

A historicidade das reformas da educação profissional

Maria Ciavatta
Universidade Federal Fluminense (UFF)
maria@ciavatta.com.br

RESUMO

Este trabalho traz o debate acerca das reformas da educação profissional vistas em sua historicidade às quais em suas descontinuidades características contribuem, em muito, para que a educação profissional seja utilizada como estratégia de hegemonia política da educação. Para compreender esse processo, a conceitualização histórica do Trabalho e da Educação se faz necessário. Nesse sentido a fim de entender os projetos que hoje existem em prol da educação do trabalhador, é preciso entender as implicações de uma sociedade capitalista dependente, as reformas da educação profissional e seus percalços e as iniciativas contra-hegemônicas.

Palavras-chave: História da educação. Educação profissional. Reformas educacionais.

ABSTRACT

This work brings the debate on the reform of education seen in its historicity which in its features discontinuities contribute greatly to the professional education is used as a political hegemony strategy of education. To understand this process, the historical conceptualization of labor and education is necessary. In this sense in order to understand the projects that exist today in favor of worker education, one must understand the implications of a dependent capitalist society, reforms of education and their mishaps and initiatives counter-hegemonic.

Keywords: History of education. Professional education. Educational reforms.

Introdução

A formação integrada, produto de muitas controvérsias e marcada por dificuldades, é uma concepção nova que está sendo pautada em função da busca de uma educação de qualidade socialmente referenciada e que engloba diversos problemas. Essa política incorpora um conjunto de preocupações e tenta responder aos diversos tipos de questões que se apresentam no interior da escola média brasileira.

Qualidade da educação brasileira e formação integrada

A dialética da realidade social e da educação profissional, tanto pode ser compreendida como um direito dos trabalhadores e um dever do Estado, quanto como uma forma subordinada e reducionista de educação. Isso depende das relações que se estabelecem com os demais aspectos do sistema educacional e com as condições de vida dos trabalhadores.

Esta compreensão da educação profissional tem por base a historicidade das reformas que ciclicamente ocorrem nos demais âmbitos do sistema educacional, nas quais, há mais reformas que geram descontinuidade do que continuidade. Essas descontinuidades afetam principalmente a vida dos professores, porque em cada reforma eles necessitam mudar para se readaptar e para recomeçar o trabalho de outras maneiras e de outras formas para atender a essas modificações.

A educação profissional é o lócus mais visível da educação pelo trabalho, seja no seu sentido técnico e tecnológico, seja no sentido político como movimento que oscila nessas duas direções. Quer a educação pelo trabalho na sua negatividade, enquanto submissão e expropriação do trabalho, baixos salários, baixas condições de trabalho, como também na sua positividade, enquanto um espaço de conhecimento, de luta e de transformação dessas mesmas condições estabelecidas ao sujeito.

O que se observa é que, à medida que a escola se prepara para atender às exigências da produção capitalista, ela assume também as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal, afetiva e etc., tudo isso com o intuito de aumentar a produtividade da mão de obra, reduzir os custos da produção e obter maior lucratividade nos negócios.

A educação profissional tem sido utilizada como estratégia de hegemonia política da educação, convencendo-se os próprios trabalhadores de que a formação dos seus filhos para o trabalho é melhor do que eles estarem na rua. Não que não seja, mas defendemos que não se reduz a essa condição: para aqueles que não tiveram acesso à escola regular no tempo previsto, seria melhor uma educação profissional abreviada funcional do que uma atividade laboral para fins de lhes dar condições de inserção ou de reinserção no mercado de trabalho.

Esse discurso reforça o consenso sobre as vantagens de uma educação profissional que, comparada aos conhecimentos gerais seria do maior interesse dos trabalhadores, porque, em princípio, de nada adiantaria para os trabalhadores uma formação geral se eles não têm uma qualificação para o trabalho.

Estabelece-se, portanto, que dentro das condições materiais de vida não há outro sistema e que não há alternativa para os trabalhadores. Ou seja, o trabalhador tem que se conformar, pois se não tiver uma educação em tempo hábil ao menos pode se preparar profissionalmente. É essa formação que lhe é oferecida para preparar-se para o trabalho que seria mais vantajosa do que nenhuma educação.

Avançamos na compreensão da história e da historicidade que contemple uma visão dialética da sua relação com o mundo do trabalho para os trabalhadores e, nesse sentido, a história pode ser compreendida em dois sentidos principais inter-relacionados: o espaço-tempo, onde os fenômenos ganham forma e materialidade, e a própria compreensão do que seja história.

No sentido espaço-tempo, recorreremos a Marc Bloch, em um de seus textos clássicos, ao chegar a uma cidade ele não procura coisas antigas ou de museus, mas sim, busca o que há de mais novo naquela cidade, para buscar na novidade, enquanto historiador, encontrar a gênese dessa transformação. Desse modo, passado, presente e futuro estão inter-relacionados.

A compreensão de proximidade não tem apenas falta de precisão. Quando dizemos, por exemplo, que este tempo é próximo um do outro, de quanto tempo estamos falando? De quantos anos, dias ou séculos? Depende do fenômeno de que estamos tratando. Mas essa ideia de proximidade nos coloca também a concepção da temporalidade, em que delimitamos datas, mas as datas não são marcos rígido. As datas são marcos de fenômenos,

e os fenômenos não ocorrem exatamente nas datas marcadas. Há uma história pregressa e posterior à data. Antoine Prost nos coloca também que a questão do historiador é formulada do presente com relação ao passado, incidindo sobre as origens, a evolução e os itinerários no tempo, identificados através das datas. Ele nos diz: a história faz-se a partir do tempo complexo construído e multifacetado.

Esse sentido de historicidade está relacionado à mudança de concepção do tempo linear, tão bem apropriado pelo positivismo no século XIX como a história dos fatos políticos do Estado-nação, dos homens ilustres e poderosos governantes, da sucessão de acontecimentos e da homogeneização no tratamento quantitativo dos fenômenos. O positivismo, como método de produção de conhecimento, rege a ciência moderna, e principalmente as ciências da natureza até os dias atuais. De modo que a estatística nos dá as dimensões dos problemas, mas ao mesmo tempo elas homogeneizam e limitam a compreensão social dos problemas, não se adequando a todo e qualquer fenômeno em sua totalidade social.

Esse tratamento quantifica a sucessão dos acontecimentos e fragmenta o tempo como se os fenômenos sociais pudessem ser compreendidos em partes ou em migalhas. Para François Dosse, apesar dos investimentos positivos, ele menciona que a *École des Annales* francesa trouxe uma contribuição enorme com a História Cultural, alargando o sentido da história não apenas para os acontecimentos, fatos políticos, os grandes homens, trazendo a história para todo tipo de objeto, todo tipo de documento, mas frequentemente recorrendo ao erro de ver esses objetos esses fenômenos de uma forma isolada, como se fosse possível isolá-los da sua produção, da forma como eles acontecem, dos sujeitos envolvidos, dos demais acontecimentos com que eles se relacionam.

A compreensão da historicidade da educação profissional em uma concepção dialética do espaço-tempo trata dos fenômenos sociais da vida humana na sua temporalidade complexa, a exemplo dos tempos múltiplos de Brodel, em que ele fala do tempo de longa duração e no de média duração, que consiste em um conjunto de anos que possuem certas características constituídas em uma conjuntura ou um tempo de média duração, e os tempos de curta duração, que são os acontecimentos breves.

A segunda questão é da própria compreensão do que seja história, em sua relação do passado, do presente e do futuro, e de concebermos a história como a produção social da existência, sendo Marx o maior

expoente dessa concepção revolucionária, porque para ele a história é a produção da vida, que é a produção social da existência, e é o que nós vivemos. A história somos nós, ou seja, nós fazemos história, não a história que irá ser encontrada nos livros didáticos, mas a história da nossa vida, da nossa cidade, a história de nossa própria luta do nosso próprio país, de um acontecimento. É uma forma nova de se conceber história.

Podemos encontrar outros sentidos da história em Benjamin, que nos traz a história a contrapelo, e depois em Dedecca, que traz a história dos de baixo, ou a história dos vencidos, ou a história das classes subalternas.

Essas concepções de história abrem a possibilidade da história dos trabalhadores ser tão digna quanto a história dos governantes, pois ela é história, a história de como eles produziram e produzem a própria vida.

Historicidade do trabalho e educação

Pelo trabalho o ser humano produz os seus meios de vida, reproduz a si mesmo e produz conhecimento. A história não é uma abstração, é a narrativa desses processos fundamentais da existência humana. O historiador Jurandir Malerba, resgatando o trabalho metódico de pesquisa e a reflexão teórica de historiadores ao longo dos séculos, referencia Marx e busca nas leis da revolução histórica das sociedades a observação das contradições internas e externas inerentes à vida material e das sociedades de classe. Para ele, a história nada mais é que a associação de diferentes gerações, e cada uma explora os materiais, os capitais, as forças de produção, as ideias a ela transmitidas pelas gerações anteriores.

A relação trabalho e educação se enraízam nas condições de vida, educação e trabalho da sociedade em que vivemos. No caso do Brasil, vivemos em uma sociedade de classes, baseada na divisão social do trabalho e na apropriação privada do produto do trabalho coletivo, expresso pela riqueza concentrada de bens e serviços, educação, cultura, tecnologia, arte e comunicação, distribuídos de forma diferenciada entre as diferentes classes sociais. O conceito das classes também é fundamental para a compreensão da relação entre trabalho e educação. Este é um conceito que, educação, é fundamental, pois sem a contradição capital e trabalho não podemos entender o fenômeno.

A compreensão histórica de como as políticas conduzem a esses resultados implica também o conhecimento de como são representados no

nível dos discursos produzidos pelos sujeitos envolvidos nos acontecimentos, relatos ou narrativas. A história escrita, oral, mapas, documentos nos mostram como se interpreta essa produção social da existência.

O pensamento histórico-crítico que se elabora em torno desse fato histórico fundamental no Brasil passa necessariamente pelo projeto de sociedade em disputa, e, relacionando à formação integrada, ao contexto da elaboração de uma proposta de educação de qualidade. E qual é essa disputa? É educar a todos, a toda a população, com as deficiências, os agravantes do trabalho escravo e abandono social, gerado por quatro séculos de colonização e um século de república edificados sob os valores vigentes modernizado sob o incipiente capitalismo, ou educar apenas uma parcela da população afeitas às humanidades, às letras, às artes, herdeira do patrimônio latifundiário, social e político do país. Que educação dará a uns e a outros? Sobre esse fato fundamental da educação brasileira, há uma disputa inerente a toda a história da educação no Brasil, e que adquire diferentes formas de acordo com aqueles que relatam a história que fazem as políticas e implementam as ações relativas a essas políticas.

Durmeval Trigueiro Mendes nos diz: “Se se pode promover uma sociedade com cem ou mil pessoas exercendo o papel diretorial, porque educar dez milhões ou cem milhões para exercer a democracia? Se o ‘desengrossamento’ do povo até a limpidez é tão dispendioso e incerto, porque não admitimos a meia-educação?”

Essa meia-educação pode ser percebida na educação profissional. Quantos jovens não tem acesso à educação profissional ou que tem acesso e saem por falta de base? Porque não têm uma história pregressa de conhecimentos suficientes para prosseguir. Desse modo, não podemos ver os fatos isolados de como eles se produzem no contexto maior da sociedade.

Se nos detivermos apenas à educação dos trabalhadores com vistas a dar-lhes o acesso à educação e compreensão da complexidade da gênese histórica do trabalho e de suas transformações na atualidade, vemos que tanto o trabalho quanto a educação ocorrem nessa dupla perspectiva: o trabalho tem uma concepção ontológica, fundante, criador fundamental da vida humana, mas também possui as formas históricas de exploração, de sofrimento, de doença no espaço das relações capitalistas, das relações de opressão. E a educação tem o seu sentido fundamental como formação humanizadora com base nos valores e práticas éticas e culturalmente elevadas. Particularmente a educação profissional tem sido implementada

em nosso país através de formas pragmáticas a serviço de interesses e valores do mercado, não convergentes com o seu sentido fundamental de formação humana potencializadora do desenvolvimento pleno do ser humano.

Percebemos, historicamente, como o trabalho complexo é importante. Para exercer uma profissão, para ter uma qualificação é importante ter o conhecimento do que se faz, porque ou faz mal feito, ou prejudica outrem, a si mesmo ou às empresas. Porém nós não apenas trabalhamos, nós vivemos, temos famílias e temos compromissos financeiros e não se pode reduzir a formação apenas à adequação ao mercado de trabalho. Há uma parte importante da formação que se faz necessária para compreender porque vivemos em uma sociedade de pessoas abandonadas pelas ruas, porque não há médicos nos postos de saúde, porque não há estrutura nos hospitais, porque os professores estão em situação de calamidade em alguns níveis e em alguns locais. Tudo isso faz parte de uma formação humana e de uma ampliação da capacidade de conhecimento.

Sociedade capitalista dependente

Compreender a “dependência econômica” e o “capitalismo dependente”, para Florestan Fernandes e Mauro Marini, é importante, pois é uma concepção que foi elaborada na América Latina e posteriormente foi criticada a partir de um pressuposto que não consegue compreender o problema em sua totalidade, porque de início trouxe a ideia de que os países da América Latina subdesenvolvidos poderiam se tornar desenvolvidos semelhantemente aos países centrais, perfazendo uma concepção de que os países sairiam da condição de subdesenvolvimento e se tornariam desenvolvidos.

Essa crítica nos trouxe o entendimento de que se temos a condição de não desenvolvidos é porque estamos imersos, relacionados a formas de produção capitalista que acumulam riquezas em termos de matéria-prima, de mão de obra barata, de recursos. Podemos citar o exemplo do Equador, que, ao realizar uma auditoria sobre a dívida externa, constatou que o saldo devedor da dívida era de apenas 30%, ou seja, os equatorianos não eram devedores de 70% da dívida. Estamos imersos em um sistema e não damos aos nossos estudantes a compreensão do que é o trabalho nas suas contradições e do que é ser um país de capitalismo dependente.

Florestan Fernandes e Rui Mauro Marini se detêm a explicar que o capitalismo dependente é a dependência econômica e cultural que torna o país refém das imposições de organismos internacionais nas políticas econômicas e sociais e também nas educacionais, a exemplo das múltiplas avaliações na educação que chegam ao ponto de o professor ser chantageado, em alguns locais, a aprovar 80% dos alunos, pois toda a escola será beneficiada posteriormente com recursos financeiros. Esse cenário é fruto de um movimento maior internacional de avaliação. A avaliação é importante, mas não podemos condicionar a autonomia dos professores aos resultados de aprovação.

Para Florestan, as sociedades latino-americanas estruturam-se no capitalismo, e isso implica dificuldades em desenvolver um projeto educacional autônomo. Por outro lado, a dominação externa também estimula o processo de modernização e de desenvolvimento das forças produtivas que alimentam a ilusão desenvolvimentista, mas que, na realidade, reforçam a dependência e consolidam o imperialismo ao invés de superá-lo. Segundo Florestan, essa situação organiza a dominação externa a partir de dentro, pois há uma subordinação dos interesses pela subordinação consentida, níveis de ordem social em que são controlados a natalidade, a comunicação de massa, o consumo de massa e até a educação, a transplantação maciça de tecnologia, modernização da infra e da supraestrutura, a financeirização da economia como eixo vital da política nacional.

Rui Mauro Marini chama a atenção para o incremento da indústria no começo do século XIX nos países centrais. Esse desenvolvimento se fez às custas do fornecimento de produtos de subsistência de origem agropecuária e da massa de matérias-primas proporcionados, em grande parte, pelos países latino-americanos.

Os historiadores que estudam o surgimento da indústria e da ciência moderna nos trazem o entendimento do quanto nós contribuimos para a riqueza da Inglaterra, particularmente nos primórdios da Revolução Industrial. Marini chama a atenção para a formação dos trabalhadores. Ele nos diz que, enquanto os países centrais investiram na formação da sua população para o desenvolvimento de tecnologias, nos países latino-americanos os trabalhadores sempre estiveram sujeitos a uma educação elementar, primária, com cursos breves, que barateiam a mão de obra e que é apropriada pelos “parceiros internacionais”.

Marini apresenta três elementos que caracterizam o capitalismo dependente para a classe trabalhadora, e então compreendemos o interesse do tema trabalho e educação visto a partir da historicidade: 1º ponto: o aumento da intensidade do trabalho aparece com o aumento da mais valia, através de maior exploração do trabalhador e não pelo aumento de sua capacidade produtiva, pela sua educação; 2º ponto: maior exploração da mais valia absoluta em sua forma clássica, que se manifesta pela prolongação da jornada de trabalho e no aumento do trabalho excedente; 3º ponto: redução do poder de consumo do trabalhador, ou seja, baixos salários, além do seu limite normal obrigando-o a um tempo maior de trabalho excedente que transforma-se em um fundo de acumulação do capital. Naturalmente, toda extração de um tempo de trabalho fica para os que detêm as forças produtivas, ou seja, o empregador.

Somos, portanto, uma sociedade que se configura no desenvolvimento de forças produtivas baseada na super exploração do trabalho.

As reformas da educação profissional e os seus percalços

O percalço nas reformas da educação profissional no sentido de problemas e entraves não está apenas em níveis de macroestrutura, como o capitalismo dependente, mas estão em níveis da prática, nas escolas e nas políticas. Temos algumas iniciativas contra-hegemônicas, que não possuem o mesmo discurso das reformas usuais que estão presentes no nosso cotidiano.

As reformas da educação profissional têm se realizado mais por via de programas do que por políticas, e distinguimos programas de políticas, pois os programas são ações pontuais, governamentais e estão sujeitos à descontinuidade, mudando de acordo com os governos ou com prazos determinados. As políticas públicas, ao contrário, possuem universalização garantida por lei, significando recursos no orçamento nacional e são aparatos legais que garantem continuidade democrática, assegurando a todos os mesmos direitos.

O sentido gramsciano de hegemonia supõe lutas entre a sociedade política, o Estado e a sociedade civil, com certo equilíbrio instável de classes. Em um processo democrático há sempre disputa por posições, tanto em nível de instituições pequenas, como em âmbito regional, municipal, estadual e nacional, e principalmente com as grandes políticas que determinam e afetam a vida de milhões de pessoas. Os processos de dominação ou de

hegemonia envolvem articulação política, coerção e consenso. Coerção pela força física ou pela força da lei, como nos tempos da ditadura militar, e por meio do consenso, que envolve legitimação e ideologia, convencendo os trabalhadores de que não há alternativas para ele e o melhor é fazer vários cursos, um após o outro, porque em algum momento ele irá alcançar algo maior profissionalmente.

Nesse embate, ocorrem algumas ações contra-hegemônicas, como movimentos organizados para enfrentar a situação dominante, opondo-se às reformas ou articulando outras propostas, projetos e forças sociais que representam interesses mais amplos das demais classes sociais.

Ao realizarmos a análise dos programas e das políticas para a educação profissional no Brasil, desde Nilo Peçanha a Getúlio Vargas, vemos que sucessivas reformas foram implementadas por meio de decretos ou por leis para a transformação da educação, para uma adequação da educação, e da educação profissional e técnica principalmente, com a criação da rede de escolas técnicas. Uma educação profissional que atendesse às necessidades da população e às necessidades das empresas e das fábricas naquele tempo, na qual atendia muito mais às necessidades dos empresários, que direcionavam a educação profissional para atender a seus interesses de formação de mão de obra.

E são esses mesmos empresários que, nos dias de hoje, pautam a educação no Brasil por meio de convênios e pactos como o Educação para Todos, entre outros projetos e programas que perpetuam a fragmentação e a descontinuidade das políticas de educação. Assim, como há cem anos os imigrantes empregavam sua força de trabalho por serem qualificados, ainda, nos dias de hoje, no Brasil, a mesma história se repete: a utilização de mão de obra estrangeira para o trabalho complexo, pois é mais qualificada do que a brasileira. Ora, não foi possível qualificar bem a nossa mão de obra, mesmo depois de cem anos? Porque não formamos nossa mão de obra de maneira completa, para não dependermos do trabalho estrangeiro? Essa é a sociedade dependente em que vivemos.

Iniciativas contra-hegemônicas

Podemos citar como iniciativas contra-hegemônicas as leis de equivalência, que realizaram a equalização da formação profissional técnica à educação secundária, nos anos 1950 e 1960, e são produtos de

reivindicações da população que, por força das reformas estaduais, tiveram acesso à educação primária e, ao completarem a educação primária, almejavam a educação secundária, e depois o prosseguimento para o ensino colegial (atual Ensino Médio). As leis de equivalência vieram como um movimento contra-hegemônico, apesar de ser demanda de pais, das famílias, das pessoas que queriam dar continuidade aos estudos. Naquele momento, a LDB (4.024/61) dará plena equalização a cursos técnicos e a cursos de formação geral, os colegiais, clássico e científico, e posteriormente denominado somente de ensino técnico.

Na ditadura militar há a reforma pela Lei 5692/71 que é um retrocesso e uma ilusão a população de que todos serão iguais, pois todos irão cursar o ensino profissional, o que, de fato, não ocorreu, porque a profissionalização, posteriormente, tornou-se opcional pois não houve investimento em infraestrutura para de fato ocorrer a reforma, e porque as classes dominantes não queriam que seus filhos tivessem formação técnica, e sim, formação universitária. Por isso as escolas privadas “maquiavam” o ensino técnico utilizando, como a denominação das disciplinas profissionais de Instrumentais.

No fim da ditadura temos duas experiências, uma delas é o Ensino Público Vocacional, da Secretaria de Estado de Educação de São Paulo, e foi um projeto existente nos anos 1970. Constituiu-se por uma rede experimental de escolas que proporcionava a integração do aluno com a sua comunidade e com o ensino, aprendendo e ao mesmo tempo transmitindo esses conhecimentos para a sua comunidade e trazendo os problemas e experiências da comunidade para a escola. Essa experiência deu origem a outra experiência contra-hegemônica que chama-se Programa Integrar, da Federação Nacional dos Metalúrgicos, que consistia em levar os trabalhadores, através da educação nos sindicatos, a uma integração entre os conhecimentos gerais e os conhecimentos específicos, e aumentar a escolaridade dos trabalhadores.

Após o fim da ditadura militar nós temos a Constituição Federal de 1988 e a LDB, que inicia os seus debates em 1986 e perdura até 1996, a aprovação da lei 9394/96. Havia o movimento contra-hegemônico de instalar na educação brasileira a educação politécnica. Buscava-se a instituição da formação geral e a formação técnica, para que um trabalhador formado profissionalmente pudesse não só exercer seu trabalho, mas, também, conhecer o que é a sociedade, a política, e saber o porquê do salário baixo,

o porquê de os postos de saúde e a saúde pública serem precários. E nesse aspecto fomos derrotados.

De certo modo a LDB não foi totalmente desvantajosa para a luta de uma educação para os trabalhadores, porque permite, em seu artigo 1º, a formação para o trabalho e o prosseguimento dos estudos. Mas essa concepção politécnica era demais para um projeto neoliberal de governo, que instituiu o Decreto 2.208/97, e faz a separação entre formação específica e formação geral. E, posteriormente tivemos, a luta pela revogação do 2.208, a qual ocorre em 2004.

A gênese do Decreto 5.154/04, ao mesmo tempo em que revoga o 2.208, cria vários programas de educação profissional, como Escola de Fábrica, PROJOVEM, PROEJA. O PROEJA atual é uma contra-hegemonia, porque de início veio fazer parte daqueles programas que vieram distorcer a proposta de integração. E depois tivemos a luta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

O Decreto 2.208 faz parte de um consenso implantado na sociedade brasileira, na qual a divisão de classes e a desigualdade de classes é um fato inevitável. Como a divisão é inevitável temos que formar separado, porque ganha-se tempo e aperfeiçoa-se mais rapidamente o trabalhador. Essa é uma ideologia e uma cultura e não podemos mudar de um momento para o outro. As pessoas não veem como superar essa cultura e muitos professores da área técnica não acreditam nessa possibilidade de integração, pois as ciências também têm uma história separada, e ela também está imbricada nesta dicotomia pois a ciência moderna nasceu há pelo menos três séculos antes das ciências sociais; e estão consolidadas em diversos níveis.

Concluimos com a reforma mais recente, que é o PRONATEC, se opõe a esse movimento contra-hegemônico de dar uma formação alargada para os trabalhadores, possuindo muitos recursos, e com a manutenção dos interesses da classe empresarial. Acreditamos que, quando um tema é muito importante, ele é objeto de disputa entre as classes sociais de presença, por isso é possível avançar em alguns conceitos, porém, não há como mudar. Mas podemos lutar para mudá-los, pode-se lutar para colocar nossas idéias e nossas perspectivas. Esse é o sentido da historicidade das reformas da educação profissional, que devem ser vistas nos seus aspectos legais, nos seus aspectos de implementação e devem ser vistas, também, em seus movimentos contra-hegemônicos, que é a maneira de um país como o nosso poder prosseguir na construção de políticas públicas para o trabalhador.

Vemos panoramas diferenciados na forma de assumir ou rejeitar o ensino integrado, há mais tendências para rejeitar do que para assumir a integração entre educação básica e educação profissional. Há mais pessoas que não concordam com o integrado, que querem permanecer o ensino médio isolado do ensino profissionalizante, e com a concepção de que não há como juntar os dois ensinamentos. Outro ponto fundamental para que ocorra a integração são os gestores. Se os gestores não fazem reuniões, não têm orientações e diretrizes quanto à integração, se não há integração de pessoas não é possível fazer qualquer integração no ensino. Não há nenhum tipo de balizamento, por parte da instituição, com relação ao integrado. Já não há balizamento por parte do Estado, pois o ensino integrado está posto na lei, e existem alguns recursos que vêm por diferentes caminhos, mas não há força política. Em nossa visão, a presença dos gestores liderando um processo de formação integrada significa uma vontade política que vem da base e não por meio da imposição.

Percebemos que não há vontade política governamental. Entretanto a integração está posta na sociedade. Antes a sociedade não falava sobre a integração. Durante a discussão da atual LDB ainda nos anos 1980, era um grupo pequeno que discutia o assunto; no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, eram cerca de 40 a 50 pessoas que foram à Brasília com o objetivo de discutir integração e de conseguir na LDB que a politécnica pudesse permear as políticas públicas para a educação.

As pessoas, contra ou a favor, se preocupam com isso porque os alunos estão nas escolas e em alguns lugares as pessoas levam a sério e tentam fazer a integração. Qual será o futuro do integrado? Não o sabemos. Talvez esteja nas mãos dos professores, porque não é um governo que irá fazer os professores se reunirem para discutirem, pois, se os professores não estão integrados entre si, não há integração do ensino. Esse trabalho é muito pessoal, ou coletivo ou de pequenos grupos e depende da convicção de cada um. Porque a lei que permite a concomitância, o sequenciado, o integrado, está aprovada.

Entretanto se nós temos dúvidas da qualidade da nossa educação, nós temos um espaço de reflexão sobre isso e possibilidades de avançar coletivamente, individualmente não.

Conclusão

Concluimos dizendo que há certo oportunismo político com relação ao ensino médio concomitante à educação profissional, porque ele resolve o problema das escolas estaduais, que tem um nível de formação inferior à rede das escolas federais e aos colégios universitários e às grandes escolas privadas.

A concomitância é uma maneira de tentar aproximar, para tentar melhorar o nível da educação estadual. Fazer formação integrada assim é muito difícil, pois os professores estão em espaços separados, os currículos não se realizam da mesma maneira. Desse modo, as contrar reformas devem ser feitas dentro e fora do Estado, por meio da sociedade civil e da coletividade.

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1985. (Obras escolhidas; v. 1)
- BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício do historiador**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BRASIL. **Decreto n. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e das outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 18 de abril de 1997. Seção 1, pág. 7760.
- BRASIL. **Decreto n. 5.154**, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e das outras providências. Diário Oficial da União: Brasília, 24 de julho de 2004.
- CIAVATTA, Maria. **Mediações históricas de trabalho e educação: gênese e disputas na formação de trabalhadores (1930-60)**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.
- FERNANDES, Florestan. **Capitalismo dependente e classes sociais na América Latina**. 2ª edição, Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1975.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise Nogueira (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

DEDECCA, Claudio Salvadori. **Racionalização e Trabalho no Capitalismo Avançado**. Campinas, SP: IE/Unicamp, 2000.

DOSSE, François. *Histoire du structuralisme*. 2v. Paris: La Découverte, 1992.

LOPES, Marcos Antônio. **Fernand Braudel: tempo e história**. Rio de Janeiro: FGV, 2008.

MALERBA, Jurandir; ROJAS, Carlos Aguirre (orgs.). **Historiografia contemporânea em perspectiva crítica**. Bauru, SP: EDSC, 2007.

MARX, Karl. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I. v. I, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980

MARINI, Ruy Mauro. **Dialética da dependência: uma antologia da obra de Ruy Mauro Marini**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MENDES, Durmeval Trigueiro. **Filosofia da educação brasileira**. 6. Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

PROST, Antoine. **Douze leçons sur l'histoire**. Paris: Seu Il, 1996.