era profissionalizante – que, apesar de ainda estar longe da politecnia, traz o seu germe. Ele conclui o raciocínio afirmando que “não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político pela classe operária há de conquistar também para o ensino teórico e prático da tecnologia seu lugar nas escolas dos trabalhadores.” (*Idem*).

Concluimos então, da análise conjunta das *Instruções aos Delegados* e d’*O Capital*, que, igualmente ao *Manifesto*, a perspectiva da politecnia em seu sentido pleno está colocada apenas para uma sociedade na qual a classe trabalhadora tenha conquistado o poder político, mas que é possível ir avançando nessa direção, ainda na sociedade burguesa, aproveitando-se das contradições do modo de produção capitalista.

Examinaremos agora a *Crítica ao Programa de Gotha*¹². Esse texto, escrito cerca de dez anos após as *Instruções aos Delegados* e *O Capital* e quase trinta depois

¹² No *Congresso de Gotha*, que se reuniu entre 22 e 27 de maio de 1875, uniram-se as duas correntes do movimento operário alemão — o Sozialdemokratische Arbeiterpartei (Partido Operário Social-Democrata, eisenachianos), dirigido por August Bebel e Wilhelm Liebknecht, e a Allgemeiner Deutscher Arbeiterverein (União Geral Operária Alemã, lassalliana). O partido unificado adaptou o nome de Sozialistischen Arbeiterpartei Deutschlands (Partido Operário Socialista da Alemanha). Isto pôs fim à divisão nas fileiras da classe operária alemã. O projeto de programa do partido unificado, que Marx e Engels submeteram a uma aguda crítica, foi no entanto aprovado pelo Congresso, apenas com correções

d’*O Manifesto*, se constitui em uma dura e polêmica crítica de Marx, prefaciada por Engels, ao que seria o Programa do Partido Operário Socialista da Alemanha, fruto da unificação entre o Partido Operário Social-Democrata e a União Geral Operária Alemã.

No tocante à educação o Programa propõe segundo Marx:

O Partido Operário Alemão reclama como base espiritual e ética [*sittlich*] do Estado:

“1. *Educação popular* geral e *igual* pelo Estado. Escolaridade obrigatória geral. Instrução gratuita.” (1982b¹³. Grifos do original)

Ao analisar a crítica de Marx a essa proposta, nos restringiremos ao primeiro item, excluindo a questão do Estado, pois já será suficiente para argumentar a favor da proposição que vimos tentando sustentar. Nesse sentido, Marx, ao analisar a proposição do Partido Operário Alemão, vaticina:

Educação popular igual? O que é que se imagina por detrás destas palavras? Acredita-se que na sociedade hodierna (e é só com ela que se tem que ver) a educação pode ser *igual* para todas as classes? Ou reclama-se que as classes superiores também devem ser reduzidas compulsivamente ao módico da educação – da escola primária [*Volksschule*] – o único compatível com as condições econômicas, não só dos operários assalariados, mas também dos camponeses? (*Idem*. Grifos do original).

Evidentemente, a compreensão do conjunto da obra de Marx e Engels evidencia que a crítica a essa proposição do Programa de Gotha está na impossibilidade de sua materialização na sociedade atual (da época desses textos e de hoje também). Dessa forma, critica-se o fato de que ao invés de apresentar-se uma tese dialeticamente factível, essa se constituiu em uma declaração de intenções, sem possibilidade de materialização, posto que descolada da realidade concreta.

É por isso que Marx (1982b¹⁴), ao continuar sua *Crítica ao Programa de Gotha*, afirma: “O parágrafo sobre as escolas deveria, pelo menos, ter reclamado escolas técnicas (teóricas e práticas) em ligação com a escola primária.”

Corroboramos, portanto, Manacorda quando, ao se referir a esse texto, explica a decidida recusa de Marx

insignificantes. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1891/01/06.htm#tn3>>. Acesso em: 15/05/2012.

¹³ Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/gotha.htm>>. Acesso em: 15/05/2012.

¹⁴ Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/gotha.htm>>. Acesso em: 15/05/2012.

[...] de uma educação igual para todas as classes, pelo menos como objetivo a ser imediatamente realizado na sociedade atual, burguesa, [...] o ensino não pode ser de repente transmitido igual a todas as classes, sem o risco, evidentemente, de um rebaixamento de nível, como hoje se diz. [...] No entanto, justamente [...] em que “na sociedade atual [hodierna]”, reafirma-se indiretamente que, na sociedade do futuro, será diferente: não é à toa que o vínculo ensino-trabalho (que, segundo as *Instruções* de 1866, por compreender também a formação intelectual, era tal que permitiria elevar a classe operária muito acima das classes superiores e médias) aparece aqui formulado como um dos mais potentes meios de transformação da sociedade atual. (MANACORDA, 2007, p. 54).

Passamos agora a buscar em Gramsci evidências de que sua negação a qualquer possibilidade de profissionalização na etapa final da educação básica também está colocada em uma perspectiva futura, portanto, em uma sociedade em que o poder político já estivesse sob o domínio da classe trabalhadora e, dessa forma, diferente da sociedade italiana na qual e a partir da qual produziu, mormente, a sua obra.

As concepções de escola unitária, de Gramsci, e de formação humana integral, onilateral ou politécnica, proveniente de Marx e de Engels, já discutidas neste texto, não colidem. Ao contrário, compreendemos que são complementares e que Gramsci aprofunda um aspecto da politecnia não muito explorado por Marx e Engels, a sua dimensão intelectual, cultural e humanística.

Nesse sentido, Manacorda (2007), ao tecer um diálogo entre eles, afirma que

É comum a tendência de enfatizar, em Gramsci, o momento cultural, humanístico; e nada haveria a objetar a essa tendência, já que, ao lado das precisas proposições da proposta marxiana quanto ao nexo entre ensino e trabalho, existe, em Gramsci, uma ênfase consciente quanto à exigência cultural, que, no contexto supracitado, ele define como humanística e formativa. Mas, assim como seria errado entender esse humanismo no sentido tradicional, também, e até mais, seria errado assinalar, nesses elementos culturais, a sua separação de Marx (um Marx praticista em confronto com um Gramsci humanista), esquecendo-se, em suma, de que esses elementos estão bem presentes também em Marx, que, de maneira não casual, fala em formação intelectual ou espiritual (*geistig*) e, como já vimos, sabe bem apreciar toda a riqueza da vida espiritual do homem. (p. 137).

Concordando com Manacorda, concluímos, pois, que a escola unitária vai ao encontro da formação humana integral e é o lugar onde ela deverá ocorrer. Recorrendo diretamente a Gramsci (2000a), em sua formulação sobre educação, ele defende que

A escola unitária ou de formação humanista (entendido este termo, “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa.(p. 36).

Aqui encontramos claramente o vínculo entre a escola unitária e a formação politécnica. Em primeiro lugar, é importante esclarecer a compreensão de Gramsci sobre “formação humanista”. Para o autor, o humanismo não pode ser compreendido em sua forma tradicional, liberal, voltado para o ensino memorístico, mas um humanismo que contribua para o desenvolvimento, nos sujeitos, da capacidade de “criação intelectual e prática” e na compreensão da totalidade social, tendo o princípio educativo do trabalho como sua base.

Para Gramsci, nessa escola não há espaço para a profissionalização. Assim, o autor critica a tendência italiana de “abolir qualquer tipo de escola ‘desinteressada’ (não imediatamente interessada) e ‘formativa’, [...] bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados.” (2000a, p. 33). Especificamente sobre a última etapa da escola unitária, equivalente, no Brasil, ao atual ensino médio, ele propõe que na

[...] escola unitária, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do “humanismo”, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, organização das trocas etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, e não deve ser mais um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 2000a, p. 39).

Dessa forma, o autor é explícito em sua posição acerca da profissionalização. Para ele, seja em caráter universitário ou não, a formação profissional deverá ser posterior à escola unitária humanista, de cultura geral e fundamentada no princípio educativo do trabalho.

Não obstante, tal qual Marx e Engels ao se referirem à politecnia em seu sentido pleno como uma perspectiva educacional futura, Gramsci também considera a escola unitária como uma possibilidade futura e que, dessa forma, na sociedade presente (à sua época) as condições materiais concretas impediam a materialização plena da escola unitária (situação que permanece no Brasil de hoje).

Encontramos evidências dessa “concessão” do autor diretamente em sua obra. Nessa perspectiva, ao se referir à questão da idade escolar, Gramsci (2000a) reconhece

que “a fixação da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, já que estas podem obrigar os jovens a uma certa colaboração produtiva imediata.” (p. 36).

Nesse trecho, ao afirmar que no tempo presente as “condições econômicas gerais” podem exigir que jovens tenham que trabalhar antes de concluir a escola unitária, ele não admite diretamente a profissionalização, mas reconhece a necessidade da existência de escolas distintas em uma fase de transição, o que remete à possibilidade de profissionalização precoce dos jovens cujas condições de vida assim exigirem.

O autor continua sua análise alinhando fatos que impõem limites à escola unitária, ao menos inicialmente. Reconhece que muitas mudanças imprescindíveis à sua materialização implicam decisão política e grande ampliação do orçamento destinado à educação. Esclarece, afirmando que

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas. Mas esta transformação da atividade escolar requer uma ampliação imprevista da organização prática da escola, isto é, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. O corpo docente, particularmente, deveria ser aumentado, pois a eficiência da escola é muito maior e intensa quando a relação entre professor e aluno é menor, o que coloca outros problemas de solução difícil e demorada. Também a questão dos prédios não é simples, pois este tipo de escola deveria ser uma escola-colégio, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas aptas ao trabalho de seminário etc. (GRAMSCI, 2000a, p.36).

Ele conclui sua argumentação explicando que “por isso, inicialmente, o novo tipo de escola deverá ser – e não poderá deixar de sê-lo – próprio de grupos restritos, de jovens escolhidos por concurso ou indicados, sob sua responsabilidade, por instituições idôneas.” (GRAMSCI, 2000a, p. 37).

De sua conclusão, depreende-se que a mudança para a escola unitária não ocorrerá sem uma fase de transição. Ao contrário, tal fase é inevitável e durante ela coexistirão distintas escolas, dentre elas as técnicas.

O autor não faz essa afirmação diretamente, mas ao dizer que na Itália havia a tendência “de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas” e que o novo tipo de escola, inicialmente, não seria para todos, fica evidente que ele tinha plena

consciência da continuidade dessas escolas técnicas por algum período impossível de ser previsto com precisão.

Após revisitarmos a questão educacional em Marx e Engels e em Gramsci, compreendemos que nossas hipóteses de partida são válidas. Nesse sentido, defendemos que a concepção educacional desses autores está pensada tendo como lócus para a sua materialização a sociedade futura (socialista) e que, dessa forma, atualmente ainda não podemos materializar a politecnia e a escola unitária em seus sentidos plenos para todos. Isso só será possível em uma perspectiva de futuro. Não obstante, também concluímos, com esses autores, que é possível e necessário plantar, e cuidar para que cresçam, as sementes da formação humana integral, politécnica, aproveitando-nos das contradições do sistema capital.

Para tanto, no caminho para a “travessia” em direção à escola unitária, laica, politécnica, universal, pública e gratuita é necessário reclamar por “escolas técnicas (teóricas e práticas)”, com base no princípio educativo do trabalho, onde está o germe do ensino que poderá elevar a educação da classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.

Se essa tese é válida para a classe trabalhadora em geral, para o caso do Brasil, imerso no capitalismo neoliberal como quase todo o planeta e, além disso, estando na periferia desse sistema capital, ela tem mais vigor ainda.

Em nosso país, a situação da classe trabalhadora é muito mais degradante do que nas regiões de capitalismo avançado, os quais, de uma ou outra maneira, passaram pelo estado de bem-estar social, o que garantiu aos trabalhadores alguns direitos sociais básicos e a manutenção deles, mesmo considerando a crise que atravessam atualmente. Desde logo, isso não aconteceu na periferia do capitalismo, zona onde está inserido o Brasil.

A extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora nacional a buscar, muito antes dos 18 anos de idade (inclusive crianças), a inserção no mundo do trabalho, visando complementar a renda familiar ou até a autossustentação, com baixíssima escolaridade e sem nenhuma qualificação profissional, engordando as fileiras do trabalho simples, mas contribuindo fortemente para a valorização do capital. É a nossa realidade “rebelde” (SAVIANI, 2003b).

Retornando a Marx e Engels, principalmente na *Crítica ao Programa de Gotha*, e pensando dialeticamente no movimento do real na sociedade brasileira atual (e só dela podemos falar, parafraseando Marx) nos perguntamos: diante da realidade concreta podemos hoje, no Brasil, pensar na educação escolar dos adolescentes e jovens da classe trabalhadora negando qualquer possibilidade de que eles tenham que trabalhar antes dos 18 anos de idade?

Alguns indicadores sociais da população de até 17 anos de idade constantes da PNAD 2008 são apresentados nas Tabelas 1, 2, 3 e 4 e, posteriormente, serão discutidos no sentido de contribuir na busca da resposta a esse questionamento.

TABELA 1 – Crianças e adolescentes de 10 a 17 anos de idade, por grupos de idade, total e respectiva distribuição percentual, por condição de atividade na semana de referência, Brasil – 2007.

Brasil	Crianças e adolescentes de 10 a 17 anos de idade, por grupos de idade										
	Total (milhões de pessoas)	Distribuição percentual, por condição de atividade na semana de referência (pessoas e %)									
		Só estuda		Trabalha e estuda		Só trabalha		Cuida de afazeres domésticos		Não realiza nenhuma atividade	
		Pessoas	%	Pessoas	%	Pessoas	%	Pessoas	%	Pessoas	%
10 a 15 anos	21,334	18.581.914	87,1	1.920.060	9,0	234.674	1,1	362.678	1,7	256.008	1,2
16 e 17 anos	6,777	3.713.796	54,8	1.585.818	23,4	691.254	10,2	562.491	8,3	223.641	3,3
10 a 17 anos	28,111	22.295.710	79,31	3.505.878	12,47	925.928	3,29	925.169	3,29	479.649	1,71

FONTE: Elaboração própria, a partir da Tabela 6.7/Indicadores Sociais da PNAD 2008.

TABELA 2 – Crianças e adolescentes de 10 a 17 anos de idade, ocupados na semana de referência, total e respectiva distribuição percentual, por grupos de idade em que começaram a trabalhar, segundo Brasil – 2007

Crianças e adolescentes de 10 a 17 anos de idade, ocupados na semana de referência			
Total (1 000 pessoas)	Distribuição percentual, por grupos de idade em que começaram a trabalhar (%)		
	Até 9 anos	10 a 15 anos	16 a 17 anos
4.668	19,1	66,1	14,8

FONTE: Adaptado da Tabela 6.16/Indicadores Sociais da PNAD 2008.

TABELA 3 – Pessoas de 0 a 17 anos de idade residentes em domicílios particulares, total e respectiva distribuição percentual, por classes de rendimento mensal familiar *per capita*, segundo Brasil – 2007

Pessoas de 0 a 17 anos de idade residentes em domicílios particulares						
Total						
Distribuição percentual, por classes de rendimento mensal familiar <i>per capita</i> (salário mínimo) (%)						
Até ¼	Mais de 1/4 a 1/2	Mais de 1/2 a 1	Mais de 1 a 2	Mais de 2 a 3	Mais de 3 a 5	Mais de 5
19,6	26,1	26,3	14,6	3,9	2,7	1,7

FONTE: Adaptado da Tabela 6.20/Indicadores Sociais da PNAD 2008.

TABELA 4 – Distribuição percentual das crianças e adolescentes de 5 a 15 anos de idade, ocupados na semana de referência, por classes de contribuição no rendimento médio mensal familiar, segundo Brasil – 2007

Distribuição percentual das crianças e adolescentes de 5 a 15 anos de idade, ocupados na semana de referência, por classes de contribuição no rendimento médio mensal familiar (%)		
Até 10%	Mais de 10% a 30%	Mais de 30%
41,5	43,2	15,4

FONTE: Adaptado da Tabela 6.17/Indicadores Sociais da PNAD 2008

Ao analisar a Tabela 1, considerando que quem cuida de afazeres domésticos está trabalhando, evidencia-se que 41,9% dos jovens da faixa etária dos 16 aos 17 anos de idade residentes no Brasil trabalham. Se levar-se em consideração que os 3,3% dessa faixa etária que não realiza nenhuma atividade (nem trabalha nem estuda) estão muito mais próximos do trabalho do que da escola, se chega ao percentual de 45,2% dos jovens entre 16 e 17 anos de idade como sendo trabalhadores (empregados ou não).

Além disso, é significativa a quantidade de crianças e adolescentes entre 10 e 15 anos de idade que trabalham, pois são 2.517.412 (11,8%) nessa condição, cabendo destacar que no Brasil é legalmente proibido trabalhar antes dos 14 anos de idade, ou seja, nessa faixa etária apenas os que estão entre 14 e 15 anos de idade poderiam estar trabalhando legalmente. Ainda mais, dentre os jovens que trabalham entre os 10 e os 17 anos de idade, 19,1% deles começaram a trabalhar até nove anos de idade, conforme evidenciado na Tabela 2.

E por que trabalham esses jovens? As Tabelas 3 e 4 proporcionam informações que ajudam a responder essa pergunta. A Tabela 3 informa que a maioria das pessoas entre 10 e 17 anos estão inseridas em famílias muito pobres, pois dos 58,5 milhões dessa faixa etária que moram em domicílios particulares, 77,1% residem em moradias cuja renda *per capita* mensal é de, no máximo, um salário mínimo e 91,7% vivem em residências cuja renda mensal de cada indivíduo não ultrapassa dois salários mínimos.

É precisamente por isso que a atividade remunerada dessas crianças, adolescentes e jovens é significativa para a sobrevivência do núcleo familiar, como revela a Tabela 4. Nela está explícito que 58,6% das crianças e adolescentes de 5 a 15 anos de idade contribuem com mais de 10% do rendimento familiar, sendo que 15,4% são responsáveis por mais de 30% do orçamento dos residentes no domicílio.

Ressalte-se, nesse caso, que a gravidade é maior, pois o IBGE/PNAD não disponibilizou os dados para a faixa etária dos 10 aos 17, mas dos 5 aos 15 anos de idade. Isso evidencia que sequer se está falando da luta de Marx e Engels para regulamentar o trabalho infantil a partir dos 9 anos de idade na Inglaterra do início da revolução industrial. Aqui se trata de discutir o trabalho a partir da idade de 5 anos.

Diante desse panorama, a quem interessa pensar um sistema educacional voltado exclusivamente para pessoas de até 17 anos de idade que só estudam? E o que dizer para aqueles de até 17 anos de idade que vivem a experiência do trabalho? Para eles, a realidade se impõe em direção diametralmente oposta em relação àqueles que só estudam, conforme evidenciam os dados oficiais que, inclusive, costumam ser mais generosos do que a realidade em si.

Nesse caso, pensar de forma coerente com o materialismo histórico dialético não é compreender essa realidade socioeconômica e tentar “arrancar do capital” concessões que contribuam para a formação integral da classe trabalhadora, mesmo que não seja, para todos, na plenitude do conceito de politecnicidade, mas que se garanta para todos a indissociabilidade entre “formação intelectual, física e tecnológica”, sem, com isso, negligenciar a denúncia e o combate a todas as atrocidades cometidas contra esses adolescentes, crianças e jovens? Não foi isso o que fizeram Marx e Engels em relação ao trabalho infantil na Inglaterra do século XIX?

A análise até aqui desenvolvida nos permite responder afirmativamente aos questionamentos do parágrafo anterior e asseverar que na educação brasileira atual essa

perspectiva formativa está colocada enquanto possibilidade teórica e ético-política no ensino médio que garanta uma base unitária para todos, fundamentado na concepção de formação humana integral, onilateral ou politécnica, tendo como eixo estruturante o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura e, a partir dessa mesma base, também oferecer o ensino médio integrado aos cursos técnicos de nível médio (EMI).

Nessa perspectiva, concordamos com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), quando problematizam a profissionalização no ensino médio brasileiro. Para eles,

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

Evidentemente, essa “travessia” para uma nova realidade à qual se referem os autores é a construção de uma sociedade futura tantas vezes mencionada por Marx e Engels e já discutida ao longo deste texto.

Nessa “travessia”, as duas formas de organizar o ensino médio – ensino médio politécnico e ensino médio politécnico integrado à educação profissional – são coerentes e poderão coexistir até que as condições materiais objetivas da sociedade brasileira sejam tais que permitam aos jovens das classes populares concluírem a educação básica por volta dos 17 ou 18 anos de idade e somente então pensarem em uma profissionalização. Hoje isso é um “luxo”, há muito tempo garantido como direito apenas para os jovens dos estratos médios e altos da população.

Mas, movimentos nessa direção só ocorrerão a partir de uma grande pressão da sociedade organizada sobre o Estado visando ao desenvolvimento de ações planejadas que contemplem, além da concepção e dos princípios norteadores desse ensino médio, dimensões como financiamento, colaboração entre os entes federados e as redes públicas, quadro de profissionais da educação e sua adequada formação inicial e continuada e infraestrutura física – prédios, bibliotecas, laboratórios, instalações desportivas etc. Ou seja, a partir de um projeto societário e, em consequência, educacional, diferente do hegemônico, atualmente. (MOURA, 2012, p. 53).

Some-se ao exposto até aqui o fato de que para além dos adolescentes e jovens existe a população adulta brasileira, predominantemente com baixa escolarização.

Machado (2010) desenvolveu um importante estudo sobre a escolarização das pessoas adultas, cujos dados apontam que no Brasil existem quase 135 milhões de pessoas com 18 anos ou mais de idade, dos quais cerca de 101 milhões, 75% da faixa etária, não concluíram a educação básica. Buscando identificar a quantidade de pessoas desse universo que poderia demandar escolarização, a autora, a partir dos dados acima, afirma:

Em se projetando uma oferta de educação diferenciada, por exemplo, aos idosos de 60 anos e mais, que necessariamente não se comparasse à educação básica, ainda assim a população de 18 a 59 anos, que representa um total de 79.511.036 de pessoas, é demanda potencial para a educação básica. Todos esses números enfatizam mais uma vez que não se trata, na realidade brasileira, de considerar a demanda por educação de jovens e adultos como residual. (MACHADO, 2010, p. 252-253).

O estudo da professora Maria Margarida Machado reforça de maneira significativa toda a argumentação até aqui desenvolvida, uma vez que a fase adulta é aquela em que o ser humano é essencialmente um sujeito do trabalho, pois é responsável pela produção da própria existência e da sociedade, além de lhe caber a reprodução da espécie.

Desafortunadamente, no caso brasileiro, a grande maioria desses quase 80 milhões de pessoas com mais de 18 anos está alijada do mundo do trabalho ou atuando em sua periferia de forma precarizada. E a dura realidade nos obriga a lembrar que isso é funcional aos interesses do capital, pois, já que não há lugar para todos, que vençam os melhores!

Projetos em disputa: palavras finais¹⁵

Buscaremos demonstrar nesses momentos finais que o embate pelo projeto formativo em direção à afirmação ou negação da perspectiva integral, onilateral ou politécnica ocorre no âmbito do Estado na sua relação com a sociedade civil ou nos movimentos sociais e expressam o movimento do real pela disputa do projeto societário.

As políticas educacionais dos anos 1990 estabeleceram, em seu conjunto¹⁶, a separação obrigatória entre o ensino médio (EM) e a educação profissional (EP) e

¹⁵ Algumas ideias discutidas nesta seção também fazem parte de um capítulo do livro *Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente em educação profissional*, intitulado *Ensino médio e educação profissional nos anos 2000: movimentos contraditórios*, produzido por Dante Henrique Moura, a ser publicado pela Editora Mercado das Letras.

submeteram o currículo à pedagogia das competências, intensificando o caráter instrumental da educação, especialmente no campo da EP.

Tais políticas e suas consequências para a educação, notadamente no que se refere ao EM e à EP foram amplamente discutidas em outros trabalhos (KUENZER, 1997, 2006; RAMOS, 2004; MOURA, 2012; FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006, dentre outros). Assim, discutiremos o que vem ocorrendo a partir dos anos 2000. Em 2003 ocorreram seminários nacionais cujo cerne foi a relação entre o EM e a EP. Daí resultou o Decreto nº 5.154/2004, que abre a possibilidade de integração entre eles, mantendo as formas subsequente e concomitante. Essas múltiplas possibilidades são bons indicadores das polêmicas envolvidas nas discussões. De qualquer maneira, a possibilidade de integração representa alguma expectativa de avanço na caminhada em direção à politecnia.

No mesmo período, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) foi dividida, criando-se a Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), apontando, contraditoriamente, para a separação entre a educação básica e a EP. Esse movimento, além das implicações intra-MEC, também repercutiu nas relações entre esse Ministério e as secretarias estaduais de Educação, assim como no interior de cada uma delas, sempre no sentido de dicotomizar as relações entre o EM e a EP.

Desse modo, à SETEC corresponderia o Ensino Médio Integrado (EMI) desenvolvido na rede federal, enquanto a SEB teria responsabilidades sobre todo o Ensino Médio, o que inclui o propedêutico e o integrado desenvolvido nas outras redes públicas.

Nesse contexto, foram diferentes e não coordenados os processos construídos na SETEC e na SEB. Na primeira, a falta de uma ação efetiva para exercer sua função indutora e coordenadora das ações, assim como o surgimento de outros programas e projetos governamentais que se tornaram prioritários, deslocou o foco da rede federal da busca pela construção teórico-prática do EMI.

¹⁶ Nos referimos ao Decreto nº 2.208/1997, ao Parecer CNE/CEB nº 15/1998 e à Resolução CNE/CEB nº 3/1998, que instituíram as diretrizes curriculares nacionais para o EM; ao Parecer CNE/CEB nº 16/1999 e à Resolução CNE/CEB nº 4/1999, que instituíram as diretrizes curriculares nacionais para a EP técnica de nível médio e ao Programa de Expansão da EP (PROEP).

Enquanto isso, os movimentos nas redes estaduais foram coordenados pela SEB, mas também não houve muito avanço. Nesse contexto, o governo federal lançou, em 2007, o Programa Brasil Profissionalizado visando induzir os Estados a implantar o EMI¹⁷. Esse Programa foi estruturado de modo que a União financia a infraestrutura enquanto os Estados asseguram algumas contrapartidas, dentre elas a criação ou adequação do quadro docente.

Em razão de distorções decorrentes do nosso pacto federativo mal resolvido¹⁸, a maioria dos Estados, apesar de terem apresentado projeto e recebido recursos significativos para executar o Programa, não tem nem está constituindo quadro de professores efetivos, especialmente no que se refere às disciplinas específicas da EP: o EMI continua sem avançar na maioria dos Estados.

Outro movimento que merece destaque é a expansão da rede federal, que em si é importante e necessária¹⁹. É a presença do Estado brasileiro por meio de instituições reconhecidas como de qualidade nas periferias das capitais e em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, ou seja, o Estado presente para além dos territórios em que se concentra a maior parte do PIB nacional. Isso significa a ampliação das possibilidades de muitos brasileiros terem acesso a uma educação de qualidade, posto que, atualmente, são poucas as redes estaduais com condições para garantir esse direito à população, apesar de ser responsabilidade dos Estados a universalização do acesso ao Ensino Médio.

Juntamente com a segunda fase da expansão, o governo cunhou nova configuração para a rede federal, criando os Institutos Federais²⁰ (IF). Antes disso, a centralidade das discussões na rede estava voltada à sua função social no contexto da

¹⁷ No primeiro momento o Programa destinava-se exclusivamente ao EMI (*regular* e EJA), mas, por pressão dos Estados, foi ampliado para a concomitância.

¹⁸ Assim como de questões político-ideológico-partidárias.

¹⁹ Esse é um processo complexo e cuja análise mais aprofundada exigiria mais elementos do que a aproximação feita aqui.

²⁰ Esse tema é polêmico e exige discussão mais aprofundada, que não é objeto deste trabalho. Resumidamente, a criação dos IF é, em certa medida, uma resposta do MEC à pressão feita por grande parte da rede federal de EP no sentido de se transformarem em universidades tecnológicas, a exemplo do que ocorreu com o CEFET-PR, transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). Contudo, o MEC tinha posicionamento contrário a essa transformação, dentre outros motivos, porque no caso da UTFPR vinha se consolidando o afastamento da Instituição do ensino técnico. Desse modo, engendrou-se uma solução *pacíficadora*: a criação dos IF que têm algumas características de universidade, mas não o são. Além disso, vinculou-se essa mudança de institucionalidade à ampliação da rede; entretanto, é preciso observar que os movimentos, em sua origem, são distintos, embora convergentes no transcorrer dos acontecimentos. Assim, esclarecemos que as escolas da primeira fase da expansão começaram a ser inauguradas em 2006, enquanto o Decreto nº 6.095, que iniciou a transformação dos CEFET em IF, é de abril de 2007.

expansão e, principalmente, no significado do EMI para a sociedade brasileira, incluindo a modalidade EJA. Posteriormente, deslocaram-se as discussões para as questões de cunho organizativo, ou seja, para a estrutura administrativa das novas instituições, para a ocupação dos cargos criados e para a construção dos prédios. Tudo isso com muita pressa, reduzindo-se a noção de escola à de prédio, adotando-se como eixo orientador a necessidade de que as escolas entrassem em funcionamento de forma imediata.

Por esse caminho, se negligencia a construção de projetos educacionais fundamentados, elaborados coletivamente e coerentes com a realidade socioeconômica local e regional de cada nova unidade, tendo como referência a politecnia. Por esse caminho, se está negligenciando a necessária formação dos professores que ingressam na rede. Isso é crucial, pois muitos deles são mestres ou doutores, recém-formados, mas sequer conhecem o campo da educação – os bacharéis.

Quanto aos licenciados nas disciplinas da educação básica, muitos não conhecem a EP, pois as licenciaturas, em geral, não incluem em seus currículos estudos sobre o campo trabalho e educação, sobre a Educação Profissional e menos ainda sobre a sua relação com o Ensino Médio, de maneira que têm dificuldades para estabelecer conexões entre a sua disciplina específica, as tecnologias, o trabalho e a cultura.

Ainda é mais grave o fato de que muitos deles, licenciados e bacharéis, começam a trabalhar diretamente na modalidade EJA, desconhecida até para grande parte dos licenciados, posto que muitas instituições de ensino superior do país ainda não incorporaram a EJA como objeto de estudo obrigatório nos currículos das licenciaturas.

Nessa perspectiva, a positividade da expansão – presença do Estado brasileiro em regiões nas quais até então era ausente –, é, em certa medida, mitigada. Cabe ressaltar que tudo isso vem ocorrendo em meio ao recrudescimento do discurso, inclusive oficial, de que há um apagão de *mão de obra* qualificada e que, portanto, é necessário formá-la rapidamente para atender às necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Outros importantes movimentos são a elaboração de novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPTNM) e para o Ensino Médio (DCNEM).

A base legal para o EMI na perspectiva da politécnica é de 2004 (Decreto nº 5.154); entretanto, apenas em 2010 foi retomada a discussão sobre a necessidade de estabelecer novas diretrizes curriculares para esses cursos²¹, por meio de uma proposta do CNE²².

Desde as primeiras leituras, constatou-se que a proposta, na prática, abandona a construção desencadeada no início dos anos 2000 e retoma os fundamentos dos anos 1990, podendo ser sintetizada nas seguintes características: centralidade nas competências; submissão explícita da escola e da formação humana à lógica do *mercado de trabalho*; ênfase nas certificações parciais, ensejando a volta da modularização e das saídas intermediárias; priorização das formas subseqüente e concomitante em relação à integrada²³.

Diante desse cenário, houve mobilização no âmbito da rede federal de EP e entre pesquisadores dos campos Trabalho e Educação e Educação de Jovens e Adultos, respectivamente dos GTs 9 e 18 da ANPEd, da qual resultou a produção de um documento alternativo ao do CNE, produzido por um Grupo de Trabalho, criado no âmbito da SETEC²⁴.

O documento produzido²⁵ recupera a historicidade da questão, incluindo os avanços e os percalços na disputa teórico-prática e política pelo conceito de EMI e de formação humana integral; revisita três documentos produzidos no âmbito do MEC a partir de 2003, os quais fazem uma crítica radical à concepção educacional dos anos 1990 ao tempo em que sinalizam para a politécnica²⁶; ratifica e aprofunda a discussão

²¹ As DCNEPTNM foram aprovadas pela CEB/CNE em 09/05/2012, mas ainda não haviam sido homologadas até a data de finalização deste texto, em setembro de 2012.

²² Não por coincidência, o Conselheiro Francisco Aparecido Cordão também foi o relator do Parecer CNE/CEB nº 16/1999, instituindo naquele momento as DCNEPTN que implementaram a separação obrigatória entre o EM e a EP.

²³ A esse respeito, Ciavatta e Ramos (2012) fazem um interessante debate evidenciando os projetos em disputa no processo de discussão das novas diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional técnica de nível médio.

²⁴ Inicialmente, realizou-se um seminário, em Brasília, nos dias 5 e 6 de maio de 2010, visando aprofundar as discussões sobre a polêmica criada. Diante da mobilização, a SETEC apoiou a constituição do Grupo de Trabalho (GT) com a finalidade de produzir um documento alternativo ao do CNE, a partir de sugestões da carta resultante do seminário.

²⁵ Diretrizes curriculares nacionais para a EP técnica de nível médio em debate. Texto para discussão (DOCUMENTO 1 - GRUPO DE TRABALHO, 2010).

²⁶ Políticas públicas para a EPT (BRASIL, 2004), Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (BRASIL, 2007a) e Documento Base do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Educação de Jovens e Adultos – PROEJA Ensino Médio (BRASIL, 2007b).

sobre a necessidade de uma articulação orgânica entre a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e o Ensino Médio.

Essa produção foi encaminhada pelo MEC ao CNE como contribuição ao processo de elaboração das DCNEPTNM. A partir daí, desencadeou-se um árduo embate político incluindo, pelo menos, os autores do documento alternativo/ANPEd²⁷, o MEC/SETEC e o CNE.

Após receber o documento alternativo, no segundo semestre de 2010, o relator, ora individualmente²⁸ ora conjuntamente com outros conselheiros, emitiu uma sequência de novas propostas de DCNEPTNM.

À medida que as versões vinham a público e se constatava que as mudanças eram apenas superficiais, as críticas eram renovadas e o CNE respondia com uma nova versão, sempre com a mesma essência do texto original.

Nesse percurso, o texto aprovado (Parecer CNE/CEB nº 11/2012) mantém a essência da matriz conceptual que fundamenta o documento originalmente apresentado pelo CNE. Constata-se, assim, que, apesar dos embates ocorridos nos dois anos de trâmite da proposta, o metabolismo do capital conseguiu, por meio de seus intelectuais orgânicos, fazer prevalecer a sua concepção.

Simultaneamente, se iniciou no CNE, ainda em 2010, a elaboração de novas DCNEM. Quando a primeira versão veio a público²⁹, o mesmo GT³⁰ que participou das discussões das DCNEPTNM decidiu elaborar um aporte às DCNEM³¹, encaminhado ao relator da matéria. O texto foi produzido a partir do documento elaborado para a EPTNM. Por isso, guarda estreita semelhança no que se refere à estrutura e às concepções e princípios que constituem a base unitária do Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional.

²⁷ Nessa fase, a mobilização foi ampliada e algumas entidades, a partir da coordenação da ANPEd, se incorporaram à crítica e à pressão junto ao MEC no sentido de desenvolver articulações com o CNE visando alterar o conteúdo do documento daquele Conselho.

²⁸ Assessorado por uma equipe especializada e com amplo conhecimento acerca das concepções hegemônicas nos anos 1990. Todos, incluído o relator, intelectuais orgânicos dos que compreendem a educação como capital humano e a EP como a porta para a empregabilidade.

²⁹ O relator foi o conselheiro José Fernandes de Lima.

³⁰ Nem todos os integrantes do GT original participaram da elaboração desse segundo documento, inclusive porque nesse caso não houve formalização do grupo e os pesquisadores desenvolveram as atividades com infraestrutura própria.

³¹ Diretrizes curriculares nacionais para o EM. Proposta de Debate ao Parecer (DOCUMENTO 2 - GRUPO DE TRABALHO, 2010a). Esse é o título da contribuição do GT à discussão sobre as DCNEM.

O relator incorporou a essência das contribuições do GT e elaborou nova versão de DCNEM, aprovadas por meio do Parecer CNE/CEB nº 05/2011³².

O exposto põe em evidência mais uma contradição. Por um lado, a aprovação pelo CNE e a homologação pelo ministro de DCNEM que apontam na direção da formação integral dos sujeitos³³. Por outro lado, as DCNEPTNM vão em direção contrária e, mesmo ainda não tendo sido homologadas, já contam com amplo financiamento por meio do PRONATEC³⁴, objeto de análise à continuação juntamente com o Projeto de Lei do Novo Plano Nacional de Educação³⁵.

Esse PL tem sido objeto de inúmeras críticas, mas trataremos apenas de questões diretamente relacionadas com o PRONATEC. Para alcançar a Meta 11 nele prevista – Duplicar as matrículas da EP técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta –, são apresentadas dez estratégias. Duas delas têm estreita relação com o conteúdo do PRONATEC.

A Estratégia 11.5 se refere a “Ampliar a oferta de matrículas gratuitas de EP técnica de nível médio pelas entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical”. Entretanto, não especifica se os sindicatos são patronais ou de trabalhadores. O PRONATEC preenche essa lacuna e elege como parceiros prioritários os serviços nacionais de aprendizagem, controlados pelas entidades patronais da indústria, do comércio, da agricultura dos transportes etc.

Já a Estratégia 11.6 – Expandir a oferta de financiamento estudantil à EP técnica de nível médio oferecida em instituições privadas de educação superior – tem relação direta com a mudança que a Lei do PRONATEC promoveu no FIES (artigos 10 a 12 da Lei nº 12.513/2011). Esse Fundo deixou de ser denominado Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior, sendo agora designado de Fundo de Financiamento Estudantil. Nessa perspectiva, a Lei estabelece que os estudantes da EP privada têm acesso a ele. Esse movimento sinaliza para a dinamização do mercado da EP,

³² Homologadas pelo ministro da Educação em janeiro de 2012.

³³ Evidentemente, apenas isso não garante a sua materialização, inclusive porque o necessário financiamento não está assegurado, já que o horizonte que se coloca para ampliar os investimentos em educação para 10% do PIB é de 10 anos e isso ainda não está aprovado definitivamente. Apesar disso, esse movimento é um importante avanço.

³⁴ Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Criado pela Lei nº 12.513/2011.

³⁵ Projeto de Lei nº 8.035/2010, que trata do Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020. Não incorporou a proposta de ampliação do financiamento para 10% do PIB, conforme estabelecido no documento da CONAE; seu caráter privatizante sinaliza para a ideia das parcerias público-privadas em todos os níveis, etapas e modalidades da educação, dentre outras.

estimulando a criação ou a adequação de empresas para nele competir. O Programa estabelece diretrizes claramente contraditórias em relação ao movimento do início dos anos 2000, que sinalizava, ainda que timidamente, na direção da formação humana integral ou politécnica no ensino médio.

O PRONATEC prevê o financiamento público em organizações privadas, com prioridade para as do sistema “S”, para que estudantes do EM propedêutico público estadual possam fazer cursos técnicos na forma concomitante nessas organizações. São 24 bilhões de reais cuja maior parte destina-se ao sistema “S”, inclusive, para financiar a “expansão da rede física de atendimento dos serviços nacionais de aprendizagem” (Inciso III, do Art. 4º da Lei nº 12.513/2011).

O PRONATEC ainda contribui para desresponsabilizar os Estados da constituição de seus quadros docentes da EP – grande barreira à materialização do Brasil Profissionalizado –, pois, ao realizar as *parcerias* com o sistema “S” visando à concomitância, tende a diminuir as pressões sobre esses entes subnacionais por melhorias significativas na qualidade do EM proporcionado às classes populares. O Estado delega às entidades patronais a formação dos estudantes das redes públicas de ensino – e financia o processo –, concedendo-lhes o direito sobre a concepção de formação a ser materializada³⁶. Assim, também é ideia central a submissão da formação humana à pedagogia das competências e às necessidades imediatas do mercado de trabalho.

Na contramão desse processo, há experiências advindas dos movimentos sociais – das quais destacamos a do MST, que vem se constituindo no Brasil como protagonista, especialmente dos trabalhadores do campo – e, nesse sentido, os projetos educacionais desenvolvidos constituem uma referência central quando se trata de analisar as possibilidades de um projeto educacional integrado a um projeto social contra-hegemônico na perspectiva dos trabalhadores.

Nesse sentido, o próprio conceito de educação do campo, que vem sendo construído no Brasil pelo MST e outros movimentos sociais nas últimas décadas, não é somente a construção de uma proposta de política educacional, mas uma luta conceitual, pedagógica, política e ideológica. Essa trajetória e perspectiva são assim referidas:

³⁶ Merece destacar que a prioridade do Programa não é o ensino técnico, mas os cursos de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional, com carga horária mínima de 160 horas e sem vinculação com a elevação de escolaridade. Assim, a meta para a matrícula nos cursos técnicos para o período 2011-2014 é de 2,36 milhões, enquanto para os FIC é de 5,6 milhões.

Quase ao mesmo tempo em que começou a lutar pela terra, o MST, através das famílias acampadas e depois assentadas, começou a lutar também pelo acesso dos Sem Terra à escola pública; *agimos para provocar o Estado a agir*; construímos e pressionamos políticas públicas para a população do campo. Por isso chegamos, primeiro na prática e depois no conceito, à *educação do campo*, defendendo o direito que uma população tem de se educar e de pensar o mundo a partir do que faz e do lugar em que vive (MST, 2004, p. 12, grifos no original).

A luta, que no início se concentrava pela educação fundamental para crianças e adolescentes, foi se alargando para a educação de jovens e adultos, a educação infantil, ensino médio e mais recentemente com a educação universitária. Especificamente em relação ao ensino médio, a demanda inicial foi por cursos para a formação de professores das escolas localizadas nos assentamentos e acampamentos e, em seguida, para a formação de técnicos para as experiências de cooperação do Movimento.

Conforme o balanço de vinte anos de atuação realizado pelo Setor de Educação do MST, verifica-se em suas propostas e práticas educacionais a presença do conceito de formação humana integral, baseada na união entre trabalho e educação, aproximando-se da perspectiva anteriormente analisada:

Aprendemos que o processo de formação humana vivenciado pela coletividade Sem Terra em luta é a grande matriz para pensar uma educação centrada no desenvolvimento do ser humano, e preocupada com a formação de sujeitos da transformação social e da luta permanente por dignidade, justiça, felicidade. Buscamos refletir sobre o conjunto de práticas que faz o dia a dia dos Sem Terra, e extrair dela lições de pedagogia, que permitem qualificar nossa intencionalidade educativa junto a um número cada vez maior de pessoas. Aprendemos também que a escola deve fazer parte deste processo; buscamos refletir sobre a pedagogia de uma escola que assume o vínculo com esta luta e este Movimento (MST, 2004, p. 14).

Esta união entre educação, trabalho e luta social vai muito além do que se poderia considerar uma tarefa específica da escola. De acordo com Roseli Caldart,

[...] não é possível compreender o sentido da experiência de educação no e do MST se o foco de nosso olhar permanecer fixo na escola. Somente quando passamos a olhar para o conjunto do Movimento, e com a preocupação de enxergá-lo em sua dinâmica histórica (que inclui a escola), é que conseguimos compreender que *educação pode ser mais do que educação*, e que *escola pode ser mais do que escola*, à medida que sejam considerados os vínculos que constituem sua existência nesta realidade (CALDART, 2000, p. 143, grifos no original).

A orientação da proposta educacional e seus vínculos com a realidade vivenciada pelos trabalhadores sem-terra constituem o eixo norteador do documento Princípios da

Educação no MST, publicado pelo Setor de Educação do MST em 1999, no qual são estabelecidos os *princípios filosóficos e pedagógicos* a serem seguidos nas práticas educativas desenvolvidas.

No que se refere aos *princípios filosóficos*, são enumerados: 1. Educação para a transformação social; 2. Educação para o trabalho e a cooperação; 3. Educação voltada para as várias dimensões da pessoa humana; 4. Educação com/para valores humanistas e socialistas; 5. Educação como um processo permanente de formação/transformação humana (MST, 1999).

Ressaltamos que estes princípios, em especial os princípios 2 e 3, apontam claramente para a aproximação da proposta do MST com as teses marxianas da união entre trabalho e educação e da formação humana integral, na perspectiva da politecnicidade.

No que diz respeito aos *princípios pedagógicos*, o MST destaca os seguintes: 1. Relação entre prática e teoria; 2. A realidade como base da produção do conhecimento; 3. Atitudes e habilidades de pesquisa; 4. Conteúdos formativos socialmente úteis; 5. Educação para e pelo trabalho; 6. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos políticos; 7. Vínculo orgânico entre processos educativos e processos econômicos; 8. Vínculo orgânico entre educação e cultura; 9. Gestão democrática: direção coletiva, auto-organização dos educandos e educandas, coletivos pedagógicos; 10. Combinação entre processos pedagógicos coletivos e individuais (MST, 1999).

Conforme a análise de Cestille (2009), os princípios filosóficos e pedagógicos que norteiam a concepção educacional do MST

[...] buscam garantir a articulação entre teoria e prática, entre parte e totalidade, entre escolarização e formação política, visando à transformação social, tendo o trabalho como princípio educativo e a realidade como base, a partir da vivência dos educandos e educandas, na perspectiva de uma política pública, mantida pelo Estado, mas sob o controle dos trabalhadores (CESTILLE, 2009, p. 102).

Em síntese, na análise dos elementos norteadores da proposta educacional do MST evidencia-se a centralidade do trabalho na produção da realidade material e intelectual, na produção do conhecimento e da cultura, aproximando-se tanto das proposições de Marx e Engels no que trata da concepção de politecnicidade quanto da perspectiva gramsciana do princípio educativo do trabalho e da escola unitária.

Diante de todo o exposto e quase a modo de revisão, reiteramos que é um imperativo ético-político a constituição da formação humana integral a partir de uma

base unitária. Apesar disso, como a realidade concreta se impõe, importa-nos sintetizar as múltiplas dificuldades que enfrenta a materialização dessa concepção educacional.

A primeira é a disputa política direta com o capital, pois seus representantes, capitaneados pelos seus intelectuais orgânicos, defendem ardorosamente a formação para o atendimento imediato aos interesses do mercado de trabalho. Enquanto isso, o governo federal tem posição ambígua, raiando a esquizofrenia. Ora assume o discurso da politecnia e da formação humana integral, mas vai pouco além das palavras. Ora assume, em nome dos interesses dos trabalhadores e dos mais pobres, os interesses do capital. Nesse caso, promove ações efetivas, financiando-as regiamente (o PRONATEC é um exemplo emblemático). Aos trabalhadores só resta se organizarem com vistas ao tensionamento em relação a essas posições.

Nas esferas subnacionais, a situação é ainda mais complexa. Na ausência de um sistema nacional de educação, de uma concepção educacional que lhe oriente e da coordenação das ações em nível nacional, os Estados e os municípios, a cada ciclo de governo, a exemplo da esfera federal, cada hora apontam para uma direção. Quando não simultaneamente, cada ente federado define seus próprios rumos, muitas vezes antagônicos um em relação ao outro.

Não obstante, observa-se que o metabolismo do capital faz com que, de modo geral, o movimento da educação proporcionada à classe trabalhadora tenha certa coerência interna entre as três esferas de governo, de modo que o pêndulo pende para o tipo de formação que interessa às suas necessidades imediatas – do capital.

Além disso, a sociedade em geral – e particularmente as classes trabalhadoras populares não organizadas, historicamente alijadas do acesso a uma educação de qualidade socialmente referenciada³⁷ – está sempre ávida por qualquer migalha que lhe seja atirada e, dessa forma, tende a aplaudir, agradecer e reivindicar por mais algumas dessas migalhas.

A proposta em torno da formação humana integral e do ensino médio integrado enfrenta, ainda, a crítica no âmbito da academia, desde as correntes mais conservadoras, que defendem a educação de cunho academicista, inspirada no Iluminismo, no “humanismo liberal”, até os progressistas, que o consideram como uma concessão aos interesses do capital.

³⁷ Igualmente aos demais direitos sociais.

Assim, ao deixarmos (a academia, outros intelectuais, a maioria da classe trabalhadora e de suas entidades representativas) de disputar politicamente uma concepção de ensino médio politécnico e de ensino médio politécnico integrado à educação profissional (para adolescentes, jovens e adultos) que possa se concretizar como travessia em direção à formação humana integral, abrimos espaço e estendemos o “tapete vermelho” para que o capital se aproprie de bandeiras históricas do campo socialista e as ressignifique alegremente em favor dos seus interesses, com financiamento público e aplausos da população.

Referências

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **O PRONATEC como política estruturante da Educação Profissional Brasileira**. Brasília/DF: MEC, 2012. Disponível em: <<http://www.sinasefe-sc.org.br/>>. Acesso em: 30/07/2012.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Brasília/DF: MEC, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/p_publicas.pdf>. Acesso em: 30/04/2010

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília/DF: MEC, 2007a. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf> Acesso em: 20/12/2007.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA. **Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja**. Ensino Médio: Documento Base. Brasília/DF: MEC, 2007b. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/setec>> Acesso em: 04/10/2007.

CALDART, Roseli. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CESTILLE, Jovana. **As atividades culturais na proposta educativa dos cursos técnicos de nível médio integrados do MST-PR**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2009.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A “era das Diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, jan.-abr. 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____; CIAVATTA, Maria. (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado no ensino médio técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

_____; _____. RAMOS, Marise. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

_____; _____. A gênese do Decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____. (Orgs.). **Ensino Médio Integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

_____. Caderno 12. Os intelectuais. O princípio educativo. In: _____. **Cadernos do cárcere**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000a.

_____. Caderno 23. Americanismo e Fordismo. In: _____. **Cadernos do cárcere**. Trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000b.

GRUPO DE TRABALHO. **Diretrizes curriculares nacionais para a EP técnica de nível médio em debate. Texto para discussão**. Brasília: mimeo, 2010.

GRUPO DE TRABALHO. **Diretrizes curriculares nacionais para o EM. Proposta de Debate ao Parecer**. Brasília: mimeo, 2010^a

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional**: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, Acácia Zeneida (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. A educação profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 - Especial, p. 877-910, out. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 20/01/2008.

_____. O ensino médio no plano nacional de educação 2011-2020: superando a década perdida? In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 30/01/2011.

_____. A formação de professores para o ensino médio: velhos problemas, novos desafios. In: **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 116, p. 667-688, jul.-set. 2011. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 12/12/2011.

LOMBARDI, José Claudinei. Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels. Tese (livre docência) – Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2010

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Diferenciais inovadores na formação de professores para a educação profissional. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, v. 1, n. 1, jun. 2008. Brasília: MEC, SETEC, 2008.

_____. Ensino médio e técnico com currículos integrados: propostas de ação didática para uma relação não fantasiosa. In: MOLL, Jaqueline *et al.* (Org.). **Educação profissional e tecnológica no Brasil contemporâneo**: desafios, tensões e possibilidades. Porto Alegre: Artmed Editora, 2009.

MACHADO, Maria Margarida. Quando a obrigatoriedade afirma e nega o direito à educação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 7, p. 231-243, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 02/01/2011.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARKERT, Werner Ludwig. Teoria crítica, formação estética e educação: reflexões sobre crítica da economia política, formação estética e o conceito de professor reflexivo-transformativo. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 30., 2007, Caxambu, MG. **Anais...** Caxambu, MG, 2007.

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. Lisboa: Avante Edições, 1982b. Disponível em: <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1875/gotha/index.htm>>. Acesso em: 20/05/2012.

_____. **Instruções para os delegados do Conselho Central Provisório**. Avante Edições, 1982a. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1866/08/instrucoes.htm>>. Acesso em: 20/05/2012.

_____. **O Capital**. Crítica da economia política. São Paulo: Nova Cultural Ltda., 1996.

_____; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Lisboa: Avante Edições, 1997. Disponível em <<http://www.marxists.org/portugues/marx/1848/ManifestoDoPartidoComunista/index.htm>>. Acesso em 01/06/2012.

MOURA, Dante Henrique. Políticas públicas para a educação profissional técnica de nível médio nos anos 1990 e 2000: limites e possibilidades. In: OLIVEIRA, Ramon de (Org.). **Jovens, ensino médio e educação profissional: políticas públicas em debate**. 1. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

MST. Princípios da educação no MST. **Caderno de Educação n. 8**. São Paulo, janeiro de 1999.

_____. Educação no MST: balanço 20 anos. **Boletim da Educação n. 9**. São Paulo, dezembro de 2004.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores. Para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12. n. 34, jan-abr 2007

_____. **Ensino Médio: natureza, história e perspectivas**. Texto apresentado no VI Colóquio de Pesquisa sobre Instituições Escolares, promovido pelo PPGE da UNINOVE-SP (27/08/2009) e no encerramento do V Simpósio sobre Trabalho e

Educação, promovido pela FAE/NETE da UFMG/BH (28/08/2009). O mesmo texto foi apresentado no Seminário Nacional de Políticas para o Ensino Médio, a convite do Ministério da Educação, Brasília, 23 de setembro de 2009.

_____. Ensino Médio. Em busca do princípio pedagógico. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, out.-dez. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 11/09/2012.

RAMOS, Marise. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. (Org.). **Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: Ministério da Educação, 2004. p. 37-52.

SANTOS, Aparecida de F. Tiradentes dos. **Desigualdade social & dualidade escolar: conhecimento e poder em Paulo Freire e Gramsci**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnia. **Educação, Trabalho e Saúde**, Rio de Janeiro: EPSJV/FIOCRUZ, v. 1, p. 131-152, 2003a.

_____. **A nova lei da Educação**. LDB, limite, trajetória e perspectivas. 8. ed. São Paulo: Autores Associados, 2003b.