



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SILVIANILZA BAIA DA SILVA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL: A PRÁTICA DE
FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DO
BAIXO TOCANTINS- CAMETÁ**

BELÉM - PARÁ
2014



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

SILVIANILZA BAIA DA SILVA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO LOCAL: A PRÁTICA DE
FORMAÇÃO DO TRABALHADOR NO CENTRO INTEGRADO DE EDUCAÇÃO DO
BAIXO TOCANTINS- CAMETÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará como requisito obrigatório para obtenção do título de Mestre em Educação com ênfase em Políticas Públicas Educacionais.

Professor Orientador: Dr. Gilmar Pereira da Silva

BELÉM - PARÁ
2014

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFPA

Silva, Silvianilza Baia, 1975-

Educação profissional e desenvolvimento local: a prática de formação do trabalhador no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins - Cametá / Silvianilza Baia Silva. - 2014.

Orientador: Gilmar Pereira Silva.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2014.

1. Ensino profissional - Cametá (PA). 2. Educação e Estado - Cametá (PA). 3. Ensino integrado - Cametá (PA). 4. Desenvolvimento econômico - Efeito da educação. I. Título.

CDD 22. ed. 370.113098115

BANCA AVALIADORA:

Avaliador 01

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva (PPGED/ ICED/ UFPA)
ORIENTADOR

Avaliador 02

Prof. Dr. Doriedson do Socorro Rodrigues (PPGED/ ICED/ UFPA)

Avaliador 03

Profª Drª. Ivanilde Apoluceno de Oliveira – UEPA

Dedico esta conquista:

A minhas filhas Silviene Matilde, Sillienne Bianca e Silinne Nalane por sempre me apoiaram e serem a fonte que anima essa busca.

A meu marido, Jamilson Tavares, pela compreensão da necessidade das inúmeras ausências.

A minha Família, pai, irmãos, sobrinhos, parentes e amigos que sempre me incentivaram e acreditaram nessa conquista.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela sabedoria que me fez conduzir a produção dessa pesquisa e superar os obstáculos através da fé que deposito em seu amor por nós.

As minhas filhas, fonte de inspiração e incentivo nos muitos momentos difíceis encontrados no decorrer da pesquisa, a elas o meu amor incondicional de mãe.

Ao meu marido, companheiro e amigo pelo carinho dedicado e pela paciência que teve no decorrer dessa caminhada.

A minha família que acompanhou de perto as angustias, ansiedade, lágrimas que fizeram parte dessa trajetória, mas que sempre estiveram presente, apoiando e acreditando no meu potencial para concretização desse sonho

Aos meus amigos, que aqui não me arrisco a citar nomes, pois são tantos, obrigado a todos por ouvir minhas preocupações e lamentações, mas também pelos muito vocês foram abraços, sorrisos e incentivos, obrigado por vocês estarem sempre presentes.

A UFPA, ICED, PPGED, pela oportunidade da formação acadêmica, feita pelas vozes e mãos de muitos professores a quem agradeço profundamente por todo ensinamento e conhecimento que construímos juntos.

Ao meu Orientador Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva, meu professor, amigo que tem uma grande responsabilidade pela minha formação acadêmica, são muitos anos de ensinamentos que me acompanharam até aqui.

A turma de Mestrado 2012, amigos da batalha, que no decorrer desses anos de formação compartilhamos saberes, angustias, desafios na construção das nossas pesquisas que foram também fonte de construção dos nossos laços de amizades.

Ao GEPTE que me oportunizou alargar meus conhecimentos nos debates, encontros e estudos que muito me fizeram falta na finalização dessa pesquisa.

RESUMO

Esta dissertação versa sobre o estudo da Educação Profissional no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins, investigando como a prática de formação do jovem trabalhador corrobora para o desenvolvimento do município de Cametá, no Estado Pará. Teoricamente abordamos o trabalho, a educação e o desenvolvimento como características intrínsecas essenciais do ser humano, lançando um olhar histórico sobre os contextos, as ideologias, os lemas e dilemas que relacionam a formação do trabalhador à divisão social do trabalho e as exigências de qualificação sob o modo de produção capitalista, configurados na política pública de educação profissional com o Decreto nº2208/1997 e a perspectiva de superar desta tendência com a revogação deste decreto, pelo Decreto nº5154/2004, que propõe a implantação do Ensino Médio Integrado, ensejando um novo direcionamento para as práticas de formação dos trabalhadores, tendo como base, o trabalho como princípio educativo e a escola unitária como molas mestras para a formação politécnica, direcionada para o desenvolvimento humanizante, enquanto estratégia de expansão da liberdade que permite aos seres humanos, praticar ou que lhe foi violado, interagindo e influenciando no mundo em vivem. No campo investigativo procuramos evidenciar em que medida esta forma de ensino implementada está possibilitando essa reversão, ou não. A metodologia da pesquisa de caráter qualitativa, do tipo estudo de caso, utiliza-se das entrevistas semiestruturada, e da análise documental, como procedimentos que permitem articular um conjunto de informações da realidade, sendo tratado esses dados por meio da análise do conteúdo. Sob o aporte teórico de Karl Marx (1988), Gramsci (1995), Pistrak (2000), Mészáros (2003), Frigotto (1999), Ciavatta (2005), Ramos (2005), Silva (2008), Santos (1988), Pochmann(2010), dentre outros pesquisadores, que contribuem para desvendar essas relações e construir um novo caminho para formação do trabalhador. O desfecho final da pesquisa revela um contexto de conflitos de interesses e contradições entre os processos democráticos de participação, formação e qualificação dos trabalhadores e desenvolvimento local, prevalecendo ainda a prática formativa dualista, tendo o mercado como fim da qualificação dos jovens trabalhadores e o desenvolvimento local como uma realidade desvinculada dos interesses destes, onde o ensino médio integrado, ainda não se consolidou com uma travessia para perspectiva humanista de educação profissional e desenvolvimento local, no Centro Integrado de Educação Profissional – Cametá.

Palavras chaves: Educação profissional. Qualificação. Desenvolvimento local.

ABSTRACT

This thesis talks about the study of professional education in Baixo Tocantins' Integrated Center, investigating how the practice of formation young workers supports to the development of Cametá city. In theory we discuss work, education and the development such as intrinsic characteristics essential to human, analyzing historically the contexts, ideologies, lemmas and dilemmas that relating to worker formation to social division of labor and the exigencies of qualifications under the capitalist mode of production. Configured in the public politic of professional education with the decree nº2208 / 1997 and the prospect of overcoming this trend with the revocation of this, by Decree nº5154 / 2004 proposing the implementation of the Integrated High School, desiring a new direction for the practical formation of workers, based in the work as the educational principle and the unitary school as driving forces for polytechnic training, directed to the humanizing development as expansion of freedom strategy that allows human beings, or practice that has been violated, interacting and influencing the world in which they live. In the investigative field seeks to show to what extent this form of education is implemented allowing this reversal, or not. The research qualitative character, a case study, we use the semi-structured interviews, and document analysis, as procedures allowing articulate a set of information from reality, being treated the data through content analysis. Theoretically based on Karl Marx (1988), Gramsci (1995), Pistrak (2000), Mészáros (2003), Frigotto (1999), Ciavatta (2005), Ramos (2005), Silva (2008), Santos (1988), Pochmann(2010), among other researchers that contribute to the unravel this relations and construct a new way to workers formation. Finally the research reveals a context of conflicts of interests and contradictions between the democratic processes of participation, formation and qualification of workers and local development, still prevailing dualistic formative practice, taking the market as the end of the formation of young workers and local development as a disconnected from reality these interests, in which the integrated High School, have not been consolidated with a crossing to humanistic perspective of professional education and local development at the Integrated Center of Professional Education - Cametá.

KEYWORDS: Professional education. Qualification. Local development.

LISTA DE SIGLAS

CIEBT	Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins
COEP	Coordenação de Educação Profissional
CEPLAC	Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira
EEETEPA	Escolas Estaduais de Educação Tecnológica do Pará
EMI	Ensino Médio Integrado
GEPTE	Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICED	Instituto de Ciências da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OS ETPP	Organização Social de Escolas de Trabalho e Produção do Pará
PEP	Profissionais da Educação Profissional
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
SEDUC/PA	Secretaria de Estadual de Educação do Pará
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFPA	Universidade Federal do Pará

IMAGENS

Imagem 1 Mapa do Município de Cametá	26
Imagem 2 Mapa dos Bairros do Município de Cametá	30

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
A trajetória da pesquisa	15
O problema	18
As questões norteadoras	19
Os objetivos	19
O enfoque metodológico	20
O local: aspectos históricos e sócios econômicos	26
1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO: CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR	33
1.1 Desenvolvimento: conceitos e trajetórias.....	34
1.2 Trabalho e educação da essência a dualidade.....	40
1.3 As práticas para formação do trabalhador: profissionalização ou qualificação.....	48
2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR	56
2.1 Elementos históricos das políticas públicas de educação profissional do Decreto Nº2208/1997 ao Decreto Nº5154/2004.....	57
2.2 O Plano De Desenvolvimento Da Educação e o Programa Brasil Profissionalizado.....	60
2.3 As orientações para o ensino médio integrado.....	61
3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO PARA ALÉM DO CAPITAL	67
3.1 Trabalho, educação e desenvolvimento a essência integrada para a formação trabalhador.....	68
3.2 O trabalho como princípio educativo e a escola unitária.....	76
3.3 A prática formativa os desafios históricos para formação do trabalhador.....	84
4 QUALIFICAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS TRABALHADORES: RANÇOS, LEMAS E DILEMAS	88

4.1 Políticas públicas de educação profissional: percursos da formação do trabalhador no município de Cametá.....	89
4.2 Os documentos pedagógicos e a política percebida nas vozes dos atores da educação profissional.....	94
4.3 A formação do trabalhador e o desenvolvimento local um debate necessário para a integração do ensino.....	102
4.4 A prática formativa: ranços, dilemas (aquilo que guia) e avanços para formação integrada do trabalhador.....	111
4.5 As contribuições do Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins para o desenvolvimento local.....	121
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
REFERÊNCIAS.....	139
APÊNDICES.....	143

INTRODUÇÃO

A presente dissertação versa sobre o estudo da prática de Educação profissional, para formação do trabalhador, tendo como foco o Desenvolvimento local, analisando as políticas públicas que norteiam esta modalidade de ensino na forma Ensino Médio integrado, implementado no contexto educacional do Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins - CIEBT, localizado no município de Cametá – Pará.

Ao debatermos a relação entre Educação Profissional e desenvolvimento local buscamos compreender o fundamento dessas concepções que se entrelaçam como partes intrínsecas da ação humana, num vínculo histórico-ontológico, dispersados pelos ideais capitalistas de produção e das concepções ideológicas que se manifesta na divisão social das classes e do trabalho, que refletem na formação do trabalhador, constituindo um sistema de ensino ação dual, fragmentado, que separam a ação do pensar e do fazer, subordinando os processos educativos e aos interesses das concepções de desenvolvimento capitalista instituídos nas políticas públicas de Educação profissional.

Diante desse contexto histórico, emergem da sociedade organizada, contestações contra este modelo de formação dual, propondo uma educação para além dos interesses do capital, que promova a pratica de formação dos trabalhados, tendo o trabalho como princípio educativo conduzidas pela concepção de escola unitária como forma de promover o ensino médio integrado, fundamentados nos princípios científicos, tecnológicos e culturais. Uma educação politécnica capaz de superar a dualidade da formação do trabalho, atendendo as demandas das realidades dos diversos territórios visando o desenvolvimento econômico e social.

Essa perspectiva está instituída no Decreto 5154/2004, ponderados no PDE e financiado pelo Programa Brasil Profissionalizado, orientados pelo Documento base para implantação do Ensino Médio Integrado - EMI no país. O Estado do Pará por meio deste financiamento e com a finalidade atender essas perspectivas criou a Rede de Escolas Tecnológicas do Estado do Pará, da qual o CIEBT faz parte.

Assim, este estudo justifica-se pela necessidade de estarmos analisando a Educação profissional e a implantação do EMI no CIEBT, como proposta de

superação da dualidade de ensino e a promoção do desenvolvimento frente às necessidades dos trabalhadores do município de Cametá.

Neste contexto, elaboramos para este trabalho quatro capítulos nos quais tratamos o objeto da pesquisa. O capítulo primeiro trabalha a fundamentação teórica sobre a Educação Profissional e Desenvolvimento, fazendo um apanhado histórico de como essas categorias se constituem e se relacionam em meio à sociedade.

No segundo capítulo fizemos um breve relato histórico sobre as políticas públicas de educação atrelada aos projetos de desenvolvimento econômicos do Brasil que direcionam às diretrizes básicas para a formação do trabalhador correlacionando os interesses capitalistas de produção. Nossa análise centra-se a partir da revogação do Decreto 2208/97 pelo Decreto 5154/2004, seus princípios, conceitos teóricos e políticos, que estão contidos no Plano de Desenvolvimento da Educação e no Programa Brasil Profissionalizado que dão as orientações para a implantação do ensino médio integrado como proposta e superação da dualidade do ensino e o enfrentamento das mazelas sociais econômicas originadas por essa forma de ensino.

Assim, tratamos no terceiro capítulo das perspectivas contidas nas legislações, programas e documentos oficiais que propõem o EMI como forma de superação da dicotomia criada entre o trabalho, educação e desenvolvimento para além dos interesses do capital, que são subsidiados pelas concepções que determinam a dimensão ontológica do trabalho como princípio educativo e escola unitária como meio de se constituir a formação do trabalhador politécnica, articulada aos conhecimentos científicos, tecnológicos, e culturais, visando à construção de uma posição crítica sobre as relações da sociedade frente ao mundo.

No quarto capítulo passamos a tratar nosso objeto de pesquisa no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins – CIEBT, como locus de investigação da atuação da educação profissional e a perspectiva de EMI, através da análise dos documentos e das falas dos entrevistados que demonstram que os objetivos traçados pela política pública de educação profissional a partir do Decreto 5154/2004, e o aporte teórico do PDE, dos documentos orientadores e do financiamento do Programa Brasil Profissionalizado está distante das práticas formativas do CIEBT, prevalecendo a dualidade na formação do trabalhador para atendimento das demandas de mercado, desatrelados das orientações e concepções que

contradizem o financiamento desta modalidade de ensino e a perspectiva de desenvolvimento local.

A TRAJETORIA DA PESQUISA

Filha de família de tradição católica e de origem ribeirinha, desde muito cedo fui envolvida no movimento jovem das comunidades católicas que nos colocou em contato com a realidade do povo do campo e suas lutas por melhores condições de vida. Com a formação em pedagogia tive como primeiro campo de atuação os movimentos sociais e políticos, através do exercício da docência em projetos sociais de formação de trabalhadores ribeirinhos e rurais no município de Cametá, executados por organizações não governamentais, sindicatos, associações e cooperativas, em especial no movimento de mulheres, o que nos possibilitou constatar inúmeras situações sociais, econômicas, políticas e ambientais que afligem mulheres e homens na busca por melhores condições de vida, numa região repleta de riquezas naturais, mas que padece com a escassez de investimentos, infraestrutura, assessoria técnica, formação, e principalmente de políticas públicas efetivas que busquem atender as reais necessidades dessas populações.

Uma realidade imposta à região Amazônica, de onde são extraídas as riquezas para as outras regiões do país, deixando a pobreza e a exclusão às populações desprotegidas, carentes de acesso aos direitos sociais e serviços que possibilitem melhores condições de vida e de trabalho. Essa situação se agrava, ainda mais, quando levamos em consideração questões relacionadas a etnias, gênero, origem social, orientação sexual e formação. São as mulheres, por exemplo, e destas, em pior situação, a mulher negra, que menos tem acesso a bens e serviços produzidos socialmente, são os filhos destas famílias mais pobres que menos acessam os níveis mais elevados de educação e quando conseguem são poucos os que conseguem permanecer e concluir sua formação.

Diante dessa realidade o acesso a formação sempre foi uma das bandeiras de luta dos trabalhadores, como forma de mudar a realidade presente no cotidiano de trabalho dos cametaenses que ainda se utilizam de técnicas rudimentares para produzir, beneficiar e comercializar sua produção via a formação profissional que promova o conhecimento e o aprimoramento de suas técnicas de trabalho e conseqüentemente o desenvolvimento da sociedade cametaense.

Essas demandas sociais e econômicas passam a fazer parte do cotidiano dessa pesquisadora através da docência com a educação do campo através de projetos com instituições sociais representativas de trabalhadores rurais, mulheres, pescadores, ribeirinhos e quilombolas do Município de Cametá, quando passamos a enveredar nos caminhos do estudo da formação humana onde encontramos os fundamentos históricos ontológicos que apresentam a relação entre trabalho e educação e os processos que norteiam a compreensão das problemáticas para formação do trabalhador. Ao ingressar para a docência da Educação Profissional¹ passamos a analisar a formação do trabalhador institucionalizada por meio da escola tendo em vistas as necessidades locais diante das perspectivas de formação, trabalho e desenvolvimento.

Compreendemos que historicamente a política pública de Educação Profissional perpassa em seu contexto o fetiche da sociedade capitalista, uma ideologia empresarial direcionada pelo conceito de desenvolvimento entendido como sinônimo de crescimento econômico, esse conceito direcionam as ações das políticas públicas, que atrelados aos interesses do capital, reproduzem a qualificação dos trabalhadores centrados no treinamento, na fragmentação do ensino, em adestrar o trabalhador para especificidade da produção.

Desde o início, todavia, fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a necessidade de uma educação dual: uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. (FRIGOTTO, 2005, p. 3)

Estas tendências são ponto de árduos debates entre movimentos sociais e pesquisadores por uma nova perspectiva de formação que estabelece a integração entre trabalho e educação, como forma de promover a formação humana articulada entre educação geral e educação profissional em contraposição ao modelo dual de formação anterior.

A luta teve seus resultados reconhecidos, ainda que muito emblemáticos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, que traz em seu corpo as

¹ Educação Profissional - conceito de ensino abordado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9394, de 20 de dezembro de 1996), complementada pelo Decreto 2208, de 17 de abril de 1997 e reformado pelo Decreto 5154, de 23 de julho de 2004.

referências e as possibilidades da Educação Profissional ser articulada à educação regular. A fragilidade da oferta de integração do ensino no texto da LDB proporcionou a revogação dos seus artigos 36 e 40 que tratavam dessa perspectiva de educação pelo Decreto 2.208/1997, que volta a consolidar a formação dualista entre trabalho e educação. Segundo Frigotto (2005, p. 13)

[...] este decreto restabelece o dualismo, ainda que, em outros termos, da educação dos anos anteriores, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para empregabilidade – com base nas diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs).

O Decreto nº2208/1997 conduziu os processos de formação dos trabalhadores até 2004 quando este foi revogado pelo Decreto nº 5154/2004², que restabelece as diretrizes dadas pela Lei nº 9394/1996 e resgata a possibilidade da educação integrada, entre formação geral e formação para o trabalho, através do Ensino Médio Integrado, direcionados pelas concepções contidas no Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE refletidas no Programa Brasil Profissionalizado e no Documento Base que apresenta os pressupostos para a concretização dessa modalidade de ensino, suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado (BRASIL, 2007, p. 4).

Uma concepção substantiva de educação que perpassa todos os níveis e modalidades educacionais e, de outro, em fundamentos e princípios historicamente saturados, voltados para a consecução dos objetivos republicanos presentes na Constituição, sobretudo no que concerne ao que designaremos por visão sistêmica da educação e à sua relação com a ordenação territorial e o desenvolvimento econômico e social. (BRASIL, p.7).

A relação entre Educação Profissional e Desenvolvimento apregoado nesses documentos nos remete a necessidade de analisar as práticas de formação do trabalhador, tendo como foco o desenvolvimento local. Compreendendo que a proposta traz em si um leque de problemáticas históricas impregnadas nas práticas de formação, atreladas as concepções de desenvolvimento de interesses especificamente econômicos, que devem ser superadas. No entanto, para despir-se dessa roupagem requer estratégias que visem romper esses estigmas, direcionando

² Decreto n. 5.154/2004 - Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá ou tras providências. Este decreto foi incorporado à LDB por meio da Lei nº 11.741 de 2008.

seu fazer como “a forma histórica pela qual os homens lutam, socialmente, pelo destino do mundo em que vivem...” (FERNANDES, 1975, pp149-150).

Neste contexto de reorganização dos processos formação dos trabalhadores, o governo do Estado do Pará através da Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, lança em 2008, a Rede de Escolas Tecnológicas do Estado do Para – EETEPa, financiada pelo Programa Brasil Profissionalizado e dirigido pelas concepções e orientações trazidas pelas legislações e documentos que trazem uma visão mais ampla da educação como fator de inclusão social, de geração de conhecimento e promotora de desenvolvimento econômico-social. (PARÁ, 2009 p.22).

Como uma das unidades da EETEPa, o Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins- CIEBT vivencia em sua trajetória os dois momentos que marcam a história das políticas públicas da Educação Profissional, entre a promulgação do decreto nº 2.208/97 e sua revogação pelo decreto nº5154/2004, delimitando como recorte temporal da pesquisa o período que abrange os anos de 2004 a 2012, que vai da criação do CIEBT à implantação do Ensino médio Integrado.

As diretrizes que configuram esse novo panorama, a partir do PDE e as legislações que os precedem, pressupõem superar a sociedade dual em que vivemos e que reflete na fragmentação do ensino, almejando promover a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura crítica e criativa frente ao mundo ao conceber uma visão sistêmica da educação e à sua relação com a ordenação territorial, segundo a lógica do arranjo educativo – local, regional ou nacional com o desenvolvimento econômico e social.

O PROBLEMA

Diante dessas considerações vinculamos o Desenvolvimento Local a Política pública de Educação Profissional de forma estritamente ligada aos fins das suas ações educacionais, tendo em vista a necessidade de se estabelecer nas práticas educativas as especificidades regionais, sócio- econômicas, culturais, políticas de trabalho e educação, voltadas para um novo paradigma de desenvolvimento e educação profissional rompendo o conceito economicista, historicamente dado a

ambas, sendo capaz de superar e dialogar com a realidade e promover o desenvolvimento integral do trabalhador.

Assim a pesquisa visa “analisar como o CIEBT está direcionando as práticas de formação dos trabalhadores enfrentando a cultura do dualismo educacional, e ou do “didatismo ou pragmatismo do adestrar para o “saber fazer” (ARAUJO e RODRIGUES, 2011, p.IX), problematizando “como a prática de Educação Profissional, para a formação dos trabalhadores, expressa na experiência do Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins tem contribuído para possibilitar o Desenvolvimento Local?

Destacamos que, ao abordamos a prática de formação dos trabalhadores, nos dirigimos à formação do jovem egresso do ensino fundamental que ao acessar o ensino médio busca sua formação profissional, projetando sua inserção no mundo do trabalho, tendo como referencia os interesses desses jovens trabalhadores frente sua própria realidade e suas expectativas futuras que se manifestam na conjunta histórica da relação trabalho, educação e o desenvolvimento local.

AS QUESTÕES NORTEADORAS

Partindo da problemática indicada, indagamos as seguintes questões norteadoras da pesquisa: i) como se dá a relação entre as políticas públicas e Educação profissional e desenvolvimento e suas implicações nas relações de trabalho e educação na formação dos trabalhadores? ii) Como estão sendo executadas as práticas formativas do CIEBT a partir do Decreto 5154/2004 com a implementação do ensino médio integrado iii) as práticas formativas do CIEBT têm contribuído ou não para o Desenvolvimento local?

OS OBJETIVOS

Estas questões estão articuladas ao objetivo geral da pesquisa de analisar a prática formativa de Educação Profissional do Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins, como forma de contribuição para desenvolvimento local, precedidos pelos objetivos específicos que buscam: a) compreender teoricamente as relações existentes entre as políticas públicas de Educação profissional e desenvolvimento, e os paradigmas que se constroem dentro dessa

relação ; b) identificar as práticas formativas existentes no CIEBT, a partir do Decreto 5154/2004 com a implementação do ensino médio integrado; c) analisar quais as contribuições que o CIEBT tem promovido para o Desenvolvimento Local através das suas práticas formativas.

O ENFOQUE METODOLÓGICO

O problema suscitado pela pesquisa alcança uma importante decisão sobre a metodologia a ser utilizada, haja vista que a complexidade do objeto perpassa a minha participação nos primeiros anos de implantação do EMI neste lócus da pesquisa. Assim, ao buscar os saberes sobre a prática formativa que movem o grupo de profissionais da educação profissional pesquisados, procuramos demonstrar aquilo que mobiliza esses profissionais dentro de uma realidade profissional e político, frente à proposta do projeto implementado e o olhar de uma pesquisadora – educadora que vivenciou parcialmente esses momentos de transição.

Considerando esses aspectos, a pesquisa norteou-se pela utilização da abordagem qualitativa como forma de exprimir aquilo que se faz presente na prática de formação dos trabalhadores no CIEBT, interpretando esse ambiente cercado de significados e sentidos, que se interagem e constroem a realidade por meios de sua experiência.

Assim, de acordo com BOGDAN & BIKLEN (1994) a pesquisa qualitativa possui diferenciados tipos de abordagem, em nosso caso, incluímos a pesquisa qualitativa como meio de conhecermos os fatos e compreender a experiência do CIEBT como “[...] o processo mediante o qual as pessoas constroem significados e descrever em que consistem estes mesmos significados” (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p. 70).

Outra definição importante na pesquisa é a definição do Estudo de caso que surge na definição de Alves-Mazzotti (2006), com base em Yin (1984) e Stake (2000) como uma forma de se fazer pesquisa investigativa de fenômenos atuais dentro de seu contexto real, de acordo com a natureza do caso, histórico, contexto socioeconômico, cultural, assim como de seus informantes.

Para Ludke e André (1986) na pesquisa qualitativa, a vivência e a experiência do contexto investigado demonstrando o cotidiano da realidade do

estudo de caso, incidindo naquilo que o objeto tem de particular, inerentes aquele ambiente, o que requer a utilização de técnicas de coleta de dados como instrumento de aproximação dos agentes promotores.

Para este fim utilizamos como instrumentos de coleta de dados: a análise documental e a entrevista semiestruturada, procedimentos que se encadeiam como forma de fazer a relação com o objeto de pesquisa para constatação da sua efetividade ou não dentro de seu contexto real de execução.

A pesquisa de campo ocorreu como fonte de buscarmos informações acerca das práticas formativas, para o qual utilizamos como procedimentos metodológicos para esta fase da pesquisa, a coleta de dados utilizando a técnica de entrevistas semiestruturadas, seguindo um roteiro flexível, sem definir uma estrutura rígida, possibilitando que as questões fossem abertas de forma a deixar os entrevistados livres para contextualizar as questões. Pádua (2000, p.67), indica que:

O pesquisador organiza um conjunto de questões sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal.

A afirmativa que nos assegura os procedimentos das entrevistas, por oferecer [...] um apoio claro na sequência das questões, a entrevista semi-aberta facilitam a abordagem e asseguram, sobretudo, aos investigadores menos experientes, que suas hipóteses ou seus pressupostos serão cobertos na conversa, Minayo (2010, p.267).

Com esse intuito passamos a realiza as primeiras visitas no CIEBT com objetivo de levantarmos os documentos da instituição para a análise do mesmo frente à proposta de EMI e as orientações das legislações e documentos norteadores, obtemos, com isso, o acesso ao Projeto Político Pedagógico do ano de 2008, Planos de cursos, documentos com algumas informações sobre a construção da escola que utilizamos na análise da pesquisa.

Nas visitas, também, tivemos acesso ao quadro de profissionais da educação profissional apresentados pela Secretaria da instituição, constituído por 22 professores, 10 efetivos e 12 contratados, os técnicos de educação somam 04 profissionais efetivos, num total de 26 profissionais atuando na escola.

Passamos então a conhecer o perfil desses profissionais, sua formação e experiência com a Educação Profissional, essas informações foram colhidas na

secretaria da escola. Os 10 professores efetivos são licenciados em diversas áreas do conhecimento, e trabalham com disciplinas da base comum, sendo que 03 deles também possuem bacharelados, o que os qualificam para também trabalharem com disciplinas da base técnica, e estão na escola desde 2009 quando iniciam a implantação do EMI.

No quadro de professores contratos estão 07 profissionais bacharéis, que trabalham com as disciplinas técnicas, 03 deles também são coordenadores de cursos, outros 05 são licenciados e têm suas atividades, assim distribuídas, 01 coordenador de ensino, 01 coordenador de integração, 02 supervisores estágio, 01 professor da base comum. Dos professores bacharéis 03 deles possuem o vínculo mais antigo com escola, porém seus contratos atualmente são interrompidos a cada ano, assim suas permanências na escola variam entre 03 e 01 um ano de trabalho.

Após o levantamento desses perfis, deliberamos alguns aspectos que determináramos que os profissionais à serem entrevistados deveriam que como característica predominante o maior tempo de vínculo com a instituição, levando em consideração que estes poderiam apresentar melhor compreensão sobre o processo de formação profissional do trabalhador devido o seu tempo de vivência na escola. Assim selecionamos 05 professores, 3 licenciados efetivos e 02 bacharéis contratados, e 02 técnicos de educação, no total de 7 profissionais da Educação Profissional a serem entrevistados, os quais passam a ser identificados nesta pesquisa pela sigla PEP - profissionais da educação profissional, como forma de manter o sigilo de suas identidades, pactuados pelo termo de autorização da entrevista.

Assim, ouvimos 07 profissionais que atuam tanto no CIEBT, trabalhando disciplinas relacionadas a base comum³ e quanto na base técnica⁴, que fizeram suas ponderações sobre dez questões que nortearam a entrevista semiestruturada,

³ Expressão utilizada para caracterizar o currículo escolar estabelecido a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996. Segundo a LDB, em todas as escolas deverá ser garantida a igualdade de acesso dos alunos a uma base nacional comum, de forma a legitimar a unidade e a qualidade da ação pedagógica na diversidade nacional.

A base nacional comum refere-se ao conjunto de conteúdos mínimos das áreas de conhecimento articulados aos aspectos da vida cidadã que devem constar dos currículos escolares do ensino fundamental. Esses conteúdos mínimos das áreas de conhecimento são noções e conceitos essenciais sobre os fenômenos, processos, sistemas e operações, que contribuem para constituição do conhecimento, valores e práticas sociais indispensáveis ao exercício de cidadania plena.

⁴ A base técnica refere-se as disciplinas contidas na base nacional comum nas áreas do conhecimento das ciências humanas e suas tecnológicas, onde estão contidas as disciplinas específicas das áreas do conhecimento para formação do trabalhador dos diferentes cursos técnico.

deixando um campo aberto para as considerações dos entrevistados sobre o objeto da pesquisa.

A etapa de sistematização dos dados coletados deu-se primeiramente pela transcrição das falas possibilitando a identificação, organização e codificação das categorias a serem analisadas dentro dos seus respectivos contextos. Para análise dos dados utilizamos a análise do conteúdo subsidiada pelos estudos de Franco (2008) que reconhece nas representações das mensagens “a relação que se dá na prática social e histórica” pressupondo a crítica e a dinâmica, como a expressão da existência que se dá entre linguagem, pensamento e ação. Nesse sentido

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise de conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (FRANCO, 2008, p. 10)

As categorias que foram estabelecidas para a análise do conteúdo foram: educação profissional, desenvolvimento local e qualificação, porém, esta análise não ficou fechada apenas nestas categorias, mas alargou-se no espaço em que surgem novas categorias empíricas no processo de construção da pesquisa.

Os dados coletados sob a orientação qualitativa atendem aos objetivos do objeto da pesquisa, porém trata-se também de uma pesquisa social que traz questões engendradas nas relações humanas de luta na sociedade dividida em classes, refletidos na história das relações política pública de educação profissional e desenvolvimento, que demonstram pontos de divergências e contradições, tendo com isso a necessidade de utilizarmos os referenciais do materialismo histórico dialético para interpretar e analisar a essência do objeto pesquisado. Seguindo os indicativos de Araújo, onde ratifica que

Em pesquisa social, portanto, não é proibitivo aos marxistas assumir procedimentos próprios do chamado “Método Qualitativo”, já que o termo “qualitativo” não é um adjetivo ao materialismo dialético, mas uma indicação do reconhecimento da importância da análise e do uso de procedimentos não quantitativos, mas deve-se, sempre, em função da coerência pretendida, deixar clara a perspectiva a partir da qual se entende o termo “qualitativo”, qualificando-o. (ARAÚJO, p. 179, 2012)

As políticas públicas de Educação Profissional e sua relação com a formação humana, como campo de pesquisa, requer um enfoque teórico metodológico que compreenda essa relação como processo histórico dentro de um

campo onde as contradições e relações necessitam serem analisadas a partir do seu contexto real, nas suas vivências cotidianas, concretas que evidenciam suas determinações e produções na construção de sua própria existência.

O enfoque da análise através da abordagem metodológica do materialismo histórico dialético direciona esta pesquisa como forma de contribuir para o entendimento da formação do trabalhador dentro de um processo marcado pelas disputas de interesses políticos, econômicos, e ideológicos, advindos do sistema capitalista de produção, onde os campos da Educação profissional e do desenvolvimento se definem num ambiente de luta, contradições e de antagonismo de classe no qual o trabalhador é agente ativo e resultante deste movimento histórico.

[...] o pensamento histórico-dialético entende a realidade material e social como síntese de múltiplas determinações históricas, produzidas pelos próprios homens na luta pela produção de sua existência, sendo, portanto, modificável por eles próprios, conforme a direção que se pretenda dar à humanidade. (RAMOS, 2011,p.48).

Neste sentido, de acordo com Araújo (2010) as estratégias de formação dos trabalhadores não podem ser dissociadas de projetos políticos de desenvolvimento social, é necessário reconhecer que qualquer leitura que se faça acerca da educação profissional, inclusive de suas práticas educativas, pressupõe uma opção política pautada no projeto de sociedade que se toma como referência, logo o método deve está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto.

Portanto, é necessário analisarmos as políticas públicas de educação profissional e suas contradições no cotidiano de suas práticas e suas interações com os processos que relacionam as reais necessidades de formação dos trabalhadores, tendo como guia a abordagem ontológica do conhecimento da realidade, referenciando que o conhecimento científico e também filosófico deve partir da objetividade concreta do existente que a cada vez torna-se objeto e desembocar no esclarecimento de sua constituição ontológica.

O estudo da prática de Educação profissional, para formação do trabalhador, tendo como foco o Desenvolvimento local, requer um olhar do seu cotidiano, de suas práticas e suas interações tendo como guia a abordagem ontológica do conhecimento da realidade.

Na perspectiva materialista histórica, o método está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto. A questão da postura, neste sentido, antecede ao método. Este constitui-se numa espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais. Antes, pois, de responder-se à questão fundamental que sinaliza a natureza do processo dialético de conhecimento – como se produz a realidade social – é necessário responder-se qual a concepção que temos da realidade social (FRIGOTTO, 2004, p. 77).

Este caminho é traçado como forma de apreender a historicidade e as determinações que constitui a essência do objeto, seus desdobramentos e ações, para tanto elegemos como principais categorias da pesquisa, o desenvolvimento local, educação profissional e qualificação, a partir do recorte temporal que indica o período 2001 a 2012, que abrange a criação do CIEBT e percorre a fase que vai do Decreto nº 2208/2004 a sua promulgação pelo Decreto nº 5154/2007.

O debate das categorias são subsidiadas pelos referenciais teóricos de Karl Marx (1988), Gramsci (1995), Pistrak (2000), Meszaros (2003), Fernandes (1975), Freire (1968, 2014), Frigotto (1999), Ciavatta (2005), Ramos (2005), Savianni (2007), Araújo e Rodrigues (2007), Silva (2008), Pochmann(2010), Santos (2011) dentre outros pesquisadores, que buscam uma posição contra hegemonia estabelecida tendo o trabalho como principio educativo, a escola unitária, politécnica e o desenvolvimento enquanto estratégia de expansão da liberdade que permita aos seres humanos serem mais completos, praticando ou que lhe foi violado, interagindo e influenciando no mundo em vivem, buscando a emancipação da classe trabalhadora.

Araújo, et al (2007) considera relevante admitir os conceitos que se relacionam aos processos de emancipação do trabalhador que

[...] configuram um quadro conceitual associado a projetos educativos que, mesmo não tendo se constituído em referencia para significativas experiências educacionais brasileiras, tem sido preconizado por crescente numero de educadores e pesquisadores, que buscam associar os processos de formação, particularmente da classe trabalhadora, com o ideário da emancipação da classe. Araujo, et al (2007, p. 21)

A dimensão que se dar a formação do trabalhador com essas concepções representa enfrentar a cultura do dualismo educacional, e ou do “didatismo ou pragmatismo do adestrar” para o “saber fazer” (ARAUJO e RODRIGUES, 2011), de superar o desenvolvimento pactuado em diretrizes economicistas de interesse

capitalista e romper com as velhas práticas institucionalizadas de formação profissional.

O referencial teórico traz elementos empíricos que orientam, analisam e definem a percepção do real, do conhecimento e do objeto pesquisado visualizando o problema e sua resolução. Segundo Laville & Dionne (2008, p.99), todo conhecimento toma forma em um quadro teórico, cuja natureza e estrutura estão implícitas ou explícitas. No dizer dos autores a revisão da literatura, [...] serve para alimentar seus conhecimentos, afinar suas perspectivas teóricas, precisar e objetivar seu aparelho conceitual. Aproveita para tornar ainda mais conscientes e articuladas suas intenções [...] é buscar a essência nos saberes, o centro de seus interesses, o objeto a ser pesquisado.

Assim nos subsidiamos neste aporte teórico e metodológico para conduzir a pesquisa, a fim de encontramos respostas ao problema e objetivos enunciados, e revelarmos como a prática de Educação profissional tem contribuído ou não para Desenvolvimento do município de Cametá.

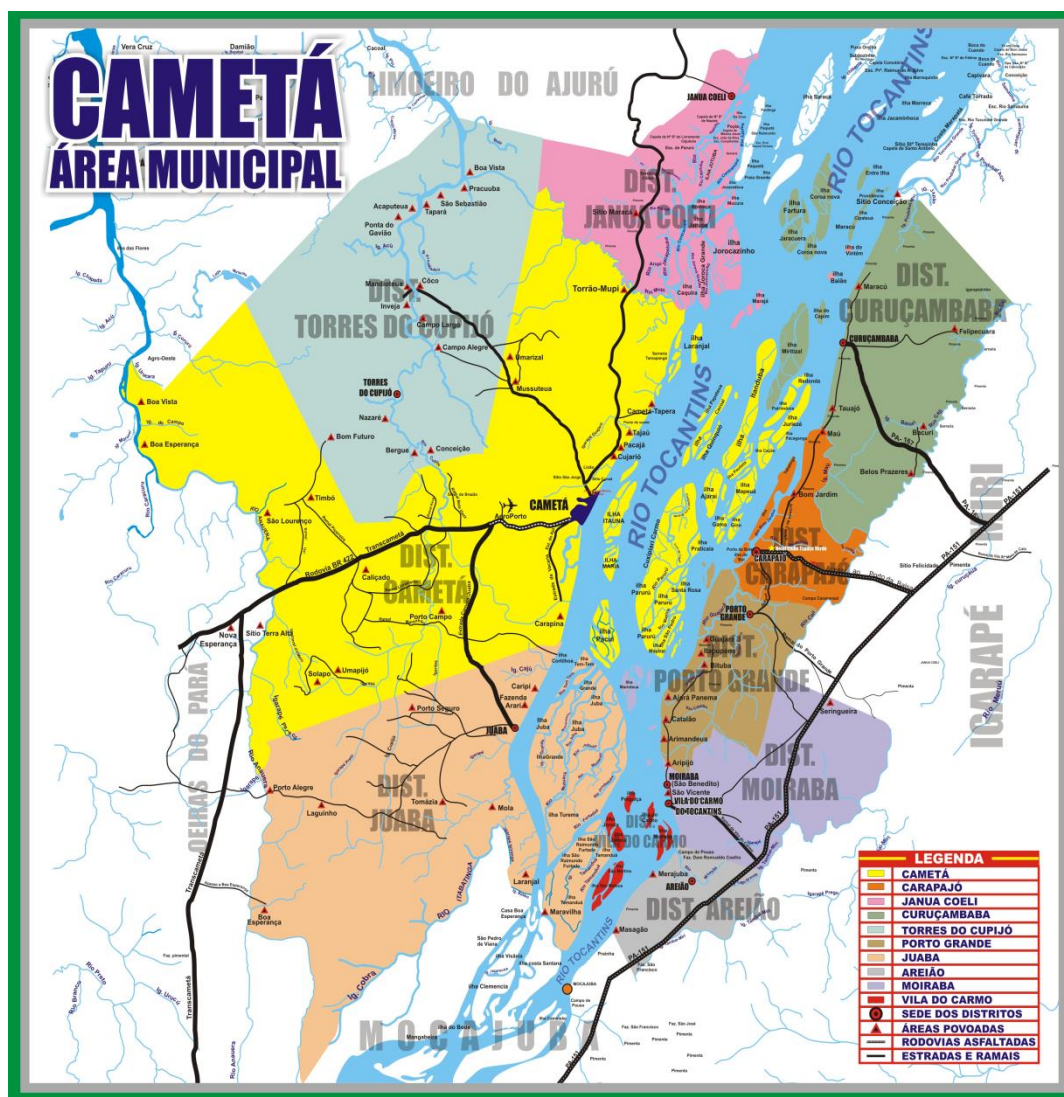
O LOCAL: ABORDAGEM HISTÓRICA E SOCIOECONÔMICA

O seguimento que se dar para a abordagem do local esta no sentido de levantar um conjunto básico de indicadores acerca de características demográficas, econômicas e sociais do Município de Cametá, conhecendo as problemáticas, desafios e avanços como aporte fundamental para propiciar a análise das pratica formativas de Educação Profissional no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins, CIEBT, como forma de possibilitar o desenvolvimento local.

Sendo um dos mais antigos municípios da região, fundado - em 24 de dezembro de 1635, carrega uma enorme carga cultural e histórica, a qual, no entanto, não reflete na situação de desenvolvimento sócio econômico, considerando que o município, possui índices relevantes de pobreza, fome, miséria, desemprego, analfabetismo dentre outras mazelas sociais que indicam a ausência de efetivação de políticas publicas que possibilitassem seu desenvolvimento levando em consideração suas peculiaridades locais e necessidades do povo cametaense..

Localizado na Mesorregião do Nordeste Paraense, Região Tocantina⁵ a margem esquerda do Rio Tocantins, Cametá possui um território de 3.081,36 Km², e limita-se com Municípios: ao norte com de Limoeiro do Ajuru, ao sul com Mocajuba, a leste, com Igarapé-Miri e a oeste, com Oeiras do Pará, como demonstra o mapa abaixo.

Mapa do Município de Cametá



Fonte Prefeitura Municipal de Cametá (2013).

A composição distrital atual, com base na Lei nº 086 - Plano Diretor do Município, de 19-06-2007, Cametá está dividido em: Cametá (sede), Areião,

⁵ A Região Tocantina refere-se ao Território do Baixo Tocantins, no Estado do Pará, que abrange uma área de 36.024,20 Km² e é composto por 11 municípios: Abaetetuba, Acará, Baião, Barcarena, Cametá, Igarapé-Miri, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Moju, Oeiras do Pará e Tailândia.

Carapajó, Curuçambaba, Juaba, Janua Coeli, Porto Grande, São Benedito de Moiraba, Torres de Cupijó, Vila do Carmo do Tocantins. A estimativa demográfica, conforme o Instituto de Geografia e Estatística –IBGE 2013, o município está com uma população de 127.401 habitantes, com 43,71% das pessoas vivendo na área urbana e 56,29% em área rural, seguindo uma característica peculiar da Amazônia brasileira, a formação geográfica divide a Zona Rural em duas porções de terras distintas: a região das ilhas (ribeirinhas) e a região de terra firme.

Segundo os Estudos de Sousa (2002), “a região das ilhas compreende mais de 100 ilhas situadas ao longo do rio Tocantins e adjacentes” a região de terra firme “[...] está situada nas duas margens do rio Tocantins [...]” caracterizada “[...] pela incidência de dois tipos distintos de solo e vegetação: campos naturais⁶ ou campinaranas e floresta ombrófila⁷ densa”.

São nestas duas regiões que historicamente estão concentradas as atividades de produção do município que têm sua economia baseada no extrativismo e na agricultura familiar de subsistência.

Enquanto a economia da região das ilhas de Cametá estava baseada no extrativismo e no sistema de aviamento, desde o início deste século, na região de terra firme em Cametá, se desenvolvia uma agricultura de subsistência, que produzia basicamente farinha de mandioca, milho arroz, além de alguns outros legumes destinados ao consumo familiar. (SOUSA, 2002, p.79).

Cametá foi palco de atividades que remetia o município como referencial na produção e extração de culturas nativas como: borracha, cacau, castanha-do-pará, madeira e pescado. A imensa riqueza natural, no entanto, não constatava com o retrato da população que residiam nas áreas de produção, subordinadas a sistema de exploração pelas oligarquias locais e pelo sistema de aviamento⁸, contraindo dívidas que comprometem a comercialização de seus produtos, entregues aos comerciantes das ilhas, que representam a elite mercantil, aos quais os trabalhadores entregavam suas áreas de terra como forma de pagamento dessas dívidas.

⁶ Trata-se de porções de terra de formação geológica recente e que apresentam vegetação semelhante a do cerrado. São locais com vegetação baixa e rarefeita, cuja utilização econômica se dá na forma de extração de minerais não nobres, tais como areia e seixo.

⁷ Trata-se de uma formação ribeirinha ou mata ciliar que ocorre ao longo dos cursos de água.

⁸ O aviamento, termo cunhado na Amazônia, é um sistema de adiantamento de mercadorias a crédito. Começou a ser usado na região no ciclo da borracha que se consolidou como sistema de comercialização.

O processo de apropriação das terras pela elite mercantil em Cametá ocorria, sobretudo em função do crescente endividamento dos camponeses, ribeirinhos extratores de borracha, inseridos no sistema de aviamento, pois esse modo de exploração dos recursos naturais possibilitava a agregação de valor na esfera da produção, mas sobretudo na esfera da circulação dos produtos, onde o valor agregado ficava com o comerciante, pois este era o agente que controlava a cadeia de circulação de tais produtos. Esse era o principal instrumento responsável pelo processo de pauperização crescente dos camponeses, extratores, e pelo processo de acumulação de capital pelos comerciantes. (SOUSA, 2002, p. 57).

A esta colocação fazemos uma correlação aos estudos de Marx (1989), que analisa a condição do trabalhador a uma “situação decrescente da sociedade”, referenciado por Marx, Smith diz “a miséria social constitui o objetivo da economia” afirmando que [...] o trabalhador recebe apenas a parte mínima e absolutamente indispensável do produto; precisamente tanto quanto necessita para existir como trabalhador, não como homem, e para gerar a classe escravizada dos trabalhadores, não há humanidade (MARX, 1989, p.107).

Assim o arrendamento da terra torna-se mercadoria para garantir a subsistência do trabalhador, o que demonstra a exploração do capital dentro do sistema de alienação, um “objeto estranho” produzido pelo próprio homem como resultado e como atividade produtiva. O sistema de relações econômicas e sociais que se estabelecem nas zonas rurais do município mostra a existência de todas as contradições próprias do capitalismo que degrada o trabalhador.

Neste cenário, destacamos ainda a intervenção religiosa dentro dos processos de produção. A Igreja Católica teve presença marcada tanto nas áreas de ilhas quanto de terra firme na organização social e política dos trabalhadores e no financiamento da produção da pimenta do reino, um novo ciclo econômico que demarca a introdução das assessorias técnicas para o plantio e o crédito no município.

A cultura da pimenta do reino deflagrou grande mobilidade dos agricultores de terra firme devido à adaptação da espécie na região e alta dos preços no mercado, isso também trouxe os investimentos do Estado para o município implantando a agência da EMATER⁹, para oferecer assistência técnicas aos produtores e viabilizar créditos através do Banco do Brasil.

⁹ A Emater-Pará é o órgão oficial de Assistência Técnica e Extensão Rural do Estado do Pará que presta serviços especializados nas áreas de ciências agrárias e humanas, difundindo conhecimentos e informações tecnológicas no meio rural, tem como princípios norteadores a equidade eficiência e sustentabilidade, para implementação de

Tendo sido viabilizado capital para investimento na cultura d pimenta-do-reino pelo Banco do Brasil, pelos comerciantes representantes de firmas exportadoras e pela Prelazia de Cametá não tardou a implantação do produto na região de terra firme do referido município. [...] Muitos trabalhadores foram treinados pela própria Prelazia (no caso dos camponeses ligados as comunidades cristãs) e outros foram treinados pela EMATER (no caso trabalhadores ligados aos produtores financiados pelo Banco do Brasil). (SOUSA, 1996, p. 94)

Este momento proporcionou avanços para o município no setor econômico, os investimentos na mecanização dos plantios de pimenta-do-reino proporcionaram o alargamento da produção. No entanto, o crédito ficou resguardado apenas aos grandes produtores, muitas das famílias de agricultores serviam de mão de obra na colheita e nos tratos culturas do pimental, quando conseguiam desenvolver seus próprios plantios eram obrigados a vender sua produção aos grandes produtores, que pagavam em forma de suprimentos alimentícios, insumos e equipamentos, uma relação que não se difere das daquelas vivenciadas pelo povo ribeirinho no sistema de aviamento.

Por conseguinte o Município é atingido ainda por processos violentos de exploração madeireira e de implantação dos grandes projetos para o desenvolvimento da região, a exemplo da abertura da PA 152, atualmente a BR422, e principalmente pela construção da Hidroelétrica de Tucuruí, localizada a jusante do município.

A decadência do ciclo da pimenta na década de 90 desencadeou inúmeras problemáticas no meio rural, como o endividamento dos trabalhadores juntos aos Bancos, o abandono das terras, a falta de assessoria técnica, o desemprego, dentro outras situações sociais, que ocasionaram impactos sócios econômicos e ambientais que deflagraram na redução de recursos naturais que serviam de insumos fundamentais para a viabilização do trabalho e sustento de homens e mulheres que residem nessas regiões.

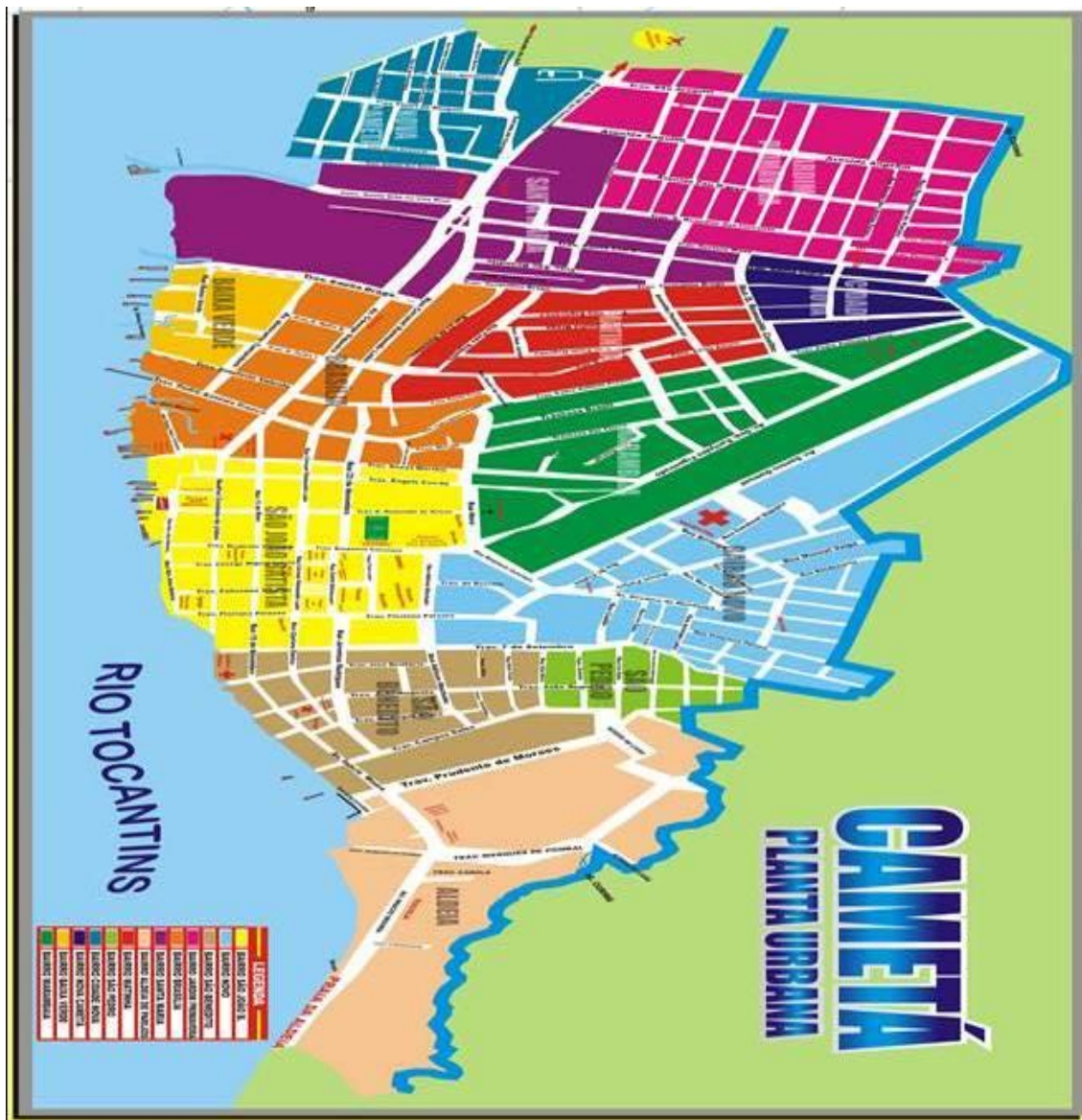
Cabe ressaltar que mesmo com todo o potencial de produção nas áreas rurais não houve investimentos em indústrias que beneficiassem e agregasse valor às matérias- primas produzidas, as quais eram comercializados in-natura ficando essa fase da produção para serem executas pelas empresas compradoras localizadas na capital do Estado ou em outros Estados.

um modelo de desenvolvimento aliando expansão econômica e exploração nacional do patrimônio natural, para gerar riqueza em sintonia com a melhoria da qualidade de vida do povo do Estado.

No decorrer dos anos não houve recuperação dos processos de produção tanto nas áreas rurais ribeirinhas e quanto de terra firme. Atualmente o município tem suas atividades comerciais centralizadas na área urbana e são dependentes do fluxo financeiro que giram em torno dos rendimentos dos empregos públicos, programas de transferência de renda do governo Federal, aposentadorias, seguros da pesca, dentre outras atividades informais, não havendo atividades industriais de produção.

A área urbana do município é constituída por 13 bairros, conforme demonstra o mapa abaixo:

Mapa dos Bairros do Município de Cametá



Fonte: Prefeitura Municipal de Cametá (2013).

O alargamento da área urbana ocorreu principalmente pelo êxodo rural, onde trabalhadores rurais e ribeirinhos, atingidos pela escassez dos serviços públicos educacionais e de saúde, e a oferta trabalho, migram para cidade na busca de melhores condições de vidas. Na última década surgiram 04 novos bairros, Nova Cametá, Cidade Nova, São Pedro e Primavera, além de outras aglomerações onde reside uma grande parcela da população que sobrevive em condições desumanas com as mais diversas problemáticas sócias, econômicas e de infraestrutura onde o desemprego e subemprego é uma realidade presente no cotidiano destas famílias.

O diagnóstico sócio econômico e educacional, demonstrado pelos dados do Censo Demográfico 2010 realizado pelo IBGE o Município apresenta: i) o índice de desenvolvimento humano IDH baixo com 0,577, ocupando a septuagésima sétima colocação do Estado do Pará; ii) percentual de 58,32% da sua população atual vivendo em estado de extrema pobreza; iii) índices elevados de 10,4% de analfabetos de pessoas com ou mais de 10 anos, elevando esse índice para 12,7% na zona rural; iv) a informalidade do trabalho atinge 44,7% da população de 16 anos ou mais; v) apenas 5,2% possuem carteira assinada, vi) a coleta de lixo atende apenas 44,6% dos domicílios; vii) somente 50,1% da população tem acesso a rede de abastecimento de água; viii) 11,4% das residências dispunham de esgotamento sanitário adequado.

Analisando os dados avaliamos que a população cametaense vive em situação de vulnerabilidade nos mais diversos campos que compreendem a vida em sociedade, os índices contracenam uns com outros nos sentido de que uma população que possui um dos IDH mais baixo do Estado, não poderia deixar de apresentar um percentual de pobreza extrema ocasionado por vários fatores dentre eles o índice de formação escolar e o analfabetismo entre a população mais antiga, que desenvolvem atividades informais de trabalho, a falta de investimentos na região para a promoção de geração de trabalho e renda aprisionam as oportunidades de trabalho ao sistema público de serviços.

Este cenário da sociedade cametaense é construído historicamente sob as relações de domínio político e ideológico frente à realidade vivida pela maioria de seus munícipes, convencidos de seu próprio destino pelas ideologias que impulsionam o mundo, onde destacamos o trabalho e a educação como instrumentos utilizados em favorecimento de poucos

Estes índices indicam a condição de desenvolvimento local do município é fomentada pela incapacidade de seus dirigentes e munícipes que dentre outros aspectos

Diante do seu potencial natural, com uma unidade territorial de 3.081,36 Km², sendo um dos maiores municípios do Baixo Tocantins, centro das relações comerciais, onde também estão localizadas as principais unidades de formação humana nas áreas de educação básica, educação profissional e superior, dentre outras unidades de educação privadas que ofertam a educação nos diversos níveis, o que poderia constatar um melhor cenário ao município diante dos índices demonstrados pelos dados acima.

Assim quanto focamos o desenvolvimento local nesta pesquisa estamos relacionamos formação profissional como forma de promover conhecimentos capazes de influenciar nas formas de trabalho, ciência e tecnologia para que mulheres e homens sejam conscientes, críticos de seu papel na sociedade frente a lógica de desenvolvimento do país os desafios imposto historicamente e sua capacidade de enfrentamento para transformar da realidade existente.

Assim, a visão expressa, demonstra que o desenvolvimento local é um desafio não só para as políticas públicas da educação profissional, mas também como instrumento fundamental para propagar os conhecimentos necessários para que rompam as ideologias capitalistas e políticas impregnadas nas práticas de formação do trabalhador e elejam as categorias intrínsecas ao ser humano como um processo de formação que o liberte do fatalismo histórico e promovam o seu desenvolvimento integral.

1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO: CONCEPÇÕES, PRINCÍPIOS NA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

Neste primeiro capítulo abordaremos a Educação Profissional e o Desenvolvimento diante do movimento de construção e reconstrução socioeconômico e político que situam historicamente as reformas da educação profissional brasileira, como fatores preponderantes que estabelecem a vinculação da Educação Profissional aos processos de desenvolvimento no país, buscando compreender o processo de construção dos conceitos dessas duas categorias na

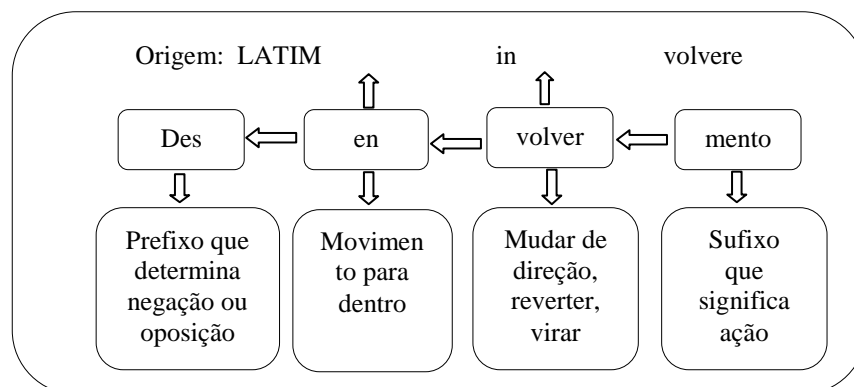
sociedade capitalistas analisando e relacionando suas concepções ao processo educacional para formação do trabalhador.

1.1 Desenvolvimento: conceitos, trajetórias e reflexos na educação profissional

Iniciamos este debate refletindo sobre a gênese da palavra desenvolvimento, analisando os conceitos e concepções que a constituem suas relações e contradições diante das diversas perspectivas utilizadas.

Conhecer a etimologia da palavra nos remete a buscar seus significados, desdobramentos e funções na sociedade em vivemos. O vocábulo desenvolvimento a partir da ponderação dos elementos que compõem a palavra, conforme figura 1, demonstra que o prefixo que antecede os elementos denota um sentido de negação, algo estático que requer movimento, reversão e ação analisando o seguimento dos elementos que dão significado da palavra.

Figura 1
Origem e Etimologia da palavra desenvolvimento



Adaptado de Diniz (2006, p.33)

Os dicionários remetem seu significado aos processos de evolução, crescimento, progresso, utilizado nas mais diversas áreas do conhecimento e compreendido de acordo com o contexto em que está inserido. Historicamente o conceito nasce na biologia é dar sentido a evolução dos seres vivos, ganhando amplitude para a vida em sociedade a partir do século XVII, com o Darwinismo Social, sendo moldado pelas forças econômicas, políticas e sociais, sugerindo interpretações e seguimentos multi-pragmáticos.

Segundo Santos *et all* (2012, p. 46-47), o desenvolvimento adquiriu significado:

[...] com a finalidade de pôr em movimento um processo de mudança que faça “evoluir” a sociedade para um estado superior. Entretanto, é preciso considerar que as palavras são social, cultural e politicamente construídas, e, muitas vezes, as forças dominantes valorizam ou desprezam as palavras e significados em prol de uma racionalidade utilitária. Neste sentido, concordamos com Mia Couto (2001) quando em uns de seus livros nos chama atenção para a função da língua e nos diz que “As línguas servem para comunicar. Mas elas não apenas servem. Elas transcendem essa dimensão funcional. Às vezes, as línguas fazem-no ser. Outras, elas fazem-nos deixar de ser” (p.16) [...] e o desenvolvimento é uma dessas palavras que conseguem mobilizar pessoas, governos, nações e uma infinidade de recursos monetários e não monetários para realização que nem sempre é, de fato, percebido por todos.

Desta forma, o significado de desenvolvimento é utilizado em múltiplos contextos, numa metamorfose histórica que camufla interesses que evidenciam a utilidade do termo pelo sistema econômico, em prol dos interesses do capital.

Contrariamente as perspectivas capitalistas de desenvolvimento, consideramos que o desenvolvimento está relacionado intrinsecamente à essência do ser humano, essa compreensão esta subsidiada nas análises sob as relações do homem, trabalho e sociedade realizadas por Karl Marx (1989 e 2008).

A análise marxista sobre a concepção de desenvolvimento demonstram que está categoria surge como um elemento balizador na sociedade capitalista que definem a posição econômica dos países em relação ao outro de acordo que o seu grau de riqueza e produção, tendência está que direciona ainda hoje este termo, mesmo com a constatação de que processo capitalista promove com essa idéia a fragmentação social, econômica e ambiental.

A proposta que compreendemos sobre desenvolvimento recai sobre a base ontológica do homem, que tem seu inicio nas relações do homem com a natureza, ao relacionar-se com a natureza através do trabalho passa a transformá-la em utilidades para atender suas necessidades produz conhecimento, o conhecimento é o ato de criar, instruir-se, aperfeiçoar – se, é ação, movimento, mudança é desenvolver-se. Logo, o desenvolvimento, faz parte da essência do homem, é resultado das suas múltiplas relações históricas com a natureza e sociedade em que está inserido.

No entanto, no momento em que o trabalho deixa de ser ação inerente as necessidades do ser humano e passa a ser submetido às relações de mercado,

tudo aquilo que é produzido por ele deixa de ser seu, e passa ser de domínio daqueles que detêm os meios de produção, ou seja, tudo o que é gerado enquanto conhecimento, que gera mudanças, aprimoramento por meio do trabalho é detido como propriedade ou direito dos senhores capitalista.

Assim, o desenvolvimento gerado pelas relações trabalho e educação, passar a ser objeto de valor de posse daqueles que detêm o capital, submetidos aos processos do avanço do capitalismo mundial que estão intrinsecamente relacionados às conceituações econômicas.

A abordagem econômica que se dar ao desenvolvimento remete a estruturação e consolidação do sistema capitalista, revelado no século XVI a XVIII pelos ideais mercantilistas, seguindo pela Revolução Industrial se fortalecendo com o monopólio financeiro e a globalização que ampara sua concepção de desenvolvimento como sinônimo de capital, baseado na divisão das classes sociais e do trabalho, na exploração de mão de obra assalariada, no controle dos meios de produção e do mercado e principal propagadora da ideologia de consumo.

O desenvolvimento econômico é um fenômeno histórico que passa a ocorrer nos países ou estados-nação que realizam sua revolução capitalista, e se caracteriza pelo aumento sustentado da produtividade ou da renda por habitante, acompanhado por sistemático processo de acumulação de capital e incorporação de progresso técnico.

É um processo econômico que envolve conceitos como o de taxa de lucro e de investimento produtivo, de trabalho assalariado e de consumo popular e de luxo, de inovação e de produtividade, que só fazem sentido a partir do capitalismo. (BRESSER-PEREIRA, 2006, p. 5)

Esta afirmação esta relacionada ao conceito de progresso e modernização tecnológica onde são geradas as condições de reprodução da existência humana com base no acesso aos bens econômicos e serviços tecnológicos, decorrente de uma visão positivista que delimita o desenvolvimento ao grau de consumo, ou seja, uma sociedade é tida como desenvolvida pela medida de acesso aos resultados da produção econômica.

A trajetória teórica deste conceito delimita o desenvolvimento como sinônimo de riqueza ou crescimento o qual é construído e disseminado historicamente na sociedade sob a lógica dos objetivos do capitalismo que induz sua ideologia de bem estar social, migrando como referencial para os vários países, como forma de garantir sua supremacia no mundo.

Fernandes (1975) analisa as teorias de desenvolvimento e suas influências nos contextos históricos brasileiros. Fundamenta-se no processo histórico das disputas de classes para justificar o estado de subdesenvolvimento de alguns países como uma especificidade do próprio movimento histórico-social do capitalismo relacionados a submissão ao capitalismo hegemônico que identifica seu caráter ideológico de desenvolvimento.

Segundo Pochmann (2010) é neste sentido que o Brasil direciona seus Planos de desenvolvimento nacional nas décadas de 30 a 80, destacando o papel da política do Estado, intervindo para dar sustentação e regularizar o ciclo de desenvolvimento econômico como estratégia de consolidação dos ideais de mercado, subsidiados pelos organismos internacionais, Banco Mundial - BIRD, Organização Mundial do Comercio – OMC, Fundo Monetário Internacional – FMI, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID que marcam sua presença na orientação e controle das políticas públicas de desenvolvimento.

No Brasil, temos um diferencial ainda maior da ação ideológica de concentração de riqueza, que se dá em duas dimensões: concentração regional e concentração pessoal, ou seja, regiões e indivíduos relativamente mais ricos e mais pobres. Brum (1982, p.113)

A citação referência as desigualdades, promovida pela concepção de desenvolvimento econômico em meio seu estado de concentração nos meios urbanos, onde as fronteiras geográficas do país são tratadas como guetos do capital, onde esta concentrada a maioria da classe trabalhadora, explorada e marginalizada pelo capital, a mercê da própria sorte para garantir sua sobrevivência.

A dimensão territorial constitui um atributo fundamental não apenas na identificação da exclusão social mas, sobretudo, da implementação necessária de políticas públicas voltadas a um novo tipo de desenvolvimento no Brasil. Sobre isso, cabe destacar o enfoque local, como espaço privilegiado para a construção e implementação de ações que contribuam para romper a lógica espacial-territorial de reprodução e exclusão. (POCHMANN, 2009 p. 59-60)

Este referencial conduz nossa análise há uma das regiões do Brasil mais marginalizada pelo capital, porem detentora de uma imensa riqueza de recursos naturais, a Amazônia, um cenário de contradições emanadas pelo capital, um contraste entre as riquezas naturais e o semblante das mais diversas mazelas sociais e econômicas que atingem povos indígenas, remanescentes de quilombos,

ribeirinhos, pequenos agricultores, homens e mulheres vítimas da estrita concepção do desenvolvimento, veicula e praticada pela ideologia política e econômica do país.

As regiões, reconhecidas internacionalmente pelo seu potencial natural, e, por meio desse imenso potencial passam também a ser objeto dos planos de desenvolvimento dos governos associado à necessidade econômica do país, sendo alvo de grandes investimentos para a construção de rodovias, implantação de grandes projetos industriais, a exploração dos recursos naturais hídricos, dentre outros indicados pela importância de se expandir tanto a infra-estrutura – particularmente nas áreas de energia, transporte e comunicações – quanto à exportação de produtos específicos da região, a fim de tornar a Amazônia em um dos pólos de desenvolvimento econômico do país.

Em termo genérico as políticas públicas de desenvolvimento econômico trouxeram um grande contingente de imigrantes para região em busca de oportunidades de trabalho e melhores condições de vida. No entanto, estas políticas produziram uma série de problemáticas, a falta de infra-estrutura, tanto das capitais quanto das cidades amazônicas, ocasionaram consideráveis impactos sociais, a concentração fundiária, os conflitos agrários, a violência rural e a insegurança alimentar, além dos impactos ambientais.

As problemáticas sociais e econômicas mencionadas intensificam as desigualdades inerentes ao modo de produção capitalista, onde a miséria, fome, a exclusão, é a realidade de grande um contingente da população que vive à mercê da sorte, isolados e esquecidos em meio à amplitude das peculiaridades regionais desta região, nas palavras de Silva (2002, p. 101)

Os agentes políticos, os estudiosos e até mesmo o senso comum veem a região com extraordinária potencialidade econômica, que se materializa em uma fauna e uma flora abundante, uma das maiores reservas de minério do mundo, a maior concentração de água doce do país. Tudo isto, no entanto não tem garantido aos políticos locais um poder de barganha que permitam a construção de projetos capazes de superar as condições de pobreza em que vive uma parte significativa da população da região.

Todas essas conseqüências são determinadas por elemento comum o trabalho, como fonte de renda, onde seu valor implica dentre outras questões, a sua qualificação para atender as necessidades do desenvolvimento econômico via a aprendizagem dos seus meios de produção, outro aspecto de fundamental importância que implica sob as condições sociais e econômicas do país, e mais

ainda as regiões menos favorecidas pelas políticas públicas de formação profissional com a região amazônica e seus municípios.

Isso significa que este processo não caminha por si só, mas está relacionado a políticas de governos que procuram dar suporte para que esses ideais de desenvolvimento se consolidem, sem nenhuma perspectiva de desenvolvimento que considerem o potencial dos trabalhadores e de seus locais de origem de forma a atenderem suas necessidades de acesso aos conhecimentos produzidos historicamente como forma de aprimorarem suas técnicas de trabalho de superação das mazelas sociais e classes construídas historicamente.

Neste sentido, relacionamos que a Educação Profissional está historicamente ligada ao desenvolvimento, tomado como sinônimo de crescimento econômico estabelecendo as diretrizes para as práticas de formação do trabalhador, como forma de conduzir o processo de desenvolvimento de acordo com as necessidades de mercado sem considerar as peculiaridades das realidades do município.

A formação para o mercado do mundo do capital relaciona-se com o Estado através da educação profissional, para que escola produza a mão de obra necessária para atender os seus interesses, e o resultado dessa relação é uma educação dual, fragmentada, que somente explora, aliena, exclui, e aprisionam o trabalhador as tendências de mercado do capital.

Neste sentido, para a sociedade emergente não basta desenvolvimento medido somente em termos da produção econômica, incapaz de revelar as desigualdades, mas de um desenvolvimento ontológico, sustentável em sentido amplo, visando atender no tempo e no espaço, as necessidades da natureza, em termos ambientais, ecológicos, social inclusiva de direitos e acesso as mais diversas linhas de ações e por fim econômica de geração de trabalho e renda, duráveis capaz de conduzir o homem a sua essência de significação enquanto sujeito histórico.

Assim, ao enfocarmos a categoria econômica do termo desenvolvimento urge como fator determinante que estabelece a relação entre as demandas do capital e as políticas públicas desenvolvimento e suas relações com Educação Profissional e as concepções que direcionam a formação do trabalhador, assim como, como ponto avaliador da realidade local investigada e a concepção do Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins tendo em vista a superação da dicotomia

de classe e conseqüentemente da dualidade de ensino na busca pela emancipação social e pela liberdade dos seres humanos frente as suas necessidades históricas.

1.2 Trabalho e educação da essência a dualidade

Ao debatermos a relação entre trabalho e educação buscamos compreender o fundamento dessas concepções que se entrelaçam como partes intrínsecas da ação humana, num vínculo histórico-ontológico, dispersados pelos ideais capitalistas de produção, que se manifesta na divisão social de classes, do pensar e do fazer, subordinando os processos educativos aos interesses da reprodução das relações capitalista e a uma visão restrita de trabalho, educação e desenvolvimento que fomenta as diferenças sociais de classes.

Segundo as conceituações marxistas o trabalho constitui-se pelo homem, é através do trabalho que o homem age e transforma o seu meio natural e realizar suas necessidades num ato de humanizar-se, ao transformar a natureza transforma-se a si mesmo. Antes de tudo, o trabalho é um processo entre o homem e natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. (MARX, 1993, p.149).

As reflexões marxistas incendeiam o conceito que toma o trabalho como a essência do homem, produzido dentro das suas relações com a natureza, que fundamentam a análise a relação entre trabalho e educação, segundo Saviani (2006).

[...] o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos com o nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a essência do homem é o trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. (SAVIANI, 2006, p. 154)

O trabalho nessa correlação é o meio pelo qual o ser humano conduz a sua construção história num metabolismo que se cria e se transforma gradativamente para atender as necessidades oriundas do próprio ser. Cada metamorfose significa o avanço nas construções da estruturas social, dos objetos,

das coisas que o fazem diferenciarem dos outros animais, o trabalho lhe torna homem.

Assim, os seres humanos ao transformar a natureza para atender suas necessidades constroem sua sabedoria, criando, conhecendo, aprendendo, se educando, constrói e reconstrói, transformando o seu meio, pratica esta que se constitui como ação intrínseca e histórica que busca a adaptação a natureza em função da sua própria existência, logo

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (Idem)

Neste sentido, entendemos que a educação está na natureza do ser humano, vista nas suas ações, que ao deparar-se com natureza em seu estado bruto, age para transformá-la em seu próprio benefício, o ato de agir estabelece o ato de aprender de interagir com meio, garantindo sua sobrevivência, ou seja, sua própria vida, construída dentro das múltiplas relações com o meio e com outros seres que constituem sua formação histórica.

Logo, trabalho e educação, são categorias que se constroem simultaneamente, são inerentes ao ser humano, natos do processo histórico-ontológico¹⁰, são nas e com as relações de trabalho que o homem se desenvolve enquanto ser social, na práxis¹¹ que transformar e avança em seu contexto real. Assim, as relações entre essas duas categorias são indissociáveis, pois são partes do todo, é a essência das relações humanas com a natureza, rompe-las significa negar a própria razão de existência de ser humano.

Contudo, historicamente as naturezas das relações entre trabalho e educação perpassam por processos de desencadeamentos determinados pelas relações de propriedade e de produção eminentes da divisão da sociedade em classes: as detentoras da propriedade e dos meios de produção (classe capitalista),

¹⁰ Fundamentos históricos são referidos a um processo produzido e desenvolvido ao longo do tempo pela ação dos próprios homens. Fundamentos ontológicos porque o produto dessa ação, o resultado desse processo, é o próprio ser dos homens. Saviani (2006, p.155)

¹¹ Práxis entendida como compreensão de mundo, necessidade de desenvolver as capacidades de pensar, de produzir e de transformar a realidade.

e aqueles que servem a eles com sua força de trabalho (classe trabalhadora), rompendo o fluxo natural da sociedade que age como meio e condição de poder. A divisão de classes reproduz-se também nos mais diversos campos das relações sociais, provocando uma divisão também na educação. Introduce-se, assim, uma cisão na unidade da educação, antes identificada plenamente com o próprio processo de trabalho. Saviani (2007, p.155).

Assim como as relações de trabalhos estão vinculados a divisão social de classe, os processos educacionais também estão vinculados a ela, essa divisão está posta nos dois tipos de ensino, um destinados a reproduzir as condições de expansão do capital, “[...] a ciência desenvolvida pelo capital e a seu serviço [...] e a expropriação do conhecimento aos homens que irão servi-lo, ou seja, a cisão entre teoria e pratica, determina a dualidade da formação do trabalhador, numa tarefa fragmentada destinada a reproduzir as condições de expansão do capital, uma educação diferenciada que destina a aprendizagem do oficio aos dominados e a cultura intelectual aos dominantes, numa relação contraditória que nega ao homem sua própria liberdade de desenvolver-se diante das situações reais.

A análise de Gramsci (2001, p.33) afirmam esta condição dual de proceder com a formação

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e aos intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, gerava a crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual), o que pôs em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral fundada na tradição greco-romana.

Está reflexão condiz com processo de dualidade do ensino, pensado intencionalmente e estrategicamente para moldar as forma as relações sociais, tendo a educação como objeto, meio que molda a condição do homem na sociedade, num campo de disputa hegemônica, contraditória, seguindo a mesma dimensão da divisão social classe, uma escola voltada para atender as necessidades da classe dirigente e outra para a classe dos trabalhadores, controlada pelos interesses do capital e suas necessidades de produção.

Marx (1989), afirma que os processos da divisão social do trabalho, através da economia política, corrompem a essência da própria natureza do

trabalho, que passa a ser regulado enquanto mercadoria e subordinado pelo sistema de procura e oferta, gerando a relação de dependência do trabalhador sobre o capital, assim, [...] o trabalhador não tem apenas de lutar pelos meios físicos de subsistência; deve ainda lutar por alcançar trabalho, isto é, pela possibilidade e pelos meios de realizar a sua atividade. (MARX, 1989, p. 103).

A separação entre trabalho e educação condiciona as relações de trabalho aos meios de produção, uma versão aprimorada pelo capital que determina, ou pelo menos deixa mais evidente, a dupla identidade¹² da educação institucionalizada dividida em trabalho manual e trabalho intelectual. “A divisão social e técnica do trabalho [...] determina também relações específicas de trabalho que têm profundas implicações sobre a educação do trabalhador, à medida que definem os requerimentos de qualificação e de conduta [...]” Kuenzer (1997, p.65), ou seja, a formação humana está submetida aos critérios estabelecidos pelo capital, que emite as formas de controle dos conteúdos, do tipo de qualidade e quantidade dos conhecimentos que os trabalhadores devem receber no processo de sua formação.

O dualismo da educação se manifesta como resultado da própria divisão social de classe refletida na formação dos trabalhadores

A escola, por sua vez, se constituiu historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como o espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir da cultura de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para a elaboração do conhecimento. (Marx e Engels, s.d.) Assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão. (KUENZER, 1997, p.3)

Ao situarmos a história da dualidade de classe, repercutida sob a ótica do capitalismo, compreendemos como esse processo se engendra nas relações de formação do trabalhador, e se institui nos processos educacionais, tomando formas

¹² Saviane (2007) apresentando sua análise sobre Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos, onde pondera a ruptura entre trabalho e educação que ocorre no processo de desenvolvimento da sociedade de classes, identificando as formas escravista e feudal, como as relações que consomem a separação entre educação e trabalho. [...] No entanto, não se pode perder de vista que isso só foi possível a partir da própria determinação do processo de trabalho. Com efeito, é o modo como se organiza o processo de produção – portanto, a maneira como os homens produzem os seus meios de vida – que permitiu a organização da escola como um espaço separado da produção. Logo, a separação também é uma forma de relação, ou seja: nas sociedades de classes a relação entre trabalho e educação tende a manifestar-se na forma da separação entre escola e produção. (SAVIANE, 2007, p. 157)

de acordo com a historicidade das relações de trabalho, onde a escola, por sua vez, reproduz a dualidade, diferenciando a educação que adentra os filhos dos trabalhadores para o ofício do trabalho daquela que forma os filhos da burguesia para dirigir e governar.

Esse ideário constitui-se como um dos elementos básico que fragmenta a educação e que determina as funções no mundo da produção e a posição dos homens na sociedade de classe, fazendo da escola um objeto de propagação da dualidade estrutural, onde, sua função diante da divisão social e técnica do trabalho compreendem formar os dirigentes que serão os intelectuais que promoveram no campo econômico, político e social a hegemonia do capital, à classe trabalhadora, direciona-se a formação necessária para o trabalho técnico, oficineiro, determinado pelas necessidades do capital, que exige das instituições uma proposta educacional que atenda essa necessidade fazendo delas uma fábrica de mão de obra para atender o mercado do capital.

A institucionalização da Educação profissional emana desta relação dual a separação entre “educação” e “formação profissional”, substanciado ao que o capitalismo traz em seu bojo de mais objetivo, a divisão social de classes, ou seja, a dualidade do processo de ensino em trabalho intelectual e trabalho manual, que condiciona uma educação diferenciada - intelectual ou manual- que privilegia o homem de acordo com sua origem, não havendo uma articulação entre educação e trabalho. Esta desarticulação se explica pelo caráter de classe do sistema educativo, uma vez que a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos e modalidades de formação se faz a partir de sua origem de classe, Kuenzer (1997, p. 18).

Isso ressalta que a dualidade transita em meio as legislações educacionais, ou seja, o Estado compactua de forma direta para difundir as diferenças de classes, através de suas políticas educacionais de ajustamento a cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas, a separação entre o ensino propedêutico e técnico, reflete a política do desenvolvimento capitalista excludente que destinava a classe trabalhadora os níveis de educação necessários para se tornarem aptos ao trabalho, uma política de ajustamento ao mercado de trabalho, onde para a maioria deles é destinada a exclusão dos processos de formação.

Como os determinantes da formação do trabalhador estão fora das instituições escolares, na estrutura de classes, o que teremos como reflexo é uma

estrutura de ensino fragmentado, dividido em etapas que nivela a sociedade por seu grau de acesso aos níveis de educação, disso resulta o auto índice de trabalhadores analfabetos e dos baixos índices de qualificação para trabalho que acompanharam a realidade brasileira por muito anos, e que ainda se fazem presentes camuflando seus ideais, no momento em destinam ao jovem trabalhador o ensino médio desarticulado das relação de trabalho e educação.

Moura (2007) certifica em suas pesquisas que as leis que orientam e separam a educação profissional da educação básica são resultados do modelo funcional de desenvolvimento econômico adotado no Brasil, onde predomina o assistencialismo ao sistema de industrialização, caracterizando a formação profissional de nível médio ou técnico aos processos de treinamento para operação das tecnologias e equipamentos que viabilizam o processo de produção, como foi a proposta instituída pela 5.692/1971.

Essa lei, surgida no contexto desenvolvimentista dos governos civil-militares, sob a influência da Teoria do Capital Humano e dos planejamento centrados no preceito do *man power aproach*¹³ teve um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da "escassez de técnicos" no mercado e pela necessidade de evitar a "frustração de jovens" que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela "terminalidade" do ensino técnico. (RAMOS,2008, p.11)

A tendência dessas formação, para o mercado de trabalho e para o ingresso no ensino superior, através do ensino médio, desencadeou diversos cenários debates e das lutas do povo e dos educadores em defesa do direito a educação, nas diversas reformas das legislações educacionais, tratadas anteriormente, que representaram hoje denominado ensino médio, numa tentativa conciliadora e pragmática que, até aqui, não resultou na superação da dualidade.

Conforme Ramos (2001, p. 125)

[...] as principais mudanças foram, por um lado, a definição da identidade do ensino médio como educação básica, sendo a última etapa deste nível o responsável pela consolidação da formação que se inicia na educação infantil e no ensino fundamental; e, por outro, a separação da educação profissional técnica da educação básica, adquirindo caráter complementar ao ensino médio.

¹³ Ramos (2008) explica esse preceito como meio pelo qual se considerava ser possível calcular a relação ótima entre quantidade de mão-de-obra necessária e formada

O avanço da oferta da educação de nível médio nos últimos anos, não condizem com uma formação que vislumbre em suas práticas a superação das bases pragmáticas que os condicionam o trabalhador ao mercado de trabalho ou a exclusão dele. O ensino médio ainda compreende em si a dualidade estrutural, carregando a herança de uma proposta pedagógica impregnada de uma cultura idealista que impõe um currículo fragmentado, com disciplinas específicas e conteúdo enciclopédicos interesseiros, desarticulados dos interesses do trabalhador e da superação da sociedade de classes.

Importante frisar que, na prática, a dualidade permanece. Os currículos se encarregaram de mantê-la, pois a vertente propedêutica continua privilegiando os conteúdos exigidos no acesso à educação superior e nos cursos profissionalizantes os conteúdos são vinculados às necessidades imediatas dos setores produtivos. (MOURA, 2007, p.5)

A materialidade dessas relações continuam se produzindo e reproduzindo no campo das políticas de educação básica e profissional, conforme as análises de Frigotto (2009), adequadas aos processo de desenvolvimento econômico desigual, que com suas mutações constantes criam as exigências de formação seguindo uma linha de histórica que compreende o sistema fordista de regulação social e às políticas do estado de bem-estar social e paradoxalmente, a noção do capital humano e da “[...] sociedade do conhecimento e de pedagogia das competências para a empregabilidade” (FRIGOTTO, 2009, p.7). A noção da sociedade do conhecimento, “[...] deriva do determinismo tecnológico; ou seja, de tomar-se a ciência e a tecnologia como entidades autônomas, independentes das relações sociais. Vale dizer, das relações de classe e, portanto, de poder que as ordenam e direcionam. (Ibidem, p.9).

Assim, a gênese das instituições educacionais no Brasil estão marcadas pela dualidade, que não só foi consolidada como reconhecida formalmente, e instaurada num campo de disputa de interesses, concepções teóricas, pedagógicas e ideológicas, tendo influência direta dos organismos financiadores internacionais, nas definições das leis e os processos de formação do trabalhador, alimentado por ideologias que deflagraram inúmeras consequências sócias e econômicas a classe trabalhadora, seguindo uma linha de formação que promove a fragmentação da educação desconsiderando os anseios e as necessidades da classe trabalhadora. “Uma lógica pragmática que continua propondo aos trabalhadores uma formação de

ajustamento ao mercado de trabalho sem se preocupar com o desenvolvimento do sujeito trabalhador”. Fidalgo (2007, p.3).

Neste sentido, compreendemos que a dimensão que se dar a Educação profissional representa superar as relações históricas construídas a partir da divisão social das classes enfrentando as velhas práticas institucionalizadas e materializadas no sistema dual de ensino e conseqüentemente na prática de formação dos trabalhadores, sendo necessário à reversão imediata dessas práticas transgredindo a dualidade do processo educacional entre trabalho e educação, visando o desenvolvimento abrangente, humano, que considere a realidade e as necessidades do trabalhador diante do meio em que vive.

O atual momento histórico, que se restabelece através das legislações vigentes a possibilidade de se dar uma finalidade para ensino médio traz em seu bojo o desafio de transgredir a dualidade estabelecida através de sua proposta de ensino médio integrado que reconhece este desafio com uma das suas principais missões conditas no documento base

“[...] a política de ensino médio foi orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade entre formação específica e formação geral e que desloque o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

A SEMTEC/MEC assumiu, portanto, a responsabilidade e o desafio de elaborar uma política que superasse essa dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional. (BRASIL, MEC, p.6 e 7)

Esse é o desafio, entretanto temos o entendimento que por trás das práticas de formação dos trabalhadores prevalecem conceitos mecanicistas e idealistas enraizados na escola que não serão sucumbidos com apenas uma proposta teórica de políticas públicas, mas sim como compromisso social e educacional da escola, compreendendo que a separação entre trabalho e educação representam a dualidade de classe, e que a institucionalidade da educação reflete essa identidade nos processos de formação do trabalhador.

Compreendemos que para atingir o desenvolvimento humano em sua forma integral é de fundamental importância criar condições para construção da travessia para um novo horizonte em busca daquilo que se estratificou no passado a própria essência humana, nesta perspectiva a educação torna-se uma arma

imprescindível na luta para promover a conscientização e resgatar a liberdade da natureza humana.

1.3 As práticas para formação do trabalhador: profissionalização ou qualificação

Os contextos históricos que constituem e desencadeiam o desenvolvimento como sinônimo de econômica se entrelaçam aos processos educacionais como forma de atender os desígnios do capital, onde a educação passa a ter uma intrínseca relação com o mercado de trabalho e desempenhará o papel fundamental para manter a funcionalidade dos processos mercantis do capital, preparar a mão de obra profissional dentro dos requisitos exigidos pelos meios de produção.

Desta relação resulta uma prática de formação do trabalhador adestradora, de treinando do ser humano especificamente para o trabalho, um modo celetista e limitado de se educar fortalecendo a divisão social do trabalho, e consequentemente a divisão social de classes.

Compreendemos que o capital apropria-se constante e incessantemente de conhecimentos e tecnologias para atingir seus objetivos de exploração e manutenção do poder buscando ao longo dos séculos formas de agregar valor à sua lógica de exploração social, via apropriação do trabalho e das relações dele oriundas. Como afirma Marx (1983, p. 142)

Para modificar a natureza humana geral de tal modo que ela alcance habilidade e destreza em determinado ramo de trabalho, tornando força de trabalho desenvolvida e específica, é preciso determinada formação ou educação, que, por sua vez, custa uma soma maior ou menor de equivalentes mercantis. Conforme o caráter mais ou menos mediado da força de trabalho. Os seus custos de formação são diferentes. Esses custos de aprendizagem, ínfimos para a força de trabalho comum, entram, portanto no âmbito dos valores gastos para a sua produção.

O que Marx referência é concernente a função da educação de caráter técnico profissional na lógica do capital, onde tudo se transforma em investimento objetivando o lucro, onde educar para o trabalho é menos oneroso, o treinamento é preciso, de curto tempo e fornece ao ser humano especificamente naquilo que é preciso para executar a tarefa de fábrica, isso disponibilizará ao capital mão de obra barata, com valor premeditado que garanta a mais valia.

Estes propósitos conduzem a formação do trabalhador nos ciclos capitalista da tecnologias de produção e mercado, que exigem do trabalhador o acompanhamento desse processo e se aperfeiçoe com os novos avanços tecnológicos, sendo que isso não é uma responsabilidade do capital, cabe ao trabalhador garantir os meios para se adequar ao novo perfil de fábrica que atenda não somente as atividades de oficina, mas especificidades intelectuais que acompanhe a lógica do processo de produção.

As definições do tipo de trabalhador que os meios de produção anseiam, ajustam a educação à praticar a qualificação técnica-profissional. Este ajuste postula uma educação que gere um trabalhador multifuncional, que saiba além de operar a máquina seja também flexível, moldado para se adaptar as mudanças tecnológicas.

A introdução da maquinaria eliminou a exigência de qualificação específica, mas impôs um patamar mínimo de qualificação geral, equacionado no currículo da escola elementar. Preenchido esse requisito, os trabalhadores estavam em condições de conviver com as máquinas, operando-as sem maiores dificuldades. Contudo, além do trabalho com as máquinas, era necessário também realizar atividades de manutenção, reparos, ajustes, desenvolvimento e adaptação a novas circunstâncias. Subsistiram, pois, no interior da produção, tarefas que exigiam determinadas qualificações específicas, obtidas por um preparo intelectual também específico. Esse espaço foi ocupado pelos cursos profissionais organizados no âmbito das empresas ou do sistema de ensino, tendo como referência o padrão escolar, mas determinados diretamente pelas necessidades do processo produtivo. (SAVIANE, 2007, p.159)

Desse modo, entendemos que projetos de educação do trabalhador, surgem no centro das discussões político-econômicas e educacionais, na totalidade contraditória das relações capitalistas de produção, onde a formação do trabalhador faz parte do processo de produção dando a educação o caráter também econômico tal qual a concepção de desenvolvimento onde a função econômica atribuída à escola passa a ser a empregabilidade, com isso, o que vigora nas relações de trabalho é a pedagogia da competitividade, centrada nos conceitos de competências e habilidades, qualidade total.

Esses termos surgem como forma de escamotear o conceito capitalista de produção que designa a Educação profissional os critérios para formação do trabalhador, Manfredi (1998) indica alguns desses significados como: qualificação profissional, competência ou formação profissional.

Numa linguagem política significa dizer, como afirma Dagnino (1994), que os diferentes sentidos (mesmo comportando reatualizações e

ressignificações) "expressam e respondem a um conjunto de interesses, desejos e aspirações" diferenciados dentro da sociedade e que as diversas formas de apropriação remetem a projetos e estratégias políticas que estariam sendo adotadas pelos diferentes sujeitos/protagonistas sociais. Há, portanto, uma disputa histórica também no campo da fixação de sentidos que nos remete à necessidade de compreendê-los, para que possamos visualizar limites, possibilidades, demarcar diferenças e peculiaridades entre diferentes projetos sociais e de educação disputados pelas diversas forças sociais. (MANFREDI, 1998, p.2)

A demarcação desses conceitos na história da prática da educação profissional ganham complexidade e novos sentidos com as estratégias para a nova realidade produtiva e a nova reorganização dos processos trabalho e educação aliados aos interesses empresariais e políticos. Os termos "formação profissional" ou "técnico-profissional" definiam a formação relacionada imediatamente com o mercado de trabalho, cujos conteúdos e propósitos, entretanto, foram objetos de disputa entre os trabalhadores organizados e a classe empresarial. (FRIGOTTO, 2005, p.1).

Com essas considerações compreendemos que a educação profissional está num campo amplo e complexo de disputa com dimensões para além dos preceitos conceituais, onde a questão está centrada nas relações entre trabalho, educação, formação e emprego, resultantes das múltiplas determinações e conflitos entre concepções: econômica, política, social e cultural e as práticas de formação do trabalhador.

Atinamos que desde o Brasil colônia a formação do trabalhador está vinculada aos interesses burgueses, com especificidades marcadas pela divisão social de classes, na separação entre trabalho e educação, onde há muitos são destinados o treinamento, ofícios, técnicas, competências e habilidades para a produção enquanto aos detentores do poder é destinada a formação gerencial para o comando e exploração dos meios de produção capitalista.

Desde o início, todavia, fica evidente uma contradição insolúvel entre a estrutura político-econômica, as relações sociais da sociedade nascente e a necessidade de uma educação dual: uma escola clássica, formativa, de ampla base científica e cultural para as classes dirigentes e outra pragmática, instrumental e de preparação profissional para os trabalhadores. Trata-se de ensinar, treinar, adestrar, formar ou educar na função de produção adequada a um determinado projeto de desenvolvimento pensado pelas classes dirigentes. (FRIGOTTO, 2005, p. 3)

Os conceitos estabelecidos pela concepção de desenvolvimento dão origem ao termo qualificação atrelada a educação profissional, tida como uma das

molas mestras para produzir de mão obra, uma forma também de planejar e racionalizar as ações do Estado sob a oferta de educação escolar, visando adequar as demandas dos sistemas produtivos ao sistema educacional.

O que se percebe é o processo de “expropriação” do conhecimento, material e intelectual, sob o fetiche do capital na valoração do conhecimento onde prevalece a apropriação da classe dirigente sob a classe trabalhadora em função do domínio e controle do acesso ao saber, aos trabalhadores fica destinado a oficina, o treinamento adestrador, a qualificação para o trabalho, e o convencimento feito pelo poder capital de que esses são os componentes “ideais” para ser tornar um trabalhador competente, eficiente e produtivo.

Como descrevem Araújo & Rodrigues (2011, p.14).

[...] a institucionalização da educação profissional no Brasil foi pautada numa pedagogia tecnicista, de base pragmática, e organizada sob forte hierarquização das funções técnicas (e docentes) em conformidade com o modelo de acumulação taylorista-fordista. Objetivava assimilação da realidade de trabalho dada; na organização do trabalho escolar, fazia-se o uso de forte hierarquização das funções docentes e técnicas e de métodos de ensino programados, os quais priorizavam o treinamento e o disciplinamento do aluno por meio do controle das situações de aprendizagem. Os conteúdos eram organizados de forma seqüencial e hierárquica, por meio da disciplina ou temas fragmentados. O conhecimento era compreendido numa lógica cartesiana e transmitido de maneira que o aluno o assimilasse e reproduzisse.

Essas características estão vinculadas as concepções que vigoram sob modelos de Educação Profissional incorporadas nas políticas públicas nas últimas décadas. Conduzidas pela Teoria do capital humano analisada por Frigotto (2010), como um desdobramento singular dos postulados da teoria econômica marginalista de caráter positivistas aplicados na educação, daí então surgem os nexos entre educação e desenvolvimento, educação e trabalho, capital e trabalho.

Nexo este que esconde a verdadeira natureza de exploração das relações sociais de produção capitalista, determinando que esta teoria se constitua em um poderoso instrumento de manutenção do senso comum. A teoria mostra-se fecunda enquanto uma ideologia, tanto no sentido de falseamento da realidade quanto no de organização de uma consciência alienada. (FRIGOTTO, 2010, p.46)

Os processos educativos nessa lógica se constituem num exercício de construção da consciência alienada, que postulam através da relação entre educação e trabalho: o treinamento, a aprendizagem de habilidades e as atitudes funcionais ligados aos processos de produção acompanhando o movimento cíclico

de estruturação, reorganização e reprodução da sociedade capitalista, dentro desta perspectiva, o processo educativo, escolar ou não, é reduzido à função de produzir um conjunto de habilidades intelectuais, atitudes, conhecimentos que funcionam como geradores de capacidade de trabalho, com isso, o trabalho humano passa a significar capital humano

A tese central da teoria do capital humano vincula a educação dos sujeitos ao desenvolvimento econômico, compreendendo que investimento na educação leva ao aumento da produtividade e conseqüentemente à mobilidade social e melhor distribuição de renda por meio da preparação adequada para o trabalho. Frigotto (2010, p. 67), afirma que a educação passa a ser definida

Pelos critérios de mercado, cujo objetivo é averiguar qual a contribuição do “capital humano”, fruto do investimento realizado, para a produção econômica. Assim como na sociedade capitalista os produtos do trabalho humano são produzidos não em função de sua “utilidade”, mas em função da troca, o que interessa, do ponto de vista do mercado.

No âmbito da Educação Profissional essas práticas demonstram um quadro de reprodução de uma pedagogia de fábrica, trazendo para dentro da escola a seqüência de produção, onde os sujeitos são tidos como mera peças funcionais, treinados para utilizar métodos e técnicas e conteúdos pré-estabelecidos, fiscalizados e controlados para produzirem a mão de obra qualificada dentro dos seus critérios, com isso, o que temos é uma ação propagadora da individualidade, da competitividade, das diferenças sociais e da exclusão do trabalhador dos mais diversos sentidos da vida. Assim, “[...] a educação passa, então, a constituir-se num dos fatores fundamentais para explicar economicamente as diferenças de capacidade de trabalho e conseqüentemente, as diferenças de produtividade e renda”. (FRIGOTTO, 2010, p. 51)

As concepções da teoria do capital humano, sociedade do conhecimento a pedagogia das competências¹⁴ e da qualificação para a empregabilidade¹⁵,

¹⁴ [...] o termo competência ganhou evidência na década de 70, no contexto da crise do fordismo, em meio ao debate sobre as mudanças nos processos de trabalho e sobre as necessidades de novos perfis de trabalhadores. Ele aparece fazendo contraponto com a noção de qualificação profissional, sob o argumento de que esta seria incapaz de dar conta da nova realidade, caracterizada pelo trabalho flexível (ARAUJO, 2000a, p. 56)

¹⁵ A empregabilidade surge aliada as ideologias do capital resultado da pedagogia das competências. Nas análises de Frigotto, trata-se de uma educação e formação que desenvolvam competências e habilidades no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo capacidades para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade, elementos não mais da aquisição do emprego e qualificação profissional.

auxiliam o capitalismo a fomentar sua hegemonia, tendo o ser humano como sinônimo de mercadoria, mão de obra útil, onde o valor é calculado pela capacidade de trabalho e conhecimento, identificada pelo grau de habilidades individuais nos processos de produção que são adquiridos pela qualificação profissional, vinculando a educação ao ideário mercadológico para habilitar o trabalhador às especificidades do trabalho produtivo, uma ferramenta para adaptação e dominação do indivíduo que carrega em si a responsabilidade por sua condição social conforme sua qualificação para o trabalho.

No âmbito da sociedade do conhecimento, essa tendência age diretamente na educação e na formação do trabalhador conduzidas pelas transformações no modo de produção capitalista, o que significa dizer que a formação profissional passou a comprometer a trajetória de trabalho dos indivíduos, aliados ao discurso de reduzir a crise social, considerando que este seria o caminho para a inclusão social, tendo em vista o desenvolvimento econômico do país e a democratização das relações de trabalho, “[...] se manifestando no campo educativo e da qualificação por um revisitar e rejuvenescer a teoria do capital humano, com rosto, agora, mais social (FRIGOTTO, 2010, p.154).

O contexto que se desencadeia em defesa, da competitividade, da sociedade do conhecimento na lógica neoliberal, dar prosseguimento ao processo histórico que delimita uma escola de formação para elites beneficiadas econômica e politicamente e outra para os desvalidos da sorte, evidenciando as tendências econômicas, no direcionamento da política de educação profissional, marcada pela dualidade estrutural e a qualificação como preparação específica para o trabalho.

Assim, a história dos sistemas de formação profissional no Brasil enquadram-se dentro desta lógica da qualificação entendida como “preparação de mão de obra especializada (ou semi -especializada), para fazer frente às demandas técnico organizativas do mercado de trabalho formal” (MANFREDI, 1998, p. 3)

Ao pensar a prática formativa sob a ótica da produtividade do paradigma da qualidade total da educação, da qualificação para o trabalho é reduzi-la a dimensão econômica, ou seja, é concebê-la como instrumento, o que faz sua prática subordinar-se às demandas do setor produtivo, que limitam os conteúdos, as formas, as relações de educar, incorporando no cotidiano escolar as relações capitalistas de produção, constituindo uma cultura de transmissão de conhecimentos alheios as

realidades e necessidades dos trabalhadores que legitima as diferenças sociais pelo grau hierárquico de especialização.

A veiculação das tendências socioeconômica de desenvolvimento deliberadas pelo mercado neoliberal sob a formação do trabalhador permanece alimentando um cenário conturbador, de intensas desigualdades sociais, subordinação e exclusão, instalando um campo disputa intenso que incendeiam as manifestações dos trabalhadores por um novo panorama sobre os processos de formação do trabalhador, dentre outras questões relevantes para a sobrevivência do povo brasileiro marginalizado pelos processos de desenvolvimento.

Como referenciamos no início dessa abordagem, compreendemos que o trabalho é princípio educativo, emergido através da relação que o ser humano tem com a natureza, que no ato transformar a natureza passa a criar seu modo de viver, construindo sua própria consciência e todo um conjunto de saberes que lhe possibilitam formas de relacionar-se com os outros e viver em sociedade. Assim a formação para o trabalho não deve ser uma ação estagna, pois o trabalho está no centro de uma matriz unitária, politécnica, ou seja, compreende uma diversidade de conhecimentos que envolvem uma relação dialética de vivências de âmbito técnico, social e cultural de compreensão histórica, que levará o ser humano a uma consciência crítica sobre sua própria condição no mundo.

Diante desta compreensão a formação do trabalhador deve ser integrada de direcionamentos que possibilite ao ser o humanos conhecimentos que promova a qualificação politécnica, constituinte de saberes técnicos, políticos e sociais que favoreça o aprimoramento, transformação de suas habilidades e técnicas diante das inovações tecnológicas, um componente do próprio trabalho humano, mas que favoreça também um conhecimento das ciências que o torne agente consciente, crítico e transformador de realidade em contraposição à concepção determinista e unilateral de qualificação tecnicista, de competências calcada na fragmentação do trabalho e do conhecimento.

Manfredi (1998) reflete a formação do trabalhador num estudo teórico que relaciona a qualificação como sinônimo de competência e suas acepções paradigmáticas ajustadas aos princípios da racionalidade técnica capitalista, porem também as relaciona a concepção marxista que compreende a qualificação como um processo dialético de relação trabalho historicamente construído.

[...] atividade humana [...] é práxis social concreta e historicamente determinada, o ato de trabalho também se constitui, no nível epistemológico, numa relação dialética entre sujeito/objeto e que, portanto, envolve a possibilidade de uma apropriação criadora e não simplesmente de mera repetição/reprodução. Esta dimensão, aliada a possibilidades de troca e comunicação inerentes ao ato de trabalho como prática social, faz com que os trabalhadores, como sujeitos no e do trabalho, tenham virtualmente a possibilidade de se apropriarem crítica e construtivamente do conteúdo e do contexto de realização do próprio trabalho. Nessa perspectiva, os trabalhadores, como sujeitos coletivos, estariam também se construindo e se qualificando no e a partir do trabalho, apesar das condições alienantes e alienadoras [...] (MANFREDI, 1998, p.8)

Neste sentido, que a questão está na forma como se utiliza os termos, no direcionamento que se dar aos interesses de formação do trabalhador, qualificar para via do mercado de trabalho, restringindo o termo aquilo que corresponde às necessidades imediatas do capital. Mas deve constituir-se em uma prática formativa de ampla visão que permita que os trabalhadores dominem as técnicas e sejam dotados de conhecimento que possibilitem a união entre teoria e prática para além dos interesses do capital, em busca do enfrentamento para exercerem o direito de cumprir seu papel histórico, é o que defendemos.

Assim, compreendemos que a toda a prática formativa reflete também uma prática social referenciando a análise de Araújo (2012)

[...] toda prática formativa é uma prática social que se constitui num processo por intermédio do qual os sujeitos vão produzindo as condições materiais, espirituais e as relações sociais que garantem a sua existência; consiste num fenômeno social integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade, cujas finalidades e meios do processo formativo se subordinam à estrutura e à dinâmica das relações entre as classes sociais, sendo, pois, socialmente determinado. (ARAUJO, 2012, p. 161)

Assim se prática formativa esta subordinada a estrutura e a dinâmica das relações entre as classes sociais, sendo ela uma dimensão da prática social que se desenvolve de forma sistemática, no seio das ações da sociedade, ela traz em si orientações que envolvem interesses sob sua ação. [...] É uma atividade teórico-prática, na qual estão contidas a objetividade e a subjetividade humana, o ideal e o real, a teoria e prática (Ibidem, p.162), são duas categorias que se integram entre si cabendo a materialização desse conjunto à ação do professor que são renovadas ou negadas pro ele, nesta dinâmica compreendemos que este processo definem a prática formativa como um compromisso para defender os interesses da classe trabalhadora ou a manter o determinismo das bases capitalistas de formação, afirmando que

[...] a prática pedagógica não é neutra, refletindo interesses sociais, políticos, econômicos, e culturais das classes que compõem a estrutura social. O homem ao interferir, em tais práticas, por meio das atividades de ensino, dos conteúdos, objetivos e métodos, e na própria atuação docente, caracteriza a prática formativa das escolas, pois a forma de ensinar, as atividades planejadas, os procedimentos e recursos específicos e as atividades desempenhadas pelos alunos, expressam, segundo Veiga (1996), a especificidade da prática formativa. (Ibidem, p. 162)

Portanto, compreendemos que formar profissionalmente o trabalhador não é preparar e especificamente para exercer atividades pontuais e desconexas da sua construção histórica, mas é proporcionar a compreensão das dinâmicas sociais, de trabalho e tecnologias do mundo, qualificando para o exercício autônomo e crítico de sua profissão, frente suas necessidades históricas.

2 AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

A abordagem que traçaremos neste capítulo tratar sobre as políticas públicas que norteiam a Educação Profissional da revogação do Decreto 2208/97 pelo Decreto 5154/2004, seus princípios, conceitos teóricos e políticos, propostos pelo Plano de Desenvolvimento da Educação e o Programa Brasil Profissionalizado e a implementação do ensino médio integrado como proposta de enfrentamento e superação da fragmentação do ensino e da dicotomia entre teoria e prática e as relações da sociedade dividida em classes.

2.1 Elementos históricos das políticas públicas de educação profissional do decreto Nº2208/1997 ao Decreto Nº5154/2004.

As políticas públicas de educação profissional se constituíram ao longo dos anos como uma ponte para subsidiar os desígnios do mercado do trabalho, atrelados as concepções dos planos de desenvolvimento do país. Sob esta perspectiva o Estado é o agente gerenciador do financiamento e do planejamento educacional em prol do desenvolvimento da nação, subordinando a formação humana às diligências das agências multinacionais (Banco Mundial, FMI, CEPAL), que definem as diretrizes básicas para a elaboração das políticas públicas de educação que estão diretamente correlacionadas aos interesses capitalistas de produção, observados nos referenciais que são exigidos do trabalhador como

eficácia, eficiência, produtividade associados a lógica das competências e a Teoria do Capital Humano.

Sob esses desígnios as legislações educacionais sempre foram alvo de intensa críticas em contraposição ao modelo de educação profissional definidos pelas legislações. Sendo preciso considerar que as tensões, não resultantes apenas das questões políticas educacionais mas giram em torno das relações históricas entre trabalho, educação e emprego, resultantes das estratégias tendenciosas do Estado que resultam no conjunto de reformas educacionais que servem como mecanismo de desenvolvimento econômico subsidiados pelos organismos internacionais, refletidas nas políticas e legislações educacionais para formação dos trabalhadores.

Em contraposição, forças políticas sindicais, movimentos sociais dos trabalhadores e pesquisadores que refletem as condições históricas de subordinação do capital, se mobilizam e propõem a reversão dos processos de formação fundamentados na interação entre as diversas dimensões humanas: científica, tecnológica, pedagógica, sócio-político-cultural e de trabalho, que estabelecessem a integração entre trabalho e educação, como forma de promover uma formação articulada entre educação geral e educação profissional, que são introduzidas no processo de formulação da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº9394/1996 – LDB, dando um novo percurso para a formação para do trabalhador, reportado no capítulo III, especificamente a Educação Profissional

Art. 39 “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

[...]

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Nas palavras de Ciavatta e Ramos (2011)

[...] a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e a superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação, foi pela defesa da educação unitária, *omnilateral* e politênica. No confronto das forças políticas vitoriosas no Congresso Nacional e a eleição de Fernando Henrique Cardoso, aprovou-se a Lei nº 9.394/96 cuja tônica não foi mais a de preparação para o trabalho e sim para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade. Sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e

flexíveis, de modo que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. (CIAVATTA, RAMOS, p. 30)

No entanto a possibilidade da Educação Profissional integrada ao ensino regular não chega a se consolidar como proposta da sociedade organizada, sendo revogada pelo Decreto 2.208/97, que consolida a formação dualista entre trabalho e educação, alterando significativamente a educação profissional técnica de nível médio, a partir do estabelecimento de um novo modelo de formação para o trabalho a ser implementado no país, segundo Frigotto (2005, p. 13)

[...] este decreto restabelece o dualismo, ainda que, em outros termos, da educação dos anos anteriores, e assume o ideário pedagógico do capital ou do mercado – pedagogia das competências para empregabilidade – com base nas diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs e DCNs).

A educação básica desvincula se da Educação profissional

“[...] negando ao seu público uma formação que privilegiasse a construção do “ser humano” [...] mantendo sua perspectiva assistencialista, visando satisfazer os interesses do sistema de produção capitalista, em detrimento da formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos” (ARAUJO, 2007, p.71).

O Decreto Lei nº 2.208/97 instituiu a educação profissional como um sistema paralelo à educação formal, regredindo o ensino médio e técnico, ao ideário pedagógico do capital, conservando a tradição dos projetos de desenvolvimento nacional “que se ergueu pela desigualdade e se alimenta dela” definindo os diferentes tipos de formação para o trabalhador, segundo sua origem de classe e o papel a eles destinado na divisão social e do trabalho, fortalecendo a dicotomia e estabelecendo um verdadeiro retrocesso nas expectativas de construção de uma formação integrada.

Este novo ideário pedagógico que orienta a educação básica e a educação profissional expressa agora uma inversão mais radical, num contexto de regressão das relações sociais. Sem a estreita ligação à educação básica, constituída da saberes a educação profissional correrá sempre o risco de se tornar mero fragmento de treinamento em benefício exclusivamente do mercado e dos interesses isolados dos segmentos produtivos.

Este novo ideário pedagógico que orienta a educação básica e a educação profissional expressa agora uma inversão mais radical, num contexto de regressão das relações sociais capitalistas. Não se trata de uma sociedade

da *incerteza*, mas, fundamentalmente, de uma sociedade da *insegurança*. A globalização ou mundialização do capital aumentaram a concentração da riqueza e ampliaram o desemprego estrutural e a miséria nos países periféricos e semiperiféricos, como mostra a análise de Chossudovsky (1999). Estamos diante de uma situação onde, como nos mostra István Mészáros (2000), as relações capitalistas destroem um a um os direitos conquistados ao longo do século XX, dentre eles o direito ao trabalho, além de degradar o meio ambiente pondo em risco as bases da vida humana. (FRIGOTTO, 2005, p.10)

A mudança do governo federal no início de 2003 traz novas perspectivas para resgatar as diretrizes para a Educação Profissional no país, foram árduos debates entre representantes da sociedade civil, intelectuais e setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, que entre disputas teóricas e políticas, deram forma ao Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004 que revoga o Decreto 2208/97.

O documento é fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o *status quo*, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. (FRIGOTTO, 2006, p 36).

Na análise de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a revogação do Decreto nº2.208/97, pelo Decreto nº5154/2004 restabelece a possibilidade de integração curricular dos ensinos médio e técnico, de acordo com o que dispõe o artigo nº. 36 da LDB que expressa a síntese das disputas que envolvem antagonicamente fatores estruturais e conjunturais na sociedade brasileira através de uma concepção progressista de educação profissional pública integrada ao ensino médio.

Interpretamos que a disputa não está especificamente evidenciada na forma de oferta do ensino, mas num contexto mais amplo que tem com foco principal romper com as ideologias capitalistas que divide a sociedade em classes e determina as condições sociais e econômicas por meios de seus modelos de educação atrelados a concepções políticas e econômicas de desenvolvimento que submete o ser humano a objeto de uso e valor, uma mercadoria no reino do capital alienada perante sua própria condição histórica.

As proposições trazidas pelo Decreto nº 5154/2004, não compreende a totalidade das reivindicações, as quais evidenciavam uma intervenção maior de

participação nas instâncias de controle e formulação das políticas públicas como meio de assegurar os interesses dos trabalhadores assim

Um novo decreto seria um dispositivo transitório que, enquanto garantisse a pluralidade de ações asistidas e instituições de ensino, mobilizasse a Sociedade Civil em torno do assunto. O que se pretendia era a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005 p. 3)

Porém, não houve alterações no processo inicial, o que decorrem a partir da promulgação do decreto são regulações para implantação do ensino médio, como o parecer Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica nº 39/2004, que orienta as instituições de Educação profissional Técnica de nível médio a aplicar o Decreto 5154/2004. Somente em 2007 com o lançamento do Plano Nacional de Educação - PDE que se constitui o Programa Brasil Profissionalizado que objetiva financiar essa modalidade ensino no país, e paralelo a isso o MEC apresenta o Documento Base para as orientações para a implantação da Educação Profissional Técnica de nível médio integrada ao ensino médio.

2.2 O plano de desenvolvimento da educação e o Programa Brasil Profissionalizado

Em 2007 o governo Lula lança o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que reconhece na educação uma face do processo dialético que se estabelece entre socialização e individualização da pessoa, que tem como objetivo a construção da autonomia, isto é, a formação de indivíduos capazes de assumir uma postura e crítica frente ao mundo. (MEC, 2008 p. 5).

O PDE traz em si um bloco de diversos programas que cobrem todas as ações do Ministério da Educação e Cultura –MEC, abrangendo os níveis e modalidades de ensino, além de medidas de apoio e financiamento, tornando-se uma das principais ferramentas de articulação do desenvolvimento da educação ao desenvolvimento econômico e social do país.

A evidencia desse proposito apresenta-se claramente nas razões e princípios do PDE que constitui a educação como alicerce fundamental, sintonizada com os objetivos da Constituição Federal, para construir uma sociedade livre, justa, solidária, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Estas perspectivas conduzem a formulação do PDE inspirado no processo dialético de relação humana com o objetivo de formar indivíduos autônomos, críticos, capazes e criativos, uma política nacional educação que prevê garantir o desenvolvimento nacional; erradicar pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais. (BRASIL, MEC, 2007, p. 5)

Neste sentido temos o desenvolvimento nacional determinado como uma das principais razões do PDE, e sua garantia está condicionada a relação com a educação, alçada como eixo estruturante da ação do Estado de forma a potencializar seus efeitos.

O enlace entre educação e desenvolvimento é essencial na medida em que é por meio dele que se visualizam e se constituem as interfaces entre a educação como um todo e as outras áreas de atuação do Estado. Não importa a abrangência do território considerado, o bairro ou o país. A relação recíproca entre educação e desenvolvimento só se fixa quando as ações do Estado são alinhadas e os nexos entre elas são fortalecidos, potencializando seus efeitos mútuos. Desse movimento de busca de sintonia das políticas públicas entre si depende a potencialidade dos planos setoriais, inclusive o educacional, que passam, nesses termos, à condição de exigência do desenvolvimento econômico e social, garantindo-se que o todo seja maior que a soma das partes. (Ibidem, p.6)

A relativa importância que se dar a relação entre educação e desenvolvimento submete a ação do Estado em expandir o investimento na educação em todo território nacional, sintonizado com os outros setores, uma visão integrada de ações que possibilitem a inversão dos investimentos fragmentados e gerenciais criados sob as várias formas de oferta da educação.

O amplo estudo de Saviane (2009, p. 17) demonstra que “[...] o PDE articula o desenvolvimento da educação ao desenvolvimento, superando a contraposição entre educação como bem de consumo e como fator de investimento”. Para isso o PDE desenvolve mecanismos, objetivos de avaliação, que permitem assegurar, ao mesmo tempo, a responsabilização e a mobilização social em torno da busca da qualidade da educação básica, tendo como base de sustentação seis pilares, sendo:

i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social – que são desdobramentos consequentes de princípios e objetivos constitucionais, com a finalidade de expressar o enlace necessário entre educação, território e desenvolvimento, de um lado, e o enlace entre qualidade, equidade e potencialidade, de outro. (Ibidem, p. 11)

Com esses seis pilares o PDE propõe executar sua ação, inicialmente lança trinta ações, consubstanciada sob uma perspectiva sistêmica de educação¹⁶, que em regime de colaboração com as outras políticas públicas, articula o desenvolvimento socioeconômico em todo o território Nacional.

As perspectivas de desenvolvimento socioeconômico almejado pelo PDE são mais evidentes na Educação Profissional e tecnológica, por nela “conter todos os princípios que orientam o PDE”. A análise que o MEC realiza sob essa modalidade ensino apresenta um diagnóstico sucinto e objetivo sobre os orçamentos financeiros antecedente que subsidiaram a infraestrutura e custeio de pessoal nos últimos anos, que demonstram o aumento em cerca 150% dos investimentos assegurando a expansão, ampliação e reorganização desta modalidade de ensino, a fim de promover uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidenciando com grande nitidez os desejáveis enlaces entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade, afirmando que

Esse arranjo pode abrir excelentes perspectivas para o ensino médio, hoje em crise aguda. A combinação virtuosa do ensino de ciências naturais, humanidades (inclusive filosofia e sociologia) e educação profissional e tecnológica – o que deve contemplar o estudo das formas de organização da produção – pode repor, em novas bases, o debate sobre a politecnia, no horizonte da superação da oposição entre o propedêutico e o profissionalizante. (Ibidem, p. 33)

É neste contexto, de estratégias reformistas dos desígnios da Educação Profissional brasileira¹⁷ que o PDE apoia e financia a ampliação do Ensino Médio Integrado - EMI, previsto no Decreto nº 5154/2004, por entender que nela está

¹⁶ A visão sistêmica de educação que trada o PDE é compreendida como “corolário da autonomia do indivíduo” [...], portanto, reconhecer as conexões intrínsecas entre educação básica, educação superior, educação tecnológica e alfabetização e, a partir dessas conexões, potencializar as políticas de educação de forma a que se reforcem reciprocamente. (BRASIL, MEC, 2007, p.10).

¹⁷ Cabe aqui ressaltar que as reformas apresentadas, que direcionam um novo perfil para Educação Profissional no Brasil, não nascem especificamente dos propósitos do governo, mais sim de uma construção histórica de luta, que resultaram em diversas ações para revogação do Decreto nº 2208/1997 pelo Decreto 5154/2004 que propõe uma nova relação de trabalho e educação, subsidiados por concepções que buscam resgatar a essência do ser humano, dividida historicamente pelos interesses capitalista de produção, através da educação unitária e politécnica, que articule e dê acesso a ele aos mais diversos conhecimentos produzidos na sociedade como direito de todos e condição da cidadania.

contida as preposições conceptuais pedagógica necessárias para promoção de seus objetivos de superação do ensino propedêutico. Como resultado dessa ação “[...] O PDE propõe sua consolidação jurídica na LDB, que passará a vigorar acrescida de uma seção especificamente dedicada à articulação entre a educação profissional e o ensino médio, denominada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”. (MEC, BRASIL, 2007, p.33)

Como meio de promover a ampliação da oferta da Educação Profissional no país o governo institui por meio do Decreto nº. 6.302, de 12 de dezembro de 2007, o Programa Brasil Profissionalizado

Art. 1º Fica instituído, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Brasil Profissionalizado, com vistas a estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional no contexto dos arranjos produtivos e das vocações locais e regionais

O Programa Brasil Profissionalizado propõem incentivar os estados e municípios ampliarem a oferta de vagas na educação profissional, focando no ensino médio integrado, prestando assistência financeira para melhoria da qualidade de ensino.

[...] o Programa Brasil Profissionalizado visa estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre formação geral e educação profissional, considerando a realidade concreta no contexto dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais, por meio da prestação de assistência financeira para construção, ampliação, modernização e adequação de espaço físico [...]. (BRASIL, MEC, 2007, p. 4).

No entanto, implantar o ensino médio não é somente uma questão de financiamento de infraestrutura mas compreende um projeto que traz em si uma proposta de mudança de concepções e práticas formativas que visam romper com dualismo e o pragmatismo do ensino, sendo para isso indispensável que todos os sujeitos envolvidos nesse processo dominem essas concepções com fins de atender os objetivos proposto por esta modalidade de ensino.

2.3 As orientações para o ensino médio integrado

A implementação do EMI expresso pelo decreto nº 5154/2004 e financiado pelo Programa Brasil Profissionalizado, compreende enfrentar e superar uma série de problemáticas históricas emblemadas sob a formação do trabalhador,

solidificadas pela escola dualista, do ensino propedêutico que delimita ao trabalhador o acesso aos conhecimentos construídos historicamente, uma pedagogia ainda presente nas instituições de ensino, na prática de formação dos trabalhadores, no entanto devemos reconhecer que tanto as instituições quanto os sujeitos que à constituem são resultados deste processo sendo necessário desconstruir esses conceitos a fim de conscientizá-los frente a sua condição e seu papel para consolidação dessa proposta.

Neste sentido, primeiramente temos o parecer CNE/CEB Nº 39/2004, traz um estudo histórico da Educação Profissional no Brasil, indicando seus dilemas a serem superado com a aplicação do Decreto 5154/2004 nas instituições de Educação profissional de ensino médio.

Neste mesmo seguimento, o MEC em 2007, lança o documento base intitulado Educação Profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio, que explicita às instituições e sistemas educacionais “[...] os pressupostos para a concretização dessa oferta, suas concepções e princípios e alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado. (MEC, 2007, p. 4).

O Documento Base traz um diagnóstico histórico da Educação profissional brasileira suas tendências e problemáticas ancoras no Decreto 2208/97 que coibia a forma de ensino integrado e as transições necessárias para enfrentamento e reversão da dualidade do ensino, apresentando os conceitos teóricos que darão subsidio ao Ensino Médio Integrado, como proposta de adequada à formação da classe trabalhadora brasileira no sentido de torna-se consciente, autônoma e conseqüentemente emancipada das relações opressoras.

A explicitação dos princípios e diretrizes às instituições e sistemas definem o sentido do EMI de natureza filosófica, atribui à integração

[...] uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (BRASIL, MEC, 2007, p.40 - 41)

O documento traz em tese os elementos conceituais para implantação da proposta de EMI orientada pela construção de um projeto que supere a dualidade

entre formação específica e formação geral, ancorados nos princípios do Decreto nº 2.208/1997 e mediatizado pelo mercado de trabalho, como meio de deslocar o foco dos seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia.

Nestes termos o EMI é definido pelo termo formação integral baseado nas análises de Ciavatta (2005)

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

A definição é apresentada dentro de um contexto de multiplicidade da prática pedagógica por meio da qual educação profissional e o ensino regular se complementam, assumindo o papel de promover o domínio dos saberes construídos historicamente, oportunizado ao jovem trabalhador compreender e analisar a sociedade em que vivem como seres históricos-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação, produzem conhecimentos. “[...] Assim, a história da humanidade é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza do próprio homem, mediada pelo trabalho. Por isso, o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção de conhecimento. (Ibidem, p.42)

A dimensão ontológica do trabalho é o princípio que deverá nortear o trabalho pedagógico no desenvolvimento dos conhecimentos da ciência, tecnologia e a cultura como categorias indissociáveis da formação humana numa relação estabelecida pelo documento como

O caráter teleológico da intervenção humana sobre o meio material, isto é, a capacidade de ter consciência de suas necessidades e de projetar meios para satisfazê-las, diferencia o homem do animal, uma vez que este último não distingue a sua atividade vital de si mesmo, enquanto o homem faz da sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Os animais podem reproduzir, mas o fazem somente para si mesmos; o homem reproduz toda a natureza, o que lhe confere liberdade e universalidade. Dessa forma, produz conhecimentos que, sistematizados sob o crivo social e por um processo histórico, constitui a ciência. (Ibidem, p. 43)

Desse modo, a prática de formação dos trabalhadores deve compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade, produzidos através da análise das relações do todo com as partes, este entendimento construirá então sua consciência de si dentro processo social de construção do conhecimento.

As concepções que norteiam o EMI para a formação do trabalhador objetivam dar um novo sentido as práticas de formação articulando conhecimentos científicos, tecnológicos, e culturais, visando a construção posição crítica sobre os as relações da sociedade frente o mundo, ou seja uma formação politécnica definida no documento como “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho moderno” (Ibidem p. 17)

O documento base foi elaborado por pesquisadores que compreendem e dominam, a construção histórica dos processos educacionais e defendem a reconstrução de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe, do ensino partindo da análise como a formação integrando, trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana, tendo o trabalho como princípio educativo.

Porém, compreendemos que não bastam apenas o indicativo das concepções mais é necessário um trabalho árduo e compromissado com a implantação do EMI, para que se torne uma via para reconstruir a formação profissional, em contraposição a concepção da Educação profissional atreladas as concepções capitalistas desenvolvimento de base economicista sob a noção de capital humano e a ditadura do mercado, com as noções de sociedade do conhecimento, pedagogia das competências, e empregabilidade, necessitam ser superadas por a uma outra perspectiva de desenvolvimento, com uma expectativa social mais ampla que possa avançar na afirmação da educação básica unitária e, portanto não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas, é uma condição necessária para que como afirmam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), se fazer a travessia para uma nova realidade.

O ensino médio integrado ao ensino técnico, conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não o permite. Não obstante, por conter os

elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção (Saviani, 1997). Entenda-se, entretanto, que a educação politécnica não é aquela que só é possível em outra realidade, mas uma concepção de educação que busca, a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação que potencialize a transformação estrutural da realidade. "(FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS,2005,p.44).

Superar esse estigma é o maior desafio da Educação Profissional, logo não bastam às intencionalidades, é necessário um trabalho conjunto, articulado entre as várias categorias da sociedade para desmistificar o conceito economicista das práticas formativas de educação profissional, do “saber fazer”, voltada basicamente para preparar recursos humanos para o processo de produção, tendo o homem como objeto, mercadoria, alienado de sua posição enquanto ser histórico social, em prol de um desenvolvimento que promova o crescimento local atendendo as demandas oriundas das carências da sociedade nas mais diversas áreas de formação, geração trabalho renda, meio ambiente, tecnologias, comércio, indústria, sendo necessário para isso um novo agir para a prática formativa.

É, pois, fundamental que se tenha claro que o caminho percorrido na relação entre educação e desenvolvimento nos marcos da teoria do capital humano, da sociedade do conhecimento e da pedagogia das competências e da empregabilidade não nos ajuda a entender o processo histórico da produção da desigualdade entre nações e no interior delas. Pelo contrário, trata-se de concepções que nos afastam deste entendimento e do papel da educação básica e profissional enquanto práticas sociais mediadoras das relações sociais, econômicas e culturais. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2009 p.11).

Essas aspirações nos remetem a compreender a importância de concepções utilizadas nos documentos e legislações que orientam o Ensino médio Integrado como forma de transgredir a dualidade do processo educacional entre trabalho e educação, visando o desenvolvimento e a emancipação da classe trabalhadora, não somente nas práticas educativas, mas num campo mais amplo ético, social e político.

3 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E DESENVOLVIMENTO PARA ALÉM DO CAPITAL

Neste capítulo apresentamos os referenciais teóricos que trazem as concepções que compreendem o trabalho, a educação e o desenvolvimento para além dos interesses capitalista, como categorias intrinsecamente relacionadas a essência do ser humano.

3.1 Trabalho, educação e desenvolvimento e a essência integrada para a formação trabalhador

Abordagem que efetivamos sobre o EMI que traz o trabalho como princípio educativo e a escola unitária, nos conduz a sublinhar que uma das principais tarefas da educação profissional é a de desconstruir a relação entre trabalho, educação profissional e desenvolvimento para além dos interesses capitalistas, já que estes conceitos estão estritamente correlacionados, na sociedade burguesa como afirma Mészáros (2008)

Não é surpreendente, pois, que o desenvolvimento tenha caminhado de mãos dadas com a doutrinação da esmagadora maioria das pessoas com os valores da ordem social do capital como a *ordem natural* inalterável, racionalizada e justificada pelos ideólogos mais sofisticados do sistema em nome da “objetividade científica” e da “neutralidade de valor”. As condições reais da vida cotidiana foram plenamente dominadas pelo *ethos* capitalista, sujeitando os indivíduos [...] ao imperativo de ajustar suas aspirações de maneira conforme, ainda que não pudessem fugir à áspera situação da escravidão assalariada. (MÉSZÁROS, 2008, p. 80)

O reconhecimento de que esses processos não ocorrem de forma isolada ou desprendida, mas que estão intrinsecamente coordenados, ligados pelas concepções de desenvolvimento do capitalismo, que têm o trabalho como objeto de valor, mercadoria, provedor de salário, gerador da mais avalia, alienado, persuadido pelo mercado capitalista, submisso, coagido e explorado, para manter e consolidar os ideais da sociedade burguesa.

Neste contexto, a Educação Profissional é o meio pelo qual a burguesia introduz seus interesses em consonância com o Estado, nas instituições educacionais para atender suas exigências do mercado de produção capitalista, viabilizando a concepção de trabalho acima mencionado, que traduz a formação para o trabalho em treinamento e disciplina, através de instrumentos sistemáticos e fragmentados pelo sistema dual de ensino, engendrado pela divisão social de classe, determinado pelos interesses do mercado de produção capitalista.

O Desenvolvimento é tido como a promessa fascista utilizada para promover o crescimento econômico concentrador em algumas regiões do país, no caso do Brasil, que se utiliza do trabalho e da educação profissional para atingir seus objetivos de produção reprodução das desigualdades.

Estas definições são compreendidas como resultado de um processo de criação histórica, onde o trabalho, a educação e o desenvolvimento, são concepções

que se propagam concomitantemente com a evolução dos modelos e das relações de produção, da organização da sociedade como um todo e nas formas de conhecimento humano, vinculando-se aos interesses econômicos, ideológicos e políticos, servindo como instrumento de justificação das relações de poder capitalistas.

Assim, se estas concepções foram desvinculadas de sua origem e corrompidas pelas relações de: força, mercado, poder, antagônicas de apropriação e expropriação, advindas, coordenadas e materializadas pela sociedade capitalista, aprisionando o ser humano há conceitos alheios e alienantes a sua naturalidade, a questão central está em reverter este processo, romper com esses conceitos impregnados, resgatando a essência do trabalho que tem a formação e o desenvolvimento como ato de liberdade.

Marx (1989, p.112) considera que uma nação que procura desenvolver-se espiritualmente com maior liberdade não pode continuar vítima das suas necessidades materiais, escrava do seu corpo. Acima de tudo precisa de tempo livre para criar e fruir da cultura.

A colocação de Marx demonstra sua contra posição ao ideário capitalista de desenvolvimento econômico que degrada a essência do homem em função dos ideais de consumo para manutenção do controle e perpetuação no poder, mascarando as relações assimétricas de poder entre nações e entre grupos e classes sociais na divisão internacional do trabalho. Como analisam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 2)

[...] Ainda que a educação e desenvolvimento estejam correlacionados, os países e as populações pobres não têm na educação básica e profissional a determinação fundamental de seu atraso e pobreza. Pelo contrário, sua pobreza está vinculada aos processos históricos de colonização e de reiterada subordinação aos centros hegemônicos do capitalismo que até hoje impedem que se desenvolvam autonomamente e possam ter a universalização da educação básica e uma educação profissional de qualidade. Ou seja, a correlação positiva entre educação, educação profissional e desenvolvimento não autoriza a conclusão de que as primeiras sejam condições fundamentais para o segundo.

Neste sentido é necessário romper com o surto de conceitos pragmáticos políticos, econômicos, capitalistas, predatórios e mercantis que tecem

os valores e os significados das relações de trabalho, formação e desenvolvimento, numa aliança com sistema econômico dominante, traduzido em força de trabalho, produção, valor de consumo, ideologia quantitativa que vigoram sobre a cabeça, o corpo e mão dos trabalhadores. Logo, a luta que se deve traçar é material e cultural concomitantemente, se o que nos interessa é a sociedade livre temos que perseguir esse ideal com um novo pensar das relações humanas e suas necessidades como forma, meio de liberta-se dos ditames capitalistas. Portanto o desenvolvimento que nos interessa é aquele voltado para atender as múltiplas necessidades humanas, ou seja, o desenvolvimento humanista, onde o trabalho, como essência do ser humano é liberto da primazias do capital, e sua utilidade está direcionada como ação política para superar as mazelas sociais e excludentes que alienam a humanidade perante as concepções imperialista do capital.

As reflexões de Araújo e Rodrigues (2011) demonstram que

Os aspectos políticos da teoria de alienação de Marx podem ser resumidos como a relação entre liberdade e as relações de propriedade existentes. Liberdade na relação do homem e consigo mesmo. Vejamos que não se trata da liberdade formal, pois esta foi uma condição elementar do novo desenvolvimento social que possibilitou relações contratuais e a compra e a venda de todo tipo de mercadoria. Trata-se da liberdade do homem em exercer seus “poderes essenciais”, o que a alienação sob o modo de produção capitalista não permite, [...]. A conquista da liberdade só é possível, então, na superação da alienação do trabalho. (ARAÚJO e RODRIGUES, 2011, p.46-47)

Dessa forma, o desenvolvimento como resultado do trabalho deve estar pauto nesta perspectiva de liberdade. Marx analisando e criticando o modo de relação econômica capitalista, a sociedade dividida em classe e os resultados dessas relações, nos leve a compreender que o desenvolvimento é o grau de elevação que o ser humano atinge através de sua relação com a natureza, afim de atender suas necessidades aprimorando-se constantemente numa relação dialética de inovar-se diante dos ciclos históricos de sua existência.

Assim, compreendemos que o desenvolvimento é o resultado da relação do homem com a natureza através do trabalho num ato de conhecer, aprender, construir, aprimorar e renovar seus meios de sobrevivência, ou seja, é nesta relação que a matéria deixa de ser algo bruto e passa a ser idealizado, lapidado, construído e reproduzido pelo próprio homem através do seu trabalho objetivo, não só como uma mera representação, mas como expressão vida, objeto útil que se constroem e reconstroem dialeticamente em cada tempo da história da humanidade.

Vimos anteriormente que a relação do homem com a natureza dar-se pelo trabalho e que a aprendizagem esta incutida nesta relação, assim o resultado desta relação é o desenvolvimento, no momento em que o ser humano através do trabalho cria e recria sua ação num ato de humanizar-se, de constitui-se enquanto ser, consciente e transformador da sua natureza, ou seja, o desenvolvimento está atrelado ao trabalho com forma ontológica, como afirma Pochamnn (2009).

O desenvolvimento da sociedade encontra-se inexoravelmente associado ao trabalho, especialmente na sua forma ontológica, que representa a capacidade do homem transformar a si próprio e a natureza. Mas também, e principalmente, o trabalho na sua forma histórica tem sido mais visado como condição de financiamento da sobrevivência, nem sempre associado ao desenvolvimento humano. (POCHAMNN, 2009, p. 19).

O que Marcio Pochamnn (2009) referencia são as intervenções mercantis que agem sob as relações de existência humana, que distanciam o trabalho de suas origens naturais, dirigindo como ferramenta de uso, treinando-o para atender suas expectativas de produção e tecnologia, tornando-o capital humano, principal resultado da complexa sociedade do conhecimento uma das fontes de promoção de desigualdades econômicas e sociais expandidas pela ideologia de desenvolvimento enquanto sinônimo de crescimento econômico, produção e de formação para o trabalho.

O ponto que queremos demonstrar é o que o trabalho, a educação e o desenvolvimento são categoricamente corrompidas pela ideologia do capital, e que em cada uma delas estão contidos elementos que configuram a hegemonia do capital nas sociedades, transgredir esses conceitos para além dos interesses do capital requer ações que permitam o ser humana conscientiza-se de sua condição de explorado e possa lutar contra a hegemonia instalada na sociedade.

A hegemonia significa, para Gramsci, a relação de domínio de uma classe social sobre o conjunto da sociedade. O domínio se caracteriza por dois elementos: força e consenso. A força é exercida pelas instituições políticas e jurídicas e pelo controle do aparato policial-militar. O consenso diz respeito sobretudo à cultura: trata-se de uma liderança ideológica conquistada entre a maioria da sociedade e formada por um conjunto de valores morais e regras de comportamento, afirmando que toda relação de hegemonia é necessariamente uma relação pedagógica”, isto é, de aprendizado.

O pensamento de Gramsci reconhece a escola como um do principal viés de propagação das concepções de mundo das elites dominantes que tem por objetivo legitimar a hegemonia de classes, porém opõem-se a essa relação considerando que a escola deve ser de cunho desinteressada de orientação humanística e de cultura geral que propicie o conhecimento e a formação da consciência crítica perante os contrastes históricos que constituem a sua própria realidade.

Promover a conscientização é o elemento crucial para uma nova cultura de vida, de relações de trabalho e desenvolvimento reconhecendo a dicotomia forjada no campo da economia do capital que fez, Antônio Gramsci, pensar e se mobiliza para supera-la, segundo Norsella (2004)

A violenta dicotomia que experimente durante toda a sua vida, até os anos do cárcere, ritma-se dolorosamente na contraposição entre o continente explorador e a sua província explorada (regionalismo); entre os ricos que podiam estudar e os pobres que não podiam, entre o campo atrasado e estagnado e a cidade moderna e em desenvolvimento; entre o intelectual que pensa e o trabalhador que faz; entre as mãos e a cabeça; entre a prática e a teoria; entre a escola e a oficina; entre o dirigente e o dirigido; entre a cultura desinteressada do intelectual tradicional e a cultura interessada ou estreitamente profissionalizante do operador, do funcionário; entre a direção política e as massas; entre o sujeito (espírito) e o objeto (matéria); entre a filosofia política e a economia; enfim, entre o reino da liberdade e da necessidade. (NORSELLA, 2004, p. 176).

Para Gramsci, é através desta compreensão que iremos construir uma consciência de classe, tendo a formação humana como ponto crucial para promover a conscientização do ser humano, ou seja, mudar a visão de mundo, tendo como foco principal de combate o processo de dicotomia das ideologias propagadas pela elite burguesa na sociedade, atrelando a isso a transformação de seu modo de vida, de homem e mundo livre das mazelas sociais e econômicas que o aflige.

Gramsci afirma que quando homem reconhece criticamente o mundo como processo histórico no qual está inserido, seguramente passará a desenvolver ações concretas contra a tirania da sociedade burguesa

Pela própria concepção de mundo, pertencemos sempre há um determinado grupo [...]. Porém se nossa concepção de mundo não é crítica e coerente, mas ocasional e desagregada, pertencemos simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa, nossa própria personalidade é composta de forma bizarra [...]. Criticar a própria concepção de mundo, portanto, significa torna-la unitária e coerente [...] O início da elaboração crítica é a consciência daquilo que somos realmente. Isto é "conhece-te a ti mesmo" como produto do processo histórico. (GRAMSCI, 1995, p.12)

A citação deixa claro que Gramsci nega esse tipo de concepção que trata o ser humano como instrumento desprovido de conhecimento que lhe possibilitem a interpretação do mundo, isso representa a sua contraposição aos modelos de educação que tinham por base o industrialismo como princípio pedagógico de forma “interessada” que destinam ao filho do proletariado a instrução pragmática condicionada as necessidades de produção fabris, designando a ele um fim pré-estabelecido, uma postura e uma visão de mundo que nega ao ser humano o conhecimento de conhecer-se a si mesmo como resultado do processo histórico.

Ao pensar a escola sob uma ótica de mercado ela passa a ser concebida como instrumento que aprisiona e regula o trabalhador aos ditames desta ótica, esse tipo escola não interessava a Gramsci, sua tendência estava direcionado em abolir as escolas interesseiras por aquela desinteressada em atender os desígnios e o poder das forças opressoras, porem interessada pelo processo de conscientização do trabalho que forneça uma nova visão de mundo critica frente as relações de trabalho, vida social e econômica tendo como objetivo central resgatar o princípio natural das relações humanas, enquanto práticas de liberdade, uma escola como remete sua própria reflexão abaixo

A escola, que não hipoteque o futuro do jovem e não constranja a sua vontade, a sua inteligência, a sua consciência em formação a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada. Uma Escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecanicidade (GRAMSCI, 1975, p. 82).

A educação para Gramsci é o ato de libertação e sua ação efetiva deve ocorrer nas camadas mais oprimidas estimulando o progresso intelectual para que o trabalhador desenvolva e consolide uma visão crítica de mundo, manifestada no seu modo de viver e lutar, considerando o ambiente escolar como o mais propício local para essas relações, elevando assim o papel do ensino como ato decisivo para libertação do trabalhador.

A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para domina-las, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo. (GRAMSCI, 1982, P. 130)

Essas ponderações explicitam que a escola deve conhecer e refletir o seu fazer, a prática formativa, onde se revelam as relações capitalistas, camufladas como algo comum, de origem divina que vedam os múltiplos olhares sob as condições das relações de trabalho e formação. Gramsci deixa claro que a partir do momento em que a escola se empodera de sua condição poderá construir um projeto de formação que promova o interesse da classe trabalhadora e sua libertação.

István Mészáros (2008), seguidor das ideias de Karl Marx e Gramsci, traz uma importante contribuição sob o papel da escola e a formação do trabalhador para além dos interesses capitalistas, refletiva sobre as relações das políticas públicas educacionais com as práticas interesseiras e utópicas de submissão do capital e da necessidade de romper com essa lógica condicionante rumo a criação de uma alternativa educacional contra hegemônica que combata os valores mercantis, excludente e desumanizadora do capital.

Debatendo a educação para além do capital, Mészáros (2008), sustentam que uma política educacional deve compreender que a escola está dentro de um contexto amplo e complexo, onde “apartheid social” se firma e a mercantilização conduz de forma pragmática a prática de formação dos trabalhadores numa ação tendenciosa de separar o *Homo faber* do *Homo sapiens*, o que indica uma concepção estrita de educação que internaliza no ser humano a “[...] legitimidade da posição que lhes foi atribuída na hierarquia social [...]”, (Ibidem, p.44), reproduzida pela educação, “[...] assegurando os parâmetros reprodutivos gerais do sistema capitalista [...]”, (Ibidem, p.44).

Esta visão, compromete qualquer tendência de reformas das políticas educacionais que não leve em consideração que o que está em jogo não é somente a questão estrutural mas sim uma questão de âmbito mais amplo onde as soluções “[...] devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. Mészáros (2008, p. 45), afirmando que

O que precisa ser confrontado e alterado fundamentalmente é todo o sistema de internalização, com a lógica do capital na área da educação equivale, portanto, a substituir as formas onipresentes e profundamente enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. (MESZÁROS, 2008. p.47)

Com essas considerações, ponderamos as diretrizes que são trazidas pelo PDE, tratadas anteriormente, que direcionam as políticas públicas no país, dentre as várias modalidades de ensino a Educação Profissional alinhada na perspectiva de enfrentamento das discrepâncias de oportunidades de educação, superar fragmentação do ensino, almejando promover a formação de indivíduos conscientes, assumindo uma postura crítica e criativa frente ao mundo.

Considerando a afirmação de Mészáros (2008, p. 35) que “[...] as soluções não podem ser formais; elas devem ser essências”, compreendemos que, o fato das políticas governamentais darem uma nova roupagem a seus objetivos educacionais e de desenvolvimento não remetem há uma revolução, mas sim ao enfrentamento, sendo necessária uma ação política concreta que supere as práticas de formação do trabalhador impregnadas pela divisão social do trabalho executadas através da dualidade do ensino em função dos interesses do capital, direcionadas pelas promessas de um desenvolvimento que degrada o homem e o meio em que vive, assim o desenvolvimento deve ser encarado como um processo complexo de mudanças e transformações de ordem econômica, política e, principalmente, humana e social.

Assim como Gramsci, Mészáros considera que é de fundamental importância que a escola reconheça que o modo dominante de ensinar e aprender orientam a prática de formação do trabalhador, e indicam que o caminho para transcender esta ação está na formação da consciência crítica, que desprenda o ser humano da prisão escrava do capital que condiciona e afirma os estigmas unilaterais e pragmáticos das práticas de formação do trabalhador.

Neste sentido, Frigotto (2002), analisando as relações entre trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador, afirma que a inversão da lógica do saber dominante não é uma simples mudança de conteúdo, currículo ou métodos didáticos pedagógicos, mas sim uma mudança de consciência, que promoverá novos meios de produzir conhecimento, sendo que para isso

É preciso atentar para o fato de que, juntamente com o fetiche do valor, cuja essência é o escondimento da origem da exploração e do lucro, da extração da mais-valia, existe o fetiche do conhecimento, do saber, que reduz este saber e esse conhecimento à “verdade da burguesia”. Ao afirmar-se que existe um saber intrínseco ao trabalhador e à sua classe, quer-se dizer que, nas relações sociais e de produção de existência, individual e coletivamente, mesmo sob as condições adversas da sociedade capitalista, o operário produz conhecimento, detém um saber, tem uma determinada consciência da realidade. (FRIGOTTO, 2002, p. 20).

Pistrak (2009), afirma que a escola é um “órgão social, um organismo social” que foi utilizado como instrumento para negar esta consciência e ocultar esta essência do ser humano, logo dela deve partir a tarefa de “[...] desnudar os interesses de classe, na agudização de todas as questões da vida como a questão da luta de classe”.

Sendo assim, a escola deve nortear seus objetivos baseado na formação humana aguçados pela intencionalidade de reversão da ordem vigente, sendo necessário para isso que o ser humano se compreenda enquanto agente deste processo

[...] a qual reconheceria a si mesma como membro do coletivo internacional das pessoas que lutam contra o regime caduco por uma vida nova, por uma nova ordem social, na qual não haverá divisão em classes sociais. Concretamente, a questão conduz a que as novas gerações compreendam, em primeiro lugar, em que consiste a essência desse processo de luta que abarca a humanidade; em segundo, que lugar a oprimida ocupa nesta luta; em terceiro, que lugar cada jovem deve ocupar nesta luta. (PISTRAK, 2009, p. 117).

Formar intelectuais conscientes de sua função social, econômica e política é um compromisso que a escola deve ter para si. Desenvolver a formação para o trabalho com base nessa proposta requer munir a escola em sua prática educativa de conceitos que tenham esta perspectiva de reversão, de lutar pela expansão de liberdade resgatando a união entre trabalho, educação, e o desenvolvimento enquanto um processo unitário, integrante da existência humana.

3.2 O trabalho como princípio educativo e a formação unitária

A trajetória das análises aqui realizadas dispõe sobre aspectos que afirmam a condução da formação humana num campo contraditor de disputas antagônicas e de relações de trabalho e educação corrompidas pelos ideais de classes, reproduzidas pelo Estado nas legislações educacionais e executadas pelas instituições de ensino atendendo as demandas dos projetos de desenvolvimento explorador que submetem o trabalho a categoria de objeto/mercadoria a serviço dos meios de produção capitalista. O debate que abordaremos sobre essas relações enveredam sob um caminho de críticas e propostas que conduzem a reflexão, um

novo pensar, sobre a relação trabalho e educação elemento crucial para formação crítica frente aos processos de formação do trabalhador.

Marx (2008) demonstra que “O trabalho é a fonte de toda a riqueza e de toda a cultura, e como trabalho útil só é possível dentro da sociedade e através dela, todos os membros da sociedade têm igual direito a perceber o fruto íntegro do trabalho”. Logo é imprescindível tratarmos o trabalho como categoria fundante do ser humano que está no centro da disputa de classe e que implica em todo processo de luta que envolve a produção do conhecimento, construindo uma consciência de classe em contraposição aos ditames do capital que deflagra a essência do ser humano, o trabalho como princípio educativo que emana das relações naturais de aprendizagem, ascendo caminhos para uma educação unitária como forma de enfrentamento a alienação e conseqüentemente da superação da dualidade de classe.

Neste sentido passamos a análise das categorias fundamentais que dão subsídios para compreendermos o trabalho como

[...] um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como uma força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. (MARX, 2008, p.289).

Os ensinamentos marxistas definem o conceito de trabalho intrinsecamente ligado a essência do ser humano, que se utiliza dele para modificar seu meio e atender suas necessidades de existência, diferente dos outros seres vivos que se adaptam a ela, o ser humano constitui o trabalho como força, ação intencional que tem por finalidade transformar a natureza para produzir e garantir sua sobrevivência.

No ato de transformar a natureza o ser humano promove e aprimora o desenvolvimento de suas capacidades numa relação dialética com os outros seres humanos e a própria natureza, ou seja, pelo desenvolvimento intelectual e cognitivo que objetiva sua existência, o homem dialeticamente modifica seu meio e constitui o trabalho não apenas como objeto mais também como práxis¹⁸ de sua própria vida. É

¹⁸ Vázquez (2007, p. 14) define a práxis como “[...] vertente ontológica (antropológica) como constituinte essencial do homem enquanto mediação entre o homem como espécie, como ser genérico, e a natureza enquanto corpo inorgânico do homem, gnoseológica, enquanto critério de verdade; e revolucionário enquanto meio de transformação das circunstâncias [...]”.

nessa ação que a educação se institui no mundo do trabalho, como processo que constrói e reconstrói o conhecimento que media as transformações da natureza e suas relações sociais com os outros homens.

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. (SAVIANE, 2007, p. 154).

Logo, é do e pelo trabalho que emerge as relações de aprendizagem, é por este fato social que o trabalho é o princípio que educa. O trabalho como princípio educativo, tem uma intencionalidade, um fim definido como afirmam Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), o trabalho é elemento fundamental da ontologia do ser social, ele é a atividade fundamental pelo qual o ser humano se humaniza, se cria, se expandir em conhecimento, se aperfeiçoa.

O trabalho como princípio educativo vincula-se, então, à própria forma de ser dos seres humanos. Somos parte da natureza e dependemos dela para reproduzir a nossa vida. E é pela ação vital do trabalho que os seres humanos transformam a natureza em meios de vida. Se essa é uma condição imperativa, socializar o princípio do trabalho como produtor de valores de uso, para manter e reproduzir a vida, é crucial e “educativo”. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 2).

No entanto, no momento em que as relações de trabalho deixam de ser um processo intrínseco das relações emergentes das necessidades humanas, este fim perde se, introduzindo novas formas de relações no decorrer do processo histórico de desenvolvimento da sociedade, o trabalho passa a ser utilizada como elemento estranho ao próprio homem, transforma-se em mercadoria, objeto de valor, representado pelo salário, submetido e determinado pelas bases das relações econômicas, políticas e ideológicas da sociedade de classes.

Estas relações que rompem o transito natural do trabalho como essência do ser humano, são analisados por Marx num campo econômico, político e social que contrai o desenvolvimento da sociedade sob a exigência do mercado industrial, provocando um legado de desigualdades conduzido ideais que alienam o homem de sua condição natural.

Marx (1989, p.166), afirma “[...] que o trabalho alienado subtrai ao homem ao objeto da sua produção, furta-lhe igualmente a sua vida genérica [...]”. A

consciência que o homem tem da própria espécie muda-se através da alienação, de maneira que a vida genérica se transforma para ele em meio. Assim, a alienação é a inversão do sentido do trabalho enquanto atividade vital consciente, livre para produzir sua própria existência, transformado em coisa física, em objeto de apropriação dos interesses econômicos do capital, numa relação de venda que toma o trabalho como produto, onde o seu valor de troca é determinado pelo seu uso na produção, o qual é representado em forma de salário.

Os processos contraditórios das relações de trabalho, no modo de produção capitalista, estabelecem também a divisão social do trabalho manual e intelectual que se aprimora com o advento da industrialização, à inserção da máquina e da tecnologia, que inaugura a formação unilateral, um esquema notório que racionaliza a escola em clássica e profissional com seu papel bem definido, determinando os espaços de formação para o trabalhador e sua posição na sociedade de classes.

A unilateralidade corresponde à dinâmica das relações sociais que são submetidas aos comandos não determinados pelas necessidades humanas, e sim pela valorização dos bens produzidos pelo capital, se revelando na própria separação das classes sociais antagônicas, base pela qual se proliferam os diferentes modos de apropriação e explicação da realidade, a qual se torna cada vez, mas estranha ao ser humano.

Outra tendência unilateral está na formação dos trabalhadores em áreas específicas, onde ocorre a internalização dos valores burgueses que iram alimentar as relações de competitividade, individualismo e acima de tudo na limitação do conhecimento. Neste sentido, a escola é tida como uma exigência normativa na preparação dos sujeitos para o trabalho e na reprodução dos interesses de classe como afirma Pristak (2009, p. 30)

A escola sempre foi uma arma nas mãos das classes dirigentes. Mas estas não tinham nenhum interesse em revelar o caráter de classe da escola: as classes dirigentes não passavam de uma minoria, uma pequena minoria, subordinando a maioria a seus interesses, e é por isso que se esforçam para mascarar a natureza de classe da escola, evitando colaborar na destruição de sua própria dominação.

Portanto, a escola traz em si a camuflagem da reprodução dos interesses de classe submetida ao desenvolvimento do modo de produção capitalista, se colocando em antagonismo à produção e reprodução da humanidade, sendo

necessário para isso “educar o povo” para conservar a ordem vigente. Para tanto, o capitalismo transforma suas ideais em teoria pedagógica para conservar essa estrutura social, provocada pela formação unilateral e pela divisão social do trabalho. Enquanto esta relação fundamental estiver estabelecida como referência para sociedade, a função da educação será a de reproduzir esta lógica estabelecida.

Assim, o princípio educativo, nas análises marxistas, esta forjado no contexto das relações históricas de trabalho alienado e fetichizado¹⁹ criado pelo próprio homem sob o modo de produção capitalista em sua ação contraditória que dar um duplo sentido a dimensão do trabalho no momento em que o trabalho que cria e humaniza, também aliena, degrada e subordina o homem aos seus ditames.

Em contra posição a formação unilateral, Marx defende a formação omnilateral, composta pelas diversas dimensões do conhecimento articulado com um objetivo final, a práxis revolucionária que liberta e emancipa o homem como sujeito histórico, superando a sociedade de classes e seu antagonismo, extinguindo a propriedade privada dos meios de produção, e principalmente a separação entre teoria e prática, ou seja, requer superar a dualidade como afirmamos anteriormente.

As contribuições Marx revelam, aguçam as análises de Antônio Gramsci, que ratifica suas formulações e dar seguimento em suas interpretações e proposições considerando as origens materiais e históricas e seu antagonismo presente na luta de classes, salientando a importância da luta por uma consciência de classe constituída de elementos que dão substância para “transformar os subalternos em senhores do próprio destino, em homens livres”.

A concepção revolucionária de Gramsci está constituída dentro de cenário político e educacional, diante dos processos de submissão da classe trabalhadora aos meios de produção e o fracasso da revolução socialista no ocidente, assumindo uma postura marxista ortodoxa, isto é, “[...] ele entende que a “filosofia da práxis” é uma filosofia integral, uma teoria completa que dispõe de todos os elementos necessários para dar conta dos problemas enfrentados.” Norsella (2004, p.14).

Norsella (2004, p. 24), conhecedor dos propósitos de Gramsci, traz a toma sua suas propostas e polêmicas em torno da escola de formação unitária,

¹⁹ É o modo pelo qual Marx (1989), denomina o fenômeno social e psicológico onde as mercadorias tomam aparência independente da vontade de seus produtores, ou seja, uma mercadoria é algo místico onde o caráter social do trabalho dos seres humanos aparece com uma relação social que existe não entre eles, mas entre as coisas. O fetichismo é uma relação social entre pessoas mediatizadas, uma relação direta entre as coisas e não entre pessoas.

subsidiada pela intencionalidade de “[...] descartar a escola tradicional embasada nas formas produtivas pré-industriais [...]” discordando das “[...] modernas escolas que fazem do industrialismo seu princípio pedagógico de forma “interessada” (interesseira, mesquinha, imediatista).”

As críticas de Gramsci reportam sua oposição ao modelo estabelecido de educação que determina ao ser humano há um fim pré-estabelecido, logo sua proposta de escola desinteressada, está vinculada a formação do trabalhador que tenha por base a cultura geral e humanística, formativa que equilibre o desenvolvimento das capacidades humanas que seja capaz de conduzir as relações de natureza humana num movimento que o torne síntese das múltiplas relações, com uma cultura de visão ampla, universal e coletiva, compenetrada pelos interesses de todos os seres humanos.

Para o proletariado é necessário uma escola desinteressada [...] uma escola humanística [...] uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade. Também os filhos dos proletários devem ter diante de si todas as possibilidades, todos os campos livres para poder realizar sua individualidade de forma melhor, e por isso no modo mais produtivo para eles e a coletividade. A escola profissional não pode se tornar uma encubadeira de pequenos monstros mesquinamente instruídos para o ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, possuidores apenas de um olhar infalível e de mão firme. (NORSELLA 2004, p. 50)

Compreendemos com esta manifestação que a atribuição da educação profissional não passava de meras oficinas adestradoras de mão de obra, executando uma ideologia de formação que cumpri seu papel de transformar seres humanos em peças isoladas, para atender um fim determinado, tendo ainda a habilidade de convencer o trabalhador de sua função miserável, imposto pelo capital somado aos imperativos da religião e da política e de sua própria condição social e econômica.

Portanto, sua crítica está centrada no tipo de educação e sua relação com o mundo capitalista de exploração da mão de obra desqualificada, e interesseira.

Na escola atual, em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando na realidade, não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas. (GRAMSCI, 2001, p. 49).

O que temos diante desta função é o fim predeterminado do ser humano ao mundo desigual, onde a escola oculta sua ação de difundir e consolidar a dualidade de classes, com falsos valores de conhecimento e democracia, promovendo a exploração e a alienação do trabalhador, submetido às condições de dominação e subordinação da elite burguesa.

Gramsci (2001) corrobora com os fundamentos do trabalho como princípio educativo, propondo a escola unitária fundamentada organicamente na formação do trabalhador enquanto dirigente de sua própria história, como solução para a crise instalada com a expansão do capitalismo e as relações de trabalho que conduzem as tensões entre as classe em defesa de seus interesses.

A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (GRAMSCI, 2001, p.33-34)

A escola única está incutida de idéias que propõem uma educação comum a todos, não hierarquizada de acordo com nível ou situação de classe, mais uma escola sem distinção de acesso ou oportunidade de preparação profissional, está seria a forma de conter a multiplicação de escolas profissionais que propagam e eternizam as diferenças tradicionais, esta deve ser a principal ferramenta para enfrentar a ordem vigente, como afirma Gramsci (2001, p. 49)

Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um tipo único de escola preparatória (primária média) que conduza o jovem até os umbrais da escolha profissional formando-o, durante este meio tempo, como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige.

O que temos de objetivado nessa proposta é a intencionalidade de se instalar uma escola unitária, que trabalhe a união entre os dois aspectos fundamentais que constituem a práxis na formação, a ciência e o trabalho, onde os conhecimentos, teórico e prático, estabelecem uma relação dialética, sem sobreposição, alinhada as exigências do mundo moderno que forme um intelectual não só especializado no trabalho, mas também dirigente munido de conhecimentos políticos, culturais e científicos tornando-se um instrumento de transformação social.

Assim, a discussão traçada por Gramsci está no bojo das relações de classe, na dualidade da escola, no ensino fragmentado, nas formas de relação de trabalho intelectual e manual, seu foco principal é resgatar o princípio educativo, romper com ideias de escola oficina interesseira, propondo uma formação humanística e profissional, um ideal de escola para o proletariado que lhe propicie a liberdade e o tornem totalmente uteis, ou seja,

O advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo. (GRAMSCI, p. 125,1982).

Estes são os sentidos do trabalho enquanto princípio educativo e da escola unitária como meio, viés que encaminha a formação humana para o reconhecimento do seu papel enquanto ser histórico preparando-o para enfrentamento da ordem estabelecida a fim de resgatar sua própria essência num ato de libertasse do trabalho opressor e emancipar-se enquanto ser humano.

Esses pressupostos ressaltam que o trabalho como princípio educativo e a Escola Unitária enquanto ação que pressupõem a emancipação humana, compreendem um conjunto de ações políticas, pedagógicas, estruturais, no sentido de resgatar o exercício da cidadania dos seres humanos ora marginalizados e excluídos, juntos, o trabalho e educação não alienado, possibilitam o desenvolvimento pleno de sua identidade livre enquanto ser no mundo, agente capaz de transformar sua realidade, dissociado do fatalismo histórico, na perspectiva de emancipar-se conjuntamente com a sociedade em que estão inseridos.

No entanto, reconhecemos que não só a educação mudaria a sociedade, porem a implementação da escola unitária extinguiria o modelo atual de escola profissional, garantindo aos trabalhadores uma formação básica que propicie o reconhecimento enquanto sujeitos sociais, libertando-o do fetiche e dos mitos adquiridos pela educação instrumental.

Se não se pode ignorar a importância da educação como pressuposto para enfrentar o mundo do trabalho, não se pode reduzir o direito à educação – subjetivo e inalienável – à instrumentalidade da formação para o trabalho com um sentido economicista e fetichizado. É, portanto, um desafio para a política de Educação Profissional reconhecer o trabalho como princípio educativo, primeiro por sua característica ontológica e, a partir disto, na sua especificidade histórica, o que inclui o enfrentamento das instabilidades do mundo contemporâneo. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 5).

Compreendemos que as proposições marxistas e gramscianas abordadas, estão distantes dos modelos de educação profissional executadas pelo Brasil nos últimos anos, limitadas pela instrução meramente instrumental, mecânica e pragmática, ligadas a projetos de desenvolvimento capitalista, como já referenciamos anteriormente, que constituirão um país marcados pelas desigualdades nos mais diversos âmbitos social, econômico, regional e local.

O enfrentamento realizado nos últimos anos dão um novo norte que almeja esta perspectiva, referendado nas legislações e programas abordados, reconhecemos porém que há um longo caminho a percorrer, enfrentar a ordem vigente impregnada nas práticas de formação dos trabalhadores requer compreender o fundamento do ato de educar como prática social.

O que temos idealizado é a construção de um projeto contra hegemonia do capital, de transformação social e econômica, e para isso é necessário que a escola tenha consciência de seu papel neste projeto, assumindo o compromisso em formar trabalhadores, intelectuais qualificados para conduzir, defender e gerir um novo modelo de relação na sociedade de transformação social e emancipação humana, ou seja, um projeto que relacione o trabalho, a educação profissional e o desenvolvimento para além do capital.

3.3 A prática formativa e os desafios históricos para formação do trabalhador

Enfatizando as análises teóricas já desenvolvidas compreendemos que a Escola esta impregnada de conceitos, formas, métodos e práticas que se enraízam sob a égide do capitalismo que movem as práticas pedagógicas, para o treinamento e qualificação do trabalhador como ação consonante ao que está estabelecido historicamente nos processos de produção.

As práticas formativas trazem em si um projeto educacional direcionado e contraditor pelas suas próprias vertentes históricas que estabelecem as dimensões do ensino, definindo os papéis a serem executados pela escola que evidenciam aspectos de interesses econômicos, em detrimento da valorização do ser humano como ser ontológico, condicionando as demanda oriunda do meio de produção e dos avanços das tecnologias em benefício do capital.

Este perfil acompanha o desencadeamento do capitalismo no mundo, adestrando, treinando, qualificando, desenvolvendo competências que hoje ainda se mantêm presentes no processo de ensino dissociando a teoria e prática, isolando as ciências, fragmentando o ensino, a propedêutica, na divisão do currículo, método, na dualidade persistente, são os componentes de uma prática educativa exclusiva de valores, reprodutora, formalizada e de significado burocrático.

O contexto da estrutura e organização da Educação no Brasil remete a uma política tendenciosa socioeconômica e centralizadora, vivenciadas em cada período histórico, que se refletem no desenvolvimento da sociedade e conseqüentemente nos sistemas de ensino que orientam as práticas escolares através de seus planos, parâmetros, currículos de acordo com a propulsão de seus interesses.

As tendências educacionais se entrelaçam também a outros aspectos e concepções que por sua vez orientam os vários momentos da história da educação brasileira que resultam em ações fragmentadas, desconectadas e fundamentadas pela ordem vigente, que por hora estabelecem suas práticas educativas. Resultando na divisão das ciências em disciplinas, que requerem profissionais específicos para que trabalhem seus conteúdos a fim de atingir seus objetivos enquanto unidade isolada do conhecimento na construção da aprendizagem, ou seja, um ensino vazio de contextualização, que possibilite a reflexão do sujeito diante da dinâmica social em que está inserido e as conexões dos saberes para a sua própria formação.

Historicamente, a educação profissional perpassa nas suas práticas formativas o sentido de promover a racionalização, treinamento, o individualismo e a adaptação demandados pelos processos de produção “caráter subordinado aos interesses do capital” (FRIGOTTO, 1999 p. 33), marcada por uma “pedagogia das competências” de concepção dualista centrada na preparação para trabalho alienado, com vista a atender as necessidades vigentes do modo de produção capitalista.

O que concerne às práticas educacionais refere-se a um projeto educação profissional direcionado e contraditor pelas suas próprias vertentes políticas que estabelecem as dimensões do ensino, definindo os papéis a serem executados pela escola e sua comunidade.

As considerações indicadas, no entanto não são estabelecidas de forma isolada, mas dentro de um contexto histórico, que explicitam os conflitos sociais

presentes na sociedade e que se confrontam na instituição escolar envolvendo questões relevantes diante do papel da escola, práticas educativas, métodos, valorização e formação dos professores dentre outros aspectos estruturais e de organização, como nos afirma Saviani (2009), a história da estrutura e da organização do ensino no Brasil reflete as condições socioeconômicas do País, mas revela, sobretudo, o panorama político de determinados períodos históricos.

Assim, a prática formativa também é produto do sistema que requer uma ação pedagógica direcionada aos interesses do capital. No âmbito da escola os professores inserem-se como principais agentes de formação do educando, no entanto não podemos atribuir ao professor especificamente a responsabilidade pela prática formativa, considerando que o professor trabalhador é resultado deste processo, lembrando que eles também são “sujeito e objeto da história”, formados num determinado momento histórico que construiu a identidade e a prática do profissional professor.

Nas condições materiais e sociais da escola, os professores enfrentam também desafios para a construção de sua própria existência humana e social, nela incluídas as atividades que desenvolve no processo de trabalho docente. Como essa escola não está dissociada da sociedade, da qual faz parte, não se pode dela falar de forma isolada. Profundas mudanças sociais ocorreram e continuam acontecendo, principalmente em decorrência de novas configurações conjunturais assumidas com certa constância pelo capitalismo, o que têm promovido e entranhado novas e velhas formas de desigualdades sociais e culturais. (CORREIA, 2005, p.129-130).

Feita estas observações podemos considerar que o professor é o ator principal que contracenando diretamente com as ações educativas. No entanto esta ação é apenas uma parte do processo de formação, inserido na prática pedagógica, que constitui um conjunto de ações sistematizadas e planejadas pelos diversos sujeitos sociais para desenvolver o ato educacional.

Saviane (2005) analisando as concepções pedagógicas na história da educação brasileira considera que a escola é condicionada por interesses sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e sociedade, ou seja, a problemática da prática formativa está centrada no ideal pedagógico tecnicista, produtivista, que fundamenta a formação dos professores e estes reproduzem na formação dos seus alunos.

Neste sentido, há um claro distanciamento da prática formativa comprometida com uma perspectiva filosófica humanística, a escola unitária, para o

profissionalismo e o tecnicismo, ou seja, educamos para satisfazer uma diretriz determinada por uma ordem proveniente dos interesses estabelecidos pelos organismos internacionais, das políticas desenvolvimentistas em favor do capital controlada pelo Estado.

Oliveira (2003) na discussão de um novo paradigma educacional observar que o fenômeno educacional sempre materializou ou materializa os modismos educacionais na escola sem uma análise crítica dos pressupostos contidos nela pela própria ausência de um referencia teórico que provocasse tal indagação afirmando que

Dessa forma, não vivemos uma crise do paradigma educacional. Estamos, sim, diante de uma crise de apropriação, por parte da maioria dos docentes, de uma referência de modelo de sociedade a ser estruturado. [...]. Mas importante que uma apropriação de um constructo teórico explicativo da sociedade presente é a redefinição ou início de uma definição do objetivo para qual a está instituída a educação escolar.

Evidentemente, a compreensão do papel a ser desenvolvido pela escola nos remete a um entendimento dos condicionantes sociopolíticos e culturais que atuam como determinantes estruturais da educação. Neste sentido, não será qualquer forma de interpretação social que nos servirá como guia desta análise. (OLIVEIRA, p. 82-83)

A rigor essas ponderações destacam que a questão que se estabelece está centrada na superação dos vários conhecimentos construídos por visões que escamoteiam o sentido real da prática formativa. A principal alternativa está em empoderar as categorias dos educadores com os conceitos supracitados, de uma nova concepção de homem trabalhador, como forma de refletirem suas próprias ações diante de suas práticas, nessa abordagem a formação dos professores torna-se um apêndice que deve ser tratado como forma crucial de se reverter o processo incorporado e que se fazem presentes nas práticas de Educação Profissional e Tecnológica isso fica claro nas reflexões de Machado (2011), para ela:

O desafio da formação de professores manifesta-se de vários modos, principalmente quando se pensa nas novas necessidades e demandas político-pedagógicas dirigidas a eles: mais diálogos com o mundo do trabalho e a educação geral; práticas pedagógicas interdisciplinares e interculturais; enlaces fortes e fecundos entre tecnologia, ciência e cultura; processos de contextualização abrangentes; compreensão radical do que representa tomar o trabalho como princípio educativo; perspectiva de emancipação do educando, porquanto sujeito de direitos e da palavra. (MACHADO, p. 69)

Para que ocorra essa reversão faz se necessário romper o conceito economicista das práticas pedagógicas de educação profissional, do “saber fazer”,

voltada basicamente para preparar recursos humanos para o processo de produção, tendo o homem como objeto, mercadoria, alienado de sua posição enquanto ser histórico-social.

Silva (2005, p. 80) analisando os problemas educacionais na Amazônia a partir dos conceitos capitalista ressalta a importância de compreendermos os antagonismos de classes vivenciadas onde o próprio trabalhador, incluindo o professor, “alienado de sua condição social não compreendem que sua exploração é feita por um ser da sua espécie e absorvem essa realidade com desígnios dos próprios deuses, aos quais rendem tributos na esperança de receberem as suas benesses”.

Estamos num processo de transição, do velho para novo, um momento onde a prática formativa requer um novo pensar, direcionar sua ação enquanto política para formação de trabalhadores propiciando um ambiente onde o saber seja debatido e tratado em sua totalidade, onde cada integrante do processo educacional seja reconhecido enquanto agente crítico, reflexivo e transformador da sua própria realidade, num movimento dialético de construção e reconstrução do conhecimento em favor do desenvolvimento enquanto liberdade do ser histórico que determina sua existência.

4 QUALIFICAÇÃO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS TRABALHADORES: RANÇOS, LEMAS E DILEMAS

Neste capítulo apresentaremos os resultados da pesquisa, analisando, compreendendo a prática da Educação Profissional, ranços, lemas e dilemas, para formação dos trabalhadores, como forma de contribuição para desenvolvimento do município de Cametá, buscando desvelar as hipóteses teóricas, relações práticas, conceitos sobre o objeto investigado, indicando a trajetória das políticas públicas de Educação Profissional implementadas no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins, com base na análise dos documentos da instituição de ensino, nos depoimentos dos profissionais da educação sobre as práticas educativas tendo como recorte temporal o Decreto 5.154/2004 em consonância com o PDE e Programa Brasil Profissionalizado e os documentos de orientação de implantação do Ensino médio integrado, que trazem em si uma nova proposta de ensino que visa superação das correntes históricas pragmáticas e dualista de ensino por um novo

modelo de formação humana, que integra o trabalho e a educação como elementos de libertação e promoção do desenvolvimento local.

4.1 Políticas públicas de educação profissional: percursos da formação do trabalhador no município de Cametá

Estaremos demonstrando a seguir o estudo no Centro integrado de Educação do Baixo Tocantins, recorrendo aos dados históricos de sua constituição para compreender o presente, ressaltando aspectos que caracterizam a pesquisa do tipo estudo de caso como um processo de produção do conhecimento científico que tende a elaborar parâmetros para analisar as políticas públicas de educação profissional de cunho nacional, constituindo-se numa pesquisa de um espaço determinado, para o qual utilizamos múltiplas fontes teóricas, como forma de oferecer uma visão do caso estudado, diante dos objetivos das Políticas públicas de Educação Profissional, acima apresentado, buscando superar a dualidade do ensino e promover o desenvolvimento local através da formação do trabalhador.

A educação profissional no Município de Cametá compreende uma linha de atuação que caracterizou a formação profissional no Estado do Pará, seguindo como indica Araújo (2007, p.70)

A educação profissional no Pará se desenvolveu mantendo-se desvinculada da Educação Básica, negando ao seu público uma formação que privilegiasse a construção do 'ser humano", em suas ampla dimensões. Ao longo dos tempos, manteve sua perspectiva assistencialista, visando satisfazer os interesses do sistema de produção capitalista, em detrimento da formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos.

É nessa perspectiva que a educação profissional no município de Cametá esteve voltada, onde destacamos o papel de 02 instituições públicas de ensino que atuam atualmente na oferta da Educação Profissional, o Sistema S representado do pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial- SENAI, e o Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins – CIEBT.

A abordagem que faremos sobre o SENAI tem como finalidade demonstrar, num breve relato, como a instituição realiza a formação dos trabalhadores. O SENAI, instituição de ensino pertencente o sistema "S", instalada no município de Cametá em tem como objetivo formar mão de obra qualificada para atuar no setor industrial,

por meio da preparação de aprendizes, para atender os interesses empresariais em preparar mão de obra para o mercado de trabalho como afirma Araújo (2007).

[...] essa formação, em função da gestão vinculada aos organismos empresariais, tem sido voltada para o atendimento das demandas específicas dos setores de mercado que representam, desarticulada de estratégias de escolarização e sem perspectiva de formação geral do trabalhador, privilegiando essencialmente as exigências do mercado de trabalho em detrimento das necessidades de desenvolvimento de cidadãos plenos. (ARAÚJO, et al,2007 p. 65).

As ações desenvolvidas pelo SENAI concentram-se na qualificação técnica para trabalho, seguindo as tendências dos modelos de formação marcados pela dicotomia entre trabalho e educação, uma vez que a educação profissional e a educação básica são tratadas de forma distinta, onde o SENAI fica incumbido de oferecer a formação técnica específica para o trabalho, e a educação básica desenvolvida pelo Centro Integrado de Educação Profissional de Cametá, instituição Estadual de ensino médio que funciona no mesmo espaço do SENAI porém em prédios separados.

Outro aspecto importante a ser destacado está nos cursos de preparação e qualificação de aprendizagem técnica ofertados, os quais se concentram principalmente nas áreas industriais, uma realidade distante do município, tendo em vistas a ausência de empreendimentos industriais que absorvessem a mão de obra qualificada o que gera uma quantidade de trabalhadores formados com habilidades técnicas específicas, porém sem acesso ao trabalho, e por terem recebido uma formação unilateral ficam também desprovidos de conhecimentos que possibilite criar e recriar seus espaços no sentido de transformar sua realidade e promover sua própria emancipação e o desenvolvimento do município.

A caracterização do modelo de aprendizagem do SENAI a nosso ver é disperso de compreensão da dinâmica social, econômica do município, principalmente por fazer parte de unidade nacional, de onde advêm o planejamento e as deliberações educacionais para serem executadas regionalmente perfazendo uma prática de aprendizagem direcionada para o ato de qualificar mão de obra especificamente para o mercado de trabalho, pautada na pedagogia tecnicista inspirada na transmissão de conhecimento de base taylorista, incumbida em racionalizar a educação e promover um ensino focado na eficiência, competência e produtividade vinculadas aos interesses industriais.

Analisando a educação profissional no Estado Pará, Araújo, et al. (2007) defini a atuação do sistema S na formação do trabalho

[...] essa formação, em função da gestão vinculada aos organismos empresariais, tem sido voltada para o atendimento das demandas específicas dos setores de mercado que representam, desarticulada de estratégias de escolarização e sem a perspectiva de formação geral do trabalhador, privilegiando essencialmente as exigências e demandas do mercado de trabalho em detrimento das necessidades de desenvolvimento de cidadãos plenos. [ARAÚJO, et al., 2007, p.65]

Destacamos com essas breves pontuações, questões que ratificam que a educação profissional do município esteve voltada para atender os interesses contraditórios a sua própria realidade local, sendo que este perfil de educação ainda se faz presente nas práticas de formação do SENAI dando continuidade a seu projeto de formação específica para o trabalho.

Este perfil de educação também acompanha a história do Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins – CIEBT. Cabe aqui ressaltar que a história desta instituição não foi registrada, as informações aqui relatadas são provenientes do Plano de curso de técnico em agricultura do ano de 2006 e do Projeto Político Pedagógico elaborado em 2008 e dos poucos documentos administrativos encontrados na instituição e de minha atuação como professora na instituição no ano de 2007 a 2012.

O CIEBT, foi construído no ano de 2000, através do convênio administrado pela Comissão Executiva do Plano da Lavoura Cacaueira- CEPLAC, Superintendência no Estado do Pará, único registro encontrado nos documentos da escola sobre sua construção, sendo que a CEPLAC também não possui informações, pois os processos dos convênios davam-se pela unidade central em Belém, a qual foi procurada, no entanto, não disponha das informações por ser tratar de um convênio realizado há mais de dez anos.

Sua inauguração deu-se em 2001 e recebeu o nome de Escola Agrícola de Cametá, a estrutura desta escola compreendia uma área com 04 salas de aulas, 02 laboratórios: ciências e informática, quadra poliesportiva, cozinha com refeitório, 04 dormitórios, biblioteca, área administrativa com 06 salas. Todos os espaços possuíam moveis e equipamentos que viabilizam condições para desenvolver a formação e o alojamento de trabalhador oriundos dos municípios do Baixo Tocantins.

No entanto, o CIEBT após sua inauguração ficou sem funcionamento no período de 2001 a 2003, sendo alvo de muitas críticas e de intervenções políticas, que ocasionou em 2003 a sua transferência para o Estado, através do contrato de cessão de uso nº 2002/030, firmado entre a CEPLAC e o Governo do Estado do Pará, Secretaria Estadual de Educação- SEDUC, a escola passa a ser administrada pelo Governo Estadual e recebe através da Portaria de nº 828/2003-DEN a denominação de Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins – CIEBT.

Neste período a Educação Profissional no Estado é administrada pela Organização Social Trabalho e Produção- OS-ETPP, que desde de 2002 executa o Plano de Educação Profissional do Estado do Pará, financiado pelo Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, e tem como missão [...] promover a educação profissional de qualidade, exercendo atividades de ensino, pesquisa e extensão, atendendo à demanda da sociedade em áreas estratégicas para o desenvolvimento do Estado do Pará, (ARAUJO, et al, 2007, p. 113). Com este intuito são incorporadas a administração da OS-ETPP, 18 escolas, dentre elas o Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins.

As mudanças no CIEBT concentraram-se somente na área administrativa, as atividades educacionais iniciam-se somente em 2004, com a oferta de cursos pontuais, de curta duração, nas linhas de trabalhos manuais: bordado, pintura, crochê...; culinária regional: cozinha básica, compotas e doces regionais, manipulação de alimentos...; Produção da farinha de mandioca dentre outros.

Em 2005, a estrutura do CIEBT é cedida parcialmente para a Universidade Estadual do Pará, que inicia suas atividades de educação superior no município. Somente em 2006 o CIEBT oferta o primeiro curso de formação profissional técnico em agricultura, na forma subsequente, voltados para atender os sujeitos egressos do ensino médio, seguindo essa linha de oferta até 2008, quando passa ofertar na mesma linha de formação o curso técnico em Aquicultura.

Outro aspecto a ser evidenciado é a ausência de um quadro de profissionais da educação na instituição, o quadro que possuíam estava somente na área administrativa e pedagógica, executando atividades administrativas e de orientação educacional demandas pela OS-ETPP, de onde eram constituídos planos pedagógicos, planejamento, currículo que direcionavam a prática do CIEBT. Como não existia corpo docente fixo, os professores eram técnicos, bacharéis ou licenciados, contratos para atuarem especificamente numa determinada disciplina.

O sistema de contratação de professores horistas é outro aspecto negativo na medida em que sua rotatividade bloqueia o vínculo dos professores com o corpo discente, criando dificuldade no processo ensino/aprendizagem e impedindo o desenvolvimento da ação formativa educacional mais ampla. (PARÁ, 2009, p. 30)

Com base nesse quadro observamos que a execução dos cursos profissionais ainda estavam ajustados aos modelos tradicionais ensino de base tecnicista vinculados a práticas de qualificação desprovidas de valores que situe a formação humana num campo mas amplo e dialético de aprendizagem do trabalho seguindo o modelo de educação das escolas técnicas do Estado do Pará.

A educação profissional no Pará se desenvolveu mantendo-se desvinculada da Educação Básica, negando ao seu público uma formação que privilegiasse a construção do ‘ser humano’, em suas ampla dimensões. Ao longo dos tempos, manteve sua perspectiva assistencialista, visando satisfazer os interesses do sistema de produção capitalista, em detrimento da formação de trabalhadores como sujeitos coletivos e históricos. (ARAUJO, *et al*, 2007 p.70)

Esses primeiros anos de atuação o CIEBT apresentam uma prática de formação ainda dentro dos padrões do Decreto 2208/2007, por mais que neste período este decreto já estivesse revogado pelo Decreto nº 5154/2004.

Com as mudança de governo de Estado em 2008 delineou-se uma nova perspectiva de formação seguindo o viés indicado pelo Decreto 5154/2004, norteado pela proposta de educação contidas Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE e associadas ao Programa Brasil Profissionalizado, a Secretaria Estadual de Educação – SEDUC, mediante a avaliação negativa da gestão da OS-ETPP, encerra o contra de gestão com essa intuição e passa a partir daí exercer uma nova gestão da Educação Profissional no Pará, criando a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará – EETEPA, estabelecendo como política pública para a educação profissional o ensino médio integrado gestada pela Coordenação da Educação Profissional - COEP - SEDUC,

[...] A SEDUC assumiu, portanto, a responsabilidade e o desafio de elaborar uma política pública que supere a dicotomia entre conhecimentos específicos e gerais, entre ensino médio e educação profissional, a possibilidade da integração da formação básica e profissional de forma orgânica num mesmo currículo (PARÁ, 2009, p. 33)

Orientadas por essas premissas são implantadas as escolas de Educação Profissional, denominadas “Escolas Tecnológicas”, formando a rede das Escolas Tecnológica do Estado do Pará - EETEPA, composta por 12 escolas em todo o

Estado, da qual o Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins- CIEBT é pertencente. A rede tem como prioridade a oferta do Ensino Médio Integrado, seguindo as orientações do Documento Base e recebendo o financiamento do Programa Brasil Profissionalizado.

A Secretaria de Estado de Educação ao criar a Rede de Escolas de Educação Tecnológica do Estado do Pará – EETEPA propôs um novo modelo de educação profissional técnica de nível médio no Estado. A Educação Profissional passou a ser orientada por uma visão ampla como fator de inclusão social, de geração de conhecimento e promotora de desenvolvimento econômico-social, com a oferta de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, como instrumentos educacionais capazes de enfrentar as realidades regionais do Estado, como forma de superação do proposto pelo decreto 2208/97, compreendido em três sentidos:

[...] o primeiro deles é o filosófico, baseado numa concepção de formação humana omnilateral; o epistemológico baseado numa concepção de conhecimento na perspectiva da totalidade; e o político baseado na possibilidade de oferecer o Ensino Médio de forma integrada à Educação Profissional técnica, à construção do ensino Médio Unitário e politécnico, entendendo Ensino médio unitário como síntese do diverso e não único como único modelo a ser implementado. (PARÁ, 2009, p. 23)

Com esses propósitos, encadeados aos princípios da política nacionais Educação Profissional, a Rede de escolas tecnológica do Pará é financiada com recursos do Programa Brasil Profissionalizado. Tendo acesso aos relatórios do programa elencamos as principais ações pactuadas pela a SEDUC/COEP para a implementação do EMI no Estado que norteiam: a reforma, ampliação e construção de infraestrutura, com salas de alunas, laboratórios, quadra poliesportiva, equipamentos, moveis e utensílios; formação continuada para professores, gestores, equipes pedagógicas, técnicos administrativos e profissionais de apoio para atuação no EMI, atualizar as regulações da educação profissional pertinentes ao decreto 5154/04; criar os conselhos escolares nas escolas estaduais de educação profissional, construção e implementação coletiva do PPP nas escolas sob orientação da COEP e de acordo com as especificidades de cada escola; contratação via concurso público para composição do quadro permanente das EETEPAS.

Neste sentido, a SEDUC, realizou amplos debates em seminário, fóruns e reuniões, juntos com os profissionais da educação, gestores e pesquisadores em torno das concepções teóricas em torno do EMI, com o objetivo de construir os

elementos norteadores junto as comunidades escolares das Escolas de Educação Tecnológica do Pará. Estes encontros resultaram na construção coletiva de uma política pública direcionada ao Ensino Médio, no qual a educação é entendida como fator de inclusão social, de cidadania e dignidade, Pará (2009, p.12). Todas essas ações são previstas como meio de consolidar o EMI no Estado proporcionando um ambiente estruturado, com profissionais capacitados subsidiado por conhecimentos e instrumentos educacionais capazes de rever o modelo tradicional de Educação Profissional.

Os documentos construídos: livros, textos, pesquisas, que tivemos acesso demonstram as diretrizes para implantação do EMI nas EETEPAs com intuito de dar suporte para a elaboração dos documentos pedagógicos – projeto político pedagógico, planos de cursos, matrizes curriculares, itinerários formativos, legislação, formas e normas de gestão, este documentos servem também para munir, formar o corpo técnico e professores diante das problemáticas a serem enfrentadas e a nova prática de formativa do trabalhadores, a educação integrada.

Ao ressaltamos o processo de constituição da Rede de Escolas Tecnológicas estamos falando da história do CIEBT inseridos em todo este processo de transição entre a gestão da OSETPP baseada no Decreto 2208/1997 e a implementação do EMI partir do Decreto 5154/2004.

4.2 Os documentos pedagógicos e a política percebida nas vozes dos atores da educação profissional

Análises que realizamos nesta subseção demonstram o resultado do estudo dos documentos produzidos pelo CIEBT e o retrato das falas do professores e técnicos entrevistados, consubstanciados nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica no sentido de descrever, analisar e interpretar os conteúdos de suas expressões e relaciona-las aos referencias teóricos, como elemento fundamental e necessário, [...] enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento, (FRANCO ,2008, p.10)

O trajeto que construímos com os referenciais teóricos mostram como se dá a relação linear entre as políticas públicas de Educação profissional e

desenvolvimento e suas implicações histórica para a formação dos trabalhadores. Onde temos o dualismo no campo educacional, denotando a divisão social das classes, o desenvolvimento tomado como sinônimo de crescimento econômico, onde a formação do trabalhador vincula-se a esses conceitos, orientada pela teorias do capital humano, sociedade do conhecimento, pedagogia das competências que também preconizam as tendências economicistas para formação humana, materializadas no Decreto 2208/97.

A proposta que traz o Decreto 5154/2004 propõe superar essa tríade ação sob a formação do trabalhador elegendo o EMI com meio de propiciar uma formação com bases nos conceitos ontológicos, que tem o trabalho como princípio educativo, constituindo-se em uma escola unitária, humanista, politécnica que visa superar esses conceitos, formando sujeitos críticos, reflexivos, transformadores de sua realidade e promotores de desenvolvimento para além dos interesses do capital.

Introduzindo essas considerações passamos a analisar os documentos do CIEBT, a fim de detectar esses conceitos nos documentos e nas falas dos entrevistados como elemento propulsores da compreensão do papel da escola perante a implantação do EMI, envolvimento dos atores educacionais no processo de construção dos instrumentos pedagógicos que darão o norte para a prática formativa dos trabalhadores.

Analisando os documentos que o CIEBT dispõe, além das legislações pertinentes a modalidade de ensino, são o projeto político pedagógico datado de 2008 e os planos de cursos com datas que variam de 2006, curso técnico em agricultura, ainda na gestão da OS-ETPP, e outros 21 planos nas formas de oferta subsequente, EMI e EMI- PROEJA, com datas que variam entre 2008 a 2011. Estes documentos demonstram o contexto das mudanças e transições ocorridas no Estado e que afetam diretamente o CIEBT.

O novo projeto de Educação Profissional no Estado exige um novo formato de gestão e de oferta da educação profissional e principalmente de compreensão das concepções que conduzem a política de educação profissional em consonância com as legislações pertinentes a modalidade de ensino e as orientações da SEDUC. Analisando o projeto político pedagógico do CIEBT, ressaltamos que este é o único existente, identificamos estes referenciais de transição na seguinte descrição

Desde sua inauguração o CIEBT, vinha sendo gerenciado pela Organização Social Escola de Trabalho e Produção - OSETPP com recursos da Secretaria de Estado de Educação e convênios com o governo federal. Essa experiência ocasionou inúmeras problemáticas no sistema de educação profissional estadual tanto na promoção do ensino com no seu processo funcional administrativo e financeiro.

[...] Assim, a partir de julho de 2008, as escolas técnicas do Estado do Pará, voltaram a ser administradas pela Secretaria de Estado de Educação, formando a Rede de Escolas Tecnológicas inserindo um novo conceito de educação tecnológica no Estado. (CIEBT, 2008, p.8)

As concepções mencionadas no PPP estão realinhadas as orientações contidas nas legislações e com os documentos e publicações de autores que tecem que propõe enfrentar práticas de Educação profissional marcada pela dualidade de ensino e prática de treinamento, respondendo as demandas do capital, por uma formação integral que tem o trabalho como princípio educativo, norteadas pelos conceitos e princípios da politécnica, da escola unitária formadora de homens capazes de romper com ditames do capitalismo opressor e emancipar-se enquanto construtor da sua própria história, como mencionado no PPP

O PPP do CIEBT consoante à política educacional em desenvolvimento pela SEDUC/PA, tem como pressupostos básicos a qualificação como relação social, estabelecida por uma visão politécnica de conhecimento, tendo trabalho como princípio educativo e as concepções da escola unitária para integração das dimensões teórica e prática nos processos formativos e a valorização dos saberes tácitos dos sujeitos sociais. (Ibidem, p. 9)

Entendemos que a proposta de Escola Unitária e Educação Politécnica são conceitos amplos que devem ser trabalhados numa compreensão da dinâmica social e educacional das necessidades históricas do próprio homem, como discutimos anteriormente, inspirada numa natureza filosófica, que compreende as diversas dimensões da vida: o trabalho, a ciência e a cultura, esses referenciais são notórios nos documentos de formação emitidos pela SEDUC e no PPP do CIEBT, como uma questão necessária a ser trabalhada junto com os sujeitos do processo educacional os quais são evidenciados pela escola como meio de promover a gestão democrática e a construção dos instrumentos norteadores da prática pedagógica.

A escola vive atualmente uma constante discussão de conteúdos, metodologias e avaliação do processo ensino aprendizagem entre professores, alunos e corpo técnico, na busca de cooperação e condições necessárias para uma gestão democrática, propiciando momentos para partilhar as responsabilidades pelas decisões no que tange às rotinas de trabalho pedagógico, o projeto político pedagógico, os planos de cursos, e

às regras de convivência escolar , que serão realizado de forma coletiva, participativa pela comunidade escolar, visando despertar o comprometimento de todos nas execução das atividades político pedagógicas para atingirmos os objetivos da proposta educacional. (Ibidem, p. 11)

As entrevistas nos trouxeram pontos relevantes para analisarmos as descrições contidas no PPP e o conhecimentos que os entrevistados têm sobre os princípios e os conceitos que são referenciados pelas políticas públicas dessa modalidade de ensino.

Quando eu iniciei o trabalho na escola tecnológica em 2009 na verdade nós começamos aquela mudança de conceito daquela educação profissional que nós tínhamos na década de 70 e 80 que onde você focava a formação técnica, ou seja forma alunos técnicos para o mercado de trabalho, ou seja era um período que tinha um processo do começo de uma utilização mais forte no Brasil e você precisava de uma mão de obra muito rápida e tivesse uma formação rápida e a partir de 2009 a gente passa ter um novo conceito de educação profissional, ou seja não apenas formar aquele aluno para ser um técnico, mas nós tínhamos que formar o aluno que além de técnico ele teria que ter um conhecimento mais amplo das questões sociais, das questões econômicas[...] (PEP. 1)

As políticas públicas, os princípios eu tenho a visão de que essa educação profissional que a nossa escola propõem que é forma o nosso aluno pro o mercado de trabalho, mas não só, como nos aviamos comentado, não só aquele aluno que vá pro mercado de trabalho só tenha a visão do mercado mas que ele venha a ser um transformador social daquele local que ele vai fazer seu o trabalho [...] (PEP. 2)

Como falei eu acredito no momento em que eu entrei aqui em 2010 na escola tecnológica nos caminhávamos num princípio e num conceito de uma educação é mais humanística, democrática e além disso agente percebia que o processo educativo deste trabalhador e dessa trabalhadora era pensado de forma integral para uma formação integral [...] (PEP. 7)

Nos relatos verificamos que o conhecimento sobre as concepções demonstram-se presentes nas falas dos professores e técnicos que iniciaram o processo de implantação do EMI no CIEBT em 2009 e remetem ao que diz o PPP, resultando no reconhecimento da necessidade de ruptura das velhas práticas de formação, ranços que se fazem presente no cotidiano da escola, e promover atitudes, práticas de se desenvolver um novo perfil de trabalhador capaz de pensar, refletir e transformar sua realidade, esses aspectos refletem um posicionamento frente ao processo histórico da dualidade da Educação Profissional, e estão conectados ao conjunto indicadas pelos documentos oficiais a serem enfrentadas no cotidiano da escola.

Esses trabalhos de conscientização geram dilemas que são de fundamental importância para se construir a travessia para o novo, compreender a

relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender “o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho [...] equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la”. Ramos (2008, p.4)

No entanto, para que esses posicionamentos se fortaleçam é necessário persistir em ambientes de formação constantes, para que o coletivo pedagógico se percebam como agente partícipes, integrantes das ações e propagadores desses ideias. Sem a continuidade desse trabalho coletivo a tendência é a perda dessa identidade, esse aspecto são recorrentes na fala dos entrevistados que demonstram o rompimento do trabalho de formação no decorrer dos últimos anos tornando evidente a ausência de conhecimentos da proposta educacional.

[...] houve uma fragmentação desse pensar como eu acabei de falar eu percebo que existe aqui uma relação de poder e quando existe uma relação de poder existe uma relação de mentalidade do que quando eu entrei aqui se pensava essa integração da base comum com a base tecnológica tentando formar este homem para o mercado de trabalho mas como ser crítico reflexivo de sua ação hoje eu percebo que há uma fragmentação total do ensino tecnológico [...]. (PEP 7)

Bom, primeiramente para ser sincero, neste momento em que estou retornando pra escola, eu não tenho tanto conhecimento assim a respeito dessas leis, normas, conceitos [...] que são referente ao ensino médio, [...], não fui orientado a trabalhar digamos com políticas públicas, não fui, não tenho tanto conhecimento nesse quesito [...] não tenho participado, em termos de projetos dentro da escola que visa demonstrar como é que funciona as políticas públicas, um ensinamento, alguma coisa assim, não tenho conhecimento a respeito disso” (PEP 3)

A fala do Téc. 3 remete a postura dos dirigentes da escola perante o processo de formação dos coletivos de técnicos e docentes, que se diferenciam com as mudanças de governo. Consideramos que a política de Educação Profissional acontece dentro de um ambiente de disputa de classes, de interesses, de relações de poder, logo, os dirigentes como condutores do processo irão delineá-lo de acordo com sua visão, se não há uma visão alinhada as concepções do projeto educacional, a tendência é retroceder as bases mecanicistas de formação para o trabalho referenciada pelo PEP 3.

Essa tendência passa a nortear as relações dos trabalhos pedagógicos na escola, contrariando as perspectiva trazidas pelo PPP, “[...] a escola é uma construção sócio histórica que leva o coletivo institucional a desenvolver estudos de

modo a permitir reflexão acerca da função social da escola a partir da concepção de sociedade, de trabalho, de ciência, de tecnologia (CIEBT, 2008, p.10), e isso é refletido nos depoimentos no momento em que a escola não realiza o acompanhamento, a avaliação, a reformulação dos seus documentos pedagógicos

Desde de 2008 que eu estou aqui até agora em alguns momentos nós participamos mais quando quem estava aqui comungava um pouco mais com o que nos comungamos mas quando muda a estrutura de governo [...] o projeto político pedagógico que foi construído em 2008-2010 passaram por um período que a gente não rediscuti de novo começamos uma discussão inclusive envolvendo o pessoal da universidade, [...] mas ai uma nova direção veio e achou que isso era um movimento político e parou e assim permanece o mesmo projeto até hoje. (PEP 6)

A partir de 2012 nós tivemos uma mudança muito grande eu fui inserida num processo de uma gestão democrática na escola onde nossa participação era participativa e integrada entre professores técnicos e gestores na construção do PPP, dos planos de cursos, nos projetos, visita técnica, a partir de 2011 a gente percebe que houve uma fragmentação do trabalho ele centralizou no perfil do gestor onde a nossa atuação ela ficou mas de cunho pedagógico com os alunos e professores a discussão do papel da escola tecnológica aqui em Cameté ela se afastou. (PEP 7)

Essas ponderações indicam que nos últimos anos não houve prosseguimento aos processos de formação dos professores, assim como, das reformulações dos PPP e dos planos de cursos, influenciado pela ausência de relações democráticas, de uma gestão comprometida com a concepção e as finalidades da Educação Profissional, como estratégia de conduzir o processo formativo dos trabalhadores. Divergindo substancialmente do ato de participação como elemento de dinamização do processo de gestão e de mudanças dos contextos educacionais onde a vivencia democrática na escola seria um mecanismo que consiste em acompanhar, avaliar, construir e reconstruir as estruturas necessárias para o fins dos processos educacionais.

“Compreende-se que a gestão estratégica é resultante da integração entre gestão pedagógica e gestão administrativa e que sua função é assegurar as condições necessárias à consecução das finalidades e objetivos da Educação Profissional” Kuenzer e Grabowski (200 , p. 16).

Se o fundamento da gestão foge a este conceito, a Educação Profissional torna-se um ato desconexo da sua missão atual, não podemos construir um processo educacional emancipador se as práticas de gestão não levam em consideração a dinâmica permanente de discursão e elaboração de seus objetivos visando construir a identidade da escola, junto com sua comunidade: professores,

gestores, técnicos, alunos, que permita mudanças constantes diante das novas necessidades e vivências a partir de sua realidade, dando novos sentidos e significados para sua prática de formação profissional e humanística.

Paulo Freire (1967, p. 97), exalta que “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa.

A referência freiriana remete a considerar que as expressões contidas no PPP contradiz a vivência da escola, passam a ser apenas teorias descritas, mas sem ação, prática que evidenciam a falta de compreensão do processo histórico da formação profissional e do projeto de Educação Profissional que objetiva um projeto de sociedade, visando a superação do dualismo de classe e conseqüentemente do ensino fragmentado e da formação específica para o mercado do trabalho.

Assim, para que as escolas sejam capazes de construir organicamente seu próprio projeto político pedagógico, assumirem o desafio de uma formação integrada, reafirmando sua identidade, é preciso que conheçam e compreendam a própria história [...] e, então, a partir disto, possam decidir coletivamente para onde querem ir, como um movimento permanente de auto-reconhecimento social e institucional. E, então, reconhecerem-se como sujeitos sociais coletivos com uma história e uma identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança. (CIAVATTA, 2005, p. 98)

Portanto, a ação coletiva torna-se imprescindível na construção democrática da identidade da escola, principalmente de uma proposta educacional que traz como lema a superação dos interesses individuais, em favor da participação ativa de seus atores a fim reconhecerem o lhes foi negado historicamente, e passarem então há construir uma identidade fundamentada na realidade social e econômica de interesse da coletividade.

Esses primeiros pontos abordados pela entrevista, demonstram que há uma contradição entre os pressupostos conceituais descritos no PPP, e as práticas de gestão que se instalaram no CIEBT após a implantação do EMI, o que resultou na não reformulação dos documentos pedagógicos da escola, e conseqüentemente o rompimento da participação do coletivo de educadores e da sociedade em geral nos processos de formação do trabalhador, contrariando os indicativos de orientação do MEC.

Face a essas tendências passamos a dialogar com os entrevistados sobre a condução dos cursos ofertados e a importância da relação da formação do trabalhador para o desenvolvimento local através do ensino médio integrado.

4.3 A formação do trabalhador e o desenvolvimento local um debate necessário para a integração do ensino

Destacamos a importância desse debate junto aos entrevistados tendo em vista a importância da reflexão sobre, a formação do trabalhador e o desenvolvimento, que se devem estabelecer a luz da realidade local, na totalidade de seus espaços, sem perder de vista as múltiplas determinações e interações com a dinâmica do mundo para formação integrada do trabalhador.

São essas perspectivas que devem embasar EMI, considerando que o ser humano deve se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente nas diversas dimensões do trabalho, ciências e cultura, uma formação omnilateral, politécnica, que significa uma educação que possibilite “[...] a compreensão dos princípios científicos-tecnológicos e históricos da produção da produção moderna [...]” sem se distanciar da sua realidade tendo como foco o trabalho no seu sentido mais amplo “[...] como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica. (RAMOS, 2007, p. 3)

O trabalho, no sentido ontológico, como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de se ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidades e produção de liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas. Compreender o trabalho nessa perspectiva é compreender a história da humanidade, as suas lutas e conquistas mediadas pelo conhecimento humano. (Ibidem, p. 4)

Nesse sentido, decorre nosso diálogo que acenam para o momento de iniciou-se o debate para implantação do EMI na escola, nesse momento houve uma mobilização intensa entre escola comunidade e sociedade, realizando debates, encontro com os diversos setores sociais e econômico que evidenciaram as diversas necessidades de formação do trabalhador no campo da agricultura, aquicultura, comercio e educação contracenando com as características e tendências de desenvolvimento do município.

Dentro desses debates que foram feitos na escola a gente sempre tem que ter aquela concepção de que formar o nosso aluno dentro de uma questão econômica local, ou seja, que a mão de obra que vamos formar ? que curso nós vamos trazer pra cá que vá atender as necessidades da nossa região?

[..] ou seja tudo isso foi pensado, foi reunido, foi debatido, com a própria comunidade para que nós possamos ofertar os cursos. (PEP 1)

[...] quando iniciou a escola até hoje ainda carrega um apelido que é de escola agrícola porque o município tem como uma das suas prioridades a agricultura familiar, tanto que os primeiros cursos que começaram aqui foram o de técnico agrícola, técnico em agropecuária, e depois técnico aquicultura justamente porque quando se envolvia a categoria dos trabalhadores rurais a categoria dos pescadores que são categorias fortes no município que eles levantaram essa necessidade [...] também o povo do comércio do CDL que trouxe como demanda administração, marketing [...] da informática [...] manutenção e suporte e informática [...] além disso também alinhado com as discursões do serviço público prestação de serviço principalmente ligado a educação [...] aí vem o técnico em secretariado escolar técnico em alimentação escolar técnico em multi meios [...], então esses cursos naquele momento foi pensado para o desenvolvimento local. [PEP 6]

Enquanto estratégia de formação profissional, o desenvolvimento local, delimitado como o município de Cametá, aparece num contexto de iniciativa de uma ação compartilhada, resultante do pensamento e do cenário formado pela própria necessidade da vida e da realidade local, com esse trabalho conjunto cria-se, dentro de um território extenso e desigual como o município de Cametá, uma perspectiva de cidadania integrada, participativa, buscando soluções para diversos setores, associadas há uma visão inovadora e crítica perante os processos de formação do trabalhador.

Assim, o caráter necessariamente participativo e democrático do desenvolvimento local é o seu “calcanhar de Aquiles”, uma vez que a participação é de fato uma conquista a ser empreendida individualmente por cada pessoa, num processo em que cada vez mais ela se torna cidadã (Demo, 1988). Na essência da participação pessoal está, além da tomada de consciência, a formação de um senso crítico e a sensibilidade. Por certo, são estes requisitos difíceis de serem obtidos, sobretudo quando não estimulados e mesmo sufocados por períodos de pouca ou nenhuma democracia. (MARTINS, 2002, p. 52)

Neste sentido, compreendemos a participação como um processo educativo de aquisição e extensão da cidadania, com a inserção da sociedade nos processos de decisão da política educacional e desenvolvimento local construindo rumos para superação dos vários tipos de discriminação e desigualdades econômicas, sociais, culturais, na defesa da sua identidade de seus valores locais que promovem a integração no conjunto da sociedade.

Porém no decorrer das falas são revelados novos contextos que rompem, ou estagnam essa ação, denotando a ausência nos últimos anos da participação não só da sociedade, mas também do próprio corpo pedagógico no sentindo equivalente ao que discutimos acima.

As tendências do município foram aos poucos esquecidas, principalmente porque não houve mais o diálogo com a sociedade sobre a importância da formação profissional, principalmente no campo da agricultura e aquicultura campo de maior potencial de trabalho no município como manifestada na fala dos entrevistados.

[...] outra coisa que a gente não ver é aquela discussão de estarmos pensando as formas de integração a sustentabilidade em que o curso a escola deve oferecer para o município porque trabalhar com ensino tecnológico também tá pautado no processo sócio econômico do município então tudo aquilo ali que antes nós tínhamos parecer que passou a não existir mais no CIEBT ele tá pautado na política partidária então a gente tenta resgatar alguns itens mas os entraves são bem persistentes mesmo. (PEP 4)

Neste ponto, consideramos que há um retrocesso fundamentado pelos fatores descrito, mas também pelas questões relacionadas aos interesses políticos que sempre tiveram uma visão restrita do município sem levar em consideração as realidades locais e dos sujeitos que nela habitam como potenciais de desenvolvimento sociais e econômicos.

A intervenção política do Estado, através da SEDUC/COEP, nas escolhas dos cursos é outro fator que leva a desconsiderar a demanda do município, a escola que inicialmente tinha a tendência para potencializar o município com a formação do trabalhador para o desenvolvimento local, hoje focaliza mais na tendência urbana de formação dando ênfase para as técnicas de informática, este cenário é reconhecido pela ausência de aproximação com as bases do campo sindicatos, associações, cooperativas e próprio trabalhador do campo.

Vejo a escola tecnológica como um avanço para o município mas ao mesmo tempo a relação de poder ela muito forte então o andamento da escola ela esta atrelada com a relação de poder logo essa demanda que deveria estar saindo aqui da escola com cursos que tive fosse a realidade do município não são geralmente os cursos já vem definidos pela COEP mas já tivemos cursos aqui que foram voltados mesmo pra área aqui do município. (PEP 7)

A dinâmica dos contextos do trabalhador no município é diversa e necessitam ser compreendida nessa diversidade. As atividades da população estão nas áreas rurais, ribeirinhas, remanescente de quilombos, urbanas que trazem disparidades conflituosas no campo social, econômico e principalmente de formação que produzem um conjunto de necessidades que precisam ser considerada pela instituição de ensino.

Como exemplo, destacamos que o Município de Cametá é um dos maiores produtores de açaí do Estado do Pará. O cultivo da fruta é feita por centenas de famílias do campo, que retiram dessa prática seu sustento. Porém suas técnicas de plantio, produção, colheita e comercialização são baseadas em técnicas rudimentares, muitas das áreas de produção são de origem nativa, sem tratos culturais que viabilizem o melhoramento da qualidade dos produtos, outro aspecto que nos chama a atenção é a forma de comercialização do produto a qual é feita 100% in natura, transportados para outras cidades, onde são industrializados e comercializados para outros estados e exportados para outros países, ou seja, são nessas outras cidades que são gerados trabalhos, emprego, renda e impostos que poderiam ser retornados ao trabalhador do campo e gerar desenvolvimento e benefícios sociais à população.

Porém a ausência de investimentos e reconhecimentos desse potencial, dentre outros apresentados nesta pesquisa, é que geram consequências sociais, ambientais, econômicas que refletem diretamente na vida do trabalhador convencido, alienado pela conformidade do sistema de sua própria condição. Essa conformidade também é traduzida na educação, no momento em que a escola busca manter as tendências de mercado de trabalho para formação do trabalhador, não valorizando os aspectos citados que ao nosso vê é a maior tendência de desenvolvimento social e econômico do município, já que as mesmas são práticas comuns de sustentação de centenas de famílias ribeirinhas e rurais.

Ao considerarmos estes aspectos afirmamos que a relação entre homem e natureza, como princípio educativo estar distantes das práticas estabelecidas na escola, o que percebemos, com isso, é a presença do dilema das relações de classe, da manutenção de poder, da perpetuação da alienação e exploração do trabalhador, de tendências divergentes e antagônicas à realidade dos contextos, de defesa de interesses individuais.

Esses aspectos são intensamente debatidos pelos teóricos e pelos documentos que direcionam a política de educação profissional, como práticas históricas a serem superadas, com isso, é preciso que a escola reconheça esse processo historicamente construído e que está presente dentro de suas relações de trabalho e educação para formação do trabalhador, considerando a necessidade dessa leitura para transformação dessa realidade.

Essa leitura reforça nossa ponderação, na medida em que, para uma sociedade de opressores e oprimidos como a contemporânea, esse raciocínio é indispensável. A ideia de reconhecer a natureza como vital para a vida coletiva só é aceita pelos agentes econômicos, como teoria sofisticada a ser colocada nos livros, e *reproduzidas pelas instituições de formação do trabalhador*, que deve ser lida, como uma realidade, que de tão distante não nos atinge. Dessa forma, é necessário compreendermos a educação, o *local*, o regional e a Amazônia, em particular, dentro dessa lógica padronizada, pois a tarefa de acordarmos como sujeitos é fundamental para um outro desfecho, mas não o da conformidade. (SILVA, 2005, p.80, grifo nosso)

Neste sentido, se temos a proposta de integração da formação do trabalhador focando o desenvolvimento humano, social e econômico, o desfecho para isso é reconhecer o aquilo que foi produzido historicamente, os antagonismos e contradição que vão de encontro a essa alternativa de integração, que são a história da luta disputa de classe, da ação capitalista sob a formação do trabalhador, que é a marca da dualidade educacional no Brasil, do ensino que fragmenta os conhecimentos tácitos²⁰ da natureza humana para execução do trabalho, focando a formação especificamente para o mercado de trabalho, demandada pelo meios de produção.

Diante disso, passamos questionar a experiência de ensino médio integrado desenvolvido na escola e o enfrentamento dessas questões em seu cotidiano.

Ao contrário do que tivemos como pratica de ensino profissionalizante há décadas atrás em que o sujeito era apenas adestrado, enfim treinado para executar uma determinada atividade[...] o ensino médio integrado ele vê muito mais do que isso ele vê o sujeito como o todo ele não é só o profissional e é também cidadão [...] (PEP 6)

O ensino médio integrado dentro da sua filosofia deveria trabalhar o processo de integração não so das disciplinas mas também que integrasse um todo, aqui dentro do CIEBT estamos tentando trabalhar ainda o processo de integração entre as disciplinas isso está acontecendo bem tímido e muitas vezes ele deixa de acontecer. (PEP 4)

Os depoimentos revelam que existe um entendimento sobre o processo de ensino integrado, por parte da maioria dos professores, principalmente daqueles que estão na escola desde o início da implantação e trabalham as disciplinas, e sua importância para promover uma formação que busque compreender e atender as

²⁰ Conhecimento tácito é aquele que o indivíduo adquiriu ao longo da vida, pela experiência. Geralmente é difícil de ser formalizado ou explicado a outra pessoa, pois é subjetivo e inerente às habilidades de uma pessoa.

necessidades do jovem trabalhador frente as múltiplas diversidades do mundo do trabalho.

Entretanto o ambiente em que se encontra a escola atualmente não dispõe de condições estruturais e pedagógicas que viabilize esse processo, que articule os conhecimentos e práticas necessárias para atender os interesses do jovem trabalhador associados aos saberes desenvolvidos pelas ciências e pelas técnicas, da teoria e prática, elementos indissociáveis para aprendizagem contextualizada do trabalhador o que significa

“[...] superar a aridez das abstrações científicas para dar vida ao conteúdo escolar relacionando-o com as experiências passadas e atuais vivenciadas pelos estudantes/educadores, projetando uma ponte em direção ao seu futuro e ao da realidade vivencial. (MOURA , 2007, p. 24)

Essa seria uma das tarefas da integração do ensino. Porém por mais que os professores e técnicos apresentem conhecimentos e intenções para desenvolver ações integradoras, os mesmos ainda não são suficientes para construir uma proposta ou experiências de ensino integrado que demonstrem de fato uma prática que vise atender as múltiplas dimensões do saber e sua integração às realidades vividas, como relata o Prof. 1

Na verdade o que nós acabamos absorvendo, salvo algumas exceções ainda e a formação antiga, que é formar o aluno apenas para o mercado de trabalho, infelizmente nós não conseguimos ainda, galgar esse obstáculo, ou seja a questão do ensino integrado, da área técnica, com as disciplinas, com os conhecimentos que o aluno tem que ter, infelizmente ainda estão dissociados então não houve mesmo essa integração e essa integração só vai acontecer primeiro se o professor tomar consciência de que ele tem que saber os princípios que os norteiam, ele tem que ter leitura de livros que são específicos dessa formação que o aluno precisa ter , do ensino médio integrado. (PEP 1)

Quanto afirmamos que há um limite de conhecimento por parte dos profissionais de educação sobre o processo de formação do trabalhador eles está compreendido na sua própria postura, por não haver uma organização para enfrentamento das limitações impostas, evidente que este comportamento também é resultado da formação individualista e pragmática que muitos receberam, por isso se faz necessário, com referência a fala do prof. 1, buscar conhecimentos não só para entender o processo de integração do ensino mas para a formação de sua consciência enquanto agente deste processo.

Outro aspecto recorrente nos depoimentos que demonstram um equívoco ao processo de integração, está na prática de tentar relacionar os conteúdos das disciplinas da base comum com as da base técnica, uma visão dicotômica, que diferencia esses conhecimentos uns dos outros, como se a integração estivesse reduzida ao simples fato de um conteúdo básico está contido no conteúdo técnico, e o professor ter a capacidade de fazer essa relação, como demonstram as falas

Olha eu penso assim o ensino médio integrado, por exemplo aqui na escola funciona da seguintes forma [...] são os quatro anos de curso e como se fosse dois anos da base comum e dois anos da base tecnológica mas de forma eles estudam juntas todas as disciplinas, base comum que digo é o português a matemática, física, química como área técnica que a é microinformática, sistemas operacionais fundamentos da programação dentre outras disciplinas. (PEP 5)

Como tenho as duas formações tanto a licenciatura quanto base técnica eu não tenho problema nenhum na minha prática na didática [...] mas percebo que alguns outros professores tem um pouco dessas dificuldade por eles não terem a licenciatura só ter por exemplo o bacharel eles tem uma certa dificuldade em dar um ensino que abranja um pouco da licenciatura e um pouco da base técnica e acaba só transmitindo a questão técnica por aluno específica [...] (PEP 2)

Na verdade e uma obstáculo muito grande [...] alguns profissionais eles não conseguem enxergar essa integração entre o técnico e a base, então nós fizemos vários debates, seminários, palestras para que nós possamos ver qual e o sentido de atrelar a parte técnica com as disciplinas da base comum então alguns professores já conseguem absorver, conseguem trabalhar a sua disciplina a questão da matemática ou língua portuguesa ou inglesa atrelado a questão da área técnica (PEP 6)

Pistrak (2009), debatendo as experiências da escola-comuna com um exemplo de educação integrada, nos chama a atenção sobre essa ação, como atividade que permite aprender “este ou aquele pedaço do curso”, subordinado a sistemáticas das tradições antigas do ensino ilustrado, através da concepção de trabalho fragmentado, parcial e artificial, compreende que há necessidade de fazer essa relação ilustrativa de envolvimento dos conhecimentos, porém não é o essencial.

O essencial nos diz Pistrak (2009, p. 216), está no complexo laboral, ou seja, está no processo de ensino que abarca o trabalho como “ um meio para unir o ensino; o complexo laboral dá critério para um novo tipo de sistematicidade de disciplinas, porem exige mais do que isso é vê o “trabalho como princípio básico que forma a personalidade”, o meio pelo qual iremos criar no jovem trabalhador uma “série de aptidões sociais e hábitos” está seria a tarefa essencial.

E assim todos os pontos de vista sobre o trabalho serão justificados por um único objetivo [...]. O trabalho será então um solo básico, no qual organicamente crescerá todo trabalho educativo-formativo na escola, como um todo único inseparável. Então a própria questão sobre o que é o determinante no sistema de ensino: o trabalho ou o curso de disciplinas torna-se sem sentido, deixa de ter conteúdo. (Ibidem, p. 217)

As considerações trazidas por Pistrak, nos faz refletir um outro fator que surge no diálogo como fim da Educação Profissional, a formação centrada para o mercado de trabalho, distanciada do trabalho enquanto unidade de ensino, isto é mais uma fragilidade que contradiz a proposta do EMI num sentido especificamente econômico, de relação de oferta e procura, atrelada a pedagogia das competências e da empregabilidade, conceitos este que não surgiram explicitamente mas estão subtendidos na fala dos entrevistados.

[...] nos infelizmente ainda estamos condicionados a usar nosso aluno a ensina-lo diretamente para o mercado de trabalho inclusive eu não conduzo meu aluno para a questão do desenvolvimento local nós não temos esse foco, focamos no trabalho. (PEP 5)

[...] ainda estamos formando para o mercado de trabalho é essa a visão, a gente não está orientado a trabalhar a integração, então a gente acaba nos resumindo há uma fábrica de profissionais pro mercado de trabalho, pra indústria. (PEP 3)

A relação que se estabelece entre formação e mercado de trabalho estão enraizadas em conceitos pragmáticos, tecnicistas construídos historicamente e que ainda se fazem presente no ensino, o trabalho, nessas colocações é entendido como mercadoria, produto alienado ao próprio trabalhador professor e aquele que recebe a formação, contrariando aos anseios previstos pela implantação do EMI, onde o trabalho “não produz apenas mercadorias; ele produz-se também a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria e justamente na mesma proporção com que produz bens. Marx (1989. p, 159).

Através desta reflexão marxista compreendemos o trabalho como princípio educativo, indissociável das relações de trabalho e produção do ser humano, este é o conhecimento primordial para

Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque

nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. (RAMOS, 2008, pp. 4 e 5)

Neste sentido é necessário que escola tome para si esses conceitos, submetendo suas práticas educativas a uma reversão, no sentido de

“superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escamoteado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social (CIAVATTA, 2005, p.85).

Ressaltamos, que a forma integrada não pode ser desenvolvida sem essa tendência, assim quando o CIEBT permite o visitar das práticas divergentes a estas, corre o risco de retroceder no tempo e na história, não levando em consideração o que está estabelecido pelo Decreto nº 5154/2004, fruto de lutas constantes em favor de uma educação integrada, unitária, politécnica, que viabilize um outro cenário para a formação e para a vida do trabalhador.

As alusões a formação para mercado de trabalho dão a tradução final ao desfecho da Educação Profissional do CIEBT, o que nos permite afirmar, que o que prevalece nesta escola é a tendência utilitarista, a qualificação profissional subordinada às leis do mercado de aprendizagem operacional, vinculada a formação para o trabalho alienado, de interesse da sociedade capitalista, onde prevalece a dualidade do ensino, desatrelada dos interesses dos trabalhadores e do desenvolvimento local.

Portanto, o que temos com isso é um processo totalmente divergente a concepção de educação unitária emergida como meio de promover a formação do trabalhador, contradizendo as leis e as diretrizes para Educação Profissional.

No entanto, vale ressaltar que este cenário está construído dentro dos limites institucionalizados pelos gestores da educação profissional, descomprometidos com o projeto de EMI, que ao nosso entender viabiliza as condições de estagnação da proposta educacional, de conformidade e de internalização dos interesses mercantilista do trabalho. No dizer de Mészáros (2008)

Esperar da sociedade mercantilizada uma sanção ativa – ou mesma mera tolerância – de um mandato que estimule as instituições de educação formal a abraçar plenamente a grande tarefa histórica do nosso tempo, ou seja, a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana, seria um milagre monumental. É por isso que, também no âmbito

educacional, as soluções “não podem ser formais, elas devem ser essenciais”. Em outras palavras, elas devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida. (MÉSZÁROS, 2008, p. 45)

Diante de todas essas observações, destacamos que EMI trabalhado no CIEBT ainda está em um processo de ajustamento às orientações da política nacional de educação profissional, revelados nas dificuldades em compreender ou de até se quer conhecer os princípios pedagógicos que norteiam essa modalidade de ensino e suas contradições, no entanto esses ranços, dilemas e desafios são reconhecidas pelo entrevistados como algo a ser superado e para isso apontam questões que deveriam ter tido continuidade, com referência ao que foi iniciado com a implantação do EMI, e o que está estabelecido no decorrer dos últimos anos, focando principalmente na formação contínua dos profissionais da educação para transformação da prática formativa.

4.5 A prática formativa: ranços, dilemas e avanços para formação integrada do trabalhador

A pesquisa dentro dessa subseção identifica e analisa a prática formativa, seus ranços, dilemas e avanços, para a formação integrada do trabalhador visando o desenvolvimento do município. Ao abordarmos esta questão junto aos entrevistados, tivemos pontos comuns destacados pelas falas, as quais encadeiam um olhar crítico construído a partir das limitações, problemáticas e anseios que justificam o cenário, apresentado acima, em que se encontra a prática formativa no CIEBT.

Como principal ranço deste processo destacamos a dualidade do ensino, percebida na fragmentação do itinerário formativo que vislumbram dois aspectos bem definidos que separa o ensino propedêutico da formação profissional, que faz oposição entre conhecimento geral e conhecimento específico, como ratificam as falas abaixo

[...] A dualidade do ensino acredito que continua a mesma, se pensar o ensino técnico profissional é uma necessidade mas a dualidade ainda permanece é uma pena. (PROF. 4)

Hoje considero que houve um retrocesso na escola a dualidade está presente [...] a integração na prática quando isso não acontece fica um ensino dual ou muito mais que dual porque o professor se preocupa lá com a disciplina dele com a matéria pra fortalecer o aluno para as disputas dos

vestibulares e o técnico baseados nas suas técnicas mesmo e o que tem acontecido muito que não seria o ideal (TEC. 2)

A dualidade ainda persiste na pratica da maioria dos professores [...] (PROF. 6)

Essa dualidade, por mais que ela seja hoje menos “agressiva”, ela ainda persiste, formalmente esquematizada pelo itinerário formativo que encarrega-se de mantê-la, fazendo com que a formação do trabalhador esteja desvinculada do próprio ser humano em sua atividade, ou seja, não tem o trabalho como elemento fundamental pelo qual o homem aprende, compreende e transforma a sua realidade, haja visto que a produção do conhecimento ainda está voltada para o mercado de trabalho e para o acesso ao ensino superior, nessa lógica, como afirma Kuenzer (1997), o conhecimento continuava ocorrendo em função do domínio dos conteúdos gerais, das letras, das ciências e das humanidades, assumidos como únicos conhecimentos válidos para a formação da classe dirigente.

Todo esse contexto dar continuidade e reforça a dualidade entre educação básica e educação profissional no CIEBT, com isso, se não temos um ensino que visa a emancipação dos trabalhadores, logo o que temos é um ensino voltado para manutenção das lutas de classes, reproduzidor das desigualdades sociais.

Conclui-se em princípio, com isso, que a proposta que traz o decreto nº5154/2004 e os documentos que consagram o EMI fundamentado na concepção de educação unitária, politécnica e tecnológica como meio de superar a dualidade ainda não foi efetivada. Verificado esse ranço, buscamos então compreender porque a dualidade ainda persiste? a resposta a esse questionamento apontam para questões que se interligam e são consideradas pelos entrevistados como pontos fundamentais para que a dualidade ainda esteja presente em suas práticas formativas.

São vários os fatores criticados pelos sujeitos que se aglutinam, dando destaque a ausência de incentivos da gestão para criação de espaço democráticos e participativos como principal dilema para se discutir as problemáticas e criar soluções de forma coletiva visando construir uma identidade escolar através da formulação e reformulação dos itinerários formativos, documentos pedagógicos e projetos a fim de se ter um norte, alinhado e substanciado as necessidades do trabalhador e do município enquanto proposta de desenvolvimento integral e humanista.

[...] quando a gente entrou aqui a gente ia pra discussão nós fomos pra formação nós chamamos os professores pra discutir a escola tecnológica seus princípios e seus conceitos hoje eu acredito que nós estamos num processo de estagnação eu considero um processo de estagnação desse pensar da escola tecnológica. (PEP 7)

[...] no início quando ela foi discutida havia uma proximidade maior com os movimentos sociais eles se envolviam mas nas discussões depois com as mudanças de direções em fim houve um afastamento e aí o sujeito que era o maior interessado o pescador ou o filho do pescador ou o próprio agricultor ele se afasta não está envolvido nas discussões [...] (PEP 6)

Para que a prática formativa ela mude é preciso ter mais reuniões a respeito com todos os professores p que a gente sente e discuta a cada eixo [...] (PEP 5)

Esta relação, extremamente verticalizada é de alguma forma classista, se as decisões são concentradas, logo elas são tomadas individualmente, isso quer dizer que são de interesses próprios, excluindo e negando aos sujeitos a participação no processo pedagógico. Compreendemos que a prática formativa ela não realizada num monólogo, mas dialógica, que envolvem o coletivo para que possam decidir para onde querem ir, seguros de sua identidade social.

Nos reportamos mais uma vez a experiência da Escola-Comuna, como um exemplo de trabalho coletivo que mesmo em meio aos fracassos consegue avaliar suas fragilidades e buscar alternativas, conhecer e familiarizar-se com outras experiências pra reconstruir seus planos e criar condições favoráveis para construir a nova escola.

Outro aspecto que também se revelou extremamente bom na coletânea é o desejo incansável dos seus organizadores de ligar a escola com fortes fios à vida social ao redor, transformar a própria escola em parte integrante desta vida ligada inseparavelmente a ela, e racionalmente organizada. (PRISTRÁK, 2009 p. 108)

Neste sentido, não podemos pensar uma escola única, sem que seus partícipes estejam em constante conexão entre si e com o meio social, econômico e cultural em que vivem, o exemplo de Pristak (2009) é reforçado pelo pensamento de Paulo Freire (1967, p.39) que entende que o homem, são seres de relações não só de contatos, não apenas de estar *no* mundo, mas *com* o mundo. Estar *com* o mundo resulta de sua abertura à realidade [...], o reconhecimento da importância dessas relações, seria o primeiro passo para levar adiante o EMI, compreendemos que se o CIEBT tiver esse direcionamento poderá então, através do trabalho coletivo

enfrentar os outros dilemas identificados como fatores que surgem como uma barreira que compromete a formação do trabalhador.

Sendo a ausência dos espaços democráticos apenas um desses dilemas, por conseguinte temos a falta de infraestrutura da escola: laboratórios, equipamentos, laboratórios, materiais pedagógicos, visitas técnicas, que são citados também como um elemento crucial no processo de envolvimento entre teoria e prática, que permite ao trabalhador vislumbrar seus horizontes de trabalho através da pesquisa e da relação direta com a produção, que o permite ter a experiência e o desenvolvimento da capacidade de pensar sua realidade, o seu contextos de trabalho, no sentido de criar alternativas e conquistar sua emancipação, como ressalta os professores.

O maior problema que eu vejo são os recursos principalmente financeiros, são muitos escassos a nossa escola funciona assim meio que arrastada porque os recursos são poucos [...] nós precisamos de laboratórios para formar nossos alunos, nós precisamos de uma estrutura física para que aquele aluno possa melhor desenvolver a sua atividade porem agente tem dificuldade de encontrar isso [...] 9 (PEP 5)

[...] ainda falta essa infraestrutura aqui na escola conhecimentos específicos que eles recebem [...] eles não fazem muito na pratica por conta de falta de [...] estrutura física laboratório que estamos necessitando, vidrarias que agente precisaria uma copa mas equipada [...] matéria prima necessária para tá fazendo essa análise na pratica então talvez um desafio é seria essa infraestrutura que agente precisaria [...] (PEP 2)

[...] então a deterioração do prédio, a falta de laboratórios para que os alunos possam realmente trabalhar a pratica da formação dele tem emperrado muito a qualidade na formação desse nosso aluno e logicamente a sua emancipação como profissional (PEP 1)

O CIEBT que vemos com essas ponderações está mergulhado num ambiente de contradição e crise, que abandonou a prática de ensinar os saberes vinculados ao desenvolvimento da reflexão e do raciocínio, da relação da teoria e pratica, como ação indissociável necessária para articular a formação do trabalhador em busca de sua autonomia, e passou-se a ocupar-se especificamente com a tarefa de ensinar conteúdos fragmentados e distantes da práxis transformadora.

Gramsci (2011, p. 53), ao afirmar que “não se pode *separar o homo sapiens do homo faber*”, está refletindo diretamente nesta relação, sublinhando a importância da educação técnica para formação do intelectual, baseado na multiplicidade de aspectos sociais, políticos, econômico e culturais que constituem o

ser humano enquanto agente de transformação do seu meio, que consiste em elaborar criticamente sua ação inovadora perante o mundo moderno.

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas numa inserção ativa na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – mas superior ao espírito matemático abstrato, da técnica-trabalho, chega a técnica-ciência e à concepção humanística histórica, sem a qual permanece “especialista” e não se torna “dirigente” (especialista + político). (Ibidem)

Daqui extraímos a importância de termos ambientes estruturados para pesquisa, experimentação, observação, as relações diretas com campo do trabalho através das vistas técnicas, tão significantes para formar trabalhadores intelectuais neste perfil. Pistrak (2000, 178) quando estabelece a participação do aluno na fábrica/oficina como forma de “desenvolver hábitos necessários para participar consciente e ativamente do trabalho” está também relacionando a teoria e a prática tendo como base o trabalho como fonte constituidora da práxis formativa, [...] que possibilita criar e recriar o mundo não apenas no plano material, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, como resposta as múltiplas e históricas necessidades humanas, Araújo e Rodrigues (2011, p. 9).

Porem as dificuldades não se resumem somente ao que já tratamos até aqui, outro dilema destacado nas entrevistas é a falta de um quadro efetivo de profissionais bacharéis. Está ausência é justificada como um obstáculo que impede o trabalho mais incisivo sob a prática formativa.

[...] uma outra questão que é um obstáculo grande e a questão do fluxo de professores que entra e sai da instituição como grande parte dos professores são contratados quando aquele professor tá conseguindo entender tá conseguindo trabalhar dessa perspectiva ele e demitido e ai se contrata um novo professor geralmente e alguém nenhuma experiência nessa área então ele vai partir do zero novamente (PEP 1)

[...] mas esta mudança professores aqui, essa rotatividade, porque são temporários eles nos quebra um pouco ou melhor eles nos quebra muito[...] a rotatividade dos professores que eu acho para mim dificulta a discussão da integração (PEP 7)

[...] mas também nos devemos considerar que nos temos um grande problema nessa dualidade por existir essa dualidade os professores da base tecnológica não são concursados, não são do quadro efetivos, são contratados ou seja hora eles estão hora eles vão embora e quando tu percebe já tá chegando outro [...] (PEP 6)

Não houve concurso público, temos somente os professores da base comum fixos, os professores técnicos ainda são contratados, sendo esse

um dos principais problemas a questão de ser temporário é muito complicado trabalhar com prazo que daqui tantos meses tantos anos tu vai sair se torna muito desmotivante para o professor. (PEP 5)

Devido a maioria desses bacharéis serem profissionais recém formados, sem nenhuma experiência com a docência e a educação profissional, e por muitos deles não serem do município, os entrevistados indicam que eles só vem pra escola pela oportunidade de trabalho, sem nenhum compromisso com formação do trabalhador o que ocasiona um embate no processo de ensino ocasionada pela falta de conhecimento prático pedagógico e também por não conhecerem a realidade local, com isso, o que fazem é simplesmente reproduzirem suas técnicas sem nenhuma contextualização, como reflete o PEP 6

[...] mas quando nos vemos aqui também o professor trabalhando a educação e aí a formação do próprio professor que vem pra cá ele tem formação de uma universidade e nem sempre essa universidade que o formou tem uma concepção alinhada com que se tá pensando aqui de desenvolvimento local e muito menos com a vida dos sujeitos às vezes as técnicas que são trabalhadas são técnicas que parece ser do outro mundo aí o mundo mesmo do trabalho aqui precisa ter um apoio melhor para se desenvolver fica um pouco sem sentido (PEP 6)

O que nos chama a atenção é que essa foi uma das primeiras preocupação encantada pelos documentos orientadores, o qual foi incentivada pelo Programa Brasil Profissionalizado, como uma das ações necessárias para o trabalho do EMI, uma vez que não poderíamos vislumbrar um horizonte para formação integrada com professores contratados pelo regime temporário, como afirma o documento base.

A primeira fragilidade, portanto, diz respeito à falta de quadro de professores efetivos no domínio da educação profissional, principalmente, nos estados e municípios. Em decorrência, com vistas à expansão da oferta do ensino médio integrado, cujos cursos terão duração, em sua grande maioria, de quatro anos, é fundamental (re)constituir esses quadros efetivos, uma vez que não se poderá trabalhar nessa perspectiva curricular com professores contratados precariamente/temporariamente. (BRASIL, MEC, pp. 32-33)

Porém esse problema não representa somente a singularidade do professor bacharel, mais também envolve outra questão polêmica presente nos depoimentos, a ausência de formação dos professores e técnicos da educação, este seria o ponto crucial e emergente para compreender o processo de integração e principalmente subsidiar a prática formativa, como afirmam os depoimentos

[...]nossa formação fica a desejar a COEP que era responsável pela formação a última vez que eu estive lá a nova gestão da COEP ela não prima muito bem por isso, não sei se ela não entende a educação profissional mais ela não dá tanta importância não [...] como é que você vai trabalhar integração se você não tem formação você não prima pelo processo educativo de forma eficiente (PEP 4)

[...] de dois a três anos pra cá a própria direção que foi colocada na escola não tem compromisso nenhum com a formação do professor e muito menos com a formação do aluno (PEP 1)

[...] o que falta realmente é o interesse dos gestores, de todos nós assim trazer de novo essa discussão pra escola nós tivemos aqui professores da federal professores que vieram da UFPA de Belém discutindo o que é o ensino integrado, a falta dessa formação faz com que continue a relação dual de fragmentação e também a relação de poder. (PEP 2)

Este seria a segunda problemática indicada no documento base

Como consequência dessa carência, caracteriza-se a segunda fragilidade a ser superada, ou seja, a formação de professores que constituirão esses quadros efetivos. Tal formação deve ocorrer em duas dimensões. A primeira é a formação inicial. Os professores das disciplinas específicas são formados, em geral, em bacharelados, não possuindo a formação desejada para o exercício da docência. (BRASIL, MEC, p. 33)

Dando continuidade, o documento base também determina que a formação seja expandida aos professores licenciados, reconhecendo que os mesmo não detêm os conhecimentos necessários para atuarem com EMI.

Também é necessário levar em consideração que mesmo os professores licenciados carecem de formação com vistas à atuação no ensino médio integrado, posto que tiveram sua formação voltada para a atuação no ensino fundamental e no ensino médio de caráter propedêutico, uma vez que as licenciaturas brasileiras, em geral, não contemplam em seus currículos estudos sobre as relações entre trabalho e educação ou, mais especificamente, sobre a educação profissional e suas relações com a educação básica. (Ibidem, p. 33)

Entendemos que todos esses dilemas apresentados, foram identificados e reconhecidos como um dos principais desafios a serem enfrentados para consolidação da proposta do EMI, referenciando ainda, que essa também foi uma das principais ações financiada pelo Programa Brasil Profissionalizado no Estado, no entanto, a problemática persisti no ambiente do CIEBT. Compreendemos que é através da constituição de uma quadro de profissionais efetivos e da formação continua é que poderíamos combater os germes das tradições capitalista de aprendizagem profissional, através da conscientização, a não execução dessa ação

representa, como enfoca Moura (2007, p.28), dar continuidade na reprodução dos erros do passado.

O reconhecimento disso nas vozes dos entrevistados, representa a angústia deles permanecerem com as velhas práticas, e há nosso ver representa também a manifestação do interesses de querem ir além delas, de estarem dispostos em construir uma travessia para um novo horizonte da relação de formação humana, mas lhes faltam as ferramentas para destruir as barreiras e buscar de experiências capazes de realizar a formação integral do trabalhador e o desenvolvimento local, como coloca a Prof. 3

Continua na teoria, a pratica ainda não está sendo exercida, porque é assim acaba todos os profissionais trabalhando, aquela visão do cavalo, aquela visão que nós fomos trabalhados também, então nós somos produto desse tipo de pensamento então é isso que a gente sabe fazer é isso que nós vamos continuar passando porque nós não estamos tendo essa formação de como trabalharmos essa visão então não tem como haver o desenvolvimento de fato (PEP 3)

Concordamos com o depoimento acima e acreditamos que, somente através da formação continuada, métodos e organização da formação dos trabalhadores foca os idéias da Escola única e politécnica é que poderemos firma a conscientização frente aos desafios históricos impregnados tanto na formação quanto na prática formativa, ou seja, a reversão deve acontecer também por meio da educação desses profissionais para lidarem com esses processos e reproduzirem esses conceito na formação dos trabalhadores.

Esta reflexão, esta subsidia na análise que Saviane (2006) realiza sobre o tecnicismo educacional, no qual defende educação como

Tarefa de orientar a prática educativa de modo consciente, intencional, sistemático, para finalidades sociais e políticas cunhadas a partir de interesses concretos no seio da práxis social, ou seja, de acordo com exigências concretas postas à humanização num determinado contexto histórico-social. Junto a isso, formula e desenvolve condições metodológicas e organizativas para viabilizar a atividade educativa. (SAVIANE, 2006, p. 115)

Assim, a sensação que temos com isso, é como se estivéssemos retroagindo no tempo e repetindo tudo aquilo que já havíamos questionado, afirmado e indicado como pratica formativa de interesses da classe trabalhadora, enquanto qualificação profissional para a liberdade a caminho da emancipação, visto anteriormente a implantação do ensino médio integrado, mas não é isso, infelizmente o que temos configurado aqui é um projeto estagnado pelas as mãos

daqueles não tem interesse pela reversão, o interesse que se revela está centrado no poder político, de interesse de classe dos dominante, de uma prática de explicitamente descompromissada com o trabalhador e como sua realidade local.

Esse projeto não interessa a classe trabalhadora, como fato gritante que aparece na insatisfação do jovem trabalhador, através dos questionamentos e reivindicações por um ensino que promova a satisfação de suas necessidades frente ao do mundo do trabalho e do desenvolvimento do município, demonstrado também, como resultado desta insatisfação, o auto índice de evasão escolar, relatados pelos entrevistados

[...] ontem eu recebi uma reclamação de alguns alunos que me procuraram e eles disseram “professor sem não tiver a aula do laboratório pra gente entender na prática o que é informática no que nós estamos nos formando sem isso nós vamos parar o curso porque se for pra fazer o ensino médio eu faço lá em outra escola que eu me preocupo só com isso” (PEP 6)

[...] meus alunos eles vinham reclamar “poxa professora ela não entende que a gente não entendeu o que ela falou ela foi específica ela não passa trabalho pra nos ajudar ela não é em nenhum momento didática” então sempre ela entrava em choque com os alunos [...] (PEP 2)

[...] então devido essa problemática nós temos uma evasão muito grande um percentual elevado, então as nossas turmas que iniciam com 30 chegam para o final elas vão ficando com 4 ou 5 ou as vezes evade toda a turma [...] (PEP 4)

Infelizmente o número de alunos que entram nem sempre chega até o final [...] tem curso que a gente percebe aqui que a evasão ela é total (PEP 7)

O que temos aqui representado é a contradição do projeto da Educação Profissional idealizado pelos trabalhadores, a negação de suas conquistas viabilizados pelas lutas e garantido pelas leis e pelo financiamento. Entretanto, reconhecemos que por traz da negação estão escamoteados sutilmente os ideais políticos de classe, que inviabilizam o investimentos para o acesso ao saber desqualificando a formação da classe trabalhadora.

A desqualificação da escola, para grande maioria que constitui a classe trabalhadora, não é uma questão conjuntural [...]. Trata-se de uma desqualificação orgânica, uma “irracionalidade racional”, uma “improdutividade produtiva”, necessária à manutenção da sociedade de classes. (FRIGOTTO, 2010, p. 202-203)

Esse tipo de formação profissional está preocupada apenas em satisfazer interesses imediatos, corriqueiros, desinteressados da realidade social, econômica e cultural do trabalhadores, agindo em favor da perpetuação da alienação do trabalho

sob as condições do mercado que condena o trabalhador a mercê de sua sorte em sobressair-se nessa selva de pedra.

As indagações que suscitam em torno dessa realidade, dos ranços e dilemas encontrados no CIEBT, estão compreendidas na ausência de interesses da gestão política do projeto das EETEPAs, já que estas problemáticas foram amplamente discutidas e analisadas pelos teóricos, pesquisadores e pela sociedade que compõem essa modalidade de ensino, que resultou na promulgação do Decreto 5154/2004, no estabelecimentos de diretrizes e no financiamento, discutidos anteriormente, que orientaram e estabeleceram a Rede das EETEPAs, como uma situação que deveriam ser superadas, e para isso foram realizadas amplas discussões, estudos, publicações que indicam as problemáticas a serem enfrentadas, assim como, quais as ações deveriam ser feitas para o enfrentamento delas. Inclusive o próprio governo deste Estado, através da SEDUC, no ano de 2009 fez a publicação do livro “O ensino médio integrado no Pará como política pública” construído também por meio do debate coletivo entre a SEDUC, pesquisadores, e a participação efetiva dos profissionais da educação vinculados às escolas, o qual segue as orientações legislativas e traz em seu amago os fundamentos necessários para a implantação e consolidação do EMI no Estado, distribuídos gratuitamente para todas as escolas da rede, o qual também serviu de embasamento para nossa pesquisa.

Os dilemas históricos, foram o alvo do financiamento do Programa Brasil Profissionalizado que firmou entre o governo do Estado Pará através da SEDUC/COEP o projeto para a implantação da rede de escolas tecnológicas do Estado do Pará, da qual o CIEBT faz parte, este projeto financiava todas as ações, elencadas na primeira subseção deste capítulo, que prestariam apoio para solucionar todos os dilemas apontados pelos profissionais da educação do CIEBT.

Por sua vez, não poderíamos deixar de registrar aqui subsidiados pelo referencial das falas que afirmam que, no processo inicial de implantação do EMI, em 2009 a 2010, a escola teve os incentivos formativo, democrático-participativo e estrutural para atender e viabilizar o ensino integrado proposto para a formação da Rede das EETEPAs, com base aos indicativos das legislações e do projeto financiado pelo Programa Brasil Profissional, através do comprometimento sintonizado entre as gestões daquele momento, que tinham o interesse de construir uma travessia para reverter a ordem estabelecida historicamente na formação do trabalhador,

viabilizando condições, para que através de um processo democrático e participativo, o coletivo da escola junto com a sociedade cametaense, construíssem uma formação com base nos interesses dos trabalhadores e suas necessidades para promover o desenvolvimento local.

Essas considerações, são referenciadas nos documentos que demonstram o direcionamento dessas ações e principalmente nas falas dos entrevistados, que frequentemente remetem suas reflexões a esses momentos do passado

[...] teve um período que agente vislumbrou que o ensino médio integrado ele estava relacionado com o processo educativo emancipatório da sociedade que aquele homem aquela mulher ia sair daqui com uma formação integral e que ele ia poder chegar num mercado de trabalho capaz de refletir a sua ação o seu trabalho [...]eram participação em eventos, feiras, visita técnica, era a escola promovendo evento, era assim bem dinâmico que dava prazer de trabalhar porque nos víamos os alunos se entusiasmar com aquele ensino[...] indiscutivelmente hoje noto que não existe discussão com era antes, me faz até sentir saudades daquelas discursões [...] (PEP 7)

[...] desde 2009 à 2011, 2012 nós tínhamos uma equipe que tinha essa preocupação, com a formação dos nossos alunos, com a do professor mais acho que de 2012 pra cá as coisas se desvirtuaram [...] (PEP 1)

Antigamente em 2010 agente discutia muito isso agente trabalhava muito esses assuntos de pratica de formação dos professores de uma forma que ele possa melhorar seus ensinamentos que possa melhorar profissionalmente hoje em dia aqui na escola de fato nós não tratamos desse assunto nós não temos assim alguma base com o corpo pedagógico que oriente nos professores nós não temos aqui. (PEP 5)

[...] quando nós começamos aqui nos até iniciamos trabalhar fazer formação encima do que fato é ensino integrado chegamos a ter algumas práticas muito boas mas com essa rotatividade como eles são temporários ai eles saem e começa tudo de novo ai então vejo um problema sério para dar continuidade então ai na pratica mesmo não consegui fazer o ensino integrado a dualidade continua[...] (PEP 6)

Assim, constatamos que no primeiro período da implantação, conforme os documentos, as entrevistas, e o registro da memória desta pesquisadora que vivenciou aquele momento, que a Escola possibilitou, e promoveu ações de gestão e participação democrática, incluído a sociedade local nos debates para criação dos cursos, e a comunidade escolar na elaboração dos instrumentos pedagógicos, executou os encaminhamentos legais para a criação do curso realizada, primava pelo diálogo e a formação continuada dos professores e técnicos tendo em vista os princípios norteadores para integração do ensino, recebeu através do Programa

Brasil Profissionalizado equipamentos tecnológicos de última geração, para equipar os laboratórios, acervo bibliográfico e mobiliário escolar, assim como recebeu recursos para investir em insumos, materiais para realizar as experiências práticas e para visitas técnicas, ações constantes que primavam pelo projeto de educação integral dos trabalhadores que reconhece o trabalho como princípio educativo enquanto prática formativa que transforma, cria e recria os espaços em favor do desenvolvimento integral do município.

Então ao completar 06 anos deste projeto, o que evidenciamos é um processo de formação fragmentado em dois momentos distintos, o primeiro que ocorre com implantação do EMI que segue o perfil de formação baseado pelas teorias e orientações legislativas, atendendo aos objetivos do financiamento do programa Brasil Profissionalizado, e um segundo e deveria dar prosseguindo a ações deste projeto.

No entanto o que encontramos é um retrocesso na formação do trabalhador, desvinculados de todas as tendências humanistas de trabalho, formação e desenvolvimento, com uma formação vinculada às tendências dos modelos tradicionais de educação técnica, desarticulados dos interesses dos trabalhadores e do desenvolvimento local, como os mesmos dilemas e desafios que deveriam ser superados no decorrer dos últimos anos, com isso, ficam as indagações. Onde está o financiamento da rede de escolas tecnológicas do Estado do Pará? Quais os caminhos percorridos? Quais os seus resultados? Para não deixarmos de ser otimistas esperamos que as outras escolas da rede não apresentem o mesmo cenário encontrado no CIEBT.

Porém com todos esses aspectos pontuados pelos profissionais da educação, e por mais que eles não tenham conhecimentos suficientes para compreender a integração enquanto processo de formação do trabalhador, eles são capazes de perceber as necessidades para a consolidação dessa prática, e anseiam por elas, para promover um ensino que vislumbre atender as necessidades dos jovens trabalhadores e do desenvolvimento local e conseqüentemente sua liberdade e emancipação enquanto ser humano.

4.5 As contribuições do Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins para o desenvolvimento local - Cametá

Considerando que as políticas públicas de Educação profissional estiveram historicamente atreladas aos modelos de desenvolvimento econômico como meio de garantir o crescimento do país via a qualificação da mão de obra para atender a demanda do “progresso” industrial e tecnológico, o que influenciou diretamente nas práticas de formação do trabalhador deixando um marco estabelecido pela dualidade do ensino gerando as mais diversas problemáticas debatidas nesta pesquisas, a exemplo das restrições emitidas pelo Decreto nº2208/1997.

Nesse sentido, a Educação profissional, traz em seu bojo a partir da revogação do Decreto 2208/1997 pelo Decreto 5154/2004, uma nova perspectiva de Educação Profissional com a missão de transgredir essa concepção de desenvolvimento vigente, como uma política nacional que visa construir uma “sociedade livre, justa e solidaria”, reduzindo as mazelas sociais, econômicas e culturais através do EMI.

Assim, procuramos compreender como este processo ocorre no CIEBT, tendo em vista o diagnósticos que realizamos nesta pesquisa sobre o município de Cametá e a necessidade de termos uma educação profissional para além dos interesses do capital, alinhado as perspectivais de desenvolvimento, compreendido a partir dos interesse dos trabalhadores enquanto pratica de liberdade e emancipação humana.

As considerações feitas pelos profissionais sobre se a prática formativa do CIEBT está contribuindo para o desenvolvimento do município? Seguem uma linha que reflete o debate que realizamos na seção anterior, onde os entrevistados relacionam os dilemas que abordamos como um entrave para promover o desenvolvimento local.

No entanto, mesmo reconhecendo os entraves para execução do EMI, eles relacionam o desenvolvimento a questão da produção de mão de obra para o mercado de trabalho, é neste sentido que o CIEBT vem contribuindo para o município.

Embora todos esses ranços que a gente tem hoje na escola, nós não podemos negar que ela tem contribuído para o desenvolvimento só da escola existir aqui no município já é um avanço e agente formar esses alunos embora ultimamente estarmos tentando vencer a evasão a gente percebe que a escola tecnológica tem contribuído bastante tendo alunos que passaram no concurso já estão no mercado de trabalho[...] (PEP 7)

O desenvolvimento eu acredito assim ele vai receber os conhecimentos vai receber os conteúdos e ele vai aprender e vai tentar aplicar da melhor forma possível no seu local de trabalho para que venha desenvolver aquele trabalho fazendo um trabalho melhor de qualidade então acredito que essa perspectiva de desenvolvimento [...] (PEP 2)

Estas referências determinam a preparação para mercado de trabalho como o principal foco da prática formativa em função da política de emprego, uma visão restrita da Educação profissional visto como ação para garantir a empregabilidade, imputando a escola um perfil retrógrado as prerrogativas ditadas pelo revogado Decreto 2208/97.

Isto significa a manutenção dos moldes tradicionais de relação entre educação profissional e desenvolvimento, que prega há formação humana ao desenvolvimento de competências, relacionado aquilo que o ser humano será capaz de desenvolver no ambiente de trabalho. O que se repete aqui é a definição do futuro do jovem trabalhador a sua própria capacidade de poder fazer o que lhe é imposto pelo mercado de trabalho, o responsabilizando pela sua própria condição social. Esta concepção distancia a proposta do EMI que busca através da formação para o trabalho uma dimensão politécnica, ontológica, via capaz de resgatar e promover o desenvolvimento como resultado do relação do ser humano com a natureza.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 13) analisam que

A educação profissional que se vincula pois, a uma outra perspectiva de desenvolvimento, demanda uma dupla articulação: com a educação básica e com políticas de geração trabalho e renda. A expectativa social mais ampla é de que se possa avançar na afirmação da educação básica unitária e, portanto não dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição de cidadania e democracia efetivas.

Dar um novo rumo ao desenvolvimento através da formação do trabalhador exige um debate constante com a sociedade, de modo a estabelecer uma relação entre escola comunidade a fim de promover uma qualificação que possibilite ao jovem trabalhador uma visão ampla dos processos de trabalho, entendendo os múltiplos fatores que atuam sobre a sua realidade, esse seria uma fator tão importante que está vinculado dentro de uma relação de gestão da educação, como afirmamos anteriormente, como também para promoção de desenvolvimento com afirma o Tec 1.

Tem sim contribuído mas acho que deveria contribuir muito mais se tivesse mais discussões mais práticas e se os profissionais aqui tivessem aqui uma

estrutura melhor para ter uma formação melhor mas nós temos aqui dentro dos setores que dialogam da agricultura da pesca do comércio dos serviços públicos. (PEP 6)

Pristrak (2000), discutindo os problemas da aversão entre o interesse da escola e da fábrica desalinhados dos interesses dos trabalhadores sobre economia, aponta que esse é um “axioma” do regime que emana limitar a preparação para o trabalho aos planos das indústrias sem pensar que a ligação da indústria com a economia rural deveriam ter um seguimento linear para progressão, ou seja, o desenvolvimento geral da economia.

Será indispensável o mais íntimo contato entre a escola e a economia, se quisermos ter homens que compreendam claramente os princípios de nossa obra construtiva, participando ativamente em sua elaboração e assumindo-a como coisa sua. Os problemas da terceira frente (formação básica) estão intimamente ligados aos da segunda frente (economia). (PRISTRÁK, 2000, p. 83)

Desde modo, para compor essa ligação tem que haver o mais íntimo interesse da escola em favorecê-la, o regime que se desencadeia nessa direção desemboca na questão do conhecimento sobre as causas que promovem esse desatrelamento. Portanto, é indispensável que a escola tome para si esta responsabilidade, buscando compreender esse processo para construir sua identidade, e comprometer-se com a formação do trabalhador ligada aos avanços das tecnologias do trabalho mas principalmente ao legado dos trabalhadores em progredir econômica e socialmente, e para isso necessitam de uma qualificação que defendam seus interesses.

Compreendemos que para que o EMI se consolide, como uma proposta que traz em si esta tendência, se faz imprescindível estabelecer este nexo, tal como nos diz Freire (2004) é “impossível sairmos na chuva expostos totalmente a ela, sem defesas, e não nos molhar”, ou seja, é necessário saber, para desmascarar e enfrentar a ideologia dominante que engessa a formação do trabalho em prol de um desenvolvimento concentrador, é conscientizar-se politicamente para o comprometimento da prática formativa como uma forma de intervenção do mundo a fim de nos libertarmos do determinismo e condicionamentos econômicos culturais e sociais de interesses dominante em prol de um projeto de desenvolvimento nacional e local.

Sabemos que o progresso da indústria do mercado, com seus interesses alienantes, esvaziam a consciência dos interesses humanos em detrimento dos

seus, sendo necessário pensarmos no trabalho educativo que nos motive, nos estimule a seguir em frente, e a escola consciente deve primar por isso, caso contrário as barreiras parecem intransponíveis, como a fala do Prof. 5

Olha assim nós estamos tentando, digamos que é está difícil, lhe dar com a educação já é difícil quando junta com a educação profissional ainda é mais difícil não é fácil, em nossa região ainda que é uma região muito carente aonde os nossos próprios alunos tem muitas dificuldades se torna mais difícil ainda agente desenvolver um projeto que seja importante pra aquele aluno (PEP 5)

Para se contrapor a educação profissional orientada para o mercado precisamos adentrar na historia das relações entre o trabalho e educação, conhecermos como essas categorias se constituíram e se vincularam através da relação com natureza e sociedade para o desenvolvimento do ser humano, ou seja, conhecer o trabalho como princípio educativo e a partir dai construir sua pratica formativa através do e pelo trabalho.

Assim o trabalho torna-se o norteador da pratica formativa, e a partir desta conscientização passamos a relacionar –lo com a construção do proprio saber, do trabalho como ato de educar, de transformar a natureza e o meio social, econômico e cultural, criando, produzindo coisas, objetos, tecnologias, saberes como

“ uma prática social que envolve o desenvolvimento dos individuos no processo de sua relação ativa com o meio natural e social, mediante a atividade cognoscitiva necessária para tornar mais produtiva, efetiva criadora, a atividade humana prática. (LIBÂNEO, 2006, p. 114)

O oposto dessa ação é o meio de dar prosseguimento ao projeto dualista da sociedade dividida em classe, representada aqui tanto na prática de formação do trabalhador, quanto no processo de desenvolvimento que beneficiam alguns em detrimento de milhões. É distanciar o ser humano de sua essência, livre de condicionamentos, onde o desenvolvimento é compreendido como o resultado das múltiplas formas de conhecimento e aprendizagem entre o ser humano com a natureza e consigo mesmo através do trabalho, o principio educativo que criar, transforma e recria numa relação dialética infinita que busca atender suas próprias necessidades em meio a sociedade em que vive. Se os caminhos do EMI não seguem esse destino

[...] então o desenvolvimento continua ali no papel, então falta orientação tem que ser constante porque continuamos ensinando do mesmo jeito se não houver orientação sobre o que é o ensino médio integrado vai continuar

formando profissionais nesse mesmo perfil, então não vai haver integração na prática jamais. (PEP 3)

Assim, reafirmamos que a formação faz-se necessário para travessia, pois não se constrói uma concepção de ensino de interesse dos trabalhadores sem conhecer na íntegra como ele se constitui e se desenvolve em meio à sociedade. Entretanto, compreendemos que não será apenas a formação em si que traçará o novo caminho, mas é no sentido do trabalho como princípio educativo, que a escola encontrará o guia para formação integrada.

Neste sentido, o ponto central da discussão é levar os educadores a questionar sua própria prática, refletir sobre sua ação e torná-la sua fonte propulsora de construção dos saberes, acreditamos que será a partir da compreensão de suas práticas que poderão construir formas de enfrentar a dualidade, a fragmentação e as mais diversas problemáticas sociais existentes no cotidiano escolar para a formação dos trabalhadores.

Trata-se enfim de se constituir um

[...] laboratório educacional organizado pelos trabalhadores, a fim de dar conta de suas necessidades educativas, muito podendo contribuir para com as discussões que tomam a relação trabalho e educação como elemento central para a construção de um processo formativo atrelado aos interesses da classe trabalhadora [...], (SILVA, 2011 p. 89)

Através deste processo, se pode vislumbrar uma formação integral dos trabalhadores, termos a qualificação voltada para desconstruir os imperativos que relacionam o trabalho, a educação profissional e o desenvolvimento local direcionados para os fins do mercado do trabalho e do crescimento econômico, que implementam um hiato entre as regiões e cidades do Brasil, atenuando suas desigualdades e impondo uma barreira que ofusca o direcionamento do desenvolvimento pelo qual, o ser humano, seja o início, o meio e fim de sua ação, ou seja, não importa somente o nível de produção, tecnologias, de industrialização demonstrados nos índices de crescimento econômico, mais sim o grau, o modo de como o progresso, o crescimento econômico atinge a população de forma a contribuir para seu próprio crescimento, onde o ser humano seja o foco da educação e do desenvolvimento humano, enquanto prática da liberdade.

A educação como prática da liberdade ao contrário daquela que é prática de dominação, implica na negação do homem abstrato isolado, solto e desligado

no mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente nos homens (FREIRE, 1987,p.81)

Paulo Freire, nos conduz a refletir os aspectos levantados sobre o município de Cametá, ao longo desta pesquisa, considerando que Cametá, vive o reflexo das tendências economicistas de desenvolvimento e formação profissional, voltada para uma realidade distante de seus interesses local. De certo que, a realidade que está exibida agora é um retrato preparado ao longo da história, onde a educação profissional e o desenvolvimento no âmbito da sociedade cametaense, foram focados nas relações de poder político e ideológicos que determinam as relações sociais de classes, e dependência dos interesses destes.

Assim, quando a pratica formativa que se manifesta no CIEBT é adversa aos interesses dos trabalhadores, significa dizer que o que permanece na pratica formativa de qualificação dos trabalhadores é uma ideologia política compromissada somente com o seu interesse de manutenção do *status quo*, utilizado para manter a submissão, o ajustamento dos trabalhadores a suas condições de trabalho e desenvolvimento.

Significa, ainda, dizer que a proposta de Ensino Médio integrado trazida pelo Decreto 5154/2004, financiada pelo Programa Brasil Profissionalizado, no lócus dessa pesquisa, é uma prática que foi introduzida e deu seus primeiros passos mas que nos últimos anos estagnou, deixou de ser executada e aprimorada, porem foi plantada a semente que está no ideário dos profissionais de educação que anseiam por espaços democráticos que possibilitem o resgate desta construção para uma travessia que direcione a educação profissional que possibilite a qualificação dos trabalhadores para além dos interesses do desenvolvimento capitalista, que seja evidenciado os interesses dos trabalhadores dentro do ambiente local, de onde emergem suas necessidades para o novo horizonte de trabalho.

Concluimos esta analise nos reportando ao pensamento da escola Gramsci, dirigido por Norsella (2004) afim de ratificarmos nossas convicções contra os dilemas apontados nesta pesquisa, em favor da educação profissional que em fase dicotomia histórica, possa compreender o trato entre os detentores do poder para exploração e exclusão dos trabalhadores de seus direitos primordiais, e assim, fortalecer sua consciência e dar continuidade as lutas em favor aos processos sociais e econômicos de liberdade no trabalho, educação profissional e no desenvolvimento, enquanto “unitariedade e organicidade histórica entre liberdade e

necessidade” Norsella (2004, p. 177) categorias compenetradas uma na outra, ou seja, “como a necessidade de mercado está organicamente correlacionada à regularidade ou racionalidade” (Ibidem, p. 178), dos meios de produção, “também o reino da necessidade humana em geral está organicamente relacionado ao reino da liberdade” (Ibidem, p. 179), eles não se sobrepõem no tempo e no lugar mas estão presentes numa ação orgânica e unitária, então a liberdade não é um valor que será adquirido após a superação da necessidades do capital mas está presente na luta histórica do trabalho.

Neste sentido, cabe “ao processo político educativo torna-los orgânicos e unitário de tal forma que a necessidade seja humana e racional e a liberdade concreta e objetiva” (Ibidem, p. 179)

Trata-se portanto, de uma escola de liberdade, isto é, de uma escola onde se ensina a ser livre. Esta liberdade, assim como a fantasia, não é abstração, mas é historicamente determinada. Por isso deve ser ensinada. Não se trata da liberdade metafísica [...] nem da liberdade do pecado [...] nem tampouco a liberdade romântica [...]. É a liberdade forjada no e pelo trabalho moderno, administrado pelo próprio trabalhador o qual produz e define a política de produção e distribuição. É a liberdade do corpo que incorporou - com disciplina - a técnica e por esta se expressa mais profunda e plenamente. (Ibidem, p. 180)

O povo cametaense, tem marcado em sua história a luta de enfrentamento contra as elites, diante da forte presença dos seguimentos opressores da sociedade, em favor da conquista de sua liberdade em construir um caminho próprio, a partir de sua realidade, e isso é demonstrado na conquistas dos espaços políticos. Entretanto, a conquista não se dar apenas nesses espaços, elas devem ser além, principalmente por se tratar de um local, dentro de um globo ainda conduzindo pelas tendências capitalistas, as quais refletem diretamente no cotidiano de seus munícipes, a exemplo dos resultado das pesquisa obtidas. A luta deve ser constantes, no sentido de que a liberdade possa ser percebida nas transformações evidenciadas na vida de seu povo, logo, é preciso ir além, é preciso termos intelectuais orgânicos que defendam os interesses dos trabalhadores progressivamente, e continuem enfrentando os mecanismo que se fazem presente e negam suas necessidade, e a educação/formação/qualificação do jovem trabalhador é uma arma crucial para romper com a lógica pragmática que ainda se fazem presente, dando continuidade ao processo de liberdade e desenvolvimento humano e local.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa abordou a Educação Profissional no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins, investigando como sua prática de formação do jovem trabalhador corrobora para o desenvolvimento do município de Cametá, no Estado Pará. Teoricamente analisamos o trabalho, a educação e o desenvolvimento como características intrínsecas a essência do ser humano, lançando um olhar histórico sobre os contextos, as ideologias, os lemas e dilemas que relacionam a formação do trabalhador à divisão social do trabalho e as exigências de qualificação sob o modo de produção capitalista, configurados na política pública de educação profissional. Dando ênfase as tendências a revogação do Decreto nº2208/1997 pelo Decreto nº5154/2004 que traz a perspectiva de superar esta tendência com a implantação do ensino médio integrado, financiado pelo Programa Brasil Profissional, orientado pelos documentos oficiais que identificaram essas problemáticas, e nortearam caminhos para romper com lógica pragmática e dualista de formação do jovem trabalhador, rumo uma prática que valorize suas necessidades, focando nos nas tendências locais como forma de possibilitar o desenvolvimento.

O Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins, foi escolhido como locus da pesquisa, por ser uma das unidades da Rede de Escolas Tecnológicas do Estado do Pará, localizada no município, que foram financiadas na perspectiva acima descrita. Neste sentido, centramos esforços para analisar a realidade viva no CIEBT, problematizando como a prática formativa para qualificação do jovem trabalhador, desenvolvida nesta escola tem corroborado, ou não, para o desenvolvimento do Município de Cametá.

Traçamos para esta problematização 03 objetivos que buscou: a) compreender teoricamente as relações existentes entre as políticas públicas de Educação profissional e desenvolvimento, e os paradigmas que se constroem dentro dessa relação ; b) identificar as práticas formativas existentes no CIEBT, a partir do Decreto 5154/2004 com a implementação do ensino médio integrado; c) analisar quais as contribuições que o CIEBT tem promovido para o Desenvolvimento Local através das suas práticas formativas.

Para alcançar estes objetivos e construímos também 03 questões norteadoras que dirigiram a análise do objeto de investigação: i) como se dá a relação entre as políticas públicas e Educação profissional e desenvolvimento e

suas implicações nas relações de trabalho e educação na formação dos trabalhadores? ii) Como está sendo executadas as práticas formativas do CIEBT a partir do Decreto 5154/2004 com a implementação do ensino médio integrado iii) as práticas formativas do CIEBT têm contribuído ou não para o Desenvolvimento local?

A metodologia da pesquisa de caráter qualitativa, do tipo estudo de caso, utiliza-se das entrevistas semiestruturada, e da análise documental, como procedimentos que permitem articular um conjunto de informações da realidade, sendo tratado esses dados por meio da análise do conteúdo, conduzidas pelos referenciais teóricos do materialismo histórico-dialético, a fim de compreender a relação da luta de classe diante das práticas de formação dos trabalhadores.

Neste contexto, elaboramos para este trabalho quatro capítulos para tratarmos o objeto de pesquisas. O capítulo primeiro trabalha a fundamentação teórica sobre a Educação Profissional e Desenvolvimento, fazendo um apanhado histórico de como essas categorias se constituem e se relacionam em meio à sociedade.

Dessa busca analisamos que o termo desenvolvimento é utilizado em múltiplos contextos, que significa sua utilidade, em sua razão essencial ela está ligada à ação do ser humano junto à natureza, esta ação é o trabalho, dele emana a educação e o desenvolvimento como resultado desse processo. Porém, no momento em que o trabalho deixa de ser utilizado pelo ser humano a seu favor, e passa a ser objeto de valor, ele deixa de produzir, aprender e desenvolver-se para si. Isso significa um rompimento entre a essência dessas categorias, que passam a ser, elementos de posse e valor econômico alheio a ele.

Assim, compreendemos que o trabalho, educação e desenvolvimento estão submetidos às conceituações do sistema econômico de produção e das relações de poder, da divisão social de classes, que refletem na dualidade dos processos trabalho, educação e desenvolvimento, controladas e exploradas em prol dos interesses do sistema capitalista, onde o trabalho torna-se mercadoria, a educação como processo de adequação a este sistema, e o desenvolvimento como elemento dominado e controlado por aqueles que detêm o poder do capital que determinam a posição de mulheres e homens na sociedade de classe.

Neste capítulo atingimos nosso primeiro objetivo da pesquisa, que direcionou nossas análises para compreender teoricamente as relações existentes

entre as políticas públicas de Educação profissional e desenvolvimento, e os paradigmas que se constroem dentro dessa relação abordadas no segundo capítulo.

No segundo capítulo fizemos um breve relato histórico sobre as políticas públicas de educação atrelada aos projetos de desenvolvimento econômicos do Brasil as quais são submetidas as diretrizes básicas para a formação do trabalhador correlacionadas aos interesses capitalistas de produção, observados nos referenciais que são exigidos do trabalhador como eficácia, eficiência, produtividade associados a lógica das competências e a teoria do capital humano. Centrando nossa análise na revogação do Decreto 2208/97 pelo Decreto 5154/2004, seus princípios, conceitos teóricos e políticos, propostos pelo Plano de Desenvolvimento da Educação e o Programa Brasil Profissionalizado e a implementação do ensino médio integrado como proposta de enfretamento e superação da fragmentação do ensino e da dicotomia entre teoria e pratica e as relações da sociedade dividida em classes.

Nesta perspectiva as legislações, programas e documentos oficiais propõem o EMI subsidiado pelas concepções que determinam a dimensão ontológica do trabalho como princípio educativo e escola unitária como meio de se constitui a formação do trabalhador politécnica, articulando conhecimentos científicos, tecnológicos, e culturais, visando a construção posição crítica sobre os as relações da sociedade frente o mundo. Esses conceitos são de fundamental importância para compreendermos a proposta de EMI para superação da dicotomia criadas entre o trabalho, educação e desenvolvimento para além dos interesses do capital, é o que tratamos no terceiro capítulo, onde atingimos nosso segundo objetivo.

No quarto capítulo passamos a tratar nosso objeto de pesquisa no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins – CIEBT, como locus de investigação da atuação da educação profissional e a perspectiva de EMI, analisado a partir das entrevistas semiestruturadas com 07 profissionais que atuam como professores e técnicos pedagógicos na instituição e das análises dos documentos contidos na instituição: Projeto político pedagógico, Plano de cursos, confrontados as perspectiva do Decreto 5154/2004 e as concepções que norteiam essa modalidade de ensino.

Os objetivos traçados foram alcançados em sua totalidade, por meio da respostas dadas as questões norteadores e analisadas dentro do contexto

educacional do CIEBT a partir de sua experiência de Educação Profissional na forma EMI focando o desenvolvimento local do município de Cametá, que suscitam o revisitar das análises realizadas.

A análise dos documentos da instituição demonstraram a vinculação do projeto de Ensino Médio Integrado a proposta da Rede de escolas de Educação Tecnológica do Pará (EETEPA) , na qual o CIEBT se vincula, para qual foram traçadas ações e objetivos, que referem-se a : reforma, ampliação e construção de infraestrutura, laboratórios, insumos, equipamentos, moveis e utensílios; formação continuada para todos os sujeitos integrantes deste processo, orientados pelo princípio da gestão democrática, que foram financiados pelo Programa Brasil Profissional a fim de superar a dualidade do ensino e promover a pratica formativa para além dos interesses do capital favorecendo o desenvolvimento humano e local, com a implantação do EMI em 2008.

Nossas análises, dos documentos e das falas dos entrevistados, do estudo de caso do CIEBT ofertando o EMI como meio de superação da dualidade da educação profissional e dos vários outros seguimentos que se atrelam a essa perspectiva, demonstra um cenário de contradições estabelecidos pela política de gestão deste processo, retratado em dois tempos que indicam os 02 primeiros anos, 2008 a 2010 do processo de implementação de EMI e a continuidade deste nos últimos 04 anos, 2011 a 2014. Onde constatamos que no período inicial houveram indicativos que elucidaram diretrizes orientadoras capazes de construir caminhos para superar as contradições construídas historicamente em torno da formação dos trabalhadores.

As informações indicam que essas diretrizes estavam estreitamente ligadas aos objetivos determinados pelo Projeto da Rede de EETEPA, financiado pelo Programa Brasil Profissionalizado, onde o CIEBT recebeu suprimentos, apoio e principalmente ações voltadas para orientação e formação do coletivo de trabalhos da educação profissional sobre os desígnios e práticas formativas para o EMI, focadas nas estratégias de gestão democráticas junto aos segmentos da sociedade criando possibilidades de arranjos educacionais capazes de enfrentar as realidades locais e suas demandas para o desenvolvimento social e econômico.

Essas ações, contudo, não tiveram prosseguimento com a mudança de governo, elas foram estagnadas por ações de concentração e instabilidade de gestão na escola, que se tornou palco de interesse políticos que limitam a

participação dos agentes de formação e da sociedade na discussão do EMI, não havendo motivação ou conhecimento da causa e da proposta que viabiliza-se esse processo, o que causa nos profissionais da Educação Profissional entrevistados, o descontentamento e a crítica, elegendo como principal problemática para dar continuidade a proposta de EMI a ausência de interesse dos gestores da Educação profissional, que configura um cenário com mais diversos tipos de problemáticas que urgem de três principais questões.

Deste coletivo de profissionais da educação ouvimos essas questões nas quais estão implícitos a resposta do questionamento da pesquisa de como a pratica formativa para qualificação do jovem trabalhador, desenvolvida no CIEBT tem corroborado, ou não, para o desenvolvimento do Município de Cametá.

As questões levantadas são atreladas a forma de gestão da Educação profissional do EMI, que resultam na ausência de formação dos profissionais da Educação Profissional, elemento indicado como a principal causa por estes apresentarem pouco domínio tanto das políticas públicas quanto das concepções que orientam essa modalidade de ensino, para eles esses conhecimentos deveriam ser produzidos pela formação continua, como ação indispensáveis para dar um outro seguimento a prática formativa ao EMI.

Outro fator determinante que influencia diretamente na prática formativa do CIEBT está na ausência de um quadro efetivo de professores bacharéis, os quais ainda são contratados, o que provoca um rompimento no processo a cada termino de contrato e a entrada de um novo profissional, considerando que estes em sua maioria são profissionais recém formados sem nenhuma experiência com a docência, comprometendo a relação dos processos de ensino.

E por fim a questão da falta de infraestrutura e investimento, emerge para contracenar e dar maior visibilidade a este processo com a falta de ambientes, laboratórios, equipamentos, insumos, visita técnicas, aulas práticas que deveriam constituem a práxis na formação dos trabalhadores.

Com essas questões ponderadas pelos entrevistados constatamos que prevalece no ambiente de ensino do CIEBT a dualidade na formação do trabalhador para atendimento das demandas de mercado, uma ação distante das orientações e concepções que contradizem o financiamento dessa de modalidade de ensino pelo Programa Brasil Profissionalizado, levando em considerações que todas as

questões levantadas pelos entrevistados foram envolvidas em largos debates na sociedade, as quais não foram só alvo mas também critérios para o financiamento, onde as escolas deveriam se adequar a essas exigências dispondo de infraestrutura adequada ao EMI, ter um quadro de professores efetivos em amplos campos de formação de nível superior, a oferta da formação continuada dos docentes, e principalmente do planejamento e da gestão centrados nos processo democrático envolvendo os atores educacionais e a sociedade para identificação das necessidades e demandas de qualificação para fomentar as atividades potenciais para o desenvolvimento local e regional.

Neste sentido, consideramos que a regressão aos modelos tradicionais de Educação profissional fundamentados pela dualidade do ensino, ocasionados pela gestão política e centralizadora no CIEBT, são o resultado de interesses eminentemente de uma classe social descomprometida com o projeto de formação integral dos trabalhadores, e por isso, não dão margem para propiciar está reversão.

Acreditamos que o EMI é uma questão de opção política educacional formativa, de comprometimento, assumida a partir do conhecimento e conscientização do processo histórico, que sustenta a luta para romper o pragmatismo da qualificação profissional e que acredita na reversão da ordem estabelecida, o que deve ficar claro que isso ocorre dentro da construção coletiva, participativa, social dos itinerários formativos, não pode ser uma adequação somente cumprimento das leis e normas, por que, a exemplo do que está estabelecido no CIEBT, as leis e as normas não foram suficientes para garantir a reversão.

Cabe assim dizer, que os documentos que o CIEBT possui, não devem estar na escola somente para cumprimento das normas e das leis, é preciso transgredir do legal, para a prática cotidiana, este é o laboratório central de experimentação, onde serão construídos os componentes de integração, com base nas concepções que indicam os caminhos, a exemplo da escola de comuna, que com os erros e os acertos, criar e recriar, e fortalecer formas, métodos, a partir do elemento primordial que constitui a formação humana que é o trabalho, o princípio que educa, que une os diversos saberes produzidos historicamente, numa relação infinita que constroem o conhecimento humana em torno de suas necessidades, desenvolvendo o mundo e o local onde vivem.

Referimo-nos, com isso, que a integração é algo em construção e que seus elementos estão contidos na realidade, de onde emerge o trabalho como princípio educativo, como unidade indissolúvel, que está relacionado tanto a prática formativa docente quanto no ato de formação do trabalhador aprender, criar e transformar esta realidade, está é a base da integração entre trabalho, ciência e tecnologia, que formara o ser humano para além dos interesses do capital, como uma postura consciente, crítica em defesa de seus de seus direitos, da sua liberdade perante a vida.

Diante dessas considerações atribuímos o papel do coletivo de profissionais da educação profissional do CIEBT, na construção da identidade da escola, já que o que está estabelecido no CIEBT não é um dado imutável, nem externo, que possa ser adquirido, mas é um processo domado por questões de interesses alheios aos interesses do EMI. Interesses esses que estão garantidos por lei e por um financiamento que viabilizaria as condições necessárias para superação da dualidade do ensino, e isso é de conhecimento da escola, então é preciso empenho e convicção para enfrentar o que está sendo imposto no CIEBT, para trazer realidade à tona e desvendar o que está por trás dos dilemas vivenciados na escola.

Reiteramos, com isso, que há possibilidade de termos a formação do trabalhador dentro da perspectiva politécnica, onde a educação profissional seja voltada para a construção de saberes que levam à formação de ser humano autônomo, crítico e sobretudo, consciente de seu papel social e profissional, como ser transformador de sua condição humana e do mundo onde vive.

Assim, se o que está estabelecido na prática formativa do CIEBT ainda é a dualidade de ensino, focado na preparação para o mercado de trabalho, logo o desenvolvimento que se vislumbra a isso, não está direcionado as perspectivas dos arranjos produtivos, econômicos e sociais do município de Cametá. Na verdade o ato que o CIEBT demonstra em sua prática formativa de preparar para mercado de trabalho demanda outros questionamentos, para enfim sabermos para que mercado de trabalho está formando? Que horizonte vislumbramos para o município de Cametá com essa formação? Quais as demandas que o município possui para absorver essa mão de obra? Levantamos essas questões para evidenciar que é preciso que o reconhecimento um trabalho coletivo que vincule as tendências apresentadas no município como forma de potencializa-las e torna-las meios para

rever o cenário de pobreza, desemprego dentre outras mazelas sociais que condicionam o trabalhador a sua própria sorte para passar num concurso público ou se submeter as condições de exploração das empresas ou dos sistemas políticos que lhes vendam os olhos e lhes atam a mão para defender seus interesses partidários.

É conveniente que a escola se faça esses questionamentos sobre qual a função da sua prática formativa, ou iremos continuar ofertando formação técnica para servirem ao pacto entre o capital e sua mediocridade alienante em manter uma sociedade alheia a seu potencial de trabalho e desenvolvimento local, vivendo numa sociedade da incerteza, da exclusão e da subordinação.

No entanto, não há uma receita pronta, porque não existe modelo para isso, pois estamos tratando de particularidades locais, de concepções e princípios que buscam mudanças a partir das necessidades, tendências e potencialidade específicas do trabalho que implicam para transformação local, não excluindo ela de um contexto maior, do mundo, mais integrando o local com o meios, as técnicas, a ciência e a cultura para produzirem forças capazes de mudar as relações de trabalho e políticas em prol do desenvolvimento humano.

Assim, acreditamos que o EMI é um caminho para travessia para uma sociedade que busca as mudanças defendendo a ideia de que é possível haver transformações contínuas, a partir da convicção de que tudo tem um por quê e uma causa para existir de sua origem real. Entendemos que a essência do trabalho como princípio educativo, consegue refletir as relações históricas entre o ser humano e a sociedade e sua luta para garantir a sobrevivência, através de um foco científico, porém humano, buscando entender historicamente a maneira de como é obtido os elementos substâncias para a sobrevivência em si, percebendo as diferenças entre as relações sócias e econômicas, onde desenvolvimento científico, tecnológico que não responde aos fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de sua existência, perde a sua significação, para resgatar esse significado haveria de corresponder o empenho real de resposta imediata a liberdade de mulheres e homens perante suas necessidades.

Assim, está pesquisa demonstra que a educação profissional proposta pelo Decreto 5154/2004, com a implementação do EMI na Rede de Escola Tecnológicas do o Estado do Pará, financiada pelo Programa Brasil Profissionalizado, no estudo de caso de uma de suas instituições de ensino o

CIEBT, inicia um processo de reversão, o primeiro passo é dado no momento em que os profissionais de educação passam a compreender a proposta através das teorias que embasam essa concepção de ensino, este é um ponto relevante, pois por mais que um dos objetivos principais EMI, superar a dualidade do ensino e seus paradigmas sob a formação do trabalhador, este distante de ser atingindo no entanto já é possível vislumbrá-lo através da conscientização dos profissionais da Educação Profissional em promover o desenvolvimento tendo como base as necessidades sociais, ecológicas, econômicas e culturais dos territórios do município de Cametá.

A semente da concepção do EMI germinou no CIEBT, no entanto é preciso cuidar, pois podemos perceber que a luta para se instituir legalmente e garantir o financiamento do EMI, como indicam o resultado dessa pesquisa não é o suficiente, é preciso o reconhecimento e o comprometimento dos agentes gestores políticos e educadores para garantir as mudanças professadas pelo conjunto de leis e programas instituídos com esse objetivo. Porém este é um resultado específico de uma das unidades de ensino da Educação Profissional da Rede de Escolas Tecnológicas do Estado Pará, assim, é necessário darmos prosseguimento num universo maior de investigação a fim de obtermos respostas numa escala mais abrangentes sobre as questões levantadas, para assim fazermos a avaliação do processo de formação dos trabalhadores na perspectiva do EMI para a superação da dualidade do ensino e a promoção de uma educação politécnica, capaz de enfrentar as realidades regionais e locais do Pará e suas demandas de desenvolvimento social e econômico.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O Método nas Ciências Naturais e Sociais**. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. 2ª Edição. São Paulo: Pioneira, 1998.

ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima, RODRIGUES, Doriedson S. (orgs). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campina, SP: Autores Associados, 2011.

ARAÚJO, R. M. L. et al. **A Educação Profissional do Pará**. Belém :EDUFPA, 2007.

_____, R. M. L. **O Marxismo e a pesquisa qualitativa como referências para investigação sobre educação profissional**. Anais do VII Seminário do trabalho da RET – Rede de Estudos do Trabalho. Marília-SP, 2010. Disponível em: www.ufpa.br/ce/gepte.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994. Disponível em: http://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao. Acessado em 04 de abril de 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº 9394, de 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília-DF.

_____, Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Documento Base. Brasília, 2007.

_____, Ministério da Educação. **Educação Profissional e Tecnológica**. Legislação Básica- Graduação Tecnológica. Brasília, 2008.

Bresser-Pereira, Luiz Carlos. **O conceito histórico de desenvolvimento econômico**, trabalho originalmente preparado para curso de desenvolvimento econômico na Fundação Getúlio Vargas. Versão de 2 de março de 2006. Disponível em <http://www.bresserpereira.org.br/papers/2006/06.7-ConceitoHistoricoDesenvolvimento.pdf>

CANDAU, Vera Maria. **Rumo a Uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

DENIZ, F. **Crescimento e Desenvolvimento Econômico**: modelos e agentes do processo. Lisboa, PT: Edições Sílabo, 2º Ed., 2010.

FAZENDA, Ivani. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FERNANDES, Florestan. **O desenvolvimento como problema nacional**. In: Sociedade de classes e subdesenvolvimento. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975, pp. 149-163.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade**. 6ª Ed. São Paulo: Moraes, 1986. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/55777602/Escola-Estado-e-Sociedade-1>, Acessado em: 03/04/2014.

FRANCO, M. C. **Qualificação, formação ou educação profissional?** Pensando além da semântica. In: Contexto & Educação. Jul./set. Ijuí: Unijuí, 1998. p. 67 – 86.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutivo**. Um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 9ªed. São Paulo: Cortez, 2010.

_____, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Editora Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação dos trabalhadores**. In: COSTA, Hélio da e CONCEIÇÃO, Martinho. Educação Integral e Sistema de Reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo: Secretaria Nacional de Formação – CUT, 2005.

_____. **Vocational Education and Development**. In. UNESCO. Internacionl Handbook of Education for Changing World of Work. Bom, Germany, UNIVOC, 2009. p. 1 307-1319. - Coletânea organizada pelo Centro Internacional de Educação Técnica e Profissional, com o patrocínio da UNESCO. Berlim, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

KUENZER, A. Z. **Desafios teóricos metodológicos da relação trabalho-educação e o papel social da escola**. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis: Vozes, 1998.

_____. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. Questões da nossa época. 2º ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GRAMSCI, Antônio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 9ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

_____. Antonio. **Organização da escola e da cultura**. In: Os intelectuais e a organização da cultura. Ed. Cortez, São Paulo, 1991.

_____. Antonio. **Caderno 12 (1932)**. In: Cadernos do Cárcere. Volume 2: Os intelectuais. O princípio Educativo. Jornalismo. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2001. p. 15 a 53.

MANFREDI, Sílvia Maria. **A Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008a. V.1.

_____, Karl. **Primeiros Manuscritos, Salário do Trabalho**, In: Manuscritos Econômico-Filosóficos. Lisboa: Edições 70, 1989. p. 101 a 172.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). DESLANDES, Suely Ferreira. NETO, Otávio Cruz. GOMES, Romeu. **Pesquisa Social**: Teoria, método e criatividade. 20ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 12ªed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOURA, Dante Henrique. **Educação básica e educação profissional e tecnológica**: dualidade histórica e perspectivas de integração. IN: Anais da 30ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu/MG: ANPED, 2007. Disponível em: <http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3317--Int.pdf>. Acessado em: 10/02/2013.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini. **Metodologia da pesquisa**: abordagem teórico-prática. 6ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PARÁ, Secretaria de Estado de Educação. **O Ensino médio integrado como política pública**/ elaboração e organização textual por Adriana Maria de Nazaré de Souza Porto, Ronaldo Marcos de Lima Araújo, Elinilze Guedes Teodoro, Belém: Seduc, 2009.

PISTRAK. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RAMOS, Marise, **Concepção do ensino médio integrado**. Disponível em http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acessado em 13/09/2010.

SCALABRIN, Rosemeri, SILVA, Ricardo Gilson da Costa, LIMA, Antonio Almerico Biondi. **Trabalho e desenvolvimento na Amazônia**: as experiências formativas da CUT. Porto Velho: ABG Gráfica Editora, 2002.

SAVIANI. Dermeval. **Trabalho e educação**: fundamentos ontológicos e históricos. Texto apresentado como trabalho encomendado pelo GT – Trabalho e Educação, apresentado na 29ª Reunião da ANPEd. Caxambú-MG, 17 de outubro de 2006.

SAVIANI. Dermeval. PDE -Plano de desenvolvimento da educação, São Paulo: Cortez Autores Associados, 2007.

SEN, Amartya Kumar. **Desenvolvimento como Liberdade**. Trad. Laura Teixeira Motta. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

SOUSA. R. V. de. **Campesinato na Amazônia**: da subordinação à luta pelo poder. Belém: Naea/UFGPA, 2002.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **O que é práxis**. In: Filosofia da Práxis. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

APÊNDICES

Apêndice A – Roteiro de entrevista semi estruturada para os Profissionais da Educação Profissional



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

Sou mestranda da turma 2012 do Programa de Pós Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará estou realizando a pesquisa sobre a “Educação Profissional e Desenvolvimento Local: A Prática de formação do trabalhador no Centro Integrado de Educação do Baixo Tocantins-Cametá”. Solicito a concessão de entrevista acerca da sua experiência enquanto professor ou técnico na educação profissional. Ressaltamos que as informações prestadas serão utilizadas mantendo o anonimato da sua identidade.

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURADA PARA OS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

- 1) Qual sua formação? Relate sobre o percurso histórico de sua experiência como docente ou técnico da Educação Profissional?
- 2) Que conhecimento você tem sobre as políticas públicas, princípios e conceitos que norteiam a Educação Profissional atualmente?
- 3) Quanto aos documentos políticos e pedagógicos da escola como são construídos? Qual a participação da comunidade escolar?
- 4) Atualmente a Educação Profissional tem como prioridade a oferta do ensino médio integrado, o que você compreende sobre essa forma de ensino?
- 5) A proposta de ensino médio integrado está encadeados as diversas questões sociais, culturais e econômicas que remetem ao desenvolvimento local. Qual a sua concepção sobre desenvolvimento?
- 6) Como você a relação do desenvolvimento local com a Educação Profissional?
- 7) A educação profissional tem como objetivo promover a formação do trabalhador relacionando em suas práticas o trabalho e educação. Qual a sua compreensão sobre essa relação?
- 8) Como você relaciona ou conceitua a prática formativa promovida pelo CIEBT?

9) Quais os principais desafios ou problemáticas para a progresso do Ensino médio integrado tendo em vista a formação do trabalhador para o desenvolvimento sócio econômico do município de Cametá?

10) Diante dessas reflexões e indagações você analisa que o CIEBT têm contribuído, ou não, para a promoção do desenvolvimento local?