



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SAMUEL BRASILEIRO FILHO

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO: UMA INVESTIGAÇÃO
CRÍTICA DOS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS DO ENSINO
TÉCNICO INTEGRADO.**

Fortaleza
2013

SAMUEL BRASILEIRO FILHO

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO: UMA INVESTIGAÇÃO
CRÍTICA DOS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS DO ENSINO
TÉCNICO INTEGRADO.**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Educação Brasileira.

Orientador: Professor Doutor Hildemar Luis Rech

Fortaleza
2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- B834 Brasileiro Filho, Samuel.
Trabalho, educação e reconhecimento : uma investigação crítica dos pressupostos filosóficos e políticos do ensino técnico integrado / Samuel Brasileiro Filho. – 2013.
286 f. , enc. : 30 cm.
- Tese (doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Educação brasileira.
Orientação: Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech.
- 1.Honneth, Axel, 1949- – Crítica e interpretação. 2.Reconhecimento(Psicologia). 3.Abordagem interdisciplinar do conhecimento na educação – Fortaleza(CE). 4.Ensino técnico – Fortaleza(CE). 5.Ensino profissional – Fortaleza(CE). 6.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará. I. Título.

CDD 373.246098131

SAMUEL BRASILEIRO FILHO

**TRABALHO, EDUCAÇÃO E RECONHECIMENTO: UMA INVESTIÇÃO
CRÍTICA DOS PRESSUPOSTOS FILOSÓFICOS E POLÍTICOS DO ENSINO
TÉCNICO INTEGRADO.**

Tese apresentada ao Curso de Doutorado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará como parte dos requisitos para obtenção do Título de Doutor em Educação Brasileira.

Orientador: Professor Doutor Hildemar Luiz Rech

Aprovada em 06/06/ 2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Hildemar Luiz Rech (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Eduardo Ferreira Chagas
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. José Rômulo Soares
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Prof. Dr. Osterne Nonato Maia Filho
Universidade Federal do Ceará(UFC)

Prof. Dr. Epitácio Macário Moura
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Em reconhecimento aos docentes do
ensino técnico integrado do Brasil

AGRADECIMENTOS

À Deus pela iluminação.

À minha família porto seguro de minha vida.

Ao Prof. Hildemar Rech pela confiança e pelo exemplo de postura crítica.

Ao Prof. Eduardo Ferreira Chagas pela contribuição em minha de formação.

Ao Prof. Osterne Maia pelo apoio nas discussões e na estruturação de nosso trabalho.

Aos Professores Sylvio Gadelha, Homero Lima, Bernadete Bezerra pelas relevantes contribuições em minha formação e qualificação.

Aos Professores da FACED que participaram de minha formação.

À Universidade Federal do Ceará onde realizei grande parte da minha formação.

Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, pelo apoio e incentivo.

Aos Colegas Docentes do IFCE que colaboram com nossa pesquisa.

Aos Colegas Docentes e Técnico-Administrativos do Departamento de Química e Meio Ambiente, pelo apoio e consideração durante o trabalho.

Agradecimento especial à banca examinadora pelo reconhecimento de nosso trabalho.

Sobre a atitude crítica (Brecht)

“A atitude crítica
É para muitos não muito frutífera
Isto porque com sua crítica
Nada conseguem do Estado.
Mas o que neste caso é atitude infrutífera
É apenas uma atitude fraca. Pela crítica armada
Estados podem ser esmagados.
A canalização de um rio
O enxerto de uma árvore
A educação de uma pessoa
A transformação de um Estado
Estes são exemplos de crítica frutífera.
E são também exemplos de arte”.

(BRECHT; poemas - 1913-1956. Trad. Paulo Cesar Souza.
Brasiliense, 1986)

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AIT – Associação Internacional do Trabalho
- BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- CEB – Câmara de Educação Básica
- CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- EPT – Educação Profissional e Tecnológica
- ETFCE – Escola Técnica Federal do Ceará
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- IFCE – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
- LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- PROEP – Programa de Expansão do Ensino Técnico
- MEC – Ministério da Educação
- MTb – Ministério do Trabalho
- MTE – Ministério do Trabalho e do Emprego
- P.L. – Projeto de Lei
- PEM – Plano de Expansão do Ensino Médio
- PEP – Plano de Expansão da Educação Profissional
- PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
- PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional
- SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
- SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
- SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
- Sistema S – Sistema formado pelas Instituições dos Serviços de Aprendizagem

RESUMO

Esta tese propõe-se a realizar uma investigação crítica sobre os pressupostos filosóficos e políticos que orientam a concepção de formação integrada e como estes são apropriados pelos docentes em suas práxis pedagógicas, objetivando explorar uma alternativa crítica à concepção de formação integrada que emerge da tradição marxista, com a intenção de contribuir para a ampliação do espectro investigativo desta temática. Adicionalmente, apresentam-se algumas indicações para sua melhoria qualitativa, com vista à contribuição para a efetivação de uma prática formativa integrada. Do ponto de vista metodológico, esta pesquisa é uma investigação qualitativa, que adota um enfoque multirreferencial, envolvendo a articulação de uma pesquisa exploratória histórico-crítica sobre o domínio associado à problemática da formação integrada e de seus pressupostos e realizando um estudo teórico sobre as bases da Teoria Crítica de Axel Honneth com a intenção de explorar potenciais contribuições da Teoria do Reconhecimento para o alargamento reflexivo da formação integrada. Complementarmente a esta pesquisa teórica, realiza-se a um estudo de campo de natureza instrumental, como estratégia de aproximação com o real da formação integrada, mediante o desenvolvimento de uma análise contrastiva das narrativas da formação integrada expressas na narrativa oficial do MEC e nas narrativas orais dos professores do Instituto Federal do Ceará – IFCE. Os resultados obtidos com nossa pesquisa revelam que o instrumental analítico da Teoria Crítica de Axel Honneth tem grande potencial para a efetivação da prática educativa integrada, que não seja meramente utópica, possibilitando a ampliação da matriz categorial da formação integrada pelo acoplamento estrutural entre o trabalho e o reconhecimento, bem como pela inserção do pressuposto ético-moral do reconhecimento na base dos princípios da formação integrada, como condição necessária para a integração.

Palavras-chave: 1. Educação Técnica. 2. Formação Integrada. 3. Trabalho e Educação. 4. Reconhecimento.

ABSTRACT

This thesis intends to make a critical investigation about the philosophical and political principles that direct the conception of integrated education and how teachers appropriated these orientations in his pedagogical practice, with the purpose to explore a critical alternative to this educational conception that emerges from the marxist tradition and to contribute to the enlargement of the research spectrum of this thematic, as well as to present some indications to qualitative improvement on the implementation of a real integrated educational practices. From the methodological approach, this research is a qualitative investigation that use a multiple referential approach trough the articulation of an exploratory historical and critical research about the associated field to the problematic of integrated education, complemented with a theoretical study about Axel Honneth's critical theory foundations, exploring his potential contributions to increase reflexive approach of the integrated education. Additionally, to these theoretical studies, we make a field research as strategy to bring closer with the reality of integrated education, trough the development of a narrative analysis contrasting its official narrative with the narratives produced by the teachers of Federal Institute of Ceará – IFCE. The results of this research reveals the great importance of the critical theoretical approach proposed by Honneth to develop an effective educational integrated practice, as not an utopist proposition, improving the enlargement of the categorical matrix of the integrated education by the structural connection between work and recognition and by introduction of the ethical-moral principle of recognition on the bases of the integrated education as a necessary condition the realization of a integrated educational practice.

Key-words: Technical Education. 2. Worker Formation. 3. Work and Education 4. Recognition.

SUMÁRIO

1	Introdução.....	13
1.1	Situando a Problemática e Objeto da Formação Integrada.....	13
1.2	A Experiência Dialética do Investigador com a Problemática da Formação Integrada.....	16
1.3	Metodologia da Pesquisa e Estrutura do Relato Investigativo.....	20
1.4	As Contribuições para a Prática Educativa Integrada.....	26
2	O Domínio Associado à Problemática da Formação Integrada que Emerge do Campo Educacional Marxista.....	27
2.1	A Concepção de Educação que Emerge do Campo Marxista.....	30
2.1.1	A Integração entre Trabalho e Educação em Marx e Engels.....	31
2.1.2	A Integração entre Trabalho e Educação que Emerge dos Pensadores Marxistas.....	45
2.3	A Apropriação da Dimensão Educativa do Pensamento Marxista na Concepção da Formação Integrada.....	49
3	Explorando o Potencial da Teoria Crítica de Axel Honneth para Ampliar o Espectro Investigativo da Formação Integrada.....	60
3.1	Os Fundamentos da Teoria Crítica de Axel Honneth.....	65
3.1.1	Os Fundamentos da Crítica de Honneth à Teoria Social Marxista.....	66
3.1.2	Os Princípios da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth.....	74
3.1.3	Apontamentos sobre o Acoplamento Estrutural entre Trabalho e Educação.....	81
3.1.4	Reconhecimento, Reificação e Autonomia: Conceitos Críticos para uma Reflexão sobre a Formação Integrada.....	89
3.2	Experiência e Reconhecimento: Categorias Complementares para a Análise Qualitativa da Formação Integrada.....	95
4	Análise Histórico-crítica da Gênese e Evolução da Formação Integrada no Brasil.....	110
4.1	A Gênese da Formação Integrada: A integração que Emerge da Matriz Liberal-Conservadora.....	111
4.2	A Extinção da Formação Integrada: A (Des)integração da Educação Técnica sob a Influência do Ideário Neoliberal.....	123
4.3	O Retorno da Formação Integrada: A Integração que Emerge na Matriz Neoliberal-Progressista.....	137
5	Os Pressupostos Filosóficos e Políticos que Fundamentam a Concepção da Formação Integrada.....	146
5.1	Apontamentos para uma Conceituação e Problematização da Formação Integrada.....	148
5.1.1	Problematizando o Conceito de Formação.....	151
5.1.2	Problematizando o Conceito de Integração.....	154

5.2	O Discurso Científico da Formação Integrada.....	165
5.3	O Discurso Oficial da Formação Integrada no Brasil.....	176
6	Aproximação com o Real da Formação Integrada: a Análise das Narrativas da Educação Técnica Integrada.....	196
6.1	Uma Visão Geral do Enfoque Metodológico da Análise de Narrativas na Pesquisa em Educação.....	195
6.2	A Metodologia da Análise Qualitativa das Narrativas da Formação Integrada.....	199
6.2.1	A Seleção e Construção do <i>Corpus</i> Narrativo da Formação Integrada.....	206
6.2.2	O <i>Locus</i> e os Sujeitos da Pesquisa.....	207
6.2.3	Categorias Analíticas das Narrativas da Formação Integrada.....	208
6.3	Análise Qualitativa das Narrativas da Formação Integrada.....	212
6.3.1	A Análise da Narrativa Oficial do Ensino Técnico Integrado.....	217
6.3.2	A análise Qualitativa das Narrativas Oraís dos Docentes do Ensino Técnico Integrado.....	230
6.3.3	Uma Tentativa de Interpretação Semântico-Pragmática das Narrativas da Formação Integrada.....	245
7	Considerações Finais: Potenciais Contribuições da Teoria do Reconhecimento para a Melhoria Qualitativa da Formação Integrada.....	250
	Referências.....	271

1 INTRODUÇÃO

1.1 Situando a problemática e objeto da pesquisa da Formação Integrada

Definimos como a questão que nos ocupa em nossa tese a problemática da formação integrada e a explicitação de seus pressupostos filosóficos e políticos, que têm orientado esta concepção formativa, buscando explorar uma alternativa crítica ao bem estabelecido discurso desta concepção de formação profissional, que emerge da tradição marxista, com a intenção de contribuir para a ampliação do campo investigativo desta temática, bem como para apresentar algumas indicações para sua melhoria qualitativa, principalmente no que diz respeito à superação dos obstáculos que têm impedido a efetivação de uma prática formativa efetivamente integrada.

Os antecedentes históricos e políticos das concepções de formação integrada, que emergiram no cenário educacional brasileiro, revelam disputas entre divergentes concepções formativas dos trabalhadores, que apontam para diferenciados conceitos de formação e de integração. A história da educação profissional técnica integrada no Brasil revela a existência de tensões entre divergentes concepções de formação e de integração, conformadas a partir da apropriação dos ideários emanados de antagônicos projetos societários. Estes projetos societários oriundos dos ideários liberal e socialista, em suas diversas configurações históricas, orientaram modelos contraditórios de formação integrada dos trabalhadores, que apoiados em diferentes pressupostos filosóficos e políticos propuseram concepções antagônicas de formação dos trabalhadores, cujas práticas pedagógicas têm se revelado desintegradas.

O retorno do ensino técnico integrado, em 2004, possibilitou o resgate das discussões conceituais e políticas sobre a formação integrada e reacendeu as disputas entre as forças progressistas e conservadoras em torno desta concepção formativa, onde os socialistas-progressistas defendiam a integração entre formação geral e a formação profissional e os conservadores-liberais pretendiam manter a separação destas formações, mas incorporando a preparação geral para o trabalho no ensino médio. Esta disputa resultou na revogação das medidas normativas da reforma da educação profissional como estratégia de garantia da continuidade do avanço alcançado pelo resgate da possibilidade legal da integração da educação profissional

com o ensino médio numa condição contraditória entre a sua forma descritiva e a sua normatividade prática.

Esta condição contraditória da concepção de formação integrada e a relativa estagnação com que esta temática tem sido abordada nas últimas três décadas, nos motivaram a explorar alternativas teóricas, para além da perspectiva marxista clássica, de forma a ampliar o espectro crítico sobre os pressupostos marxistas que fundamentam sua concepção. Para tanto, buscamos explorar uma matriz interpretativa alternativa que possibilitasse realizar uma crítica sobre a pertinência de tais pressupostos no atual contexto, trançando um diálogo direto entre esta matriz e a sua fundamentação marxista.

Foi com esta intenção que seguimos, ao longo do desenvolvimento de nosso projeto de pesquisa, a intuição de que as ideias dos pensadores filiados à tradição da Teoria Crítica poderiam conter um potencial analítico inovador sobre os pressupostos filosóficos e políticos que orientam a formação integrada, de maneira a possibilitar a abertura de novas e significativas implicações sobre esta problemática. Foi seguindo essa intuição que nos deparamos com o pensamento crítico de Axel Honneth e com o potencial de sua Teoria do Reconhecimento para ampliar a matriz interpretativa da formação integrada.

Embora a recepção do pensamento de Honneth ainda seja pequena no campo das pesquisas em educação, um crescente número de pesquisadores advogam a originalidade e a potencialidade deste autor, vinculado à terceira geração da Teoria Crítica, para iluminar novas reflexões sobre as temáticas sociais e suas possíveis contribuições para novas abordagens teóricas e práticas da educação na contemporaneidade.

Assim posto, buscamos explorar uma perspectiva investigativa, fundamentada na Teoria Crítica de Axel Honneth, para ampliar as bases teóricas de problematização dos pressupostos filosóficos e políticos que fundamentam a formação integrada visando romper com a relativa estagnação das pesquisas sobre esta temática, assumindo como fio condutor de nossa investigação as seguintes questões orientadoras:

- Quais são os referenciais filosóficos e políticos da formação integrada que se revelam no campo narrativo sobre a educação técnica integrada e como estes são apropriados pelos docentes na práxis educativa integrada?
- A luta pela reformulação das relações entre trabalho e educação, sob o contexto de uma retomada de uma abordagem emancipatória do trabalho, orientou o retorno do ensino técnico integrado fundamentado em pressupostos filosóficos e políticos da teoria social marxista. Tal concepção socialista/marxista de formação integrada pode ainda dar conta do desafio de formar o trabalhador nos dias atuais?
- Considerando-se que o trabalho ainda é categoria central da sociabilidade humana e que a relação entre trabalho e educação se constitui o lócus privilegiado da investigação da formação integrada, questiona-se como a categoria trabalho poderia ser incluída no marco de uma teoria social de largo alcance, como a formulada por Honneth, para que dentro dela se abra a perspectiva de melhoria qualitativa da formação integrada que não seja meramente utópica?

Tais questões constituem-se nos eixos orientadores de nosso estudo, cuja tentativa de resposta empreendemos em nossa tese, onde investigamos o potencial da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth para a ampliação dos pressupostos filosóficos e políticos da formação integrada, enquanto estratégia complementar da luta pela emancipação dos trabalhadores, porém sem a pretensão de esgotar o tema, mas apenas apontar algumas possíveis alternativas que possibilitem romper com relativa acomodação da crítica à formação integrada e a relativa ausência das questões pertinentes à construção de uma prática educativa integrada.

Complementarmente a esta reflexão crítica, buscamos estabelecer um encontro com real da formação integrada mediante um confronto entre a sua narrativa oficial e as narrativas oralizadas pelos professores, que atuam nessa modalidade de educação profissional, com o objetivo de investigar como estes sujeitos se apropriam dos pressupostos filosóficos e políticos da formação integrada em sua prática educativa e que possíveis indicações podem ser reveladas em suas falas que sirvam à melhoria qualitativa desta formação.

1.2 A Experiência Dialética do Investigador com a Problemática da Formação Integrada

Nossa experiência dialética com o ensino técnico integrado vem de longa data, uma experiência de vida com quase quatro décadas, envolvendo a experiência como aluno da Escola Técnica Federal do Ceará - ETFCE, no início dos anos 1970, seguida da experiência como professor do curso técnico integrado em química industrial, no início dos anos 1980, chegando à experiência de Diretor Geral, no início dos anos 1990, e continuada até os dias atuais como professor e pesquisador da educação profissional desta tradicional instituição. Ao longo deste tempo de convivência com a práxis da formação profissional vivenciamos diversas experiências dialéticas com a formação integrada que demarcaram três períodos experienciais de nossa vida pessoal: a experiência com o antigo ensino técnico integrado; a experiência da extinção do ensino técnico integrado e a experiência de seu retorno.

A experiência dialética com o antigo ensino técnico integrado envolveu a experiência como aluno do Curso Técnico Integrado de Química Industrial da tradicional Escola Técnica Federal do Ceará - ETFCE, nos anos 1970, e a experiência de nos tornarmos professor deste curso, no início dos anos 1980. Este período experiencial com o antigo ensino integrado se estende até o início dos anos 1990, sendo caracterizado como tempo em que ETFCE era uma instituição especializada nesta oferta de educação profissional, oferecendo apenas 08 (oito) cursos técnicos integrados, nas áreas de edificações, eletrotécnica, estradas, informática, mecânica, química industrial, telecomunicações e turismo, com uma forte identidade institucional com a formação técnica. Foi, no final dos anos 1980, durante nossa experiência na luta sindical dos docentes da ETFCE que tivemos contato pela primeira vez com as ideias marxistas de formação politécnica e da escola unitária, que pautavam as discussões no interior do movimento sindical e nos debates em torno da nova constituição e da construção de nova Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional. Este foi um período de intensos debates e de lutas pela derrubada da ditadura e pela redemocratização da Brasil.

A experiência dialética com a extinção de ensino técnico integrado se deu no contexto do aprofundamento da ordem social neoliberal, no início dos anos 1990, cujo principal marco se deu com a eleição do Presidente Fernando Henrique Cardoso. Vivemos essa experiência na condição de Diretor Geral da ETFCE, eleito por um

processo democrático com a participação paritária de professores, técnico-administrativos e estudantes, num amplo processo de debate que visava a consolidação do processo de democratização da gestão institucional e a transformação da ETFCE em Centro Federal de Educação Tecnológica - CEFET, deixando seu status institucional de Escola Técnica de Nível Médio para se tornar uma Instituição de Ensino Superior Tecnológico.

Este período foi marcado pela experiência de conflitos com o governo federal que impôs a reforma da educação profissional, separando a formação técnica do ensino médio, o que demarcou a extinção da formação integrada, acompanhada de um conjunto de medidas que visavam reestruturar a gestão das instituições federais, mediante a implantação de ofertas de serviços tecnológicos e outras medidas de viés privatizantes, sob a alegativa de adequação destas instituições a um projeto modernizador e de inserção do Brasil na competitividade globalizada.

Na visão do governo federal, as Escolas Técnica Federais não cumpriam sua função de formar técnicos, pois ofereciam bons cursos médios que preparavam os filhos das classes médias para ingressarem nas universidades e atuavam desvinculadas das demandas sempre dinâmicas do mercado de trabalho. O discurso modernizante do Governo FHC, atrelado ao ideário neoliberal, promoveu a convergência ideológica de interesses sociais diversos, tantos das entidades empresariais quanto das organizações dos trabalhadores, que resultaram na separação entre o ensino médio da formação técnica, como condição estratégica para a modernização do ensino médio e para a expansão da oferta de cursos técnicos modulares destinados aos jovens das classes trabalhadoras.

A experiência dialética com o retorno do ensino técnico integrado se deu no quadro contraditório do projeto político de centro-esquerda liderado pelo Presidente Luis Inácio Lula da Silva, que apoiado numa ampla coalizão de partidos políticos, que intencionava implantar um novo modelo de desenvolvimento para o país que privilegiasse o desenvolvimento social, porém com a manutenção e mesmo o aprofundamento da política econômica pautada pelas diretrizes neoliberais. Este contexto político contraditório de ordem social transitória, que intencionava desconstruir os retrocessos políticos e normativos do projeto neoliberal no campo social

sem uma alteração estrutural das políticas macroeconômicas, foi denominado por Dúmenil (2006) como uma ordem social neoliberal-progressista.

A eleição do Presidente Lula, em 2003, possibilitou a emergência de uma esperança política de construção de novas regulamentações para a educação que fossem mais coerentes com “a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira”. (FRIGOTTO, 2005) Foi nesse novo contexto político, que se conformaram as condições para retorno do ensino técnico integrado, como elemento simbólico de uma desconstrução dos retrocessos políticos e normativos impostos pela reforma da Educação Profissional.

Um dos caminhos apontados pelos movimentos sociais e pelos intelectuais e pesquisadores do campo trabalho e educação para superação do que foi considerado um retrocesso do quadro legal e doutrinário da educação média e profissional, foi direcionado para a revogação do Decreto Federal nº. 2.208/97 (BRASIL,1997) e a construção das condições objetivas para a retomada da oferta dos cursos técnicos integrados ao ensino médio. Tal encaminhamento direcionava para uma nova perspectiva de formação que possibilitasse a superação da dualidade entre formação geral e profissional.

A condução do processo de discussão foi efetivada mediante a realização de diversas conferências e debates públicos, dos quais participei ativamente tanto na organização da conferência estadual quanto das discussões nacionais. Este processo de debate revelaram tensões entre as forças conservadoras que queriam manter os ditames das reformas neoliberais e as forças progressistas que intencionavam resgatar as ideias do ensino médio politécnico. Destes embates resultou a implantação de mudanças no quadro legal e normativo da educação profissional, bem como foram produzidos diversos documentos oficiais para orientação da política de educação profissional, com ênfase especial para o retorno da formação profissional integrada.

Paralelo a este processo de discussão e de alteração do marco regulatório da educação profissional foram publicados diversas obras com a produção de renomados pesquisadores que contribuíram para a construção de referenciais para o retorno da integração da educação profissional, que se constitui o marco do discurso científico da integração, principalmente nas obras de autores como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Dante Oliveira e outros que estudamos em nossa tese.

No contexto da retomada do ensino técnico integrado é notório o pouco envolvimento dos docentes, enquanto principais atores sociais responsáveis pela implementação dos cursos técnicos integrados, os quais estão surpreendentemente ausentes de grande parte dos debates para sua conceituação e redefinição dos seus novos marcos doutrinário e regulatório.

Outro relevante aspecto, a ser observado neste processo de retorno do ensino técnico integrado, é a pouca referência que se tem dado à tradição da experiência que a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica detem na oferta desta modalidade de educação profissional, como espaço privilegiado de uma experiência educativa que, embora nunca tenha sido integrada de fato, precisa ser considerada como marco histórico de sua gênese e evolução, bem como espaço de uma experiência prática que pode indicar as dificuldades a serem superadas na construção de uma prática pedagógica efetivamente integrada.

A experiência dialética com o retorno do ensino técnico integrado caracterizou-se como uma experiência contraditória, pois a revogação do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 1997) possibilitou o retorno da oferta do ensino técnico integrado, mas manteve as condições de existência das formas fragmentárias de formação definidas na Reforma da Educação Profissional. O tortuoso e contraditório processo que configurou na construção do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) resultou numa espécie de consenso mínimo entre as forças progressistas e as forças conservadoras, em torno das alternativas possíveis de articulação entre o ensino médio e a formação profissional, conformando uma nova identidade para o técnico integrado, como uma modalidade de ensino médio integrado à formação profissional técnica.

O Ministério da Educação considerando a necessidade de uma orientação mais específica desta nova identidade do ensino técnico integrado elabora, em 2007, um Documento Base da Educação Profissional Técnica Integrada ao Ensino Médio (MEC/SETEC, 2007) com o objetivo de demarcar uma ação política concreta de explicitação, para as instituições e sistemas de ensino, dos princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional. Este documento teve um caráter prescritivo de uma nova identidade da formação técnica integrada, que tanto intencionava prescrever uma concepção de formação integrada orientada pelo

referencial utópico marxista como prescrever elementos orientadores da sua construção curricular e de sua prática pedagógica.

A experiência dialética com o retorno do ensino técnico integrado, apesar de representar o resgate da experiência negativa com a sua extinção, a sua nova identidade revela um considerável afastamento entre o discurso prescritivo da formação integrada, conformado na produção teórica dos educadores marxistas e apropriado pelo discurso oficial, e o que acontece na prática educativa das escolas profissionais, confirmando a tese de Libânio (2008).

Foi com base nesta experiência dialética, de mais de três décadas, com a prática do ensino técnico integrado que nos motivamos a conduzir o trajeto investigativo de nossa tese, objetivando explorar o potencial da Teoria Crítica de Axel Honneth para ampliar o espectro investigativo da formação integrada. A motivação de nosso intento investigativo foi arejar a problematização dessa temática mediante a exploração das possibilidades da Teoria do Reconhecimento para ampliar a matriz analítica interpretativa dos pressupostos filosóficos e políticos da formação integrada, bem como estabelecer algumas diretrizes prático-morais necessárias à efetivação da práxis educativa integrada.

1.3 A Metodologia da Pesquisa e Estrutura do Relato Investigativo

Duarte (2002) afirma que uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados, mas com um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, uma interpretação pessoal. Esta afirmativa delinea, de certa maneira, o sentido de nossa tese como o relato de nossa jornada experiencial com a prática da formação integrada e com a tentativa de explorar um novo olhar crítico sobre os seus princípios e concepções na intenção de contribuir com a efetivação de uma prática pedagógica integrada.

Nosso projeto de pesquisa se propôs a investigar os referenciais filosóficos e políticos que orientam a concepção de formação integrada mediante uma análise histórico-crítica da sua origem e evolução, delineando os seus princípios orientadores da concepção de integração e estabelecendo uma crítica a partir de um referencial pós-

marxista vinculado à tradição da Teoria Crítica, como estratégia de ampliação do espectro investigativo desta formação.

Complementarmente, resolvemos investigar como tais referenciais são apropriados pelos docentes que atuaram e continuam atuando no ensino técnico integrado, mediante um encontro com o real da formação integrada, buscando captar nas narrativas orais destes profissionais, que são detentores do saber do tempo e da experiência do ensino técnico integrado, elementos que possam explicar as razões que levam estes a não se apropriarem destes princípios e que possíveis fatores obstaculizam a efetivação de uma práxis realmente integrada.

Considerando-se a natureza do objeto da nossa pesquisa, esta pode ser classificada, conforme Gil (1999), como uma *investigação qualitativa*, que do ponto de vista de seus objetivos, pode ser tipificada como uma *pesquisa teórica de natureza exploratória e crítica* sobre os princípios filosóficos e políticos da formação integrada, associada a um *estudo de campo* realizado no IFCE, como forma complementar de aproximação com o real de sua prática e de reconhecimento dos professores como detentores privilegiados de uma experiência que não pode ser desconsiderada. Espera-se com este estudo trazer algumas elucidações críticas sobre as concepções filosóficas/teóricas que embasam a formação integrada que possam contribuir para sua melhoria qualitativa e para uma reflexão sobre a prática educativa integrada.

O estudo de campo proposto é caracterizado, conforme define Duarte (2002), como uma pesquisa de campo de natureza complementar, em função da intenção manifesta de investigar como se dá o processo de apropriação destes pressupostos da formação integrada, buscando-se contribuir para uma melhor compreensão sobre esta concepção formativa, de maneira a ampliar as alternativas de intervenções necessárias para o enfrentamento dos desafios impostos na construção de uma práxis efetivamente integrada.

Tomamos, para efeito de nosso estudo, o *conceito de apropriação* formulado por Chartier (1990), que considera esta categoria social como relacionada com a compreensão da história social dos usos e interpretações referidas às suas determinações fundamentais nas práticas que os produzem. Assim considerada, a *categoria social da apropriação* constitui-se numa categoria fundamental para análise das formas narrativas do discurso histórico, relacionando-se com a tendência hegemônica da historiografia que propõe uma nova forma de integrar a realidade, tomando como base o domínio cultural e salientando o papel das representações, consideradas como esquemas

intelectuais que criam as figuras graças às quais no presente podem adquirir sentidos outros.

O tema da formação integrada e sua inserção no contexto das políticas públicas de educação profissional, tanto nos programas de educação de jovens e adultos como na integração do ensino médio com a formação técnica, tem sido objeto de diversos estudos e pesquisas que visam explicitar os seus princípios filosóficos e político-pedagógicos, os quais, em sua grande maioria, partem da fundamentação marxista clássica da perspectiva ontológica do trabalho como categoria central fundante do humano e da sua perspectiva epistemológica como princípio educativo, agregando a concepção gramsciana de escola unitária e de educação politécnica e omnilateral.

Os pressupostos filosóficos e políticos da formação integrada, assumidos pelos pesquisadores do campo da relação trabalho e educação e explicitados nos documentos oficiais do MEC, têm se revelado com pouca ressonância na prática pedagógica das escolas e nas ações dos seus docentes. As diversas pesquisas sobre a formação integrada têm demonstrado como uma marca comum às diversas experiências de implantação do ensino técnico integrado, um insuficiente entendimento dos princípios da integração assumidos e a inexistência de uma prática pedagógica efetivamente integrada. (REGATIERI & CASTRO, 2009, GARCIA, 2009)

A estrutura do relato de nossa jornada investigativa resultou na organização de cinco capítulos com os relatos de nossos estudos e investigações e um capítulo final em que apresentamos nossas considerações finais com as possíveis contribuições para a construção de uma práxis formativa integrada, refletindo, de certa maneira a trajetória de desenvolvimento de nossa pesquisa.

No **Capítulo 2** realizamos um estudo teórico sobre o domínio associado à problemática da formação integrada que emerge do campo marxista, delineado as bases da dimensão educacional do pensamento de Marx que são apropriadas pelos educadores marxistas na fundamentação dos pressupostos da formação integrada, a partir da revisão bibliográfica de algumas passagens da obra de Marx e Engels e das obras de alguns comentadores referenciais dessa tradição como Claudinei Lombardi, Demerval Savianni, Antônio Gramsci, Paolo Nosela, dentre outros.

No **Capítulo 3** apresentamos os fundamentos da Teoria Crítica de Axel Honneth e da sua crítica à Teoria Social de Marx, bem como analisamos os pilares da Teoria o Reconhecimento e da sua proposição de acoplamento estrutural entre o trabalho e

reconhecimento, numa tentativa de explorar o potencial dessa teoria para a ampliação do espectro investigativo da formação integrada.

No **Capítulo 4** empreendemos uma análise histórico-crítica da gênese e evolução do ensino técnico integrado no contexto educacional brasileiro, desde meados do Século XX até os dias atuais, onde abordamos sua gênese no contexto da matriz liberal-conservadora, a sua aparente extinção sob a hegemonia da ordem neoliberal e o seu retorno na ambiência da ordem social transitória do neoliberalismo-progressista, correlacionando o caráter funcional das concepções de formação integrada com o cenário político e econômico brasileiro. Para realizar essa análise, concebida como uma reconstrução histórico-crítica da educação técnica integrada recorreremos a algumas obras referenciais de historiadores da educação profissional no Brasil, como Luis Antônio Cunha, Maria Ciavatta, Gaudêncio Frigotto, Silvia Manfredi e Fernanda Sobral, dentre outros. A análise histórico-crítica da relação funcional entre as concepções de educação técnica integrada revela que a sua gênese, nos anos 1930, foi influenciada pela matriz liberal conservadora, que concebeu este modelo de formação como um instrumento de promoção da mobilidade social e como fator de desenvolvimento econômico. A emergência da ordem neoliberal, nos anos 1990, sob o contexto do ideário neoliberal a educação técnica é separada do ensino médio, passando o ensino médio a integrar a preparação geral para o trabalho e a formação técnica assume o papel de um sistema complementar com a função de ser um instrumento para competitividade. No início dos anos 2000, sob os sinais de um esgotamento político das receitas neoliberais, emerge o projeto político transitório neoliberal-progressista, liderado pelo Presidente de Lula, que restabelece as condições para o retorno da educação técnica integrada, com a função ampliada de instrumento de competitividade e de inclusão social.

No **Capítulo 5** complementamos o estudo teórico da problemática da formação integrada abordando os conceitos de formação e de integração, bem como realizando uma pesquisa documental nas obras dos principais autores sobre a temática da formação integrada, principalmente nas obras de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, dentre outros educadores marxistas, com o objetivo de explicitar a produção discursiva dos pressupostos filosóficos e políticos da formação integrada. Complementarmente, analisamos a apropriação destes pressupostos pelo Documento Base do MEC (BRASIL 2007), assumido como o discurso oficial da formação integrada. A produção discursiva sobre a educação técnica integrada revela que a concepção socialista de educação conformou a sua base conceitual e teórica,

estabelecendo seus pressupostos filosóficos e políticos assentados na centralidade ontológica do trabalho como princípio educativo, na formação omnilateral, politécnica e unitária como forma de sustentar uma travessia na direção de superação da concepção fragmentária de formação liberal. Este discurso científico da integração é apropriado pelo discurso oficial, que assume o caráter de um discurso político que intenciona prescrever uma concepção de formação integrada, cuja descrição está distante da realidade da sua práxis.

No **Capítulo 6** buscamos desenvolver um estudo complementar, sob a forma de uma pesquisa qualitativa de campo em que buscamos realizar uma análise semântico-pragmática das narrativas da formação integrada como uma estratégia investigativa de aproximação com real de sua prática. A tentativa de realizar um encontro com o real da formação integrada é conduzida mediante a confrontação da sua narrativa oficial, expressa no Documento Base do MEC (MEC/SETEC, 2007) com as narrativas orais dos docentes do IFCE que atuam nessa modalidade de ensino técnico, buscando-se explorar o potencial das categorias da experiência e do reconhecimento para a interpretação no nível semântico-pragmático dos elementos nucleares de significação presentes nas narrativas analisadas.

O procedimento metodológico da análise qualitativa do *corpus* narrativo definido é realizado segundo a metodologia proposta por Duarte (2004) e Galvão (2005), complementada pelo aporte metodológico presentes nos referências teóricos consultados, especialmente em Riessman (1993) e Smith (2000).

A análise desses *copus* narrativos contrastivos revelou que há um substancial distanciamento dos docentes entrevistados da concepção de formação integrada prescrita na narrativa do MEC, bem como persiste a existência de uma prática educativa fragmentada. A experiência com a extinção do ensino técnico integrado e a experiência com seu retorno são narradas pelos docentes como experiências de não reconhecimento, cuja superação pode representar a chave para o destravamento dos obstáculos da práxis educativa integrada orientada por um ciclo positivo de reconhecimento, conforme proposto por Heikkinen (2003), em que são estabelecidas as condições para a construção de um forte sentimento de solidariedade, em que os docentes sintam-se valorizados e respeitados como membros de uma comunidade educativa integrada.

No **Capítulo 7** apresentamos as nossas considerações finais como uma espécie de síntese de nossas reflexões sobre a formação integrada, delineando algumas

indicações das potenciais contribuições que a Teoria do Reconhecimento pode trazer para a construção de uma prática educativa efetivamente integrada.

A investigação crítica que empreendemos sobre os pressupostos filosóficos e políticos da formação integrada com base na Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth revelou que a incorporação da categoria social do reconhecimento na matriz analítica da formação integrada tem grande potencial para o fortalecimento de uma prática educativa efetivamente integrada, a qual depende de um resgate do caráter emancipatório do trabalho mediante seu acoplamento estrutural com o reconhecimento e da inserção de um pressuposto ético-moral que vise incorporar as esferas do reconhecimento em todo o processo educativo.

2. O Domínio Associado à Problemática da Formação Integrada que Emerge do Campo Educacional Marxista

Optamos por iniciar nossa abordagem investigativa desenvolvendo uma revisão bibliográfica sobre o domínio associado à problemática dos pressupostos filosóficos e políticos da formação integrada que emerge do campo educacional marxista, cuja apropriação tem conformado o campo da teoria e da prática pedagógica da educação profissional integrada. Intencionamos com nossa pesquisa realizar uma análise crítica de tais referenciais filosóficos e políticos visando ampliar o espectro investigativo da formação integrada de maneira a explicitar algumas contribuições para a construção de uma prática educativa efetivamente integrada.

Complementarmente a esta investigação teórica, desenvolve-se um estudo de caso com um grupo de docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará – IFCE, instituição sucedânea da tradicional Escola Técnica Federal do Ceará - ETFCE, como estratégia de aproximação com o real da formação integrada, mediante a realização de uma análise contrastiva das narrativas oralizadas por estes sujeitos e a narrativa prescritiva da concepção de formação integrada expressa no Documento Base do MEC (BRASIL, 2007), cujo detalhamento é objeto do Capítulo 6. Nesse encontro com o real da formação integrada, explora-se o conteúdo das narrativas e as convergências entre a história passada e a realidade atual sobre o que se conta do ensino técnico integrado, bem como se analisa em que medida estes sujeitos se apropriam de tais referenciais, buscando-se contribuir para uma ampliação do espectro investigativo desta temática de maneira a subsidiar o aprimoramento do ensino técnico integrado.

Complementarmente, a este estudo teórico sobre o domínio associado à temática da formação integrada, realizamos uma análise histórico-crítica sobre a gênese e evolução do ensino técnico integrado, cuja abordagem é desenvolvida mais adiante no capítulo 4, onde destacamos alguns aspectos históricos sobre as diversas concepções de educação técnica integrada que emergiram das disputas entre os projetos societários

antagônicos representados pelas correntes liberais e as socialistas, de cujas ideias resultaram divergentes concepções de formação dos trabalhadores.

A educação profissional dita integrada, por situar-se na interface entre as esferas do trabalho e da educação, envolve a articulação das demandas específicas de formação requeridas pelo sistema de produção capitalista com as demandas de formação ampla dos trabalhadores, apontando para um processo de socialização que tem a intenção de formar um trabalhador com efetivo potencial emancipatório.

Tal conflito existente entre formação para a produção e a formação para a emancipação, exige a análise do papel da socialização na educação profissional, tendo como pano de fundo as condições objetivas e subjetivas em que se insere a concepção de formação integrada do trabalhador. Esse posicionamento impõe a necessidade de uma análise da fundamentação filosófica e política que tem orientado a concepção de educação profissional integrada, a partir de um espectro investigativo fundado em uma teoria social de largo alcance, que seja capaz de dar conta da complexidade das relações que se estabelecem entre o trabalho e a educação na atualidade, principalmente tendo em vista uma concepção de educação para formação humana integral.

A investigação da relação entre o trabalho e a educação constitui, segundo Aprile (2006), o cenário em que se coloca em pauta a educação profissional, fazendo dele o contexto para a discussão e a investigação desta temática numa abordagem sob a perspectiva histórico-crítica.

A análise histórico-crítica da origem da educação profissional no Brasil revela tensões na relação entre trabalho e educação, que expõem o caráter implícito de um modelo educacional dualista, que separa os trajetos formativos daqueles que são educados para o trabalho manual dos que são formados para o trabalho intelectual, estratificando a sociedade entre uma grande maioria que executa e uma minoria que pensa, para qual são reservadas as ocupações profissionais de maior reconhecimento social.

Tal dicotomia, enquanto marco contínuo em toda história do sistema educacional brasileiro, revela que esta dualidade estrutural tem sido o lócus de disputas políticas e teóricas entre os que defendem um modelo de formação integrada do trabalhador sob a

perspectiva de uma formação unitária e integral e os defensores de um modelo de uma formação diversificada e flexível, integrada às demandas do mercado de trabalho.

Segundo Machado (1995), a dicotomização entre a educação integral e educação especializada para o trabalho tem sido, historicamente, objeto de questionamentos, tanto do ponto de vista político-social, enquanto expressão histórica de um processo de diferenciação de classes sociais, quanto do ponto de vista conceitual manifestado pela dificuldade de estabelecimento de parâmetros lógicos de discernimento de cada uma destas concepções educativas.

A persistência do dualismo estrutural no ensino brasileiro, em especial na educação básica e profissional, mesmo com o retorno do ensino técnico integrado, em 2004, coloca como elemento chave a análise da apropriação crítica dos fundamentos filosóficos e políticos, que têm orientado esta concepção de educação profissional integrada, como condição essencial para a compreensão dos elementos obstaculizadores da prática educativa integrada, cuja efetivação se constitui num elemento estratégico para a luta contra as desigualdades educacionais.

Segundo Lombardi (2005), a educação não pode ser compreendida como uma dimensão estanque e separada da vida social, por isso faz-se necessário assumir a premissa de que uma investigação sobre o ensino técnico integrado não pode ser realizada sem inseri-la no contexto em que surge e se desenvolve. Assim, a concepção de formação integrada, consubstanciada no retorno da educação técnica integrada no contexto contraditório do Governo do Presidente Lula, pode ser considerada como uma forma de apropriação das concepções pedagógicas marxistas-progressistas pela ideologia liberal, cujo rastro pode ser observado ao longo do processo histórico de desenvolvimento da educação sob o domínio do capitalismo.

A concepção da formação integrada tem sua fundamentação na relação entre trabalho e educação, constituindo-se num modelo educacional que vislumbra com o rompimento da dualidade estrutural e aponta para uma formação integral do trabalhador emancipado, cuja fundamentação teórica tem sido influenciada pelo pensamento de Marx e Engels e pelos intelectuais ocidentais, que se reivindicam herdeiros desta tradição do pensamento crítico marxista.

Segundo Lombardi (2005), a apreensão do complexo e vasto constructo teórico-filosófico de Marx e Engels no campo da educação, sempre apresentou certo grau de dificuldade interpretativa em função da inexistência de uma elaboração sistematizada e organizada sobre a educação na obra destes autores, que, embora seja uma temática de grande relevância para um projeto educacional emancipatório, encontra-se de forma dispersas em vários escritos e momentos diversos.

Considerando que o domínio associado à problemática da formação integrada está relacionado com a apropriação da dimensão educativa do pensamento marxiano e elgelsiano pelo campo teórico e prático da educação profissional, mas cujo detalhamento foge ao escopo de nosso projeto investigativo, optamos por recorrer a alguns comentadores específicos deste campo, como José Claudinei Lombardi, Tarso Bonilha Mazzotti e Maria Alice Nogueira, Rosemary Dore Soares e Demerval Saviani, cujas obras desenvolveram importantes pesquisas sobre a sistematização do conceito marxista de educação, que conforma a base fundamental da concepção de formação integrada.

Visando um maior rigor de nossa abordagem, recorreremos diretamente a algumas fontes primárias do pensamento de Marx e Engels, analisando-se como a dimensão educacional, presente no conjunto de suas obras, influenciou a concepção da escola do trabalho. Finalizamos, a abordagem proposta neste capítulo, com a análise histórico-crítica das principais contribuições do pensador e ativista italiano Antônio Gramsci para a conformação do modelo educacional marxista, cujo programa escolar, sistematizado na concepção da escola unitária, teve relevante influência na fundamentação dos pressupostos filosóficos e políticos da formação integrada.

O interesse central que orienta este capítulo é, em síntese, investigar como se dá a articulação entre o trabalho e a educação no projeto teórico e político influenciado pelo pensamento marxista, que, de certa maneira, constitui o domínio associado à problemática de investigação sobre os pressupostos filosóficos e políticos que orientam a concepção de formação integrada. Nesse sentido, direcionamos um olhar investigativo crítico para uma tentativa de compreender como a tradição do pensamento pedagógico marxista ocidental, a partir de alguns dos seus expoentes pensadores, tem sistematizado a dimensão educacional e política do pensamento de

Marx e Engels que orienta a integração entre o trabalho e a educação e seus reflexos na institucionalização do retorno do ensino técnico integrado.

2.1 A Concepção de Educação que Emerge do Campo Marxista

O legado revolucionário de pensamento de Marx e Engels reverbera até os dias atuais na insistente afirmação de um retorno à tradição deste pensamento como fonte de inspiração crítica para o florescimento de alternativas revolucionárias de transformação social, que segundo Lombardi (2005), ainda se mantem válido, mesmo depois da derrocada do socialismo real, embora a sua atualização crítica seja um desafio permanente a ser enfrentado na luta pela superação do capitalismo.

Ao longo das últimas quatro décadas, tem ocorrido um intenso debate sobre atualidade do pensamento de Marx e Engels para a superação da sociedade capitalista atual e de sua capacidade crítica para fundamentar uma teoria social de largo alcance, que seja capaz de orientar a retomada de uma luta pela emancipação humana¹.

No atual contexto do capitalismo globalizado, sob uma crescente tendência da hegemonia qualitativa do trabalho imaterial², como principal fator de reprodução do capital e geração de valor, a expansão do acesso e a melhoria da qualidade da educação, tem se tornado um discurso hegemônico de todas as correntes políticas, onde a apropriação da dimensão educacional do pensamento de marxista tem sido a fonte de inspiração para propostas de superação da dicotomia entre o saber e o fazer, entre a teoria e prática, encapsuladas nas diversas formas em se tem apresentado as concepções de uma educação integrada, desde meados do século XX até os dias atuais.

Parafraseando Lombardi (2005) questiona-se: será que o marxismo ainda tem alguma coisa a falar sobre a relação trabalho e educação neste início do século XXI,

¹ Emancipação Humana – Para Marx a emancipação humana somente será plena quando o homem real e individual (*homme*) tiver em si o cidadão abstrato (*citoyen*); quando como homem individual, na sua vida empírica, no trabalho e nas suas relações individuais, se tiver tornado um ser genérico; e quando tiver reconhecido e organizado as suas próprias forças como forças sociais, de maneira a nunca mais separar de si esta força social como força política” (MARX, A Questão Judaica, 2005, p.30).

² Sobre a temática da hegemonia qualitativa do trabalho imaterial consultar COCCO, Giuseppe, Capitalismo Cognitivo, Rio de Janeiro, 2003, e SANSON, Cesar, A Produção Biopolítica é Constitutiva do Capitalismo Cognitivo, 2006.

que sirva de fundamento teórico e político para uma crítica à concepção de formação integrada? É na tentativa de fundamentar uma base teórica que sirva de embasamento para contribuir com algum indicativo que possa ajudar a responder este questionamento que desenvolvemos a presente como parte de nosso estudo teórico.

2.1.1 A Integração entre Trabalho e Educação em Marx e Engels

As concepções integradas de formação do trabalhador têm se revelado um campo de práticas e reflexões teóricas e políticas em que são enfrentadas tensões históricas entre o trabalho e a educação, que refletem inevitavelmente a crise do modelo societário capitalista. Assim posto, uma abordagem histórico-crítica da relação entre trabalho e educação, fundamentada no referencial marxista, tem se constituído o domínio associado à problemática destas concepções de educativas que visam a formação humana integral dos trabalhadores, enquanto espaço de luta pela superação do capitalismo.

Uma dificuldade, que alude a esta problemática, é que o campo teórico marxista não é um campo homogêneo, como bem destaca Soares (1997), cuja construção envolve os estudos da obra de Marx e Engels e dos pensadores do campo socialista que contribuíram para o desenvolvimento da pedagogia dita marxista, em cujas construções teóricas objetivam compreender os fundamentos materiais da educação e sua articulação com o modo capitalista de produção.

O constructo teórico marxista tem o trabalho como categoria central de desenvolvimento da sociabilidade humana, porém, segundo Lombardi (2010) não é uma tarefa simples a definição do conceito marxiano de trabalho como “trabalho produtivo”, pois esta categoria é utilizada em duas diferentes acepções: como “meio geral de reprodução da vida humana”, que representa uma concepção ontológica de trabalho e “como objeto de trabalho” nas condições concretas que este é desenvolvido no modo de produção capitalista.

Corroborando com esta complexidade categorial do trabalho em Marx, Chagas (2011) afirma que há no pensamento marxiano uma dupla acepção do trabalho, que pressupõe uma abordagem ao mesmo tempo positiva e negativa dessa categoria social.

Na acepção positiva, o trabalho é tratado como categoria ontológica genérica de *trabalho útil-concreto-vivo*, que é o meio de objetivação e autodesenvolvimento humano, como automediação necessária entre o homem e a natureza, entre o homem e outro homem, indispensável à produção e reprodução humana, enquanto na sua condição de negatividade, este assume a forma do *trabalho abstrato-morto*, como forma de sua existência histórica no contexto da sociabilidade capitalista, contido nas mercadorias, cujo fim é a criação de mais-valia, a valorização do valor, a reprodução e autovalorização do capital.

Esta dupla acepção categorial do trabalho, aliada à amplitude analítica com que Marx investigou esta categoria fundamental da sociabilidade humana no contexto histórico e social do capitalismo, nos leva a deduzir que este não tratava o trabalho apenas como uma categoria abstrata ou filosófica, mas também o entendia a partir das condições em que este se realizava no modo capitalista de produção em sua época, como fica bem evidente na seguinte passagem de O Capital:

“Todo trabalho é, de um lado, dispêndio de força humana de trabalho, no sentido fisiológico, e, nessa qualidade de trabalho humano igual ou abstrato, cria valor o valor das mercadorias. Todo trabalho, por outro lado, é dispêndio de força humana de trabalho, sob forma especial, para um determinado fim, e, nessa qualidade de trabalho útil e concreto, produz valores-de-uso.”
(MARX,K., O Capital, VI, p.54)

Na obra de Marx e Engels a centralidade do trabalho é evidenciada como a categoria fundamental da ontologia social, em exerce o papel de atividade nuclear de autodesenvolvimento e auto-realização da existência humana, pois sem trabalho não é possível pensar a produção e a reprodução social, ou seja, a vida humana, ou qualquer forma de sociabilidade tipicamente humana (CHAGAS, 2011, p.04).

A compreensão do projeto teórico marxiano, em toda a sua complexidade filosófica e política, marcada por uma profunda intenção prático-revolucionária, não pode ser adequadamente apropriada sem se considerar a dialeticidade da categoria trabalho em sua dupla acepção ontológica e histórica, como fator da emancipação humana e como instrumento de dominação, em suas diversas formas históricas.

A conformação do pensamento de Marx e Engels tem como elemento fundante de uma tríplice crítica ontológica, conforme destaca Chasin apud Pinho (2011), assim sintetizada:

“1. Uma crítica ontológica da politicidade do modelo de Estado idealizado por Hegel, por meio da inversão lógica da origem do Estado como elemento determinado pela sociedade civil, rompendo com o modelo hegeliano de Estado racional; demonstrando a inviabilidade da revolução burguesa em promover a emancipação humana, limitada à mera emancipação política;”

“2. Uma crítica ontológica da filosofia especulativa, na qual reconhece a prioridade da realidade existente em si, da objetividade sensível em sua diversidade e o estabelecimento de um novo patamar racional materialista em que o mundo também interroga a razão, o faz na condição de raiz, de condição de inteligibilidade, tomando a realidade existente em si como fundamento, o ser em si como fonte do saber;”

“3. E uma crítica da economia política como fundamento da crítica ontológica da anatomia da sociedade civil capitalista possibilita o desvelamento da lógica do capital, apropriação da mais valia e da exploração do trabalho alienado.” (PINHO, 2011, p.26-33)

Não é nossa intenção um aprofundamento filosófico e conceitual da categoria social do trabalho em Marx, pois tal abordagem já é objeto de vasta tradição de estudos e pesquisas do campo marxista, porém consideramos oportuno ressaltar o ponto central da dialética materialista, que é representado pela dupla razão do trabalho como referencial central de emancipação humana e como instrumento de dominação e exploração sob a hegemonia do capital, para a compreensão dos fundamentos do domínio associado à temática da educação profissional integrada.

As diversas interpretações e sistematizações da dimensão educacional e pedagógica do pensamento de Marx e Engels têm demonstrado a emergência de consequências teóricas e políticas para as concepções orientadoras de uma educação marxista, que evidenciam a importância de confrontá-las com a materialidade da própria obra interpretada, demarcando uma espécie de retorno aos seus autores.

Lombardi (2010) destaca que algumas interpretações do pensamento de Marx e Engels, como a formulada por Nogueira (1990), indicam que a integração entre trabalho e educação, concebida como coordenação entre estudo e trabalho produtivo, empregam o conceito de trabalho em seu sentido geral e não para se referir ao trabalho produtivo sob o contexto histórico do capitalismo. O citado autor compreende que a integração entre trabalho e educação, no pensamento de Marx e Engels, não faz uso da abordagem abstrata do trabalho, mas o emprega em sua concepção concreta, a partir das condições existentes no modo capitalista de produção. Porém, concorda com Nogueira (1990), que a concepção marxista de integração entre trabalho e educação se dá na perspectiva de superação da exploração capitalista, e, portanto, como um meio de formação desalienada e revolucionária dos filhos da classe trabalhadora.

Assim considerada, a articulação entre trabalho e educação proposto por Marx e Engels não se tratava de uma abstração meramente utópica, mas que engendrava, em sua relação contraditória com o modo de produção capitalista, uma concepção educacional como um instrumento político fundamental de formação das novas gerações para a ação política transformadora da sociedade.

A ausência de sistematicidade sobre a temática da educação, na obra de Marx e Engels, à despeito da existência de relevantes passagens que tratam desse tema, possibilitou a emergência de interpretações divergentes quanto à concepção de educação formuladas por diversas correntes do pensamento pedagógico marxista, que tratamos a seguir, de forma sucinta. Tais concepções educativas revelam tensões entre os intelectuais marxistas que defendem a existência de um projeto pedagógico marxiano e aqueles que, numa posição diametralmente oposta, apontam para a inexistência de uma concepção pedagógica em Marx.

Saviani (2011), um dos principais teóricos brasileiro da pedagogia marxista, considera que o fundador da filosofia da práxis não se ocupou direta e especificamente da elaboração teórica do campo da educação, reiterando que, tal consideração, é amplamente aceita por todos os pesquisadores que tomam a iniciativa de abordar a educação a partir dos escritos de Marx.

Embora seja amplamente aceito, por uma grande parcela de pesquisadores do campo da educação e do trabalho, que não há uma teoria educacional em Marx e

Engels³, há, porém uma dimensão educacional que se estabelece na intencionalidade da formulação de uma crítica ao modelo de educação burguesa e à concepção educativa proposta pelo socialismo utópico⁴ e pela social-democracia europeia, cuja apropriação e interpretação têm motivado diversos pesquisadores a buscarem extrair das análises marxianas sobre a história, a economia e a sociedade, derivações sobre a educação. É no esteio deste trajeto interpretativo do pensamento de Marx e Engels, que se estabelecem os fundamentos para a concepção da formação integrada, que tem na concepção de ensino técnico integrado sua forma real mais relevante, cujos fundamentos e princípios são objetos desta pesquisa.

Entre os primeiros esforços interpretativos da dimensão pedagógica do pensamento de Marx no século XX, destacam-se as obras “*Teoria Marxista da Pedagogia*”, do pedagogo polonês Bogdan Sucholdolski, de 1961, e “*Marx e a Pedagogia Moderna*”, do pensador italiano Mário Manacorda, publicada em 1966. Ao contrário da tese defendida por Lombardi (2010), Sucholdolski e Manacorda partem do pressuposto que existe uma teoria pedagógica nos escritos de Marx (e de Engels), expressa na integração entre trabalho produtivo e educação e suas implicações para uma crítica à concepção de educação da burguesia.

De acordo com González (1990) e Saviani (2011), a obra de Manacorda, fundamentada em seu rigoroso estudo filológico da dimensão pedagógica do pensamento de Marx, realiza um detalhado rastreamento das passagens nas quais Marx trata da educação, que podem ser encontradas nos dispersos escritos marxianos sobre esta temática, em três momentos específicos, assim definidos pelo citado autor:

1. **Os escritos de 1847-1848**, período no qual se dá a publicação dos textos sobre “*Os princípios do Comunismo*” de Engels e o “*Manifesto do Partido Comunista*” redigido por Marx;
2. Os **escritos de 1866-1867**, período em que é redigido o texto das “*Instruções aos Delegados do Conselho Geral e Provisório do I Congresso*”

³ Tese esta defendida por LOMBARDI (2010, p.338) e SAVIANI (2011, p.17)

⁴ Para o socialismo utópico a educação deve desempenhar um papel decisivo no processo de luta contra o capitalismo. E a pedagogia socialista então preconizada pelo movimento operário europeu ganhou sua formulação teórica pela contribuição de autores como Saint Simon, Fourier, Owen e Proudhon.(SAVIANNI, 2011)

da Associação Internacional dos Trabalhadores – AIT”, paralelamente com a redação de “*O Capital*” de Marx;

3. **Escritos de 1875**, quando são elaboradas as “*Notas à margem de Programa do Partido Operário Alemão*”, que ficaram conhecidas como “*Crítica ao Programa de Gotha*”, cujas fortes críticas de Marx às concepções políticas e programáticas do partido operário alemão somente foram publicadas 15 anos mais tarde por Engels.

Com base nessa disposição histórica, dos principais escritos de Marx e Engels, em que tratam, tanto explicitamente quanto implicitamente, sobre a temática da educação, no contexto de sua época, intencionamos analisar as principais passagens desses autores que conformam as bases do domínio associado com a pedagogia marxista que tem influenciado a concepção de formação integrada, porém sem um compromisso de rigor filológico ou mesmo cronológico, mas apenas para sedimentar o referencial que sustenta os pressupostos dessa concepção educativa.

Com base nesta análise, pretendemos pontuar que, apesar da dispersão da abordagem de Marx sobre as questões educacionais que indicam a inexistência de um projeto pedagógico em seu constructo teórico, há evidências claras de existência de uma dimensão educacional em seu pensamento, que se mantém coerente ao longo de toda a sua trajetória intelectual e política.

O pensamento de Marx e Engels se consolida em meados do Século XIX até próximo do seu final, caracterizando-se como um período de intensas disputas políticas e de surgimento da grande indústria, enquanto paradigma referencial do modo de produção capitalista. Esse período histórico foi marcado por grandes disputas entre projetos políticos antagônicos: o projeto político comunista, que procurava evidenciar as características do proletariado, enquanto classe com potencial revolucionário, e o projeto social-democrático, associado aos liberais reformistas que buscavam romper as fronteiras de divisão social de classes, por meio de aperfeiçoamento do Estado e das políticas democráticas. Tais disputas orientavam concepções de educação antagônicas, cujas influências permearam todo o século XX e ainda se refletem até os dias atuais.

Grande parte dos escritos Marx e Engels sobre educação evidencia certo caráter ideológico de suas intenções, que apesar de revestirem-se de um tratamento científico sobre as questões sociais, econômicas e políticas do desenvolvimento da sociedade capitalista de sua época, não deixaram dúvidas quanto à sua intencionalidade política de viabilizar as condições necessárias para superação da hegemonia do capital por meio da revolução do proletariado.

A educação emerge, no constructo teórico de Marx e Engels, como uma questão concreta vinculada, inicialmente, à questão da regulamentação do trabalho das mulheres, crianças e jovens de ambos os sexos, conforme explicitada nas “*Instruções aos Delegados do Conselho Central Provisório do Congresso da Associação Internacional do Trabalho (AIT)*, em Genebra, 1866.

Segundo Mazzotti (2001), as resoluções resultantes desse Congresso trataram, dentre outros aspectos, de pontos críticos para a sobrevivência física da classe trabalhadora, que desenvolviam jornadas de trabalho de até 16 horas diárias, utilizando-se de trabalhadores jovens, mulheres adultas e crianças, muitas das quais com apenas três anos de idade. Estes trabalhadores explorados eram “desqualificados”, pois desenvolviam tarefas que não exigiam formação profissional prévia, e por isso não tinham a proteção dos regulamentos das guildas⁵, ou universitas, que congregavam os artesões.

Mazzotti (2001) destaca que foi sob tais circunstâncias de coordenação das ações políticas dos trabalhadores assalariados na Europa e em outros países, tendo a regulamentação do trabalho um de seus principais pontos de pauta, que se deu o Congresso da AIT e se estabeleceu o debate sobre a questão da educação das crianças e dos jovens. Dois aspectos são destacados nesta instrução da AIT, especificamente, nos tópicos 3 e 4, que tratam da regulamentação da jornada de trabalho e do trabalho das crianças e jovens de ambos os sexos, que passaria a ser limitado por faixas etárias e certas restrições de trabalho, conforme explicitam os seguintes trechos selecionados:

⁵ **Guildas** – latinização do termo *guilda* que representa a associação de mutualidade constituída na Idade Média entre as corporações de operários, artesões, negociantes e artistas, que organizava o trabalho artesanal. (D. Aurélio, Nova Fronteira, 1990)

Tópico 3

“Uma condição preliminar, sem a qual todas as ulteriores tentativas para o melhoramento e emancipação terão de se revelar abortivas, é a *limitação do dia de trabalho*.” [...]

“Propomos *8 horas de trabalho* como *limite legal* do dia de trabalho. Tendo esta limitação sido reclamada de um modo geral pelos operários dos Estados Unidos da América, o voto do Congresso elevá-la-á a plataforma comum das classes operárias em todo o mundo. [...]”

Tópico 4

“Consideramos a tendência da indústria moderna para levar as crianças e jovens de ambos os sexos a cooperarem no grande trabalho da produção social como uma tendência progressiva, sã e legítima, embora sob o capital tenha sido distorcida numa abominação. Num estado racional da sociedade *qualquer criança que seja*, desde a idade dos 9 anos, deve tornar-se trabalhador produtivo da mesma maneira que todo o adulto saudável não deveria ser eximido da lei geral da natureza: Trabalhar para comer, e trabalhar não só com o cérebro mas também com as mãos.”

“No entanto, presentemente, nós temos apenas de tratar de crianças e jovens de ambos os sexos devem ser divididos em *três classes*, a serem tratadas de maneira diferente: a primeira classe englobando dos 9 aos 12; a segunda, dos 13 aos 15 anos; e a terceira compreendendo as idades dos 16 e 17 anos. Propomos que o emprego da primeira classe em qualquer oficina ou local de trabalho seja legalmente restringido a *duas* horas; a segunda classe a *quatro* horas; e o da terceira classe a *seis* horas. Para a terceira classe terá de haver um intervalo pelo menos de uma hora para refeições ou descontração.” [...]

“Por educação entendemos três coisas:” (grifo nosso)

“Primeiramente: **Educação mental;**”

“Segundo: **Educação física**, tal como é dada em escolas de ginástica e pelo exercício militar;”

“Terceiro: **Instrução tecnológica**, que transmite os princípios gerais de todos os processos de produção e, simultaneamente, inicia a criança e o jovem no uso prático e manejo dos instrumentos elementares de todos os ofícios.”

“Um curso gradual e progressivo de instrução mental, gímnica e tecnológica deve corresponder à classificação dos trabalhadores jovens. Os custos das escolas tecnológicas deveriam ser em parte pagos pela venda dos seus produtos.”

“A combinação de trabalho produtivo pago, educação mental, exercício físico e *instrução politécnica*, elevará a classe operária bastante acima do nível das classes superior e média.”

“É evidente que o emprego de todas as pessoas dos 9 aos 17 anos (inclusive) em trabalho noturno e em todos os ofícios nocivos à saúde tem de ser estritamente proibido por lei.”

(Marx e Engels, Obras Escolhidas em três tomos, Editorial "Avante!" Tradução: Traduzido do inglês por José BARATA-MOURA. Transcrição de Fernando A. S. Araújo, julho 2008. Editorial "Avante!" - Edições Progresso Lisboa - Moscovo, 1982.)

Segundo Lombardi (2010), a proposta de educação manifesta no texto da “*I Internacional dos Trabalhadores*” é o primeiro documento oficial do proletariado moderno que trata sobre, ensino, e a instrução profissional, evidenciando a intencionalidade de Marx e Engels em defenderem a inserção dos educandos na

produção material, no contexto e nas condições da produção e não na perspectiva da escola recriar, imitativamente, o mundo da produção.

Para Mazzotti (2001) as medidas legais a serem reclamadas como “*direito das crianças e jovens*” eram dirigidas aos filhos dos trabalhadores, que inscrevia a educação escolar em um programa mais amplo de mudanças no modo de vida determinado pelo capitalismo e, nesse sentido, constituía uma reivindicação a ser arrancada do Estado burguês.

A intenção exposta no texto da AIT, que trata da educação das crianças e dos jovens de ambos os sexos, reflete a compreensão de Marx para as condições concretas da utilização do trabalho infantil e juvenil como prática usual dos sistemas produtivos de sua época, preconizando a necessidade de regulamentar tais atividades, de maneira a possibilitar a articulação do trabalho remunerado com o ensino, privilegiando os “*exercícios corporais*” e a “*aprendizagem politécnica*”.

Há em Marx e Engels, segundo Lombardi (2010), uma compreensão de que a educação das crianças e dos jovens deve incorporar uma formação cultural técnica, que “*integre formação geral e técnica*”, explicitada sob a ideia da “*formação politécnica*”, que constituiria a base da autonomia do operariado no processo de produção, pela sua preparação para atuar tanto nos processos administrativos quanto no domínio das diversas técnicas produtivas.

A perspectiva de integração entre trabalho remunerado, educação intelectual, exercícios físicos e formação politécnica, proposta por Marx, engendrava, segundo Nogueira (1990), “um sentido político para a união entre trabalho e educação”, sendo considerada por este, uma realidade germinada a partir das contradições concretas do capitalismo.

Marx e Engels analisaram o processo de transformação da produção capitalista, buscando desvelar a lógica de dominação do capital e explicitar as contradições de seu projeto societário, em cujo contexto, buscaram caracterizar as dimensões fundamentais para uma concepção de educação para a classe trabalhadora.

Um aspecto fundamental do pensamento de Marx em relação à combinação da educação com o trabalho remunerado, conforme destacado por Mazzotti (2001), que vai além da questão formal de regulamentação do trabalho das crianças e dos jovens, é

a visão do sentido prático do estabelecimento de uma jornada de trabalho e da luta pela superação do trabalho assalariado, levando-o a expressar a importância do tempo livre como espaço de desenvolvimento humano, assim sintetizado nas palavras de Marx:

“O tempo é o campo do desenvolvimento humano. O homem que não dispõe de nenhum tempo livre, cuja vida, afora as interrupções puramente física do sono, das refeições, etc, está toda ela absorvida pelo seu trabalho para o capitalista, é menos que uma besta de carga. É uma simples máquina, fisicamente destrocada e espiritualmente animalizada, para produzir riqueza alheia.” (MARX, 1974, p. 98-9; apud MAZZOTTI, 2001, p. 54)

Dentre as passagens sobre a educação presentes na obra “O Capital” de Marx, que se entrelaçam com a concepção educativa de orientação socialista, formulada nas instruções aos delegados da AIT, no período de 1866 à 1877, no contexto da crítica à legislação fabril inglesa, Marx assim se pronuncia:

“[...]. Do sistema fábrica, como se pode verificar detalhadamente nos escritos de Robert Owen, nasceu o germe do ensino do futuro que unirá para todas as crianças além de uma certa idade o trabalho produtivo com o ensino de ginástica, não apenas como método de aumentar a produção social, mas também como único método para produzir homens plenamente desenvolvidos.” (MARX, K., O Capital, Livro I, v. 1 1982, p.554).

Tendo por base os conteúdos dos escritos deste período, pode-se observar a gênese da conformação dos fundamentos da dimensão educacional do pensamento de Marx e Engels, que influenciou todas vertentes das denominadas pedagogias marxistas que emergiram no início do século XX.

Para Lombardi (2010, p.332), a visão de Marx da união entre trabalho industrial e instrução não tinha o simples objetivo de elevação da produtividade, mas objetivava um foco mais amplo orientado para uma “*concepção de formação omnilateral do homem*”, uma formação integral que exigia a rejeição “*de toda reminiscência romântica anti-industrial*”, observando que esta nova “*formação politécnica*” era uma decorrência da própria transformação industrial, que constantemente revoluciona as bases técnicas da produção e com ela a divisão social do trabalho.

Outra passagem d'O Capital, destacada por Saviani (2011), que denota a percepção de Marx de que, sob a emergência do industrialismo e de suas contradições conformaram-se as condições de formação do “*novo homem*”, que seria capaz de construir a revolução socialista, e que o ensino do futuro, que atuaria como a complementação deste proletário revolucionário já existente, emergiria da base da grande indústria e reivindicaria um ensino teórico e prático, para os seus filhos, nas escolas politécnicas, conforme explicitado na seguinte passagem:

“Um elemento desse processo de subversão, desenvolvido espontaneamente sobre a base da grande indústria, são as escolas politécnicas e de agronomia, um outro elemento são as ‘*écoles d’enseignement professionnel*’, nas quais os filhos dos operários recebem algum ensino de tecnologia e do manejo prático dos diferentes instrumentos da produção. (MARX, O Capital, Livro I, 1978 p.30)

Esta análise de Marx é de extrema relevância, pois ela se diferencia tanto do ponto de vista ideológico quanto operacional da concepção de educação que seria proposta no programa de unificação dos partidos operários, a qual vai resultar numa das últimas passagens em que Marx se manifesta explicitamente sobre a dimensão educacional de seu pensamento, nas duras críticas ao Programa de Gotha.

Na “*Crítica ao Programa de Gotha*”, de 1875, Marx volta a esboçar explicitamente a dimensão educacional de seu pensamento, onde este dirigia uma crítica o modelo de “*educação elementar*” (*volkserschulung*), manifestando sua posição de defesa por uma educação “*igual e geral*” para todos, adotando, quase uma década depois do Congresso da AIT, as mesmas perspectivas de propor uma educação escolar que atendesse às necessidades específicas da classe trabalhadora, por compreender que não havia nas condições existentes, a possibilidade de uma educação igual para todos.

Neste mesmo documento, Marx assinala que a extensão da obrigatoriedade da educação escolar para todos, como já existente nos Estados Unidos, na Suíça e na Alemanha, não seria “*uma proposta avançada*”, em vista da limitação da concepção burguesa de educação e das condições concretas de vida dos trabalhadores, sustentando que os trabalhadores deveriam pelo menos reivindicar “*escolas técnicas (teóricas e práticas)*” combinadas com a escola primária (MAZOTTI, 2001, p.55).

Mazzotti (2001) sintetiza a dimensão educacional do pensamento de Marx afirmando que esta integra duas diretivas fundamentais:

“1. A combinação de trabalho produtivo - remunerado – com instrução escolar para produzir seres humanos desenvolvidos em todas as dimensões (omnilateral), por meio de uma formação integral e politécnica”; e

“2. Os operários deveriam exigir esse tipo de escola apenas para seus filhos, as demais classes que cuidassem dos seus, denotando o caráter de uma educação de classe”.

Segundo Mazzotti (2001), estas diretivas educacionais de Marx são coerentes, pois para este o “*novo homem*”, reclamado inicialmente pelos “*utopistas*” e pela social-democracia, já existia em sua forma concreta. Assim a educação não teria a função de formar este “*novo homem*”, pois ele já havia sido gerado pelas contradições do modo de produção capitalista que, ao estabelecer a divisão social do trabalho e a cisão da sociedade em classes, gerou em suas entranhas “*o homem revolucionário sob a forma do proletariado*”.

Deste modo, para Marx, a educação que produziria o “*homem integral, omnidimensional*” só poderia germinar no interior da sociedade capitalista, pela regulamentação do trabalho das crianças e jovens de ambos os sexos, combinando o trabalho remunerado (produtivo) com a educação intelectual, corporal e tecnológica, como estratégia educativa exclusiva da classe trabalhadora. (MAZZOTTI, 2001, p.56)

Tal copleensão pode ser comprovada analisando-se as passagens redigidas na Crítica ao Programa de Gotha (1875), publicada quinze anos mais tarde por Engels, assim expressas:

B. "O Partido Operário Alemão exige, como base espiritual e moral do Estado:"

“1. Educação popular geral e igual a cargo do Estado. Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita”.

“Educação popular igual? Que se entende por Isto? Acredita-se que na sociedade atual (que é a de que se trata), a educação pode ser igual para todas as classes? O que se exige é que também as classes altas sejam obrigadas pela força a conformar-se com a modesta educação dada pela escola pública, a única compatível com a situação econômica, não só do operário assalariado, mas também do camponês?”

"Assistência escolar obrigatória para todos. Instrução gratuita". “A primeira já existe, inclusive na Alemanha; a segunda na Suíça e nos Estados Unidos, no que se refere às escolas públicas, O fato de que em alguns Estados deste último país sejam "gratuitos" também os centros de ensino superior, significa tão somente, na realidade, que ali as classes altas pagam suas despesas de educação às custas do fundo dos Impostos gerais. E - diga-se de passagem - Isto também pode ser aplicado à "administração da justiça com caráter gratuito", de que se fala no ponto A5 do programa. A justiça criminal é gratuita em toda parte; a justiça civil gira quase inteiramente em torno dos pleitos sobre a propriedade e afeta, portanto, quase exclusivamente às classes possuidoras. Pretende-se que estas decidam suas questões às custas do tesouro público?”

“O parágrafo sobre as escolas deveria exigir, pelo menos, escolas técnicas (teóricas e práticas), combinadas com as escolas públicas.”

“Isso de "educação popular a cargo do Estado" é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como educador do povo! Longe disto, o que deve ser feito é subtrair a escola a toda influência por parte do governo e da Igreja. Sobretudo no Império Prussiano-Alemão (e não vale fugir com o baixo subterfúgio de que se fala de um "Estado futuro"; já vimos o que é este), onde, pelo contrário, é o Estado quem necessita de receber do povo uma educação muito severa.”

“Em que pese a toda sua fanfarronice democrática, o programa está todo ele infestado até a medula da fé servil da seita lassalliana no Estado; ou - o que não é muito melhor - da superstição democrática; ou é, mais propriamente, um compromisso entre estas duas superstições, nenhuma das quais nada tem a ver com o socialismo.

(MARX, Crítica ao Programa de Gotha, 1875, Disponível em: http://www.livros_gratis/gotha.html)”

Tendo como pano de fundo as passagens destacadas do pensamento de Marx e Engels, podemos afirmar consoante com Lombardi (2010) e Saviani (2011), que não há uma estruturação de uma teoria da educação no projeto teórico e político marxiano, mas este encerra uma relevante dimensão educacional que aponta para a integração entre trabalho produtivo e educação, na perspectiva de formação omnilateral. Segundo Lombardi (2010), há um fio condutor na obra destes pensadores que deixa claramente explicitado que a educação é uma das dimensões, entre outras, das relações estabelecidas entre as classes e frações de classes, no modo capitalista de produção.

Segundo esse autor, o fio condutor desta compreensão da dimensão educacional do pensamento de Marx e Engels, pode ser explicitado na seguinte tese afirmativa:

“A Educação (e o ensino) é determinada, em última instância, pelo modo de produção da vida material. Em outras palavras, o modo como os homens produzem sua vida material, incluídas as relações de produção e as forças produtivas, determina como os homens vivem, pensam e transmitem as ideias e os conhecimentos que têm sobre a vida e sobre a realidade social.” (LOMBARDI, 2010, p338).

Com o sentimento de não sido esgotado a análise proposta sobre a dimensão educacional do pensamento de Marx e Engels, que fundamenta uma concepção de integração entre trabalho e educação, ousamos afirmar, baseado no que foi até aqui sucintamente exposto, que a complexa investigação dialético-materialista, realizada por esses pensadores, do processo histórico de desenvolvimento e transformação da produção capitalista, tendo o trabalho produtivo como categoria ontológica central, possibilitou o desvelamento de todas as suas contradições e a comprovação da incapacidade deste modelo societário de promover a emancipação humana.

Há que se destacar que, na crítica formulada por Marx ao modo de produção capitalista, a divisão social do trabalho constitui a base de toda a dicotomia da sociedade, e, portanto da educação, resultando, na concepção burguesa de uma formação unilateral, que estabelece o caráter classista de uma concepção de educação que cumpre relevante papel na manutenção da reprodução do capital e dos privilégios das classes dominantes.

Neste aspecto, a educação integrada ao trabalho assume um papel estratégico de dimensão prático-revolucionário para superação do capitalismo, de forma a possibilitar aos filhos da classe proletária o acesso ao saber, à ciência e à cultura técnica, sem a perspectiva de formação de um “*novo homem*”, pois este já estava formado e já dispunha do potencial revolucionário de transformação das condições sociais, bastando apenas garantir-lhe acesso aos conhecimentos culturais e técnicos necessários à compreensão e domínio do processo de produção, do qual foram historicamente apropriados.

A dimensão educacional do pensamento de Marx e Engels fundamentaram as bases do *conceito de formação politécnica e omnilateral*⁶, que mais tarde foram apropriados pelos pedagogos socialistas para articulação entre trabalho e educação nas concepções de formação integrada do trabalhador, na condição de uma concepção educativa que intenciona superar as contradições dos modelos educacionais burgueses.

2.1.2 A Integração entre Trabalho e Educação que Emerge dos Pensadores Marxistas

A emergência do pensamento de Marx e Engels estabeleceu um novo paradigma teórico de investigação no campo das ciências sociais, com forte impacto na esfera da educação. A apropriação da dimensão educacional, presente no conjunto mais amplo da obra desses pensadores, influenciou, e continua influenciando, uma grande quantidade de pedagogos e pesquisadores do campo da educação e da relação trabalho e educação, conformando as bases do campo teórico e prático da pedagogia marxista.

No tópico anterior delineamos, a partir de algumas passagens de Marx e Engels que tratam diretamente da educação, o que se considera a dimensão educacional do pensamento marxiano-engelsiano. Objetivando explorar a influência desta dimensão na conformação da concepção da formação profissional integrada elaborada pelos pedagogos marxistas, abordamos, no presente tópico, algumas vertentes derivativas das apropriações dos principais pensadores do campo educacional marxista, que conformaram as bases da concepção filosófica e política da formação integrada, em especial do campo da relação entre o trabalho e a educação.

A apropriação da dimensão educacional do pensamento de Marx e Engels tem se constituindo um *campo de dispersões discursivas*⁷ que tem gerado diversas acepções sobre um conceito marxista de educação. Não constitui o foco desta pesquisa a realização de um aprofundamento sobre as diversas concepções educativas que

⁶ A conceituação de politecnicidade e formação omnilateral é abordada no Capítulo 5.

⁷ **Campo de Dispersões discursivas:** campo de formações discursivas em que o objeto do discurso aí encontram seu lugar e a sua lei de aparecimento, que revelam as condições de existência a que estão submetidos os elementos agenciados pelo discurso. (FOUCAULT, M. A Arqueologia do Saber, 2010, p.43)

emergiram sob a influência do referencial teórico e político marxista, mas intenciona-se explorar aquelas que conformaram a concepção de educação integrada e que se constituem no referencial do ensino técnico integrado.

A concepção educativa da formação integrada tem sido um campo discursivo de disputa entre os diferentes projetos societários, que se conformaram a partir dos referenciais liberais-conservadores e socialistas-progressistas, onde cada um tenta equacionar um determinado caminho para a transformação da sociedade, e, nesse percurso a educação é concebida como fator estratégico que exerce papel fundamental na integração social e na emancipação humana, porém segundo antagônicas concepções do que venha a ser essa formação e essa emancipação.

A relevância da constatação da existência de uma dimensão educacional no pensamento marxiano, contrária àquelas interpretações de que essa tradição do pensamento crítico não tratou especificamente da educação, tem importância, tanto epistemológica quanto política, para que se possa compreender como tal dimensão educativa foi apropriada pelos principais pedagogos da tradição marxista na concepção de modelos educacionais socialistas, que se constituíram nos fundamentos que orientaram a conformação do atual modelo de ensino técnico integrado.

Segundo Chartier (1990), *a noção de apropriação*⁸, presente no pensamento de Bourdieu, refere-se a uma multiplicidade de formas de recepção e os modos peculiares de invenção na leitura que se faz de um autor. Desse modo, na condição de categoria analítica, este autor sustenta que “o conceito de apropriação reflete uma história social dos usos e interpretações referidos às suas dimensões fundamentais e inscritos nas práticas que os produzem”.

Conceituar o que vem a ser uma concepção de “*educação socialista*” não é tarefa simples em função da complexidade da predicação socialista para um modelo educacional, que, segundo Saviani (2011), pode ser evidenciado pela várias acepções de socialismo que emergiram ao longo da história de lutas das classes trabalhadoras no decorrer da Revolução Industrial, visando o controle do processo produtivo e a

⁸ **Apropriação:** Categoria social para análise das formas narrativas do discurso histórico que se relaciona com a crítica à tendência hegemônica da historiografia que propõe uma nova forma de interrogar a realidade tomando como base o domínio cultural e salientando o papel das representações, consideradas nos esquemas intelectuais que criam as figuras graças, as quais o presente pode adquirir sentidos, o outro tornar-se inteligível e pode o espaço ser decifrado. (CHARTIER, R. A História Cultural: Entre Práticas e Representações, 1990, p. 17.)

superação das contradições do modo de produção capitalista. Tal dispersão conceitual de socialismo, evidenciada na diferenciação proposta por Engels (1977) entre o “*socialismo utópico*” e o “*socialismo científico*”, denotam a complexidade conceitual do que venha a ser um modelo socialista de educação.

Os pensadores da *corrente socialista utópica* como Charles Fourier, Luis Blanc, Robert Owen e Pierre-Joseph Proudhon formularam as bases desta corrente de pensamento, que influenciaram o movimento operário europeu e a social-democracia do século XIX, mediante a proposição de transformações sociais da ordem capitalista burguesa por meios pacíficos e pelas reformas democratizantes.

Segundo Saviani (2011), a concepção socialista de educação, orientada pelo socialismo utópico, apropriou a formulação teórica dos citados pensadores por meio da compreensão de que era necessário erradicar a ignorância, mediante a oferta da educação elementar para todos, como condição necessária para a construção da nova sociedade mais justa e igualitária. Nessa concepção utópica, a educação desempenha o papel crucial de formar o “*novo homem*” como um a priori essencial para o processo de transformação social.

A crítica de Marx e Engels ao modo de produção capitalista, fundamentada no método dialético-materialista, desvela as suas contradições históricas mediante a formulação da “*teoria da mais-valia*”, instaurando as bases do que se denominou de “*socialismo científico*”. Essa nova corrente de pensamento inaugurou uma severa crítica à sociedade burguesa e às bases do materialismo utópico, demonstrando as restrições e limites do *projeto societário capitalista* e a necessidade de sua superação, como condição necessária para a emancipação humana.

Segundo Saviani (2011), nesta acepção científica, o socialismo deixa sua posição utópica de considerar-se como um ideal a ser conquistado pelo entusiasmo da vontade coletiva, passando a uma acepção revolucionária de transformação da sociedade como produto das leis do desenvolvimento do capitalismo, emergindo como sua negação no processo radical de transição para o comunismo, a ser conduzido pelo proletariado.

Marx e Engels compreendem que o papel da educação continua sendo de grande relevância, porém esta não tinha a função social de formar “*o novo homem*”, pois ele

já havia sido formado pela sociedade burguesa, que mediante a divisão social do trabalho e pela apropriação dos meios de produção, cindiu a sociedade em classes, fazendo emergir a única classe detentora de um imanente potencial revolucionário, a classe operária.

No entendimento de Mazzotti (2001), Marx e Engels consideram que o “*novo homem*”, gerado nas entranhas do capitalismo e que formaram a classe social dos trabalhadores assalariados, já se constitui como uma “subjetividade coletiva portadora de interesses próprios, que se expressão na racionalização do modo de vida, tendo como ponto de partida a redução do tempo de trabalho individual e o domínio efetivo dos processos produtivos”. Desta maneira, a educação preconizada por Marx e Engels, deve ser desenvolvida ainda na coexistência com o capitalismo e deverá ser capaz de produzir as condições necessárias para o aperfeiçoamento deste “*novo homem*”, mediante uma “*educação integral e omnilateral*”.

No entanto, conforme destaca Mazzotti (2011), esta educação, que ainda se dá no interior da sociedade capitalista, que articula o ensino intelectual com a ginástica para o corpo, com a formação politécnica e com o trabalho remunerado, se constitui numa diretiva que não poderia ser estendida às demais classes sociais, uma vez que elas têm interesses diversos daqueles que vivem do trabalho.

Segundo Saviani (2011) é nesse novo contexto teórico, inaugurado por Marx e Engels, do qual se origina a “*pedagogia socialista*”, a qual passa a ser entendida como a visão de educação decorrente da concepção marxista histórica. A conceituação de “*pedagogia socialista*” como uma corrente específica do campo pedagógico, resultante da apropriação da dimensão educacional do pensamento marxista, não é, assim, um campo uniforme, pois existem diversas derivações do sentido para educação, construídas a partir do conjunto da obra marxiana-engelsiana.

Tais dispersões são resultantes dos esforços dos intelectuais marxistas em conceber uma educação socialista que supere as limitações da escola dualista burguesa, enquanto espaço ambíguo de transformação e reprodução da dominação capitalista, buscando a construção de uma “*educação unitária*” e que fosse um instrumento de formação da consciência socialista.

Estes esforços para construção de uma educação socialista, fundada nos preceitos marxistas, têm como marco inicial as contribuições dos intelectuais e educadores da revolução socialista de 1917, cujas ideias pedagógicas conformaram as primeiras apropriações da dimensão educacional do pensamento de Marx e Engels. Sob as condições históricas de desenvolvimento do socialismo europeu, também floresceram outros esforços para concepção de modelos socialista de educação, que tiveram grande influência nas correntes pedagógicas socialistas ocidentais, com destaque para a concepção de educação socialista desenvolvida pelos intelectuais da social democracia e pelos intelectuais marxistas, como Antônio Gramsci, Bogdan Suchodolski, Mario Alighiero Mancorda e Louis Althusser, dentre outros, que produziram relevantes contribuições filosóficas e sociológicas para a conformação do campo pedagógico socialista no ocidente, sobre os quais tratamos de forma pontual as suas principais contribuições para a conformação dos pressupostos filosófico e político da formação integrada.

2.3 A apropriação da dimensão educativa do pensamento marxista na concepção da formação integrada.

Nesta parte da investigação teórica sobre o domínio associado à problemática do ensino integrado não pretendemos aprofundar as concepções filosóficas e políticas que conformaram a acepção de uma educação marxista, cuja abrangência temática foge do escopo pretendido no projeto investigativo que orienta esta tese. Porém, considera-se que a investigação das contribuições de Antônio Gramsci, na condição de um dos principais pensadores marxista do Século XX, representa uma exemplar referência de como a dimensão educacional do pensamento marxiano-engelsiano foi apropriada pelos educadores ocidentais, a qual vai influenciar a concepção marxista de formação integrada, a partir da recepção destas contribuições que conformaram o campo pedagógico marxista no Brasil.

As derivações do sentido da educação, resultantes da apropriação do conjunto da obra de Marx e Engels, enquanto negação do sistema capitalista e das concepções reformistas de educação, protagonizadas pelo pensamento liberal e socialdemocrata, tiveram nas contribuições de Gramsci um dos mais destacados esforços intelectuais

em compreender e explicar a problemática da educação, a partir de uma concepção educativa superadora do pensamento burguês moderno, se configurando, conforme ressalta Saviani (2011), numa teoria marxista da educação.

De acordo com Saviani (2011), uma teoria marxista da educação caracteriza-se como um campo teórico claramente materialista, em termos ontológicos, e objetivista, em termos gnosiológicos, orientando-se por dois princípios fundamentais, assim expressos:

1. “As coisas existem independentemente do pensamento, com o corolário de que é a realidade que determina as ideias e não o contrário”;
2. “A realidade é cognoscível, com o corolário de que o ato de conhecer é criativo, não enquanto produção do próprio objeto de conhecimento, mas enquanto produção das categorias, que permeiam a reprodução, em pensamento do objeto que se busca conhecer”. (SAVIANI, 2011)

A guinada da crítica dialético-materialista do sistema capitalista e a dimensão educacional presentes no conjunto da obra de Marx e Engels serviram de inspiração para diversos esforços intelectuais de configuração de uma teoria marxista de educação, que se apoiaram nos princípios fundamentais propostos por estes pensadores. As ideias educacionais e políticas formuladas por Gramsci constituem uma referência obrigatória para a compreensão das derivações da teoria marxista de educação no Século XX, que influenciaram várias correntes pedagógicas críticas deste tempo, com especial impacto no pensamento pedagógico brasileiro.

Tais concepções educativas, por terem influenciado acepções educativas integradas, que visavam a superação da educação dualista, cujas derivações nos remetem aos pressupostos filosóficos e políticos da formação integrada, justificam a motivação para a escolha destes autores, enquanto delimitação na análise pretendida a respeito da problemática ao domínio desta investigação sobre o ensino técnico integrado. Outras Influências complementares da tradição educacional marxistas, como Manacorda e Althusser, apesar de suas relevâncias, não são aqui abordadas, porém são pontuadas algumas de suas contribuições para conformação do pensamento

educacional brasileiro, em especial para a relação trabalho e educação e seus reflexos no ensino técnico integrado, relatadas no próximo capítulo desta tese.

O pensador e ativista político italiano Antônio Gramsci formulou um conjunto de ideias filosóficas, sociológicas e políticas, a partir da apropriação do conjunto da obra de Marx e Engels, sob as condições históricas do início da industrialização da Itália, no começo do século XX, e da emergência do modelo fordista-taylorista de organização da produção industrial, cuja contribuição para a conformação da teoria marxista da educação é uma das referências obrigatórias para a investigação do domínio associado à relação entre trabalho e educação.

O pensamento de Gramsci, embora não tenha sido formulado numa tradição acadêmica, e, considerando-se as condições restritivas de sua produção no cárcere, apresenta uma grande amplitude e complexidade de categoria analíticas da sociedade capitalista, que vão desde a concepção do conceito de hegemonia, à formulação do conceito de Estado ampliado, passando pela análise da distinção entre sociedade civil e política, bem como pela crítica ao determinismo econômico e filosófico, dentre outras.

A concepção de uma “*escola unitária*” e do papel estratégico do que ele veio a denominar de “*intelectuais orgânicos*”, constituíram as bases de sua formulação do programa educacional necessário à superação dos obstáculos impostos pelo estágio de desenvolvimento da sociedade capitalista. Grande parte destas ideias foi desenvolvida durante os longos anos de cárcere e nos chegaram por meio seus cadernos e outros escritos, que nos revelaram o pensamento e a profunda humanidade de alguém que dedicou sua vida à luta contra o fascismo.

A obra de Gramsci, com sua vasta amplitude filosófica, sociológica e política, se constitui numa relevante referência para a tradição marxista em diversas áreas das ciências sociais, sendo objeto de muitas investigações amplamente consolidadas. Não se pretende aqui realizar um aprofundamento desta temática, mas apenas realizar um sucinto resgate histórico-político acerca do legado desse pensador marxista para a conformação do conceito de escola unitária e suas implicações no campo da relação entre trabalho e educação.

A abordagem da dimensão educacional do pensamento de Gramsci, a partir de seus escritos não se trata de um tema novo, tendo sido amplamente investigado desde os anos 1970 até o início dos anos 1980, com grande impacto junto aos pesquisadores brasileiros desta época.

Os escritos de Gramsci, que compõem os trinta e três cadernos do cárcere, reúnem um conjunto de complexos e fragmentados registros do pensamento gramsciano, os quais não constituem uma produção acadêmica sistemática, mas uma ampla revisão e aprofundamento dos princípios marxistas e da ação política, contextualizados nas condições históricas do capitalismo de seu tempo.

As análises de Gramsci e as apropriações dos princípios marxistas por este formuladas, mesmo sem ter tido conhecimento pleno da obra de Marx, deixaram um legado de um conjunto de novas categorias analíticas do capitalismo e da sociedade, abrangendo diversas temáticas filosóficas, políticas e sociológicas, que intencionavam o estabelecimento de um aporte categorial mais ampliado para a compreensão do desenvolvimento histórico do capitalismo e das condições de sua superação.

A apropriação da dimensão educacional do pensamento de Gramsci, com destaque no seio da *intelligentsia* educacional brasileira, conforme afirma Magrone (2006), é ainda um problema em aberto. Segundo este autor as abordagens que recorrem à matriz de interpretação gramsciana para compreender as práticas educacionais, não raras vezes, limitam-se a um enquadramento restritivo aos escritos de Gramsci sobre a escola, deslocando-se da abordagem política para uma mera conotação pedagógica, como se este apenas estivesse empenhado em deslindar as possibilidades de integrar a formação geral e a formação para o trabalho, nos limites da ação escolar.

A mirada de Gramsci sobre a educação não é a de um pedagogo, mas de um ativista político que compreende o papel estratégico da educação na consolidação da hegemonia e formação dos intelectuais, em diversos níveis, como atividades fundamentais na formulação da luta contra-hegemônica empreendida pelos trabalhadores. Gramsci aborda a questão educacional como um homem político que concebe um programa educativo, procurando identificar métodos e práticas que propiciem aos trabalhadores saírem da condição de subalternidade (SOARES, 2010).

Para efeito da análise pretendida neste estudo e, considerando a limitação do escopo de abrangência definido, limitamo-nos a analisar as concepções de Gramsci acerca da organização da escola unitária presente na obra “*Os intelectuais e a organização da cultura*”, que reproduz o décimo segundo caderno dos *Escritos do Cárcere*, de 1932, cotejando com algumas contribuições de comentadores do pensamento gramsciano.

No capítulo que trata da organização da escola e da cultura, Gramsci (1982) demonstra sua preocupação com a crise do sistema escolar da Itália, que considerava agravada pela existência de um sistema escolar dualista em que coexistem escolas ditas humanistas, que desenvolviam a cultura geral, enquanto “poder fundamental de pensar e de saber se orientar na vida, destinada as classes ricas, com uma expansão caótica de escolas particulares, de diversos níveis, destinadas à formação da classe operária, que ofereciam formação profissional especializada”.

Segundo Gramsci, a superação da crise do sistema escolar italiano, dos anos 1920, poderia ser solucionada mediante a aplicação de uma “solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial e cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalho (manualmente, tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.” (GRAMSCI, 1982, p.117)

Gramsci concebe o “*princípio da escola unitária*” como uma estratégia política de solução da crise do sistema escolar italiano objetivando, por meio deste, a formação unitária de uma consciência coletiva. Segundo Soares (2010), tal princípio unitário relaciona-se à luta para a igualdade social, para superação das divisões de classe que separam a sociedade entre governantes e governados.

Para Gramsci (1982) toda escola unitária é uma escola ativa, porém ressalta que é necessário limitar as ideologias liberais nesse campo, demonstrando o seu conhecimento sobre os avanços do sistema educacional nos países capitalistas, em especial com advento da “*escola nova*”⁹.

⁹ Escola Nova: “O ideário da Escola Nova veio para contrapor o que era considerado “tradicional”. Os seus defensores lutavam por diferenciar – se das práticas pedagógicas anteriores. No fim do século XIX, muitas das mudanças que seriam afirmadas como originais pelo “escolanovismo” da década de 20, já eram levantadas e colocadas em prática.[...] “A grande diferença é que na década de 1920 a escola renovada pretendia a incorporação de toda a população infantil. O aluno assumia o centro dos processos de aquisição do

Soares (2010) destaca que o “*programa escolar*” formulado por Gramsci, o qual deveria orientar a organização de um centro de cultura integrado à luta ideológica para conquista da hegemonia, demarca que o princípio unitário ultrapassa a escola como instituição, estabelecendo o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não limitado à escola, mas transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo.

Na propositura do seu programa escolar unitário, Gramsci trata da investigação do princípio educativo desta escola afirmando que:

“O conceito e o fato do trabalho (atividade teórico-prática) é o **princípio educativo imanente** (grifo nosso) à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural do trabalho” (GRAMSCI, 1982, p. 130)

O “*trabalho como princípio educativo*” imanente da escola unitária e o conceito de “*equilíbrio entre a ordem social e a ordem natural*” sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria, segundo Gramsci (1982) os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberto de toda magia ou bruxaria e fornece o ponto de partida para o desenvolvimento da compreensão histórico-dialética do mundo, para a compreensão do movimento e do devenir de um novo mundo de homens e mulheres emancipados.

O pensamento político pragmático de Gramsci sobre a dinâmica do processo educacional é revelado na sua preocupação com o corpo docente, destacando a importância de que este tenha a “consciência de seu dever e do conteúdo filosófico deste dever, cujo grau de consciência está vinculado ao grau de consciência civil de toda nação”. Gramsci reconhecia assim a importância do corpo docente para o

conhecimento escolar. A aquisição da escrita tornou-se imprescindível dentro das capacidades fundamentais para o indivíduo. Deveria ser uma técnica mais racional, seguindo os princípios de Ferrier, para não causar uma “fadiga inútil”. Ocorreu uma modificação nos traços e nas formas de escrita. As preocupações com a leitura também ocuparam espaço nas discussões escolanovistas. A leitura oral, prática presente em todo o período anterior de nossa história, principalmente devido ao pequeno número de letrados e de livros, deveria ser substituída pela prática da leitura silenciosa. “O domínio da leitura silenciosa possibilitava ao indivíduo o acesso a um número maior de informações, concorrendo para potencializar a ampliação de sua experiência individual”. (Vidal, 2003, p. 506) (<http://www.histedbr.fae.unicamp.br/>)

sucesso de seu programa escolar, bem como sabia das suas limitações ao afirmar que este certamente não se constitui uma vanguarda, pois estava vinculado ao modelo de escola tradicional. (GRAMSCI, 1982, p.131)

O conteúdo político inerente à concepção da escola unitária e do trabalho como princípio educativo, da formulação gramsciana sobre a prática pedagógica dos docentes, é evidenciado na sua afirmação de que o nexos instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor na medida em que o mestre é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e cultura que ele representa e o tipo de sociedade e cultura representado pelos alunos.

Um aspecto a ser considerado no imanente princípio educativo do trabalho, proposto por Gramsci, é que este tem como principal função a instituição de um novo ideal humanista, perdido com a degradação da escola tradicional e a degenerescência das escolas profissionais, que apenas formavam trabalhadores para atender interesses práticos imediatos, resgatando o papel de uma “*escola formativa*” e orientadora de uma nova tradição de formação cultural, de concepção de vida e de homem.

Segundo Gramsci (1982. p. 136) a “*marca social*” de uma escola não se dá pela sua capacidade de formar dirigentes, nem de formar homens superiores, mas esta se dá pelo fato de que cada grupo social tem um “*tipo de escola próprio*”, destinado a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional (diretiva ou instrumental). É cristalina a visão de que a escola unitária tem a marca de uma “*concepção de escola democrática*”, mas não é qualquer escola e não é, em sua essência, uma escola única, mas “*um tipo único de escola preparatória (elementar – média) que conduza os jovens até os umbrais da escolha profissional, formando-os entrementes como pessoas capazes de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige*”.

Nosella (2004), em sua abordagem histórico-filológica sobre a escola de Gramsci, faz uma interessante classificação dos escritos gramscianos, referentes às questões educacionais, contextualizando-os em quatro momentos: os escritos durante a 1ª. Guerra Mundial (1914-1918); os escritos do pós-guerra (1919 – 1920); os escritos durante a ascensão do fascismo (1921 – 1926) e os escritos do cárcere (1926 – 1937).

Segundo Nosella (2004), a fase inicial do pensamento de Gramsci, de 1914 a 1918, demarca o período em que esse e seu grupo político iniciam um movimento

revolucionário no debate político da Itália, sob o contexto da primeira guerra mundial. É neste contexto histórico que Gramsci propõe a concepção da “*escola desinteressada*”, contrária à cultura abstrata, enciclopédica e burguesa, bem como à sua forma “interessada” meramente profissionalizante, imediatista e utilitarista, preocupada em formar trabalhadores para as demandas do sistema produtivo impelidas pelos esforços de guerra. Outro aspecto relevante do contexto histórico, desta época, foi a Revolução Russa de 1917, que apresenta grande impacto no redimensionamento do pensamento revolucionário de Gramsci, que influenciará a consolidação da concepção da “*escola do trabalho*” como escola desinteressada.

No período do pós-guerra, que vai de 1919 a 1920, com o amadurecimento político do Partido Socialista Italiano, Nosella (2004) destaca que é nesse contexto que Gramsci formula sua proposta política de “*integração entre o mundo do trabalho com o mundo da cultura*”, tendo como ponto de partida o trabalho industrial moderno gestado na grande indústria, a qual, apesar da visão crítica de Gramsci, exerce para esse o papel do “*grande útero histórico*” que irá “*forjar o novo homem e a sociedade socialista futura*”. Apesar do otimismo político de instauração da revolução socialista e da concretização da proposta escolar de Gramsci com a criação da “*escola de cultura*”, este observa que as resistências impostas pelo Estado liberal, bem como a diferença existente entre a “*sociedade civil*” e seu “*aparelho político*”, no contexto histórico da Itália do pós-guerra, tornavam mais difíceis as condições para a revolução socialista.

De acordo com Nosella (2004) este novo contexto histórico promoveu uma virada nas reflexões de Gramsci, levando-o a empreender um esforço intelectual para estudar e conhecer a fundo essa sociedade, em cujos fios a revolução terá que ser entrelaçada. Há que se ressaltar que neste período histórico emerge o fascismo, como força política antirrevolucionária, que implanta forte pressão, desmantelando os planos revolucionários de Gramsci.

No período de ascensão do fascismo, que vai de 1921 a 1926, o pensamento de Gramsci se voltará para conceber estratégias políticas para o enfrentamento do fascismo. É neste período, mais precisamente em 1922, que Gramsci viaja à Rússia e tem contato, pela primeira vez, com a “*escola do trabalho*” e com as discussões emergentes sobre “*o trabalho como princípio educativo*”, bem como aprofunda seus

conhecimentos sobre o “*fordismo e o americanismo*”, que ampliariam a visão analítica de Gramsci sobre a sociedade capitalista e sobre as condições reais do socialismo soviético.

A apropriação de Gramsci da temática do “*trabalho como princípio educativo*”, enquanto princípio fundamental da concepção marxista de educação delimita um alargamento estrutural desse princípio à luz da crítica gramsciana sobre a escola do trabalho nas condições históricas de desenvolvimento do capitalismo em sua época. Para Gramsci a “*escola do trabalho*” é a “*escola do saber desinteressado do trabalho*”, demarcando em seu programa escolar um “*acoplamento estrutural entre cultura e trabalho*”, numa escola que não visa a mera aprendizagem de habilidades fabris, mas que “estuda a história, a problemática, os horizontes técnico-sociais e políticos dos mundo trabalho e não onde os operários aprendem a operar as máquinas da burguesia” (NOSESELLA, 2004, p.42)

Em 1926, Gramsci é preso pelo regime fascista, que desrespeita sua imunidade parlamentar evidenciando que a inteligência e o ativismo político de Gramsci era uma ameaça ao regime autoritário que precisava ser silenciado. Mas a prisão de Gramsci, mesmo sob suas condições desumanas e restritivas, possibilitou que este registrasse em seus escritos, sob a forma de mais de 400 cartas e 29 cadernos, suas reflexões sobre o cotidiano da vida e sobre suas concepções teóricas e políticas, que nos legaram novas e indispensáveis categorias analíticas para a compreensão das condições de desenvolvimento e superação do capitalismo.

Nosella (2007) aponta que a compreensão do sentido que Gramsci atribui ao “*trabalho como princípio educativo*” e ao conceito de “*escola unitária*” está presente no caderno 12, que trata dos “*intelectuais e a organização da cultura*” e no caderno 22, onde aborda o “*americanismo e o fordismo*”. Para este autor, o eixo curricular do programa escolar de Gramsci, isto é, seu conteúdo formativo mais importante, que substituirá a função educativa da escola tradicional, é o “*estudo do processo de produção e de reprodução da vida humana*”, mas não se limitando a ensinar a trabalhar, mas a estudar o fenômeno do trabalho como uma categoria social mais ampla de aprendizagem cultural, intelectual que integra os valores éticos-políticos e os processos científicos do trabalho moderno. Tal programa escolar deverá ser concretizado pela “*escola unitária*”, cuja unidade não tem o sentido de única, mas que

se inscreve como unitária num princípio de uma “*utopia educacional*” em que todos tenham acesso a uma educação formativa e culturalmente rica, como condição necessária à realização de uma sociedade também unitária.

Concluimos estas breves observações do pensamento educacional de Gramsci recorrendo à afirmação de Mészáros (2005) de que a “concepção educacional de Gramsci, a qual se fundamenta no pressuposto de que não há qualquer atividade humana da qual não se possa excluir toda a intervenção intelectual – o *homo faber* não pode ser separado do *homo sapiens*, e que todo homem é um intelectual, um filósofo, um artista, que partilha e contribui para manter e mudar a concepção de mundo”.

Com tal visão, Mészáros (2005) observa que a posição de Gramsci é profundamente democrática, sendo a única defensável, apontando que há no programa escolar de Gramsci uma dupla conclusão: a primeira é que todo ser humano contribui para a formação da concepção preponderante do mundo; e, a segunda é que tal contribuição pode cair nas categorias contrastantes da manutenção ou da mudança, ou numa situação de combinação simultânea destas, em uma delas poderá assumir uma forma mais acentuada, dependendo da forma como as forças sociais conflitantes se confrontam e sustentam seus interesses.

A influência do pensamento gramsciano se constitui numa das principais bases que fundamenta o domínio associado à problemática da concepção da formação integrada e que, de uma maneira destacada, representa uma das principais bases da matriz teórica que conformou o pensamento educacional brasileiro do campo marxista, cuja análise é objeto de estudo no Capítulo 5, e que servirá de orientação para a análise das narrativas da formação integrada.

O domínio associado à problemática da formação integrada revela-se como domínio do campo discursivo da apropriação da dimensão educativa do pensamento de Marx e Engels, no qual a concepção socialista de formação integrada é orientada pelo pressuposto filosófico da formação humana omnilateral, que tem o trabalho como categoria central fundante da sociabilidade humana e como princípio educativo de uma escola politécnica que integra a aprendizagem laboral com a formação cultural, numa escola orientada por uma dimensão política de uma escola unitária, não como uma escola única, mas como uma escola que supere a dicotomia entre a formação dos trabalhadores e dos dirigentes.

Considerando que o domínio associado à problemática da formação integrada está relacionado com a concepção de uma formação que tem na categoria social do trabalho seu princípio educativo integrador, há que se questionar que trabalho detem este princípio formativo nos dias atuais? A resposta a esse questionamento nos remete à necessidade de enfrentamento de uma questão central que diz respeito ao enfrentamento do desafio envolvido em como podemos resgatar o caráter emancipatório e formativo do trabalho no atual contexto de desenvolvimento do capitalismo. É nesse sentido que exploramos no próximo capítulo os potenciais da teoria crítica de Axel Honneth para ampliar as bases investigativas da formação integrada.

3. Explorando o Potencial da Teoria Crítica de Axel Honneth para Ampliar o Espectro Investigativo da Formação Integrada

A análise histórico-crítica da formação integrada revela tensões que se manifestam nas relações de integração entre trabalho e educação, expressas nas disputas entre os projetos societários liberal-conservador e o socialista-progressista.

As concepções de ensino técnico integrado, que se conformaram no contexto educacional brasileiro, expõem disputas e tensões entre distintos modelos de integração, que resultaram dos embates políticos entre correntes ideológicas diferenciadas: uma fundamentada nas concepções filosóficas e políticas que embasam o ideário capitalista burguês, que teve sua gênese na concepção de uma integração orientada para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, a qual apontou para uma articulação entre teoria e prática necessária à formação profissional unilateral e polivalente, em um sistema educacional estruturalmente dualista, e outra inspirada pelo ideário socialista-proletário, que concebeu a integração como estratégia de uma formação omnilateral e politécnica em um sistema educacional unitário.

A formação dita integrada, seja na forma liberal da polivalência ou na concepção socialista da politecnia, tem como categoria central o trabalho, que assume a dupla função de agente de integração e como princípio educativo, porém fundado em divergentes pressupostos filosóficos e políticos que orientam a noção de trabalho e sua relação com a educação. Assim posto, compreende-se que as disputas e as tensões entre as diversas concepções de formação do trabalhador refletem os divergentes tratamentos dados à categoria social do trabalho e suas implicações para os demais eixos estruturantes dos projetos formativos.

Não se constitui intenção deste estudo retomar o debate teórico sobre as conformações históricas dos conceitos de polivalência e de politecnia, com suas dispersões conceituais, considerando que tal temática já foi objeto de diversas pesquisas nos anos 1980 e 1990, cuja sistematização conceitual e teórica encontra-se bem consolidada nas obras de autores com Saviani, Frigotto, Lucília Machado, Acácia

Kuenzer, Vanilda Paiva, dentre outros, que contribuíram para a difusão da concepção de politecnicidade como alternativa de superação da formação polivalente. Aborda-se mais especificamente a temática conceitual da relação o conceito de politecnicidade com a concepção de formação integrada no Capítulo 5, que apresenta em mais detalhes os pressupostos filosóficos e políticos assumidos na concepção da formação integrada.

O trabalhador polivalente, almejado pelo ideário liberal, emerge nas condições históricas em que se dá o início do esgotamento do *paradigma fordista-taylorista*¹⁰ de produção, com a entrada em cena da chamada *reestruturação produtiva*¹¹, que embalada pelo processo de competição global, pela incorporação crescente das tecnologias cibernéticas informacionais no processo produtivo e por novas tecnologias gerenciais do trabalho, passa a demandar a *formação de trabalhadores flexíveis*, que possam adaptar-se a um ambiente de trabalho em permanente mudança, mediante a capacidade de aprendizagem continuada de novas habilidades e competências exigidas pelas novas configurações do mercado de trabalho.

A formação politécnica emerge da concepção socialista de educação como uma alternativa de superação das concepções formativas fragmentárias do modelo de educação burguesa capitalista, propondo uma formação que configura o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas, que caracterizam o processo produtivo. (SAVIANI, 2003, p.138). Nessa condição, o trabalhador politécnico é o trabalhador que domina os princípios científicos inerentes às várias técnicas produtivas, consubstanciando, *a priori*, uma intenção de formação de um trabalhador omnilateral centrado na unidade orgânica entre trabalho, educação e cultura, conforme concebida no constructo gramsciano.

O sentido conceitual difuso de politecnicidade, com sua vinculação com o conceito polissêmico de integração, enquanto estágio possível de formação socioeconômica do trabalhador no atual contexto histórico do capitalismo, não pode ser desvinculado do processo de luta que se estabeleceu entre uma concepção de formação do trabalhador,

¹⁰ **Paradigma taylorista-fordista:** modelo de organização da produção, que se consolidou ao longo do Século XX mediante a aplicação das ideias de Ford e Taylor, cujos elementos constitutivos básicos eram dados pela produção em massa, através das linhas de montagem de produtos mais homogêneos, pela existência do trabalho parcelado, pela fragmentação das funções e pela separação entre elaboração e execução no processo de trabalho. (ANTUNES, R. Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre a metamorfose e a centralidade do mundo do trabalho, 2010, p.23)

¹¹ **Reestruturação Produtiva:** o “salto paradigmático” do regime de produção marcado pela transição do fordismo para o pós-fordismo, da produção-consumo de massa para os sistemas de produção e distribuição flexíveis do chamado *Just-in-time*... (Marazzi, C. O Lugar das Meias, 2009, p.7)

orientado pela *utopia da emancipação política*, projetada pelo ideário liberal, que visa formar um *trabalhador pluritécnico ou polivalente*, e uma *concepção utópica de emancipação humana* projetada pelo ideário socialista, que intenta formar trabalhadores omnilaterais e politécnicos.

As concepções de formação integrada, que emergiram dos ideários liberais e socialistas, tomam como ponto de partida a problemática do trabalho, da transformação da natureza, da manipulação da matéria para produção de riqueza, porém, divergem quanto a forma de apropriação da categoria social do trabalho, resultando diferentes visões de mundo que refletem em diferenciados modos de articulação entre trabalho e educação.

De acordo com Rosenfield (2010), o trabalho permanece, na atual fase do capitalismo, como *categoria de análise crucial* na compreensão dos *critérios morais* que fundamentam as relações na sociedade capitalista moderna. Porém, os processos de reconfiguração do trabalho, marcados pela subsunção do trabalho concreto pelo trabalho abstrato, e a crescente hegemonia do trabalho imaterial, apontam para uma precarização e elevação dos níveis de insegurança social¹², o que exige o reposicionamento do trabalho numa dimensão de valor moral e sua inserção em uma teoria social de maior alcance. Tal deslocamento abre possibilidades inovadoras para novas concepções de formação do trabalhador, que apontem para efetivas melhorias qualitativas da educação profissional, para além das concepções utópicas.

A concepção da formação integrada e seus pressupostos filosóficos e políticos estão ancorados na *teoria social marxista de formação humana*, assentando-se nas concepções de trabalho e de educação formuladas por essa corrente do pensamento crítico, cujos fundamentos têm sido colocados em dúvida, pelas correntes da teoria crítica, quanto à eventual insuficiência do projeto teórico marxista em oferecer uma matriz interpretativa crítica da situação contemporânea do capitalismo atual e de suas implicações para a investigação da relação trabalho e educação. Tal posicionamento nos motivou a buscar uma alternativa teórica que possibilitasse uma ampliação desta

¹² **Insegurança Social:** termo associado com a noção de precarização social é aqui interpretada como uma condição mais ampla de instabilidade e insegurança no trabalho. Se comumente a noção de trabalho precário se reporta ao trabalho desqualificado e inseguro, a noção de precarização aqui adotada remete a um processo social de institucionalização da instabilidade. O conceito coloca em perspectiva um duplo processo: um de precarização econômica que resulta da flexibilização salarial e das reestruturações produtivas, outro da institucionalização da precariedade, procedente das transformações legislativas referentes ao trabalho e à proteção social. (ROSENFELD, C.L., *Apresetação, Sociologias*, v.12, n.25, 2010)

matriz interpretativa de maneira a alargar o espectro investigativo da relação trabalho e educação e da formação integrada do trabalhador.

Outro aspecto que motivou o desenvolvimento de nosso projeto de estudo foi nosso incômodo com a relativa estagnação com que a temática da formação integrada tem sido abordada nas últimas três décadas, observada desde os anos 1980, quando militávamos no movimento sindical docente, onde circulavam nos debates sindicais as discussões sobre os conceitos de politecnia e formação unitária.

Nesse trajeto de investigação dos pressupostos filosóficos e políticos da formação integrada, exploramos diversas alternativas teóricas, explorando o potencial da crítica de Walter Benjamin, Theodor Adorno Habermas e Michel Foucault, porém resultando da exploração destes pensadores marxistas um encontro com a Teoria Crítica de Axel Honneth, a partir de duas de suas primeiras produções *Work and Instrumental Action: on the normative basis of critical theory*, de 1982, e *The Critic of Power: reflective stages in critical social theory*, de 1987, complementado pelo encontro com o ensaio *Sobre a Relação entre Trabalho e Reconhecimento na Teoria de Axel Honneth*, de 2006, do Sociólogo brasileiro Josué Pereira da Silva. A partir deste primeiro contato com a obra de Honneth aprofundamos os estudos sobre sua teoria crítica, a partir de sua principal obra “*Luta por Reconhecimento: A gramática Moral dos Conflitos sociais*”, de 1992, e de um importante ensaio seu publicado no Brasil sobre o título *Trabalho e Reconhecimento: uma tentativa de redefinição*, de 2008.

Tal inquietação, com a relativa estagnação do debate em torno da temática da formação integrada, nos motivou a explorar alternativas teóricas, para além da perspectiva marxista clássica, de forma a ampliar o espectro crítico sobre os pressupostos marxistas, que fundamentam a formação integrada, a partir da busca de uma matriz interpretativa alternativa que possibilitasse realizar uma crítica sobre a pertinência de tais pressupostos no atual contexto, trançando um diálogo direto entre esta matriz e a fundamentação marxista materializada no ensino técnico integrado, bem como estabelecendo um confronto entre a *narrativa utópica*¹³ da formação

¹³ **Narrativa Utópica** : estrutura narrativa inscrita numa utopia, uma descrição de uma concepção normativa de mundo fundada numa utopia como um representação idealizada de uma outra realidade. (CHAUÍ, M. Notas sobre a Utopia, Cienc. Cult., v.60, n. esp, 1, 2009)

integrada e as narrativas dos professores que atuam nessa modalidade de educação profissional.

Encontramos na Teoria Crítica Axel Honneth um potencial analítico-interpretativo com potencial para um alargamento crítico dos pressupostos filosóficos e políticos da formação integrada. Contudo, tal expansão crítica do aparelho conceitual da formação integrada, somente poderá ser efetivada se formos capazes de justificar o deslocamento conceitual da categoria social do trabalho e de suas inter-relações com as dimensões da ciência e da cultura, que estruturam a concepção de formação integrada.

Segundo Rosenfield (2010), a teoria crítica de Axel Honneth parece ter uma notável contribuição a dar no processo de entendimento do paradoxo, presente nesta fase do capitalismo, entre uma *concepção normativa de emancipação* e os *potenciais de destruição e negatividade* desses elementos de emancipação, fundamentando uma *teoria social de largo alcance* com grande potencial analítico da sociedade e dos processos de socialização no contexto atual.

Assim posto, buscamos explorar uma perspectiva investigativa, fundamentada na Teoria Crítica de Axel Honneth, para ampliar as bases teóricas de problematização dos pressupostos filosóficos e políticos que fundamentam a formação integrada orientando-se pela seguinte questão: ***como a categoria trabalho social deveria ser incluída no marco de uma teoria social para que dentro dela abra perspectiva de melhoria qualitativa da formação do trabalhador que não seja meramente utópica?***

Este questionamento serve como uma espécie de fio condutor de nosso estudo, cuja tentativa de resposta empreendemos no presente capítulo de nossa tese, onde investigamos o potencial da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth para a ampliação dos pressupostos filosóficos e políticos da formação integrada enquanto estratégia de emancipação dos trabalhadores, porém sem a pretensão de esgotar o tema, mas apenas apontar algumas possíveis alternativas que possibilitem romper com relativa acomodação da crítica à formação integrada.

3.1 Os Fundamentos da Teoria Crítica de Axel Honneth

Axel Honneth (Essen, 1949), filósofo e sociólogo alemão, é considerado o herdeiro da tradição da teoria crítica, cuja gênese histórica tem seu início demarcado pelo famoso ensaio de Max Horkheimer, publicado em 1937, “*Teoria tradicional e teoria crítica*”, o qual, segundo Nobre (2009), consolidou esta tradição filosófica no campo teórico do marxismo. Porém, esta corrente de pensamento crítico não se limitou a descrever o funcionamento da sociedade, mas pretendia compreendê-la à luz de emancipação, ao mesmo tempo possível e bloqueada pela lógica da organização social vigente.

De acordo com Nobre (2009), Honneth estabelece como ponto de partida de sua construção teórica, a exemplo do que fez Habermas na sua teoria do agir comunicativo, uma crítica à aporia da dialética do esclarecimento de Horkheimer e Adorno, porém afirmando a insuficiência da teoria social habermasiana para estabelecer os fundamentos universalizáveis de uma teoria social para a emancipação. Para tanto, Honneth analisa os elementos negligenciados por Habermas, propondo uma teoria social ancorada no processo de construção social da identidade (pessoal e coletiva), a qual tem com gramática o processo de luta pelo reconhecimento, reinserrindo a categoria hegeliana do reconhecimento como base para a construção de sua teoria social.

O escopo do presente Capítulo não tem a pretensão de realizar uma análise detalhada e abrangente da teoria crítica de Honneth, porém faz-se necessário uma sucinta descrição das suas bases teóricas, para que possamos fundamentar as perspectivas filosóficas e políticas da teoria do reconhecimento, visando a sua exploração para um alargamento crítico do quadro referencial teórico da relação trabalho e educação. Esse estudo teórico de natureza exploratória intenciona investigar a possibilidade da inserção da luta por reconhecimento na práxis social da formação do trabalhador, como uma luta moralmente motivada pela universalização das oportunidades de justiça educacional. Uma luta por reconhecimento sóciolaboral, individual e coletiva, que motive o engajamento do trabalhador na luta por formas institucionais e culturais ampliadas de reconhecimento recíproco, que apontem para uma melhoria qualitativa efetiva das esferas do trabalho e da educação.

3.1.1 Os Fundamentos da Crítica de Honneth à Teoria Social Marxista.

Axel Honneth tem sido considerado o principal herdeiro da tradição da Teoria Crítica, uma tradição marcada por um pensamento filosófico e social heterogêneo, mas que, segundo Nobre (2004), compartilha os princípios fundamentais da orientação para a emancipação e do comportamento crítico em relação ao conhecimento produzido, sob os condicionantes sociais capitalistas, e à própria realidade social que tal conhecimento se dispõe a apreender.

Para Honneth (1999), a teoria crítica, na condição de teoria social de orientação filosófica e base empírica, ocupa um lugar destacado no esforço teórico, entre os muitos intentos empreendidos no período entre as guerras mundiais, para desenvolver o marxismo de forma produtiva, mediante a utilização sistemática de uma abordagem interdisciplinar de investigação das ciências sociais, na tentativa de construção de uma teoria materialista da sociedade, que pudesse superar o prolongado purismo teórico do materialismo histórico e possibilitasse a fusão fecunda entre a ciência social acadêmica e a teoria marxista.

Honneth (1999), num ensaio sobre a teoria crítica, aponta que essa teoria somente pode cumprir a tarefa que se espera dela se dispuser, ao mesmo tempo, de uma *teoria da história* capaz de esclarecer sua própria situação em função do processo histórico. A fundamentação de uma teoria crítica da sociedade, segundo esse autor, exige assim, por razões epistemológicas, um tipo de reflexão no plano histórico-filosófico em que não havia lugar legítimo para divisão contemporânea entre a filosofia e as ciências.

O pensamento crítico de Marx fundou as bases germinais dessa teoria da história, cujo fundamento epistemológico parte do pressuposto de que o mecanismo central do progresso histórico é um processo de desenvolvimento das forças produtivas, no qual o processo evolutivo de cada novo estágio de desenvolvimento técnico de dominação da natureza impõe nova fase das relações sociais de produção.

A conformação do pensamento crítico de Axel Honneth tem seu marco fundamental estabelecido no período que vai do início dos anos 1980 até meados dos anos 1990, sendo exemplares três trabalhos de sua produção inicial, que tomamos para análise dos fundamentos da sua teoria crítica: o ensaio “*Work and Instrumental Action*”, publicado em 1982; “*The Critique of Power: reflective Stages in Critical*

Social Theory”, de 1991; e “*Domination and Moral Struggle: the philosophical heritage of marxism revised*”, publicada em 1991.

No primeiro texto (Trabalho e Ação Instrumental), Honneth analisa a tese de que há uma crise na “*teoria da revolução*”, conforme proposta no projeto teórico de Marx, que não pode mais dar suporte à determinação de uma teoria social crítica, capaz de oferecer uma interpretação “*praxis-oriented*” da situação do capitalismo tardio. Nesse texto, Honneth afirma que a concepção de trabalho formulada por Marx, tem sido colocada no centro das dúvidas sobre a relevância do marxismo como uma teoria da emancipação humana, demonstrando um posicionamento crítico radical a uma das bases fundamentais do marxismo.

Na análise de Honneth (1982), o conceito de trabalho social, no qual Marx integra os elementos centrais da ideia moderna de trabalho, determina a estrutura categorial de sua teoria da sociedade e estabelece o paradigma central do materialismo histórico, de acordo com os princípios filosóficos assumidos da sua teoria antropológica da alienação, dos seus escritos iniciais, e da teoria do capital, desenvolvida em seus estudos econômicos da fase madura.

Para Honneth (1992), Marx intenciona compreender o trabalho não apenas do ponto de vista do crescimento econômico, mas também de uma *posição normativa prática*, como um autodesenvolvimento emancipatório (*Bildung*), entretanto a sua crítica da economia política se direciona para descrever a subordinação do “*trabalho vivo*”¹⁴ aos princípios do mercado capitalista, e ao mesmo tempo revelar as suposições fundamentais de uma teoria materialista da revolução.

Segundo Honneth (1982), o status categorial central do trabalho em Marx confere a essa categoria fundamental três funções básicas, assim resumidas: *a função no nível da teoria social*, na qual o trabalho social assume o papel de reprodução social; *a função no nível da teoria da história humana*, em que trabalho cumpre a função de acesso cognitivo da realidade pela geração do conhecimento; e, *a função no nível prático-normativo*, onde assume o papel de fator de aprendizagem, de processo de formação da consciência e de processo de subjetivação, onde potencialmente se

¹⁴ **Trabalho Vivo:** Trabalho que produz valor de uso (produto utilizável), indispensável à produção e reprodução humana, contrapondo-se com trabalho abstrato (negativo), “trabalho morto”, “trabalho pretérito”, contido nas mercadorias, cujo principal fim é a criação de mais-valia, a valorização do valor, a reprodução e autovalorização do capital. (GHAGAS, E.F. A determinação dupla do trabalho em Marx: o trabalho concreto e trabalho abstrato. Outubro, n.19, Revista de Estudos Socialista, 2011)

insere a liberação da perspectiva emancipatória, pela “*formação do sujeito revolucionário*”.

Na obra *Domination and Moral Stuggle*, de 1991, Honneth aprofunda sua crítica ao legado filosófico do marxismo questionando sobre “*o que ainda resta de Marx e do marxismo nos dias atuais*”, destacando a crítica ao funcionalismo econômico que orienta os princípios do materialismo histórico. Segundo Silva (2010), nessa obra, Honneth considera que as principais tentativas contemporâneas de renovar o marxismo compartilham a crítica comum que aponta para a incapacidade da teoria social marxista de romper com os limites do reducionismo econômico imposto por um modelo da base-superestrutura, que concebe as demais esferas da sociedade como meros elementos funcionais desta base, postulando, que uma análise adequada do processo de reprodução social deve levar em conta as demais esferas da sociedade, a partir de suas próprias lógicas internas.

Para Honneth (1991), as três abordagens críticas que assumiram a tentativa de revisar o marxismo, mediante a superação do seu funcionalismo econômico, divergiram, no entanto, em suas lógicas de ação. Este identificou essas três abordagens críticas do marxismo nas seguintes tipologias teóricas revisionistas do marxismo: o “*game-theoric marxism*”, que considera que o marxismo necessita de uma teoria da ação coletiva fundamentada numa lógica da competição entre indivíduos que calculam seus próprios interesses; o “*cultural-theoric marxism*”, que aponta a deficiência do marxismo em explicar a ação coletiva recorrendo a uma lógica da transmissão intersubjetiva de normas e tradições; e, o “*power-theoric marxism*”, que critica o déficit do marxismo em compreender a formação do poder social apenas na sua vinculação funcional aos processos econômicos, recorrendo a uma lógica da implementação e do refinamento social.

Na análise proposta por Honneth (1991), este considera que tais abordagens revisionistas do marxismo, que visavam superar o funcionalismo econômico de Marx, não apresentaram uma solução satisfatória, pois, ao abandonarem a centralidade do trabalho, conforme proposto por Marx, desconectaram a articulação sistêmica entre uma teoria da emancipação e uma análise da sociedade.

Honneth (1991) afirma que a concepção estético-produtivista com que Marx sobrecarrega a categoria trabalho, que na sua forma positiva detém potencial de subjetivação e, ao mesmo tempo, na sua acepção negativa assume o caráter repressor deste potencial, constitui-se no meio fundamental de auto-realização humana, cuja

identidade satisfatória somente pode ser alcançada vivenciando as realizações integrais de seu próprio trabalho.

Tal premissa relaciona o trabalho com a sua função normativa, na qual Marx realiza seu diagnóstico das categorias da alienação e da reificação, possibilitando a interpretação da luta de classe para além de um mero conflito em torno da aquisição de bens ou poder, mas como um conflito moral no qual a classe oprimida luta para realizar as condições de seu auto-respeito (SILVA, 2010, p.9).

Esta é a chave que permite a Honneth (1991) concluir que “a interpretação histórico-filosófica que propicia o amplo quadro teórico, no qual Marx analisa a sociedade de classes capitalista, pode está inserida [...] uma perspectiva que deriva não da *lógica do trabalho*, mas da *lógica do reconhecimento*”, acrescentando que tal premissa permanece oculta na obra o próprio Marx por que ele restringe seu conceito de *identidade humana* a uma *descrição produtivista*. (HONNETH,1991, p.44-45, apud SILVA,2010).

É com base nesta premissa que Honneth resgata da “*ideia de reconhecimento*”, formulada pelo jovem Hegel e promove o seu deslocamento mediante a articulação da psicologia social de George H. Mead para edificar as bases de sua “*Teoria do Reconhecimento*”, cuja semente já se encontra em seus estudos iniciais.

Outro referencial relevante para compreensão do processo de conformação da teoria crítica de Axel Honneth, que demonstra a intenção teórica de tentar superar o “*déficit sociológico*” das abordagens marxistas, é representado em sua obra “*Critique of Power. Reflexive stages in a critical social theory*”, publicada inicialmente em 1985, porém escrita dois anos antes como sua tese do doutoramento na Universidade Livre de Berlim. Neste instigante e criativo trabalho, Honneth, realiza um extenso estudo comparativo entre as bases teóricas das teorias sociais de Adorno, Habermas e Foucault, explorando em que medida o projeto teórico inicial, destes distintos pensadores, tratam a análise da sociedade, e até que ponto seus projetos teóricos falham na interpretação do domínio social.

Inicialmente, Honneth (1991) aborda sua crítica ao poder partindo da análise do projeto crítico de Adorno e Horkheimer, centrado na dialética do esclarecimento, apontando que esse projeto analítico da sociedade falhou em função do fato de que esses autores, fundadores da tradição da Escola de Frankfurt, nunca terem se afastado da concepção de um modelo totalizante de dominação da natureza, de certa maneira

ainda vinculado ao funcionalismo marxista, e assim não foram capazes de compreender o “social” na sociedade.

A constatação do “*déficit sociológico*” do pensamento adorniano em compreender a dimensão do domínio social, motivou Honneth a explorar os projetos teóricos de Foucault e Habermas, em razão destes autores buscarem a construção de uma teoria que leva em consideração essa dimensão, porém, a partir de posições diametralmente opostas. Honneth (1991) desenvolve seu projeto crítico partindo da observação de que o projeto teórico de Foucault, que visava a construção de uma teoria da história, poderia ser uma alternativa para uma negativa radicalização da dialética do esclarecimento, em vez de sua implícita sublimação positiva proposta pela teoria da comunicação de Habermas.

Numa entrevista concedida a Marcos Nobre, publicada na Folha de São Paulo, em 11 de outubro de 2003, Honneth reafirma sua linha de estudo formulada há mais de duas décadas, mediante a seguinte afirmação:

“O projeto de Adorno e Horkheimer e suas teorias da sociedade subestimaram o sentido próprio do mundo da vida social, na medida em que não atribuem às normas morais nem às operações interpretativas dos sujeitos, papel essencial na reprodução da sociedade”, apontado que ambos tendem a um funcionalismo marxista, onde a integração cultural e o controle jurídico possuem meras funções de imposição do imperativo capitalista de valorização.” (HONNETH, 2003, Entrevista a Marcos Nobre).

Na sua crítica à teoria social de Habermas, Honneth aponta na mencionada entrevista que “o seu *déficit sociológico* de seu projeto teórico esta inscrito numa tendência que este assume em subestimar, em todas as ordens sociais, o seu caráter determinado por conflitos e negociações”. Acrescenta finalmente, que o projeto teórico de Foucault “tende também a um *déficit sociológico* porque abandona a intuição central de Durkheim, segundo a qual toda ordem de poder carece do assentimento normativo dos membros da sociedade na forma de um consenso”.

Segundo Honneth (1991), essas distintas versões de um “*déficit sociológico*” da teoria crítica da sociedade só podem ser superados quando se “coloca no centro da vida social um conflito insolúvel por reconhecimento, de maneira que o consenso

moral e a luta social podem ser considerados estágios diferentes no processo de reprodução dos mundos na vida social”.

Dentre os pensadores brasileiros que exploram as possibilidades da teoria do reconhecimento tem se destacado os trabalhos do sociólogo Jusué Pereira da Silva que tem buscado desenvolver uma articulação entre trabalho, cidadania e reconhecimento mediante a aplicação do ferramental analítico da teoria crítica, em cuja obra encontra-se significativos indicadores analíticos para a investigação crítica da teoria do reconhecimento.

Tomamos como apoio à nossa pesquisa duas obras recentes de Josué Pereira, pela sua representativa contribuição com o recorte e enfoque de nossa investigação. A primeira delas, é um ensaio apresentado no 34º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS intitulado “*Sobre a Relação entre Trabalho e Reconhecimento na Teoria de Axel Honneth: Uma Nota Crítica*”, de 2010 e a segunda o livro, de sua autoria, “*Trabalho, Cidadania e Reconhecimento*”, publicado em 2008, em que reúne um conjunto de textos referenciais da sua produção teórica, onde sintetiza a sua trajetória de estudos e pesquisas dos últimos dez anos. Destas obras retiramos alguns apontamentos críticos para tentar articular a temática do reconhecimento na relação trabalho e educação, enquanto campo referencial inovador para a reflexão sobre a formação integrada.

Segundo Silva (2010), a obra de Honneth parte da constatação de que o constructo teórico-filosófico de Marx conecta sistematicamente as demandas de uma teoria da emancipação ao objetivo de uma análise crítica da sociedade, o que as diversas correntes marxistas tentaram infrutiferamente dividir. A partir desta perspectiva ampla, Marx conseguiu integrar uma teoria da emancipação com a análise da sociedade, mediante uma “*filosofia especulativa da história*” fundada no conceito de trabalho social, como categoria ontológica central e fundante da sociabilidade humana.

Na concepção marxiana o trabalho assume uma sobrecarga categorial ao ser, ao mesmo tempo, considerado categoria protossocial fundadora da condição humana e um evento formativo, mediador da geração do conhecimento, integrando, desta maneira, a dimensão instrumental-econômica, legada pela economia política, com a dimensão epistemológica de autorrealização humana, herdada da corrente romântica do iluminismo alemão. (SILVA, 2010, p.7-8)

Segundo Silva (2010), Honneth considera que esta sobrecarga histórico-filosófica do conceito de trabalho em Marx tem sido colocada em questão, tendo como motivação as mudanças históricas ocorridas à época de sua formulação, destacando duas suposições empíricas da teoria social de Marx, que estão sob questionamento, assim sintetizadas:

- a) O questionamento sobre a condição do trabalho social ainda representar a categoria central constitutiva da sociedade atual;
- b) A dúvida quanto a pertinência do trabalho social em se constituir a primeira fonte de formação da consciência emancipatória. Tais questionamentos colocam em dúvida dois pressupostos centrais da teoria marxista relacionados com a primazia do trabalho como categoria central da sociabilidade humana e seu potencial emancipatório.

Silva (2008), na sua obra *Trabalho, Cidadania e Reconhecimento*, realiza uma reflexão sobre a sociedade do trabalho, buscando uma vinculação entre estas categorias centrais da sociabilidade humana, mediante um ancoramento na teoria crítica, em especial nas contribuições da tradição da Escola de Frankfurt. Da sua análise da sociedade do trabalho, apoiada em Offe, Habermas e Gorz, assume o pressuposto de que, o atual estágio de desenvolvimento humano não há mais sentido em tratar o trabalho como categoria ontológica, mas como “*categoria analítica a ser compreendida em sua historicidade*”.

Outro deslocamento proposto por Silva (2008), que o aproxima de Honneth, é evidenciado ao assumir que “a teoria só cumpre o conceito quando também está acompanhada de um conteúdo normativo”. Similarmente ao que fez Honneth, Silva (2008) parte da crítica à teoria social de Adorno e Horkheimer, apontando que estas perderam seu conteúdo de normatividade política, abrindo espaço para a crítica habermasiana, que tornou possível deslocar o destinatário da teoria emancipatória do proletariado para o cidadão, porém reconhecendo a limitação da teoria social de Habermas, que carece de uma concreção história para sua teoria do agir comunicativo.

No deslocamento do destinatário do discurso crítico do proletário para o cidadão, Silva (2008) propõe a articulação entre a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth com a Teoria da Cidadania do Sociólogo Britânico Tomas Humphrey Marshall, conectando reconhecimento e status social, de forma a esboçar um

arcabouço teórico para interpretar a construção da cidadania social no contexto do “*esgotamento do paradigma produtivista*”.

De acordo com Silva (2008), uma teoria social não deve se limitar a uma análise ou desconstrução da realidade, ela deve, também, pelo menos tentar avançar na interpretação dos elementos que permitam a reconstrução normativa da mesma, e se esta teoria tem pretensões críticas, ela deve articular alguma forma de utopia que aponte a possibilidade de superação das condições atuais, ou seja, deve se manter conectada com um projeto de emancipação humana.

Nessas breves linhas gerais, pode-se afirmar que a obra de Silva (2008) contempla relevantes contribuições para a interpretação da sociedade atual, mediante a exploração do potencial analítico e interpretativo da teoria crítica, por meio da articulação entre trabalho, cidadania e reconhecimento, como categorias-chave para compreensão das patologias sociais de nossa época, principalmente daquelas decorrentes da crise da sociedade do trabalho e de suas consequências nos padrões de reconhecimento social e construção da cidadania.

Silva (2008) propõe esta tripla articulação categorial para interpretação da sociedade contemporânea estruturando um arcabouço teórico que envolve uma crítica normativa da sociedade, a partir do pressuposto de que há uma mudança de paradigma na teoria social que impacta a compressão destas categorias, mediante a superação do paradigma produtivista para o distributivo, por meio de uma crítica não fundamentalista da mercadoria, na qual postula que “*uma sociedade com mercado não precisa ser necessariamente uma sociedade de mercado*”. Com tal posicionamento crítico, Silva (2008) aponta que a integração destas categorias centrais permitirá o estabelecimento de pontes entre o todo social, na condição de uma articulação de teorias sociais de médio alcance, que se proponha a cumprir o papel de teorias complementares às teorias sociais de largo alcance como a Teoria Social de Marx e a Teoria Crítica de Honneth.

A análise crítica desenvolvida por Silva (2010) sobre a relação entre trabalho e reconhecimento, destaca que essa relação constitui o *mediun* privilegiado para um deslocamento crítico da relação trabalho e educação, para além de Marx, descortinando um horizonte crítico que pode conter um potencial para a formulação de novas possibilidades interpretativas sobre a formação integrada, não mais como uma mera transição possível ao sonho utópico da formação politécnica, mas como uma formação com identidade própria e com potencial para mediar o acoplamento

estrutural entre trabalho e reconhecimento como fundamento de uma práxis educativa integrada.

3.1.2 Os Princípios da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth

O projeto teórico de Honneth (2009) intenciona sistematizar uma teoria do reconhecimento que sirva de base para uma teoria social de teor normativo. Honneth toma com ponto de partida a presentificação histórica da ideia original do jovem Hegel, afirmando que este pôde reconhecer na “luta por reconhecimento” o *medium* central de um processo de transformação ética do espírito humano, em cujo fundamento podem ser reconstruídas as premissas de uma teoria social autônoma.

Em contrapartida, Honneth (2009) realiza uma crítica à fundamentação da filosofia social moderna, representada nos pensamentos de Hobbes e Maquiavel, afirmando que ambos fracassaram ao tentar estabelecer uma teoria social, subjacente ao conceito de ação política, ao fazerem da “luta dos sujeitos por autoconservação” o ponto de referência último de suas análises teóricas, definindo como fim supremo da ontologia social a práxis política que impeça reiteradamente o conflito iminente da luta de todos contra todos.

Para Honneth (2009), a motivação de Hegel, em propor a “luta pelo reconhecimento” como *medium* central da formação ética do espírito humano, foi justamente o fato de ser contra a tendência da filosofia social moderna de reduzir a ação política à imposição de poder, na forma de uma racionalidade orientada a fins de autoconservação. Esta posição original do jovem Hegel, demonstrada, na sua crítica ao modelo social hobbesiano, que a filosofia social moderna não está em condições de explicar uma forma de comunidade social superior, já que permanece presa a premissas atomísticas, levando Hegel a conceber um novo sistema de categorias, que fosse capaz de constituir uma “teoria social orientada por um conceito de totalidade ética”, que possibilitasse o *medium* social de relações intersubjetivas, integrando a liberdade geral e individual.

Segundo Honneth (2009), o programa hegeliano da doutrina do reconhecimento tem potencial para ser compreendido como uma “teoria da condição necessária da socialização humana”, desde que seja posto num quadro pós-metafísico, no qual seja possível fazer das pressuposições normativas da relação de

reconhecimento o ponto de referência de uma explicação dos processos de transformação histórica e empírica da sociedade.

O deslocamento da teoria hegeliana do reconhecimento, proposto por Honneth (2009), envolve o enfrentamento de três tarefas fundamentais, sintetizadas por este nas seguintes teses:

“**Tese 1** - O modelo de Hegel toma seu ponto de partida da tese especulativa segunda a qual a formação do EU prático está ligado à pressuposição do reconhecimento entre dois sujeitos. [...] Porém, uma abordagem que pretenda adotar o modelo de Hegel como estímulo para uma teoria social de teor normativo não pode se dar por satisfeita com esse fundamento meramente especulativo; daí ser preciso primeiramente uma reconstrução de sua tese inicial à luz de uma psicologia social empiricamente sustentada;”

“**Tese 2** - É constitutiva do modelo conceitual de Hegel a segunda tese, na qual se afirma, partindo das premissas da teoria da intersubjetividade, a existência de formas diversas de reconhecimento recíproco, que devem distinguir-se umas das outras segundo o grau de autonomia possibilitada ao sujeito em cada caso (as esferas do amor, do direito e da eticidade). [...] O processo de formação se dá como uma sequência de etapas de relações intersubjetivas que ainda permanece ligado às pressuposições metafísicas, na medida em que elas se devem meramente a uma transferência conceitual para a realidade empírica. Portanto, antes que se possa retomar hoje essa tipologia no sentido de uma reconstrução atualizadora, é necessária uma fenomenologia empiricamente controlada de formas de reconhecimento, mediante a qual a proposta de Hegel pode ser examinada, e, se for o caso, corrigida;”

“**Tese 3** - O modelo conceitual hegeliano encontra seu fundamento teórico na terceira tese, que reivindica, para a série de três formas de reconhecimento, a lógica de um processo de formação mediado pelas três etapas de uma luta moral [...]. Tal hipótese; exige que seja investigado se estas etapas de reconhecimento podem resistir a considerações empíricas; se é possível atribuir às respectivas formas de reconhecimento recíproco experiências correspondentes de desrespeito social, e se, finalmente, podem ser encontradas comprovações históricas e sociológicas para a ideia de que essas formas de desrespeito foram de fato fonte motivacional de confronto social.”
(HONNETH, 2009, p. 120 -122)

Para o enfrentamento do deslocamento proposto na primeira tese, Honneth (2009) afirma que uma teoria que constitui uma ponte entre a ideia original de Hegel e nossa situação intelectual encontra-se na psicologia social de George Herbert Mead¹⁵, visto que seus escritos permitem traduzir a teoria hegeliana da intersubjetividade em uma linguagem teórica pós-metafísica.

Para Honneth (2009), os meios constitutivos da psicologia social de Mead possibilitaram dar à teoria hegeliana de reconhecimento uma inflexão materialista e os fundamentos empíricos para as experiências de reconhecimento intersubjetivo, estabelecendo o fio condutor de uma teoria social de teor normativo, já desenhada com rudimentos geniais, nos escritos do jovem Hegel.

A terceira tese sobre o deslocamento conceitual do modelo hegeliano de reconhecimento é sustentada por Honneth (2009) mediante a hipótese de que, para cada esfera de reconhecimento, é possível relacionar empiricamente uma forma dialética de desrespeito social, que tem potencial para motivação das lutas sociais por reconhecimento.

Honneth (2009) recorre à psicologia pragmática de John Dewey¹⁶ para estabelecer a vinculação da experiência de desrespeito com a base motivacional afetiva como fator responsável para iniciar uma luta por reconhecimento, pois, segundo este, os sentimentos representam, de modo geral, as reações afetivas no contrachoque do sucesso ou do insucesso de nossas intenções práticas.

A definição das formas de desrespeito social, em correspondência a cada etapa de autorrelação prática dos sujeitos, enquanto modos de uma relação positiva ligadas à esfera primária de reconhecimento afetivo (amor), da esfera de reconhecimento das relações jurídicas (direito) e da esfera de reconhecimento da comunidade de valores (solidariedade), estabelece-se uma relação dialética com as correspondentes formas de desrespeito social, assim definidas: o desrespeito das relações afetivas na forma de violação, o desrespeito relacionado com a privação do direito e o desrespeito aos valores socialmente compartilhados na forma de degradação.

¹⁵ MEAD, George Hebert (1863 -1931), filósofo e psicólogo americano considerado um dos mais importantes pensadores do Século XX, pertencente à Escola do Pensamento de Chicago, considerado um dos fundadores do pragmatismo. (Internet Encyclopedia of Philosophy – IEP)

¹⁶ DEWEY, John (1859 – 1952), filósofo e psicólogo americano, um dos fundadores do pragmatismo e da psicologia funcional. (idem).

O percurso teórico de Honneth avança no sentido de completar o seu deslocamento conceitual da teoria do reconhecimento de Hegel, buscando encontrar comprovações históricas e sociológicas de que essas formas de autorrelações práticas negativas, inerentes às formas de desrespeito social, atuam de fato como fontes motivacionais para as lutas sociais. Para tanto, adota um procedimento metodológico indireto propondo um exame histórico dos pensamentos pós-hegelianos, a fim de verificar se encontram neles teorias com uma intenção básica análoga para compreensão do desenvolvimento social de luta por reconhecimento.

Segundo Honneth (2009), a diferenciação sistemática das três formas de reconhecimento pode ajudar a tornar mais clara as razões pelas quais sempre fracassaram, até hoje, essas concepções pós-hegelianas, com destaque para filosofia social de Marx, de Sorel e de Sartre, as quais representam exemplos significativos de correntes de pensamentos que se contrapuseram à filosofia social moderna, carregando teoricamente os conflitos sociais com as exigências de reconhecimento, mas sem nunca penetrar realmente em sua infraestrutura moral.

Com a intenção de não estender excessivamente a apresentação das análises que Honneth faz de cada um destes pensadores, apenas destacamos a sua conclusão cristalizada na passagem que segue e abordamos mais detalhadamente as razões apontadas por Honneth para o fracasso da teoria social de Marx, em função do objetivo crítico de nossa pesquisa:

“A razão decisiva do fracasso dos propósitos teóricos de Marx, Sorel e Sartre é, no entanto a mesma em todos os casos: o processo de evolução social foi sempre colocado em vista somente sob um dos três aspectos morais que nós, seguindo o primeiro Hegel, distinguimos sistematicamente no movimento do reconhecimento.” (HONNETH, 2009. P.230)

O exame histórico da teoria social de Marx é introduzido por Honneth (2009) pela afirmação de que este teve à sua disposição a *Fenomenologia do Espírito*, mas não a “*Realphilosophie de Jena*”, retomando assim, nos “*Manuscritos Parisienses*” a ideia de luta por reconhecimento somente na versão estreita que havia assumido na dialética do senhor e o escravo; “*com isso, porém, ele sucumbiu já no começo de sua*

obra, à tendência problemática de reduzir o espectro das exigências do reconhecimento à dimensão da autorrealização no trabalho.” Contudo, Marx coloca ainda na base de sua antropologia original um conceito de trabalho (segundo o modelo das atividades artesanais e artísticas) tão fortemente carregado em termos normativos que ele pôde atribuir ao próprio ato de produzir o processo de reconhecimento intersubjetivo. (HONNETH, 2009, p.230)

A partir desta premissa, Marx interpreta o capitalismo como uma “*ordem social que destrói necessariamente as relações de reconhecimento entre homens mediados pelo trabalho*”. Para Honneth (2009), essa perspectiva abre a possibilidade de se considerar o conflito histórico da luta de classe, que se origina por esse motivo, como uma luta por reconhecimento.

Assim, Para Honneth a luta de classe, concebida por Marx, não representa apenas um confronto estratégico pela aquisição de bens ou instrumentos de poder, mas um conflito moral, no qual se trata da “*libertação do trabalho*”, considerada a condição decisiva da estima simétrica e da autoconsciência individual. No entanto, sua abordagem está inserida num quadro interpretativo que leva em consideração uma série de pressupostos próprios da filosofia da história, de cujo caráter especulativo Marx logo se deu conta, só assumindo-os de maneira atenuada no desenvolvimento de sua análise científica do capitalismo. (HONNETH, 2009, p.232).

Em seu exame histórico-crítico, Honneth (2009) considera que Marx concebe o trabalho como uma dupla efetuação, como elemento de autorrealização pessoal e como mediação de reconhecimento intersubjetivo, afirmando que:

“o sujeito humano, assim se entende que sua construção, não se limita a realizar-se a si mesmo na efetuação da produção, objetivando progressivamente suas capacidades individuais, senão que efetua, em unidade com isso, também um reconhecimento afetivo de todos os seus parceiros de interação, visto que ele os antecipa como co-sujeitos carentes.” (HONNETH, 2009, p.232)

Porém, Honneth (2009) considera que essa dupla efetuação do trabalho é “dilacerada pela produção capitalista”, e toda “luta pela autorrealização no trabalho deve ser concebida também como uma luta para a restauração das relações de

reconhecimento, a qual somente seria viável pela recuperação do trabalho autodeterminado que restauraria a condição social de reconhecimento recíproco de todos como seres genéricos carentes”.

Honneth (2009) considera como altamente problemática essa concepção de trabalho formulada por Marx, por articular elementos da antropologia romântica da expressão, com o conceito feuerbachiano de amor e com a economia política inglesa, afirmando que tal inconsistência é algo que o próprio Marx nunca foi capaz de perceber, como bem destaca na seguinte passagem:

“é algo que o próprio Marx nunca pôde ter claro, certamente por falta de distância; mas pelo menos as premissas insustentáveis de sua especulação filosófica-histórica, logo se tornaram tão transparentes, que este se despediu delas com uma guinada teórica em seu enfoque, na qual o trabalho nem se deixa representar nem mais como um processo de objetivação de forças internas, mesmo que seja pensado nos termos de uma estética da produção como atividade artesanal ou artística, nem concebido em si como realização integral de relações de reconhecimento intersubjetivo”. (HONNETH, 2009, p.233)

A crítica de Honneth (2009) à teoria social de Marx chega à conclusão de que este formula dois modelos de conflito, que se chocam na sua obra madura: a “*abordagem utilitarista*” dos escritos da teoria econômica, no qual os conflitos de interesses são economicamente condicionados, e a “*abordagem expressivista*” dos estudos históricos, em que os conflitos são motivados pelas divergências de objetivos de autorrealização entre os membros das classes sociais.

Segundo Honneth (2009), Marx não foi capaz de criar, em toda sua obra, um vínculo sistemático entre estes modelos de conflitos, não compreendendo a luta de classe como uma forma de conflito moralmente motivada, mediante a qual poderia ser possível distinguir analiticamente os diversos aspectos da ampliação de relações de reconhecimento conformadoras da sociabilidade humana. Por tal motivo, não lhe foi possível, durante toda a sua vida, ancorar as finalidades normativas do seu próprio

projeto no mesmo processo social, que ele tinha constantemente em vista com a categoria de “luta de classe”. (HONNET, 2009, p.239)

A conclusão de Honneth é de que os sentimentos morais assumem o papel central na motivação das lutas sociais, acelerando ou retardando a evolução histórica da sociedade, e, o modelo de luta por reconhecimento passa a ser visto como um referencial normativo, a partir do qual é possível definir o estágio atual de desenvolvimento moral da sociedade. Dessa maneira, Honneth propõe uma interpretação da sociedade capitalista como uma sociedade conformada segundo uma ordem de reconhecimento.

Segundo Habermas (2011), a obra sociofilosófica de Honneth encontrou um profundo eco na crítica social da atualidade, cujo polêmico ponto focal não é o possibilitar a liberdade moral sob leis igualitárias, mas o possibilitar social da liberdade ética de uma autorrelação bem sucedida, a qual é pensada como resultado de uma relação cooperativa, a qual torna a autorrealização de qualquer um dependente da avaliação recíproca de todos os outros.

Com base na síntese da Teoria Crítica de Honneth, descrita a traços largos em nosso esforço de reunir os principais fundamentos de sua obra sociofilosófica, encontramos elementos de análise e de interpretação social que apresentam um potencial para revitalizar o estagnado debate crítico da formação integrada, no contexto da relação trabalho e educação, na qual a categoria reconhecimento pode estabelecer as condições de mediação entre o trabalho e educação.

A perspectiva analítica apontada por Honneth pode contribuir para o fortalecimento da formação integrada do trabalhador como uma estratégia inovadora para a mudança radical do conjunto de coordenadas, que compõem a sociedade capitalista, inclusive as coordenadas econômicas da organização do trabalho e das relações de produção, conforme apontado por Zizek (2011).

Tal intuito não pode ser enfrentado sem uma análise mais aprofundada sobre a relação entre trabalho e reconhecimento, que embora não seja um tema novo, apresenta-se criticamente renovado no pensamento honnethiano, cuja construção teórica tem revelado certa tensão entre estas duas categorias.

Com o resgate da ideia hegeliana de “luta por reconhecimento”, que conduz a uma distinção de três formas de reconhecimento com potencial para motivação dos conflitos; seguido da inflexão empírica, na forma de uma fenomenologia empiricamente controlada, mediante o recurso à psicologia social de Mead, tornou-se

possível a identificação, para cada forma de reconhecimento, de uma correspondente experiência de desrespeito, como elemento motivacional para o conflito; como consequência desse processo, Honneth(2009) delineia, a traços largos, uma “*teoria crítica normativa da sociedade*”, na qual os processos de mudanças sociais devem ser explicados com referências às pretensões normativas, que estruturalmente estão inscritas na relação de reconhecimento recíproco.

Honneth (2003) finaliza sua tentativa de esboçar uma crítica normativa da sociedade, fundamentada no primado do reconhecimento, mediante uma análise crítica dos estudos históricos de E. P. Thompson e Barrington Moore, na qual busca evidências para mostrar que os acontecimentos históricos podem ser interpretados como um processo de desenvolvimento moral, que somente se deixa explicar a partir da lógica da ampliação das relações de reconhecimento.

Neste sentido, o modelo da luta por reconhecimento deve ser capaz de dar conta de duas tarefas para estar em condições de uma abordagem sistemática dos fenômenos sociais: ser um modelo de interpretação do surgimento das lutas sociais e do processo de desenvolvimento moral.

Assim considerado, os sentimentos morais assumem a função de aceleração ou retardamento da evolução moral e histórica da sociedade, e a luta por reconhecimento se insere no contexto normativo, com base no qual é possível definir o estágio atual de desenvolvimento da sociedade. Nesta condição, a luta por reconhecimento representa a gramática moral interpretativa dos movimentos sociais, possibilitando explicar esses acontecimentos como estágios de um processo de formação moral orientado para ampliação das relações de reconhecimento.

3.1.3 Apontamentos sobre o Acoplamento Estrutural entre Trabalho e Reconhecimento Proposto por Honneth.

O desenvolvimento do nosso projeto de pesquisa visou realizar uma investigação crítica dos pressupostos filosóficos e políticos que orientam a concepção de formação integrada, retomada em 2004, pelo Governo do Presidente Lula no bojo de diversas medidas que intencionavam desconstruir o retrocesso político e normativo das políticas neoliberais do governo FHC. Com tal intenção, buscamos a construção de uma reflexão mais ampla sobre as relações entre trabalho e educação, que pudesse

ampliar o espectro investigativo crítico da formação integrada, assentado numa teoria social de maior alcance, com vistas a explorar interpretações entre os nexos de tais pressupostos e a concepção de formação dos trabalhadores nos dias atuais.

Neste trajeto investigativo, nos pareceu promissor a possibilidade de explorar as relações entre trabalho e educação à luz da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, o que, de certa maneira, nos levou a considerar tais relações mediadas pela ação social do reconhecimento, na perspectiva de refletir sobre a formação integrada e seus pressupostos filosóficos e políticos no contexto específico das relações entre trabalho, reconhecimento e educação.

Segundo Silva (2008), a relação entre trabalho e reconhecimento não é um tema novo, pois já estava presente em diversos momentos na obra de Hegel, com exemplar referência a passagem da *Fenomenologia do Espírito*, de 1807, na qual Hegel trata da dialética do senhor e do escravo.

A dialética do senhor e do escravo, proposta por Hegel em sua obra madura, não intenciona analisar a origem natural do senhorio ou da escravidão, mas propor uma metáfora que permita analisar como a consciência de si encontra a sua universalidade efetiva. Marx, apropriando-se desta metáfora, observa que o escravo, apesar de viver no limite da animalidade, é o que trabalha e transforma o mundo, transformando-se dialeticamente na consciência revolucionária para a emancipação, mas agora, não mais na relação dialética do senhor e do escravo, mas sob a relação moderna entre o burguês e proletário, ou capitalista e trabalhador. (KOJEÈVE, 2002; DE PAULA, 2010)

A entrada de Honneth no debate da relação entre trabalho e reconhecimento se dá, conforme apresentamos na breve descrição de sua Teoria do Reconhecimento, por meio da presentificação do modelo conceitual hegeliano de luta por reconhecimento, na forma de um resgate dos escritos do jovem Hegel, como fundamento para a concepção de uma teoria social de teor normativo, na qual a luta por reconhecimento assume o papel de uma luta moralmente motivada.

Silva (2010) aponta que nas obras do jovem Honneth, a exemplo dos seus livros *“Domination and Moral Struggle: The Philosophical Heritage of Marxism Revised”*, de 1991, e *“The Dynamics of Disrespect: on the location of critical theory today”*, de 1994, existe certa tensão entre as categorias trabalho e reconhecimento, pois estas se apresentam como uma crítica ao funcionalismo produtivista do

marxismo, postulando em contrapartida uma interpretação social que leva em consideração outras esferas da sociedade, a partir de suas próprias lógicas internas.

Para Honneth (1991), a concepção estético-produtiva de trabalho formulada por Marx tem em sua essência uma orientação intrinsecamente vinculada à lógica do reconhecimento, mas que se tornou oculta para Marx em função de sua redução conceitual da identidade humana vinculada a uma descrição produtivista. Com o objetivo de resgatar a perspectiva lógico-filosófica do reconhecimento, Honneth (1991) afirma que é preciso reverter a virada concretizante pela qual Marx amarrou as condições da identidade pessoal ao seu conceito de trabalho, na medida em que as condições concretas de respeito e reconhecimento, e assim posto o próprio trabalho, estão sujeitas às mudanças históricas e culturais, em que os indivíduos têm que lutar pelas condições sociais sob as quais eles podem alcançar reconhecimento e respeito.

Assim, Honneth se propõe a resgatar a categoria do reconhecimento, num plano mais abstrato, como forma de substituir o paradigma do trabalho de Marx, mediante o primado do reconhecimento como categoria fundante da sociabilidade humana, que no capitalismo avançado, sob a hegemonia da razão instrumental, perdeu também sua condição emancipatória.

Contudo, o resgate da perspectiva histórico-filosófica de uma teoria social de teor normativo, que almeja integrar uma análise da sociedade com uma teoria da emancipação, somente pode ser retomado na perspectiva crítica que concebe o desenvolvimento social do ponto de vista das lutas sociais por reconhecimento, motivadas por sentimentos de desrespeito que se tornam a matéria-prima motivacional para o progresso moral.

Em um breve ensaio intitulado “*Trabalho e Reconhecimento: tentativa de uma redefinição*”, publicado no Brasil em 2008, Honneth propõe a possibilidade de se explorar um acoplamento entre a categoria reconhecimento e o trabalho, como estratégia complementar à sua teoria do reconhecimento, demarcando um posicionamento diferente de sua obra de juventude, onde se constata certa tensão entre estas categorias. Neste ensaio, Honneth (2008) aponta que há certo afastamento da teoria crítica da sociedade das questões relativas ao mundo trabalho, deslocando-se o interesse investigativo crítico para temas relacionados à integração política e aos direitos de cidadania e suas relações com os processos de transformação da cultura.

Para este autor, as tendências de uma retirada do mundo do trabalho do centro de reflexão crítica não refletem de modo algum a opinião vigente na população, que

compreende que o trabalho e sua organização ainda continuam como elementos centrais do mundo socialmente vivido e da estrutura normativa da sociedade.

Este ensaio representa, de certa maneira, um contraponto da posição teórica de Honneth, pelo resgate da categoria do trabalho ao centro do debate crítico, embora já estivesse presente em sua crítica a Habermas pela redução do trabalho à mera ação instrumental, dissolvendo a conexão categorial na qual Marx tentou estabelecer entre trabalho social e emancipação.

Segundo Honneth (2008), o afastamento da teoria social crítica do trabalho não se dá por razões meramente oportunistas, mas a desproblematização da esfera do trabalho se expressa, sobretudo, pela percepção de que a luta pela melhoria qualitativa do trabalho, nas condições impostas pelas forças globalizantes do mercado capitalista, converte-se em exigências de caráter meramente normativas. Mas, tal afastamento do pensamento crítico da esfera do trabalho se dá de forma dolorosa, pois a ideia de libertação do trabalho da heteronomia e da alienação, proposta na utopia marxista, sofreu vexame em face da realidade global de tendência da “auto-regulação” e da “livre normatização” do sistema capitalista avançado, onde uma grande parcela da população mundial sofre as condições do trabalho precário sem proteção social ou são relegadas ao sofrimento do desemprego.

Na sua tentativa de conceber um acoplamento entre trabalho e reconhecimento, Honneth (2008) propõe um percurso metodológico estratificado em três etapas, assim sintetizado: **a)** realização da distinção entre crítica externa e imanente para o propósito de uma crítica das relações de trabalho existentes; **b)** demonstração de que o trabalho social só poderá assumir o papel de uma norma imanente se ele for conectado às condições de reconhecimento na moderna troca de realizações; e, **c)** desenvolvimento da questão sobre quais as exigências imanentes que estão conectadas com esse acoplamento estrutural entre trabalho e reconhecimento, com vistas à estruturação do moderno mundo do trabalho.

Na abordagem de Honneth (2008), a crítica externa às relações de trabalho, vinculadas à fundamentação das necessidades de organização do trabalho e sua relação com os padrões de uma vida boa, de um trabalho digno, foram feitas a partir de um referencial utópico do trabalho artesanal, que se contrapõe ao modelo heterônimo e fragmentado do trabalho assalariado, e da crítica de uma visão romântica fundada em modelos estéticos de produção, onde o trabalho alienado é superado por uma concepção de um trabalho estético, como a produção de uma obra de arte. Para este

autor, em oposição à essa crítica externa, uma forma de crítica imanente das relações de trabalho pressupõe que se possa encontrar um padrão de medida, que seja interno às próprias relações criticadas como uma reivindicação justificada racionalmente.

A partir da análise de algumas alternativas, e sob um contexto crítico em relação à construção teórico-sistêmica de Habermas, Honneth (2008), concluí o primeiro passo de sua investigação, afirmando que uma alternativa válida, para comprovar empiricamente a existência de uma crítica imanente às relações de trabalho, somente poderá ser feita se considerarmos uma abordagem mais ampla das relações sociais capitalistas. Uma abordagem que vá além da perspectiva funcionalista econômica, mas que considere a perspectiva de que o mercado capitalista de trabalho também tem de cumprir a “função de integração social”, na qual emerge uma série de normas morais com potencial para justificar o acoplamento estrutural entre trabalho e reconhecimento.

O desvelamento da base normativa da moderna organização do trabalho, correspondente à segunda etapa do percurso proposto por Honneth, que parte da concepção hegeliana de que as realizações do sistema de suprimento de necessidades mediadas pelo mercado, não poderiam ser dimensionadas somente por categorias de eficiência econômica, no qual o sistema de troca do trabalho pelos meios de satisfação das necessidades, só poderia contar com o consentimento se satisfizer determinadas condições normativas, que orientam as condições de realização integradora da nova forma da economia.

A genial análise de Hegel sobre a correlação entre sua concepção de reconhecimento e o sistema de trocas de realizações mediadas pelo mercado, o leva a apontar que a primeira realização integradora é o “egoísmo subjetivo”, que restringe as inclinações pessoais para a ociosidade e que conduzem os indivíduos a trabalhar para satisfazer suas necessidades. A esta condição normativa, de disposição para contribuir com o bem comum pela obrigação generalizada de produzir resultados, está vinculada ao pressuposto de que haja uma contrapartida, o “direito de ganhar o pão”, criando desta maneira a segunda condição normativa, a qual está relacionada um “sistema econômico de dependência recíproca”.

A análise hegeliana, apud Honneth (2008), é lúcida o suficiente para antever as ameaças que poderão surgir com o desenvolvimento do capitalismo e que poderão entrar em contradição com as suas condições normativas de reconhecimento, com graves consequências para os vínculos sociais. Embora genial, a construção de Hegel

está vinculada às condições históricas de sua época, mas demonstram, segundo Honneth, a viabilidade da busca de uma crítica imanente às relações de trabalho, com base na explicitação de princípios normativos inerentes ao próprio sistema econômico.

A tese de desarraigamento da economia proposta por Polanyi é rejeitada por Honneth (2008), com base na crítica oriunda da sociologia econômica, segundo a qual a coordenação do agir econômico, mediado pelo mercado, se defronta com uma série de problemas que só podem ser solucionados por meio da anteposição de regulamentações institucionais normativas. Esta ordem social dos mercados, de caráter normativa, possibilita a recolocação da definição hegeliana sobre a organização capitalista do trabalho, de uma forma mais depurada na perspectiva da sociologia econômica, assim expressa por Honneth:

“As estruturas do mercado capitalista de trabalho inicialmente puderam formar-se tão somente sob a condição altamente pretensiosa e ética de que as camadas sociais por ela abrangidas poderiam nutrir a legítima expectativa de uma remuneração capaz de assegurar a subsistência e de um trabalho digno de reconhecimento. O novo sistema do mercado, assim Hegel pretende dizer, só pode reivindicar a concordância normativa dos afetados sob duas condições: primeiro, que ele dote o trabalho feito profissionalmente com um salário mínimo e, segundo, que dê às atividades desempenhadas uma forma que permita reconhecê-las como contribuição para a ordem geral.” (HONNETH, 2008, p.59)

O passo final do percurso analítico de Honneth (2008) é dirigido no sentido de buscar identificar as exigências imanentes que estão conectadas no “*acoplamento estrutural entre trabalho e reconhecimento*” que tenham força normativa para um reposicionamento emancipatório e para efetiva melhoria qualitativa do trabalho. Para Honneth (2008), as relações de trabalho hoje existentes, crescentemente desregulamentadas e degradadas, não podem justificar um abandono da busca de uma infraestrutura moral, conforme proposta por Hegel e Durkheim.

A teoria do reconhecimento formulada por Honneth, em função do que foi sucintamente apresentado, desvela uma alternativa mais ampla de acoplamento

estrutural da luta por reconhecimento com o trabalho social, de forma a estabelecer as bases para uma crítica das relações de trabalho, e por consequência das relações deste com outras esferas humanas, a partir da perspectiva de que o trabalho ainda exerce papel central na integração social.

A proposição de Honneth de um acoplamento estrutural entre trabalho e reconhecimento resgata implicitamente um conceito pertinente à “*Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann*”, na qual os sistemas sociais têm como elementos de funcionamento “os processos comunicativos” e que desenvolvem com os sistemas psíquicos uma forma especial de relacionamento denominada por esse autor de “acoplamento estrutural”. Não é nossa intenção aprofundar esta temática, de maneira que tomamos como referencial o estudo sistematizado por Neves (2005), para delimitar conceitualmente a proposição de Honneth.

Segundo Neves (2005), por meio do acoplamento estrutural os sistemas sociais, sistemas operacionalmente fechados e autopoéticos, ou seja, que são capazes de produzir internamente sentido e que mantem uma abertura comunicativa com o meio externo, conectam-se com os sistemas psíquicos, que são sistemas pensantes, para realizar uma troca comunicativa complexa que possibilita o sistema social utilizar os elementos do outro para operar os seus próprios processos comunicativos de relação intersistêmica, ao mesmo tempo superficial e complexa.

Sem maiores aprofundamentos, pode-se inferir, apesar de Honneth não abordar a sua relação de proposição com a Teoria de Luhmann, que o acoplamento estrutural entre o “*sistema trabalho*” e o “*sistema psíquico do reconhecimento*” pode representar uma das condições necessárias para a evolução qualitativa do trabalho pela ampliação das possibilidades de autopoiese, pela incorporação das lutas por reconhecimento no processo interno de um sentido emancipatório para o trabalho. O acoplamento estrutural entre trabalho e reconhecimento pode ser uma chave fundamental para a ampliação do sentido do trabalho possibilitando integrar suas dimensões objetivas e subjetivas.

Uma concepção ampliada de trabalho, conforme aponta Toledo (2009), implica tomar como ponto de partida a ideia de que o trabalho é uma forma de interação entre homens e entre estes com objetos materiais e simbólicos, cuja execução envolve a construção e o intercâmbio de significados. Assim, a luta para resgatar o potencial emancipatório do trabalho nos dias atuais deve incorporar a luta pelo seu acoplamento

estrutural com o reconhecimento, condição necessária para a luta por um trabalho decente.

Para Toledo (2009) as concepções estreitas de trabalho e de sujeitos laborais supõem que estes sujeitos são aqueles cuja ação individual e coletiva depende fundamente da experiência da organização, das demandas laborais, especificamente em torno da “relação diática” entre capital e trabalho. Em contrapartida, uma concepção ampliada de trabalho, por sua vez, implica, para o citado autor, que pode haver eficiência e efetividade identitária, individual e coletiva, nos trabalhos não capitalistas e implicar outros sujeitos dentro da própria relação laboral, como o cliente e outros grupos sociais, com suas demandas e formas de lutas e organização, numa “relação triática” entre capital, trabalho e outros atores sociais. Tal relação triática implica no acoplamento estrutural entre trabalho e reconhecimento para o resgate da efetividade identitária do trabalho e da motivação das lutas para sua melhoria qualitativa, para além dos aspectos normativos, mas para o estabelecimento de uma luta moral por trabalho decente.

Toledo (2009) considera que uma concepção ampliada de trabalho, para além do conceito de trabalho assalariado, implica na compreensão de que viver do trabalho supõe participar de um mundo de vida, no qual é fundamental que esta não seja objeto de reconhecimento apenas pelo recebimento de ganhos pela atividade realizada, mas que seja objeto de um reconhecimento coletivo, solidário na esfera da estima social.

O resgate do potencial emancipatório do trabalho nos remete a uma concepção ampliada de trabalho para poder compreender a forma de ser do trabalho no capitalismo em seu estágio de desenvolvimento atual, e não a sua mera negação, mas o seu resgate mediante o seu acoplamento estrutural com o reconhecimento. Compreendemos que tal abordagem ampliada da categoria social do trabalho estruturalmente acoplada às condições de reconhecimento pode ter implicações relevantes para a relação entre trabalho e educação, cuja exploração pode abrir algumas indicações para a melhoria qualitativa da formação integrada.

3.1.4 Reconhecimento, Reificação e Autonomia: Conceitos Críticos para uma Reflexão sobre a Formação Integrada.

Habermas publicou um breve artigo sob o título de “*Amor, Trabalho e Reconhecimento*”, no jornal *Zeit*, em 18/07/2009, traduzido e publicado no Brasil pela Revista Educação e Filosofia Uberlândia, em 2011, no qual homenageia Honneth por ocasião da passagem de seu sexagésimo aniversário e realiza uma breve apresentação da sua obra sociofilosófica.

Segundo Habermas (2011), o olhar sobre resistências manifestas, motivadas por “*experiências de desrespeito*”, tem um alcance limitado, pois nas sociedades avançadas relativamente estáveis, ele não penetra nas camadas mais internas das relações sociais, mesmo com crescimento destas “*experiências de degradação social*”, que assumem um *status* de “*naturalização das desigualdades*”.

Atento a essa limitação da Teoria do Reconhecimento, em desvelar aquelas patologias normalizadas, silenciosas, cujas raízes se estendem a níveis mais discretos da integridade ferida de grupos e indivíduos, Honneth vem buscando aguçar o olhar para essas patologias, focando-o para os sintomas não espetaculares, infeccionados, de patologias ocultas, mediante a sintonia fina do instrumental conceitual da teoria do reconhecimento, que precisa também ser sensível às consequências mais sutis do “*reconhecimento negado*”.

Em sua breve análise, Habermas (2011) afirma que Honneth sabe que ele não pode desviar-se para uma “*psicologia do reconhecimento*”, se a teoria do reconhecimento devesse ser uma chave para a compreensão das patologias sociais.

Tendo consciência dos limites de uma teoria social de largo alcance, como é o caso da teoria social de base normativa fundada no primado do reconhecimento, Honneth tem desenvolvido esforços para aprimorar sua matriz teórica, como foi o caso do frutífero debate com Nancy Fraser, com Avishai Margalit e Joel Witebook. (SAAVEDRA, 2008, p.29)

Segundo Matos (2004), Nancy Fraser critica o monismo teórico de Honneth que conduz à subsunção das lutas por distribuição de renda ao reconhecimento, e, diferentemente deste, esta propõe uma perspectiva dualista de análise dos conflitos sociais, mediante a articulação da categoria reconhecimento com a redistribuição, com o objetivo de pensar um “*conceito de justiça social*” que agregue essas duas

dimensões, possibilitando, assim, uma teorização da cultura no capitalismo contemporâneo.

O debate entre Honneth e Fraser (2001) suscitou muita atenção e, de certa maneira se relaciona com a produção do canadense Charles Taylor, constituindo-se a obra destes três autores, a produção teórica de maior relevância sobre a temática do reconhecimento nos tempos atuais, na qual cada um, à sua maneira e segundo abordagens diferenciadas, ressaltam diferentes clivagens da teorização do reconhecimento, porém sob a concordância da central da importância desta categoria social para compreensão da sociedade contemporânea e de seu desenvolvimento.

Minha posição pessoal, a exemplo da pesquisa desenvolvida por Matos (2004) e Mendonça (2009), apesar de reconhecer que ainda há um longo caminho a ser percorrido, principalmente no campo empírico, para a consolidação da teoria do reconhecimento, defendo que esta se encontra bem mais desenvolvida em Honneth, onde sua abordagem da categoria reconhecimento é suficientemente ampla para dar conta tanto da dimensão intersubjetiva da auto-realização, quanto das lutas redistributivas.

Honneth, ciente dos limites de sua teoria e buscando ampliar o seu olhar micrológico das patologias sociais, delineia, em 2005, um refinamento complementar de sua mirada teórica mediante um deslocamento do conceito lukacsiano de reificação, explicitado em seu pequeno livro “*Verdichtung*” (*Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento*, 2007), e, em um breve artigo publicado no Brasil, em 2008, sob o título de “*Observações sobre a Reificação*”, onde retoma a clássica categoria da reificação, porém deslocada de sua tradição marxista pelo recurso a uma interpretação desta segundo os princípios da teoria do reconhecimento.

De certa maneira, foi a partir do debate com Nancy Fraser e outros autores, que Honneth inseriu esta nova dimensão existencial à sua teoria do reconhecimento, assumindo que a primeira esfera de reconhecimento do amor também possui um potencial normativo, por ser elemento essencial nas relações intersubjetivas dos modos de reconhecimento, tendo primazia sobre os demais na condição de um reconhecimento elementar.

De acordo com Saavedra (2008), Honneth não deixa claro, em sua obra *Luta por Reconhecimento*, se as esferas de reconhecimento deveriam ser interpretadas como parte de uma antropologia ou se elas deveriam ser vistas como resultado de um processo histórico. Essa tensão se deixa revelar na medida em que a esfera do amor é

caracterizada com fortes elementos antropológicos, enquanto as esferas do direito e da solidariedade são definidas como esferas do campo sócio-histórico.

A antropologia filosófica presente na obra de Honneth considera que o modo de reconhecer precede o modo de conhecer, caracterizando o primado do reconhecimento na sua dimensão existencial, a qual deve ser compreendida como o modo de reconhecimento mais fundamental, que serve de base para as demais esferas do reconhecimento. Dessa maneira, o modo de reconhecimento afetivo do amor constitui-se na dimensão antropológica que fundamenta os demais modos sócio-históricos do reconhecimento, que dependem deste “*reconhecimento elementar*”.

Honneth insere na sua teoria a dimensão existencial do reconhecimento mediante uma reinterpretação do conceito lukacsiano da reificação, recorrendo ao primado do reconhecimento como fundante da sociabilidade humana, porém sem afastar-se do legado crítico habermasiano, do qual é considerado seu principal herdeiro.

Dalbosco (2011) evidencia que a motivação de Honneth em voltar-se para o tema da reificação teve como partida a dificuldade de uma explicação sociológica para o genocídio industrializado, enquanto “*práxis horrível*”, que caracterizou a história da humanidade. Honneth compreende que a origem de tal práxis se encontra no fenômeno da reificação como forma genuína de esquecimento do reconhecimento, que caracteriza a forma mais radical de destruição do laço (sentimento) originário que une as pessoas umas às outras. (DALBOSCO, 2011, p.25)

No Livro *Verdinglichung (Reificação)*, de 2005, Honneth, apud Dalbosco (2011), aponta três razões básicas que justificam a atualidade do conceito de reificação para a diagnose de nossa época: **a)** as narrativas que ampliam a aura estética de economicização da vida; **b)** o sujeito contemporâneo manipulado pelo processo de mercantilização dos sentimentos; e, **c)** as formas grassas de utilização instrumental das pessoas. Sob tais contextos éticos a reificação é concebida como modo de procedimento que toma os sujeitos não de acordo com suas propriedades humanas, mas sim como objetos mortos sem sentimentos. (Honneth, 2005, apud DABOSCO, 2011, p.35-36)

Não trataremos aqui, em função do escopo de nossa análise, da abordagem metodológica utilizada por Honneth para proceder a sua exegese do conceito de reificação formulado por Lukács. Apenas nos limitamos a sintetizar, em linhas gerais, que este realiza uma reconstituição crítica deste conceito, por meio de uma dupla

abordagem interpretativa com base numa “*versão oficial*” e outra “*não oficial*”. Na “*versão oficial*” a reificação é tomada no sentido próximo ao conceito marxista de “*fetichismo da mercadoria*” e de processo de “*coisificação*” do especificamente humano.

Segundo Dalbosco (2011), no que concerne a versão “*não oficial*”, na qual Honneth ancora sua concepção de reificação, Lukács distancia-se do sentido marxista na medida em que analisa os efeitos de coações que a reificação provoca, em contextos sociais capitalistas, na totalidade da vida cotidiana, na qual este chega a sua tese de que no capitalismo a reificação torna-se a “*segunda natureza*” das pessoas. Nessa, segunda versão, a análise crítica de Honneth aponta que o critério funcionalista de trocas econômicas mostra-se insuficiente para explicar esta “*segunda natureza*”, cujo enfrentamento exige uma ideia de ação humana para além da esfera econômica.

Saavedra (2008), analisando a dimensão antropológica da teoria de Honneth, afirma que este compreende que a forma de vida humana possui um excedente em flexibilidade que está fundado em uma compreensão coletiva dos princípios basilares da moral, na qual o sujeito humano aprende a apreender os outros sujeitos como sujeitos com intencionalidade, ou seja, que não agem necessariamente conforme a sua vontade. Assim posto, a categoria social do reconhecimento está diretamente vinculada à autoconsciência e ao fenômeno da reificação, enquanto forma de esquecimento do reconhecimento, representando uma falha nesse processo de aprendizagem.

A dimensão existencial do reconhecimento, introduzida por Honneth a partir da ampliação do conceito lukacsiano de reificação, desloca a interpretação desta categoria social fundamental para a compreensão das patologias sociais de nossa época do contexto objetivante do funcionalismo economicista, para situá-la no plano da práxis social cotidiana, ou seja, das relações intersubjetivas do mundo vivido, estabelecendo o nexo da reificação com o reconhecimento no plano antropológico de uma práxis rotineira de seu esquecimento.

Para Dalbosco (2011), o fenômeno da reificação deve ainda se constituir uma das preocupações centrais da educação e a possibilidade de sua atualização depende do confronto crítico com o conceito de reconhecimento. Com base na teoria crítica de Honneth, o citado autor defende a tese, com a qual concordamos, de que um “conceito crítico de educação só se deixa sustentar com base na recusa decidida a qualquer

forma de reificação, encontrando tal recusa amparo conceitual na teoria do reconhecimento”.

Outro conceito crítico na constelação conceitual em torno do reconhecimento e que pode contribuir para alargar o espectro investigativo sobre a formação integrada é “o conceito de autonomia”, tomado na sua condição ampla de categoria social e não como mero instrumento de emancipação política.

Tomamos como fundamentação para estabelecimento dos nexos entre reconhecimento e autonomia o estudo desenvolvido por Flinckinger (2010), no qual o referido autor recorre à fundamentação kantiana de autonomia e aos argumentos hegelianos do reconhecimento, para afirmar que é possível revelar a relação mútua entre estas duas categorias sociais fundamentais.

Flinckinger (2010) aponta que a ideia de autonomia emerge dos ideais iluministas, mediante a aposta na libertação do homem moderno da camisa-de-força da sociedade medieval, passando o indivíduo autônomo a assumir as responsabilidades de suas ações no mundo. Tal radical mudança exigia a formação deste novo homem para vida autônoma, cabendo à educação um papel fundamental nessa tarefa.

Para relacionar autonomia e reconhecimento, como conceitos-chave desta formação, o citado autor analisa separadamente o sentido pedagógico destas categorias para em seguida estabelecer um nexo de interdependência entre autonomia pessoal e reconhecimento social.

Flinckinger (2010) toma o conceito de autonomia partindo do legado iluminista kantiano de levar o homem a superar sua minoridade e conduzi-lo a sua maioridade esclarecida, mas tomando-o não como uma determinação atomística, mas pressupondo um referencial intersubjetivo no qual o conceito de autonomia assume o *status* de uma categoria essencialmente social. Assim, o sentido pedagógico da autonomia está associado com o potencial formativo do processo de conquista das condições do exercício da autonomia pessoal enquanto determinação social, cabendo à educação contribuir, em última instância, para o esclarecimento e aceitação deste fundo social da ideia de autonomia.

O sentido pedagógico do reconhecimento é tomado por Flinckinger (2010) considerando que a educação é um processo de construção da sociabilidade e que, neste sentido, pressupõe a relação de reconhecimento entre os indivíduos, fundamentada na concepção hegeliana de luta por reconhecimento, segundo a qual a

liberdade e a autonomia somente seriam possíveis à base do reconhecimento mútuo dos indivíduos.

Para Flinkinger (2010), a utopia real do reconhecimento hegeliano subjaz na Teoria do Reconhecimento de Honneth, na qual a “*luta por reconhecimento*” deve ser vista como o pressuposto ético-moral para a conquista ou ampliação da autonomia e da autoestima dos indivíduos. Para este autor, o cerne dessas considerações, para a temática de estabelecimento de vínculos de interdependência entre a categoria social do reconhecimento e a práxis educativa, se insere na tese de que o reconhecimento social providenciaria a condição para o desenvolvimento da autoestima do indivíduo no convívio com seu ambiente social, cuja valorização é considerada a base da autonomia pessoal. Neste sentido evidencia-se a importância da teoria do reconhecimento de Honneth no fundamento ético-moral que subjaz à constituição dos processos educativos, assim como de quaisquer processos que envolvam relações intersubjetivas com pretensões de contribuir para a valorização social.

Segundo Flinkinger (2010), há uma relação essencialmente reflexiva entre as categorias autonomia e reconhecimento, na qual uma pressupõe a outra, e compõe a diretriz básica para os processos que visam à conquista da maioria, autonomia e liberdades pessoais, cabendo à educação assumir, antes de tudo, o desafio de ajudar o educando a alcançar uma postura de reconhecimento social, mediante a qual ele mesmo consiga conquistar sua autoestima e autonomia individual necessária à sua auto-realização pessoal e social.

Uma educação que vá além da mera inclusão social, mas que conduza ao desenvolvimento de uma postura social de respeito às diferenças e de reconhecimento do outro como base para a formação para a emancipação, uma formação que integre a formação geral e científica com a formação cultural e política e que nutre a pretensão de ser uma formação omnilateral, como é o caso da formação integrada, somente poderá encontrar sustentação em seus princípios educativos se efetivamente buscar no acoplamento estrutural entre trabalho e reconhecimento uma concepção ampliada de trabalho como princípio educativo de uma formação para autonomia e para a rejeição de qualquer forma de reificação.

3.2 Experiência e Reconhecimento: categorias complementares para a análise qualitativa da formação integrada.

A experiência de minha geração foi marcada pela gênese da formação integrada, mediante a emergência e consolidação do ensino técnico integrado, nos anos 1970, passando pela experiência traumática da sua extinção no final dos anos 1990, e pelo seu tortuoso retorno, em 2004.

Defendemos a tese de que cada uma dessas experiências históricas da formação integrada foi sustentada por um discurso oficial, cujo enredo é assumido como uma narrativa prescritiva sobre a relação entre o trabalho e a educação, na qual foi negado o reconhecimento dos trabalhadores, de um modo geral, como atores capazes de contribuir para a construção desta relação, e mais especificamente foram emudecidos os trabalhadores da educação profissional, detentores de um saber e de uma experiência que não poderia ser desprezada.

Investigar as narrativas da formação integrada segundo uma perspectiva metodológica qualitativa, visando refletir a respeito dos princípios que fundamentam as concepções de formação do trabalhador, é um processo investigativo que tem como *locus* privilegiado a relação entre o trabalho e a educação, exige um aprofundamento teórico e metodológico dos processos investigativos como condição necessária para o enfrentamento das imbricações entre o trabalho e a educação em suas formas históricas atuais.

Nos anos 1980, tornaram-se mais evidentes os dilemas envolvidos na concepção de formação dos trabalhadores, os quais refletiam as disputas teóricas e políticas entre dois vetores epistemológicos diametralmente opostos na apreensão da relação entre trabalho e educação, que evidenciavam as disputas entre dois projetos societários, cuja abordagem realiza-se no Capítulo 4.

O aprofundamento teórico e metodológico da pesquisa do campo da relação trabalho e educação, que se contrapôs aos teóricos do capital humano, desde os anos 1970 até os dias atuais, tem buscado na tradição do pensamento marxista a conformação das categorias analíticas para a sustentação crítica desta relação, mediante a sua

inversão metodológica sob a centralidade da categoria do trabalho, expressa na inversão das concepções de formação para o trabalho para o viés de formação dos trabalhadores.

A nossa intenção de contribuir para o aprofundamento teórico e empírico das pesquisas sobre a formação integrada, mesmo ciente das limitações de nosso intento investigativo, nos conduziu a explorar uma ampliação do espectro investigativo da relação entre trabalho e educação mediante o potencial crítico da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, complementado pela análise das narrativas da formação integrada, cujo processo metodológico é desenvolvido no capítulo 6.

O trajeto de exploração do potencial da Teoria Crítica de Honneth nos motivou a empreender uma reflexão sobre a relação trabalho e educação no contexto das narrativas da formação integrada a partir das categorias da “*experiência*” e do “*reconhecimento*”. A eleição dessas categorias para fundamentar uma interpretação semântico-pragmática das narrativas da formação integrada demonstra nossa intenção de explorar um novo olhar sobre esta temática, que não se resume a repetir a “*tradicional filosofia da educação*”, mas uma intenção de explorar o potencial da filosofia política de Honneth para fundamentar uma crítica das narrativas da formação integrada com a deliberada intenção de ampliar o seu espectro investigativo e apontar alguns indicativos para o aprimoramento da práxis educativa integrada.

O conceito de experiência social, tomada como categoria analítica, cumpre, segundo Camargo (2010), um significativo papel na teoria crítica da sociedade, desde o seu momento originário na “Escola de Frankfurt” até a construção teórica de Axel Honneth, revelando um latente conteúdo normativo e utópico que demarca os diferentes momentos dessa tradição do pensamento crítico.

Experiência e Reconhecimento não são categorias isoladas e não se constituem como categorias novas, pois já estavam presentes na base da teoria social hegeliana, cujo fundamento é apropriado e deslocado por Honneth em sua Teoria do Reconhecimento. Parafraseando Camargo (2012), pode-se afirmar que a experiência social, assim como o reconhecimento, expressão o próprio sentido da Teoria Crítica na sua intenção de realizar uma crítica imanente das relações sociais fundamentada numa teoria social de teor normativo, cujo potencial crítico pode ser explorado para uma ampliar as possibilidades investigativas sobre a formação integrada.

A categoria experiência, tomada como categoria social, assume um sentido próprio no âmbito da teoria crítica, que a inscreve como categoria fundamental da formação social, permeando toda a tradição dessa corrente do pensamento crítico, porém assumindo o devido afastamento tanto da filosofia transcendental quanto do empirismo positivista, para assumir o papel de uma categoria-chave para um diagnóstico do tempo presente, vinculada a uma crítica imanente da modernidade e do processo de transformação do capitalismo.

Segundo Camargo (2010), a experiência ainda cumpre o papel de um conceito-chave para que a teoria social mantenha presente seu horizonte emancipatório e normativo no atual estágio avançado e diferenciado da dominação capitalista. Segundo este pesquisador a Teoria Crítica, já na sua origem, se propôs a desmistificar o uso restritivo deste conceito, ao intencionar construir uma teoria normativa que tome como base as experiências sociais pré-teóricas e pré-científicas, elementos chaves não só para o empreendimento da crítica imanente, mas também para a formação de uma teoria normativa da sociedade.

Walter Benjamin foi um dos pensadores que assumiu a experiência como categoria-chave de sua crítica à modernidade, embora na pertencesse diretamente à tradição da Teoria Crítica, suas ideias e formulações teóricas e filosóficas, tiveram influências sobre diversos pensadores dessa corrente filosófica e, que se poderia afirmar que até mesmo sobre o jovem Honneth, que é considerado o atual herdeiro dessa tradição.

Um possível indicativo de uma eventual influência do pensamento benjaminiano na obra de Honneth, é o ensaio, de 1999, sobre a Teoria Crítica, no qual este situa Benjamin como “*um pensador independente*”, como poucos no Século XX, situando-o no conjunto de pensadores que constituíam o que ele denominou de “*círculo exterior*” dessa tradição filosófica, cuja autonomia em relação ao “*círculo interior*”, formado por Horkheimer, Adorno, Marcuse, Lowenthal e Pollock, possibilitou a emergência de um projeto teórico e filosófico alternativo, que apontava para a “*superção do sistema de referência funcionalista do programa original da Teoria Crítica*”.

Segundo Honneth (1999), Benjamin pensava que o conflito de classes sociais é uma experiência sempre viva, e, ao mesmo tempo, uma premissa teórica de toda análise da cultura e da sociedade, não se interessando tanto pela investigação sociológica da

sociedade como um diagnóstico da época, mas sob o ponto de vista de uma filosofia da história. Para Honneth, a força que impulsionava esta filosofia da história em Benjamin era a ideia da redenção da humanidade da culpa da repressão e da dominação social, na qual suas ideias básicas vinham da confluência entre a tradição messiânica judia e o materialismo histórico.

O conceito de experiência social formulado por Walter Benjamin em sua “*sociologia cultural*”, conforme ressalta Honneth (1999), evidencia uma abordagem diferenciada da adotada pelo núcleo central da Teoria Crítica, pois compreende a experiência mediante uma abordagem singular do processo de integração social motivada, não por uma luta por bens materiais, mas por uma “*luta cultural das classes sociais*”, por uma luta para o acesso equitativo aos bens simbólicos da cultura e da tradição humana.

A sucinta análise de Honneth (1999) sobre a contribuição de Walter Benjamin para a superação do funcionalismo marxista da Teoria Crítica, já apontava a gênese de sua intenção de retomar o conceito de experiência para o cerne do debate teórico contemporâneo, mediante o seu deslocamento dialético do conceito de experiência que estabelece entre a luta por reconhecimento motivada por experiências de desrespeito, a qual conforma a gramática moral dos movimentos sociais de transformação da sociedade.

Não nos propomos, neste capítulo em que exploramos as bases teóricas para uma ampliação do espectro investigativo da formação integrada, construir uma combinatória, nem mesmo uma síntese, muito menos uma análise das aproximações ou distanciamentos entre dois pensadores tão diferentes como Benjamin e Honneth. Intencionamos apenas explorar o potencial crítico da articulação das categorias experiência e reconhecimento, tomadas a partir dos projetos teóricos e filosóficos destes autores, com o objetivo de fundamentar a análise das narrativas da formação integrada com base nestas categorias.

A exploração do conceito de experiência em Walter Benjamin, considerando-se a complexidade interpretativa de sua obra e a centralidade deste conceito na formulação de sua crítica à modernidade, não temos a intenção de aprofundar esta temática, mas apenas pontuar alguns aspectos relevantes que consideramos necessários para a

fundamentação desta categoria, que compõe a nossa matriz interpretativa da análise das narrativas sobre a formação integrada.

Assim posto, tomamos como referência para situar a categoria experiência social, e sua relação com a “*Teoria da Narração*” presente na obra de Benjamin, aqui tomada pelo sua abordagem como teorista ou filósofo, dois de seus pequenos e profundos ensaios intitulados “*Experiência e Pobreza*”, de 1933, e “*O Narrador, Considerações sobre a Obra de Nikolai Leskov*”, de 1936, e o seu último escrito, publicado após a sua morte, em 1940, “*Sobre o Conceito de História*”, onde Benjamin apresenta, sob a forma de teses, escritas num estilo muitas vezes enigmático e hermético, recheados de imagens e alegorias, porém constelado com profundos significados e fulgurantes intuições que apontam para uma original crítica à sociedade capitalista moderna e à sua cultura, conforme Lowy (2005), que considera este um dos textos filosóficos mais importantes do Século XX.

No ensaio “*Experiência e Pobreza*”, Benjamin inicia sua abordagem sobre a temática da experiência falando sobre uma antiga parábola onde um velho, no momento de sua morte, revela para seus filhos a existência de um tesouro enterrado em seus vinhedos. (BENJAMIN, 1994, p.114) Os filhos cavam todos os vinhedos, mas não encontram o tesouro, porém quando chega o outono as vinhas produzem uma grande safra. Benjamin arremata sua narrativa afirmando que os filhos compreenderam que, por meio da história contada pelo seu pai no leito de morte, este havia “*transmitido certa experiência: a felicidade não estava no ouro, mas no trabalho*”.

Segundo Pereira (2006), nesse breve ensaio, Benjamin deixa bastante claro o “*sentido da tradição*” como fonte inesgotável de saber, apontando que este saber transmitido tem na “*memória*” e na “*narração*” seus elementos centrais de transmissão. Em “*Experiência e Pobreza*”, Benjamin (1994) considera que em toda “*narração*” se depreende uma “*moral da história*” e que esta encerra uma “*dimensão prática*”, conferindo ao “*narrador*” uma *função*. Tal narrativa tem seu fundamento na “*experiência*” e na “*memória*”, que fundamenta uma “*ideia de rememoração*” que estrutura uma “*tradição*”.

Pereira (2006) pontua que, na obra de Benjamin há a conjugação de um sistema filosófico que intenciona abordar a multiplicidade do conhecimento, o que é evidenciado a partir da compreensão da relação que este autor estabelece entre

“*experiência, tradição e a narração*”, a qual fundamenta um tecido conceitual que abre novas perspectivas para investigar a relação entre: “*o saber que se constitui o que se conta (a tradição); aquilo que se conta (experiência) e como se conta (narração)*”. Tais dimensões analíticas podem ser empregadas para analisar a experiência, a tradição e narração do ensino técnico integrado a partir da análise de suas narrativas e do reconhecimento de que seus professores são detentores da memória desta formação, que envolve o saber do tempo e da experiência da formação integrada.

Benjamin aponta que, a *experiência (Erfahrung)* na modernidade, apresenta-se empobrecida e degradada, e a educação, como observa Pereira (2006), enquanto campo de saber investido de modernidade sofre do mesmo mal do “*empobrecimento da experiência.*” Tal degradação da educação evidencia uma “*prática educativa acrítica,*” que reflete as mesmas crenças e ilusões de uma filosofia marcada pela ideia de um progresso contínuo e irrefreável, pautado pelo cientificismo, por uma variedade de *vivências (Erlebnis)* que não dispõem de memória, que não conectam o significado ao significante das narrativas que lhe seriam correspondentes.

No breve ensaio “*O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*”, Walter Benjamin desvela a decadência da arte de narrar como a expressão da pobreza na modernidade, iniciando com uma afirmação em que revela o anacronismo do “*narrador*” em sua atualidade viva (BENJAMIN, 1994, p. 197)

Meinerz (2008) considera que a incapacidade de intervenção viva e eficaz do “*narrador*” na atualidade, é o motivo porque Benjamin escolhe o russo Leskov como paradigma de narrador, não por sua narrativa estar próxima da contemporaneidade, mas porque esta ilustra significativamente a distância que nos separa dele e destaca a extinção dessa tradição narrativa que ainda conseguia situar-se na abordagem de temas distanciados no espaço e no tempo.

O Ensaio do *Narrador* e *As Teses Sobre o Conceito da História* apresentam de forma sintética, porém profunda, as bases da *Teoria da Narração* de Benjamin, conforme denomina Gagnebim no prefácio das Obras Escolhidas (BENJAMIN, 1994, p.7). No ensaio *O Narrador*, Benjamin expõe sua intenção de explorar um substrato comum a todas as formas de narrativas, que encerram uma faculdade de intercâmbio de experiência mediante uma tradição contada, seja na forma oral ou escrita, que se revela

como uma “*experiência coletiva*” em oposição às “*vivências individualizadas*” da modernidade.

Benjamin (1994, p. 198) destaca que a experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorrem os narradores, e entre as narrativas escritas, as melhores são as que menos se distinguem das histórias orais contadas por inúmeros narradores anônimos. Na sua abordagem, Benjamin conforma a figura do narrador recorrendo a duas tipologias fundamentais: “*o narrador viajante*”, aquele que vem de longe e o “*narrador local*”, que ganhou sua vida honestamente e conhece as histórias e tradições de sua terra. Para o primeiro tipo fundamental, Benjamin exemplificou pelo marinheiro comerciante e o segundo pelo camponês sedentário, no entanto essas duas famílias de narradores somente constituem apenas tipos fundamentais, mas que são essenciais para a compreensão da extensão real do reino narrativo, em todo seu alcance histórico.

A mirada de Benjamin, sobre a importância destes tipos fundamentais para a compreensão do alcance histórico das narrativas, observa como no sistema corporativo medieval os artífices aperfeiçoaram a arte de narrar, iniciada pelos camponeses e marujos, numa análise que se aproxima da narrativa de Sennett (2012), em “*O Artífice*”.

Benjamin relata que “Leskov está à vontade tanto na distância espacial como na distância temporal, revelando uma característica fundamental do narrador de transpor a temporalidade com a maior naturalidade, aceitando o mundo sem se prender demasiadamente nele.” (BENJAMIN, 1994, p.200).

Outra característica destaca por Benjamin para o narrador é o seu senso prático, que se revela na dimensão utilitária da verdadeira narrativa, que muitas vezes pode consistir num ensinamento moral, de qualquer maneira o narrador é alguém que sabe dar conselhos. Mas dar conselhos, segundo Benjamin, é algo que nos parece antiquado, é porque as experiências estão deixando de ser comunicáveis, e sendo o conselho tecido na substância viva da existência denominada de sabedoria, “*o lado épico da verdade*”, a sua atemporalidade denuncia “o definhamento da arte de narrar que está em vias de extinção”. (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Mas ao contrário do que pode supor uma leitura superficial desta constatação da extinção da arte de narrar, Benjamin não vê isso com um olhar pessimista, não apenas

como um sintoma de decadência da modernidade, mas como um sintoma de transformação da realidade, como ele mesmo afirma:

“Nada seria mais tolo que ver nele um “sintoma de decadência” ou uma característica moderna. Na realidade, esse processo, que expulsa gradualmente a narrativa da esfera do discurso vivo e ao mesmo tempo dá uma beleza ao que está desaparecendo, tem se desenvolvido concomitantemente com toda uma evolução secular das forças produtivas.” (BENJAMIN, 1994, p.201)

Benjamin indica que o primeiro indício da evolução que vai culminar com a morte da narrativa é o surgimento do romance, na forma de narrativa escrita que se diferencia de todas as outras formas de epopeias e de prosas, pois ao contrário destas, não procede e nem alimenta a tradição oral. A origem do romance revela um traço da modernidade expresso no indivíduo isolado, rico em vivências patrocinadas pela consolidação do modo burguês de viver, apoiado “*numa nova forma de comunicação*”, que embora seja tão antiga quanto a humanidade, agora exerce uma influência épica, essa nova forma de comunicação é a “*informação*”.

Para Benjamin (1994, p.203), o saber transmitido pela tradição da narração, distanciado pelo espaço ou pelo tempo, detinha uma “*autoridade*” que tornava válido o seu ensinamento mesmo que não fosse controlável pela experiência, enquanto a informação exigia uma verificação imediata de sua condição de validade. Esta passagem é reveladora da atualidade do pensamento de Benjamin quando observamos o extraordinário desenvolvimento das tecnologias de comunicação e informação, que são capazes de nos permitir o acesso, em tempo real, às informações do mundo, e, no entanto estamos mais pobres em experiências narráveis, por outro lado estamos ricos em vivências alimentadas pelo mundo informacional, no qual temos acessos a bilhões de páginas de informações na Internet, nos conectamos com todos pelas redes sociais, e mesmo assim nos sentimos empobrecidos em nossas experiências.

Há uma correlação entre a “*experiência narrativa*” e o “*conceito de memória*” em Benjamin, na qual este trata a “*memorização da narrativa*” como um processo de assimilação de uma narrativa facilitada pela sua concisão, que a salva da análise

psicológica. Para Benjamin, este processo de assimilação da experiência narrativa se dá em camadas mais profundas e exige um estado de distensão psíquica, cada vez mais raro: o estado do tédio, representado na alegoria do “*pássaro de sonho*” que choca os ovos da experiência. (BENJAMIN, 1994, p.204).

A narrativa é associada por Benjamin, com o trabalho artesanal de fiar ou tecer enquanto ouve a história, assumindo ela própria o sentido de uma forma artesanal de comunicação, que na sua origem está na autoridade de quem conta, mas não numa autoridade pelo exercício da força ou do domínio do conhecimento acumulado, mas uma autoridade da “*tradição da experiência*”. Benjamin (1994, p.208) ressalta que “a morte é a sanção de tudo o que narrador pode contar, é da morte que ele deriva sua autoridade”, de certa maneira a experiência de finitude encerra uma possibilidade de autoridade para a tradição da experiência, que tem seu auge naquelas narrativas reveladas no ato da morte.

Benjamin (1984, p. 209) avança em sua “*Teoria da Narração*” apontando que cada vez que se pretende estudar certa forma épica é necessário investigar a relação entre essa forma e a historiografia, assim como na sua enigmática descrição do cortejo triunfal dos persas, já esboçava as bases de sua crítica à historiografia clássica, afirmando que “a história escrita se relaciona com as formas épicas como a luz branca se relaciona com as cores do espectro”. A forma épica da história, aquela que se revela na crônica, na sua forma narrativa mais incontestável, a qual pode ser narrada de diversas maneiras, como se fossem variações espectrais. Para Benjamin, o historiador é o que escreve a história, sendo obrigado a explicar os fatos históricos, e o cronista é quem narra a história, não necessitando explicá-la apenas representá-la em seus modelos históricos.

Pereira (2006) ressalta que o narrador obedece a outro princípio de exposição da história, que é diferenciado da historiografia tradicional, que é o “*testemunho*”. Essa forma de representação testemunhal da narração impede, por sua vez, que esta se proceda de maneira lógica e verossímil, sempre encapsulando algo de fantástico, de mistério, o que lhe reserva certa “*aura*” de quem detem um conhecimento profundo sobre o que é narrado, seja ele de natureza prática ou espiritual.

Segundo Benjamin (1994, p.210), a memória é a mais épica de todas as faculdades e ela é o elemento central do modo de transmissão do saber que se estabelece

na “*relação ingênua*” entre o ouvinte e o narrador, assim como se constitui no *locus* em que a narração pode florescer pelo recurso à reminiscência, que funda a cadeia da tradição, que tece as narrativas que transmitem os acontecimentos de geração em geração.

Em um ensaio elaborado por Honneth no início de sua carreira sobre a trajetória do pensamento filosófico representado pela Teoria Crítica, este observa que Benjamin é um pensador independente como poucos, cuja obra conjugava tradições teóricas muito diferentes, que tanto o colocava tão próximo, quanto tão distante da teoria crítica. (HONNETH, 1999).

Nesse breve ensaio de 1999, Honneth realiza uma interessante abordagem, onde ele destaca uma divergência fundamental entre o pensamento de Walter Benjamin e o de Adorno sobre a valoração da “*experiência estética*”. Enquanto Adorno via no desenvolvimento da indústria cultural um processo que forçava o espectador a converter-se num consumidor passivo e irreflexivo, e que, portanto impossibilitava as “*experiências estéticas*”, uma vez que a arte de massa resultante da reprodução técnica representava para ele uma “*desestetificação da arte*”, Benjamin via na arte de massa tecnicada como novas formas de percepções coletivas que poderiam iluminar novas formas de “*experiências culturais*”.

Para Honneth (1999), é evidente que Benjamin e Adorno somente lograram uma valoração diferente da cultura de massa tecnicada porque partiam implicitamente de divergentes “*conceitos de integração social*”, enquanto Adorno somente pode chegar a uma estrita recusa das novas formas de arte, não só pela sua inconclusa insistência na ideia de que somente a obra de arte esotérica tem valor cognitivo, como também por causa de seu rígido funcionalismo marxista.

Honneth (1999) considera que a teoria social de Adorno parte de uma suposição de uma integração ao sistema que se tornou total, portanto, pôde considerar todos os meios de comunicação da indústria cultural, como meros instrumentos de dominação, o que o conduziu a interpretar as formas populares de arte como fenômenos de regressão psíquica. Para este autor, Benjamin, no entanto, não pode admitir as premissas desta interpretação, pois fundamenta seu projeto filosófico, se não por um modelo de “*integração alternativo*”, ao menos por distintas ideias acerca da composição das experiências sociais.

Honneth (1999) avança na sua análise, observando que para Benjamin os grupos e classes sociais tem uma capacidade de desenvolver uma “*imaginação coletiva*” que se manifesta em “*experiências perceptivas*” e em conteúdos de “*experiências comuns*”, onde estes mundos perceptivos coletivos sempre estão salpicados de imagens carregadas de fantasias que contém súbitas visões do contexto de culpa e redenção da história humana.

A instigante análise de Honneth sobre pensamento benjaminiano resgata o conceito de “*fantasia imaginal*” relacionada com estas imaginações coletivas, formulada por este para destacar a importância das formas sociais interativas de construção das “*experiências coletivas*”.

Honneth sintetiza em seu ensaio que Benjamin, como “*teórico da cultura*”, tinha o interesse fundamental nas mudanças que o processo de modernização capitalista ocasionou nas estruturas de interação social, nas “*formas narrativas da troca de experiências*” e nas condições espaciais da comunicação, pois estas transformações determinaram as condições sociais em que o passado torna-se parte da “*fantasia imaginal*” das massas e adquire-se significado imediato nela.

O conceito de experiência social em Benjamin revela fragmentos de uma distinta concepção de integração social, na qual os mundos de experiências de grupos e diferentes coletivos não são determinados pelo material de dominação, mas pode emergir de forças logicamente independentes das que surgem no movimento da vida social. Honneth (1999) conclui afirmando que, se são corretas estas observações, Benjamin não pensava em termos funcionalistas, e, embora não seja um teórico da sociedade no sentido convencional do termo, há suficientes elementos sócio-teóricos em suas análises da cultura para indicar até que ponto suas concepções superavam o nível de pensamento funcionalista da Escola de Frankfurt.

Para Benjamin, segundo Honneth (1999), as condições socioeconômicas de uma sociedade, as formas de produção e de troca de mercadorias somente representam o material desencadeador das “*fantasias imaginais*” dos grupos sociais, sendo as “*experiências sociais*” não apenas manifestações instintivas dos imperativos funcionais da sociedade, mas formas de expressão independentes da capacidade de imaginação coletiva.

Com base na concepção de experiência social formulada por Benjamin em sua análise cultural, Honneth (1999) afirma que é evidente que o modelo alternativo de integração social formulado por Benjamin é o de uma “*luta cultural das classes sociais*”. Este modelo alternativo de integração social revela que a dimensão sociológica do pensamento de Benjamin estava à frente da produção teórica do núcleo central da Escola de Frankfurt, que, como observa Honneth, embora fosse filosoficamente ambicioso, era sociologicamente estéril.

Esta constatação de Honneth nos revela a sua percepção de que há uma dimensão sociológica implícita no constructo teórico de Benjamin, a qual tem como fundamentação uma integração social que não se restringi à forma instrumental da práxis social, nem tão pouco pelas formas de controle dos indivíduos, mas de uma relação de conflitos entre grupos ou classes sociais motivados por uma luta cultural, que se dá mediante processos de interação social, inserindo “*a dimensão intersubjetiva na integração social*”. Tal dimensão, segundo Honneth foi negligenciada pela análise marxista clássica, desde Marx até Adorno, assim como no marxismo foucaultiano, e embora superada em Habermas, ainda persistia o que ele denominava de “*déficit sociológico*”.

Embora não seja nossa intenção aprofundar esta temática sobre a dimensão sociológica do pensamento de Benjamin, optamos por resgatar as análises formuladas por Honneth na sua reconstrução do projeto teórico da Teoria Crítica, como forma de articular a concepção benjaminiana de experiência com o conceito de reconhecimento, no intuito de compor uma matriz analítica das narrativas da formação integrada com base nessas categorias.

Para Mendonça (2009), a Teoria do Reconhecimento tem se revelado como um promissor quadro conceitual para o enfrentamento analítico das lutas sociais, provendo uma matriz interpretativa atenta à dimensão moral dos conflitos sociais e capaz de abranger a complexidade desses conflitos, em suas dimensões materiais, simbólicas e normativas.

O conceito de experiência social, embora seja uma noção subjacente ao longo de toda teoria crítica, não pode ser considerada como uma categoria de sentido homogêneo, mas como uma categoria analítica fundamental que assume diferentes significações e opera diferenciadas funções analíticas nas abordagens interpretativas

dos processos sociais e das críticas às concepções de emancipação, ao mesmo tempo possível e bloqueada pela lógica da organização social vigente.

Tal multiplicidade conceitual e funcional da acepção de experiência social, de certa maneira, também está relacionada com o fato de que a teoria crítica não se caracteriza como uma corrente teórica uniforme ou que se enquadra em um processo evolutivo continuado de análise e interpretação dos processos sociais, porém a sua validade enquanto projeto teórico crítico da sociedade, conforme estabelecido em seus primórdios por Horkheimer, está em sua relação com as experiências emancipatórias.

A Teoria do Reconhecimento formulada por Honneth, acompanhando a tradição da Teoria Crítica, tem na categoria experiência social um de seus fundamentos centrais, porém esta aparece na ideia de experiências de desrespeito como formas motivadoras para os conflitos sociais que se manifesta por um modelo alternativo de integração social, que tem como gramática moral destes conflitos a “*luta pelo reconhecimento*”.

Já analisamos anteriormente as bases da Teoria do Reconhecimento de Honneth, assim nos detemos nesta passagem apenas a analisar alguns aspectos da categoria do reconhecimento que possam justificar a sua utilização como categoria analítica para a interpretação semântico-pragmática das narrativas da formação integrada.

As “*experiências de desrespeitos*” constituem o alicerce pré-teórico no qual Honneth ancora a sua teoria social, a qual tem no “*reconhecimento intersubjetivo*” a condição necessária para o desenvolvimento de uma identidade positiva necessária para a participação na esfera pública. Para Honneth (2007) a base da interação, contrariamente à formulação habermasiana, seria antes o conflito, cuja gramática moral consistiria na luta por reconhecimento, a qual reflete as experiências dos sujeitos como um “*estado moral de coisas*”.

Segundo Honneth (2007), o paradigma das relações intersubjetivas sob o primado da luta por reconhecimento, motivada pelas experiências de desrespeito geradoras de sentimentos de injustiça, decorrentes da violação das pretensões e expectativas da identidade individual e coletiva, tem maior potencial explicativo para a dinâmica da reprodução social e para a compreensão dos processos de transformação da sociedade. Um sentimento de desrespeito representa o elemento catalisador dos conflitos sociais que desencadeia as condições de transformação social.

A Teoria do Reconhecimento formulada por Honneth, a partir do seu resgate da concepção hegeliana de reconhecimento intersubjetivo, aponta que os conflitos sociais emanam de “*experiências morais*” decorrentes da violação de expectativas normativas de reconhecimento, firmemente arraigadas em uma das três dimensões do reconhecimento. Honneth considera que o sentimento de desrespeito somente pode se tornar a base motivacional de uma mobilização política se for capaz de expressar um ponto de vista generalizável, dentro do horizonte normativo do grupo, na forma de um padrão de eticidade. (HONNETH, 2007, p.15-16).

Com base na Teoria do Reconhecimento, Honneth argumenta em seu debate com Nancy Fraser, que a crítica às contradições sociais no atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, baseada na análise dos mecanismos distributivos operados pela sociedade, não é capaz de dar conta, ao mesmo tempo, da compreensão das “*experiências de privação*” e dos antecedentes estruturais das “*experiências de injustiça*”.

Em seu projeto de filosofia política, Honneth defende que “*o reconhecimento negado*”, frequentemente experienciado sob a forma de desrespeito, humilhação ou injustiça, constitui o elemento motivador para a ação política, atuando como gérmen de uma luta que atua como força motriz da dinâmica social e das mudanças históricas.

A luta pelo retorno do ensino técnico integrado, no âmbito do sistema federal, teve como motivação as experiências de desrespeito vivenciadas pelos docentes e gestores das Escolas Técnicas Federais durante o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que motivaram a retomada da luta pela concepção de um modelo formação integrada, na condição de uma luta social pela superação da dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro.

Esta luta resultou no retorno do ensino técnico integrado no governo do Presidente Lula, com o *status* de uma política pública de estado gestada na disputa entre as forças conservadoras e progressistas acomodadas na base de sustentação política do governo, revelando as disputas entre divergentes projetos societários. Neste tortuoso e contraditório processo de retorno do ensino técnico integrado, a despeito das discussões e conferências nacionais patrocinadas pelo Ministério da Educação para a formulação do novo modelo de formação integrada, o que se observou foi uma total desconsideração das experiências e da tradição dos professores na construção desta nova concepção de ensino técnico integrado.

As categorias da experiência social e a do reconhecimento assumidas, a partir da articulação das contribuições pinçadas do pensamento de Walter Benjamin e da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, como categorias referenciais para a análise semântico-pragmática das narrativas da formação integrada, pode nos oferecer duas perspectivas interpretativas para tais narrativas: a perspectiva de compreensão da formação integrada como uma “*luta contra a injustiça educacional*”, conforme apontado Murphy (2010), associada à perspectiva de que a formação integrada não se efetivará sem a apropriação do saber da experiência dos sujeitos docentes mediante o reconhecimento de que estes são atores fundamentais do processo, cujas narrativas revelam que estes sujeitos são detentores de um estatuto ético e de capacidade para produzir conhecimento legitimados pela autoridade do saber da tradição.

Com base no exposto, assumimos as categorias *experiências e reconhecimento* como categorias analíticas que emergem da fundamentação teórica assumida em nosso projeto investigativo como uma tentativa de contribuir para um aprofundamento teórico crítico sobre os pressupostos filosóficos e políticos que orientam a formação integrada, as quais fundamentam, conjuntamente com o embasamento teórico da teoria do reconhecimento, a análise das narrativas da formação integrada como uma tentativa de ampliar o espectro investigativo sobre seus pressupostos filosóficos e políticos de maneira a iluminar novas interpretações que possam contribuir para a melhoria qualitativa do ensino técnico integrado, enquanto forma concreta de uma concepção de formação integrada.

4. Análise Histórico-crítica da Gênese e Evolução da Formação Integrada no Brasil

A pesquisa que empreendemos teve a intenção de realizar uma investigação histórica e crítica da formação integrada do trabalhador, a partir das especificidades da educação profissional, enquanto *mediun* das articulações entre trabalho e educação, de maneira a problematizar o conceito de integração e os pressupostos filosóficos e políticos assumidos para esta concepção formativa, buscando-se ampliar o espectro investigativo deste campo por meio da exploração do potencial crítico de uma matriz teórica fundamentada na teoria crítica do reconhecimento formulada por Axel Honneth, cujas bases sintetizamos no capítulo anterior.

Tal intencionalidade investigativa não poderia ser conduzida sem uma análise histórico-crítica da gênese e da evolução do ensino integrado, tendo-se como referencial a análise crítica dos antecedentes históricos e políticos que condicionaram as diversas concepções de integração entre a educação básica e a formação profissional, desde meados do Século XX até os dias atuais, pois uma grande parte das narrativas sobre a formação integrada desconsideram tal abordagem.

A abordagem histórico-crítica da gênese e evolução da formação integrada, que nos propomos a realizar nesse capítulo, será restrita ao contexto histórico da educação profissional no Brasil, não se limitando a uma mera descrição cronológica dos fatos que marcaram esta trajetória histórica, mas considerando suas relações com os projetos societários e os ideários que influenciaram as concepções de formação dos trabalhadores, desde meados do Século XX até os dias atuais.

Tal opção se dá em função de nossa concordância com a afirmação de Ramos (2008) de que os antecedentes históricos e políticos da concepção da formação integrada demonstram o caráter ético-político do tema, posto que este debate coincide com as disputas em torno de projetos de sociedade e concepções de mundo, portanto, uma disputa, que se insere no plano social e econômico, mas que assume uma feição eminentemente ideológica.

Manfredi (2002) afirma que as abordagens teóricas das pesquisas históricas, no campo da educação profissional, têm adotado diferentes perspectivas, sendo mais

frequentes as abordagens que privilegiam a ótica institucional, enfocando o sistema escolar brasileiro e as políticas públicas. Contudo, segundo a citada autora, tem crescido o interesse pela abordagem que investiga as relações entre trabalho e educação, numa perspectiva histórico-crítica.

De acordo com Sobral (2000), as formas pelas quais a educação vem sendo abordada na sociedade brasileira tem variado historicamente, evidenciando a ideia de Durkheim de que a educação é um processo de socialização e por essa razão, varia segundo o tempo e o meio. Sob tal condição, a educação profissional assume funções diversas que tanto proporcionam diferenciadas formas integração dos indivíduos no meio social quanto graus diversificados de formação para a autonomia necessária à intervenção em sua própria realidade.

Com base no exposto e considerando as exigências introdutórias de nosso objeto de estudo, desenvolvemos nesse capítulo uma pesquisa bibliográfica sobre a gênese e evolução da formação integrada, numa abordagem histórico-crítica desta concepção formativa, cotejada com alguns aspectos relacionados ao seu contexto político e institucional, que se revelam em três momentos históricos específicos, demarcados pelas disputas ideológicas entre os modelos societários liberal-conservador, o socialista-progressista e o neoliberal progressista, que, ao longo do século XX e até os dias atuais, têm influenciado as concepções de formação integrada dos trabalhadores no contexto educacional brasileiro.

4.1 A Gênese da Formação Integrada – A Integração que Emerge da Matriz Liberal-Conservadora.

As ideias liberais de pensadores como Locke e Adam Smith, dentre outros, forjaram as bases para o surgimento do modelo societário liberal. Não é possível precisar em que época surge o sistema capitalista, mas é consenso que este surge com a modernidade e se consolida com a ascensão revolucionária da burguesia e com a expansão do ideário liberal. Tal ideário gerou as condições para a construção de modelos sociais fundamentados na liberdade, na participação democrática, na tolerância, na defesa da propriedade privada, na limitação do exercício do poder pela mediação do Estado moderno e na valorização do individualismo como princípio

normativo de funcionamento da sociedade.

Em meados do Século XVIII até a aurora do Século XX, floresceu o ideário econômico liberal, ainda sob a influência do iluminismo, fundando as bases da economia política e do liberalismo econômico, consolidando a concepção de um modelo liberal-democrático de uma sociedade moderna capitalista, com pretensões universalistas.

Segundo Astigarra (2006) as premissas filosóficas de uma sociedade igualitária e livre, aliadas às ideias políticas de um Estado laico-democrático, sob a fundamentação moral e ideológica de um “conceito de trabalho como gerador de riqueza” e de “justificação da propriedade privada”, num contexto social de indivíduos livres, estabeleceram as bases de um modelo de formação liberal-conservador centrado na premissa de um processo educativo classista, na divisão social do trabalho e no financiamento segundo os princípios de um ensino privado ou público, mas a serviço das demandas do capital privado.

Os pressupostos filosóficos e políticos do ideário liberal-democrático caracterizaram a emergência inicial de uma modelo de formação inspirado pelas ideias humanistas de educação orientada para recuperação da cultura clássica do ideal da formação integral, com inspiração no pensamento clássico grego no conceito utópico da *paideia* e no republicanismo romano do *virtus* ou *humanistas*. Tal visão idealista da educação será, ao longo do desenvolvimento histórico das ideias liberais, restringida pelas abordagens epistemológicas empiristas, as quais vão orientar a concepção de modelos classistas de formação do trabalhador, estabelecendo a dicotomia entre a formação dos trabalhadores manuais e não manuais.

Com o advento das ideias do intervencionismo econômico de Keynes, que formulou as bases da macroeconomia capitalista, em meados do Século XX, consolidaram-se os fundamentos para a vinculação entre a formação da classe trabalhadora e o padrão de progresso econômico, que vai fazer com que as nações centrais do capitalismo após a Segunda Guerra Mundial, busquem constituir sistemas de formação e qualificação de trabalhadores necessários para operar os sistemas produtivos cada vez mais incorporadores de tecnologia.

A formação do trabalhador, sob a influência dos pressupostos políticos e filosóficos do liberalismo, orientou a concepção de “escolas para o trabalho” destinadas a formar trabalhadores dóceis e hábeis para operar as tecnologias

produtivas.

O ideário liberal conservador, mesmo defendendo uma equivalência entre a formação profissional e a formação propedêutica, constituiu um sistema dual de formação no qual a educação geral humanística é direcionada para as classes dirigentes e a formação profissional para a classe operária, em plena sintonia com o modelo fordista de produção.

De acordo com Ciavatta (2009), na “escola do trabalho” brasileira, do início do século XX, ainda não havia sido influenciada pelo ideário liberal, mantendo-se vinculada a uma concepção de educação profissional assistencial, de nível primário e que preparava para “os jovens pobres e os desvalidos da sorte” para os trabalhos manuais e para o uso de máquinas simples. Essa escola do trabalho, de caráter assistencial, foi progressivamente ampliando sua base de formação com a industrialização, iniciada nos anos 1930 em diante, passando a assumir a educação secundária, incorporando o ideário industrialista da transformação das oficinas em fábricas.

A origem histórica do ensino técnico integrado, no Brasil, está vinculada às transformações sociais e econômicas desencadeadas pelo processo de industrialização iniciado nos anos 30 e sua implicação nas transformações ocorridas no sistema de ensino brasileiro, as quais, segundo Cunha (1998), havia nelas uma nítida tendência de unificação dos segmentos destinados à educação geral com a educação profissional, ainda que houvesse um movimento de recomposição da dualidade entre a formação geral e a preparação para o trabalho.

A entrada em cena de um novo contexto político, que se estabeleceu na velha república, e que vai até meados da década de 1930, constituiu-se num novo padrão de articulação política entre as esferas pública e privada, o qual, segundo Cunha (2005), foi caracterizado como a instauração de um modelo político corporativo, entre o Estado e a elite industrial nascente, consagrando uma nova modalidade de interpenetração entre o público e o privado, porém, ainda incorporando o modelo patrimonialista da velha política do império. É neste ambiente de uma articulação corporativa conservadora dos anos 1920, que o ideário liberal vai influenciar a concepção de um novo aparato educacional destinado à formação da força de trabalho demandada pela nascente indústria brasileira.

Cunha (2005) aponta que com a emergência do ideário liberal e a implantação

do modelo corporativo, no início do século XX no Brasil, surge uma ideologia de valorização do trabalho que visava estimular a busca por qualificação profissional como algo que dignificava o trabalhador, algo que ele desejasse para seus filhos, não como um destino fatal, mas como algo dotado de valor próprio. Para tanto, o ensino tinha que deixar de ser destinado aos “miseráveis e desfavorecidos da sorte”, surgindo as condições para a implantação do ensino industrial e da formação classe operária.

Ao mesmo tempo em que transcorria tal mudança ideológica, as exigências acarretadas pelo próprio processo produtivo, tanto na indústria quanto nos transportes ferroviários, passaram a exigir trabalhadores dotados de qualidades que não poderiam resultar de processos aleatórios de formação, mas que deveriam atender aos requisitos do modelo produtivista orientado pelo fordismo e pelo taylorismo. (CUNHA,2005).

Manfredi (2002) destaca que a política educacional do Estado Novo, nos anos 1930, legitimou a separação entre o trabalho manual e intelectual, erigindo uma arquitetura educacional que ressaltava a sintonia entre a divisão social do trabalho e a estrutura escolar, isto é, um ensino secundário destinado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio para os menos favorecidos.

O ideário liberal legitimou um modelo educacional dualista separando a formação das elites da formação dos trabalhadores, uma concepção que marca toda a história da educação no Brasil. Este ideário orientou a concepção de um modelo de formação do indivíduo autônomo e privilegiando o ensino das ciências naturais e de conteúdos que fossem úteis para a vida prática e para o exercício de atividades laborais industriais.

A semente do processo de integração entre o ensino médio e a educação profissional surge na reforma do ensino secundário de 1931, a qual, apesar de manter as barreiras de acesso ao ensino superior, abriu a possibilidade para que algumas formações profissionais dos quadros intermediários da indústria, do comércio e do magistério pudessem ser integradas com o ensino primário, que não tinham, no modelo vigente à época, articulação com a formação secundária, abrindo-se, dessa maneira, a possibilidade de integração destas formações ao ensino secundário, mediante a submissão de exames de habilitação para jovens com mais de 18 anos permitindo a estes, caso aprovados, a continuidade de estudos no ensino secundário

complementar.

Não se pode deixar de destacar a contribuição do educador liberal Anísio Teixeira que realizou importantes mudanças na estrutura escolar do Rio de Janeiro, buscando diminuir as grandes distinções curriculares que separavam as escolas pós-primárias, para os futuros operários, das escolas secundárias, para os futuros burocratas liberais, sendo assim criadas as “escolas técnicas secundárias”, em 1932, como modelos de escolas para o trabalho forjadas no contexto do insipiente liberalismo brasileiro. (CUNHA, 2005)

Pode-se afirmar que o ideário liberal, até os anos 1930 e mesmo no fim da década de 1940, propiciou a concepção de um modelo educacional com uma clara divisão entre segmentos opostos de ensino, denominados de ensino primário e ensino secundário-superior, cabendo a Anísio Teixeira a liderança das principais iniciativas que visavam alterar esse quadro, de modo convergente com o “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, de 1932, onde o ensino profissional, não só foi transferido para o nível pós-primário, como também foram criadas as escolas técnicas secundárias (CUNHA, 1998). Este registro demarca a semente inicial da concepção do que se tem denominado ensino médio integrado à educação técnica.

Para Cunha (1998), o exame das transformações ocorridas no sistema de brasileiro, dos anos 30 até os anos 80, pode levar a concluir que nele havia uma nítida tendência de unificação da educação geral com a educação profissional, ainda que houvesse um movimento de recomposição da dualidade, a tendência de unificação era predominante, pois interessava, embora não de forma homogênea nas diferentes regiões do país, ao industrialismo nascente.

Esta tendência de unificação da formação dita geral com a profissional teve, no entanto, como motivação ideológica uma orientação pragmática, utilitarista-productivista, pois visava a formação do trabalhador para as demandas do mercado de trabalho orientadas pelo industrialismo.

A despeito de tal orientação ideológica para a integração, outro projeto político emergiu com a Reforma Educacional do Estado Novo, nos anos 1940, que ficou conhecida como Reforma Capanema, cuja institucionalização estabeleceu o retorno da dualidade mediante o autoritarismo do Governo Vargas, inspirado no modelo educacional do sistema fascista italiano, no qual o ensino secundário retornou à sua função propedêutica de preparação para o ensino superior, se

separando dos cursos profissionais. Além disso, beneficiou a articulação de políticas que vieram a favorecer os interesses dos setores empresariais privados e das nascentes empresas estatais, em detrimento dos interesses dos grupos populares e das organizações sindicais dos trabalhadores (MANFREDI, 2002).

Além dos cursos básicos industriais, e da “incorporação” e generalização da aprendizagem sistemática, associando a escola à empresa, a lei orgânica do ensino industrial, de 1942, implantou formalmente o ensino técnico industrial, que foi organizado como um sistema de formação institucionalizado, isto é, passou a fazer parte dos cursos reconhecidos pelo Ministério da Educação, articulando-se com os demais cursos (CUNHA, 2005).

Segundo Manfredi (2000), a política educacional estadonovista propiciou a concepção de uma estrutura escolar dualista, por meio do enquadramento institucional das entidades representativas dos trabalhadores a uma política de convencimento e de disputa de hegemonia no campo ideológico, privilegiando a montagem do sistema corporativista de representação sindical, que desestruturou os movimentos trabalhistas emancipatórios e favoreceu a implantação do ensino profissional técnico e a criação da aprendizagem industrial mediante a implantação do SENAC e do SENAI, diretamente vinculados aos interesses do capital.

Sob tais condições, motivadas por um lado pela ideologia liberal enquanto estratégia de resistência ao avanço das ideias comunistas, e por outro pelas demandas de mão-de-obra qualificadas para o emergente parque industrial, foi implantado um sistema de ensino profissional que, apesar de consolidar uma estrutura dualista, mantinha uma integração parcial da formação básica com a profissional, no chamado segundo ciclo.

Na abordagem analítica proposta por Sobral (2000), que articula educação com desenvolvimento, o período que vai dos anos 40 até início dos anos 60, a educação passa a assumir a função de “instrumento de mobilidade social”, marcada por um contexto mundial de reestruturação social do pós-guerra e pela dicotomização do mundo nos blocos socialista e comunista, porém ainda pairando a ameaça do nazifascismo, o que reforçou a ideologia socialdemocrática.

No Brasil emergia, neste período, algumas ideias liberais democráticas, porém, com forte viés populista, as quais pretendiam fortalecer a burguesia nascente e dar certa participação eleitoral às massas. A crise do modelo de desenvolvimento

agroexportador e a emergência de um processo de industrialização orientado para substituição de importações de bens de consumo duráveis complementou este cenário que orientou a concepção de uma “educação como instrumento de mobilidade social”, sobretudo para a classe média, promovendo um novo ambiente de valorização da educação profissional técnica, concebida como uma formação integrada ao ensino secundário.

O período que vai de 1956 à 1961, que ficou conhecido como era JK, demarcou o avanço do ideário liberal na economia planificada, com o aprofundamento da relação entre o Estado e a economia, onde foram feitos investimentos em infraestrutura e implantado grandes empresas industriais, com especial destaque para a indústria automobilística e de outros bens duráveis. É neste breve período de desenvolvimento, que surgem as Escolas Técnica Federais, mediante a evolução das Escolas Industriais que passam ao status de autarquias federais, cuja autonomia institucional vai ser fundamental para a sustentação do modelo de ensino técnico integrado.

A queda do Estado Novo e retomada do incipiente processo de redemocratização, que vai de 1945 a 1964, não provoca, de imediato, uma mudança na dinâmica da expansão do sistema escolar, tendo sido mantido o protagonismo estatal dos planos, projetos e programas de investimentos que visavam o atendimento das demandas dos setores empresariais, bem como foram mantidos a grande maioria dos instrumentos legais e das estruturas formativas, historicamente construídas ao longo dessas duas décadas.

Mesmo após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1961, Lei nº 4.024, de 20/12/61 (BRASIL, 1961), a dualidade estrutural ainda persistiria, embora tivesse garantido maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário. (CUNHA, 2005; MANFREDI, 2000).

O final dos anos 1960 e início dos anos 1970, já apontava mudanças no cenário internacional e nacional. No plano nacional ocorre uma mudança política patrocinada pelo golpe militar de 1964 e no cenário internacional a crise do capitalismo mundial marcará o início de uma profunda desarticulação da promessa integradora, conforme a tese defendida por Gentile (1998).

Para Gentile (1998), a expansão dos sistemas escolares nacionais a partir da segunda metade do Século XX teve como causa principal a difusão da ideia liberal

“da promessa da escola como entidade integradora” a qual reforçou a concepção da “educação como instrumento de mobilidade social”, porém agregando um papel complementar como “fator de desenvolvimento econômico”.

A crença na importância do suposto impacto econômico da educação, reforçadora da ideia de que a educação é fator essencial para a integração econômica da sociedade e das pessoas, orientará o surgimento, nos anos 1950, da disciplina da economia da educação e da teoria do capital humano¹⁷.

De acordo com Sobral (2000), a década seguinte, que vai de meados dos anos 60 até o final dos anos 70, é marcada pela instalação do período autoritário da ditadura militar, na qual ocorreram mudanças na educação, que evidenciaram os seus aspectos econômicos, típicos de uma ideologia desenvolvimentista, resultando a ênfase na abordagem da “educação como instrumento de desenvolvimento econômico”, sob a influência da Teoria do Capital Humano, inspirada no pensamento econômico da Escola de Chicago.

A referida autora destaca que neste período, demarcado pela progressiva internacionalização da estrutura produtiva e do intervencionismo estatal na economia, há uma mudança na forma de legitimação da concepção de educação de instrumento de mobilidade social, cujo acesso era fundamental para consolidar uma sociedade mais aberta e democrática, para uma legitimação de base econômica, ou seja, para uma ênfase no papel da educação no crescimento econômico, enquanto etapa preparatória para uma fase de distribuição de renda, sob um contexto social fluído.

¹⁷ **Teoria do Capital Humano:** Sua origem está ligada ao surgimento da disciplina **Economia da Educação**, nos Estados Unidos, em meados dos anos 1950. Theodore W. Schultz, professor do departamento de economia da Universidade de Chicago.[...] Esta disciplina específica surgiu da preocupação em explicar os ganhos de produtividade gerados pelo “fator humano” na produção. A conclusão de tais esforços redundou na concepção de que o trabalho humano, quando qualificado por meio da educação, era um dos mais importantes meios para a ampliação da produtividade econômica, e, portanto, das taxas de lucro do capital. Aplicada ao campo educacional, a ideia de capital humano gerou toda uma concepção tecnicista sobre o ensino e sobre a organização da educação, o que acabou por mistificar seus reais objetivos. Sob a predominância desta visão tecnicista, passou-se a disseminar a ideia de que a educação é o pressuposto do desenvolvimento econômico, bem como do desenvolvimento do indivíduo, que, ao educar-se, estaria “valorizando” a si próprio, na mesma lógica em que se valoriza o capital.[...]. Em 1968, Schultz recebeu o prêmio Nobel de Economia pelo desenvolvimento da teoria do capital humano (http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_teorias_do_capital_humano.htm).

A expansão da oferta de educação, em especial da educação técnica e superior, era interpretada como um investimento fundamental na formação de capital humano necessária para garantir o crescimento econômico e a incipiente competitividade da economia, necessário para a elevação progressiva dos padrões de renda e de distribuição da riqueza. A política desenvolvimentista do regime militar, baseada na substituição de importações e nas grandes obras de infraestrutura, aliada à concepção integradora da “educação como fator de crescimento econômico”, propiciaram as condições ideológicas e políticas para a universalização compulsória do ensino secundário profissionalizante, mediante a promulgação da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971).

Esta Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, fruto do “modelo liberal autoritário”, instituiu a “integração compulsória” da educação secundária com a formação profissional técnica, estabelecendo formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos de forma a deslocar a “concepção de integração humanístico/científico” do ideário liberal dos anos 1930, para uma “concepção de integração tecnicista científico/tecnológico”. (CURY, 1982 apud MANFREDI, 2000)

O caráter ideológico da universalização compulsória do ensino técnico integrado, conforme promovida pela 5.692/71 (BRASIL, 1971), tinha a pretensão explícita de ampliar a oferta de profissionais técnicos necessários para atender as demandas do mercado de trabalho e para a inserção do Brasil na economia mundial, porém escondia a intenção implícita de desviar para o mercado de trabalho, supostamente carente de técnicos e auxiliares técnicos, uma parcela dos jovens das camadas carentes que postulavam vagas nas instituições de ensino superior, especialmente nas universidades públicas. (CUNHA, 1998)

A integração compulsória do ensino médio à educação profissional técnica, expressa na Lei n. 5.692/71, sob a influência do ideal liberal-conservador, representou uma ruptura contra as tendências de valorização da função propedêutica da educação primária e secundária, que se afirmavam nas concepções predominantes entre os educadores e os gestores educacionais da época (CUNHA, 2005).

Segundo Cunha (2005), a mais ambiciosa medida de política educacional da história do Brasil foi, sem dúvida a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau e, ao mesmo tempo, representou, certamente, o maior fracasso. Tal

estrutura não logrou sucesso pela ausência de providências do Estado em assegurar as condições necessárias para sua implantação nas redes públicas de ensino, sendo apenas uma experiência bem sucedida na rede de Escolas Técnicas Federais, dada às condições especiais de funcionamento em termos de recursos humanos, financeiros e equipamentos, além do atendimento restrito a um percentual ínfimo da população escolar (MITRULIS, 2002).

O fracasso da integração compulsória já era prenunciado pela dubiedade de intenções expressas nos Pareceres 45/72 (BRASIL, 1972) e 76/75 (BRASIL, 1975), aprovados pelo Conselho Federal de Educação. Foi o Parecer 45/72 que regulamentou a oferta do ensino de 2º grau integrado com habilitação técnica, tecendo orientações conceituais rebuscadas sobre a relação entre tecnologia e humanismo que estariam implícitas na nova concepção dos conceitos de educação geral e formação específica profissional.

Esse instrumento normativo estabeleceu, para a habilitação de técnico industrial, uma carga horária mínima de 2900 horas de atividades escolares, das quais 1200 horas eram, em média, de formação específica profissionalizante, além da necessária complementação do estágio orientado, o que totalizaria mais de três anos de estudos. Para atender as demandas de uma terminalidade intermediária, com duração de três anos, foi criada uma certificação intermediária de auxiliar técnico, que poderia ser obtida com 2200 horas estudos, com pelos menos 300 horas de formação profissional.

Já o Parecer n. 76/75 reinterpretou a Lei 5.692/71, reafirmando a justeza da tese da profissionalização do ensino de 2º grau, porém apontando a necessidade de novas normas e instruções mais diversificadas que orientassem alternativas para a oferta deste novo modelo de ensino secundário, prenunciando o fracasso desta política educacional.

As críticas à obrigatoriedade e universalidade da profissionalização no 2º grau, principalmente da rede de escolas privadas e dos Sistemas Estaduais de Ensino, que não tinham condições técnicas e materiais para sua implantação, aliadas à reclamação dos Conselhos Profissionais e das Escolas Técnicas sobre a baixa qualidade dos cursos técnicos ofertados, que causava a desvalorização profissional dos técnicos, criaram as condições políticas e corporativas para a consolidação de um discurso que apontava a “inadequação técnica e econômica” da Lei 5692/71, o

que desencadeou “a reforma da reforma”, mediante a promulgação da Lei 7.044/82 (BRASIL, 1982), que suspendeu a obrigatoriedade da profissionalização e restituiu a dualidade no ensino secundário.

Para Manfredi (2002), a integração compulsória do período ditatorial, e, sua extinção após 10 anos, deixou como legado uma grande contribuição para tornar ainda mais ambíguo e precário o ensino médio e para a desestruturação do ensino técnico oferecido pelas redes estaduais, desestruturação da qual só escaparam as escolas técnicas federais.

A substituição do termo “qualificação” para o trabalho por “preparação” no objetivo geral do ensino de 1º e 2º grau, do texto original da 5.692/71 na nova Lei n. 7.044/82, que consolidou a reforma da reforma, demarcou a tímida retomada da dualidade do ensino secundário, expressa no eufemismo da preparação para o trabalho. De acordo com Cunha (2005), tal preparação para o trabalho, trazia a marca da revalorização da formação integral e da função propedêutica, estabelecendo sua obrigatoriedade no ensino de 1º e 2º grau.

O período que vai do final dos anos 70 a meados dos anos 80, marcado pelo início da gradativa abertura política, observou-se na Europa a emergência de um discurso contra o Estado do Bem-Estar Social e o início de sua crise; a eclosão da primeira crise mundial do petróleo, o final do milagre econômico brasileiro e a queda do muro Berlim, dentre outros fatos históricos relevantes, que provocaram as condições para entrada em cena de uma nova concepção educacional, na qual a educação, segundo Sobral (2000), passa a ser considerada como “fator político de desenvolvimento na condição de instrumento político de construção da cidadania”.

Sob este novo contexto, a educação assume a “função social de construção da cidadania” mediante a formação de sujeitos aptos a participar na redemocratização do país e na inserção na vida produtiva, sob a hegemonia ideológica do discurso neoliberal e dos deslocamentos provados por esse novo paradigma “governamental” sob o sistema produtivo, sobre as nas relações de trabalho e sobre os direitos sociais.

Neste período há um deslocamento do modelo de desenvolvimento, tensionado pela implantação da reestruturação produtiva e do incremento da competitividade global, que pressionam as políticas governamentais para ampliar o acesso à educação pública e aos investimentos na geração de conhecimentos científicos e tecnológicos, com o objetivo de reduzir a dependência do Brasil em

relação às potências centrais.

O final dos anos 1970 é marcado pelo início da política de reformas que visam adequar o Estado às condições impostas pelo neoliberalismo, iniciando-se com a reforma do ensino superior, já em 1968, que, dentre outros efeitos, resultou na multiplicação de cursos superiores de curta duração, criando a profissão intermediária de tecnólogo e engenheiro operacional.

A crise do sistema capitalista e seus reflexos na economia brasileira levaram a adoção de políticas de contenção de gastos públicos, sob um contexto de aceleração do processo inflacionário, que se agravou com o fim do chamado “milagre econômico”.

Tal cenário de crise motivou questionamentos quanto à efetividade do modelo de formação técnicas das Escolas Técnicas Federais em alguns centros industriais do País, em especial no eixo sul e sudeste. Está crítica ao modelo da formação técnica orientou a transformação de algumas Escolas Técnicas Federais em Centro Federais de Educação Tecnológica. Tal “transmutação institucional”, como afirma Cunha (2005), representou uma tentativa de integração entre formação geral e profissional no ensino superior, sob um novo modelo institucional de centro tecnológico, capaz de dar resposta às novas exigências do ambiente tecnológico industrial, em processo de reestruturação e de uma competitividade crescente em nível global.

Segundo Cunha (2005), a “cefetização” das Escolas Técnica da rede federal, iniciada pela Lei n. 6.545/78 (BRASIL, 1978), constituiu na verdade uma versão anacrônica e anônima das “universidades do trabalho” que foram criadas nos países desenvolvidos, mas que, de certa forma, não vingaram no Brasil, neste período.

A experiência de integração entre formação geral e profissional na Rede Federal de Educação Tecnológica vem desde os anos 1960, com os ginásios industriais, e se estendeu até 1998, quando foram extintos os cursos técnicos integrados pela reforma da educação profissional. Tal experiência torna estas instituições um lugar privilegiado de memória do ensino técnico integrado.

A matriz liberal conservadora, que possibilitou a concepção da educação como instrumento de integração social e desenvolvimento econômico, se apoiou em um novo referencial filosófico e político, que sob diversas nuances e relações de forças, orientou uma tendência de integração entre a formação geral com a preparação para o trabalho, articulando em seu ideário político a função propedêutica

do ensino médio com a função profissional e concebendo a formação profissional pelo viés pragmático de preparação para o trabalho.

A breve análise histórico-crítica que realizamos sobre a emergência da formação integrada, abrangendo o período que vai dos anos 1930 até final da década de 1980, apontam que, embora a tendência de integração entre a formação geral e a profissional, dita específica, tenha sido uma marca deste período, esta não se deu sem tensões entre concepções diversificadas de modelos educacionais e não foi capaz de eliminar a dualidade histórica da educação de classes brasileira.

Assim, pode-se afirmar que é inevitável a reflexão sobre o sentido político das reformas educacionais deste período e das opções tomadas em relação à integração entre educação geral e educação para o trabalho, as quais, na sua base foram geradas por modelos de desenvolvimentos que não visavam a promoção da justiça social, mas apenas o fortalecimento do crescimento econômico para uma ulterior distribuição de renda.

A integração que emerge da matriz liberal-conservadora aponta para uma valorização da formação geral articulada com a preparação para o trabalho, porém sob uma concepção reducionista de integração, orientada por uma visão economicista e tecnicistas da educação. (MACHADO,1995)

Economicista por tomar o desenvolvimento da educação, da ciência e da tecnologia como meros instrumentos de “formação do cidadão produtivo” preparado para atender as demandas do mercado de trabalho e para elevar a capacidade da nação de competir no cenário intercapitalista, colocando a formação do trabalhador sob o contexto do determinismo econômico. O viés tecnicista é caracterizado pela absolutização puramente científico-tecnológico da formação para o trabalho, conferindo-lhe autonomia diante das determinações sociais, gerando o determinismo tecnológico sobre a educação. (MACHADO,1995)

4.2 A Extinção da Formação Integrada – A (Des)integração do Ensino Técnico sob a Influência do Ideário Neoliberal.

Gérard Dumenil, economista francês da escola neomarxista, afirmou em entrevista publicada na revista Luta Sociais, em 2006, que o neoliberalismo não é um modelo de desenvolvimento; é uma nova ordem social marcada pelo

restabelecimento da hegemonia financeira, isto é, de frações superiores das classes capitalistas e instituições financeiras. É o resultado de uma luta de classes, cujo objetivo é assegurar o poder e a renda das classes capitalistas. Para este autor os métodos empregados pelas classes superiores neoliberais são: 1) novas formas de gestão das empresas voltadas para os acionistas; 2) políticas econômicas visando à estabilidade dos preços e taxas de juros reais elevadas; e 3) abertura das fronteiras comerciais (livre mercado) e financeiras (livre circulação de capitais) entre países de níveis de desenvolvimento muito desiguais. Uma consequência dessa abertura das fronteiras foi colocar em concorrência os trabalhadores do mundo inteiro, cujo objetivo é rebaixar os salários e os direitos trabalhistas. (DÚMENIL, 2006)

As mudanças societárias em curso, que temos vivenciado a partir da emergência da nova ordem social neoliberal, trazem novas práticas discursivas que incidem sobre variados campos sociais, mas com especial impacto na esfera da educação. Tais mudanças societárias são evidenciadas por um conjunto de vocábulos e noções que se constituíram numa espécie de produção discursiva aparente, sem um sentido claro.

Estas novas formações discursivas, que operam diversos conceitos ambíguos e polissêmicos, estabeleceram novas modelagens políticas para o campo da educação. Produções discursivas como empregabilidade, flexibilidade, competitividade, competência, livre mercado, reestruturação produtiva, dentre tantas outras, se constituíram numa dispersão de discursos que evidenciam a transição do paradigma liberal para a nova ordem social neoliberal, a qual sedimenta um conjunto de noções e conceitos que apontam o caráter ideológico em busca do “consenso neoliberal”.

As tentativas de conceituação e as análises que buscam demarcar a origem do neoliberalismo não têm se caracterizado como enfoques consensuais, em especial no campo marxista. Esta ausência de consenso torna a complexidade de uma análise histórico-crítica do neoliberalismo um aspecto que não pode deixar de ser considerado, levando-se em conta a não uniformidade de sua evolução e da sua contextualização nas diversas condições sociais e políticas da sua emergência em cada país.

Algumas tendências do pensamento marxista, como é o exemplo a posição de Saviani (1992), que demarca a origem do neoliberalismo vinculando-a à derrota da

Comuna de Paris, quando o capitalismo de monopólios tornou-se hegemônico e os conceitos centrais do liberalismo clássico foram reformulados para incorporar reivindicações de teor socialista. Segundo esse autor, os princípios econômicos e políticos que passaram a vigir, como o incentivo à redução das políticas sociais e as privatizações das empresas estatais, não correspondem ao conteúdo propriamente neoliberal, mas a uma ordem social que poderia ser denominada de “pós-liberal”.

Segundo Antunes (2010), a década de 1980 presenciou, nos países de capitalismo avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política, que consolidaram a hegemonia neoliberal.

Para Frigotto (2006), a década de noventa no Brasil foi demarcada por uma dura travessia da ditadura a redemocratização em que se explicitou, com mais clareza, os embates entre as frações da classe da burguesia brasileira e seus vínculos com a burguesia mundial, e, destas em confronto com a heterogênea classe trabalhadora e os movimentos sociais, que se desenvolveram em seu interior.

A primeira metade dos anos 1990, sob a instabilidade do governo Collor, implantou-se as bases para a “modernização da economia”, cujas diretrizes apontavam a aderência política do Brasil ao ideário neoliberal orientado pela influência disseminadora dos organismos internacionais multilaterais, consolidados nas medidas de abertura do mercado ao capital internacional, a reforma do Estado e as restrições dos direitos sociais induzidas pelo Consenso de Washington.

A partir dos anos 90, o ideário neoliberal passou a exercer uma influência para além das esferas econômica e política da sociedade, estabelecendo uma espécie de lógica de integração sistêmica de todas as esferas do mundo social à lógica unificada do mercado, com grande impacto nas políticas públicas sociais, em especial na educação.

A ascensão do governo de Fernando Henrique Cardoso ao poder, pela via democrática, consubstanciou as condições conjunturais para a efetivação de projetos conservadores, influenciados por organismos internacionais, que resultaram num amplo programa de reformas estruturais orientadas por políticas de desregulamentação, descentralização e privatização, concretizadas na reforma do Estado, na reforma da Educação, na limitação dos direitos sociais dos trabalhadores e na ampliação da abertura econômica ao capital internacional, sob o contexto

macroeconômico de uma política de juros elevados e de combate à inflação.

Segundo Frigotto (2006), a investigação das relações entre o campo estrutural e o conjuntural, tendo como base metodológica o método dialético legado por Marx, possibilita apreender as correlações entre estes campos da realidade que definem um determinado fato ou fenômeno histórico, como é o caso dos acontecimentos históricos situados na transição dos anos 1980 a 1990. Para esse pesquisador, o campo estrutural fornece a materialidade de processos históricos de longo prazo e o campo conjuntural indica, no médio e no curso prazo, as maneiras como as forças sócias disputam seus interesses e estabelecem relações mediadas por instituições, movimentos e lutas concretas.

Do ponto de vista da análise do campo estrutural da formação social brasileira, a emergência do ideário neoliberal no Brasil não representou uma ruptura estrutural com os elementos de continuidade histórica das relações de poder e de classe que condicionam as práticas e políticas conservadoras, mas ao contrário, na sua lógica estruturante, constituiu-se num mero rearranjo das frações e dos interesses da classe dominante, associadas à burguesia internacional, que resultaram na implantação de programas reformistas nos âmbitos político, econômico, cultural, social e educacional, cujo resultado foi a manutenção das estruturas de poder e do privilégio, caracterizando-se como um processo histórico comandado por uma revolução passiva de modernização conservadora. (FRIGOTTO, 2006)

No aspecto conjuntural, a transição dos anos 1980 para 1990, foi marcada pelas disputas e articulações políticas para a redemocratização do País polarizadas entre um “projeto democrático-popular” e um “projeto conservador democrático-burguês”, que demarcou a inserção tardia do ideário neoliberal no cenário político brasileiro.

O projeto dito progressista “democrático-popular” propunha uma travessia democrática que viabilizasse as reformas de base e uma relação autônoma e soberana do Brasil no seu processo de inserção global, o qual fazia parte dos programas políticos da esquerda, principalmente das tendências progressistas do Partido dos Trabalhadores, que vislumbravam o acesso ao poder pela via democrática. Já, o projeto conservador “democrático-burguês”, apropriando-se do ideário neoliberal e na estabilização macroeconômica, propunha uma travessia democrática apoiada pela abertura do país ao capital internacional e na modernização do Estado, via amplos

programas de privatização e de desregulamentação, que possibilitassem a inserção competitiva do Brasil no processo de globalização, constituindo-se na base programática das tendências políticas sociais democráticas, que tinha com principal representante o Partido Social Democrático Brasileiro.

Cunha (2010) destaca que desde a promulgação da Constituição de 1988 (e até mesmo antes), a discussão em torno do ensino médio e da educação profissional ocupou um lugar importante nos conflitos que atravessaram o campo educacional. Enquanto as tendências políticas, ditas sociais democráticas, defendiam a expansão do ensino médio e a privatização do ensino profissional e superior, os quais deveriam ser separados, enquanto as tendências de esquerda defendiam a adoção de um modelo de “escola unitária politécnica”, o qual teria como exemplo de sucesso a Rede de Escolas Técnicas Federais, que desde meados dos anos 1960, ofertavam o ensino técnico integrado ao ensino médio.

Segundo Cunha (2010), o resultado da eleição de 1994 trouxe conseqüências profundas e indeléveis para a educação brasileira. A eleição do Presidente Fernando Henrique Cardoso representou a vitória do projeto democrático-conservador, apoiado por uma coligação de forças políticas de centro-direita, e que capitalizou politicamente o sucesso macroeconômico do Plano Real de combate à inflação. Tal conjuntura política, aliada aos interesses do capital internacional e sob a influência dos organismos internacionais multilaterais, como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BIRD propiciaram as condições políticas para a implantação de um amplo programa de governo, com evidente viés neoliberal, caracterizado pela manutenção da estabilidade econômica, reestruturação do Estado, mediante descentralizações e privatizações, e abertura do mercado ao capital internacional como macroestratégias de inserção do Brasil na competitividade global.

O impacto destas políticas neoliberais no campo da educação tem como marco principal a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, (BRASIL, 1996), que consolidou a base normativa em que se delineou a reforma do sistema educacional brasileiro, em especial a do ensino médio e profissional.

De acordo com Manfredi (2006), a reforma do ensino médio e profissional, implantada na gestão do governo FHC, foi resultante de um processo histórico de disputas político-ideológicas empreendidas no âmbito da sociedade brasileira. Tal

embate representa o histórico conflito entre “concepções dualistas e unitárias de educação”, que revelam a tensão entre estes dois polos que orientam estas concepções, de um lado de uma “educação polivalente” integrada à lógica do mercado e do outro uma concepção de “educação politécnica” que visa a formação integral do indivíduo. Desde meados dos anos 1970, até os dias atuais, as disputas da relação entre trabalho e educação, têm sido tensionadas por estes dois pólos de análise.

A concepção dualista, da educação diferenciada para as classes sociais, na sua fase de conservadorismo avançado, defende a revisão dos cursos de nível médio e superior, propondo o desenvolvimento de uma “educação tecnológica polivalente”, que associe ciência, tecnologia e criatividade, fundada em uma sólida formação básica e em disciplinas técnico-científicas, orientada para o atendimento das demandas do mercado de trabalho. Esta concepção de “educação tecnológica” aponta para um modelo de educação orientada para o enfrentamento dos desafios postos pela reestruturação produtiva e pela competitividade global.

A concepção de educação unitária, segundo Frigotto (2006), praticamente desapareceu nos textos oficiais e nas regulamentações educacionais das reformas educativas efetivadas pelo governo FHC. Expressões como educação integral, omnilateral, unitária, politécnica e emancipatória, emergindo expressões como polivalência, flexibilidade, empregabilidade, competências, dentre outros termos associados ao contexto neoliberal.

Mitrulis (2002) aponta que no final dos anos 1990, tanto o governo federal quanto alguns intelectuais vinculados às correntes políticas pertinentes a este, indicavam a separação do ensino médio da educação profissional, sob a argumentação de que a expansão da oferta e modernização destas modalidades educacionais, de forma a atender as demandas de elevação da qualificação dos trabalhadores exigidos pelo novo paradigma tecnológico globalizado, somente poderia ser alcançado mediante a universalização do acesso ao ensino médio e a educação profissional ofertada sob a forma de um sistema complementar e flexível.

A intenção de reformar a educação profissional e restabelecer uma concepção dualista de educação já estava expressa no próprio programa de governo do candidato Fernando Henrique Cardoso, conforme destaca Cunha (2010), afirmando que este documento de campanha foi bem mais que uma peça publicitária, pois havia

sido elaborado por uma qualificada equipe de intelectuais e economistas, que defendiam um projeto de modernização brasileira orientado pelo ideário neoliberal. Este pesquisador ressalta que logo após a eleição o Presidente Fernando Henrique Cardoso nomeou para Ministro da Educação Paulo Renato, ex-Reitor da UNICAMP e ex-Secretário de Educação de São Paulo, e para o Ministério do Trabalho Paulo Paiva, professor da UFMG, evidenciando a adoção de dois projetos diferenciados para a educação profissional, pois ambos os ministros tinham posições opostas no espectro político-ideológico do governo.

Para Frigotto et al.(2004), no bojo das reformas educacionais dos anos 90, aquela que visou o ensino médio e técnico teve grande relevância, cujo enfoque privilegiado adveio de diversos fatores vinculados à economia, dentre os quais a influência das agências internacionais na concepção destas reformas, consideradas estratégicas para o padrão de desenvolvimento periférico e de dependência do capital internacional do Brasil.

A derrota do projeto democrático da LDB e a promulgação da Lei n° 9.394/96, representou o marco político e institucional da Reforma do Ensino Médio e da Educação Profissional, porém a mudança institucional que estabelecia a recomposição da dualidade, separando o ensino médio da educação profissional, foi iniciada pelo governo FHC mediante o envio para o Congresso Nacional do Projeto de Lei n° 1.603/96 (BRASIL, 1996a). Tal projeto trazia em sua estrutura as bases da reforma da educação profissional, determinando a separação de oferta do ensino médio e estabelecendo seu caráter complementar à educação básica.

O P.L. 1603/96 foi objeto de um intenso processo de debate nacional, tendo sido realizados audiências públicas da Câmara dos Deputados em várias Escolas Técnicas Federais e culminando com a sua discussão no VI Congresso Internacional de Educação Tecnológica, realizado em abril/96 na Escola Técnica Federal do Rio Grande do Norte. O impacto da separação do ensino médio da formação técnica representou a extinção do ensino técnico integrado, com graves consequências para a Rede Federal de Escolas Técnicas, que ofertavam esta modalidade desde os anos 1960, com grande sucesso.

O Projeto de Lei 1603/96 sofreu forte resistência das Escolas Técnicas Federais e de suas comunidades acadêmicas que resultaram no emperramento da tramitação deste projeto no Congresso Nacional, recebendo também um grande

volume de emendas.

Com a promulgação da Lei 9.394/96, substituindo o Projeto de iniciativa popular nº 1.258/88, o governo federal, diante das resistências ao P.L. 1603/96, interpretou que o texto normativo da LDB, com seu estilo minimalista, permitia que a reforma da educação profissional pudesse ser feita por meio de decreto. Assim foi publicado o Decreto federal nº 2.208, de 17 de abril de 2007, (BRASIL,1997a), que regulamentou o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42, da Lei n.º 9.394/96, estabelecendo que a educação profissional seja desenvolvida em “articulação como o ensino regular” ou em modalidades que contemplem “estratégias de educação continuada”, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho. Este instrumento legal também determinou que a Educação Profissional tivesse organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este, restabelecendo a dualidade no sistema educacional brasileiro, sob um viés de valorização de uma formação profissional construída sob uma sólida formação geral.

O Decreto 2.208/97 evidenciou o caráter conservador, e até mesmo autoritário, do governo FHC, em função de que este instrumento de regulamentação extrapolou sua competência normativa ao impor restrições ao texto minimalista da LDB, que claramente determinava em seu art. 39 que “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”, em nada proibindo explicitamente a continuidade da oferta de ensino técnico integrado.

O caráter impositivo do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997a) e a resistência imposta pelas Escolas Técnicas Federais à extinção do ensino técnico integrado, levou o Ministério da Educação a emitir uma Portaria específica (Portaria MEC nº 646/97), na qual determinou orientações para implantação da reforma na Rede Federal mediante a obrigatoriedade de elaboração de um planejamento específico, que deveria contemplar a extinção da oferta do ensino técnico integrado e a fixação de uma permissão de oferta de ensino médio propedêutico, representando uma afronta à autonomia institucional das Escolas Técnicas Federais, que gozavam de status institucional de autarquia especial.

Outra medida complementar de imposição da reforma da educação profissional foi concretizada na esdrúxula Medida Provisória nº 1.549/97 (BRASIL,

1997b), que trata da regulamentação do funcionamento da Presidência da República e de outros temas sem correlação jurídica, o que de certa maneira veio a se tornar uma prática na gestão FHC, que usou e abusou de medidas provisórias com vinculações jurídicas cruzadas. Esta Medida Provisória, que foi aprovada e transformada em Lei pelo Congresso Nacional, estabelecia, em seu art. 47, a proibição formal da união expandir a oferta do ensino técnico federal, a qual somente poderia se dar em regime de parceria com os Estados, Municípios, setor produtivo ou organizações não governamentais, desresponsabilizando a união pela manutenção e gestão das novas unidades de ensino técnico, que ficariam sob a responsabilidade dos parceiros.

Tal medida evidenciou a intenção de privatização do ensino técnico ou de sua transferência para os Estados e Municípios, bem como consolidou o cumprimento das recomendações do Banco Mundial e de alguns intelectuais que coadunavam com as ideias de flexibilização das modalidades de oferta do ensino médio, dentre estes se destacavam Cláudio de Moura Castro e João Batista de Oliveira, que atuaram como consultores do governo federal nas reformas educacionais.

Cunha (2010) aponta que, tanto Castro quanto Oliveira, defendia de certa maneira, a mesma ideia de separação entre o ensino médio e a formação profissional técnica como estratégia elevação da equidade de acesso a estas formações e de ajuste da formação profissional às demandas do mercado. Porém, enquanto Castro procurou desqualificar as Escolas Técnicas Federais como instituições de educação profissional, por serem caras e por tentarem formar tanto profissionais como preparar para o vestibular, Oliveira reconheceu nestas um “modelo exitoso” de formação profissional, porém não universalizável. Ambos acusavam as Escolas Técnicas Federais de serem excessivamente caras, de atenderem uma clientela de classe média desejava de um ensino médio gratuito e de qualidade que lhe garantisse o acesso às Universidades Públicas. Tais argumentos constituíram a base do discurso oficial para impor a reforma às Escolas Técnica Federais.

O novo espectro normativo da reforma da educação profissional criou uma dispersão de interpretações para as relações entre a formação profissional e a formação geral, hora denominada de articulação, hora afirmando sua desvinculação, sua independência, mas todas são formas de afirmar um retorno a um modelo classista de educação dualista. Segundo Frigotto et al.(2004), a reforma da educação

profissional resultou em um empobrecimento do ensino técnico, que veio acompanhado da enfática defesa de uma educação generalista, flexível, como forma de melhor preparar os jovens para responderem às novas necessidades do mercado e às exigências do tipo de sociedade que teria prevalecido após o “fim da história”.

O discurso hegemônico dos anos 1990, até o final do governo FHC, caracterizou-se pelo forte viés neoliberal e economicista, onde a educação foi considerada como “instrumento de competitividade” numa situação paradoxal, em que se defendia a inserção do Brasil no processo de globalização e ao mesmo tempo produzia um retrocesso de marco legal na educação brasileira, cuja manutenção agravaria a situação de dependência do modelo de desenvolvimento brasileiro.

O Conselho Nacional de Educação teve um papel decisivo no processo de institucionalização da reforma do ensino médio e profissional a partir da publicação dos Pareceres CNE/CEB nº 17/97 e 19/99 e na Resolução CNE/CEB nº 04/99, que regulamentaram a aplicação dos dispositivos legais da LDB e do Decreto 2.208/97. De certa maneira foi com a publicação da Resolução CNE/CEB nº 04/99, homologada pelo Ministro da Educação em 26/11/1999, que se consolidou o ciclo de institucionalização da reforma da educação profissional pela revogação explícita do Parecer nº 45/72 e pelo estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino técnico, organizadas em 20 áreas profissionais e orientando a organização curricular do ensino técnico separado do ensino médio, adotando-se o modelo de estrutura curricular flexível e baseado em competências. Esta Resolução também definiu os componentes que deveriam constar nos planos dos cursos técnicos e estabeleceu diretrizes gerais para a criação do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e do Sistema Nacional de Certificação de Competências.

A despeito de toda a complexidade do processo de implantação da reforma foi definido o prazo de dois anos para que todas as escolas profissionais adequassem seus currículos às novas diretrizes curriculares até o final de 2001. Pode-se afirmar que a complexidade da extinção do ensino técnico integrado, imposta pela reforma da educação profissional, somente pode ser comparada à complexidade da profissionalização obrigatória da 5.692/71, porém com o agravante de imposição de um novo projeto curricular para a educação profissional baseado em competências, contrário à tradição existente de oferta de cursos organizados por disciplinas.

Com o objetivo de apoiar o processo de implantação da reforma da educação

profissional por meio do desenvolvimento de ações de investimentos na modernização das Escolas Técnicas Federais, de construção de novas escolas profissionais junto aos Estados e ao segmento privado, eufemisticamente denominado de segmento comunitário, o governo Federal, mediante os Ministérios da Educação, celebrou parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID que resultou na implementação do Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, com orçamento de 500 milhões de dólares, sendo metade referente à contrapartida nacional.

O PROEP tinha como objetivo o financiamento de ações que visavam a realização de estudos de pré-investimentos necessários à elaboração de planos estaduais para a Reforma e Expansão do Ensino Médio - PEM e Expansão da educação Profissional - PEP, bem como de projetos escolares; Investimento na área de Educação Profissional, incluindo ações de reforma/ampliação de instituições federais e/ou estaduais de Educação Profissional já existentes; construção de Centros de Educação Profissional sob a responsabilidade dos Estados/Distrito Federal e do Segmento Comunitário; aquisição de equipamentos técnico-pedagógicos e de gestão, compra de materiais de ensino-aprendizagem; capacitação de docentes e pessoal técnico-administrativo, e prestação de serviços e consultorias para a realização de estudos nas áreas técnico-pedagógica e de gestão.

Além da intenção de apoiar as ações de implantação da reforma do ensino médio e da educação profissional, as quais não visavam apenas a intervenção no planejamento curricular e pedagógico dos cursos técnicos, mas a introdução de um modelo gerencial com forte viés empresarial nas escolas profissionais, em especial na Rede Federal de Escolas Técnicas, as quais assumiriam o papel de se tornarem instituições de referência, em suas áreas de atuação; o PROEP ainda abrangia uma estratégia política de atrair os governos estaduais e as organizações não governamentais, como forma de enfraquecer a resistência das Escolas Técnicas Federais, que sofriam forte inanição de investimentos, desde o período do governo Sarney.

Um aspecto relevante das estratégias, complementares ao PROEP, adotadas pelo governo federal para enfraquecer a resistência das Escolas Técnicas Federais, foi o atrelamento do processo de “cefetização” destas escolas condicionada à implantação da reforma e à apresentação de um Plano Institucional com justificativas

e metas para a transformação das Escolas Técnicas em CEFETs. A aspiração das Escolas Técnicas Federais em se transformar em CEFETs já vinha deste o final da década de 1970 e se consolidou com a promulgação da Lei 8.948/94 (BRASIL, 1994), no final do governo Itamar Franco, que transformava todas as Escolas Técnicas em CEFETs e criava o Sistema Nacional de Educação Tecnológica. Ressalte-se que esta Lei, que foi cuja votação deu-se na última seção legislativa do Congresso Nacional do Governo Itamar Franco, somente foi aprovada em função da mobilização das comunidades escolares e dos seus Diretores Gerais, que anteviam fortes ameaças de “estadualização” das Escolas Técnicas, caso permanecessem apenas com a oferta de ensino técnico de nível médio, com o advento das reformas preconizadas no projeto de campanha do candidato FHC.

No âmbito do Ministério do Trabalho o governo FHC implantou uma nova política de qualificação profissional explicitada no Plano de Formação Profissional – PLANFOR, cujo objetivo era proporcionar educação profissional aos segmentos da população economicamente ativa, que se encontrava em situação de “vulnerabilidade” econômica e social, por meio de cursos de qualificação profissional básica de curta duração ofertados em parceria com as secretarias estaduais do trabalho, que por sua vez elaboravam os Planos Estaduais de Qualificação e ofertavam os cursos por meio de parcerias as instituições de educação profissional e organizações não governamentais.

Manfredi (2002) aponta que não havia interação entre o MEC e o Ministério do Trabalho - MTb e que seus projetos de educação profissional apresentavam concepções antagônicas, enquanto o MEC perseguia a separação da educação profissional da educação básica, o MTb apontava para um projeto de qualificação profissional articulado com a elevação da escolaridade do trabalhador. Embora aparentasse uma disputa entre duas concepções diferentes de educação profissional, na verdade era a mesma concepção de viés economicista e adaptação ao mercado que orientava os dois projetos, que, de certa forma, se complementavam e nasciam da mesma orientação neoliberal.

Segundo Manfredi (2002), havia, no âmbito da sociedade civil, algumas ações que apontavam para projetos alternativos de educação profissional, como era o caso do “Projeto da Escola Unitária e Politécnica” defendido pelo Fórum de Defesa pela Escola Pública e pela Central Única dos Trabalhadores, que defendiam a construção

de um sistema de educação nacional integrado que propiciasse a unificação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, defendendo a construção dos Centros Públicos Formação Profissional e a participação dos trabalhadores na gestão do Sistema “S”.

Outro projeto de educação profissional era defendido pelos empresários, via a Confederação Nacional da Indústria e outras entidades que representavam o patronato empresarial, em que defendiam uma concepção de educação profissional para a competitividade, manifestando-se em favor do aumento da escolaridade básica e melhoria da qualidade da escola pública e a reformulação e ampliação do sistema de educação profissional, nos moldes de funcionamento do Sistema “S”. Tal posicionamento não divergia tanto do projeto de educação profissional do MEC.

A força do governo FHC, assentada em uma forte base parlamentar e sob a ampla aceitação pública dos resultados da estabilização econômica, propiciaram as condições políticas para a imposição da reforma do ensino médio e da educação profissional, resultando na extinção do ensino técnico integrado e em um grande esforço do governo federal para dobrar a resistência das Escolas Técnicas Federais e de segmentos progressistas da sociedade.

O exíguo prazo de adaptação das escolas para implantar as Diretrizes Curriculares, aliado ao baixo investimento em formação de profissionais aptos a planejar e executar cursos baseados em competências e à postura autoritária do Ministério da Educação, levaram às instituições a efetivar um planejamento pedagógico meramente formal para atender as exigências da nova institucionalidade da educação profissional, gerando um grave descrédito e faz-de-conta com o planejamento pedagógico, que causou danos consideráveis à identidade institucional das Escolas Técnicas Federais.

Outro aspecto observado por Cunha (2010), que contribuiu para a dispersão da identidade institucional das Escolas Técnicas Federais, foi a imposição da oferta de ensino profissional básico, que aliado a oferta de ensino médio propedêutico, com o ensino técnico em diferentes modalidades e o início da oferta de cursos superiores de tecnologia, por meio da “cefetização”, contribuíram para a dispersão da identidade institucional destas tradicionais escolas, com grave prejuízo a sua gestão e práticas pedagógicas.

Cunha (2010), analisando o movimento de translação sócio-político-econômica do governo FHC no campo da educação profissional, aplicado às duas

principais redes de educação profissional do País, conclui que esse fez com que estas instituições entrassem em conflito, pois tanto o Sistema “S” quanto a Rede de Escolas Técnicas passaram a considerarem-se competidores no mercado de oferta da educação profissional.

Neste processo de translação institucional, tanto o Sistema “S” assume uma postura de oferta de cursos mais longos, atuando como centros tecnológicos, porém assumindo o seu caráter privado, quanto os CEFETs passam a ofertar cursos de qualificação profissional e a prestar serviços tecnológicos, que apontam para uma tendência privatizante.

Com base no exposto, concluímos que as reformas educativas do governo FHC apresentaram forte consonância com o discurso hegemônico do neoliberalismo, demarcando a retomada do dualismo institucional no sistema educacional brasileiro, porém com uma natureza diferenciada, pois está apoiado num discurso modernizante e humanista de valorização da educação geral, como base essencial da qualificação da força de trabalho, que articulada com programas complementares e flexíveis de formação profissional continuada, constituiria uma das bases para inserção do Brasil no processo de globalização e retomada do desenvolvimento sob o novo paradigma produtivo da “sociedade do conhecimento”.

Segundo Moreira (2000), diversos estudos têm sido desenvolvidos criticando as reformas dos sistemas educacionais providas em grande parte do mundo, sob a lógica neoliberal, as quais desempenham importante papel nos processos estratégicos e nas táticas de legitimação dos interesses de grupos conservadores, que buscam adequar os currículos às demandas do mercado de trabalho e aos pressupostos competitivos e individualizantes do sistema capitalista, que se concretizam em práticas globais cujas implicações são produzir sistemas de inclusão e exclusão. De certa forma esta foi a orientação das reformas do ensino médio e profissional, as quais evidenciam a consonância do o discurso hegemônico neoliberal consubstanciado na extinção da formação integrada no ensino técnico e a sua manutenção na qualificação profissional, porém na condição de uma integração restrita.

4.3 O Retorno da Formação Integrada – A Integração que Emerge na Matriz Neoliberal Progressista

A vitória nas urnas do projeto político de centro-esquerda, sustentado pela coligação de base ampla, que apoiou o Presidente Luis Inácio Lula da Silva, consolidou uma prática política brasileira, que vem sendo denominada de presidencialismo de coalizão, caracterizada pelo domínio da agenda política pelo poder executivo sob uma base aliada multipartidária com alianças diversificadas nos níveis regional e nacional. (ABRACHES, 1988, MARTUSCELLI, 2010)

A posse do Presidente Lula, com sua histórica biografia política desenvolvida nas lutas sindicais e na organização dos Partidos dos Trabalhadores, representou a vitória de um discurso político crítico ao projeto neoliberal do governo FHC e à sua engenhosa arquitetura reformista.

Segundo Dúmenil (2006) o Brasil, assim como a maioria dos países da América Latina, tem crescido lentamente desde o começo dos anos 1980, e mesmo com o crescente fluxo de investimentos estrangeiros não tem modificado essa situação, refletindo limitações para investimentos no orçamento federal, que revelam um excedente primário justificado pela pretensa necessidade de pagamento da dívida pública, agravada pela política de elevadas taxas de juros.

Para este importante economista do campo marxista, no primeiro mandato do Presidente Lula, iniciado em 2003, as tarefas de primeira ordem como a educação, a reforma agrária, a construção da infraestrutura ou a segurança pública, são negligenciadas em nome da ortodoxia econômica. O governo Lula, a despeito da distribuição de recursos aos mais pobres, mediante a priorização de programas sociais de transferência de renda, como o programa “bolsa família”, curvou-se, ao modelo neoliberal, sem satisfazer as reivindicações populares ou aquelas dos proprietários de setores econômicos que conservam seu caráter nacional.

Ao contrário do que se esperava, o governo ampliou a abertura à mundialização neoliberal, tanto na economia quanto no setor financeiro que gradativamente estão sendo controlados pelo capital internacional. Neste cenário, agravado pela crise global do capitalismo, o setor industrial passou a sofrer forte concorrência internacional. Tal cenário, entretanto, tem sido amenizado pela valorização das chamadas commodities, cuja crescente exportação contribuiu para a

elevação do saldo da balança de pagamentos. De devedor do FMI e Brasil passa a credor, destacando-se entre as potências emergentes.

O Governo do Presidente Lula, ao contrário do governo anterior, apesar de manter a base das políticas macroeconômicas com forte influência neoliberal, possibilitou a expansão de políticas sociais de redistribuição de renda e de inclusão social, criando as condições básicas, principalmente no campo da educação, para o retorno das lutas pela revogação dos retrocessos institucionais das reformas do governo FHC.

Segundo Frigotto et al. (2005), a posse do Presidente Lula possibilitou a abertura de uma esperança política de construção de novas regulamentações para a educação que fossem mais coerentes com “a utopia de transformação da realidade da classe trabalhadora brasileira”. É nesse ambiente, que entra em cena o retorno do ensino técnico integrado, como elemento simbólico de uma luta pela emancipação da classe trabalhadora.

O retorno da oferta do ensino técnico integrado ao ensino médio representou um importante marco político do governo do Presidente Luis Inácio Lula da Silva, cuja política de educação profissional e tecnológica foi caracterizada pela intenção de reconduzi-la a um status de política pública de Estado, mediante a correção das distorções conceituais e das práticas decorrentes das medidas adotadas pelo governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, que, sob a influência do modelo neoliberal, realizou a reforma do sistema educacional, com fortes implicações para o ensino médio e profissional.

As distorções citadas, tanto do ponto de vista conceitual quanto operativo, foram resultantes da implantação da chamada reforma da educação profissional, iniciadas pela Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) e consubstanciadas no Decreto Federal nº 2.208/97 (BRASIL, 1997), nas Diretrizes Curriculares Nacionais e nos Pareceres e Resoluções do Conselho Nacional de Educação, os quais, dentre outras medidas, determinaram a extinção dos cursos técnicos de nível médio integrado e orientaram a concepção de currículos modulares e aligeirados, baseados no modelo das competências, retornando o dualismo estrutura da educação brasileira.

Um dos caminhos apontados pelos movimentos sociais, e pelos intelectuais e pesquisadores do campo trabalho e educação, para superação do que foi considerado

um retrocesso do quadro legal e doutrinário da educação profissional, foi direcionado para a revogação do Decreto Federal n.º. 2.208/97 (BRASIL,1997) e a construção das condições objetivas para a retomada de uma concepção de formação integrada do trabalhador, em todas as modalidades da educação profissional. Tal encaminhamento direcionava para uma nova perspectiva de formação que possibilitasse a superação da dualidade entre formação geral e profissional.

A condução do processo de discussão foi efetivada mediante a realização de diversas conferências e debates públicos, que resultaram na implantação de mudanças no quadro legal e normativo da educação profissional, bem como foram produzidos diversos documentos oficiais para orientação da política de educação profissional, com ênfase especial para o retorno da formação profissional integrada. Concomitante, com este processo de discussão e de alteração do marco regulatório da educação profissional, foram publicados diversas obras com a produção de renomados pesquisadores que contribuíram para o resgate dos referenciais marxistas assumidos pela concepção de formação integrada do campo progressista.

Frigotto et. al. (2004) destaca que, no bojo das reformas educacionais dos anos 90, aquela que visou o ensino médio e técnico ganhou relevância especial, em função de sua articulação com as estratégias neoliberais para a sustentação de um modelo de desenvolvimento social e econômico previsto para os países periféricos e apoiado pelas potências centrais, as quais apontavam para o empobrecimento do ensino técnico e da enfática defesa de uma educação profissional generalista, flexível, como forma de melhor preparar o jovem para responder às novas necessidades do mercado e às exigências do tipo de sociedade capitalista.

O embate travado entre as forças progressista e as conservadoras no campo das reformas da educação profissional ganhou novo rumo no Governo do Presidente Lula, mediante a promoção de diversos debates e conferências regionais e nacionais, que consolidaram as orientações gerais para a revogação do decreto 2.208/1997(BRASIL, 1997) e sua substituição pelo 5.154/2004 (BRASIL, 2004), cuja gênese é tratada por Frigotto et. al. (2005a), como “um processo contraditório de construção no contexto controverso da democracia restrita”.

Segundo Marques et al. (2006), o governo Lula foi marcado por um discurso populista e por práticas políticas controversas, cuja compreensão da sua natureza política é fundamental e ao mesmo tempo urgente, para construção de reflexões que

possibilitem uma análise mais aprofundada e clara sobre as reais dificuldades a serem enfrentadas para a superação das causas da pobreza e para a construção de ações efetivas para a emancipação da classe trabalhadora brasileira.

Para Marques et al. (2007), o governo Lula no campo econômico foi marcado pelo aprofundamento do modelo neoliberal e no campo social pela instauração de novo populismo, caracterizado pela cooptação das lideranças sindicais e pela constituição de uma coalizão política de largo espectro, como base de governabilidade. Tal processo político foi associado à expansão das políticas sociais direcionadas para as classes pobres, como forma de constituir uma nova base de apoio político, nas massas populares não organizadas.

Dois grandes destaques, no campo das políticas públicas do governo Lula, que representaram a tentativa de desconstrução do discurso hegemônico dos anos 1990, foram os programas de transferência de renda, com ênfase para o “bolsa família”, e a expansão da oferta de educação profissional no âmbito das redes públicas. Mesmo programas desta natureza, com forte caráter assistencial e de formação da força de trabalho para atender demandas do mercado, não deixam, de certa forma, de fazerem parte de qualquer agenda neoliberal (MARQUES, 2007).

Foi neste contexto político do governo Lula, marcado pela tensão entre a manutenção das políticas neoliberais no campo econômico e a expansão das políticas de inclusão no campo social, que emerge o debate para o retorno do ensino técnico integrado, cujo foco inicial se dirige para a revogação do Decreto 2.208/97.(BRASIL,1997)

Garcia (2009) destaca que as análises e discussões que levaram à formulação do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), devem ser entendidas como o consenso negociável possível, apontando que as forças políticas que foram ouvidas e contempladas neste debate configuram o modelo da democracia restrita, onde as forças conservadoras fizeram algumas concessões que permitiram o retorno da formação integrada, mas, paralelamente, garantiram a manutenção dos aspectos essenciais implantados pela reforma da educação profissional do governo FHC.

Gênese do Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) foi objeto de registro por Frigotto et al. (2005b), revelando um controverso debate entre tendências conservadoras que tinham interesse em manter os referenciais do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997) e tendências progressistas que desejavam a revogação desta

medida, porém com divergentes questionamentos quanto a forma. Tal embate representava o mesmo confronto de forças que se deram durante as discussões sobre a o projeto da LDB no final dos anos 1980, assim sintetizado por Frigotto et. al. (2005a):

“Assim, o que se buscava no projeto de LDB aprovado na Comissão da Câmara e que se tenta resgatar com o Decreto n. 5.154/2004, com todas as contradições já assinaladas, é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas.” “Em termos ainda que somente formais, o Decreto n. 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o “desempate” entre as forças progressistas e conservadoras poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente.” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005)

O retorno do ensino técnico integrado tem assim uma dupla motivação: primeiramente política por representar uma ação simbólica contra o modelo educacional dualista e utilitarista, inspirado no ideário neoliberal, e, secundariamente, pela a busca de um modelo alternativo de ensino médio com maior potencial de inclusão social e laboral dos jovens e adultos matriculados na rede pública, tendo como referência utópica uma concepção educacional do campo marxista.

No campo progressista , segundo Frigotto et al. (2004), havia uma disputa entre dois projetos de ensino médio: um que tinham a intenção de retomar as discussões em torno da concepção de um modelo de ensino médio preconizado no projeto derrotado de LDB do Deputado Otávio Elízio, que apontava para uma concepção universalista de um ensino médio unitário, vinculado a uma concepção moderna de educação, e um outro que defendia um modelo de ensino médio não universalista e diversificado para cada segmento social, porém almejando uma concepção de formação integral.

Paralelamente às disputas internas do campo progressista, havia uma

tendência conservadora que defendiam a manutenção dos princípios da reforma do ensino médio e profissional, que apontava para a concepção de um ensino médio e profissional de preparação para as demandas do mercado de trabalho, mediante currículos flexíveis e baseados em competências.

O embate entre estas concepções emergiu nos debates, seminários e conferências nacionais e estaduais realizados pelo MEC, a partir de 2003, cujos documentos resultantes dos registros das discussões e publicações evidenciaram as disputas ideológicas e pedagógicas entre duas tendências que historicamente tensionam concepções de educação, sendo uma de natureza liberal conservadora, que pressionava pela manutenção do Decreto 2.208/97 e outra, de orientação progressista, melhor definida como sendo do campo marxista, que pretendiam a revogação desta medida e o retorno do ensino técnico integrado.

Após intenso debate entre estas diferentes concepções de educação profissional e tecnológica finalmente optou-se pela revogação do Decreto 2.208/97 mediante outro Decreto, Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004, que restabeleceu as condições legais para o retorno do ensino técnico integrado.

Frigotto et.al. (2005) destaca que o campo progressista buscava com o Decreto 5.154/2004, com todas as suas contradições, resgatar a luta pela construção das condições necessárias para consolidação da base unitária do ensino médio, em cujo embate engendrou um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e políticos mais amplos.

O Decreto 5.154/2004 e sua posterior incorporação ao texto da LDB, por meio da Lei nº 11.741/2008 (BRASIL, 2008), representou um avanço possível no contexto da democracia restrita, porém a timidez do seu texto e a manutenção do arcabouço básico da reforma da educação profissional do governo FHC, em especial com a manutenção praticamente inalterada de todas as Resoluções do Conselho Nacional de Educação, conforme relatado no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, tanto possibilitou o retorno do ensino profissional integrado quanto a possibilidade de coexistência com a formação flexível estruturada por itinerários formativos, preconizados no ideário neoliberal.

A política de educação profissional do governo Lula foi marcada por uma enfática defesa do retorno da educação profissional integrada à educação básica, fundamentando uma opção clara pelo resgate do ensino técnico integrado como

política de Estado, contrastando com a implementação de uma série de programas focais e contingentes de qualificação profissional como o Programa Escola de Fábrica, o Programa de Integração Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), evidenciando contradições que levam a Frigotto et. al. (2005) a afirmar:

“O controvertido percurso entre as propostas de governo anunciadas ao povo brasileiro durante a campanha de 2002 e as ações e omissões no exercício do poder revelam alguns saldos de boas intenções e estratégias que se tornam obstáculos ao avanço da efetiva democratização da educação nesse período de governo.” [...] “

“Não obstante toda a expectativa em contrário, a vitória das forças conservadoras tem feito predominar a manutenção de princípios e práticas que orientaram as reformas no Governo Fernando Henrique Cardoso. A insistência de alguns setores políticos e intelectuais em explicitar esse fenômeno tenta, pelo menos, manter aceso o debate e abertos os espaços da contradição. Não é possível, entretanto, “re-inventar” a realidade. Reconhecer que o Governo Lula, também nesse campo, não assumiu, se não marginalmente, o projeto discutido com as forças progressistas no período pré-eleitoral é uma necessidade. Buscar compreender as diferentes determinações que conduziram a isso e buscar agir nos diferentes espaços em que atuamos é um imperativo ético-político, pois de uma ou de outra forma estamos implicados neste processo.” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 1.107)

O retorno do ensino técnico integrado, a partir de 2004, não representou a superação da histórica dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, porém abriu uma frente de luta para a constituição do acesso à educação profissional com um direito de todos, assim como pela luta por uma educação de qualidade para todos e que aponte para um horizonte de uma luta pela justiça educacional.

Evidentemente que o ensino integrado atual, apesar das semelhanças estruturais e operacionais com o ensino integrado dos anos 1970, concebido sob a vigência da Lei 5.692/71 (BRASIL, 1971), que adotava uma formação integrada orientada pelo modelo tecnicista, que privilegiava a formação profissional em

detrimento da formação básica ou a equivalência entre estas, apresenta um significativo avanço em função da explicitação de que a formação profissional não pode substituir e nem tem equivalência com a educação básica, assumindo, em tese uma identidade própria de formação integrada.

Tal interpretação é destacada no Parecer CNE/CEB 39/2004 (BRASIL, 2004c), apesar de manter os mecanismos estruturais da reforma da educação profissional, avança ao afirmar que o ensino técnico integrado não pode ser concebido pela mera junção entre o ensino médio e a formação profissional técnica, como mera somatória de cursos distintos, mas deve ser programado como um currículo integrado, rejeitando-se a dicotomia entre teoria e prática; entre trabalho e vida social.

Outro aspecto a ser observado no retorno do ensino técnico integrado, que o diferencia do antigo integrado, é que, enquanto este tinha a sua concepção de formação fundamentada nos pressupostos da Teoria do Capital Humano e dos modelos pedagógicos liberais, como a pedagogia tecnicista, orientando uma concepção de educação profissional para o desenvolvimento econômico, o atual integrado parte de um referencial filosófico e político vinculado ao campo marxista, concebendo uma educação para emancipação, cujo aprofundamento e crítica tratamos no próximo capítulo.

A despeito das boas intenções e dos avanços alcançados pelo governo Lula na retomada do ensino técnico integrado, e tendo por base as análises dos diversos teóricos críticos deste período histórico, alguns sucintamente abordados neste capítulo, podemos concluir que, apesar da influência das concepções marxistas progressistas nas políticas do governo Lula, as suas contradições e os conflitos que marcaram os embates entre as forças progressistas e conservadoras que compuseram a base do governo, o retorno de ensino técnico integrado se deu sob um contexto controverso de tensões entre as políticas econômicas neoliberais e as políticas de inclusão social, que nos conduz a classificá-lo como um governo neoliberal progressista.

Assim posto, e seguindo análise relacional entre educação e desenvolvimento proposta por Sobral (2000), pode-se concluir que a concepção educacional do governo Lula, apoiada na defesa da integração entre educação básica e profissional e na sua expansão com base nos sistemas públicos de formação profissional e

tecnológica, tanto federal quanto estadual, caracteriza-se como uma “concepção de educação para competitividade e para inclusão social”, que representou um avanço na construção de projeto educativo mais amplo, porém que ainda apresenta timidez na promoção de reformas estruturais que apontem para um projeto de desenvolvimento efetivamente comprometido a redução da dependência econômica e tecnológicas das nações do núcleo central e com credibilidade para defender uma concepção de educação para a emancipação da classe trabalhadora brasileira, que coloque no centro do debate a superação das desigualdades sociais, especialmente a desigualdade educacional.

5. Os Pressupostos Filosóficos e Políticos que Fundamentam a Concepção da Formação Integrada

Os antecedentes históricos e políticos da formação integrada explicitados na gênese e evolução do ensino técnico integrado, que abordamos no Capítulo 4, revelam que as concepções da formação profissional integrada têm sido tencionadas por disputas que emergem de modelos societários divergentes. Tais projetos societários, fundados em diferentes pressupostos filosóficos e políticos conformaram diferenciadas e contraditórias concepções de formação dos trabalhadores.

Há que se considerar na análise histórico-crítica do ensino técnico integrado que a investigação de seus pressupostos filosóficos e políticos não pode resumir-se a um projeto analítico simplista de investigação de polos opostos, situando de um lado o modelo burguês de integração vinculado a uma concepção societal liberal-conservadora, e do outro o modelo socialista de integração inspirado na concepção societal marxista-progressista, pois, ao longo do processo histórico, tais modelos não se consubstanciaram como modelos puros, mas como espaços sociais de disputas cujas fronteiras se tornaram difusas. Assim posto, nem o capitalismo e nem o socialismo, em suas condições de existências históricas, se apresentaram como modelos societários puros, mas como uma miríade de influências de diversas ideias filosóficas e políticas, que conformaram as diferentes concepções de formação integrada.

No presente capítulo, buscamos problematizar o conceito de formação integrada, tendo como fundamento a sua análise histórico-crítica, que revela um espectro de disputas entre concepções de integração formuladas sob as influências de tais modelos societários, cujo domínio associado a tal problemática tem apontado para a apropriação das concepções educacionais do campo marxista na conformação do modelo de ensino técnico integrado, que emergiu no cenário educacional brasileiro, a partir de 2004.

As concepções de ensino técnico integrado, que se conformaram no contexto educacional brasileiro, expõem disputas e tensões entre distintas concepções de integração entre trabalho e educação, que resultaram dos embates políticos entre correntes ideológicas hegemônicas diferenciadas: uma fundamentada nas concepções filosóficas e políticas que embasam o ideário liberal/burguês, que teve sua gênese na

concepção de uma integração orientada para o atendimento das demandas do mercado de trabalho, a qual apontou para uma integração entre teoria e prática necessária à “*formação profissional polivalente*”, e outra inspirada pelo ideário socialista/proletário, que concebeu a integração como estratégia de uma “*formação politécnica e omnilateral*”.

A diferenciação entre estas concepções de integração se insere na distinção entre a “*concepção capitalista burguesa*” de formação profissional e sua contraposição, na acepção de uma “*educação socialista proletária*”. Segundo Saviani (2003), a concepção capitalista burguesa de formação profissional tem como pressuposto a divisão social do trabalho expressa na fragmentação do trabalho em especialidades autônomas requeridas pelo mercado de trabalho, estabelecendo as bases de uma “*concepção educacional dualista*”, que implica na divisão entre os que concebem e os que controlam o processo de trabalho e aqueles que executam.

A crítica à concepção capitalista burguesa foi empreendida pelos pensadores do campo socialista, a partir da apropriação das concepções marxistas de educação, concebidas no contexto das lutas empreendidas pelo proletariado desde o Século XIX, cujas bases analisamos no Capítulo 2, onde tratamos do domínio associado à problemática formação integrada.

A perspectiva socialista, conforme destaca Saviani (2003), apresenta-se como uma categoria conceitual, mediante a qual a prática histórica e a teoria dessa prática expressam os significados da superação do capitalismo a partir do desenvolvimento de suas contradições internas. Assim, a concepção socialista de educação, mesmo com suas dispersões conceituais no campo da educação, tem a pretensão de superar o modelo de formação fragmentário e dualista da acepção burguesa, propondo uma articulação entre teoria e prática, na perspectiva de uma formação politécnica e omnidimensional.

Neste Capítulo abordamos os pressupostos filosóficos e políticos que orientam a atual concepção de ensino técnico integrado, problematizando o conceito de integração, de maneira a questionar sua pertinência histórica, pedagógica e política no atual contexto em que se inscreve a formação do trabalhador, tendo como referência a análise das contribuições dos principais pensadores brasileiros do campo da relação trabalho e educação e nos documentos oficiais que orientam a institucionalização do ensino técnico integrado.

Compreendemos como pressuposto um antecedente histórico-social que fundamenta uma concepção, um projeto, ou qualquer ação intencional humana. A qualificação de um pressuposto como filosófico ou político, aponta para uma investigação que visa identificar e compreender tais pressupostos que, na sua *dimensão filosófica*, fundamentam as concepções de homem, de história e das categorias sociais fundantes do ser humano e de sua práxis educativa, e na *dimensão política*, tais pressupostos refletem os antecedentes que orientam as relações sociais, suas hierarquias e suas formas de institucionalização.

Assim posto, intencionamos explorar a conceituação de formação profissional integrada e investigar criticamente os pressupostos filosóficos e políticos que fundamentam sua concepção, com base na produção discursiva dos princípios teóricos desta temática e na apropriação desse discurso científico da integração pelo discurso oficial expresso no documento base do Ministério da Educação (BRASIL, 2007) que prescreve sua institucionalização inserindo a formação integrada no contexto da política de educação profissional do Estado brasileiro.

5.1 Apontamentos para uma Conceituação e Problematização da Formação Integrada

O que é uma formação integrada? Quais são as suas condições de existência? Como tal princípio de integração foi apropriado na concepção do ensino técnico integrado? Que pressupostos filosóficos e políticos fundamentam as concepções de formação integrada? Estas são questões fundamentais para a compreensão do que se tem denominado de formação integrada, cujo enfrentamento exige que façamos preliminarmente uma análise conceitual do que compreendemos por “formação” e por “integração”, explorando e problematizando o “campo discursivo¹⁸” em que aparecem e circulam tais conceitos.

O que se tem denominado de formação integrada, assim como o seu campo discursivo associado, têm sofrido mudanças ao longo do tempo, mas, não

¹⁸ Compreendemos por “campo discursivo” um campo de regularidades discursivas, definido pelas formações discursivas que constituem uma ordem, um conjunto de correlações, de posições e funcionamentos, e de transformações que definem as suas condições de existência. (FOUCAULT, 2010)

apenas no sentido da integração ou da formação, ou seja, em sua materialidade semântica, mas tem se dado principalmente nas mudanças das suas condições de utilização, estabelecidas pelas disputas de modelos societários contraditórios que orientam concepções diferenciadas de integração entre trabalho e educação.

Segundo Rech e Lima (2010), foi na obra do pensador Theodor Adorno que o conceito se evidenciou insuficiente e a práxis se mostrou falha, no contexto do iluminismo e, especialmente, no capitalismo tardio, onde a ideia de uma razão instrumental, caracterizada como uma onipotência paradigmática, que se satisfaz com a atividade conceitual, impondo uma adaptação da teoria totalizante a uma práxis existente, independente da não identidade entre teoria e prática. Assim, o projeto adorniano, iniciado com sua crítica ao iluminismo e ampliado em sua dialética negativa, desmascarou a não identidade entre a realidade e o conceito, entre a práxis e a teoria.

A tentativa empreendida de problematizar o conceito de formação integrada não pode deixar de considerar que esta integração formativa assume o papel de uma “*contradição performática*” no campo da relação trabalho e educação, pois, ao pretender integrar teoria e prática como estratégia de formação para a emancipação e para a vida em liberdade, irrompem violências, arrogâncias e barbáries, que teimosamente insistem em se reproduzir na sociedade, com o objetivo de obstaculizar as pretensões emancipatórias pela imposição da lógica da formação adaptada às demandas produtivistas do capitalismo, como bem destacam Rech e Lima (2010).

A investigação crítica do conceito de formação integrada e dos pressupostos políticos e filosóficos que orientam tal concepção educativa, que visa a formação dos trabalhadores na perspectiva da integração entre a teoria e a prática, entre a formação geral e específica, não pode deixar de considerar as tensões e violências existentes entre a formação para o trabalho e a formação do trabalhador. Tais violências manifestas evidenciam a não identidade entre o conceito ontológico de trabalho e a práxis real do trabalho precarizado, assim como a não identidade entre o conceito utópico de formação para a emancipação com a realidade da prática formativa reificada, ao longo do desenvolvimento histórico do capitalismo até os dias atuais.

É a partir destas considerações, e, na condição de se pressupor que a formação integrada do trabalhador constitui-se numa práxis social que se relaciona com uma teoria, que por sua vez, está ancorada em pressupostos filosóficos e políticos, que

orientam as concepções de homem e de mundo, que delimitam as condições de existência das acepções de formação humana.

Na emergência da modernidade a formação, enquanto prática social equivalente à educação assume o papel de uma práxis essencial para o desenvolvimento e reprodução social, porém, essa formação tem sido condicionada pelos determinantes do sistema capitalista, que geram uma degradação do potencial da razão humana, fazendo com que a formação assuma a função social de reprodução da racionalidade econômica, cuja lógica produtivista tem contribuído para um desacoplamento entre o trabalho e a educação.

Honneth(2009), em um seminal ensaio introdutório de sua obra “*Patologias de La Razón:Historia y actualidad de La Teoría Crítica*” nos alerta que:

“Pero con el motivo que consiste en considerar las condiciones de vida de nuestras sociedades como causa de una posible deformación de la razón, queda insinuado al mismo tiempo dónde sigue estando para mí la actualidad de la Teoría Crítica. Hoy, principalmente por el imperativo de una profesionalización sin objeto, el lazo entre la filosofía y el análisis de La sociedad amenaza romperse definitivamente; pero con eso comienza a desaparecer como posibilidad del pensamiento un legado central del idealismo alemán: concebir las chances de la racionalidad como sujetas a los procesos histórico-sociales. En esta situación, y por anticuados que resulten algunos de sus enfoques, la Teoría Crítica representa un desafío saludable: seguir desarrollándola significaría investigar otra vez, tomando en cuenta las innovaciones teóricas, si la organización específica de nuestras prácticas e instituciones sociales no conlleva un menoscabo del potencial de la razón humana.” (HONNETH, Axel, 2009: 08)

É na direção crítica apontada por Honneth (2009), que se inscreve esta

investigação dos pressupostos filosóficos e políticos que orientam a concepção da formação integrada conformada no pensamento dos educadores progressistas brasileiros e apropriada como fundamento da política pública de educação profissional integrada, de se continuar desenvolvendo o desafio saudável do seu enfoque crítico sobre esta concepção formativa, cujo debate permaneceu estagnado em torno das concepções utópicas de politecnia e formação omnilateral, tomando-se como base os condicionantes filosóficos e políticos expressos em sua teoria e a prática concreta de sua existência, para uma crítica destes pressupostos à luz de um novo referencial crítico fundado no pensamento de Axel Honneth.

5.1.1 Problematizando o Conceito de Formação

A conceituação categorial de “*formação*”, enquanto equivalente à educação, está relacionada com a noção genérica, e muitas vezes abstrata, de formação humana, constituindo-se numa função social de grande complexidade em razão de suas múltiplas relações com as condições de existência humana.

Segundo Maia (2011), o termo “*formação*” contempla por si só certas ambiguidades, que podem conduzir a uma conceituação mais restrita ou mais ampliada. Na sua acepção restrita, conforme o citado autor, o conceito de formação vincula-se como uma ação de conformação de sujeitos a uma forma preestabelecida, sujeitos adaptados a um conjunto preestabelecido de demandas e uma determinada posição no estrato social.

Em contraposição a essa abordagem reducionista, Maia (2011) pontua que o termo “*formação*” pode ser tratado de maneira ampla, onde seu sentido está associado com a ação de construir uma forma, dar uma forma enquanto produção de sujeitos no tempo, de produção de uma forma em ação, de uma subjetivação, levando-se em consideração as especificidades de cada sujeito, sua história, o contexto de seu desenvolvimento, num processo que produz sujeitos diversificados.

Assim posto, o termo formação está associado com processo de subjetivação, que sendo equivalente à educação, cumpre o papel de formar homens diversificados necessários aos processos de produção e de reprodução social. Tal noção genérica e

abstrata da educação, como formação de homens, estabelece um vínculo conceitual com o que se define como homem e com as condições de sua existência humana. Assim não se pode falar de formação como equivalente à educação sem se predefinir o que se supõe formar homens.

De acordo com Maia (2011), a “*formação do homem*” significaria dar uma forma ao “*ser humano*” nas circunstâncias do tempo e do espaço, nas suas condições históricas e no seu contexto, na sua materialidade de ser humano, não segundo um ideal, inspirado no platonismo, mas enquanto uma intenção construída nessa historicidade, enquanto essência possível decorrente da evolução desse homem, em sua materialidade, e do projeto de homem decorrido de sua própria ação no mundo.

É nesta abordagem ampla do conceito de formação que ancoramos nossa análise sobre a “*formação do trabalhador*”, que tem como referência a concepção hegeliana de “*bildung*”, que trata este conceito como uma “*formação da totalidade das capacidades humanas*”, mediante a formação do indivíduo vivente para superação de suas limitações, para ser agente de sua emancipação.

Segundo a tradição marxista o que define a existência humana e as condições de sua sociabilidade é o trabalho, enquanto categoria central da formação humana. Para Saviani (2003), o homem se constitui pelo trabalho, no momento em que necessita adaptar a natureza a si, no momento histórico em que não é mais suficiente adaptar-se à natureza, mas faz-se necessário a sua ação teleológica pelo trabalho.

Saviani (2003) considera que a formação dos homens ao longo da história traz a determinação do modo como produzem a sua existência, e ao produzi-la, transformam a natureza a si próprio, gerando conhecimentos e travando relações entre si, que fundam os princípios da sociabilidade humana e suas normas de convivência.

Segundo Adorno (1995), a análise do conceito de formação, como equivalente à educação, sob a ótica da cultura ocidental é possível apreendê-la como “*formação subjetiva*”, que na sua condição de categoria social, ela sempre esteve vinculada a pressupostos teóricos – uma teoria produzida no âmbito da filosofia, de forma articulada com o rol mais amplo das ciências humanas.

A “*bildung*”, na concepção adorniana de formação, tem a dupla função formativa: a “*formação social*”, que forma os sujeitos para convivência de maneira a evitar a barbárie, e a “*formação para autonomia*” orientada para busca da emancipação humana. Na modernidade, no entanto, a educação, enquanto formadora

de subjetividade, acabou se tornando refém do desenvolvimento científico e tecnológico, subsumida ao capitalismo, e a formação para emancipação, pela via do trabalho, é enquadrada ao ambiente de universalização da forma social do trabalho alienado, resultando em um aviltamento e em uma usurpação da individualidade do trabalhador e dos demais indivíduos ou marginalizados (RECH et al., 2010).

Parafraseando Adorno (1995), podemos afirmar que a formação para rimar com emancipação deve necessariamente estar amparada em uma autoreflexão crítica. Ela não pode consistir em um processo de modelagem de indivíduos, nem pode se restringir a uma mera transmissão de conhecimentos, mas deve antes visar uma formação expressiva da consciência crítica, cônica das contradições do universo econômico-social e político-cultural e das deficiências de sua própria constituição enquanto sujeito.

As diferentes abordagens da formação do trabalhador confrontam-se com as concepções vinculadas com a formação para o trabalho, em razão de essa última trazer consigo a dependência da lógica do mercado, a qual, na perspectiva adorniana, está vinculada à “*semi-cultura*” e à “*semi-formação*” que orientam a formação para seu sentido restrito de treinamento para o mercado de trabalho.

Segundo Maia (2011), a formação humana enquanto produtora de sujeito de trabalho é um processo inerente a nossa condição de humanos. Para esse autor, tal formação, não pode ser confundida com a formação para o trabalho que é histórica e contextualmente localizada e está relacionada ao patamar de desenvolvimento das forças produtivas.

De acordo com Rech et. al (2010), é evidente que Adorno, enquanto um dos fundadores da teoria crítica, tem contribuições notáveis para a construção de uma teoria social que sirva de base para formular os pressupostos filosóficos e políticos de uma formação do trabalhador, que aponte para o resgate do potencial emancipatório do trabalho social. Embora o pensamento de Adorno seja taxado de um aparente pessimismo e de não apresentar uma alternativa viável para uma motivação de luta por emancipação, este entende que a única forma de práxis que ainda pode alimentar iniciativas de resistência é a práxis teórica de uma consciência crítica auto-reflexiva, capaz de impor resistência à dominação ideológica da indústria cultural mediante a formação de subjetividades expressivas contra a perpetuação alienante e onipresente de um processo sócio-cultural e político abstratamente anêmico. Porém esta concepção

ampliada de formação somente poderá se concretizar se formos capazes de resgatar o potencial emancipatório do trabalho na atualidade.

5.1.2 Problematizando o Conceito de Integração no Campo Educacional

Para analisar a emergência do conceito de integração, com vistas à sua problematização dentro de um determinado campo discursivo, como é o caso do campo trabalho e educação, parafraseamos Foucault (2010, p.62), afirmando-se que, em tal análise, não é preciso relacionar o conceito nem no horizonte da idealidade nem no curso empírico das ideias que o conformam, mas, antes de querer situar um conceito em um edifício dedutivo virtual, é necessário descrever a organização do campo enunciativo em que aparecem e circulam.

Assim posto, o conceito de integração emerge no campo educativo associado à problemática da integração entre teoria e prática, entre trabalho e vida sócio-comunal, cuja concepção conceitual opera divergentes acepções de educação dita integradas.

A organização do campo enunciativo da integração tem sido influenciada por princípios de determinações orientados pelas disputas entre os modelos societários divergentes que emergiram sob a hegemonia do ideário liberal ou sob a influência do ideário socialista, em suas diversas formas históricas. Ambos os modelos influenciaram concepções de educação integrada, porém diferenciadas em seus princípios de integração.

Etimologicamente o termo integração vem do latim “*integrare*”, o qual tem seu sentido semântico relacionado com tornar-se inteiro, completar, inteirar, integralizar. O seu emprego na linguagem cotidiana revela, no entanto, uma polissemia que reflete uma dispersão de significados, que estão associados aos diferenciados contextos de sua utilização. Outro sentido do senso comum, que assume o termo integração, é referido ao seu sentido de “*articulação*”, que evidencia a semântica de uma união entre partes que se juntam pelas articulações, tornando-se parte integrante de um todo articulado.

O significado de integração, no campo discursivo da relação trabalho e educação, é frequentemente associado a termos como pluridisciplinaridade, interdisciplinaridade, multidisciplinaridade e transdisciplinaridade, termos esses, que

embora relacionados, têm significados diferenciados.

Segundo Pompo (2005), os prefixos pluri, inter, multi e trans estão associados à mesma raiz que se origina na palavra disciplina, relacionando diferentes disciplinas que se intencionam juntar em sua pluralidade ou multiplicidade, disciplinas que se pretende articular, pô-las em inter-relação, estabelecendo entre elas uma ação recíproca interdisciplinar ou uma intenção de articulação disciplinar que promova uma ultrapassagem, um ir além dos limites disciplinares, promovendo uma transdisciplinaridade.

Mais frequentemente o termo integração é associado com o conceito de interdisciplinaridade, que segundo Fazenda e Arantes (2002) tem sido utilizado para caracterizar a colaboração existente entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência.

A prática educativa dita integrada ou interdisciplinar não é caracterizada pelo simples fato de aproximar pessoas de diferentes disciplinas e colocá-las para dialogar e trabalhar juntas, conforme destaca Fazenda e Arantes (2002). Ambas, porém buscam romper com o caráter estaque dos saberes sistematizados, porém articulam tais saberes em diferentes níveis de integração.

Pompo (2005) ressalta que a interdisciplinaridade designaria o espaço intermediário, a posição intercalar entre os saberes; já a integração representaria um espaço em que a articulação entre os saberes ultrapassam as barreiras que os afastavam, fundem-se numa outra coisa que os transcende, constituindo uma espécie de *continuum* de desenvolvimento do conhecimento.

A integração de saberes, práticos e teóricos, incorpora a interdisciplinaridade, constituindo-se um lugar onde se pode pensar na superação da condição fragmentária das ciências e onde, simultaneamente, se exprime a nossa nostalgia de uma saber unificado (POMPO, 2002, p.13).

Na condição de um saber unificado, que integra teoria e prática, qual deve ser o princípio norteador da integração? Fundamentalmente tratar da emergência da integração e de seu princípio estruturante, no campo discursivo da educação profissional, nos remete a relacionar o conceito de integração dentro das diversas concepções que abordam a relação entre trabalho e educação.

Assim dito, é possível, na investigação da relação entre trabalho e educação, a identificação de concepções de integração entre teoria e prática que se vinculam a uma

proposta de educação orientada para os interesses das classes dominantes ou a uma aceção de educação integrada orientada pelos interesses da classe trabalhadora. Embora divergentes, em suas aceções de integração, adotam como “*princípio integrador o trabalho*”, que assume sentidos diversos, segundo as determinações sociais e históricas que se confrontam nas formas reais em se concretiza o trabalho.

Segundo Machado (1989), estas diferentes concepções de integração ou de propostas de “unificação escolar”, que emergem dos interesses antagônicos entre o capital e o trabalho, apontam para a existência de duas distintas aceções de integração: uma inspirada no ideário liberal/burguês e outra de inspiração socialista/proletária, sendo que ambas, ao longo da história, buscam a construção e a consolidação da hegemonia de suas respectivas classes.

Tanto a concepção de integração liberal-burguesa quanto a socialista- proletária têm como princípio de integração entre a teoria e a prática a categoria social do trabalho, porém sob diferente estatuto ontológico e ético-político dessa categoria central.

Frigotto et al. (2007) destaca que trabalho e educação são atividades sociais de natureza diversas, mas que mantêm entre si conexões por diferentes mediações. Assim expresso, a integração entre teoria e prática está relacionadas com estas diferentes mediações entre trabalho e educação.

Na aceção liberal-burguesa, a categoria trabalho é tratada como atividade produtiva geradora de valor de uso, e a educação assume o papel de transmissão dos conhecimentos sistematizados e dos valores necessários à reprodução social, que, sob a emergência da divisão social do trabalho e da sociedade de classes, gera uma integração entre teoria e prática marcada pela hierarquização e desigualdade econômica. Nesta aceção, a integração se dá em função dos impactos da revolução técnico-científica sobre o conteúdo do trabalho e a crescente tendência hegemônica do trabalho imaterial na geração de valor, que passam a exigir maior grau de qualificação dos trabalhadores.

A concepção de integração que emerge do ideário liberal-burguês, sob os condicionantes do sistema capitalista, que incorpora a nova base teórico-científica nos processos de produção industriais, se dá sob a perspectiva de integração entre trabalho e educação regulada pelo caráter unidimensional do mercado, gerando crescente integração entre a formação para o trabalho articulada com os conhecimentos

científicos necessários à formação de trabalhadores polivalentes e flexíveis.

A acepção socialista-proletária de integração, orientada pelo trabalho como princípio educativo, sob a dupla perspectiva ontológica e histórica da categoria trabalho, que assentada no pensamento marxista, assume o caráter central da formação humana e de construção de suas condições de existência, faz emergir uma concepção de integração que intenciona a formação dos trabalhadores nas múltiplas dimensões da vida.

Segundo Saviani (2007), a formação humana é um feito humano, sob a forma de um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo em um processo histórico. A integração que emerge deste referencial socialista, assume o sentido de uma aproximação com a formação omnilateral, politécnica e unitária, que expressam uma concepção unificada de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, integrando o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo produtivo na formação. (SAVIANI, 2003, p.138)

O conceito socialista de integração, sob a ótica da articulação entre trabalho e educação, teve na concepção gramsciana de escola unitária sua principal expressão, que, de acordo com Soares (1997), emergiu a partir da crítica às contradições do modelo liberal da “*escola nova*” e às concepções socialistas de “*escola unitária do trabalho*” e “*escola politécnica*” marxiana. Tal modelo de escola unitária se propunha a contrapor a dualidade estrutural do sistema educacional capitalista, que mesmo apontando para a crescente integração do saber científico com a formação para o trabalho, não foi capaz de superar esta contradição.

Segundo Machado (1995), a integração entre teoria e prática, é um desafio formativo de grande vulto, pois significa o desenvolvimento de uma visão de totalidade, em que parte e todo, geral e específico, se relacionam e se determinam reciprocamente, tendo como substrato social a dificultá-la uma realidade produtora de dissimulações e fragmentações.

Fazenda e Arantes (2002) alertam para a existência no cenário educacional brasileiro de uma alienação sobre os conceitos de integração e interdisciplinaridade, manifestada pelo desconhecimento dos sujeitos educacionais dos seus significados e objetivos no projeto educativo integrado. Para estes autores a integração tem assumido o papel de uma “*ideologia da integração*”, pressupondo-se que professores e alunos

são super-homens, capazes de assumir sozinhos toda a problemática educacional.

Fazenda e Arantes (2002) apontam ainda que a concepção de uma educação integrada exige a recuperação de algumas ideias fundamentais: “a ideia de formação cultural enquanto esfera de formação integrada do homem total; o papel da escola enquanto espaço integrado de formação do homem inserido em sua realidade e o papel do homem enquanto sujeito integrado de mudança do mundo”.

As motivações para a concepção de modelos de formação integrada, que articulam educação e trabalho, estão presentes tanto no projeto societário liberal quanto no projeto socialista, onde ambos rejeitam o predomínio da especialização por meio da articulação entre a formação geral e a formação técnica, porém com divergente concepção de formação do cidadão produtivo.

Enquanto no modelo liberal a integração do saber científico com a prática do trabalho se motivou pela necessidade de formar trabalhadores polivalentes exigidos para elevar a produtividade do capital e, ao mesmo tempo, estabelecer condições de superar os problemas advindos das lutas dos operários especializados e da mudança do paradigma produtivo, cada vez mais cientificizado e tecnologizado, a concepção de integração socialista se motivou pela superação deste modelo dualista, por uma escola capaz de formar um trabalhador integral, que seja capaz de trabalhar e de governar, de maneira a superar a sociedade capitalista.

Segundo Saviani (2003), a noção de “*politecnia*”, que se estabelece como referencial utópico da integração, “não tem qualquer conexão com a concepção liberal de polivalência ou múltiplas técnicas, mas se refere ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”.

Sob a influência do ideário socialista, a integração é concebida, pelos educadores marxistas brasileiros, como um estágio de avanço possível na direção da construção de uma formação “*politécnica*” e “*omnilateral*”, no contexto das determinações do sistema capitalista, enquanto não se dá a plena socialização dos meios de produção como condição necessária para a transformação desta utopia educativa em realidade.

A conceituação de *politecnia* e sua disseminação no pensamento educacional brasileiro, de forma mais sistematizada, se deram, a partir dos anos 1980, por meio da produção intelectual do educador socialista Demerval Saviani. Segundo Saviani

(2003), a noção de politecnicidade se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, postulando uma formação que promova o domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno, diferenciando-se assim do sentido vulgar de formação para múltiplas técnicas.

Pizzi (2002) afirma que a genérica conceituação de politecnicidade pode conduzir a uma formação geral articulada a uma concepção generalista de tecnologia, ainda que não elimine a necessidade da formação profissional específica. Essa autora ainda destaca que o caráter difuso e abstrato deste conceito, que além da carência de dados empíricos, tem problemas conceituais que não ajudam a uma compreensão adequada de questões cruciais para formulação de um projeto socialista de educação, como é o caso da associação estabelecida entre politecnicidade, escola unitária e formação integrada.

Ciavatta (2005), uma das principais pesquisadoras da formação integrada, afirma que “o sentido da integração está relacionado com o sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que leva a tratar a educação como uma “totalidade social”, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”. Tal conceituação ampla de integração estabelece uma conexão direta entre o conceito de integração com a categoria marxiana de totalidade, a qual tem o estatuto de categoria onto-gnosiológica central do método dialético-materialista.

Chagas (2012) demonstra que o método dialético de Marx envolve uma dupla determinação crítica de investigação e exposição, pressupondo que o objeto só pode ser exposto depois de ser investigado, analisado e criticado, num processo de investigação que busca desvelar sua racionalidade imanente, para em seguida, apresentar o objeto de investigação por meio de sua reconstrução crítica no plano ideal como parte de uma totalidade própria do real.

A conceituação proposta por Ciavatta (2005) para integração, que tem seu fundamento no método dialético materialista, nos impele a considerar que este conceito assume o *status* de uma “totalidade parcial” no contexto da “totalidade social da educação”, que por sua vez constitui-se parte da “realidade objetiva”, e que, portanto desenvolvem relações entre si que são condicionadas pelo modo de produção de toda a sociedade.

Tratar a integração como uma totalidade envolve compreender como esta se

relaciona como uma parte da totalidade social da educação, que por sua vez relaciona-se com a totalidade da produção material socialmente determinada. Segundo Chagas (2012), o método dialético-materialista de Marx parte da produção material, socialmente determinada, e demonstra que ela é um todo orgânico e dinâmico, constituindo-se numa totalidade de relações diversas, na qual seus momentos constitutivos estão conectados entre si, formando uma unidade sintética e repleta de contradições.

Compreendendo a integração como uma totalidade parcial inserida na totalidade social, na condição de uma categoria que estabelece a articulação entre o geral e o específico, no contexto da relação entre o trabalho e a educação, podemos compreender que esta integração se dá tanto internamente, por meio da articulação do saber laboral com o saber científico no processo formativo, quanto externamente, mediante as relações que se estabelecem entre a esfera da educação com a esfera do trabalho em sua realidade concreta.

Do ponto de vista da integração interna ao processo educativo, esta deve refletir as práticas pedagógicas e inter-relações entre os sujeitos da educação, com especial atenção nas relações entre os sujeitos docentes que orientam os processos de aprendizagem do campo da formação geral com os da formação específica.

Nas suas relações externas, a integração se dá pela articulação entre a realidade externa do mundo do trabalho com as práticas educativas, estabelecendo relações recíprocas entre os sujeitos educacionais e o mundo real do trabalho, de forma a construir um processo de integração que coloca em confronto as demandas sociais de formação dos trabalhadores com as demandas requeridas pelo mercado de trabalho.

Sendo a integração considerada uma categoria que se constitui como uma totalidade parcial da totalidade social da educação esta é, assim como as demais partes do todo, socialmente determinada pelas condições de produção material e suas múltiplas mediações históricas, que revelam contradições tanto nas relações internas quanto nas externas.

Sob o ideário do campo marxista, a investigação da categoria integração está associada ao referencial utópico da politecnia e omnilateralidade, assumido como pressuposto onto-gnosiológico o primado do trabalho sobre a educação, o que nos leva a considerar em que sentido o trabalho, na sua condição de categoria ontológica e histórica pode assumir a condição de categoria integradora da formação dos

trabalhadores.

Segundo Frigotto (2009), o sentido do trabalho na sociedade capitalista revela uma disputa de classe que somente pode ser apreendida em sua historicidade dentro de uma concepção dialética e no campo das contradições e não das antinomias. Este autor busca sinalizar que a polissemia da categoria trabalho resulta de uma construção social, cujo sentido hegemônico está associado ao sentido de dominação de classe.

Ao referir-se que o sentido do trabalho somente pode ser apreendido no campo das contradições e não das antinomias, Frigotto (2009) reporta-se ao debate estabelecido com Lessa (2009) e Tumolo (2003), que apoiados numa análise imanente da categoria trabalho, expressa em Marx, sustentam que a análise dessa categoria, sob a hegemonia da sociedade capitalista, sofre tanto perda de precisão semântica quanto do enfraquecimento de sua condição de categoria analítica fundamental, em função da subsunção do trabalho concreto, gerador de valor de uso, pelo trabalho abstrato, gerador de valor de troca, e, de ambos, pelo trabalho produtivo, enquanto categoria concreta de geração de mais-valia hegemônica na sociedade capitalista.

Para Lessa (2007), o pensamento pedagógico marxista, exemplificado em Saviani e Frigotto, incorre numa espécie de dupla ilusão ao considerar que seja possível no sistema capitalista a existência de alguma positividade do desenvolvimento científico e tecnológico e dos avanços das forças produtivas, que possam ser apropriados pelas forças comprometidas com a emancipação humana, assim como nutrem a esperança sobre a possibilidade de construir uma educação geral, omnelateral ou politécnica dentro do capitalismo.

Tumolo (2003) sustenta, em sua análise imanente dos textos de Marx, que a categoria sociológica central de análise do trabalho nos condicionantes da sociedade capitalista deve ser o trabalho produtivo e que sob esta forma, cada vez mais avançada de geração de mais-valia, este não pode ser entendido como princípio educativo.

Para Frigotto (2009) a análise imanente e heurística do pensamento de Marx e Engels, conforme desenvolvida por Tumolo e Lessa, são pertinentes e relevantes para afirmar os fundamentos das contribuições destes pensadores, mas se inserem num risco metodológico de saturação histórica do plano de categorização, ao se deter na análise imanente das antinomias da categoria trabalho e de outras categorias centrais marxistas, deixam de lado as contradições geradas pelas tensões entre essas e a questão da historicidade, que, embora garanta uma segurança metodológica, pode

limitar o alcance da análise, fragilizando a crítica dos pesquisadores que se arriscam na pesquisa histórica.

Nosella (2007), outro pensador do campo socialista, se propôs a realizar uma crítica de natureza semântica, histórica e política ao conceito de politecnia, afirmando que os educadores brasileiros marxistas, ao erguerem na atualidade a bandeira da politecnia, acenam semanticamente para uma posição teórica historicamente ultrapassada. Para este autor o sentido original do termo politecnia estaria associado ao conceito de educação tecnológica presentes nos escritos de Marx e Engels, considerando inadequada a expressão “*educação politécnica*” defendida pelos educadores marxistas por não traduzir nem uma conexão com o sentido original e nem expressar semanticamente as necessidades da educação da sociedade atual, assim como por mostrar-se historicamente como insuficiente para explicitar os riquíssimos germes do futuro da proposta educacional marxista.

A despeito do relevante esforço que Nosella (2007) empreendeu em elaborar uma crítica semântica, histórica e política do sentido do termo politecnia, sua abordagem confunde a investigação semântica com a conceituação teórica, que, embora ambos sejam construções históricas cujos sentidos se atualizam no interior das relações sociais, somente a cientificidade de seu emprego é que garante o seu estatuto teórico.

Sousa Junior (2012), ao realizar uma crítica da crítica de Nosella, destaca a importância deste ensaio para a retomada do debate sobre a politecnia, que deixa como legado ao debate sobre essa temática que o cerne da questão, para além do rigor semântico, ainda permanece intacta a problemática de se compreender a posição da politecnia ou da educação tecnológica na perspectiva de educação de Marx.

O constructo teórico-filosófico de Marx e Engels aponta para uma teoria social fundada na centralidade da categoria trabalho, sob uma dupla perspectiva de atividade ontológica e criadora de valor de uso e atividade histórica criadora de valor de troca, conectando, sistemicamente, uma crítica da sociedade burguesa com uma teoria política da emancipação humana que objetiva a superação revolucionária da sociedade capitalista.

A dimensão educativa do pensamento de Marx e Engels, conforme analisamos no Capítulo 2, revela que a centralidade do trabalho, sob esta dupla perspectiva, além de atividade criadora de valor, constitui-se num evento formativo, assumindo a dupla

dimensão instrumental-econômica e epistemológica necessárias para auto-realização humana. Neste sentido, não se faz necessário formar um novo homem, pois para Marx e Engels, este homem com potencial revolucionário já havia sido formado na modernidade na figura do proletariado, mas era necessário educá-lo para libertá-lo dos poderes da alienação e reificação do trabalho morto e fortalecer seu potencial revolucionário para empreender a luta contra a ordem social estabelecida, expressa na luta de classe.

O pensamento de Marx não desconsidera os limites e as possibilidades históricas do capitalismo, enquanto modo de produção socialmente determinado, de forma que a dimensão educativa presente em sua obra, mesmo com sua pouca sistematicidade expressa como “*educação tecnológica*” ou “*politécnica*”, não se desconecta da dinamicidade deste modo de produção, interpretando a relação entre trabalho e educação como um processo de formação socioeconômica que estruturalmente obstaculiza a autoidentificação dos trabalhadores com o produto de seu trabalho.

Assim posto, o sentido conceitual de politecnia e sua vinculação com o conceito de integração, enquanto estágio possível de formação socioeconômica do trabalhador no atual contexto histórico do capitalismo, não pode ser desvinculado do processo de luta que se estabelece entre uma concepção de formação do trabalhador, orientada pela utopia da emancipação política projetada pelo ideário liberal, que visa formar um trabalhador pluritécnico ou polivalente, e uma concepção utópica de emancipação humana projetada pelo ideário socialista, que intenta formar trabalhadores politécnicos.

De certa maneira, o desafio teórico de investigar a formação integrada do trabalhador se dá em função das tensões entre duas concepções de “politecnia”, uma vinculada ao ideário liberal-burguês e outra relacionada com o ideário socialista-proletário, que se confrontam por meio de divergentes pressupostos filosóficos e políticos que interferem no sentido do trabalho e na condição de premissa básica de auto-realização e de formação da identidade humana.

Frigotto (2009) sintetiza sua crítica, cuja essência assume-se nesta tese, afirmando que a análise do pensamento de Marx e Engels sob a perspectiva imanente e heurística, embora pertinentes, podem incorrer no risco metodológico de saturação histórica do significado das categorias marxianas sem apontar uma explicação para o

processo de superação do modo de produção capitalista, cuja ultrapassagem implica enfrentar, no plano da práxis, o pântano contraditório da dialética do velho e do novo, somente alcançado pela análise histórico-crítica. Para esse autor, “ou se começa a luta pela utopia do socialismo e da educação omnilateral, unitária e politécnica no embate contraditório da realidade historicamente rebelde ou teremos, como assinala Jameson, que esperar a deterioração total da terra e da natureza, ou remeter a um imaginário futuro, na análise de Kosik, a superação do sistema capitalista.”

A investigação e a exposição da formação integrada do trabalhador materializada no ensino técnico integrado, a partir de seus pressupostos reais, representa intenção central desta tese, porém há que se questionar sobre a pertinência da defesa de uma concepção de formação marxista integrada nos dias atuais, centrada no exclusivo princípio educativo do trabalho, como princípio formativo fundado numa concepção estético-productivista do trabalho que possibilitou a Marx investigar a sociedade capitalista e expor a sua lógica alienante e reificante, articulando um processo formativo com uma concepção de emancipação humana.

No confuso e tortuoso retorno do ensino técnico integrado, enquanto alternativa possível à concepção de escola unitária e politécnica, a integração pode assumir o caráter de uma “*ficção ideológica*” como define Zizek (2009), como um lugar em que o antagonismo social entre uma concepção socialista de educação politécnica e uma concepção liberal de formação polivalente não foi obliterado, transformando a formação integrada numa espécie de “*formação politécnica de novo tipo*”, demandada pelo atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

O enfretamento crítico desta temática investigativa sobre a formação integrada do trabalhador não pode ser feita sem uma ruptura teórica com esta visão estético-productiva do trabalho e suas implicações na relação entre trabalho e educação, não apenas afirmando o trabalho como princípio educativo, mas problematizando tal pressuposição para além do campo economicista, mas inserindo este debate na esfera das novas fronteiras da filosofia política.

5.2 O Discurso Científico da Formação Integrada no Brasil

Para tratar da concepção de ensino técnico integrado, escolhemos um conjunto de textos referenciais de autores do campo marxista como Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, cotejado com outros autores nacionais que trataram desta temática nos anos mais recentes. Esses autores foram selecionados segundo um critério amplo de representatividade do campo discursivo teórico de suas produções que tem influenciado a acepção de formação integrada segundo o recorte que intencionamos imprimir na investigação crítica dos pressupostos filosóficos e políticos desta modalidade de educação profissional. Situamos nessa parte de nosso estudo o discurso científico sobre o ensino técnico integrado consolidado na produção teórica de seus principais pensadores brasileiros do campo da relação trabalho e educação.

A conformação do pensamento educacional brasileiro, desde os anos 1970, tem sido influenciada pelo referencial teórico do campo marxista, que, segundo Lombardi (2010), é resultante da apropriação da dimensão educacional do pensamento de Marx e Engels e das correntes marxista do início do Século XX, que conformaram uma pedagogia marxista orientada, em linhas gerais, pelos seguintes eixos teóricos:

“Crítica à educação, ao ensino e à qualificação profissional burguesa.

Analogamente à crítica da economia política, Marx e Engels também dirigiram ao ensino burguês uma aguda e profunda crítica, desnudando a relação entre a educação e as condições de vida das classes fundamentais da sociedade burguesa;”

“Relação do proletariado com a ciência, a cultura e a educação. O tratamento de Marx e Engels dado à problemática da relação do proletariado com a cultura e a ciência, explicitava como entendiam a ciência a serviço do capital, o processo de alienação resultante do processo de trabalho industrial e o aparelhamento burguês da escola. Bem como a importância da educação para a formação da consciência;”

“Educação comunista e formação integral do homem. A educação como articuladora do fazer e do pensar – a superação da monotecnia a pela politecnia. A concepção educacional marxiana-engelsiana tinha como ponto de partida a crítica da sociedade burguesa, a proclamação da necessária

superação dessa mesma sociedade e como ponto de chegada a constituição do reino da liberdade. Com a instauração do comunismo a educação estará a serviço do homem e, rearticulando o trabalho manual e a atividade intelectual, deverá voltar-se plenamente à formação integral do homem.” (LOMBARDI, 2010, p.329)

Os estudos realizados por Handfas (2008) apontam que a opção dos educadores brasileiros, a partir dos anos 1970, pela aproximação mais explícita com o pensamento marxista foi influenciada, no *plano político*, pelas circunstâncias conjunturais de resistência e luta contra a ditadura e no *plano científico* pela utilização da teoria social marxista como fundamento teórico e conceitual para compreensão das relações entre trabalho e educação, em contraposição ao referencial teórico-metodológico das concepções dos teóricos do capital humano e como crítica da forma ahistórica de apresentação da realidade segundo visões reducionista das noções de homem, de trabalho e de educação numa esfera abstrata desprovida de seus determinantes históricos e sociais.

A concepção de formação integrada, que emerge do referencial marxista, apresenta-se como uma contraposição ao modelo de integração inspirado pelo ideário liberal que defendia a formação de trabalhadores polivalentes e flexíveis, porém limitados aos padrões formativos definidos pelo mercado de trabalho.

O tortuoso retorno do ensino técnico integrado teve como marco político a vitória do projeto popular democrático, representado pela coligação do Partido dos Trabalhadores e uma ampla base de partidos aliados, das mais diversas matizes, em torno da liderança carismática do sindicalista Luis Inácio Lula da Silva, situando, no plano político, a motivação para a retomada da formação integrada, que havia sido extinta na chamada reforma da educação profissional promovida pelo Governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, sob a influência hegemônica do ideário neoliberal.

Segundo Ramos (2008), “os antecedentes histórico-políticos da concepção do ensino médio integrado à educação profissional demonstram o caráter ético-político do tema, posto que esse debate coincide com as discussões sobre projetos de sociedade e concepções de mundo”, como buscamos demonstrar na análise histórico-crítica da

gênese e evolução da formação integrada.

Sob a perspectiva da integração liberal, a formação integrada do trabalhador vincula-se a uma concepção formativa de profissionalização que visa a formação do “*cidadão produtivo*” necessário para atender as demandas do mercado de trabalho e para a convivência social. Foi este modelo que se consolidou durante o período da ditadura militar com a profissionalização compulsória de todo o ensino médio, definida na Lei 5.692/72 (BRASIL, 1972), que objetivava a formação de mão-de-obra técnica necessária ao modelo desenvolvimentista baseado na substituição da importação e na implantação das indústrias de base sob um regime de dependência tecnológica fundamentado na importação de tecnologia.

A profissionalização compulsória de todo o ensino médio gerou um imaginário distorcido sobre o conceito da integração no Brasil, fazendo uma vinculação do conceito de formação integrada com a exigência de profissionalização. Esta vinculação pretendia universalizar a bem sucedida experiência das Escolas Técnicas Federais para todo o ensino médio do país, tanto para as redes públicas estaduais quanto para a rede privada, porém sem oferecer as condições necessárias para adequação de todo o sistema escolar a esta nova modalidade de formação.

O resultado desta experiência de integração compulsória constitui-se num dos maiores fracassos da educação brasileira que somente teve sucesso na rede de escolas federais por possuírem condições especiais, em termos de infraestrutura e recursos humanos especializados.

A despeito do fracasso da profissionalização compulsória o modelo de ensino técnico integrado desenvolvido pelas Escolas Técnicas Federais manteve-se como referencial de excelência, porém considerado inadequado para universalização, em função de seus elevados custos.

No final dos anos 1970, começa a emergir no Brasil as propostas de formulação de um novo modelo de formação integrada, fundamentado no referencial teórico marxista da escola unitária e politécnica, a qual, mesmo com todas as imprecisões conceituais envolvidas na apropriação da dimensão educacional do pensamento marxista, estabeleceu um marco referencial teórico e político que visava a conformação de um novo modelo educacional capaz de superar a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro e a de contribuir na luta contra o regime ditatorial.

Neste sentido, o modelo de formação integrada defendido não necessariamente

tinha vinculação com a profissionalização apontando para um modelo de educação tecnológica, que promovesse a formação do trabalhador para todas as dimensões da vida.

O debate sobre o conceito de politecnia e formação omnilateral, iniciado pelos educadores marxistas, foi rapidamente apropriado pelo incipiente movimento sindical dos docentes da rede pública com certa repercussão no interior das Escolas Técnicas Federais, que embora desenvolvessem um modelo de ensino técnico orientado pelos pressupostos liberais, eram consideradas as experiências formativas que mais se aproximavam da formação politécnica. Tal referencial reforçou a ideia de que o ensino médio integrado deve estar vinculado à profissionalização técnica.

O processo de redemocratização do Brasil e a perspectiva de retomada do crescimento econômico no início dos anos 1990, sob o contexto hegemônico do neoliberalismo e da queda do socialismo real, foram acompanhados da crescente interferência das agências internacionais multilaterais na formulação das políticas governamentais, com especial impacto na educação.

A ênfase destes organismos internacionais apontavam severas críticas ao modelo de universalização do ensino profissional, assim como defendiam a priorização da universalização do ensino fundamental e a separação do ensino médio da formação técnica, como estratégia de redução dos custos educacionais e de expansão da oferta de profissionais técnicos por meio do aligeiramento dos programas formativos, que passariam ser ofertados como trajetos formativos modulares e flexíveis.

A separação da formação profissional do ensino médio, sob o arcabouço jurídico minimalista da Lei nº 9.694/96 (BRASIL, 1996), estabelecida no bojo da reforma da educação profissional dos anos 1990, representou o marco político e normativo da extinção da formação integrada, demarcando um retrocesso legal no campo da educação profissional brasileira, que se estende inclusive à desintegração da educação de jovens e adultos que perde, por meio de emenda constitucional, seu status de integração compulsória com o ensino fundamental.

A principal crítica que se interpôs ao modelo de desintegração imposto pela reforma da educação profissional, a despeito de sua ampla aceitação nos segmentos empresariais e nos sistemas de formação a eles vinculados, foi expressa pelos movimentos sociais e pelos educadores do campo marxista que afirmavam que este modelo se apoiava numa lógica produtivista vinculada à racionalidade economicista

neoliberal, pela sua intenção de universalização de um ensino médio orientado pela preparação básica para o trabalho desvinculado da profissionalização específica, que seria ofertada por diversas estratégias que apontavam um forte viés para privatização do ensino técnico e superior.

Frigotto numa entrevista dada ao Programa Salto Para o Futuro da TV Brasil/MEC observou que a reforma da educação profissional, imposta pela classe dirigente do Brasil, revelou a visão obscurantista e cínica desta classe, que aliada aos interesses econômicos do mercado, não medem esforços para assegurar a manutenção de um modelo educacional dualista e excludente, sempre alegando os elevados custos de manter um ensino médio integrado, enquanto educam seus filhos em caras escolas privadas do Brasil ou no exterior. Para este educador a separação do ensino médio da educação profissional cria uma espécie de distorção no imaginário social de que é possível ter uma educação técnica sem base.

A vitória do projeto político representado pelo Presidente Lula, em 2003, revitalizou o debate em torno da luta pela retomada do ensino técnico integrado que se dá segundo um percurso histórico controvertido, provocado pelas disputas entre as forças progressistas e conservadoras que formaram a base do governo, conforme apontado por Frigotto et. al. (2005).

Tal disputa, fez com que o Governo Lula opte por um modelo de oferta de educação profissional diversificado, no qual mantém as bases da reforma neoliberal da educação profissional, que interessa aos sistemas de formação vinculados aos empresários e às escolas privadas, com a possibilidade de oferta de ensino técnico na modalidade integrada, conforme estabelecido no Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004) e posteriormente incorporado ao texto da LDB, por meio da Lei nº 11.741/08. (BRASIL, 2008)

O novo marco legal da educação profissional nasce do embate entre os defensores de um modelo de integração neoliberal de viés conservador, que defendem a separação da formação profissional do ensino médio, sob o argumento de que o novo paradigma técnico-científico, incorporado na base produtiva, requer a formação de um profissional polivalente com forte formação geral, contrapondo-se com os defensores do modelo de integração socialista- progressista, que insistem na integração entre a formação geral e profissional, como estratégia de travessia possível entre o modelo de integração liberal para uma formação integrada politécnica.

A luta contra as políticas neoliberais dos anos 1990 motivou os pesquisadores e educadores marxistas, do campo da relação trabalho e educação, a retomarem as discussões em torno das bases teóricas e operacionais de um modelo de educação socialista que pudesse fazer frente à forte investida neoliberal, que promoveu a mais intensa e profunda reforma do sistema educacional brasileiro, tanto no que diz respeito ao marco normativo da educação, quanto a seu modelo de financiamento, gestão e organização pedagógica, mediante a imposição do modelo produtivista das pedagogias das competências.

A amplitude e o volume de mudanças na legislação e nos instrumentos normativos educacionais, realizados nos anos 1990, revelam o papel estratégico da esfera da educação na conformação da hegemonia política neoliberal.

A reforma da educação no governo FHC, iniciada pela promulgação da LDB, em 1996, abrangeu um amplo leque de medidas que impactaram todo o sistema educacional brasileiro, em especial no âmbito da educação profissional, sofrendo forte contestação por parte das forças progressistas quanto ao seu caráter produtivista e privatizante, porém foi amplamente assimilada pelos segmentos conservadores da sociedade brasileira. (FRIGOTTO, 2005)

As forças progressistas que resistiram ao projeto neoliberal que visava a integração subordinada do Brasil à nova ordem imposta pela economia globalizada conformaram seu referencial de crítica no campo da educação a partir da formulação de propostas alternativas de um projeto de educação progressista conformada, no final dos anos 1980, mediante a apropriação do referencial filosófico e político vinculado a uma concepção socialista de educação.

Segundo Ramos (2008), no processo de disputa política para a construção do texto da LDB, na década de 1980, os educadores ditos progressistas, defendiam o projeto de escola unitária, que visava superar a dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro. Para esta autora a proposta de escola unitária expressa um princípio de educação como direito de todos, pressupondo, em sua unicidade, que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a sua existência e sua riqueza social.

A este referencial político de escola unitária, acopla-se o conceito de politecnia e de formação omnilateral, inserido no debate educacional brasileiro por Saviani (1989), no qual reformula a conceituação de politecnia, a partir da apropriação do pensamento

de Marx e Engels e da tradição marxista do pensamento gramsciano, concebendo a educação politécnica como uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científicos-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

Ao conceito de politecnia se associa o conceito marxista da omnilateralidade, enquanto totalidade das manifestações da vida humana, a partir da apropriação de dispersas passagens em que Marx e Engels tratam deste conceito sem grande precisão, conforme expressos em passagens dos Manuscritos ,de 1844, e nos Grundrisse. A compreensão do conceito de omnilateralidade, assim como de politecnia, apresenta-se numa dispersão discursiva de conceituações que refletem o caráter polissêmico destes termos.

Na concepção socialista de omnilateralidade divergem duas vertentes interpretativas: uma vertente histórico-crítica, que interpreta esta categoria marxista, como uma ruptura com o conceito de unilateralidade do projeto burguês de um homem limitado pelos condicionantes do capitalismo, opondo um modelo de homem omnilateral desenvolvido em suas múltiplas dimensões, e uma vertente filológica, que busca interpretar tal conceito na estrutura e no contexto utilizado por Marx, com faz Mancorda (1991), ao relacionar a omnilateralidade com o “desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação”.

Politecnia, omnilateralidade e escola unitária embora sejam conceitos diversos, tanto nas significações históricas e quanto nas intenções políticas que os orientaram, são tratados pelos educadores marxistas como conceitos inter-relacionados por meio da problemática fundamental do construto marxiano de formação humana sob a centralidade ontológica do trabalho.

Para Gentile (1988), a crise dos anos 1970, associada às profundas transformações estruturais sofridas pela economia-mundo capitalista, demarcou o início de uma profunda desarticulação da promessa integradora da educação formulada na teoria do capital humano. A desintegração da promessa integradora do modelo liberal de educação, que visava a integração econômica da sociedade com as pessoas, ou seja, das oportunidades de trabalho com os indivíduos, implicou, segundo Gentile (1988), na construção de uma esperança, muito mais arriscada para os indivíduos e, em cuja lógica, expressava sua natureza estruturalmente excludente dos novos tempos:

a ariscada lógica neoliberal e toda sua miríade de novos conceitos fluídos como os de empregabilidade, competências e flexibilidade , e outros mais, expressão uma lógica interna excludente pelo viés da competitividade.

Foi esta lógica excludente neoliberal que deslocou a função integradora da escola de sua base pública para a esfera privada, produzindo uma concepção escolar esvaziada de funções sociais, onde a produtividade institucional passou a ser reconhecida nas habilidades e competências que seus clientes-alunos dispunham para responder aos novos desafios que um mercado de trabalho altamente seletivo impõe. (GENTILE, 1988, p.90)

É nesse ambiente de desarticulação da promessa integradora do modelo liberal keynesiano e no contexto da luta pela redemocratização do Brasil que se deu a revitalização, no final dos anos 1970, dos estudos e pesquisas sobre a dimensão educativa do pensamento de Marx e Engels e dos principais educadores marxistas do início do Século XX, em especial a obra do ativista político Antônio Gramsci, com a intenção de estabelecer as bases de um projeto educacional socialista que se contrapusesse ao projeto liberal tecnicista.

A conformação do pensamento educacional brasileiro, apesar de sua heterogeneidade teórica e metodológica, recebe forte influência do referencial teórico marxista, no final dos anos 1970, mediante a implantação das faculdades de educação, dentre outros fatores determinantes, que formaram diversos educadores marxistas como Savianni, Gadotti, Kuenzer e Frigotto e toda uma geração de pesquisadores, que influenciados por este referencial e motivados por uma dimensão política de resistência à ditadura, conformaram o discurso pedagógico socialista-progressista no Brasil.

Mesmo considerando-se a heterogeneidade teórica e metodológica do que se possa denominar de concepção socialista de educação ou pedagogia socialista, expressa em suas múltiplas dispersões, há que se destacar a formação de um relativo consenso no campo da relação entre trabalho e educação que, fundamentado no referencial marxista, adotaram o pressuposto filosófico da centralidade do trabalho como fundante do homem e de sua sociabilidade, e como pressuposto epistemológico a primazia do trabalho como princípio educativo.

A contribuição de Saviani (1989) constitui-se numa das referências mais importantes na conformação conceitual dos sentidos do trabalho como princípio

educativo formulados em três significações diversas e articuladas entre si: no seu primeiro sentido, o trabalho é princípio educativo na medida em que determina pelo grau de desenvolvimento da sociedade, o modo de ser da educação em seu conjunto; no segundo sentido, o trabalho assume a condição de princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo deve preencher, em vista da participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo; e, no terceiro sentido o trabalho é princípio educativo na medida em que determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho, na forma do trabalho pedagógico.

Mesmo considerando que a conceituação trinar de trabalho como princípio educativo, formulada por Saviani (1989), seja alvo de diversas críticas, como as críticas elaboradas por Tumolo (2003) e Lessa (2007), onde questionam a pertinência educativa do trabalho no contexto histórico do capitalismo avançado e sua perda de capacidade emancipadora sob a forma hegemônica do trabalho produtivo, há que se considerar, como afirma Nosella (2005), que a originalidade de Marx consistiu em transformar o trabalho, enquanto fato universal, em princípio teórico central, consagrando na ciência pedagógica a ideia de ser o trabalho produtivo o elemento determinante e fundamental de todo o processo educativo.

Saviani (2003), ao revisitar o conceito de politecnia, reafirma uma das premissas do método dialético materialista de que se deve partir das condições reais disponíveis para encontrar os caminhos para superação da realidade existente. Talvez tenha sido este movimento que justificou a concepção do ensino técnico integrado como a travessia possível em direção a uma proposta de educação politécnica, considerando que a união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se realizar plenamente com a socialização ampla dos meios de produção, colocando todo o processo produtivo a serviço da humanidade.

A concepção socialista de educação, com todas as suas dispersões conceituais e metodológicas, conformou a base conceitual e teórica do ensino técnico integrado, estabelecendo seus pressupostos filosóficos e políticos assentados na centralidade ontológica do trabalho como princípio educativo, na formação omnilateral, politécnica e unitária como forma de sustentar uma travessia na direção de superação da concepção fragmentária de formação liberal.

Tomando como referencial o legado de Marx e da tradição marxista, Frigotto

(2009) aponta que a compreensão dos sentidos do trabalho, e por consequências das demais categorias e conceitos a ele relacionados, deve partir do pressuposto de que tais estruturas conceituais constituem-se como parte das relações sociais em diferentes épocas históricas e que estão no cerne da batalha de ideias na luta contra-hegemônica à ideologia e à cultura burguesa atual.

Assim considerado, a luta pela retomada da formação integrada situa-se numa luta que se dá no campo ideológico em que são reveladas contradições entre o princípio de integração neoliberal e a integração apontada pelo referencial socialista.

Na sua acepção neoliberal, a formação integrada do trabalhador materializa a continuidade da divisão social do trabalho e da dualidade estrutural, que separa o trabalho intelectual do trabalho manual, sob a cínica defesa de formação de um trabalhador polivalente, que mesmo sob a condição de elevação de suas exigências de qualificação, continua sendo formado em um modelo educacional excludente que restringe o acesso a um saber teórico mais amplo integrado à práxis laboral específica.

Segundo Handfas (2008), a politecnia, enquanto referencial de uma educação escolar capaz de realizar a transmissão do acervo cultural e científico acumulado pela humanidade, só poderá se constituir de fato em uma unidade entre teoria e prática na sociedade socialista. Considerando-se que numa sociedade socialista a divisão social do trabalho deve ser superada e que a todos terão acesso a uma formação unitária, deixando-se que todos livremente e solidariamente exerçam as atividades laborais necessárias à reprodução social, não se pode deixar de considerar a necessidade da especialização do trabalho.

Assim a concepção de formação integrada pode se relacionar como o ideário da politecnia possível no contexto da sociedade capitalista, na condição de uma politecnia de novo tipo, pois possibilita ao mesmo tempo uma ampliação da formação geral com sua articulação com a formação específica para o trabalho.

A compreensão dos educadores socialistas é unânime em afirmar que numa sociedade capitalista não é possível a educação politécnica na sua acepção marxista, concebendo a formação integrada como uma espécie de estágio intermediário viável de uma aproximação com o referencial utópico da politecnia, sob o entendimento de que a concepção de um ensino integrado possa se constituir numa travessia possível dentro da luta contra-hegemônica contra a ideologia capitalista que leve à materialização futura do ideal da escola unitária.

A luta pela construção de uma concepção de educação comprometida com a classe trabalhadora caracteriza-se, com base em seus antecedentes histórico-políticos, como uma luta pela emancipação, que aponta para a superação da sociedade capitalista, revelando-se como uma luta de caráter ético-político que visa construção de uma nova identidade trabalhadora para além da formação do cidadão produtivo.

A retomada da luta pelo retorno do ensino técnico integrado, extinto no âmbito das reformas neoliberais do governo FHC, assume o papel de uma luta política pela construção de um avanço possível na concepção de um modelo de formação integrada que servisse de base para o resgate das propostas de educação politécnica e unitária derrotadas nos embates em torno da constituinte de 1988 e da formulação do texto da LDB, em 1996.

A concepção do ensino integrado conformada na obra de Frigotto, Ciavatta e Marise Ramos estabelece uma conexão direta do princípio de integração com a aceção utópica de escola politécnica e unitária, conformada por Antônio Gramsci, de maneira a contrapor dialeticamente a integração com o modelo de formação fragmentária da escola burguesa, no bojo das contradições do sistema capitalista, estabelecendo por meio da integração uma transição possível na direção de rememorar e transformar o ensino técnico integrado como um lugar de articulação entre o saber teórico e a práxis laboral.

Segundo Saviani (2007) o ensino integrado conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino unitário e politécnico, não se confunde totalmente com ele porque a conjuntura do real assim não permite, “não obstante por conter os elementos de uma educação politécnica, contém também os germens de sua construção.”

Os pressupostos filosóficos e políticos defendidos no discurso científico que orienta a concepção do ensino técnico integrado, ou mais amplamente a formação integrada do trabalhador, revelam seus nexos com as concepções de educação assentadas no ideário socialista-progressista, situando historicamente como uma luta ético-política de construção de um processo de transição que consolide, no espaço das lutas contra-hegemônicas possíveis dentro da democracia restrita brasileira, a consolidação de um modelo de educação de classe, materializado no ensino técnico integrado, não se consubstanciando como um rompimento da dualidade estrutural, porém avança no sentido de estabelecer uma resistência estratégica ao modelo

neoliberal no campo da educação.

A concepção da formação integrada do trabalhador, sob os eixos estruturantes do trabalho, da ciência e da cultura, enquanto dimensões fundamentais para compreensão dos determinantes da vida social e produtiva e de formação omnilateral mediada pelo trabalho como princípio educativo revela uma intenção de conceber um princípio de formação com validade universal mediante a promoção do acesso de todos ao conhecimento socialmente acumulado pela articulação entre o saber científico e a prática laboral.

5.3 O Discurso Oficial da Formação Integrada no Brasil

A história da educação profissional no Brasil foi sempre marcada por tensões entre uma concepção de educação para a formação da classe trabalhadora associada a um viés assistencialista, e uma educação diferenciada, de cunho humanístico, destinada aos segmentos da classe dominante, demarcando uma dualidade estrutural do sistema educacional brasileiro, que está na base de um modelo social excludente.

A superação desta dualidade, mediante a garantia de acesso a todos os brasileiros uma educação de qualidade, que possibilite a aprendizagem dos conhecimentos científicos e de base geral articulados com a prática laboral, numa formação que integre a formação científica e cultural com a preparação para o exercício profissional, assume um sentido ético-político, ou mais precisamente um sentido ideológico, que se revela nas concepções educativas expressas tanto no plano científico, quanto no plano doutrinário e normativo, materializado nas opções de institucionalização da educação profissional.

Segundo Frigotto et al. (2004), a eleição do Presidente Lula representou um indicativo da desconstrução do discurso hegemônico dos anos 1990, tornando possível do campo progressista a retomada das discussões sobre a concepção de um ensino médio intergado à educação técnica, sob o referencial da escola politécnica e unitária assentado no argumento de que a compreensão dos determinantes da vida social e produtiva deve ser um objetivo universal do ensino médio.

Para Frigotto et al. (2005b), a opção do governo do Presidente Lula, exposto na sua política de educação profissional, demonstra que o governo tem a consciência de

que as forças conservadoras ocuparam espaços para fazerem valer seus interesses. Para estes autores, o retorno do ensino técnico integrado, a despeito da complexidade política e pedagógica que caracteriza o tema, foi marcado por discussões aligeiradas e, por vezes, com a retomada de conferências nacionais e estaduais que discutiram a conformação desta política de educação profissional e a concepção de ensino técnico integrado.

O Governo do Presidente Lula assume o compromisso de colocar em prática um novo projeto de desenvolvimento do país, comprometido com a justiça social e a distribuição de renda, e destaca, logo no início de seu mandato, a necessidade de debater o papel estratégico da educação profissional e tecnológica, bem como, abre espaço para as discussões sobre a revogação do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997) e de outros atos do Governo FHC, que no bojo de suas reformas neoliberais, foram considerados como retrocessos legais nas políticas públicas de educação.

Em 2003, o Ministério da Educação desencadeou um processo de debate com a sociedade organizada, com representantes dos diversos atores da educação profissional e dos sistemas de ensino, culminando com a realização de dois grandes seminários nacionais, que embora tivessem formatos diversos, tinham o mesmo propósito de deflagrar uma ampla discussão sobre o ensino médio e sobre a educação profissional, com vista à revogação dos retrocessos políticos e normativos das políticas neoliberais. Assim foi realizado o *Seminário Nacional sobre o Ensino Médio: Construção Política*, no período de 19 a 21 de maio de 2003, e logo em seguida, nos dias 16 a 18 de junho do mesmo ano, foi realizado o *Seminário Nacional de Educação Profissional – Concepções, Experiências, Problemas e Propostas*, sendo ambos orientados por documentos iniciais que manifestavam a posição prévia defendida pelo governo e resultaram nas publicações de anais que consolidaram as temáticas debatidas.

A proposta de formulação de uma nova política de educação profissional e tecnológica, liderada pelo MEC em 2003, é conduzida por meio de uma dupla estratégia que intenciona, por um lado, a expansão e consolidação de uma política de educação profissional que assuma o *status* de política de Estado, elaborada a partir de uma ampla discussão nacional, voltada para a formação integral do trabalhador como direito democrático de acesso ao conhecimento e, por outro lado, tem a pretensão de ampliar a oferta de trabalhadores qualificados necessários para sustentação do novo ciclo de desenvolvimento.

Os Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional – Concepções, Experiências, Problemas e Propostas (2003), organizado e publicado pela SETEC/MEC, teve o objetivo de estruturar e organizar uma base de pressupostos e princípios para a Educação Profissional que servissem de orientação para a formulação da política nacional desta área e para sintonizar os debates em torno da revogação do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997). No texto de apresentação deste documento a SETEC/MEC afirma que “o princípio unitário e educativo do trabalho e o conceito de mundo do trabalho, com toda a sua preciosa gama de elementos materiais e culturais, constituem matrizes fundamentais dos currículos, métodos e práticas pedagógicas, os quais contribuem para a superação dos limites estreitos do enfoque economicista, preso à proposta que impõe à educação profissional a função do mero ajuste da força de trabalho às demandas do aparelho produtivo.” (BRASIL, 2003). Nestes termos a SETEC/MEC expõe sua opção política de se contrapor ao modelo fragmentário neoliberal implantado pelo Governo FHC, mediante o procedimento de imposição das reformas educativas, apontando a sua opção pela concepção de educação profissional vinculada ao ideário socialista.

Outro aspecto que merece destaque foi a definição, em 2003, dos pressupostos norteadores da educação profissional, assim expressos no texto final dos Anais do Seminário Nacional da SETEC/MEC:

1. A articular educação profissional com a educação básica de características humanistas e científico-tecnológicas ou politécnicas, condizente com os requisitos da formação integral do ser humano;
2. Articular a educação profissional com o mundo do trabalho;
3. Articular a educação profissional com outras políticas públicas, de desenvolvimento, geração de trabalho e renda, educação de jovens e adultos.
4. Recuperar o poder normativo da LDB como lei ordinária, particularmente em relação ao ensino médio (Arts. 22, 35 e 36) e à educação profissional (Art. 39 a 42);
5. Proceder à reestruturação do sistema público de ensino médio técnico e da educação profissional, ouvindo os (as) professores (as), os dirigentes dos CEFETs, das escolas técnicas e agrotécnicas

federais e estaduais, privadas e comunitárias, submetidos à reforma com base no Decreto nº 2208/9 e na Portaria nº 646/97;

6. Formação e valorização dos profissionais de educação profissional;

Tais pressupostos, legitimados de forma aligeirada nas discussões e debates promovidos pelo MEC, revelam que o Programa de Governo do Presidente Lula já tinha uma opção conceitual de educação profissional vinculada com a concepção socialista genérica de trabalho e de educação, defendendo um modelo de escola unitária, que contribuiu para a superação do dualismo estrutural, retomando o caminho das discussões em torno da constituinte, de 1988, resgatando a concepção de escola unitária e politécnica.

Em fevereiro de 2004, a SETEC/MEC publica um “documento à sociedade” onde expõe uma prestação de contas sobre as sugestões elaboradas nas discussões anteriores e na Reunião Nacional realizada em Brasília, em 18 de dezembro de 2003, que sistematizou as sugestões e recomendações sobre o processo de revogação do Decreto 2.208/97. Os embates em torno deste processo revelaram as disputas entre segmentos conservadores, que desejavam manter as bases da reforma da educação profissional, e segmentos progressistas que desejavam a revogação dos instrumentos legais e normativos desta reforma, apoiando a construção de um avanço na direção da transição para um modelo de educação profissional orientado pelos pressupostos utópicos da escola unitária e politécnica.

Em abril de 2004, a SETEC/MEC publica o documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica: uma proposta para discussão” (BRASIL, 2004) onde apresenta definição de linhas estratégicas que orientam o arcabouço político das ações e medidas institucionais que visavam a superação do retrocesso normativo da educação profissional imposto pelo governo FHC. Este documento reafirma os mesmo compromissos e os pressupostos definidos em 2003, agregando a definição das linhas estratégicas assim sintetizadas:

1. Resgate da educação profissional e tecnológica como uma política pública;

2. Articulação dos diversos níveis educacionais e esferas governamentais;
3. Financiamento da Educação profissional e definição das responsabilidades de cada sistema de ensino com foco no financiamento público mediante a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional;
4. A formação de docentes de educação profissional e tecnológica;
5. Implantação de um Sistema de Certificação Profissional
6. Gestão democrática da educação profissional e tecnológica;
7. Avaliação da educação profissional e tecnológica e divulgação de informações;
8. Implantação de uma política de Educação de jovens e adultos;
9. Resgate das experiências das instituições de educação profissional;
10. Implantação do Fórum Nacional de Educação Profissional e Tecnológica;

A natureza genérica das diretrizes estratégicas e das linhas de ação do documento do MEC sobre as propostas para uma política de educação profissional evidenciaram que ainda não havia no Governo do Presidente Lula uma concepção de política de educação profissional e tecnológica, mas já se delineava algumas características desta política que apontavam pela opção clara pelo financiamento público da educação profissional e pelo resgate do poder normativo da LDB (BRASIL,1996) mediante a revogação do Decreto 2.208/97 (BRASIL, 1997) e pela retomada da oferta da formação integrada como estratégia de valorização da educação profissional, porém ainda persistia uma disputa quanto a forma de encaminhamento destas propostas.

As disputas em torno do processo que conformou a gênese do Decreto 5.154/2006 (BRASIL, 2006) apontavam a existência de três posições políticas: a primeira defendia apenas a revogação do Decreto 2.208/97 e estruturação da política de educação profissional a partir da LDB; a segunda posição defendia a manutenção do Decreto 2.208/97 pautando o ajuste da política de educação profissional pelos programas governamentais; e a terceira posição defendia a revogação imediata do Decreto 2.208/97 com a promulgação de um novo decreto que estabelecesse as bases

da nova política de educação profissional. No âmbito interno do MEC e entre alguns pesquisadores e educadores da área do trabalho e da educação havia um movimento que defendia a consolidação da política de educação profissional e tecnológica por meio do resgate de um antigo modelo, vigente nos anos 1940, sob a forma de elaboração de um projeto de lei orgânica para esta modalidade de educação, cuja proposta foi apresentada para discussão em meados de 2004.

O governo Lula, ciente dos embates em torno das concepções de educação profissional e considerando as disputas internas entre as forças conservadoras e progressistas que formavam sua base aliada, opta pela revogação do Decreto 2.208/97 mediante a promulgação de um novo decreto regulamentando os artigos 39 a 42 da Lei 9394/96 (BRASIL, 1996), como estratégia de construção de um novo referencial legal para a educação profissional e tecnológica, assim nasce o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, (BRASIL, 2004).

Frigotto e Ciavatta (2006) registram que, no âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a luta pela revogação do Decreto 2.208/97 demarcou um processo emblemático de disputa e de expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional, como uma alternativa política viável de promoção de um avanço estrutural, dentro das contradições do governo, no rumo de um futuro projeto político popular de massa.

O texto minimalista do Decreto 5.154/2004, concebido no bojo das contradições do governo Lula, revela uma opção política por um modelo híbrido de educação profissional que restaura a possibilidade de oferta da formação profissional integrada e, ao mesmo tempo, mantém intacta as bases normativas da criticada Reformas da Educação Profissional.

O Decreto 5.154/2004, embora contraditório, foi considerado uma alternativa estratégica à elaboração de um projeto de lei que resgatasse os princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores, defendidos pelas forças progressistas nos anos 1980, demarcando um avanço institucional possível no âmbito da educação profissional e o acúmulo de forças para uma futura transformação estrutural mais profunda no sistema educacional brasileiro que venha a contemplar uma concepção educacional emancipadora da classe trabalhadora.

O principal avanço promovido pelo Decreto 5.154/2004 (BRASIL, 2004) foi o

retorno da possibilidade de “articulação” entre as diversas modalidades de educação profissional com a educação básica. O termo “articulação”, conforme estabelecido no artigo 4º, parágrafo 1º do referido decreto, assume um sentido mais amplo do que o de “integração”, que passa ser considerada uma forma específica de articulação, na qual o ensino médio e a formação técnica são ofertados no mesmo currículo, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno. Tal definição de integração delimita uma identidade curricular própria para os cursos técnicos integrados.

As outras formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio com o ensino médio são assim definidas: **a) concomitante**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer na mesma instituição ou em instituições de ensino distintas; **b) subsequente**, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.

A publicação do Decreto nº 5.154/2004, embora tenha revogado o Decreto nº 2.208/97 e restaurado a possibilidade de oferta do ensino técnico integrado, não foi capaz de contemplar plenamente o segmento progressista que buscava resgatar a luta pelo ensino médio unitário e politécnico, mas foi considerada uma etapa de avanço transitório nesse sentido. Para Frigotto e Ciavatta (2006), o conteúdo final do Decreto 5.154/2004 ainda sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses, revelando a timidez política do governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa, cujo corte exige reformas estruturais concomitantes com políticas redistributivas e emancipatórias.

Uma evidência importante da persistência das forças conservadoras, no âmbito das relações de poder do governo Lula foi a posição adotada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE consolidada no Parecer CNE/CEB nº 39, de 8/12/2004 (BRASIL, 2004a), que apresenta orientações para aplicação do Decreto nº 5.154/2004, relatado pelo Conselheiro Aparecido Cordão. Argumentando com base nos dispositivos da LDB, o referido relator, afirma que o ensino médio e a educação profissional têm identidades próprias, não sendo possível colocar a educação profissional no lugar do ensino médio, como foi feito na vigência da Lei nº

5.692/72(BRASIL, 1972).

O citado Parecer do CNE avança em sua análise ao afirmar que a concepção de “articulação” é a nova forma de relacionamento entre a educação profissional e ensino médio, cujo fundamento já estava previsto na LDB, considerando que as Diretrizes Curriculares Nacionais “continuam perfeitamente válidas após a edição do Decreto nº 5.154/2004, necessitando-se apenas alguns ajustes para reinserir a possibilidade articulação do tipo integrada, que assume o papel de um currículo unitário que integra a formação média e a habilitação profissional técnica num projeto curricular único”. Contraditoriamente a este posicionamento que defende pequenos ajustes nas Resoluções do CNE, o relator afirma que para esta nova forma de articulação introduzida pelo Decreto nº 5.154/2004, é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do art. 4º, define as seguintes premissas a serem observadas pela Educação Profissional: **I.** organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica; **II.** articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia.

A posição do CNE de defender a plena validade das Diretrizes Curriculares Nacionais e a realização de pequenas atualizações nas Resoluções que regulamentam o ensino médio e educação profissional, conforme estabelecido na Resolução CNE/CEB nº 01, de 03/02/2005 (BRASIL, 2005), reafirma o caráter híbrido e contraditório da política de educação profissional, que por um lado resgata a luta pela expansão da oferta do ensino técnico integrado mantém intacta as bases normativas do modelo de oferta de educação profissional desenhada no governo FHC.

Ciente dos embates entre as forças conservadoras e as forças progressistas em torno das definições das bases da política de educação profissional, o Ministério da Educação realiza, em 2006, a “*I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica*”, a qual foi antecedida pela realização de 26 Conferências Estaduais e no Distrito Federal, organizadas pelos Sistemas Estaduais de Educação Profissional, sob a orientação direta do MEC expressa no documento temático “*Educação Profissional como Estratégia para o Desenvolvimento e Inclusão Social*” (BRASIL, 2006), que serviu de roteiro para os debates nas conferências estaduais preparatórias à conferência nacional. Esse roteiro do MEC foi elaborado pela equipe da SETEC sendo estruturado em cinco eixos temáticos: **I.** o papel da EPT no desenvolvimento nacional e nas políticas de transição; **II.** Financiamento da EPT – manutenção e expansão; **III.**

Organização Institucional e o papel das instâncias de governo e da sociedade civil; **IV.** Estratégias operacionais de desenvolvimento da EPT; e **V.** A relação da EPT com a universalização da Educação Básica.

A realização da *I Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica*, em novembro de 2006, representou o marco político do posicionamento do governo em relação a educação profissional, servindo de instrumento político de legitimação para as diretrizes políticas apontadas em cada eixo temático, sintetizadas pela defesa da expansão da oferta da educação profissional integrada em bases públicas, tanto pela expansão da Rede Federal quanto pelo incentivo à expansão das Redes Estaduais de Educação Profissional, a gestão democrática, a formação e valorização dos profissionais da EPT, e a articulação da educação profissional com a universalização da educação básica.

A defesa pela integração da educação profissional com a educação básica está presente em todos os documentos oficiais do Ministério da Educação, desde 2003, porém somente na virada de 2006 para 2007, a integração assume o status de uma política nacional, mediante o lançamento do “*Plano Nacional de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica*,”(BRASIL, 2007), do “*Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA)*” (BRASIL, 2007a) e “*Programa Brasil Profissionalizado*” (BRASIL, 2007b) , que define linhas de financiamento para a oferta de ensino técnico integrado nas Redes Estaduais.

A equipe da SETEC/MEC, observando a necessidade de orientar a política de integração da educação profissional como a educação básica, de forma a estabelecer um padrão referencial para a oferta, elabora, em 2007, dois documentos bases, sendo o primeiro o Documento Base sobre o PROEJA, lançado em agosto de 2007, e o segundo, lançado em dezembro de 2007, aborda a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Técnico. Estes documentos foram elaborados a partir da consolidação das sugestões e recomendações emanadas nos seminários e conferências com o apoio de uma equipe de consultores designados pela SETEC/MEC constituída por técnicos e pesquisadores do campo da educação.

Considerando-se que estes documentos constituem a síntese do discurso oficial sobre a integração, tomamo-los como referência para investigação dos pressupostos filosóficos e políticos que orientam a concepção de formação integrada defendida nos

textos oficiais.

Há despeito da grande polêmica gerada em torno da forma de efetivação das políticas públicas do governo Lula, que visava uma diferenciação política da forma impositiva adotada pelo governo FHC, que implementou a grande maioria das ações pertinentes às Reformas Educacionais por meio de decretos presidenciais, o governo do Presidente Lula, adotou uma estratégia de ampliar o debate em torno das medidas a serem adotadas mediante a realização de seminários e conferências nacionais, porém, a urgência das demandas políticas para implantar as mudanças necessárias que visavam revogar o retrocesso normativo do Governo FHC no campo da educação profissional, optou-se por manter a forma de implantação das contramedidas por meio de decreto.

Assim foi publicado o Decreto nº 5.478/2005 (BRASIL, 2005) que regulamentou o “*Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*”, o qual viria a ser substituído, no ano seguinte, em função das críticas a este programa, pelo Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006), que ampliou a abrangência deste programa. No mesmo bojo de medidas que visavam a revogação do retrocesso legal, provocado pelas medidas neoliberais do governo FHC, foi publicado o Decreto nº 5.154/2004.

O Ministério da Educação ciente da necessidade de estabelecer um referencial para a integração da educação profissional à educação básica e considerando a complexidade pedagógica e operacional para a concepção de currículos integrados, em suas diversas modalidades, publicou documentos referenciais tanto para a Educação de Jovens e Adultos quanto para o Ensino Técnico Integrado. Com o objetivo estabelecer um comparativo entre a concepção de ensino técnico integrado presente no discurso científico do campo da relação entre trabalho e educação e a concepção oficial do MEC, expressa nestes documentos referenciais, analisaremos especificamente o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, na versão publicada pela SETEC/MEC, em 2007, cotejada com algumas considerações do Documento Base do PROEJA, publicado no ano anterior.

O “*Documento Base da Educação Profissional de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio*” (BRASIL, 2007b) contextualiza sua emergência no texto de apresentação afirmando que este documento caracteriza-se como “uma ação política concreta de explicitação dos pressupostos, princípios e diretrizes da concepção de

ensino técnico integrado, situando-o no contexto dos embates que deram no processo de discussão em torno do Decreto n° 5.154/2004”.

O referido documento inicia traçando um panorama histórico da educação profissional e do ensino médio a partir dos anos 1980, situando os antecedentes históricos do ensino técnico integrado e resgatando os embates travados durante a constituinte de 1988 e no processo de discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nos anos 1990, afirmando que nesse embate prevaleceu a lógica do mercado ao permitir a livre atuação da iniciativa privada na educação em todos os níveis, e ao permitir a ressurgimento da dualidade do sistema educacional brasileiro. O documento base assume, em contextualização inicial, uma defesa do ensino politécnico e da formação integral, derrotadas no processo de elaboração da constituinte de 1988, apoiando-se em citações de Frigotto, Ciavatta e Marise Ramos, denotando a apropriação do discurso científico da integração.

A contextualização inicial é finalizada com uma análise crítica da Reforma da Educação Profissional e do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), implantados nos anos 1990, que são caracterizados como políticas neoliberais patrocinadas sob a influências dos países hegemônicos dos capitalismo avançado, mediante ação de suporte técnico e financeiro dos organismos internacionais multilaterais, seguida da situação do processo de gênese do Decreto n° 5.154/2004, e da simbólica revogação do Decreto n° 2.208/97, que resgatou a possibilidade de oferta do ensino técnico intergado, apoiado em amplo processo de discussões.

O citado Documento Base afirma que o processo de discussão em torno do Decreto n° 5.154/2004, resultou uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área de trabalho e educação, de forma a possibilitar a retomada da discussão sobre a educação politécnica, nos termos defendidos por Demerval Saviani. O texto escrito estabelece uma correlação de equivalência conceitual entre politecnia, escola unitária e educação tecnológica, revelando uma imprecisão conceitual sobre estes conceitos do campo marxista.

O texto base finaliza sua situação contextual refletindo sobre a possibilidade material da implantação de uma concepção politécnica e unitária nos dias atuais, concluindo que as características atuais da sociedade brasileira dificultam a

implementação da politecnia ou da educação tecnológica em seu sentido pleno, em função da extrema desigualdade socioeconômica obriga o ingresso prematuro dos filhos da classe trabalhadora no mercado de trabalho. Apesar da relevância desta motivação considera-se que a análise é superficial, pois não considera questões mais estruturais do sistema capitalista é que dificulta a tentativa de implementar a politecnia de forma universal, mas não é necessariamente determinante, desde que o governo tivesse um recorte mais revolucionário.

O Documento Base analisado assume que o ensino técnico integrado é uma transição possível afirmando que

“Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país.” (MEC/SETEC, Documento Base, p. 24, 2007)

A posição expressa pelo documento Base do MEC apresenta uma forte aproximação com o discurso científico da formação integrada, que considera esta modalidade de educação profissional como um estágio intermediário de ensino médio no rumo da formação politécnica, cuja concepção generalista pode representar um risco de deslocamento da identidade da formação profissional para uma concepção de formação generalista, que não dispensará a especialização formativa para o exercício de atividades laborais técnicas mais complexas.

O Documento Base do Ensino Técnico Integrado proposto pelo MEC tem a pretensão de sintetizar a convergência mínima dentre os principais sujeitos envolvidos nas discussões em torno do Decreto nº 5.154/2004, de forma a resgatar a possibilidade de integrar o ensino médio à educação profissional técnica de nível médio, numa

perspectiva diferenciada da educação tecnológica ou politécnica, mas que aponta em sua direção em seus princípios de construção.

A identidade da formação integrada em nível médio é tratada ora como ensino técnico integrado ao ensino médio, como está no título do documento analisado, e em outros momentos como ensino médio integrado ao ensino técnico, e ambas as formas, são tratadas genericamente formação integral, denotando um confuso tratamento da questão relativa à identidade pedagógica tanto do ensino médio quanto da educação profissional.

O documento base argumenta que há uma falta de identidade para o ensino médio ofertado à população, onde essa ausência de sentido é observada em duas dimensões: uma relativa à sua própria concepção e outra relacionada com seu financiamento. O ensino médio público, destinado aos filhos da classe operária, apresente graves deficiências estruturais que dificultam a sua função formativa de preparação para o trabalho ou preparação para a continuidade de estudos no nível superior, enquanto o ensino médio privado, mesmo não preparando para o trabalho, cumpre a função de preparar os alunos das classes médias e alta para o ingresso nas melhores universidades.

O Ensino médio integrado é concebido pelo MEC como um tipo de ensino médio comprometido com a classe trabalhadora, conferindo-lhe uma identidade de formação integral como estratégia de superação da dualidade estrutural do sistema educacional, sem considerar que esta dualidade é resultante dos condicionantes estruturais do sistema capitalista, que mesmo com o retorno do ensino médio integrado não será superada.

Na segunda parte do Documento Base são explicitados os aspectos constitutivos da política pública educacional de integração entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, apontando pela adoção de um regime de coordenação e cooperação entre as esferas públicas em seus vários níveis, de forma a constituir redes públicas de educação integrada. Essa intenção revela a intenção do MEC de compartilhar com os Sistemas Públicos Estaduais e Municipais responsabilidades para expansão e manutenção da oferta de ensino médio integrado em suas redes, sem que sejam definidos mecanismos específicos de financiamento da educação profissional e tecnológica. Nesta parte do documento são abordados de forma genérica e pouco conclusiva, em termos de definição de programas e projetos

específicos, dois temas críticos da política de educação profissional que diz respeito à formação de professores e gestores e o financiamento, onde não são claramente definidas as responsabilidades dos entes federados quanto ao custeio e investimentos da educação profissional.

A terceira parte do Documento Base do Ensino Técnico aborda as concepções e os princípios da formação técnica integrada, a partir da apropriação explícita das contribuições de Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, para definição dos sentidos da integração. O primeiro sentido do ensino médio integrado é posto na forma de um pressuposto filosófico que expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando a formação omnilateral dos sujeitos.

As dimensões da vida humana eleitas pela concepção da formação humana são o trabalho, a ciência e a cultura. O documento base trata o trabalho como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita avanço das forças produtivas e a cultura como os valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.

O texto do documento base do MEC estabelece uma conexão direta, ou mesmo uma equivalência entre o conceito de formação humana integral e o conceito de **formação integrada**, referindo-se ao sentido de completude e de tratamento da educação como totalidade social proposto por Ciavatta (2005).

O documento do MEC afirma que a intenção expressa na concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, de forma a superar a divisão social histórica do trabalho entre a ação de executar e ação de pensar, dirigir e planejar.

A conformação desta concepção de formação integrada parte dos pressupostos definidos por Ramos (2005), que parte do **pressuposto epistemológico** fundado na compreensão de que os homens e as mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais por meio do trabalho e, nessa ação, produzem conhecimentos, posicionando o trabalho como a mediação ontológica e histórica da produção do conhecimento.

O segundo pressuposto da formação integrada, também é de natureza epistemológica, assumindo que a realidade concreta como uma totalidade, como uma síntese de múltiplas relações, da qual decorre outro princípio epistemológico, que orienta a compreensão do conhecimento como uma produção do pensamento pela qual se apreende e se representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva, remetendo à apropriação da realidade pelo método dialético materialista.

O documento base do MEC define o currículo integrado como o currículo que organiza e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta que pretende explicar/compreender. Esta compreensão conceitual remete aos princípios onto-metodológicos marxistas, mediante os quais a formação do indivíduo, como membro do gênero humano, se dá pela mediação do trabalho e pela apropriação do patrimônio material e intelectual acumulado pela humanidade em cada momento histórico.

O sentido da integração expressa como formação humana que articula as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, segundo o princípio onto-metodológico de centralidade da categoria social do trabalho como fundante do humano, vincula estas dimensões num processo de relações de determinações recíprocas, que não envolvem a análise das determinações em torno destas dimensões e de suas correlações com o processo de desenvolvimento histórico da sociabilidade humana.

O documento base do MEC vincula-se a uma concepção idealista de formação humana ao desconsiderar, conforme destaca Tonet (2005), que na sociabilidade capitalista é a centralidade do trabalho abstrato que possibilita compreender a subordinação da formação cultural/espiritual/humana aos imperativos da produção de riqueza e, portanto, a impossibilidade de uma autêntica formação humana integral.

Ampliando a análise das dimensões fundamentais da vida humana, expressas nas categorias sociais do trabalho, da ciência e da cultura, o documento base do ensino médio integrado acrescenta a tecnologia no rol das categorias indissociáveis da formação humana, concebendo essa categoria complementar que se relaciona com a ciência como força produtiva como sendo uma extensão das capacidades humanas que atua como mediação entre a ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real).

O documento base do MEC sintetiza a concepção de formação integrada como aquela formação que possibilita o acesso aos conhecimentos científicos articulados

com a reflexão crítica sobre os padrões culturais que se constituem normas de condutas de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressão concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas.

A vinculação da concepção de formação humana com a concepção de formação integral é estabelecida mediante a adoção de dois **princípios educativos** centrais: o trabalho e a pesquisa. A dimensão educativa do trabalho é tomada com referência ao sentido ontológico e histórico desta categoria, que assume a funções educativas diversas. No sentido ontológico do trabalho este assume a função genérica de práxis humana e torna-se princípio educativo na medida em que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, como conhecimentos desenvolvidos e apropriados socialmente para a transformação das condições naturais da vida e a ampliação das capacidades, das potencialidades e dos sentidos humanos. No sentido histórico o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo.

Tal concepção de trabalho como princípio educativo está relacionada com a construção teórica de politécnia em Saviani (2003), vinculando de forma explícita a concepção de ensino integrado com a concepção unitária do ensino médio, fundada no constructo gramsciano. Isso fica evidenciado na seguinte afirmação do Documento Base proposto pelo MEC:

“Na organização do ensino médio, superando-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, ao mesmo tempo que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura – também se constitui como contexto econômico (o mundo do trabalho), que justifica a formação específica para atividades produtivas.” (MEC/SETEC, Documento Base, 2007, p.47).

A pesquisa como princípio educativo é tratado como um princípio relacionado

à dimensão educativa do trabalho e a ele complementar como trabalho de produção do conhecimento e de formação de sujeitos autônomos orientados por sentido ético deste processo de (re)produção do conhecimento.

A elevação da pesquisa como princípio educativo revela uma concepção de pesquisa vinculada a uma indicação metodológica, que já existia na concepção do modelo de escola unitária que emergiu como uma alternativa de contraposição ao modelo burguês da escola nova. Nesse sentido o documento base aponta ser necessário potencializar o fortalecimento da relação entre o ensino e a pesquisa, como forma de contribuir, entre outros aspectos, para o desenvolvimento das capacidades de, ao longo da vida, interpretar, analisar, criticar, refletir, rejeitar ideias fechadas, aprender, buscar soluções e propor alternativas, potencializadas pela investigação e pela responsabilidade ética assumida diante das questões políticas, sociais, culturais e econômicas. Tal posicionamento sobre a pesquisa como princípio educativo parece intencionar a complementação do trabalho como princípio educativo mediante a formação de trabalhadores autônomos e criativos, restringidos pela dimensão educativa do trabalho em seu sentido histórico.

A terceira parte do Documento Base do MEC sobre o ensino técnico integrado encerra-se com a vinculação da relação parte-totalidade na concepção curricular do ensino integrado, que na condição de formação integral, não pode pressupor à formação que visa ensinar e aprender tudo. A solução proposta é apontada recorrendo-se à Kosik (1978) que afirma que cada fato ou conjunto de fatos, na sua essência, reflete toda a realidade com maior ou menor riqueza e completude.

Assim posto, o Documento Base do MEC assume que para fins formativos, isso significa identificar componentes curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer “apreender” e a realidade em que se inserem, revelando mais uma vez a vinculação da concepção de formação integrada com o princípio epistemológico de apropriação da realidade como uma totalidade na qual suas partes são inter-relacionadas de forma recíproca, na qual a apreensão de conhecimentos na sua forma mais elaborada, assim como a sua integração com a práxis, permite compreender os fundamentos prévios que levaram ao estágio atual de compreensão do fenômeno estudado.

Na quarta e última parte do Documento base do Ensino Integrado são

apresentados alguns fundamentos para a construção de um projeto político-pedagógico integrado representando uma sinalização da complexidade pedagógica e operacional envolvida na concretização de uma formação que se propõe a ir além da articulação teoria e prática, se colocando como travessia de uma proposta educativa que visa a formação integral no atual estágio de desenvolvimento do trabalho, da ciência e da Cultura.

Os fundamentos da construção do projeto político-pedagógico integrado, conforme sintetizados pelo Documento base do MEC, apontam mais para fundamentos políticos do que pedagógicos, reafirmando a premissa de que tal projeto é caracterizado por uma práxis coletiva, como forma de manter a coerência entre teoria e prática, sendo preciso que a comunidade escolar se convença da pertinência de implantá-la e se mobilize para isso, sendo fundamental o envolvimento de todos os atores da educação profissional para a percepção de que a concepção de formação integrada não seja considerada uma mera “ilusão de intelectuais” ou “uma promoção do MEC”. Com esta visão apontam que a formação integrada deixa de ser uma mera política de governo para se tornar uma política de Estado.

O documento do MEC finaliza a sua concepção de formação integrada apresentando alguns pressupostos que os sistemas e instituições devem considerar para elaboração de seus projetos político-pedagógicos do ensino médio integrado à educação profissional, assim definidos:

1. Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida;
2. Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral;
3. Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade;
4. Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores;
5. Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente;

6. Resgatar a escola como lugar de Memória;

A concepção de formação integrada apresentada pelo MEC no Documento Base revela uma sintonia entre o discurso científico da integração, fundamentado na concepção materialista histórica de formação humana referenciada nas acepções de formação politécnica e unitária, com o discurso oficial da integração, que aponta para uma opção política de transformar a formação integrada no modelo da nova identidade do ensino médio, que aponte para a superação estrutural de sua dualidade e para a promoção de uma política de ensino médio que visa fomentar uma formação integral sob o duplo e utópico objetivo: formar para a emancipação e para a inclusão sóciolaboral no contexto da luta contra-hegemônica pela superação do capitalismo.

Com base na investigação crítica dos pressupostos filosóficos e políticos que orientam a concepção de formação integrada do trabalhador e considerando-se que a integração entre as dimensões centrais da vida, expressas no trabalho, na ciência e na cultura, revelam relações de determinação recíproca em cada momento histórico da sociabilidade humana, nos conduz a questionar, a partir da teoria crítica de Axel Honneth, como a categoria trabalho, bem como suas relações recíprocas com a ciência e a cultura, pode ser inserida numa teoria social de maior alcance que amplie o espectro teórico do trabalho como princípio educativo e fundamente uma identidade própria para a formação integrada que aponte para reais condições de formação emancipadora.

Este é o fio condutor da busca pela ampliação dos referenciais teóricos da formação integrada que visa explorar potencial da teoria crítica de Axel Honneth complementada pelo encontro com o real desta formação, uma vez que nem o discurso científico e nem o discurso oficial do MEC leva em consideração a premissa de ouvir os professores do ensino integrado.

6. Aproximação com o Real da Formação Integrada: A Análise das Narrativas da Educação Técnica Integrada

O presente capítulo representa uma tentativa de elaboração de um encontro com o real da formação integrada mediante a confrontação da sua narrativa oficial, expressa no Documento Base do MEC (MEC/SETEC, 2007b) com as narrativas orais dos docentes que atuam nessa modalidade de ensino técnico, onde buscamos explorar o potencial crítico da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth articulada com alguns elementos da Teoria da Narração de Walter Benjamin para a composição de uma matriz analítica das narrativas da formação integrada fundamentada nas categorias sociais da experiência e do reconhecimento.

Nosso propósito durante todo o trabalho investigativo foi explorar a possibilidade de uma alternativa crítica à “bem estabelecida” narrativa sobre a formação integrada ancorada nos clássicos pressupostos filosóficos e políticos marxistas, que assume a formação integrada como estágio evolutivo intermediário à formação omnilateral, unitária e politécnica, apoiada na narrativa utópica do trabalho como princípio educativo.

Almejamos com este encontro com o real da formação integrada e com a sua confrontação com o seu discurso oficial, tomado como uma narrativa prescritiva de uma concepção de integração, contribuir para o rompimento com a imobilidade política da luta por uma melhoria qualitativa desta importante modalidade de educação profissional, que incorpora, em sua concepção e objetivos, o princípio do reconhecimento de que a luta por uma efetiva formação integrada do trabalhador representa uma das condições necessárias para a construção de uma sociedade mais justa e solidária.

6.1 Uma Visão geral do enfoque metodológico da análise de narrativas na pesquisa em Educação.

A análise das narrativas sobre as dimensões referenciais da formação integrada, com base nas narrativas elaboradas sobre a integração e as suas ressonâncias na experiência prática da formação técnica integrada, nos levou a propor um estudo de

campo complementar junto aos docentes do IFCE, em razão do potencial de contribuição que a experiência prática destes sujeitos pode agregar para a construção de estratégias efetivas para a consolidação de uma prática educativa integrada.

O resgate da tradição e da experiência dos docentes do IFCE pode revelar a importância das suas narrações para a melhoria do ensino técnico integrado e, ao mesmo tempo, constituir-se num elemento de reconhecimento das contribuições destes atores fundamentais para a construção de uma formação integrada, que articule a teoria e prática como estratégia efetiva de formação, que integre trabalho, ciência e cultura, na perspectiva ampliada do trabalho acoplado estruturalmente ao reconhecimento, e como espaço formativo de resistência a qualquer forma de reificação.

A formação integrada como processo de socialização se constitui numa formação para o reconhecimento e para a experiência da autonomia. Partindo-se dessa compreensão sobre esta formação, definimos que as análises das narrativas dos docentes do IFCE podem revelar importantes contribuições para o resgate da tradição e da experiência da prática da educação técnica integrada.

Uma proposta investigativa que vise agregar a categoria do reconhecimento na análise de narrativas não se pode deixar de reconhecer que tais narrativas podem conter elementos de rememoração com relevante potencial para inverter a situação de imobilismo e acomodação dos professores na efetivação de uma prática formativa integrada.

Este destravamento do imobilismo dos docentes visa desencadear as condições para uma ação política necessária para salvar o empobrecimento da formação técnica e para o rompimento dos obstáculos que dificultam ou mesmo impedem a integração. Isso coloca em questão a relação entre a teoria filosófica da integração e a prática política da formação integrada no seu campo de existência real.

O encontro com o real da formação integrada, a partir do resgate das narrativas de seus docentes, nos serviu para confirmar uma das hipóteses assumidas em nossa pesquisa, a qual está relacionada com a afirmação de Conell (2007) de que “a ideologia dominante nos estudos educacionais ainda é influenciada pelo cientificismo positivista e os professores são definidos nessa perspectiva como receptores passivos da ciência educacional e não como produtores, eles próprios de conhecimento fundamental.”

Com base em tal afirmação, partimos da hipótese de que os docentes do ensino técnico integrado não se apropriaram dos referenciais filosóficos e políticos da formação técnica integrada mantendo-se vinculados à experiência da tradição do antigo

ensino técnico integrado, revelando um considerável afastamento o discurso prescritivo da formação integrada e o que acontece na realidade do IFCE .

Dentre os possíveis motivos para este afastamento dos docentes podemos supor que estes não receberam uma formação específica necessária à compreensão de tais princípios, bem como permaneceram ausentes dos debates a respeito da construção destes referenciais, revelando sintomas de um reconhecimento negado aos principais atores da formação integrada, que por não serem reconhecidos como sujeitos de sua construção, se mantiveram vinculados à tradição da memória tecnicista do antigo ensino técnico, sem se apropriarem dos novos referenciais da integração.

As narrativas dos docentes do ensino técnico integrado reforçam a ideia de que a concepção de formação integrada, enquanto alternativa possível à concepção de uma formação omnilateral e politécnica, assume o caráter de uma “*ficção ideológica*”, como um lugar onde o antagonismo entre uma concepção socialista de formação e seu contraponto liberal capitalista foi obliterado, transformando o ensino técnico integrado numa espécie de “*formação politécnica de novo tipo*”, demandada pelo atual estágio de desenvolvimento capitalista e como forma estrutural de um modelo educacional que, mesmo não superando o dualismo formativo, propõe-se a prover uma espécie de “*justiça distributiva da educação*”.

Parafraseando Connell (2007), a ausência dos professores nos debates sobre a construção dos referenciais filosóficos e políticos do ensino técnico integrado, reforçam a compreensão de que, mesmo considerando os avanços do Governo Lula nos modelos de participação na formulação das políticas públicas, ainda persiste a visão de que as intervenções nas políticas educacionais são conduzidas por especialistas contratados pelos órgãos centrais, restando aos professores apenas a tarefa de implementar essas políticas, num claro padrão de desrespeito aos principais sujeitos responsáveis pelo sucesso de tais políticas.

Segundo Kuenzer (2007), a formação integrada, enquanto modalidade de educação que articula a formação geral com a formação específica para o exercício laboral, é a aquela que melhor se adéqua ao enfrentamento do desafio de formar trabalhadores no contexto das mudanças ocorridas no “*mundo do trabalho*” a partir do novo regime produção flexível. Esse novo regime produtivo apoia-se na ideia de que as mudanças em curso no mundo do trabalho tem afetado a relação entre o homem e o trabalho produtivo, sendo essa cada vez mais uma relação mediada pelo conhecimento

sócio-histórico, científico e tecnológico, que exige a “*formação de um novo tipo de trabalhador*” capaz de adaptar-se a mundo produtivo em contínua inovação.

Embora, a concepção de formação integrada apresente convergências entre as concepções de formação dos trabalhadores demandas pelo mercado de trabalho e aquelas requeridas pelos próprios trabalhadores, tal convergência não significa a superação entre as contradições existentes de uma formação integrada produtivista, que visa formar o trabalhador polivalente, e uma formação politécnica almejada pelos educadores marxistas.

Outra questão interessante, apontada por Kuenzer (2010), é relativa à “*problemática da qualidade social da formação integrada*”, a qual remete à análise da concepção que se tem defendido para a formação dos trabalhadores, tomando como referência a superação da dualidade estrutural e seus impactos sobre a etapa da educação básica, tanto no que diz respeito à superação das dificuldades na construção efetiva desta formação integrada quanto aos aspectos relativos aos desafios para sua universalização, fatores estratégicos da luta dos trabalhadores para redução das desigualdades educacionais.

Segundo Biasoli et al. (1992), a *análise de narrativas*, enquanto *método qualitativo de pesquisa em educação* e em outros campos das ciências sociais, se caracteriza por buscar a apreensão de significados nas falas dos sujeitos, interligadas ao contexto em que eles se inserem e delimitadas pela abordagem conceitual assumida pelo pesquisador, trazendo à tona a pretensão de atingir o limiar de representatividade da problemática pesquisada que emerge de suas narrativas.

A busca pela qualidade e pela efetividade da formação integrada nos remete a exigências de exploração de uma teoria filosófica e social de largo alcance, como a proposta por Axel Honneth, com o objetivo de investigar novos pressupostos para esta concepção formativa que possibilitem a ampliação do espectro investigativo das relações, cada vez mais complexas, entre trabalho e educação. Tal ampliação investigativa intenciona a inserção da luta pela formação integrada no contexto da dinâmica das lutas por reconhecimento, pois o acesso ao direito a um trabalho decente e digno não pode ser desacoplado do direito ao acesso a uma educação unitária de qualidade.

A formação integrada, enquanto forma concreta de uma concepção educativa que se inscreve na dinâmica da luta por reconhecimento, representa uma alternativa viável de educação que tem o potencial de incorporar aspectos morais e políticos

capazes de confrontar o modelo injusto da distribuição desigual das oportunidades educacionais, base fundamental da desigualdade brasileira.

Com base no exposto, torna-se vital para o enfrentamento das históricas dificuldades que têm pautado os processos de construção da formação integrada e a explicitação dos possíveis fatores que têm obstaculizado a apropriação de seus princípios filosóficos e políticos na prática educativa vivenciada por estes sujeitos.

O encontro com o real da formação integrada, como forma complementar de nossa investigação crítica aos princípios que orientam essa formação, se deu a partir de nosso reconhecimento que os professores do ensino técnico integrado são protagonistas de uma tradição e de uma experiência que não pode ser desconsiderada no processo investigativo desta problemática, cujas narrativas podem ser confrontadas com a narrativa oficial, como estratégia interpretativa para elucidar alguns aspectos críticos sobre esta concepção de formação integrada representada na narrativa prescritiva do MEC e as possíveis razões que dificultam sua apropriação e bloqueiam a prática educativa integrada.

6.2 A Metodologia da Análise Qualitativa das Narrativas da Formação Integrada

Galvão (2005) afirma que a análise de narrativa, enquanto método investigativo da práxis docente nos permite “aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, à avaliação de processos e de modos de atuar, assim como permite aderir aos contextos vividos e em que se desenrolaram as ações, fornecendo uma informação situada e avaliada do que se está a investigar”. Foi com base em tal premissa que optamos pela análise de narrativa como método de aproximação investigativa com o real da formação integrada.

Definimos como questão central de nossa pesquisa a problemática dos pressupostos filosóficos e políticos que fundamentam a formação integrada, que emergem nas narrativas textuais dos principais autores do campo da relação trabalho e educação e da narrativa consolidada no documento base do MEC sobre o ensino técnico integrado (BRASIL, 2007a), analisando e buscando interpretar criticamente tais princípios, a partir da análise histórico-crítica e de uma interpretação semântico-pragmático de seus fundamentos sociais e históricos.

Complementarmente, realizamos uma exploração das narrativas orais dos docentes do ensino técnico integrado, como estratégia de reconhecimento da importância do resgate da experiência destes sujeitos fundamentais para a construção da formação integrada, estranhamente ausentes nas narrativas oficiais, e como estudo experimental complementar para uma tentativa de compreender os obstáculos existentes no processo de integração e apontar algumas alternativas para a superação destes entraves.

A forma que optamos para dar voz aos professores do ensino técnico integrado foi mediante a realização de entrevistas semiestruturadas com um grupo selecionado de docentes do IFCE, que vivenciaram a experiência do antigo ensino integrado, a sua extinção e o seu retorno, buscando-se interpretar em suas narrativas, como estes protagonistas se apropriam de tais princípios e como a experiência e a tradição destes narradores podem ser utilizadas para uma investida interpretativa sobre os aspectos que obstaculizam a dita integração.

A análise de narrativa é uma metodologia de pesquisa associada predominante às abordagens qualitativas, embora tenha se consolidado como um método reconhecido de investigação em diversos campos das ciências sociais e aplicadas, não há um consenso sobre suas características metodológicas, como os existentes sobre os métodos das análises de conteúdo e análises de discursos derivadas das grandes correntes das ciências sociais. (SMITH, 2000, p.327).

A conceituação de narrativa é diversificada e está associada ao campo interpretativo de cada abordagem que trata desta modalidade de expressão verbal, que pode se apresentar segundo formas diversas, tais como: narrativas escritas, orais, desenhos, filmes, etc. Embora, as narrativas sejam modalidades de expressão verbais, estas não se apresentam como materiais verbais puramente descritivos, expositivos, desconectos ou abstratos, apresentando-se como formas de expressão que se relacionam com os relatos de experiências pessoais ou coletivas que podem ser contadas para outras pessoas ou para si próprias. (SMITH, 2000, p.328).

Para Bruner (1991), as narrativas são as formas de como organizamos e transmitimos nossas experiências cotidianas das representações da realidade, cuja aceitabilidade está mais vinculada às convenções e às necessidades do que a fatores de verificação empíricos e lógicos, embora toda narrativa seja objeto de pretensão de validade como histórias falsas ou verdadeiras.

Uma narrativa exerce funções diversas para o narrador e para o ouvinte. No nível do narrador, esta tem as funções de prover sentido e coerência à experiência; de construir conhecimento pessoal; de produzir e organizar princípios da ação humana; de alterar o modo de pensar sobre eventos; e de promover ajustamento e cura emocional. Para o ouvinte, a narrativa tem a função de elevar o nível de consciência mediante o compartilhamento de uma história e de uma identidade grupal, preservando e transmitindo a cultura. (BRUNER,1991), (SMITH,2000).

Embora a análise de narrativas seja amplamente empregada como método investigativo em pesquisas qualitativas não há um consenso quanto aos seus procedimentos metodológicos, porém existe uma expressiva concordância quando a importância dessa abordagem para investigações de processos sociais que possam ser representados por meio de atividades narráveis como contar histórias, interpretar, analisar e ler. Constituindo-se numa abordagem qualitativa de amostras de linguagem que representam importantes fontes de informações sociais e permitem inferências a respeito de experiências subjetivas, que talvez não pudessem ser captadas por outros métodos. (CASEY, 1996, REISSMAN, 1983).

Do ponto de vista metodológico a análise de narrativa, diferentemente de outras abordagens como a análise de conteúdo e a análise de discurso, não apresenta um método específico, mas se caracteriza como uma investida que visa interpretar as formas das expressões verbais que são empacotadas com informações sociológicas, cujas narrativas se constituem as evidências empíricas das pesquisas sociais. (REISSEMAN, 1983, FRANZONI, 1998).

As narrativas são caracterizadas pelas perspectivas e pelos contextos com que se relacionam. A perspectiva refere-se ao fato de que a narrativa detém um ponto de vista mediante a narração de um acontecimento, nos contando o que é significativo ou o que o narrador considera que é necessário que o ouvinte saiba. (GEE, 1991, apud SMITH, 2000).

Segundo Smith (2000), o contexto está relacionado com a ambiência que envolve a narrativa e com o quadro de referências que delimitam a sua construção, os quais podem ser usados de várias maneiras para se referir às influências externas ao narrador, ou aos modos em que esse constrói a narrativa ou às características da narração resultante. Assim o processo de narração não pode ser analisado fora de seu contexto, pois o narrador é influenciado por diferentes quadros de referências que representam diferentes cenários, papéis e “*backgrounds*” culturais.

De acordo com Mattos (2005), o problema metodológico da análise de narrativa é como saltar legitimamente da fala proferida por um narrador ou por vários para um significado interpretativo.

Segundo Riessman (1993), no processo da análise da narrativa estão envolvidos cinco níveis de representações das experiências vividas, assim definidos: dar sentido; contar; transcrever; analisar e ler (interpretar). Franzosi (1998) considera que a questão principal que se põe ao investigador, tendo em conta estes níveis de representações, é como estruturar a narrativa para poder ser analisada e interpretada e ao mesmo tempo em que forma um relato coerente e agradável de ser lido.

Outro referencial sobre os níveis de interpretação das narrativas é apontado por Olson (1997) que indica três níveis interpretativos: o nível sintático, o nível semântico e nível pragmático. No *nível sintático* a análise se dá na estrutura da linguagem que relaciona com a análise linguística. No *nível semântico* busca-se interpretar os significados dos elementos narrados e no *nível pragmático* intenciona-se analisar as implicações práticas presentes nas narrações.

A interpretação de narrativas no *nível semântico-pragmático*, conforme aponta Mattos (2005), busca-se a interpretação articulada do significado de macrotextos (significados nucleares), unidades maiores de respostas, com seus desdobramentos práticos para uma ou mais questões investigadas. Nesse nível articulado de análise, acrescenta o citado autor, buscam-se os significados incidentais relevantes, digressões e outros elementos mal contextualizados nas narrativas, mas de elevado interesse para a compreensão da realidade investigada, e, ainda dos significados de contextos, pressupostos ou implicados em cada resposta ou emergentes da relação de várias respostas.

A coleta de dados para a análise de narrativas pode ser realizada por diferentes meios que, em geral estabelecem condições de interação entre narradores e o pesquisador, tais como notas de campo e experiências partilhadas, diários, jornais, entrevistas transcritas, observações diretas escritas, histórias contadas, cartas, autobiografias escritas, documentos, metáforas, fotografias, filmes, etc. A escolha de cada método de coleta de dados se dará em função da natureza das narrativas investigadas e do seu contexto, onde podem estar presentes elementos restritivos à determinadas técnicas de coletas de dados, como é o caso de pesquisa em situações de constrangimentos, riscos de violências ou situações onde necessitem preservar a identidades dos narradores.

Segundo Riessman (1993), o método da narrativa terá maior consistência se este for aplicado em conjunto com outros métodos qualitativos ou quantitativos, sendo que o problema da validação dos dados coletados é da mesma natureza de outros métodos qualitativos. Conforme a mesma autora, a validação dos dados obtidos mediante a análise de narrativas pode ser feita por quatro processos: **a) persuasão** – o texto tem de ser coerente e plausível para ser convincente e isso se consegue pela explicitação dos suportes teóricos e pela admissão de modos alternativos de análise dos dados; **b) correspondência** – os textos devem ser construídos com os comentários dos participantes no estudo, após leitura de todos os documentos produzidos; **c) coerência** – o investigador tem que estar atento à coerência da narrativa em todos os seus aspectos, de uma forma global (objetivos que o narrador quer atingir com a história que conta), local (os lugares onde se passa ação) e temática (o conteúdo das narrativas); **d) utilização pragmática da narrativa** – um estudo particular pode contribuir para validar a análise e servir como base para trabalhos posteriores.

A construção do *corpus* narrativo de nossa investigação é formada pela narrativa oficial sobre o ensino técnico presente no Documento Base publicado pelo MEC, MEC/SETEC (2007a), e as narrativas orais dos professores que atuam nos cursos técnicos integrados ofertados pelos IFCE, obtidas mediante a realização de entrevistas semi-estruturadas, orientadas por um conjunto de questões abertas, as quais foram gravadas em digital e transcritas.

Tomamos o Documento Base do MEC sobre o ensino técnico integrado como uma narrativa política, que intenciona orientar uma concepção de formação integrada, que atua como quadro referencial do contexto das narrativas dos docentes, na forma de um saber que se conta sobre esta formação e que expressa uma visão de mundo baseada numa experiência anterior, contra a qual uma nova experiência é proposta e interpretada.

O Documento Base do MEC revela uma intenção de desconstrução do discurso hegemônico neoliberal no campo da educação profissional técnica, mediante uma defesa de uma concepção de formação integrada fundamentada nos preceitos da tradição marxista, assumindo a forma de uma narrativa política. Já as narrativas dos docentes possibilita revelar um saber sobre o que se conta da formação integrada, que traz em sua estrutura o saber da tradição e da experiência dos protagonistas desta formação, que podem revelar valiosos conhecimentos práticos para sua melhoria qualitativa, principalmente na compreensão dos fatores que obstaculizam a integração.

Para Duarte (2004), a realização de uma boa entrevista, enquanto método de coleta de dados narrados, exige: **a)** a definição dos objetivos da pesquisa; **b)** conhecimento, com alguma profundidade, do contexto em que pretende realizar sua investigação (a experiência pessoal, conversas com pessoas que participam daquele universo; **c)** a introdução, pelo entrevistador, do roteiro da entrevista; **d)** segurança e auto-confiança; e, **e)** algum nível de informalidade, sem jamais perder de vista os objetivos que levaram a buscar aquele sujeito específico como fonte de material empírico para sua investigação. Estas orientações expressas por este autor foram observadas em nossa pesquisa.

De acordo com Cunha (1997), trabalhar com narrativas na pesquisa envolve a desconstrução/construção das próprias experiências tanto do pesquisador como dos sujeitos da pesquisa, exigindo nesse processo a instalação de uma relação dialógica de maneira a criar uma cumplicidade de dupla descoberta. É exatamente por este motivo que optamos pelo método de coleta de dados na forma de entrevista semi-estruturada como estratégia dialógica de dar voz aos principais protagonistas no ensino técnico integrado, detentores de uma experiência que não tendo sido levada em conta pelo discurso e textos governamentais. e da qual o próprio pesquisador faz parte.

Nossa pesquisa privilegiou a análise de narrativas temáticas sobre o ensino técnico integrado tomando o texto do Documento Base do MEC (BRASIL, 2007a) como uma narrativa textual, da qual extraímos os significados nucleares para os princípios filosóficos e políticos da formação integrada e confrontamos esta macronarrativa com as narrativas orais dos professores que partilham a experiência e a tradição de reconstrução da identidade da formação integrada, que podem revelar como estes sujeitos se apropriam de tais referenciais e como estes se refletem em suas práticas.

A análise de narrativa, nas suas diversas abordagens analíticas do material verbal, sejam textos ou discursos, não se apresenta com um método específico, porém se revela como uma metodologia que tem como característica comum a intenção expressa de realizar uma investida interpretativa que permita um tratamento holístico da narrativa no qual preserva o seu contexto e as suas particularidades.

Duarte (2005) nos alerta que analisar entrevistas é tarefa complexa e exige muito cuidado com a interpretação, a construção de categorias e, principalmente, com uma tendência bastante comum entre pesquisadores de debruçarem-se sobre o material empírico procurando “extrair” dali elementos que confirmem suas hipóteses de trabalho

e/ou os pressupostos de suas teorias de referência. Precisamos estar muito atentos à interferência de nossa subjetividade, ter consciência dela e assumi-la como parte do processo de investigação.

Com o objetivo de sistematizar o processo de análise das narrativas sobre a formação integrada, mesmo considerando-se as diferenças estruturais existentes entre a narrativa textual do Documento Base do MEC e as narrativas orais dos professores que atuam nesta formação, optamos por analisar estes dois distintos corpos narrativos a partir de um procedimento unificado, adotando-se uma metodologia proposta por Duarte (2004) e Galvão (2005), complementada pelo aporte metodológico presente nos referências teóricas consultados, especialmente em Riessman (1993) e Smith (2000). Assim estruturamos a análise das narrativas nos seguintes passos, como estratégia de dar consistência ao trabalho interpretativo dos aspectos apontados em nossa problemática:

1. Transcrição das narrativas orais dos docentes obtidas nas entrevistas semi-estruturadas e leitura detalhada do Documento Base do MEC sobre o ensino técnico integrado, cuja análise geral foi objeto de estudo prévio relatado no Capítulo 5;
2. Conferência de fidedignidade das entrevistas transcritas mediante comparação entre a narrativa transcrita com as gravações realizadas.
3. Fragmentação do Texto Base do MEC e das falas dos entrevistados em “unidades de significação”, tomadas como uma pequena unidade textual que exprime um significado para a temática investigada;
4. Análise dessas unidades, articulando-as entre si, tendo como referência as hipóteses formuladas para a problemática investigada e as categorias analíticas definidas pelo referencial teórico adotado;
5. Interpretação das unidades de significação com base nas categorias analíticas definidas a partir dos referenciais teóricos/conceituais e do conhecimento empírico do pesquisador com a temática. Não se busca uma interpretação no nível sociolinguístico dos elementos de significação das narrativas sobre a formação integrada, mas uma interpretação semântico-pragmática dos significados nucleares expressos nos princípios filosóficos e políticos que orientam a concepção da formação integrada, bem como se busca explicitar o nível de apropriação destes pelos sujeitos docentes e se tentar contribuir, mediante o resgate da experiência e da tradição desta formação presente na

fala de seus professores para compreender que elementos obstaculizam a integração.

6. Consolidação de uma análise final das narrativas com o objetivo de dar sentido ao mosaico de categorias e indexadores no interior dos quais estão agrupadas as unidades temáticas de significação, tendo como referência os objetivos da pesquisa e do contexto em que as narrativas foram geradas. Para tanto, são definidos eixos temáticos, que podem ser subdivididos em subeixos, com estratégia de facilitação da interpretação.

6.2.1 A Seleção e Construção do Corpus Narrativo da Formação Integrada.

O Corpus narrativo escolhido no âmbito de nossa pesquisa sobre os pressupostos filosóficos e políticos da formação integrada é constituído por duas diferentes formas narrativas: uma forma de narrativa textual e uma forma escrita oralizada. A primeira narrativa analisada é o Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio publicado pelo MEC e a segunda é formada pelo conjunto das narrativas orais de uma amostra de professores que atuam nessa modalidade de formação integrada. A análise desse *corpus narrativo contrastivo* nos possibilitará confrontar o conteúdo narrativo e argumentativo do texto oficial do MEC com as narrativas oralizadas pelos professores obtidas mediante utilização da técnica de entrevista semi-estruturada, cujo diálogo oral escriturado constitui o segundo *corpus* narrativo analisado.

O texto Base do MEC, tomado como uma narrativa textual da concepção de formação integrada evidencia, com já havíamos enunciado anteriormente, uma narrativa com clara intenção política de orientar uma concepção de formação integrada que se apropria dos pressupostos marxistas da formação omnilateral e politécnica com a evidente intencionalidade política de desconstrução da concepção de formação integrada unidimensional e polivalente defendida pela matriz neoliberal.

As narrativas orais escrituradas das falas dos professores que atuam no ensino técnico integrado, obtidas mediante a técnica de entrevista semi-estruturada e transcritas na forma de um diálogo oral escriturado, constituem o *corpus narrativo* complementar diverso do precedente, pois revela uma narração onde não há uma deliberada intenção política, mas que revela elementos que nos aproximam com o real da formação integrada e que indicam a existência de um afastamento entre a narrativa utópica da

formação integrada, expressa no Documento Base do MEC e a narrativa oral escriturada dos professores.

A análise destes *corpus* contrastivos, conforme anuncia Adan (2010), nos possibilitará fazer algumas indicações sobre as funções dos agenciamentos textuais que conformam as narrativas e sobre a complexidade das enunciações a respeito da formação integrada e de seus pressupostos filosóficos e políticos, levando-se em conta o contexto político em que foram construídos e como estes têm sido apropriados pelos docentes em sua prática cotidiana.

Nossa intenção com este estudo complementar da análise das narrativas da formação integrada, contrastando a narrativa oficial com a narrativa da experiência oralizada pelos docentes, visa contribuir para a compreensão dos fatores críticos que obstaculizam a integração, sublinhando as unidades narrativas que encapsulam significados argumentativos, principalmente na zona fronteira entre estas narrativas e seus contextos argumentativos.

Analizamos nos Capítulos 2 e 5 o domínio associado à problemática da formação integrada e a conformação dos seus pressupostos filosóficos e políticos, respectivamente, o que abrangeu uma investigação teórica sobre a emergência desses princípios formulados pela apropriação dos pressupostos marxistas na narrativa científica e no Texto Base da Formação Integrada, proposto pelo MEC. No presente capítulo buscamos ampliar o espectro analítico destas narrativas por meio do resgate da narrativa oral dos professores que atuam na formação integrada, e pela construção de uma análise deste *corpora* de narrativas, numa abordagem qualitativa, que permita apreender o caráter multidimensional da formação integrada e que contribua para a compreensão dos fatores obstaculizadores da integração entre a formação geral e a formação específica, entre a teoria e a prática.

6.2.2 Locus e Sujeitos da Pesquisa

Nossa pesquisa teve como lócus o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE e como sujeitos uma amostra representativa dos docentes e técnicos pedagógicos dos cursos técnicos integrados da Unidade de Fortaleza, onde também, eu próprio, atuo como professor há 30 anos, ressaltando o meu papel de pesquisador e sujeito participante do objeto pesquisado, o que, de certa maneira, possibilitou facilidades de acesso a documentos institucionais, o contato direto com os

professores, gestores e alunos dos cursos técnicos integrados e a colaboração construtiva com os sujeitos da pesquisa.

Tomamos como sujeitos das narrativas orais sobre a formação integrada um grupo selecionado de 8 (oito) professores que atuaram no antigo ensino técnico integrado, que vivenciaram a sua extinção nos anos 1990 e que participaram da construção do seu retorno, em 2004, e que continuam atuando como professores dos novos cursos técnicos integrados. Considerando-se a especificidade deste grupo de sujeitos da pesquisa, adotamos os seguintes **critérios de inclusão**: **a)** Os docentes incluídos na pesquisa são todos os docentes do quadro permanente do IFCE lotados nos cursos técnicos integrados ofertados na sua unidade sede de Fortaleza; **b)** Todos os técnico-pedagógicos do corpo efetivo de servidores técnico-administrativo do IFCE serão considerados como potenciais sujeitos incluídos na pesquisa; **c)** Considerando-se que o corpo docente e os técnicos pedagógicos que atuam no ensino técnico integrado constituem uma população de cerca de 60 sujeitos, será feita uma amostragem mediante seleção aleatória de pelo menos 10% desta população.

Quanto aos **critérios de exclusão** dos sujeitos da pesquisa foram considerados como excluídos todos os que manifestaram voluntariamente, em qualquer momento, sua vontade de excluir-se da pesquisa, bem como os docentes pertencentes ao quadro temporário.

6.2.3 As Categorias Analíticas das Narrativas da Formação Integrada

A análise do *corpus* narrativo definido no escopo do nosso projeto de pesquisa envolve, conforme a metodologia descrita fundamentada em Duarte (2004) e Galvão (2005), e complementada pelo aporte metodológico de Riessman (1993) e Smith (2000), a fragmentação do *corpus* escolhido em unidades de significação, que permitam mostrar como cada sequência narrativa pode ser interpretada no nível semântico-pragmático de forma a revelar os sentidos nucleares expressos na narrativa do texto oficial do MEC e explicitar o nível de apropriação destes nas narrativas orais escrituradas das falas dos docentes da formação integrada.

Tomamos o Documento Base elaborado pela SETEC/MEC (BRASIL, 2007) como uma narrativa textual e temática da formação integrada que tem a intenção política de prescrever uma concepção de formação e de integração, expressa em seu o

conteúdo semântico-político sobre “*o que se conta a respeito do ensino técnico integrado*”. As narrativas orais dos docentes da formação integrada constituem o *corpus narrativo contrastivo* no qual podemos captar o significado nuclear que nos sirva de indicativo para a interpretação pragmática “*do que se fala sobre a formação integrada*”.

A análise desse *corpus* de narrativas tem um potencial reflexivo sobre a formação integrada que pode abrir alternativas para a construção de algumas indicações sobre as possíveis dificuldades de apropriação dos seus princípios filosóficos e políticos por parte dos docentes, bem como, pode contribuir para uma melhor compreensão sobre os eventuais obstáculos existentes na operacionalização desta formação, que não têm sido levados em consideração pelas pesquisas desenvolvidas sobre esta temática, que embora tenham demonstrado crescente interesse de diversos pesquisadores, ainda carecem de investigações teóricas e empíricas que possam ampliar o espectro investigativo do campo da relação entre trabalho e educação.

Cunha (1997) nos alerta que uma narrativa não pode ser tomada com uma verdade literal dos fatos, mas como uma representação que deles faz o sujeito narrador, a qual pode tem o potencial de ser uma ação transformadora da própria realidade. Para essa autora, tal compreensão é fundamental para a análise das narrativas dos docentes, de seus relatos e recuperações históricas, especialmente por que agregam as interpretações do próprio pesquisador, numa abordagem que necessita ser dialógica para poder efetivamente acontecer.

A exposição das narrativas orais dos professores do ensino técnico integrado oferece a oportunidade de dar voz aos sujeitos dessa formação, que foram emudecidos na narrativa do MEC, em cujas falas podem ser reveladas representações fundamentais para a construção de uma práxis educativa efetivamente integrada.

Uma interpretação semântico-pragmática das narrativas da formação integrada, objeto do presente capítulo, se inscreve na fronteira de uma investigação interpretativa entre a semântica e a pragmática, visando uma interpretação tanto do *significado do é que dito* na narrativa oficial do MEC, quanto do *sentido prático do que diz* o sujeito da formação, expresso nas narrativas dos professores.

Consideramos que a análise semântico-pragmática das narrativas da formação integrada não pode ser realizada sem levar em consideração o contexto em que são

construídas, porém deve-se observar que, conforme destaca Oliveira (2003), tanto a semântica quanto a pragmática estão relacionadas com o contexto, porém com diferentes objetivos analíticos, que se revelam na intenção do falante. Enquanto a *análise semântica* intenciona reconstruir *o sentido da fala*, a *análise pragmática* intenta reconstruir *o que o falante pretende dizer*, ou seja, sua intenção comunicativa.

Tomar as narrativas da formação integrada como objeto de uma investigação qualitativa sobre os pressupostos filosóficos e políticos que orientam essa concepção formativa, mediante uma análise semântico-pragmática do que se diz e do que é dito sobre o ensino técnico integrado, envolve, conforme Mattos (2005), uma busca do significado das unidades narrativas nucleares, daquelas unidades maiores de respostas e de seus desdobramentos com relação às perguntas orientadores da pesquisa, dos significados incidentais relevantes, das digressões e outros elementos mal contextualizados nas narrativas, mas de elevado interesse, e, ainda, dos significados de contextos, pressupostos ou implicados em cada resposta ou emergentes da relação de várias respostas.

De acordo com Cunha (1997), existe uma “*relação dialética entre a narrativa e a experiência dos narradores*”, na qual a experiência produz o discurso e este, por sua vez, produz experiência, estabelecendo um processo mútuo de influências. Para Smith (2000) as narrativas relatam uma experiência, cuja interpretação não pode ser desvinculada do seu contexto e do quadro de expectativas sobre a visão de mundo que pode estar relacionada com as experiências anteriores ou com os pressupostos teóricos assumidos.

Assim posto, a interpretação das unidades de significação presentes nas narrativas somente poderá ser adequadamente realizada levando-se em conta o contexto em que foram produzidas, considerando-se aí as influências externas sobre os narradores, as formas pelas quais os narradores constroem suas narrativas e às caracterizam, bem como se faz necessária a definição de *categorias analíticas* que sirvam como *vetores crítico-interpretativos* destas unidades definidas a partir dos referenciais teóricos e conceituais que temos assumido e do conhecimento empírico que temos sobre a problemática investigada.

A experiência de minha geração foi marcada pela gênese da formação integrada, mediante a emergência e consolidação do ensino técnico integrado, nos anos 1970,

passando pela experiência traumática da sua extinção no final dos anos 1990, e pelo seu tortuoso retorno, em 2004. Cada uma dessas experiências históricas da formação integrada foi sustentada por um discurso oficial, cujo enredo é assumido como uma narrativa prescritiva sobre a relação entre o trabalho e a educação, em cuja construção foi negado o reconhecimento dos trabalhadores, de um modo geral, como atores capazes de contribuir para a construção desta relação, e mais especificamente foram emudecidos os trabalhadores da educação profissional, detentores de um saber e de uma experiência que não poderia ser desprezada.

Investigar as narrativas da formação integrada segundo uma perspectiva metodológica qualitativa, visando refletir a respeito dos princípios que fundamentam as concepções de formação do trabalhador, é um processo investigativo que tem como *locus* privilegiado a relação entre o trabalho e a educação, que exige um aprofundamento teórico e metodológico dos processos investigativos como condição necessária para o enfrentamento das imbricações entre o trabalho e a educação em suas formas históricas atuais.

Nos anos 1980, tornaram-se mais evidentes os dilemas envolvidos na concepção de formação dos trabalhadores, os quais refletiam as disputas teóricas e políticas entre dois vetores epistemológicos diametralmente opostos na apreensão da relação entre trabalho e educação, que evidenciavam as disputas entre dois projetos societários, conforme analisamos no Capítulo 4. A fundamentação teórico-metodológica do campo da relação entre trabalho e educação, desde os anos 1970 até os dias atuais, tem buscado na tradição do pensamento marxista a conformação das categorias analíticas para a sustentação crítica desta relação em contraposição às abordagens apoiadas na Teoria do Capital Humano.

A nossa intenção de contribuir para o aprofundamento teórico e empírico das pesquisas sobre a formação integrada, mesmo ciente das limitações de nosso intento investigativo, nos conduziu a explorar uma ampliação do espectro investigativo da relação entre trabalho e educação, mediante a investigação do potencial crítico da Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth, complementada pela análise das narrativas da formação integrada. Este trabalho exploratório do potencial da Teoria Crítica de Honneth nos motivou a empreender uma reflexão sobre a relação trabalho e

educação no contexto das narrativas da formação integrada a partir das categorias da *experiência e do reconhecimento*, cujos pilares analisamos no Capítulo 3.

6.3 A Análise Qualitativa das Narrativas da Formação Integrada

No presente capítulo realizamos uma análise contrastiva das duas narrativas da formação integrada selecionadas como objeto de investigação de nossa temática: a narrativa oficial da formação integrada presente no Documento Base elaborado pelo MEC (BRASIL, 2007a) e as narrativas orais dos docentes que atuam nessa formação.

As análises históricas dos condicionantes envolvidos na consolidação do sistema educacional brasileiro revelam um considerável distanciamento entre as políticas educacionais, a legislação educacional, a pesquisa educacional e o que acontece na realidade nas escolas, conforme ressalta Libâneo (2008).

A hipótese levantada por Libâneo (2008) para tal distanciamento é a inexistência de um protagonismo do modo de ver e abordar as questões educacionais e pedagógicas no Brasil, que desconsideram a realidade escolar, as condições de aprendizagem dos alunos e não reconhecem o papel fundamental dos professores para o sucesso das políticas educacionais.

A exemplo de Libâneo, partimos da hipótese de que há um distanciamento entre a narrativa oficial da formação integrada, assumida como uma narrativa utópica da integração, e a realidade da formação integrada expressa nas narrativas orais dos professores que atuam no ensino técnico integrado.

Embora tenha sido amplamente reconhecido pelos educadores da esquerda que a política de educação profissional e tecnológica do governo Lula, com sua opção prioritária pela concepção de uma formação integrada em todos os níveis de formação dos trabalhadores, representou um avanço no sentido da redução da desigualdade educacional brasileira, no entanto, não há qualquer garantia de que tais políticas sejam capazes de superar o dualismo estrutural e a baixa qualidade da educação dispensada à classe trabalhadora. Ainda mais se a conquista do direito a uma formação integrada for implementada por medidas que não reconhecem o papel fundamental dos professores e que não leva em conta que a superação dos condicionantes estruturais que reproduzem e aprofundam as desigualdades sociais.

Em fim, a nossa pretensão com este estudo complementar da análise das narrativas da formação integrada é contribuir para o debate em torno do estabelecimento das condições de possibilidade de uma prática educativa efetivamente integrada, mediante o aporte analítico da teoria crítica do reconhecimento, enquanto alternativa investigativa desta concepção de formação de modo a possibilitar novas reflexões sobre os obstáculos a serem superados para sua efetivação.

6.3.1 A Análise da Narrativa Oficial do Ensino Técnico Integrado.

Zolin-Verz et al. (2009) elaboraram uma análise de discurso da apresentação e da introdução do Documento Base do MEC, apoiando-se na metodologia de análise interacionista sóciodiscursiva de Bronckart e Machado (2004) para demonstrar o caráter prescritivo desse discurso da integração em relação ao trabalho docente, pois, ao estabelecer eixos orientadores como concepções e princípios, este documento passa a prescrever a prática docente uma vez que estabelece parâmetros que devem organizar a formação integrada e portanto, devem ser seguidos.

O Documento Base do MEC, elaborado para orientar o ensino técnico integrado, ora analisado, está organizado em cinco eixos, introduzidos por meio de um texto de apresentação de autoria da SETEC/MEC, um sumário e um texto de introdução. Este documento oficial teve a sua elaboração sob a responsabilidade de uma equipe de três especialistas com reconhecida experiência e competência na área e que se inscrevem no círculo de pesquisadores do discurso científico da integração, assim constituída: Dante Henrique Moura (coordenador da equipe), Sandra Regina de Oliveira e Marise Nogueira Ramos.

O *primeiro eixo* elabora um panorama da educação profissional e do ensino médio, onde são analisados os antecedentes históricos da formação integrada sua evolução, desde o início dos anos 1980 até 2004, demarcando uma diferenciação entre as políticas neoliberais no campo da educação profissional e seu novo contexto no governo Lula, marcado pelo retomada da integração. O *segundo eixo* aborda aspectos gerais da formulação da “política pública educacional entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio”, onde trata da articulação necessária entre as instâncias governamentais e os sistemas de ensino, formação dos professores e do financiamento, como elementos cruciais para a consolidação desta política como

política de Estado. Embora aborde a questão da formação docente, identificando a sua inexistência como um ponto frágil a ser superado, bem como apontando as três dimensões a serem abrangidas pelos programas de formação de professores, não revela qualquer sinal de reconhecimento dos professores que atuam nesta formação como atores fundamentais na sua formulação.

O *terceiro eixo*, que é objeto central de nossa análise, descreve as concepções e os princípios da formação integrada, assentados na concepção de “*formação humana integral*”, na definição das suas “*dimensões estruturantes do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura*”, e em três princípios norteadores da prática educativa expressos no “*trabalho e na pesquisa como princípios educativos*” e na “*relação parte-totalidade como organizadora da proposta curricular*”. O Documento Base é finalizado com a apresentação do *quarto eixo* onde são abordados os fundamentos para a construção de um projeto político pedagógico integrado.

Considerando que nossa intenção é analisar a narrativa oficial da formação integrada que diz respeito às formulações pertinentes aos pressupostos filosóficos e políticos da formação integrada, tomamos como *corpus narrativo* de nossa análise os textos de apresentação e introdução e o texto do eixo que descreve as concepções e princípios, cotejando algumas passagens dos demais eixos, consideradas relevantes para nossa investigação. Diferentemente da descrição da concepção de formação integrada que abordamos no capítulo anterior quando introduzimos a análise do Documento Base do MEC, analisamos aqui esse documento tomado como a narrativa oficial da formação integrada mediante a aplicação da metodologia definida para análise de narrativa, buscando-se a sua interpretação crítica dos seus elementos de significação do ponto de vista semântico-pragmático de suas proposições prescritivas da concepção de formação integrada defendida.

Esta narrativa oficial da formação integrada é tomada como um enredo prescritivo de uma concepção de ensino técnico integrado, que tem a intenção política de orientar os sistemas educacionais, as instituições de ensino e as práticas pedagógicas dos docentes na implantação desta modalidade de educação profissional.

Com base na metodologia de análise de narrativas descrita, iniciamos a análise do Documento Base do MEC por meio da leitura detalhada de todo o texto e de sua fragmentação em “*unidades nucleares de significação*”, que resultou em cerca de uma centena de elementos significativos ou proposições, que incorporam elementos

conceituais e de orientação pragmática sobre a concepção de formação integrada defendida pelo MEC.

Considerando a problemática de nossa investigação sobre os pressupostos filosóficos e políticos da formação integrada, focamos nossa análise das narrativas expressas no texto de apresentação e na introdução, bem como na narrativa das concepções e princípios da integração sistematizados no Eixo 3 do referido documento.

A fragmentação das unidades de significação desta parte selecionada do Documento Base do MEC resultou em 42 (quarenta e duas) proposições, que analisamos em duas etapas, segundo o aporte metodológico definido: primeiramente analisaremos as unidades de significação da apresentação e da introdução e, em seguida, analisamos os elementos significativos da parte que trata das concepções e princípios da integração, abordando o sentido filosófico atribuído à integração, os pressupostos assumidos da formação humana e as dimensões definidas para a concepção de integração.

Para efeito de organização da análise das unidades de significação, apresentamos junto ao texto destacado do Documento Base do MEC uma codificação iniciada pela letra “P” e uma numeração indicativa da sequência das proposições analisadas, bem como indicando a página em que o elemento narrativo aparece.

No texto da apresentação e da introdução selecionamos 8 (oito) elementos de significação que evidenciam a intenção política dos narradores em “*produzir e organizar um princípio de ação*” para a orientação do retorno da formação integrada, bem como para “*proclamar os princípios*” aos quais se vincula a opção programática da concepção de formação integrada.

No texto da apresentação selecionamos três proposições que encerram elementos de significação, assim narradas:

P1 – “A opção pelo apoio à forma de oferta de educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio dá-se, principalmente, pelo fato de ser a que apresenta melhores resultados pedagógicos.” (p. 04)

P2 – “O Programa Brasil Profissionalizado visa estimular o ensino médio integrado à educação profissional, enfatizando a educação científica e humanística, por meio da articulação entre a formação geral e a educação profissional, considerando a realidade concreta dos arranjos produtivos e das vocações sociais, culturais e econômicas locais e regionais.” (p. 04)

P3 – “Faz-se necessária uma ação política concreta de explicitação dos princípios e diretrizes do ensino médio integrado à educação profissional.” (p. 04).

Estes elementos textuais da narrativa da apresentação do Documento Base do MEC denotam com toda clareza a *intencionalidade política* do governo federal em justificar *o retorno da formação integrada no nível técnico como uma alternativa de resignificação do ensino médio*, pelo fato de que esta formação é a que apresenta os melhores resultados pedagógicos, por meio da articulação entre a formação geral e a educação profissional, enfatizando uma integração que articula a educação científica e humanística, destacando a necessidade de uma *ação política concreta de explicitação dos seus princípios e diretrizes*.

A explicitação dos princípios e diretrizes da formação integrada denota uma *intencionalidade prescritiva* que visa um *triplo objetivo político*: (1) orientar as bases programáticas das políticas e programas governamentais de expansão da oferta de educação profissional; (2) prescrever uma concepção de formação integrada; e, (3) consolidar a desconstrução do discurso hegemônico da reforma da educação profissional dos anos 1990.

Segue-se à apresentação do Documento Base do MEC o texto de introdução composto de 9(nove) páginas, de cuja narrativa selecionamos 5(cinco) proposições que encapsulam elementos de significação que são objeto de nossa análise, assim destacadas:

P4 – “Nesses seminários, principalmente no segundo, ficaram evidenciadas duas concepções de educação profissional, a primeira ancorada no Decreto nº 2.208/97, que na sua essência separava a educação profissional da educação básica, e outra que trazia para o debate os princípios da educação tecnológica/politécnica.” (p. 06)

P5 – “A discussão sobre as finalidades do ensino médio deu centralidade aos seus principais sentidos – sujeitos e conhecimentos buscando superar a determinação histórica do mercado de trabalho sobre essa etapa de ensino.” (p. 06)

P6 – “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.” (p. 06).

P7 – “Vê-se, portanto, que a integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico é, antes de tudo, um princípio a ser seguido.” (p. 07)

P8 – O termo “articulação” indica a conexão entre partes, nesse caso, a educação profissional e os níveis da educação nacional. [...] a articulação pode chegar ao máximo promovendo uma verdadeira integração por meio da qual a educação profissional e o ensino regular se complementam, conformando uma totalidade. (p. 07).

Os elementos de significação destacados na narrativa introdutória do documento Base do MEC revelam *a intenção de uma legitimação da ação política* frente às disputas entre dois modelos societários antagônicos, situando a concepção de formação integrada no contexto da *superação tanto do determinismo do mercado de trabalho sobre o ensino médio quanto do dualismo estrutural dessa formação*.

A despeito da intencionalidade de superação dos determinantes históricos do mercado de trabalho, a narrativa da introdução pressupõe uma integração da educação profissional com o processo produtivo, com a produção de conhecimentos e com o desenvolvimento científico-tecnológico, na condição de “*um princípio a ser seguido*”. Um princípio que engendra uma concepção de integração como articulação entre partes, entre formação específica e formação geral, num processo gradativo de articulação que se autoafirma como sendo a “*verdadeira integração*”, na qual a educação profissional e o ensino regular se conformam como uma totalidade. Mas, assim concebida, a integração assume o *status* de uma “*totalidade parcial*” dentro do contexto da educação profissional concebida como um modelo de formação em três níveis: no nível da formação inicial, nível técnico e no nível superior tecnológico.

Embora, a narrativa introdutória intencione situar a concepção de formação integrada no contexto de uma concepção progressista, regulamentada democraticamente e coletivamente construída, a sua opção pela integração, enquanto estratégia de formação dos jovens e adultos trabalhadores, é *reafirmada como uma opção de ordem política*, cuja legitimação e justificação se assentam na apropriação dos referenciais marxistas da formação humana reivindicada pelos educadores progressistas.

Tanto a apresentação quanto o texto introdutório do Documento Base do MEC, ao longo de toda sua narrativa sobre a formação integrada, não fazem menção à luta empreendida pelos docentes das Escolas Técnicas Federais contra a extinção do ensino técnico integrado, cuja experiência de oferta conformou a identidade institucional e

pedagógica destas instituições, por mais de quatro décadas, bem como não há qualquer registro da luta empreendida por estes e por suas entidades representativas para o seu retorno.

A extinção do ensino técnico integrado, imposta pela reforma neoliberal da educação profissional, representou “*uma experiência de desrespeito*” para com os professores, assim como também foi a experiência com seu retorno, em que os docentes não foram reconhecidos como sujeitos conhecedores da prática da formação integrada, permanecendo emudecidos nos documentos oficiais elaborados pelo MEC. Tal emudecimento dos professores, enquanto sintoma de um reconhecimento negado, pode revelar contradições entre os princípios proclamados da formação integrada e as condições reais de sua práxis, que podem refletir intenções políticas mascaradas pela opacidade das relações sociais.

As análises das narrativas textuais da apresentação e da introdução do Documento Base do MEC sobre o ensino técnico integrado revelam uma intencionalidade política de prescrição de uma concepção de formação integrada a ser adotada como modelo para o ensino médio, legitimada pelo discurso da superação das determinações do mercado de trabalho e da dualidade estrutural dessa etapa da educação básica, com intenção de mobilizar a sociedade civil para que esta se “comprometa com essa política, considerando-a necessária e adequada à formação da classe trabalhadora brasileira no sentido de sua *autonomia e emancipação*.” (BRASIL, Documento Base, p. 9)

A narrativa introdutória da formação integrada embora busque sua legitimação política como uma “*concepção de formação adequada à classe trabalhadora*” revela em seu discurso legitimador a contradição entre uma concepção classista de formação e sua intencionalidade de superação da dualidade estrutural, deixando de arguir a legitimidade da formação integrada enquanto essência de uma formação democrática e enquanto reconhecimento de seu papel fundamental na luta pela superação das desigualdades sociais brasileiras.

A luta por reconhecimento da formação integrada, como a formação adequada aos filhos da classe trabalhadora brasileira, assume um papel de pressuposto ético-moral, não considerado pelo Documento Base do MEC, fundamental para uma concepção de formação integrada que privilegie a formação integral do trabalhador.

A fragmentação das narrativas que compõem as concepções e princípios da integração, que conformam o Eixo 3 do Documento Base do MEC, resultou na

identificação de 34 (trinta e quatro) unidades de significação, cuja análise faremos mediante a organização de 2(dois) blocos inter-relacionados de proposições, assim definidos: um bloco com os elementos significativos das narrativas do sentido filosófico atribuído à integração e à concepção de formação humana integral e outro sobre os elementos significativos das narrativas das dimensões da formação integrada. Esse último bloco subdividimos em dois sub-blocos de proposições, assim especificados: um sub-bloco com os elementos significativos das narrativas sobre as dimensões indissociáveis da formação humana e outro com os elementos significativos das narrativas dos seus princípios educativos.

A intencionalidade de uma ação política de explicitação dos pressupostos da concepção de formação integrada, presente na narrativa assumida pelo MEC, é revelada pela concentração de cerca de um terço dos elementos nucleares de significação identificados na narrativa do Eixo III sobre as concepções e princípios, cuja análise é apresentada segundo os dois blocos mencionados.

Nos fragmentos nucleares de significação do bloco que corresponde ao sentido filosófico da integração, que principiam as narrativas das concepções e princípios do documento Base do MEC, destacamos as seguintes proposições:

P9 – “Ele (sentido filosófico da integração) expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando a formação omnilateral dos sujeitos”. (p. 40).

P10 – “Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura”. (p. 40).

P11 – “O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção)”. (p. 40)

P12 – “[...] a ciência compreendida como conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas”. (p. 40-41).

P13 – “[...] a cultura que corresponde aos valores éticos e estéticos, que orientam as normas de conduta de uma sociedade”. (p.41).

O sentido filosófico da formação integrada vincula-se à concepção de formação humana fundamentada nos *princípios onto-metodológicos do marxismo clássico* nos quais, sob o pressuposto da centralidade do trabalho como fundante e essência da condição humana, considera que o processo de socialização do indivíduo, mediada pelo trabalho como força de intervenção na natureza e de geração de conhecimento, se dá por meio da apropriação do patrimônio material e cultural acumulado pela humanidade em cada momento histórico.

A *formação humana* preconizada na narrativa do MEC pressupõe a “*formação integral do homem mediante a integração de todas as dimensões fundamentais da vida no processo educativo*”, representadas pelas “*dimensões do trabalho, da ciência e da cultura*”. A narrativa introdutória das concepções e princípios da formação integrada situa o conceito de formação humana como um “*conceito universal*” relacionado com a formação em todas as dimensões humanas como “*formação omnilateral*”. O texto do MEC, na sua intenção prescritiva de uma concepção de formação integrada vinculada a um ideal de formação humana integral, não assume explicitamente a subordinação destas concepções formativas em relação aos imperativos da lógica capitalista que, na condição de ideologia e práxis hegemônica, impossibilita a formação humana integral.

Outro aspecto, que é ressaltado por Tonet (2010) e que se aplica à narrativa do Documento Base do MEC, é que a formação humana, em suas diversas concepções, é histórica e socialmente datada, não se estabelecendo como uma concepção universal, como se fosse um ideal a ser perseguido, pela “*verdadeira integração*” proclamada na narrativa do MEC.

A dimensão do trabalho é assumida em sua dupla significação como *categoria ontológica* fundante do humano e como *categoria histórica* enquanto prática econômica. Tal vinculação se inscreve na concepção marxista de trabalho que sobrecarrega esta categoria mediante a integração de sua dimensão ontológica protossocial fundante do humano com a sua dimensão instrumental-econômica.

A hegemonia do trabalho alienado e a desigualdade estrutural da sociedade de classes promovem condicionantes para a concepção de formação humana integral, conforme preconizado pelo texto do MEC, que conduzem a uma dissociação entre o discurso utópico desta formação e a realidade efetiva das condições de possibilidade da formação integrada.

As outras dimensões da vida que se integram na concepção de formação humana da narrativa do MEC são a ciência e a cultura apresentadas em suas concepções reducionistas, onde a ciência é compreendida como conhecimento produzido pela humanidade e a cultura como a esfera correspondente aos valores éticos e estéticos orientadores das normas de conduta social. Tal abordagem reducionista desconsidera que as integrações destas dimensões com a dimensão do trabalho implicam em determinações recíprocas para além das relações funcionais do desenvolvimento contraditório dos modos de produção. O aprofundamento desta análise das dimensões da integração é desenvolvido mais adiante, quando analisamos as narrativas do segundo bloco de elementos significativos.

A concepção de formação humana integral é formulada, enquanto referencial utópico da formação integrada é detalhada pelo Documento Base, na sua seção 3.1, cujos elementos de significação foram identificados na seguinte sequência narrativa de elementos nucleares:

P14 – “O que é integrar? Ciavatta (2005) remete esse termo ao seu sentido de completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, o que implica tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que caracterizam os processos educativos.” (p. 41)

P15 – “[...] o que se quer com a concepção de educação integrada é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho [...]”. (p.41)

P16 – “Significa que buscamos enfocar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. A ideia da formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre ação de executar e a ação de pensar, dirigir e planejar”. (p.41)

P17 – “Como formação humana o que se busca é garantir [...] o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão, pertencente a um país, integrado dignamente à uma sociedade política. Formação que, nesse sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005)”. (p. 41)

A formação integrada prescrita nas narrativas das concepções e dos princípios explicitados no Documento Base do MEC inscreve essa concepção educativa como uma expressão da “*formação humana integral*”, o que implica em tratar a educação

como uma “*totalidade social*”. Tal acepção de formação integrada nos remete a uma interpretação, a exemplo da análise dialética de Eagleton (2011) para o sentido de totalidade manifestada na ideia de cultura, de que as narrativas das concepções e princípios que orientam esta formação pairam indecisamente entre uma *concepção descritiva* e uma *concepção normativa* de integração.

A acepção descritiva de integração é manifesta pela intenção explícita de que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, assumindo um sentido universalista de formação integral, na condição de um sentido descritivo de uma forma de educação que se pretende integral. Para tanto, enfoca o trabalho como seu princípio educativo como forma de superar a dicotomia trabalho manual / trabalho intelectual, visando incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo para formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

Na acepção normativa de integração a concepção de formação integrada assume um sentido valorativo de um direito a ser garantido para os adolescentes, jovens e adultos trabalhadores a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão integrado dignamente à sua sociedade política.

A concepção de formação integrada, enquanto forma e valor da formação humana integral, prescreve, no nível da forma, uma concepção de formação “omnilateral” que visa a formação humana em suas múltiplas dimensões, em vez da formação “unilateral” de dimensões especializadas. No nível valorativo de sua normatividade esta supõe ser a concepção educativa capaz de promover a justiça social pela universalização do direito à formação integral como condição necessária à superação da desigualdade educacional.

A formação integrada, como modalidade de formação que mais se aproxima do conceito utópico de formação humana integral, nos leva a considerar que o seu sentido antropológico, sob a centralidade do trabalho como categoria fundante do humano e como mediação de primeira ordem na geração do conhecimento, tornou-se mais descritivo do que normativo ao prescrever esta formação mais como forma de uma educação adequada ao autodesenvolvimento dos trabalhadores do que como uma ação política de luta pela justiça educacional.

Os pressupostos assumidos por esta concepção de formação humana, que supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos humanos,

são evidenciados na seguinte sequência de narrativas dos elementos de significação que consideramos relevantes para nossa análise:

P18 – “O primeiro deles (primeiro pressuposto) é compreender que homens e mulheres são seres histórico-sociais que atuam no mundo concreto para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e, nessa ação produzem conhecimento”. “[...] . Por isso o trabalho é mediação ontológica e histórica na produção do conhecimento”. (p. 42).

P19 – “O segundo pressuposto é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual ou no qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que o constituem”. (p. 42).

P20 – “Desse pressuposto decorre um princípio de ordem epistemológica, que consiste em compreender o conhecimento como uma produção do pensamento pelo qual apreende e representam as relações que constituem e estruturam a realidade objetiva. Aprender e determinar relações exige um método, que parte do concreto empírico ... “(p. 42).

P21 – “No trabalho pedagógico, o método de exposição deve restabelecer as relações dinâmicas e dialéticas entre conceitos, reconstituindo as relações que configuram a totalidade concreta da qual se originam, de modo que o objeto a ser conhecido revele-se gradativamente em suas peculiaridades próprias”. (p.42)

P22 – “O currículo integrado organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistemas de relações de uma totalidade concreta que se pretende explicar/compreender”. (p. 42)

A primeira proposição destacada assume como pressuposto da formação integrada a sua vinculação com o princípio ontológico central do marxismo que compreende os homens e as mulheres como seres histórico-sociais que atuam sobre a natureza, concebida como o mundo concreto onde satisfazem suas necessidades subjetivas e sociais por meio do trabalho, e, neste processo de intervenção teleológica, geram o conhecimento transmitido de geração em geração, enquanto processo de aprendizagem fundamental para a reprodução social humana. Tal pressuposto estabelece que qualquer forma de educação se estrutura e se organiza a partir da primazia do trabalho em relação a qualquer outra forma de relação humana. Embora, assentada em um pressuposto ontológico, certamente não é um pressuposto politicamente inocente, pois possibilita a fundamentação de uma proposta de educação que se vincula aos interesses da classe trabalhadora.

O segundo pressuposto marxista da formação integrada assumido pela narrativa do MEC é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações. Tal pressuposto considera a educação como uma totalidade e a formação integrada como uma forma particular desta totalidade, mas uma particularidade que se relaciona dialeticamente com a totalidade, e que, portanto dela não se separa e não se diferencia, mas que estabelece sua condição de existência na tensão existente entre estas. Toda forma de educação é de alguma maneira integrada, pois, na condição de totalidade parcial, não há como separar a teoria e da prática. Porém, as tensões existentes entre a totalidade da educação e as suas formas fragmentadas e especializadas emergem das contradições do processo histórico da divisão social do trabalho.

Uma questão a ser enfrentada é que a concepção de formação integrada tem a pretensão de ser a “*verdadeira integração*”, como uma concepção educativa que articula em grau máximo a teoria com a prática, conformando-se numa totalidade que intenciona integrar a educação com o processo produtivo e com a produção de conhecimentos, integrando os fatores mais relevantes para a reprodução do capital. Assim colocado, ousa-se afirmar que a concepção de formação integrada pode se parecer suspeitosamente com uma concepção liberal da tendência conservadora da formação flexível, na medida em seus pressupostos são apropriados pela lógica do capital, caso esta não se efetive a integração manifesta em seu discurso descritivo.

Iniciamos a análise do segundo bloco de proposições do Documento Base do MEC observando que esse define no item 3.2, *o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura* como categorias indissociáveis da formação humana, cujas narrativas descritivas, também são tratadas como dimensões da vida humana. Destacamos neste bloco os seguintes elementos de significação:

P23 – “Partimos do conceito de trabalho pelo fato de o compreendermos como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência humana. A dimensão ontológica do trabalho é assim o ponto de partida para a produção de conhecimentos e da cultura pelos grupos sociais”. (p. 42-43)

P24 – “A compreensão do real como totalidade exige que se conheçam as partes e as relações entre elas, o que nos leva a constituir seções tematizadas da realidade. [...]. A teoria, então é o real elevado ao plano do pensamento”. (p.43)

P25 – “A ciência, portanto, é a parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. [...] A ciência conforma

conceitos e métodos cuja objetividade permite a transmissão para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos”. (p.44)

P26 – “[...] a tecnologia é uma extensão das capacidades humanas. A evolução dos modos de produção, expressão a história da tecnologia nos marcos da transformação da ciência em força produtiva Podemos definir a tecnologia como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)”. (p. 44)

P27 – “Entendemos a cultura como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político-econômica dessa sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social”. (p. 44)

P28 – “Uma formação integrada, portanto, não somente possibilita o acesso a conhecimentos científicos, mas também promove a reflexão crítica sobre padrões culturais que se constituem normas de conduta de um grupo social, assim como a apropriação de referências e tendências estéticas que se manifestam em tempos e espaços históricos, os quais expressam concepções, problemas, crises e potenciais de uma sociedade, que se vê traduzida ou questionada nas manifestações e obras artísticas”. (p. 45)

Nessa parte do Documento Base do MEC são explicitadas as categorias da formação humana partindo da apropriação da dimensão ontológica do trabalho como mediação de primeira ordem no processo de produção da existência humana e dimensão determinante das demais categorias. A narrativa do MEC fundamenta-se na concepção marxista de trabalho que concebe essa categoria social em sua dupla efetuação como elemento de autorrealização pessoal e como mediação na produção do conhecimento.

A concepção de trabalho assumida pela narrativa do MEC, e suas relações recíprocas com as categorias da ciência, tecnologia e da cultura, estão vinculadas ao paradigma produtivista marxista, e assumem as premissas do método dialético materialista para à apreensão da realidade e das dimensões da formação humana, a partir da compreensão do real como totalidade cujas partes são relacionadas com o todo e constituem seções tematizadas dessa realidade.

O trabalho é mediação produtora do conhecimento, que na sua forma sistematizada e historicamente expressa como conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade gera a ciência que é reincorporada ao

processo de trabalho promovendo o contraditório desenvolvimento das forças produtivas.

Pela mediação do trabalho também é gerada a cultura compreendida como norma de comportamento dos indivíduos numa sociedade e como expressão da organização político-econômica dessa sociedade, no que se refere à hegemonia da ideologia dominante.

A narrativa das categorias indissociáveis da formação humana, expressa no item 3.2 do documento Base do MEC, inclui a tecnologia como categoria social da formação humana que não foi tratada nos textos introdutórios e nem nas obras dos autores que abordam essa temática. A tecnologia é assumida como categoria essencial do humano na condição de uma extensão das capacidades humanas e como mediação entre a ciência e a produção, onde a primeira realiza a apreensão e o desvelamento do real e a segunda representa a intervenção no real.

A noção de tecnologia assumida pela narrativa do MEC se vincula a concepção reducionista de tecnologia como ciência aplicada na intervenção do real que revela uma tendência de aceitação de certo determinismo tecnológico nos marcos de transformação da ciência em força produtiva.

A narrativa do Documento Base do MEC avança, nos itens 3.3 e 3.4, na definição do trabalho e da pesquisa como princípios educativos da formação integrada, cujos elementos de significação são destacados nas seguintes sequências narrativas:

P29 – “Compreender a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo”. (p.45)

P30 – “[...] sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples formação para o mercado de trabalho. [...] Antes, ela incorpora valores ético-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana”. (p. 45)

P31 – “[...] formar profissionalmente não é preparar exclusivamente para o exercício do trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas das sociedades modernas [...], e também habilitar as pessoas para o exercício autônomo e crítico das profissões.... (p.45)”.

P32 – “Na base da construção de um projeto unitário de ensino médio que, enquanto reconhece e valoriza o diverso, supera a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, está a compreensão do trabalho no seu duplo sentido: ontológico (práxis humana) e histórico (trabalho assalariado)”. (p. 46)

P33 – “Na organização do ensino médio supera-se a disputa com a educação profissional, mas integrando-se seus objetivos e métodos em um projeto unitário, ao

mesmo tempo em que o trabalho se configura como princípio educativo – condensando em si as concepções de ciência e cultura – também se constitui como contexto econômico (o mundo do trabalho), que justifica a formação específica para as atividades diretamente produtivas”. (p. 47)

P34 – “Nisso se assenta a integração entre ensino e educação profissional, garantindo-se uma base unitária de formação geral, para gerar possibilidades de formação específica”. (p. 47)

P35 – “Erigir a escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora”. (p. 48)

P36 – “Esse princípio (a pesquisa) está intimamente relacionado ao trabalho como princípio educativo, o qual ao ser assumido no ensino médio integrado contribui para a formação de sujeitos autônomos que possam compreender-se no mundo e dessa forma, nele atuar, por meio do trabalho”. (p. 48)

A narrativa do MEC assume a relação indissociável entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura e compreende o trabalho como princípio educativo. Mas que trabalho é assumido como princípio educativo? A dimensão didático-pedagógica do trabalho, que o inscreve como princípio educativo, é tomado de sua dimensão histórico-ontológica, na qual o trabalho é a categoria central do processo contínuo de apropriação das objetivações humanas produzidas ao longo da história.

A perspectiva da integração assumida no trabalho como princípio educativo também tem a pretensão adicional de acoplar à sua dimensão didático-pedagógica, uma dimensão ético-política comprometida com uma profissionalização que não apenas se oponha à lógica da formação para o mercado de trabalho, mas que proporcione a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas da sociedade moderna e habilite as pessoas para o exercício autônomo da cidadania.

Apesar do Documento do MEC assumir a dimensão ético-política do trabalho como uma dimensão complementar de seu princípio educativo, não aborda esta dimensão como direito e dever inalienável dos trabalhadores e como dimensão fundamental do processo de integração social na moderna troca de realizações. O que reforça a condição descritiva de uma concepção de formação integrada em detrimento a uma elaboração normativa da integração, que exigiria o enfretamento da análise do trabalho produtivo como categoria analítica fundamental na moderna troca de realizações engendradas no contexto das mudanças em curso no capitalismo

globalizado e suas mediações com os processos constitutivos de uma formação humana na contemporaneidade.

A concepção de formação integrada prescrita pelo MEC correlaciona esta modalidade educativa com a base da construção de um projeto unitário de ensino médio, que intenciona superar a dualidade entre formação básica e formação profissional a partir da apropriação do trabalho em seu duplo sentido: no sentido ontológico como práxis humana e no seu sentido histórico como categoria econômica e práxis produtiva.

No sentido ontológico, o trabalho é princípio educativo na medida em que proporciona a compreensão do processo histórico de produção científica e tecnológica, constituindo-se na base do projeto unitário de ensino médio. Já no sentido histórico o trabalho assume o papel de princípio educativo complementar na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho produtivo.

A narrativa do princípio educativo do trabalho conclui afirmando que é na concepção de um projeto unitário de ensino médio em que se assenta a integração entre ensino e educação profissional, de forma a garantir uma base unitária de formação geral e de construir, sob esta base, as possibilidades de uma formação específica. O Documento Base do MEC afirma que sua intencionalidade política com o projeto unitário de ensino médio tem o objetivo de erigir, a partir deste, a *“escola ativa e criadora organicamente identificada com o dinamismo social da classe trabalhadora”*. Uma citação claramente vinculada ao conceito gramsciano de escola unitária.

A vinculação da concepção de formação integrada com um modelo escola ativa, que lembra a concepção pragmática da escola unitária, é ainda mais destacada na narrativa do MEC ao assumir *“a pesquisa como o segundo princípio educativo”*, que está intimamente relacionado com o princípio educativo do trabalho, mediante a intenção de contribuir para a formação de sujeitos autônomos necessários para *“(re)produção”* do conhecimento. Porém, tal reprodução do conhecimento necessita, a exemplo da assunção do trabalho como princípio educativo, estar assentada em fundamentos éticos que comprometam a pesquisa com a produção de conhecimentos, saberes, bens e serviços para a melhoria das condições de vida da coletividade e para redução das desigualdades sociais.

As narrativas das concepções, princípios e categorias da formação humana, assumidas pelo Documento Base do MEC, refletem, de certa maneira, a apropriação das experiências de seus narradores configurada na trajetória dos seus autores como pesquisadores da educação vinculados ao campo marxista. A categoria analítica da experiência nos leva a considerar a fundamental importância da compreensão da relação dialética que se estabelece entre narrativa e a experiência de seus narradores no processo de análise das narrativas, pois, segundo Cunha (1987), é a experiência que fundamenta o discurso e este produz a experiência, onde se estabelece um processo dialético de múltiplas influências.

Assim considerado, as narrativas dos pressupostos filosóficos e políticos da formação integrada assumidos no Documento Base do MEC refletem o discurso oficial da integração apropriado da experiência de seus narradores que é marcada pela vinculação destes com a concepção marxista de formação integrada orientada pela perspectiva histórico-ontológica do trabalho como princípio educativo da formação humana, cuja expressão mais elaborada desse modo de pensar é considerada, por estes, a obra de Marx e Engels e a tradição do pensamento marxista, especialmente em Gramsci.

A relação dialética entre a experiência dos narradores e as narrativas da formação integrada, sintetizadas do Documento Base do MEC, refletem um processo de conformação de um discurso que tem a pretensão de prescrever uma concepção de formação integrada que se propõe a superar o dualismo estrutural do sistema educacional brasileiro mediante um projeto unitário de ensino médio e, ao mesmo tempo, demarcar uma desconstrução política do discurso neoliberal de uma formação utilitarista e de preparação para o mercado de trabalho.

Contraditoriamente, o retorno do ensino técnico integrado não conformou um projeto unitário de ensino médio, pois os destinatários da formação integrada são os jovens e adultos das classes pobres e trabalhadores que buscam inserção no mercado de trabalho, e ao mesmo tempo não foram efetivadas mudanças estruturais relevantes no arcabouço normativo da educação profissional, apenas ajustes necessários para a convivência dos dois modelos de formação, mantendo a coexistência entre a formação integrada e os modelos de formação flexíveis e modulares da concepção neoliberal. Nesse sentido não representa uma ruptura com o dualismo estrutural.

A compreensão de que a formação integrada tem na centralidade do trabalho e na relação indissociável deste com a ciência, a tecnologia e a cultura a base

fundamental do trabalho como princípio educativo. Tal concepção educativa estabelece como critério de demarcação para a definição destas categorias da formação humana em detrimento a outras dimensões do humano, como a linguagem e a interação, a demarcação do critério especulativo da primazia do trabalho sobre as demais categorias da formação humana e sua dupla efetuação como critério ontológico e epistemológico.

A narrativa oficial da formação integrada expressa no Documento Base do MEC (BRASIL, 2007a) pode ser interpretada, em função do que analisamos, como uma narrativa prescritiva de uma concepção de integração, que se apropria da narrativa científica do campo marxista de uma concepção utópica de educação politécnica, compreendida como uma educação unitária e omnilateral capaz de superar a dualidade entre a formação geral e a formação técnica, como fundamento legitimador para o retorno do ensino técnico integrado. Entretanto, a natureza descritiva da concepção de formação integrada reconhece a inviabilidade da implantação de uma educação politécnica *stricto sensu* no contexto das desigualdades socioeconômicas brasileira, assumindo a função de uma condição necessária para fazer a travessia para uma nova realidade. Uma formação integrada capaz de contribuir para essa transição exige mais que uma mera descrição de seus princípios, mas uma concepção normativa de integração que sirva para motivar a luta dos trabalhadores pela sua efetivação e universalização, como forma de uma luta pela superação da desigualdade educacional, enquanto condição essencial para a consolidação da democracia brasileira e sustentabilidade de seu desenvolvimento social e econômico.

6.3.2 A Análise Qualitativa das Narrativas Oraís dos Docentes do Ensino Técnico Integrado.

A singularidade da formação integrada concebida como uma modalidade da educação profissional que articula a formação geral com a formação profissional, expressa uma práxis pedagógica que envolve a intenção de romper com as fronteiras das disciplinas por meio da mediação integradora do trabalho e da pesquisa como princípios educativos.

Partindo do pressuposto de que o reconhecimento dos professores como agentes fundamentais da formação integrada é elemento-chave do processo de integração e que estes são detentores de saberes da tradição e da experiência dessa formação que, de certa maneira, não foram reconhecidos pelas narrativas da formação integrada, consideramos que o resgate de suas falas representa um relevante aporte metodológico para a compreensão de como estes se apropriam da concepção e dos princípios prescritos da formação integrada e que elementos na prática pedagógica obstruem ou dificultam o processo de integração.

A narrativa oficial da formação integrada desconsidera a experiência e a tradição de quase meio século da Rede Federal na oferta do ensino técnico integrado, bem como a luta empreendida por esta Rede contra as reformas neoliberais e pelo retorno do ensino técnico integrado.

Metodologicamente, o trajeto investigativo de nossa pesquisa se vale de um estudo histórico-crítico da gênese e evolução do que tem se denominado de formação integrada e da análise das narrativas sobre esta formação conformada, de um lado, na narrativa oficial do MEC, que prescreve *o que se conta sobre a concepção da integração*, e contrastada, por outro ângulo, com as narrativas orais dos professores que atuam nesta formação e que constituem *o que se fala sobre a experiência prática da integração*.

Escolhemos como *locus* para a coleta das narrativas orais dos professores da formação integrada o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará - IFCE, mais especificamente o campus de Fortaleza, tanto pela minha proximidade com essa instituição onde fui aluno do curso técnico integrado de Química Industrial, nos anos 1970, e onde exerço a função de docente a mais de trinta anos, como pela tradição e experiência que essa instituição detem na oferta da formação técnica integrada, desde o início da década de 1960, bruscamente interrompida nos anos 1990 e retomada em 2004.

A tradição e a experiência institucional do IFCE, instituição sucedânea da Escola Técnica Federal do Ceará, com a oferta do antigo ensino técnico integrado, a experiência da sua extinção com a Reforma da Educação Profissional, em 1997, e a experiência do retorno da sua oferta, em 2004, fazem desta um *locus* privilegiado de investigação sobre a práxis da formação integrada que pode indicar caminhos e perspectivas teóricas, metodológicas e práticas que visem superar os obstáculos existentes na efetivação da pretendida integração e que apontem possibilidade para sua

melhoria qualitativa na direção da superação dos desafios da formação dos trabalhadores na sociedade contemporânea globalizada.

A Unidade do IFCE de Fortaleza oferecia em 2011 os cursos técnicos integrados de Edificações, Eletrotécnica, Informática, Mecânica Industrial, Química Industrial e Telecomunicações. O corpo docente destes cursos era constituído por 132(cento e trinta e dois) professores, dos quais 51(cinquenta e um) eram das disciplinas de formação geral e 80(oitenta) eram das disciplinas da formação profissional.

Assumimos como critério de seleção para nossa entrevista os professores que vivenciaram a experiência da oferta do antigo ensino técnico integrado e estão participando dos novos cursos técnicos integrados que constituíam um grupo de 63(sessenta e três) docentes. Deste grupo de professores selecionamos aleatoriamente 08(oito) docentes para a realização das entrevistas semi-estruturadas, dos quais 06(seis) efetivamente aceitaram participar. O procedimento das entrevistas foi conduzido na forma de um diálogo informal orientado por uma sequência de seis questões orientadoras que podiam ser respondidas livremente.

Iniciamos as entrevistas com uma breve explicação dos objetivos de nossa pesquisa e abertura da fala dos docentes com um tema de partida em que solicitamos que estes falassem um pouco de sua experiência como professor do Ensino Técnico, de sua formação e de seu envolvimento com o ensino técnico integrado. Em seguida apresentamos a seguinte sequência de questões orientadoras para o diálogo aberto com os professores:

- (1) Que memórias/histórias você guarda do ensino técnico integrado? Como era o ensino técnico integrado nos anos 1970 e 1980?
- (2) Que lembranças você tem do período da extinção do ensino técnico integrado?
- (3) Como se deu o retorno do ensino técnico integrado em sua área? Quais foram as contribuições dos docentes no planejamento dos cursos?
- (4) Como você avalia a qualidade de nossos cursos técnicos integrados?
- (5) Como se dá a integração entre formação geral e profissional? Quais são as interfaces de integração?
- (6) Você conhece os princípios que orientam o ensino técnico integrado? Que diferenças você destacaria deste novo ensino técnico integrado, em relação ao antigo ensino técnico?

As entrevistas foram realizadas no IFCE e gravadas em meio digital, com duração média de 40 minutos. Os registros dos áudios gravados foram transcritos na forma textual e cada transcrição foi fragmentada em unidades nucleares de significação orientadas pela temática investigada que, por sua vez foram agrupadas em 06(seis) subgrupos de proposições significativas, assim definidos de acordo com as tendências significativas das narrativas elaboradas pelos docentes:

Subgrupo 1 – A experiência e a memória do antigo integrado;

Subgrupo 2 – A experiência da extinção do integrado;

Subgrupo 3 - A experiência do retorno do integrado;

Subgrupo 4 – A concepção de integração e a apropriação de seus princípios;

Subgrupo 5 – O reconhecimento dos docentes na construção da formação integrada;

Subgrupo 6 - Sugestões para a melhoria da formação integrada.

A composição destes subgrupos de sequências narrativas foi orientada pela intenção expressa da nossa investigação de analisar como os professores que atuam no ensino técnico integrado se apropriam dos pressupostos filosóficos e políticos que orientam a concepção de formação integrada e como a experiência destes poder ser reconhecida como fonte de conhecimento para a superação dos obstáculos da integração que sirvam para sua melhoria qualitativa.

O registro de cada sequência de narrativas, destacada segundo suas representações significativas para cada subgrupo, foi feito mediante a fragmentação das narrativas orais transcritas em elementos nucleares de significação codificados com a letra **E** (de entrevista) seguido de dois índices numéricos onde o primeiro refere-se à entrevista e o segundo à ordem de apresentação da proposição. Como parte do compromisso do sigilo não são revelados os nomes dos docentes entrevistados.

A experiência e a memória do antigo integrado revelada nas sequências de narrativas das falas dos docentes demonstra uma tendência da persistência de uma memória deste antigo ensino técnico no IFCE, que mantém um conjunto de representações significativas sobre o fazer e o saber da formação integrada. Sobre este primeiro subgrupo de sequências narrativas destacamos algumas das sequências narrativas dos docentes que expressaram determinadas representações significativas

sobre a experiência da tradição do ensino técnico integrado ainda remanescente na memória dos docentes do IFCE:

E1.1 “Eu vejo que o curso dava uma formação muito boa, uma formação prática, principalmente a gente conseguia aliar, de uma forma bem significativa a teoria vista em sala de aula com a parte prática. [...] Uma carga extremamente alta, então a gente acabava aprendendo fazendo nos laboratórios.”

E2.1 “ Eu cheguei aqui em 94, o curso era integrado, meu filho estudou e saiu antes disso e era integrado, mas era integrado só nessa maneira de dizer, que acontecia ao mesmo tempo, mas não se integrava conhecimento.

E3.2 “ A qualidade dos alunos do antigo integrado era melhor, talvez por essa carência que eles sentiam, eles eram mais dedicados, muito mais interessados em aprender”.

E4.1 “Comecei a dar aula no integrado no modelo antigo, que na realidade era muito bom.” “No integrado antigo no modelo antigo, que na realidade era muito bom, pois a grande maioria (uns 70%) dos alunos buscavam o curso como uma possibilidade de alavancar as suas vidas, o restante queriam uma escola de qualidade para se preparar melhor para o vestibular..”

E5.1 “[...]. Pela minha experiência, pelo fato de ter dado aula nas duas modalidades (formação geral e profissional), eu tenho certeza de que nesse novo formato proposto pelo MEC ficou bem inferior ao que nós tínhamos antes.”

E6.1 “Nós começamos como aluno, ex-aluno do integrado, fizemos o curso de telecomunicações, quando era Escola Técnica, que realmente, naquela época era muito conceituada”.

E6.2 “[...] eu achava o curso técnico integrado antigo bem compacto, apesar do objetivo dele não ser especificamente a preparação para o vestibular, mas devido ao empenho dos professores e de certa forma do currículo ... que nos dava uma base muito boa mesmo, principalmente em matemática, física e português, e nas outras disciplinas nos empenhávamos em termos de estudo.”

O registro da sequência de narrativas demonstra que dos seis docentes entrevistados cinco deles manifestaram em suas falas uma memória valorativa que revela um saber que se constitui *sobre o que se conta* de uma experiência da tradição da formação integrada, que na sua rememoração apresenta uma dimensão significativa de internalização de uma memória em que considera o que o antigo integrado era melhor que o atual.

O saber desta experiência da tradição do antigo ensino técnico integrado é apontado na indicação de que esta formação era muito boa, por conseguir aliar uma formação prática com a aprendizagem teórica, por contar com alunos e professores

mais empenhados, por desenvolver um currículo mais compacto e mais específico para a formação técnica e por se desenvolver numa instituição muito bem conceituada.

Tais representações do antigo ensino técnico integrado não podem ser consideradas evidências da sua qualidade, mas são indicativos claros da existência de uma memória valorativa sobre esta formação, cujo resgate pode ser importante para a conformação da nova identidade da formação técnica, num contexto institucional onde o ensino técnico compete com as carreiras profissionais de nível superiores, cada vez mais ofertadas pelos Institutos Federais.

Embora a memória da tradição e da experiência do antigo ensino técnico integrado revele uma percepção de que esse ensino era melhor que o atual, pode-se observar que uma das narrativas aponta para uma deficiência da integração afirmando que “era integrado só nessa maneira de dizer, que acontecia ao mesmo tempo, mas que não se integrava conhecimento”, apontando uma questão crucial do processo de integração entre a teoria e a prática.

No segundo subgrupo de sequências narrativas agrupamos as falas dos docentes a respeito da experiência com a extinção do ensino técnico integrado mediante o destaque da seguinte sequência de narrativas:

E1.4 “ No meu entendimento a extinção do integrado foi um erro, uma falha muito grande do governo federal ter extinguido os cursos integrados, por que eram cursos fortes, que davam uma base muito boa para os estudantes [...]”.

E2.4 “Depois veio o Decreto 2.208, que acabou e descolou o ensino médio do técnico. Sofremos muito com isso e teimamos em não perder o curso propedêutico, e ficamos oferecendo ensino médio integrado camuflado, porque a gente trabalhava o técnico, dando continuidade a ele, só que na mesma forma do anterior”.

E3.4 “A grande lembrança que a gente tem (da extinção do integrado) foi uma grande angústia de todo o corpo de professores, a angústia também dos próprios alunos que não sabiam como seriam tratadas essas informações.

E3.5 “(A extinção do integrado) Foi uma decisão traumática para todos, em especial para os professores de cultura geral, que ficaram de certa forma perdidos, pois não sabiam como seriam aproveitados nessa nova estrutura.”

E4.5 “...quando foi em 1994, que o Fernando Henrique impôs aquela mudança, nós criamos o técnico que aqui chamamos de telecoteco (sic) que era o camarada que vinha com um 2º. grau muito ruim...”

E4.7 “(Com a extinção do técnico integrado) ficou todo mundo em polvorosa, ficou todo mundo apavorado, porque o que é que acontecia junto com a extinção do integrado que a gente conhecia veio a imposição da redução da carga horária, então você tinha que formar o técnico num tempo muito mais curto, que é o que eles queriam”.

E5.7 “ E quando é que se muda uma coisa (o integrado) de alta qualidade? Quando você tem uma avaliação que o desempenho dos alunos está bom. Você tem que melhorar isso em qualquer ramo de conhecimento. No entanto, veio essa proposta de mudança de uma coisa que estava dando certo.”

E6.4 “A princípio nós fomos contra a extinção do integrado, até da forma como foi, pois nós achávamos que deveriam continuar, porque era uma coisa estava dando certo, e com a introdução do ensino médio, até mesmo por questões particulares, a gente não tava habituado a trabalhar dessa forma.”

E6.5 “Eu acho que tenha perdido um pouco da identidade, enquanto Escola Técnica, era exatamente a formação do técnico.”

A extinção do ensino técnico integrado, em 1997, é representada nas narrativas de todos os docentes entrevistados como uma experiência traumática com a extinção de uma formação que estava dando certo, pois o “descolamento” da formação técnica da formação geral interrompeu uma prática de ensino técnico integrado, que vinha sendo desenvolvida com sucesso há mais de 40(quarenta) anos.

A rememoração desta experiência da extinção do ensino técnico integrado revela que esta foi uma experiência de desrespeito para os docentes, que percebiam na imposição da separação entre a formação técnica e a formação geral uma ruptura com a identidade institucional da Escola Técnica, cuja motivação era compreendida por estes como uma mera intenção de expandir a oferta de matrículas nos cursos técnicos pós-médios aligeirados, pejorativamente apelidados de “cursos telecotecos” em referência a esse aligeiramento da formação e à mudança do perfil de sua clientela, que passou a ser composta de alunos adultos, que já tinham o ensino médio e que apresentavam deficiências de aprendizagem para o acompanhamento das disciplinas técnicas concentradas em um curso de menor duração.

Outro aspecto observado na fala dos docentes é a percepção destes quanto à forma impositiva de como se deu a extinção do ensino técnico integrado. Esta imposição do governo foi motivada pela forte resistência contra a Reforma da Educação Profissional no âmbito da Rede Federal, pois esta era a única rede com uma experiência consolidada da oferta do ensino técnico integrado, confrontada pelo apoio de amplos segmentos sociais e das instituições privadas que concordavam com as bases dessa reforma.

O terceiro subgrupo de sequências narrativas reúne as falas dos docentes sobre a experiência com o retorno do ensino técnico integrado, cuja amostragem destacamos nos seguintes trechos de suas narrações:

E1.6 “não havia porque continuar formando aquele profissional pós-técnico se o mercado não queria [...] e quando surgiu o curso superior em tecnologia em processos químicos foi mais uma razão para que a gente não ofertasse, pois demandava mais carga horária para os professores, e a gente queria que o curso desse certo, que era uma demanda do mercado de profissionais tecnológicos na área de química....”.

E2.5 “... quando chegou a boa notícia que poderíamos integrar, voltou a velha concepção, ..., a mesma memória, no imaginário de cada professor o modelo ainda é o integrado antigo.”

E3.3 “Para algumas áreas a química até diminuiu, se eu for fazer minha referência em relação à química algumas áreas até diminuiram a carga horária..., é como se eles tivessem colocado as áreas propedêuticas com menor valor em relação às áreas profissionais.”

E4.9 “Quando recebemos a notícia do retorno do integrado só faltou soltar fogos, o grupo todo gostou muito, ai nem teve o que discutir, o nosso carro-chefe sempre foi o integrado, [...] a gente sempre acreditou mais no integrado do que no próprio curso superior.”

E4.10 “A ideia era essa (o integrado como base da formação), a ideia sempre foi essa, quando surgiu a ideia (de retorno do integrado) ficou todo mundo feliz, aí o que foi o que aconteceu. Só que nós retornamos ao integrado em bases diferentes, a situação era diferente, ou seja a diferença entre a carga horária técnica e propedêutica era bem diferente, na nossa época, no integrado original, nós tínhamos uma carga horária técnica muito maior que a de formação geral, já que o objetivo era formar o técnico, não era preparar para o vestibular.”

E5.9 “Na realidade aconteceram alguns encontros (para discutir o retorno do integrado), mas muito esparsos, mais em forma de comunicação do que de decisão. Já vinham dizendo que a coisa teria que ser assim, que na época foi um choque muito grande, porque tinha que mudar praticamente tudo, os professores que trabalhavam na modalidade antiga (o integrado antigo), só achavam que tinha voltado o integrado que ia ser daquela forma, mas não era”.

E6.8 “Nesse retorno do integrado eu vi uma coisa sem uma estrutura, sem um estudo entre as áreas, porque, até hoje, a gente vê um reflexo muito grande na área, principalmente de física, e na formação do currículo. Hoje, se a gente observar os currículos de cada curso são totalmente diferentes.”

E6.10 “Eu, sinceramente fico um pouco receoso com o objetivo em si (do novo integrado), porque o que a gente percebe é que foi feito um arranjo do que era antes com o ensino médio.”

O retorno do ensino técnico integrado, em 2007, gerou uma expectativa nos docentes por um resgate da experiência e da tradição do antigo integrado, cuja memória ainda estava fortemente presente no imaginário dos professores que sofreram

com a experiência de sua extinção. A possibilidade da retomada do ensino técnico integrado foi recebida com satisfação pelos docentes, pois estes consideraram esse retorno como uma oportunidade de resgate da identidade institucional do IFCE pela rememoração de uma experiência de uma tradição que havia sido perdida.

Apesar da euforia inicial com o retorno do integrado as expectativas dos docentes foram de certa forma frustradas, pois a ideia de um curso técnico integrado que se constituísse na base da formação do IFCE não prevaleceu, em função de este retornar sob uma base formativa diferenciada do antigo integrado, em cuja construção não foram reconhecidos os professores como detentores de um saber da tradição desta formação.

Para os Docentes entrevistados, as discussões foram superficiais e na forma de meras comunicações, uma vez que havia ampla aceitação do retorno do ensino técnico integrado mediante a possibilidade do resgate de um modelo de formação que representava a base da identidade institucional, constituindo-se num pano de fundo legitimador que dispensaria a participação dos professores no processo de planejamento dos novos cursos integrados.

Na concepção dos docentes entrevistados, o antigo ensino integrado, por ser uma formação mais compacta e com maior concentração da formação técnica em relação à formação geral, apresentava uma identidade mais orientada à formação técnica do que à preparação para o vestibular. Os docentes consideravam que havia certa complementação sinérgica entre as disciplinas da formação técnica com as disciplinas propedêutica, que em certa medida dispensava parte da carga horária da formação geral.

A fala dos docentes sobre a experiência com o retorno do ensino técnico integrado evidencia um sentimento contraditório de euforia com a retomada de uma formação que se constituía a base de uma tradição, e, ao mesmo tempo uma frustração de uma expectativa, pois este novo ensino médio era diferente do anterior em função da maior carga horária de formação geral e já não se constituía na principal formação ofertada pelo IFCE, pois a grande maioria dos cursos passou a ser do nível superior.

Outro aspecto que contribuiu para este sentimento de frustração foi não participação dos docentes no processo de discussão e planejamento dos novos cursos técnicos integrados, sendo percebido por estes como uma forma de imposição e um mero arranjo do que era antes com as novas demandas de formação do ensino médio. Neste sentido, o retorno do ensino integrado também representou, em uma

determinada medida, uma experiência de desrespeito aos docentes do IFCE, pois desconsiderou que uma grande parte deste era detentor de uma experiência inscrita na tradição de sua oferta, cuja memória ainda está presente nas lembranças e práticas dos professores.

No quarto subgrupo de sequências narrativas agrupamos as amostras de falas dos docentes referentes à compreensão que estes têm quanto à concepção de integração e a apropriação de seus princípios, evidenciadas nos seguintes trechos transcritos de suas narrativas orais:

E1.9 “Eu acredito que a interface da integração seja na base necessária para que o aluno tenha a base para o entendimento das disciplinas profissionalizantes, então a matemática, por exemplo, embora tenha que ter um conteúdo do ensino médio mas ela é sempre um nível mais alto que é para dar suporte às disciplinas técnicas de analítica, de processos, de operações”.

E1.10“ As diferenças entre os integrados em relação à formação geral são muito sutis, depende da especificidade de cada curso. [...] A gente procurou colocar as disciplinas numa sequência lógica (de pré-requisitos), intercalando dentro de cada semestre tanto disciplinas do ensino básico, ensino geral com as profissionalizantes, ao longo dos quatro anos”.

E2.14. “Eu diria que os professores não passam lá (sic) (não se apropriam dos princípios da integração)”.

E2.15. “... pode ser uma concepção equivocada, mas eu diria que toda essa leitura (sobre o integrado) se apropria de um referencial que não é parte da vivência dos professores. [...] você pegar um referencial, essa leitura pra quem nunca se preocupou em ler coisa desse tipo ou está aberto para aprender não vai chegar aos professores, pois esses não compreendem. [...] Não se apropriam, você diz uma palavra eles não entendem o que é aquilo quer dizer porque nunca vivenciaram aquelas expressões, aqueles conceitos (os pressupostos marxistas da integração)”.

E3.11 “Na realidade essas preocupações (com os princípios da integração) foram colocadas de forma muito espaçadas, quando tratadas nos famosos encontros pedagógicos, agora efetivamente não ocorreu a formação de grupos de estudos ou de pesquisa para tentar direcionar as ações dos professores. [...] É como se cada um estivesse trabalhando para fazer a sua parte enquanto a gente sabe que para ser uma coisa integrada deveria ser uma engrenagem só, com todo mundo trabalhando par e passo, em conjunto, para chegar a um objetivo, mas me parece que, em algumas situações não se percebe isso”.

E4.16 “Que eu saiba não existem (estratégias de integração, interfaces de integração), eu não conheço essa integração. Olha uma coisa que fizemos foi o seguinte: como nós tínhamos muito pouco tempo para dar o conteúdo técnico, por exemplo uma disciplina de física lá, nós convertemos em eletricidade. Tá lá o nome física, mas é um professor nosso que dá essa disciplina, mas eu não posso considerar

isso uma integração, na realidade foi uma estratégia (para ampliar a carga horária técnica), eu desconheço qualquer integração”.

E5.11 “Na realidade se você me perguntar como a integração se passa, eu posso responder por mim, quando eu vou ministrar um curso numa área de mecânica, eu procuro ministrar aquela aula de física contextualizada, voltada mais para aquela área,....”.

E6.12 “Aí, eu vou ser muito sincero, praticamente na área técnica eu não vejo nenhum envolvimento (nenhuma estratégia de integração). Eu particularmente nunca fui chamado pela coordenação, pelas gerências para discutir a questão do currículo, então não existe essa integração, por incrível que pareça a integração maior que existe é na área dos conhecimentos gerais, como na área de geografia, de biologia, que tem aquela integração, ou até por questões dos professores que se dedicam, há algum envolvimento”.

A sequência de narrativas dos docentes do IFCE sobre a concepção da integração e sobre a apropriação de seus pressupostos preconizados na narrativa oficial e científica da formação integrada denota dois indicativos possíveis para sua interpretação: o primeiro é que os docentes do IFCE não se apropriaram da narrativa prescritiva da formação integrada, cujos referenciais inscritos na concepção marxista de integração não são apropriados pelos docentes em sua prática pedagógica e o segundo é que existe uma compreensão dos professores de que inexistia a integração preconizada nos projetos pedagógicos, cujo reconhecimento da sua inexistência denota um potencial para sua efetivação.

As falas dos docentes revelam que mesmo o antigo ensino técnico integrado não era efetivamente integrado, mas o resgate da sua rememoração indicado nas narrativas dos professores, revela que havia espaços de discussões e momentos de planejamento que serviam de interfaces entre os professores, que foram perdidos no retorno do novo ensino técnico.

Na sua prática, a formação integrada se revela uma ficção e o discurso sobre seus pressupostos filosóficos e políticos não são apropriados pelos seus docentes e nem pontuam orientações para as suas práticas pedagógicas, que permanecem vinculadas à memória do antigo integrado, porém com um sentimento de que ocorreu um decaimento da qualidade da formação técnica com o retorno do novo curso técnico. Este sentimento é fundamentado numa percepção de que havia um maior compromisso dos docentes com o antigo integrado e que sua formatação mais compacta atraía alunos mais interessados nessa formação.

Há que se considerar que o retorno do ensino técnico integrado se deu em novo contexto institucional marcado pela transmutação institucional de Escola Técnica, passando por curto período para Centro Federal Tecnológico – CEFET, e chegando a Instituto Federal – IFCE, em 2009, demarcando uma tortuosa trajetória de transição institucional em que a verticalização da formação tecnológica se consolidou representando de certa maneira uma desvalorização da formação técnica.

Outro aspecto a ser considerado é que com a expansão da carga horária da formação geral exigida para a complementação do ensino médio, a formação técnica tornou-se mais diluída dando a sensação para os docentes de que esta diminuiu, mas que na verdade permaneceu a mesma do antigo integrado, porém parte de seu conteúdo técnico tem sido deslocado para a formação tecnológica em nível superior, denotando um delicado equilíbrio na fronteira entre estas formações profissionais.

Um fator complementar a ser ressaltado na fala dos docentes, neste subgrupo de narrativas, é a insuficiência proativa da gestão do IFCE, seja na disseminação dos referenciais da formação integrada juntos aos docentes, seja no envolvimento destes na construção dos currículos e na construção intencional de interfaces de integração, denotando mais uma evidência de negação do reconhecimento do papel essencial dos docentes no processo de construção da formação integrada.

No quinto subgrupo de sequências narrativas selecionamos algumas falas dos docentes que permitissem construir inferências a respeito das experiências de reconhecimento destes no processo de retorno do ensino técnico integrado, agrupadas nas seguintes amostras de suas narrativas:

E1.12 “Não existe um trabalho conjunto, assim as disciplinas de física e matemática, embora exista essa conversa mais com os chefes de departamentos, ela não ocorre com os professores das disciplinas porque a cada semestre estes mudam”.

E2.11 “O nível de participação dos docentes é mínimo, você conhece os que sempre estão prontos para ajudar. [...] Tem sempre o grupo envolvido, que parte daquele que sempre é o coordenador, os que sempre se preocupam com a instituição, foram alunos daqui, estes são os mais disponíveis e mais abertos ao trabalho”.

E3.10 “Não, (não houve mobilização dos professores), que eu tenha notícia, a integração que houve foram as áreas trazerem o conteúdo pré-existente para que a gente pudesse trabalhar, ou deixar até mesmo a cargo do departamento para ser elencado o que fosse trabalhado”.

E4.17 “No momento que a gente foi elaborar a matriz a gente pensou em tudo isso (princípios do integrado), por que nós tínhamos que alinhar. [...] Porém, eu não

ouvi falar em reunião para discutir questões sobre o integrado. Ouve muita reunião para resolver o problema dos cursos superiores, porque teve uma época de transição, mas sobre integrado não há discussões”.

E5.12 “Não, eu particularmente não (tive oportunidade de discutir sobre os princípios do integrado). O momento que nós tínhamos para isso, que era formidável, era o encontro pedagógico, mas, no entanto, esvaziou, porque você tá de prova aqui quando ele acontecia em outras épocas, na década de 80 e 90, nós íamos para um local reservado e ficávamos confinados lá para essas discussões”.

E6.9 “É, tínhamos os encontros pedagógicos, tínhamos reuniões mensais entre os coordenadores, hoje não temos nada disso. Foi mais assim, jogado mesmo, cada um fazia por si. Eu, por exemplo, quando começou (o retorno do integrado) eu mesmo fiz o meu programa (programa da disciplina de física). Aí, depois é que foi tendo reuniões com os professores e foi-se ajustando, mas ainda hoje vejo esse problema do currículo”.

A amostra das narrativas selecionadas sobre o quinto subgrupo de sequências narrativas dos docentes reafirmam, na fala de todos os docentes entrevistados, alguns indicativos que nos permitem inferir que o retorno do ensino técnico integrado, preconizado em seus novos referenciais, se deu sem a efetiva participação dos docentes refletindo *um processo autolegitimado* pela ampla aceitação dos professores em relação ao seu retorno e pela consolidação deste na base da política governamental de educação profissional.

Ressalte-se que a modalidade integrada de oferta da educação profissional, no âmbito dos sistemas públicos, passou a ser fortemente incentivada pelo governo federal, mediante Programas governamentais como o Programa Nacional de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA e o Programa Brasil Profissionalizado, bem como a transformação do CEFETs em Institutos Federais foi condicionada à obrigatoriedade da oferta de 50% de suas matrículas no ensino técnico prioritariamente integrado. Todo este contexto de retorno do ensino técnico integrado, orientado pelo discurso prescritivo do MEC para a concepção da formação profissional integrada e a retomada dos investimentos na expansão da Rede Federal de Educação Tecnológica, pavimentou as bases de um discurso que visava desconstruir o discurso neoliberal no âmbito da política de educação profissional do Governo Lula e, ao mesmo tempo serviu para legitimar o retorno da formação técnica integrada sem a participação de seus docentes.

Embora a fala dos docentes indique a não participação destes no retorno do ensino técnico integrado e que há em suas memórias certo saudosismo com os

Encontros Pedagógicos do passado, suas narrativas não revelam esta ausência como uma experiência de desrespeito, mas isso pode ser interpretado como um indicativo de esquecimento do reconhecimento dos docentes, resultante de uma prática gerencial cada vez mais reificada.

O sexto subgrupo de sequências narrativas reúne sugestões apresentadas pelos professores para o aprimoramento do ensino técnico integrado, destacadas nas seguintes amostras de suas narrativas orais:

E1.14 “A exigência de que todos os integrados promovessem um maior contato entre os professores da área técnica com os professores da área geral”.

E2.13 “Eu sei que o ensino integrado depende de uma metodologia de trabalho, você tem que montar alguma metodologia que não seja essa forçação(sic).”

E3.12 “Eu acho que deveria ser trabalhado efetivamente essa integração dos professores, das áreas. [...] Eu particularmente nunca participei de um trabalho desse (de integração) de motivação, pra motivar os alunos, os professores, criando uma perspectiva de que hoje você tem que ter uma visão múltipla, embora você seja um especialista tem que ter uma visão generalista também.”

E4.20 “No novo integrado a formação prática é menor, mas isso a gente já estava esperando acontecer porque a gente começou a migrar para o superior, então inconscientemente aumentamos a carga horária teórica em detrimento da carga técnica, isso para o superior e o técnico acaba sendo rebocado para isso aí.”

E5.10 “Qualidade da década de 70 era bem melhor, agora se você me perguntar o que deveria ser feito para a gente estar nos mesmos padrões . Eu acho que o mundo mudou e no entanto os currículos permaneceram os mesmos, o que se fala do uso de novas tecnologias, que eu nem concordo que ainda sejam novas, ainda tem muitos professores que praticamente vivem alheios porque não se reciclam.”

E5.17 “Vejo a questão da própria direção saber se realmente tem prioridade esse ensino integrado, porque a gente percebe que há uma preocupação maior com a área de tecnologia do que com o integrado, com a formação geral.”

Este sexto subgrupo de narrativas foi resultante da provocação final apresentada na última questão orientadora da nossa entrevista a qual solicitou que os docentes apresentassem sugestões que pudessem aprimorar o ensino técnico integrado. As suas narrativas denotam uma dimensão de externalização de uma visão de que a formação integrada é o melhor caminho para formar os trabalhadores, porque possibilita a inserção dos alunos no mercado de trabalho com as condições necessárias para a continuidade de seus estudos.

Conforme estes relatos, esta integração não ocorrerá espontaneamente. Sua efetivação dependerá de uma metodologia de trabalho que promova a integração entre os professores e que possibilite o resgate da tradição de um ensino teórico e prático que tanto demarcou a identidade institucional desta centenária instituição. Outro ponto destacado pelos docentes diz respeito à necessidade de adoção de estratégias para motivação dos professores e dos alunos, visando o desenvolvimento de projetos de aprendizagem integrados, que incorporem a utilização das novas tecnologias de informação e comunicação na construção de ambientes de aprendizagem colaborativos e que tenha o comprometimento efetivo da gestão institucional, em todos os seus níveis, com o desenvolvimento de práticas gerenciais integradoras.

Não podemos deixar de observar ainda, que persiste uma questão de fundo a ser enfrentada para a melhoria qualitativa da formação integrada que diz respeito à existência de um conflito valorativo entre os docentes da formação geral e os docentes da formação técnica, onde prevalece um sentimento entre os primeiros de que há uma maior valorização da formação profissional, revelando uma distorção do processo formativo, pois o que deve prevalecer é uma concepção de formação integrada onde tanto as disciplinas propedêuticas quanto as técnicas sejam igualmente relevantes para o processo de formação.

As narrativas dos docentes do IFCE representam amostras discursivas de uma tipologia de discurso educacional que, segundo Charlot (2006), podem ser denominadas de discursos práticos da formação integrada, os quais evidenciam alguns indícios que nos levam a inferir que os docentes do ensino técnico integrado não se apropriaram dos pressupostos filosóficos e políticos explicitados na concepção e nos princípios da formação integrada prescritos no discurso político da integração representado pelo Documento Base do MEC. Ademais, ainda persiste uma memória de uma experiência vinculada à tradição do antigo ensino técnico integrado, que embora não era efetivamente integrado desenvolvia uma articulação forçada entre a formação geral e a formação profissional, numa estrutura curricular mais compacta e com maior nível de acompanhamento e gestão pedagógica, que resultava num sentimento de maior valorização dos docentes..

Considerando que as narrativas dos docentes do IFCE expressão as experiências de uma tradição sobre a formação integrada que se revela, na forma como estes narram suas experiências cotidianas, em suas visões e razões sobre essa experiência formativa, estes sujeitos são detentores de um saber do tempo e da

experiência que não foi reconhecido no discurso oficial da integração e nas ações institucionais envolvidas no planejamento e na construção do novo ensino técnico integrado, cujo retorno se deu sem uma efetiva mobilização e participação destes docentes.

No entanto, não podemos considerar que o discurso prático da experiência da tradição organizado nas narrativas dos docentes constitua um contraponto argumentativo para contrastar o discurso teórico da formação integrada, pois esta confrontação pode se revelar uma pseudo-oposição entre teoria e prática. O reconhecimento da tradição da experiência dos docentes, enquanto conhecimento prático da formação integrada se constitui num espaço de saberes complementares ao seu campo teórico e de fundamental importância para sua efetivação, mas que se encontra emudecido no discurso oficial da integração.

6.3.3 Uma Tentativa de Interpretação Semântico-Pragmática das Narrativas da Formação Integrada.

Segundo Cunha (1997) as narrativas, em suas diversas formas de expressão, não indicam a verdade literal dos fatos, mas as representações que através delas fazem os sujeitos narradores, cujas narrações outorgam uma compreensão da realidade, que podem contribuir para a transformação da própria realidade. É a partir dessa compreensão que buscamos realizar uma tentativa de interpretação semântico-pragmática das narrativas da formação integrada, não com a intenção de revelar ou legitimar uma verdade sobre esta concepção educativa, mas de buscar interpretar os macroelementos de significação que embasam seus pressupostos filosóficos e políticos e investigar como estes são apropriados na experiência vivida dos docentes em sua prática cotidiana visando delas extrair alguns indicativos para sua melhoria qualitativa.

A narrativa oficial da formação integrada, consubstanciada na narrativa escrita do Documento Base elaborada pelo MEC (BRASIL, 2007a), representa uma narrativa prescritiva de uma concepção de formação integrada que resgata a dimensão científica do pensamento educacional marxista, mantendo o mesmo enfoque teórico que orientou as principais concepções educativas do campo progressista dos anos 1970, porém, a partir de um plano político diferenciado daquele que conformou as circunstâncias conjunturais das relações de poder daquela época.

No plano científico, a renovada concepção de formação integrada apoia-se nos mesmos pressupostos filosóficos e políticos da teoria social marxista, que se contrapuseram aos modelos educacionais liberais fundados na teoria do capital humano. Entretanto, assumindo um diferente plano político em função da mudança do foco da luta contra a ditadura pela luta contra o neoliberalismo.

A concepção de formação integrada prescrita pelo MEC, reflete a ideia de um processo dialético entre a experiência que produziu o discurso desta concepção educativa, no contexto das lutas contra a ditadura, e a experiência de sua apropriação no contexto da eleição do Presidente Lula, que representou a retomada de uma esperança política, não integralmente concretizada no plano da práxis social, de construção de um novo projeto societário para o Brasil, em contraposição ao projeto neoliberal, experienciado nos anos 1990.

A narrativa oficial da formação integrada encerra um triplo objetivo que envolve a intenção política de prescrever um princípio de ação educacional integrada, de modo a orientar as bases pragmáticas de uma nova política de educação profissional a ponto de fundamentar uma concepção de formação, que intenciona a superação do determinismo do mercado sobre a educação e o rompimento com o dualismo estrutural, e, finalmente, visando consolidar a desconstrução do discurso hegemônico das reformas neoliberais no campo da educação dos trabalhadores.

A renovada concepção de formação integrada apropria-se dos fundamentos da teoria social marxista, como fundamento para sua legitimação científica, e do discurso da formação politécnica, compreendida como modelo de educação unitária capaz de superar a dualidade entre a formação geral e a formação técnica, para a sua legitimação política como concepção educativa capaz de formar os trabalhadores para o exercício da cidadania e das atividades laborais.

Essa dupla legitimação para o retorno da formação integrada, no entanto, envolve uma tensão entre uma concepção descritiva, apoiada na narrativa utópica da formação politécnica, e a concepção normativa da formação do trabalhador, pois diante a inviabilidade da politecnicidade, no contexto da sociedade capitalista, a sua condição de existência normativa somente pode ser tratada como uma condição transitória de uma concepção de formação que melhor se adéqua à formação das classes trabalhadoras, como uma espécie de travessia possível para uma nova realidade. Mas, essa nova realidade, tanto pode ser o sonho utópico de uma sociedade socialista ou algum estágio intermediário de uma sociedade pós-neoliberal.

Confrontando-se a narrativa oficial da formação integrada com a narrativa dos docentes que atuam em sua vivência prática, pode-se perceber que estes não se apropriaram dessa complexa narrativa prescritiva oficial, refletindo o indicativo da existência de um considerável distanciamento entre o discurso oficial da integração e o que acontece na realidade das instituições formadoras. As possíveis razões para esse distanciamento podem ser detectadas a partir das falas dos docentes considerando-se dois tipos de fatores: fatores externos e fatores internos.

Os fatores externos são aqueles que dizem respeito ao processo de construção de uma concepção de formação integrada de fora para dentro, no qual as experiências de especialistas educacionais geram narrativas que não resultam de um processo dialético com as experiências dos professores. Os professores emudecidos nessa relação, são incapazes de compreender tais narrativas descritivas, seja pela fragilidade dos processos de formação dos professores ou pela negação da participação destes no processo de sua construção na condição de sujeitos detentores de uma experiência que envolve um saber prático sobre esta formação.

Do ponto de vista dos fatores internos, a explicação para tal distanciamento dos docentes da concepção de formação integrada pode estar nas condições concretas de sua existência, que revelam uma prática distanciada da sua narrativa filosófica e política, prescrita em seu discurso científico e oficial. Outro aspecto relevante que favorece tal afastamento é a existência de uma memória vinculada à tradição da experiência do antigo ensino integrado, que embora não tenha se consubstanciado como uma formação efetivamente integrada, pois a integração era forçada no planejamento das disciplinas e no modelo de gestão centralizada, era visto pelos docentes como um ensino mais orientado para a formação técnica.

Tanto a extinção do ensino técnico integrado, pelas reformas neoliberais dos anos 1990, quanto o seu retorno no início dos anos 2000, constituíram experiências de não reconhecimento vivenciadas pelos docentes e expressas nas amostras de falas de todos os entrevistados, porém, com diferentes formas de reações destes ao desrespeito vivenciado.

A extinção do integrado é narrada pelos docentes como uma experiência de desrespeito que gerou um sentimento de rompimento com a sua identidade de professor do ensino técnico, enquanto o seu retorno é narrado como uma experiência de não participação que, embora tenha sido retomada a formação técnica integrada,

este fato não representou o resgate da identidade dos docentes como sujeitos de sua construção.

O debate em torno da construção de uma concepção de formação integrada, tanto do ponto de vista de seus aspectos descritivos quanto normativos, justifica-se a partir da sua elevação ao *status* de uma política pública nacional, como referência para a educação profissional em suas diversas modalidades, cuja efetivação é condição básica para o atendimento das demandas funcionais do desenvolvimento brasileiro e para a promoção de uma redução das desigualdades sociais brasileiras no âmbito da educação básica.

A concepção da formação integrada toma a categoria social do trabalho como seu eixo integrador, entre a cultura geral e a cultura científico-tecnológica, e também como princípio educativo central em sua dupla acepção antropológica e histórica. Apesar do fato de que o reconhecimento esteja no núcleo do processo educativo integrado, como está no núcleo da formulação da teoria social marxista, esta temática não é abordada nas narrativas da integração.

Como forma de síntese da análise empreendida até aqui, sem a menor pretensão de esgotamento da questão, podemos inferir que, apesar do reconhecimento ser a essência do processo de integração social, este está ausente na concepção da formação integrada. Tal ausência pode representar um dos principais obstáculos a serem superados para inserção da formação integrada num círculo positivo de reconhecimento, como proposto por Heikkinen (2003), no qual são estabelecidas as condições para a construção de um forte sentimento de solidariedade, em que os indivíduos sintam-se valorizados e respeitados como membros de uma comunidade educativa integrada.

Quando tal solidariedade é estabelecida, a comunidade de aprendizagem integrada é guiada por algo mais elevado que uma consciência individual de compromisso com os princípios prescritos para a integração, mas por meio de uma cultura e um espírito de compromisso com uma formação integrada coletivamente construída.

A formação dessa cultura de integração solidária aponta para um deslocamento do núcleo investigativo da formação integrada, mediante a busca por alternativas concretas de acoplamento estrutural entre trabalho e reconhecimento tanto como fundamento para a reformulação de seus pressupostos filosóficos e políticos, quanto como base para novas metodologias das pesquisas educacionais mediante o

reconhecimento de todos os sujeitos envolvidos no processo formativo. Ademais este acoplamento estrutural permite melhorar a reformulação das bases normativas de legitimação da formação integrada, por meio do reconhecimento de sua identidade própria como estratégia formativa necessária ao atual estágio de desenvolvimento humano e pelo resgate do potencial emancipatório do trabalho..

7. Considerações Finais: Potenciais Contribuições da Teoria do Reconhecimento para a melhoria qualitativa da formação integrada.

Chegamos ao final de nossa jornada investigativa com o sentimento de um projeto inacabado e com a certeza de que ainda temos muito a aprender e a pesquisar sobre a teoria crítica do reconhecimento e suas aplicações na investigação sobre a formação integrada.

Esta tese foi motivada pela intenção de explorar uma alternativa teórica para a problematização da formação integrada, que possibilitasse a ampliação de seu espectro investigativo, para além do bem-estabelecido discurso da integração sustentado no referencial crítico marxista e na apropriação da dimensão educacional desta tradição, expressa na centralidade do trabalho como princípio educativo e na concepção de educação politécnica.

Esta jornada investigativa não foi um caminho fácil e nem linear, pois na tentativa de investigar os pressupostos filosóficos e políticos que norteiam a concepção da formação integrada, procuramos explorar diversas alternativas da tradição do pensamento crítico pós-marxista que pudessem indicar alguma alternativa para iluminar um novo olhar sobre esta formação e que permitissem indicar alguns caminhos para sua melhoria qualitativa.

Assim posto, seguimos, ao longo do desenvolvimento de nosso projeto de pesquisa, a intuição de que as ideias dos pensadores filiados à tradição da Teoria Crítica poderiam conter um potencial analítico inovador sobre os pressupostos filosóficos e políticos que orientam a formação integrada, de maneira a possibilitar a abertura de novas e significativas implicações sobre esta problemática. Foi seguindo essa intuição que nos deparamos com o pensamento de Axel Honneth, principal representante da terceira geração da Escola de Frankfurt, que tem despertado um crescente interesse em várias áreas das ciências sociais em torno da exploração do ferramental analítico da Teoria do Reconhecimento na interpretação das patologias sociais de nosso tempo e da busca de alternativas para destravar as lutas por reconhecimento, necessárias para a evolução social.

Apesar de sua grande contribuição para a renovação da teoria social, com expressivos impactos nos campos da filosofia social e da teoria do direito, poucos estudos têm sido desenvolvidos sobre a aplicação da Teoria do Reconhecimento no campo da educação. Foi nessa direção que caminhou nossa pesquisa com a intenção de explorar as possibilidades da Teoria do Reconhecimento para romper com a relativa estagnação do debate em torno da temática da formação integrada, que se manteve vinculada aos mesmos referenciais teóricos que emergiram no pensamento educacional brasileiro no início da década de 1970.

O nosso projeto de pesquisa foi orientado pelo desenho de um trajeto investigativo que partiu da análise histórico-crítica da formação integrada visando delinear os seus pressupostos filosóficos e políticos, que emergem do campo educacional marxista, e analisar a sua gênese e evolução no contexto histórico e político da educação brasileira.

O passo seguinte envolveu a realização de um estudo teórico sobre a Teoria do Reconhecimento de Axel Honneth buscando-se explorar um novo quadro conceitual para ampliar o espectro investigativo da formação integrada, no intuito de alcançar um duplo objetivo: ampliar a matriz categorial teórica que fundamenta a concepção da formação integrada pela inserção da temática do reconhecimento e contribuir para rompimento com a imobilidade política da luta pela melhoria qualitativa dessa formação.

Complementarmente, realizamos uma pesquisa qualitativa envolvendo uma análise das narrativas da formação integrada de maneira a contrastar a sua narrativa oficial, expressa no Documento Base do MEC (BRASIL, 2007a), com as narrativas orais dos professores, de maneira a realizar uma interpretação semântico-pragmática dos elementos nucleares de significação destas narrativas, com o objetivo de verificar como a concepção prescrita da formação integrada é apropriada pelos docentes e para apontar possíveis indicações para sua melhoria.

A análise histórico-crítica da gênese e a evolução da formação integrada revelou a existência de uma tensão entre duas concepções de formação associadas a distintos modelos societários: a formação integrada concebida pelo modelo liberal que intenciona uma formação polivalente e unidimensional e a formação integrada inspirada no modelo socialista, que concebe uma formação politécnica e omnilateral. Tal tensionamento, revela disputas entre modelos de formação dos trabalhadores que se mostram

funcionalmente vinculados aos modelos de desenvolvimento econômico e aos contextos políticos em que emergem as concepções educativas ditas integradas.

Sob a influência liberal emergiu no Brasil o modelo de ensino técnico integrado de nível médio, o qual teve forte desenvolvimento nas Escolas Técnicas Federais, desde o início dos anos 1960. Neste mesmo período, em especial nos anos 1970, floresceram no pensamento educacional brasileiro as ideias marxistas de escola politécnica e unitária como referenciais para a concepção de uma formação integrada que intencionava, tanto no plano filosófico quanto no político, a superação do determinismo do mercado sobre a educação e o rompimento com o dualismo estrutural do sistema educacional brasileiro.

Esta concepção de formação integrada progressista apoiava-se, no plano científico, na apropriação dos referenciais marxistas da formação humana para se contrapor à concepção dualista burguesa de formação para o trabalho, num contexto político de luta contra a ditadura.

O fiasco da integração compulsória, promovida pela Lei 5692/71 (BRASIL, 1971), que tentou universalizar o ensino médio integrado à formação técnica, resultou num grande fracasso por desconsiderar que a maioria das escolas públicas e privadas não dispunham nem das condições pedagógicas, nem de professores preparados, nem de infraestrutura física adequada para a oferta do ensino técnico integrado. Contrariamente, na Rede Federal de Escolas Técnicas, que dispunham de condições adequadas para sua oferta, a formação integrada constitui-se numa bem-sucedida formação.

Assim, as tradicionais Escolas Técnicas Federais se firmaram no cenário educacional brasileiro como ilhas de qualidade da formação técnica integrada, credenciando-as como *locus* privilegiado da formação técnica integrada, fonte referencial de um saber da experiência da tradição desta proposta educativa.

O antigo ensino técnico integrado das Escolas Técnicas, a despeito das limitações de sua base de formação geral, não se restringia à mera formação instrumental para o mercado de trabalho, mas oferecia uma formação técnica com um bom embasamento teórico e prático, aliado a espaços de formação cultural mediante atividades artísticas e desportivas. Este ambiente formativo, embora não fosse caracterizado como integrado de fato, oferecia certa articulação entre a formação geral e técnica, complementada pelos espaços de formação cultural, que possibilitava a formação de técnicos de nível médio com reconhecida competência para o exercício de

ocupações técnicas demandadas pelo mercado de trabalho e com uma formação geral necessária para o exercício da cidadania e para a progressão nos estudos.

Este modelo de ensino técnico integrado, de viés liberal-tecnicista, que prevaleceu no Sistema Federal, desde o início dos anos 1960 até final dos anos 1990, tinha como fundamento orientador da formação integrada do ideário liberal, uma educação para o desenvolvimento e para construção da cidadania, inspirada nos pressupostos da Teoria do Capital Humano.

Nos anos, 1970, sob o esteio do modelo desenvolvimentista da ditadura militar, que privilegiou a expansão da infraestrutura de transportes, geração de energia e sistemas de telecomunicação, mediante as empresas estatais, promoveu uma valorização das carreiras técnicas, atraindo crescentes quantidades de jovens da classe média para as escolas técnicas, pela oportunidade de fazer um bom ensino médio e ao mesmo tempo obter uma habilitação profissional.

A entrada em cena do ideário neoliberal no contexto político brasileiro, dos anos 1990, resultou na extinção da formação integrada mediante um duplo argumento: um *argumento moral* de que era necessário acabar com “o beco sem saída” que preservava este crescente elitismo das Escolas Técnicas Federais, que não estavam mais cumprindo seu papel de formar técnicos, mas de formar jovens de classe média que queriam ir para as universidades; e, o *argumento político* de que a inserção do Brasil na competitividade globalizada exigia a expansão do ensino médio, como etapa de formação geral para o trabalho complementada pela expansão da oferta de cursos técnicos, destinada àqueles jovens que não ingressassem no ensino superior. Ambas, eram as estratégias que visavam a formação de trabalhadores flexíveis demandados pelo novo paradigma produtivo com sua competitividade globalizada, sintonizada com a ordem neoliberal.

Este novo cenário político promoveu as condições para o aprofundamento das políticas neoliberais que orientaram as reformas modernizantes do Estado brasileiro, com forte impacto sobre o sistema educacional, em especial sobre a educação profissional. É neste contexto de aprofundamento das políticas neoliberais que entrou em cena a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), demarcando a vitória do projeto político neoliberal-conservador sobre o projeto progressista-socialista no campo da educação.

Os efeitos destas políticas neoliberais resultaram na mais profunda e complexa reforma do sistema educacional brasileiro, reafirmando o caráter funcional da educação em relação ao modelo de desenvolvimento econômico e seu contexto político.

Praticamente, uma década depois da extinção do ensino técnico integrado, a vitória do projeto político progressista-popular, representado pelo Presidente Lula, reacendeu a esperança política de um novo projeto de desenvolvimento do país que fosse capaz de se contrapor ao projeto neoliberal e que pudesse estabelecer as bases de um novo projeto societário.

Contudo, esta esperança política se converteu num quadro controverso de tensões entre o aprofundamento das políticas econômicas neoliberais e a expansão das políticas sociais de assistência social e de inclusão sócio-laboral, caracterizando uma ordem social transitória, denominada por Dúmenil (2006) como um “*neoliberalismo progressista*”. Essa nova ordem social transitória não representava um novo projeto societário em termos da tentativa de articulação entre um modelo econômico neoliberal com a implementação de avanços nas políticas sociais.

Neste novo plano político, em que se consolidava a democracia brasileira, no contexto de um modelo econômico contraditório neoliberal-progressista, resurgiu o debate em torno do resgate da formação integrada, cujas discussões revelaram a persistência dos embates entre os projetos de integração liberal-conservador e o progressista-socialista, em um quadro em que os temas do trabalho e da formação profissional integrada voltaram ao centro dos debates sobre as políticas de desenvolvimento econômico e social sob os condicionantes do neoliberalismo.

No confuso e tortuoso retorno da formação integrada, enquanto alternativa possível à concepção utópica de escola unitária e politécnica, num contexto transitório neoliberal progressista, essa concepção formativa assumiu o caráter de uma ficção ideológica, como um lugar em que o antagonismo social entre uma concepção socialista de educação politécnica e uma concepção liberal de formação polivalente não foi superado, transformando a formação integrada numa espécie de “*formação politécnica de novo tipo*” demandada pelo atual estágio de desenvolvimento do capitalismo.

A concepção de formação integrada, orientada pelo referencial marxista, assume a condição de “*politecnia de novo tipo*” pela inviabilidade de implantação de um ensino médio politécnico no contexto da hegemonia capitalista neoliberal, mas assumindo o papel de uma solução transitória viável de um modelo de formação que integra a educação e a formação profissional, em todas as suas modalidades, adotando o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia como eixos estruturantes de sua formação, de maneira a contemplar as bases de uma formação que se aproxima da politecnia articulada com uma formação laboral *stricto sensu*, demandada pelo mercado de trabalho.

Os embates entre as forças progressistas e conservadoras, que formavam a base de sustentação política do governo Lula, em torno do retomada da formação integrada como referencial para uma nova política de educação profissional para o país, resultaram numa indecisão entre uma concepção descritiva de formação orientada pelo ideário progressista e uma concepção normativa conservadora, que refletia a hesitação em torno de uma concepção de formação dos trabalhadores no controverso contexto político neoliberal progressista.

A concepção descritiva da formação integrada, explicitada na produção discursiva dos educadores marxistas e apropriada pelo discurso oficial da integração, pode ser caracterizada como uma narrativa política, que intenciona prescrever uma “*formação politécnica de novo tipo*”, em função da sua intencionalidade em conceber essa formação como uma espécie de modelo formativo transitório, como um avanço possível na direção da construção de uma formação “*politécnica*” e “*omnilateral*”, no contexto das determinações do sistema capitalista, enquanto não se dá a plena socialização dos meios de produção, como condição necessária para a transformação desta utopia educativa em realidade.

Da perspectiva de sua concepção descritiva, a formação integrada assume a forma de uma “*narrativa utópica*” que se propõe a desconstruir o discurso hegemônico neoliberal no campo da educação e prescrever uma concepção formativa, resgatando os fundamentos filosóficos e políticos do projeto marxista de formação humana, organizado segundo os eixos estruturantes do trabalho, da ciência e da cultura.

Do ponto de vista de sua descrição normativa, a formação integrada denota uma concepção de educação que pretende superar a dualidade entre a formação geral e a

formação técnica, possibilitando a formação integral do trabalhador como estratégia de promoção da democratização das oportunidades de educação. No entanto, a inviabilidade de sua universalização e a manutenção do arcabouço normativo do projeto neoliberal, que possibilita a coexistência de uma rede privada de educação para as classes favorecidas e de um sistema de formação profissional flexível desvinculado da educação básica, reforçam o caráter normativo de um modelo de formação classista incapaz de superar a dicotomia estrutural da educação brasileira, mas que serve para mitigar esta desigualdade educacional.

Pelo prisma normativo, a descrição da formação integrada assume a forma de uma “*narrativa política*” prescrevendo uma modalidade de educação que intenciona conformar um processo formativo capaz de superar os condicionantes impostos à formação de um ser humano historicamente fragmentado pela divisão social do trabalho, pela separação entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática, entre o planejar e o dirigir, mas que cumpre o papel de formar profissionais técnicos demandados pelo mercado de trabalho.

A análise semântico-pragmática das narrativas da formação integrada, em que contrastamos a narrativa oficial do MEC com as narrativas orais docentes, revelou que há um grande distanciamento entre a concepção descritiva e normativa da formação integrada, prescrita no enredo temático agenciado pelo MEC, e as narrativas práticas oralizadas pelos docentes do IFCE.

A macronarrativa do MEC evidencia que a concepção de formação integrada assume os pressupostos onto-metodológicos do marxismo clássico, descrevendo essa concepção de formação como aquela que mais se aproxima da concepção utópica de uma formação humana integral, centrada no trabalho como princípio educativo. Esta narrativa prescritiva da formação integrada assume em sua forma descritiva uma concepção educativa que se aproxima da politecnia e na proposição normativa assume o valor de uma concepção educativa que se aproxima do conceito utópico de escola unitária.

A luta pelo retorno da formação integrada não deve ser vista como uma mera retomada da possibilidade de retorno da experiência formativa do ensino técnico integrado, mas como um marco histórico e político de uma luta pela reformulação da

educação dos trabalhadores, com vista à superação das desigualdades do sistema educacional brasileiro.

No entanto, a perspectiva de construção de uma formação integrada exige como contrapartida o engajamento numa luta pelo resgate de um conceito emancipatório de trabalho, que não seja meramente utópico e que abra novas perspectivas para a formação do trabalhador. Sendo estas perspectivas baseadas em padrões de uma vida boa como condições essenciais para a auto-realização individual e coletiva em uma sociedade mais justa e solidária.

Tal contrapartida, somente poderá se tornar uma realidade, se as condições para um acoplamento estrutural entre o trabalho e reconhecimento forem efetivadas como condição necessária para que a relação trabalho-educação seja deslocada para um quadro social, político e cultural novo. Um quadro novo, como o proposto por Arroyo (2010), que desloca essa relação para o foco da superação das desigualdades sociais, mediante sua recolocação na concretude dos coletivos feitos desiguais, de forma a reconhecer estes sujeitos, não como meros destinatários das políticas educacionais, mas afirmando-os como sujeitos partícipes na construção destas políticas.

O nosso intento com a reflexão sobre a teoria do reconhecimento de Axel Honneth e da sua tentativa de conceber um acoplamento estrutural entre trabalho e reconhecimento foi o de explorar a possibilidade de um deslocamento teórico do bem-estabelecido discurso da formação integrada, não apenas afirmando o trabalho como princípio educativo, mas explorando o potencial da Teoria Crítica de Honneth para deslocar o referencial crítico marxista que fundamenta esta formação, mediante a reflexão sobre as condições em que o trabalho pode efetivamente se tornar educativo nos dias atuais, bem como pela ampliação da matriz categorial de sua análise pela introdução da categoria social do reconhecimento.

Para tanto, adotamos o seguinte questionamento como fio condutor de nossa investigação: *como a categoria trabalho social deveria ser incluída no marco da teoria do reconhecimento para que dentro dela se abra uma perspectiva da melhoria qualitativa da formação do trabalhador que não seja meramente utópica?* Esta questão revela uma intenção de agregar aos pressupostos da formação integrada um princípio ético-pragmático para a efetivação da práxis educativa integrada, porém sem abandonar a utopia da formação para a emancipação humana.

As disputas em torno da concepção de uma formação integrada refletem as tensões entre diferentes discursos sobre a educação, que são vinculados a divergentes projetos societários. Estes discursos podem ser tipificados, segundo a classificação dos discursos sobre a educação proposta por Charlot (2006), como o discurso conservador e o discurso progressista.

Do projeto societário neoliberal emerge o discurso conservador, como aquele que nega o interesse ou legitimidade de uma concepção específica de educação integrada, apoiando-se numa matriz pragmática para justificar uma concepção de formação polivalente orientada pelas demandas de um mercado de trabalho em contínua mudança. Por sua vez, o discurso progressista, que emerge do projeto societário socialista, apoiado na matriz marxista, defende a legitimidade de uma concepção de formação integrada inspirada na utopia da politecnia e da escola unitária, assumindo o caráter de um discurso político militante, que visa se contrapor ao discurso neoliberal e à sua concepção de educação polivalente e flexível.

Tanto o discurso conservador quanto o discurso progressista geraram narrativas temáticas sobre uma concepção prescritiva de formação integrada que tomam como elemento central a problemática do trabalho e suas relações com a educação, porém sob diferenciada forma de apreensão da categoria social do trabalho.

A concepção de formação integrada, prescrita no discurso oficial do MEC, deriva basicamente da problemática do trabalho no cenário contemporâneo e da intenção de promover as condições necessárias para a transição da hegemonia neoliberal para um novo e contraditório cenário neoliberal-progressista, e de seus nexos com o histórico desafio da articulação entre trabalho e educação na formação dos trabalhadores.

Essa condição de formação integrada para uma transição é que caracteriza o que denominamos de formação politécnica de novo tipo, pois, enquanto assume o caráter de uma formação descritivamente politécnica a sua descrição normativa se mantém vinculada a uma educação polivalente, que se inscreve como uma modalidade de educação profissional capaz de prover uma formação plena para o exercício da cidadania e uma formação laboral para uma inclusão social emancipatória.

A narrativa temática da formação integrada, explicitada no discurso científico dos educadores marxistas e apropriado pela narrativa oficial do Documento Base do MEC (BRASIL, 2007a), enfatiza mais intensamente a abordagem descritiva desta formação - mediante o estabelecimento de eixos orientadores e de seus princípios fundamentadores - do que uma abordagem normativa do seu valor social de superação da desigualdade educacional.

O caráter prescritivo das narrativas temáticas da formação integrada revela o não reconhecimento do papel central dos docentes para sua efetivação, tanto na sua formulação quanto no processo educativo. De uma forma geral, estas narrativas prescritivas, legitimadas em suas fundamentações científicas e nos processos políticos de sua construção, não reconhecem os docentes como sujeitos detentores de uma saber prático que precisa ser levado em consideração, de forma a reconhecer estes sujeitos, não como meros destinatários da política de formação integrada, mas afirmando-os como sujeitos partícipes e agentes fundamentais na construção da integração.

Foi com esta visão que incluímos em nosso projeto de pesquisa o estudo de campo complementar da análise das narrativas da formação integrada como forma de analisar o conteúdo semântico-pragmático das narrativas prescritivas com seus pressupostos filosóficos e políticos, visando detectar como estes são apropriados pelos docentes na sua prática formativa.

O encontro com o real da formação integrada, explicitado nas narrativas orais dos docentes do IFCE, revela um distanciamento entre a concepção de formação integrada prescrita e sua práxis narrada na fala dos docentes, que indica a inexistência de uma práxis pedagógica efetivamente integrada, capaz de se apropriar dos princípios e referenciais prescritos em concepção.

As narrativas orais dos docentes do IFCE sobre a formação integrada revelam a existência de dimensões de internalização e de externalização que expõem uma visão de mundo e de concepção educacional que diferem daquelas defendidas na formação integrada prescrita na narrativa oficial.

Na dimensão de internalização da concepção de formação integrada, as falas dos docentes revelam a existência de um saber ligado a uma tradição de formação que está inscrita em suas memórias e que indica certo saudosismo com o antigo ensino técnico integrado, o qual era percebido por estes como uma formação bem-sucedida e que melhor cumpria o papel de formar técnicos. Ainda no âmbito dessa dimensão, as

narrativas dos docentes revelaram que a extinção do ensino técnico integrado representou uma experiência de desrespeito, pois foi interpretada como uma violação da identidade individual e coletiva de uma tradição de formação técnica amplamente reconhecida na sociedade.

A luta pelo retorno da formação integrada, de certa maneira, foi motivada pelo resgate dessa tradição das Escolas Técnicas Federais como modelo que melhor representava esta concepção formativa, porém seu retorno se deu segundo um novo discurso legitimador que não foi apropriado pelos docentes e que não reconheceu a estes no processo de sua construção, gerando um enfraquecimento do sentimento de pertencimento destes docentes com a nova concepção de ensino técnico integrado.

A dimensão da externalização está relacionada com o saber do espaço em que se contextualiza a formação integrada, sendo expressa pelos docentes do IFCE, em suas falas, mediante o reconhecimento do valor desta formação como uma modalidade estratégica para a formação dos trabalhadores e como a base de uma identidade institucional perdida no rápido processo de verticalização. O ensino técnico integrado é compreendido pelos docentes como uma formação que possibilita tanto a inserção laboral dos alunos no exercício de ocupações técnicas, quanto a continuidade de seus estudos. Porém, sabem os professores que esta integração não ocorrerá espontaneamente e nem por mera descrição de sua forma conceitual, fazendo-se necessária a ação proativa dos gestores na promoção do reconhecimento dos docentes como sujeitos desse processo e na construção de espaços efetivos de integração.

As narrativas dos docentes do IFCE, apreendidas na amostra das narrativas de um grupo de professores que vivenciaram o antigo ensino técnico integrado e que continuam atuando na nova concepção, revelam um universo de referências que indicam o distanciamento destes da concepção da concepção de formação integrada prescrita pelo MEC, confirmando o fato de que a integração ainda continua obstaculizada.

Sendo a formação integrada uma concepção de educação que encerra um princípio normativo sintonizado com uma ação ético-política, que visa superar o dualismo estrutural do sistema educacional brasileiro, a sua não efetivação, enquanto práxis educativa integrada, em termos das condições objetivas para sua realização, representa o rompimento de uma esperança política de uma superação da desigualdade educacional. Assim, a formação integrada na condição de uma formação politécnica

de novo tipo pode se parecer suspeitosamente como uma forma melhorada da concepção liberal de formação polivalente.

Neste momento conclusivo de nossas reflexões percebemos que nossa pesquisa é um projeto inacabado e que ainda suscitará a continuidade investigativa, em especial no campo empírico da formação integrada. No entanto, sinto-me na obrigação de tentar responder ao questionamento que orientou nossa pesquisa, mediante a tentativa de uma síntese das reflexões que construímos ao longo de nosso estudo, por meio da apresentação de alguns indicativos de como a Teoria do Reconhecimento pode ampliar o espectro investigativo dessa formação, de modo a possibilitar a sua melhoria qualitativa.

De certa forma, isso de modo amplo nos impele a considerar, o que implica a aplicação da Teoria do Reconhecimento no deslocamento crítico de sua concepção descritiva e normativa da formação integrada e como este novo paradigma pode influenciar as práticas pedagógicas e investigativas desta formação com vista a superar os obstáculos para sua efetivação.

Apesar das relevantes contribuições da Teoria do Reconhecimento para a renovação da teoria social, com expressivos impactos no campo da filosofia social e da sociologia, suas implicações nas pesquisas do campo da educação ainda são pouco exploradas. Trabalhos como os desenvolvidos por Morrow e Torres (2002), Heikkinen (2003), Murphy e Huttunen (2012) e Flickinger (2011) evidenciam um crescente interesse dos pesquisadores em conformar as bases de uma pedagogia radical que busca conectar as ideias de justiça social, democracia e as demandas éticas por reconhecimento na educação. Os trabalhos desses autores representam exemplos de iniciativas investigativas que intentam explorar o potencial do pensamento crítico de Axel Honneth na educação.

Apesar do fato de que o reconhecimento está no núcleo de qualquer concepção de educação, esse tema não tem sido ainda abordado com a devida profundidade pelos cientistas educacionais.

A concepção de formação integrada prescrita pelo MEC foi marcada pela reafirmação dos pressupostos da interpretação materialista, apoiando-se na teoria social marxista e na apropriação da dimensão formativa do trabalho como princípio

educativo, para realizar tanto a abordagem crítico-interpretativa dessa formação quanto para orientar uma intervenção política na realidade educacional brasileira.

Refletir sobre a pertinência da formação integrada a partir da centralidade do trabalho enquanto princípio educativo, nos leva a refletir se tal modelo de formação, inspirado na concepção gramsciana de escola unitária e politécnica, ainda é capaz de enfrentar os desafios atuais que visam articular a formação dos trabalhadores com um projeto emancipatório centrado no pressuposto de que a educação se estrutura e se organiza a partir do eixo do trabalho.

A crítica de Honneth ao déficit sociológico da matriz teórica marxista não significa o abandono completo de suas bases filosóficas e metodológicas, porém a partir dos fundamentos da teoria do reconhecimento, analisados no capítulo 5, demonstraram que é possível a construção de uma reflexão crítica sobre os pressupostos filosóficos e políticos que orientam a concepção de formação integrada, arguindo-se a insuficiência do princípio educativo do trabalho, mesmo que este seja tomado em sua dupla acepção categorial antropológica e histórica, para dar suporte para uma travessia rumo à superação do modelo educacional neoliberal.

A formação integrada concebida como a unidade dialética entre trabalho e educação, entre teoria e prática, não será capaz de se estabelecer como paradigma formativo do trabalhador, na atualidade, se mantiver a sua concepção formativa fundada no princípio educativo do trabalho sem o resgate do seu potencial emancipatório nas condições concretas em que a experiência do trabalho é vivenciada na atualidade. O sentido educativo do trabalho somente poderá ser efetivado se este também for conectado às condições de reconhecimento na moderna troca de realizações, assim o significado formativo do trabalho depende de seu acoplamento estrutural com o reconhecimento.

Considerando que retorno da formação integrada está normativamente conectado com os ideais da justiça social e com o fortalecimento da democracia brasileira, mediante uma concepção formativa que intenciona a formação integral do trabalhador, na perspectiva de uma inclusão social emancipatória, ela precisa conectar a experiência formativa do trabalho com a experiência do reconhecimento.

O sentido pedagógico do reconhecimento vincula-se a uma concepção de educação como um processo de construção da sociabilidade, mediante um processo educativo que pressupõe que todas as esferas de sua intervenção são constituídas de relações de reconhecimento mútuo. Isso coloca no centro dos questionamentos a ideia de que uma formação integrada somente se constituirá efetivamente integrada enquanto um processo de relações intersubjetivas desenvolvidas numa comunidade de aprendizagem integrada. Com base nessa compreensão, afirma-se que é de fundamental importância a busca das condições necessárias para constituição dessa comunidade de aprendizagem integrada, como forma de evitar que a formação integrada seja uma mera utopia educativa.

Sendo a concepção de formação integrada organizada segundo o princípio central da experiência do trabalho, pode-se inferir que esta concepção formativa, para efetivar uma práxis formativa integrada, precisa estabelecer, conforme preconiza Heikkinen (2003), um forte sentimento de solidariedade, onde sujeitos sintam-se valorizados e respeitados como membros de uma comunidade de aprendizagem. Quando esta solidariedade integradora é estabelecida, a comunidade de aprendizagem é guiada por algo mais elevado do que uma consciência individual, ou seja, por um espírito de uma integração coletivamente construída.

Segundo as recentes pesquisas sobre a aplicação do pensamento de Honneth no campo da educação, a Teoria do Reconhecimento abre frutíferas oportunidades de desenvolvimento de novas interpretações tanto na pesquisa em educação quanto para a melhoria do processo de ensino e aprendizagem. Esta teoria tem potencial para impactar a concepção da formação integrada nos seguintes aspectos: (1) A Teoria do Reconhecimento implica deslocar o paradigma tradicional da educação para um paradigma baseado em relações intersubjetivas; (2) Implica no desenvolvimento de modelos colaborativos de aprendizagem e de avaliação; e (3) Implica em deslocar a educação para um contexto cultural e político que vise a superação da desigualdade educacional. (HEIKKINEN, 2003, MURPHY, 2010)

A problemática da qualidade social da formação integrada não poderá ser enfrentada sem a superação dos obstáculos que impedem o desenvolvimento de uma formação efetivamente integrada. Para alcançar esse objetivo é necessário reanalisar as

bases que fundamentam a sua descrição prescritiva e normativa, bem como as razões que impedem a sua apropriação pelos docentes.

Uma análise possível das implicações da Teoria do Reconhecimento para o aprimoramento da formação integrada envolveria a análise do estado empírico de como os três padrões de reconhecimento são institucionalmente assumidos no processo educativo integrado enquanto prática de socialização. Isso envolveria a análise de como as relações familiares e relações de amizade são institucionalizadas no processo educativo de formação da auto-estima; de como as relações do direito são aplicadas no campo da educação na formação do auto-respeito; e de como as relações de estima social possibilitam avaliar as contribuições individuais e coletivas em relação ao desenvolvimento educacional de cada um, mediante as suas implicações na formação da auto-estima.

Em função das limitações de nossa temática investigativa analisaremos apenas as implicações da terceira esfera do reconhecimento em relação ao processo de institucionalização da formação integrada, enquanto concepção formativa centrada no trabalho como princípio educativo. Considerando-se que a concepção de formação integrada se estrutura em torno da categoria social do trabalho como eixo central de integração e que a experiência do trabalho ainda exerce um papel central no modelo de socialização proposto por Honneth, a busca pelo acoplamento estrutural entre o trabalho e reconhecimento pode ser a chave para o resgate do papel formativo do trabalho nos dias atuais.

Segundo Honneth (2007), o processo de trabalho não pode ser estilizado conforme a tradição marxista ocidental, em um processo de formação da consciência emancipatória, porém ele deve permanecer categorialmente acoplado com a experiência moral, a tal ponto que não desapareça de vista seu papel central de integração social e mediação na obtenção de estima social.

Honneth (2007) afirma que na tradição marxista o trabalho foi elevado a um *status* categorial central em sua filosofia da história como um fator de formação humana com tal amplitude que somente um conceito muito desapaixonado de trabalho ligado às implicações normativas poderia contrapor-se ao perigo de tal ilusão. Para tanto, Honneth propõe que o conceito marxista de trabalho social seja “neutralizado”,

de seus aspectos utópicos, sem comprometer sua significância com fonte central de experiência moral.

Para Honneth (2007), as relações de estima social, vivenciadas por um indivíduo em sua comunidade, são largamente aferidas de acordo com a contribuição que este realiza para a sociedade na forma de trabalho formalmente organizado, assim as relações de reconhecimento na esfera da solidariedade são integralmente entrelaçadas com a distribuição e organização do trabalho social.

A estima social pelo trabalho depende da capacidade do indivíduo de perseguir uma oportunidade de trabalho que seja socialmente reconhecida, que, em grande medida, se relaciona com as oportunidades de acesso a uma formação, também socialmente reconhecida. Neste sentido, pode-se afirmar que o trabalho ainda cumpre um papel central na formação da identidade de uma pessoa, cuja evolução depende do acesso aos meios de formação necessários ao desenvolvimento de atividades com níveis mais elevados de reconhecimento. Mas, se essa formação da identidade pessoal é também dependente da estima social gozada pelo trabalhador dentro da sociedade, então o conceito de trabalho não pode ser concebido categorialmente desacoplado das condições de reconhecimento.

Mediante este deslocamento do papel do trabalho, proposto pela Teoria do Reconhecimento - no qual as chances de formação de uma identidade individual por meio de experiências de reconhecimento são diretamente relacionadas com a institucionalização societal das oportunidades de distribuição de experiências de trabalho e de educação - estabelece-se a possibilidade de uma mudança no *status* normativo da formação integrada, pela qual esta deixa de ser uma formação transitória possível para se tornar uma formação que tem um sentido prático-moral. Assim ela se torna uma aquela que melhor cumpre o papel de formar os trabalhadores por integrar a formação da identidade profissional com as condições de socialização necessárias para que este trabalhador possa gozar do reconhecimento de uma maior estima social.

Em uma entrevista em apoio à manifestação à luta do movimento estudantil do Chile, publicada na Internet em setembro de 2011, Honneth afirma que “é dever civilizatório do Estado de direito possibilitar as condições objetivas igualitárias de aprendizado educacional da sociedade, como fundamento do Estado democrático, que não pode se restringir à educação básica, nem pode ceder ao mercado a função

formadora, sem colocar em risco a própria base de sustentação do Estado democrático”.

Está afirmação de Honneth ressalta o caráter normativo da luta por uma escola unitária, conforme proposta por Gramsci, que no entendimento de Honneth foi um dos herdeiros do pensamento de Marx, que explorou alternativas para além do funcionalismo econômico procurando compreender o processo social com imaginação moral e com indignação com as formas de injustiça que conformam o mundo político.

O acento prático-moral mais relevante da formação integrada, e que é pouco abordado na sua narrativa política, é seu caráter de uma educação unitária que visa a superação da desigualdade educacional. Segundo Dore (1996), o princípio político da escola unitária relaciona-se com a luta pela igualdade social, não podendo ser confundido com o conceito de politecnia, como vem sendo historicamente feito no Brasil, pois tal confusão dificulta a distinção entre este conceito e de polivalência, multifuncional flexível capitalista, assim como o sentido político do princípio unitário.

A análise que fizemos das narrativas da formação integrada mediante a mobilização do ferramental analítico da Teoria do Reconhecimento revelou que essa perspectiva teórico-crítica pode ser particularmente promissora para o alargamento do espectro investigativo desta modalidade de educação, especialmente para o refinamento de seus pressupostos filosóficos e políticos e para a compreensão dos fatores que obstaculizam a integração.

A partir das reflexões sobre as implicações da Teoria do Reconhecimento para a melhoria qualitativa da formação integrada destacamos as seguintes orientações que podem se revelar com potencial para a renovação do debate sobre esta formação:

1. O acoplamento estrutural entre trabalho e reconhecimento possibilita a reformulação argumentativa de caráter formativo do trabalho, pois as condições para a auto-realização individual na experiência do trabalho só estão asseguradas mediante o reconhecimento intersubjetivo não for apenas assumido na formação de sua autonomia pessoal, mas também nas suas necessidades específica e capacidades particulares.

2. A luta pela formação integrada está conectada com a luta por justiça social e pela consolidação do Estado democrático brasileiro, o que nos leva a considerar que a persistência do dualismo estrutural e a não efetividade da formação integrada devem ser tratadas como formas de injustiça educacional que precisam ser combatidas;
3. O reconhecimento dos docentes como principais sujeitos da integração é condição fundamental para efetivar a integração. Tal reconhecimento exige compreender esses como detentores de um saber da tradição e da prática da formação integrada. Mas não basta dar voz aos docentes neste processo, pois o reconhecimento exige muito mais que a escuta de suas falas, muito mais que a mera participação, exige um reconhecimento de que os docentes são sujeitos com estatuto e capacidade de produzir conhecimento válido sobre a formação integrada e não como meros destinatários de sua efetivação.
4. As comunidades de aprendizagem integradas, como as almejadas pela formação integrada, os mecanismos de reconhecimento são substanciais no processo formativo, em virtude dos processos de aprendizagem e de formação das identidades pessoais serem intrinsecamente conectados com o processo de reconhecimento. Neste ambiente ganham relevância as práticas pedagógicas colaborativas, tanto na aprendizagem como nos processos de avaliação.
5. É fundamental considerar um aspecto destacado por Flickinger (2011) sobre o potencial da Teoria do Reconhecimento no campo da educação, que pode ter grande contribuição para a reflexão sobre a práxis educativa integrada, que diz respeito à necessidade de se levar em consideração a complexa rede de diretrizes ético-morais, que atuam nas diferentes esferas normativas do espaço pedagógico. Tais diretrizes dizem respeito às referências normativas de caráter profissional, pessoal e institucional que influenciam a atuação e o comportamento tanto dos educandos quanto dos educadores no processo educacional integrado. Estas diretrizes normativas, que operam sobre a práxis educacional integrada, e que de certa forma são desconsideradas no modelo prescrito de formação integrada, estão relacionadas, segundo

Flicklinger (2011) com os seguintes ambientes normativos: a formação integrada como processo de socialização, a formação dos professores para a práxis educativa integrada e a racionalidade institucional para a integração.

6. A fragilidade ou mesmo a inexistência de diretrizes ético-morais mais explícitas, sobre a práxis educativa integrada nestes três ambientes normativos, geram conflitos e justificativas ético-morais contraditórias que atuam para a transferência da responsabilidade pela não efetivação da formação integrada.
7. A construção de uma base normativa orientadora para prática educativa integrada somente poderá ser alcançada se incluirmos nos seus pressupostos filosóficos e políticos um pressuposto ético-moral que vise incorporar as esferas do reconhecimento da autoconfiança, autorrespeito e autoestima nas diretrizes do processo educativo integrado, pois a formação integrada pressupõe uma formação para o reconhecimento, uma formação que se propõe o estabelecimento de relações sociais justas e solidárias.
8. A formação integrada tem sido mais descrita em termos de sua definição filosófica-educacional, de sua estrutura curricular e da organização dos conteúdos a serem ensinados, porém esquecem que o sucesso de uma práxis educativa integrada, conforme ressalta Flickinger (2011), depende da construção adequada da relação ensino/aprendizagem como uma experiência de socialização integrada.
9. O reconhecimento do caráter social da experiência educativa integrada exige o reconhecimento de todos os atores envolvidos em seu processo de desenvolvimento, isso impõe a necessidade de buscar conhecer os docentes e os discentes, como principais atores da integração, pesquisando suas biografias, suas condições sócio-econômicas, suas experiências de formação e socialização, não como meras formas de controle e acompanhamento, mas

como forma de reconhecimento de suas expectativas ético-morais a serem levadas em consideração na melhoria qualitativa do processo educacional.

10. Na fala dos docentes captamos uma sinalização que pode revelar a chave para a superação de uma resistência oculta ao desenvolvimento da práxis educativa efetivamente integrada, que está relacionada com o esvaziamento dos espaços participativos e das interfaces de integração dos docentes, como fontes geradoras de um sentimento de não reconhecimento. Faz-se necessário e urgente a criação desses espaços integradores onde os docentes possam tematizar suas dificuldades e irritações pessoais com o processo da formação integrada e com a construção da identidade institucional do IFCE definidas em suas diretrizes ético-morais construídas solidariamente.
11. Finalmente, apontamos um ponto essencial da contribuição da Teoria do Reconhecimento para a melhoria qualitativa da formação integrada que envolve a condição essencial para a construção de uma formação efetivamente integrada: uma formação integrada somente poderá ser efetivada se esta for interpretada como uma forma de educação para a socialização, na qual se faz necessário a reconquista do respeito mútuo e da solidariedade na qual repousa todo o processo educativo integrado.

A exploração do frutífero quadro conceitual e do ferramental analítico provido pela Teoria do Reconhecimento na pesquisa em educação não pode deixar de considerar que esta teoria crítica ainda está em desenvolvimento e que no seu atual estágio ainda tem limitações que precisam ser superadas. O próprio Honneth (2007) está ciente dos limites de sua teoria para dar conta da complexidade social, compreendendo que é não possível abordar todos os problemas sociais à luz de uma única teoria, bem como, nem todas as experiências de desrespeito são capazes de gerar as motivações políticas de uma luta por reconhecimento que indique a melhoria dos padrões morais e culturais necessários ao alcance de padrões de reconhecimento mais elevados.

Honneth (2007) propõe, no entanto, o enfrentamento do questionamento proposto por Horkheimer no discurso sobre a grande ilusão como forma de tomar as experiências de desrespeito sob um senso mais amplo para motivação das lutas por ampliação das condições de reconhecimento, mediante a seguinte questão: como uma cultura moral poderia ser constituída como forma de fortalecer os indivíduos que são vitimizados, desrespeitados e esquecidos para articular suas experiências na esfera pública democrática, do que deixá-los vivendo numa contracultura de violência?

O questionamento de Honneth nos remete a situação de grande parte dos jovens brasileiros, que excluídos das oportunidades de trabalho e educação, são relegados a viver neste espaço da contracultura da violência, representando um dos maiores problemas sociais brasileiros da atualidade, no qual uma ampla e universalizada política de educação integrada, fundamentada nos princípios educativos do trabalho e do reconhecimento, pode dar uma relevante contribuição para inversão deste quadro de injustiça social tão naturalizada no Brasil.

O trajeto de nossa pesquisa nos possibilita concluir que a Teoria do Reconhecimento tem um grande potencial a ser explorado para a construção da práxis educativa integrada, pois esta insere no marco de seus pressupostos filosóficos e políticos o pressuposto ético-moral de que uma formação efetivamente integrada exige o acoplamento estrutural do reconhecimento ao princípio educativo do trabalho como condição necessária para a construção de uma práxis educativa integrada.

Referências

ABRANCHES, Sergio. **Presidencialismo de coalizão: o dilema institucional brasileiro**. Dados: Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro: IUPERJ, vol. 31, no 1, pp. 3-55, 1988.

ADAM, Jean-Michel. **Análise Textual de Inserções da Narrativa na Entrevista e no Debate Político**. Cap. 6. In: RODRIGUES, Maria das Graças, SILVA NETO, João Gomes da e POSSEGGI, Luis (Orgs.) – Análises Textuais e Discursivas: Metodologias e Aplicações, São Paulo: Cortez, 2010.

ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Tradução de Wolfgang Leo Maar, 4ª. ed. , São Paulo – SP: Editora Paz e Terra, 2006.

_____, Theodor W. **Teoria da Semiformação**. Pucci, Zuin e Lastória(orgs.) Teoria Crítica e Inconformismo: novas perspectivas de pesquisa, Campinas – SP: Autores Associados, 2010.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de Caso em Pesquisa e Avaliação Educacional**. Série Pesquisa, Brasília : Liber Livro Editora, 2005.

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Trabalho** – 14º Ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

APRILE, Maria Rosa; BARNE, Elisa Mirra. **Educação Profissional no Brasil e Opções Metodológicas de Pesquisa: Elementos de Debate**. Boletim Técnico SENAC. Rio de Janeiro: SENAC, jan./abr. 2006, n. 1, v. 32, p 56 – 67, 2006.

ASTIGARRA, Andrea Abreu. **Fundamentos da Formação Artesanal**. Tese de

Doutorado, FAGED/UFC, 2006.

ARROYO, Miguel G. **Políticas educacionais e desigualdades à procura de novos significados**, Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, out-dez, 2010.

BIASOLI , Zélia M. Mendes, SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. **Análise Qualitativa de dados e entrevistas: uma proposta**. Paidéia, n.2, Ribeirão Preto, fev/jul, 1992.

BITAR, Marisa, FERREIRA Jr., Amarildo. **A Educação na Rússia de Lênin**. Revista HISTEDBR *on line*, Campinas, número especial, p. 377 – 396, abr, 2011. Disponível em www.histedbr.fae.unicamp.br. Acessado em 03/12/2011.

BOLEIZ, Fábio. Pistrak e Makarenko: **Pedagogia Social e Educação do Trabalho**. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, USP, 2008.

BRASIL, Decreto n. 2.208, que regulamenta o § 2º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, de 17 de abril de 1997.

_____, Decreto n. 5154, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, de 23 de julho de 2004.

_____, LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n.9394/96. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

_____, MEC/SETEC – Anais e Deliberações da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, Brasília, 2006.

_____, MEC/SETEC. Anais do Seminário Nacional de Educação Profissional:

Concepções, Experiências, Problemas e Propostas, Brasília, 2003.

_____, MEC/SETEC. Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Documento Base, Brasília, 2007(a).

_____, MEC/SETEC. PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Documento Base, Brasília, 2007(b).

BRUNER, J. **The Narrative Construction of Reality**. Critical Inquiry, Chicago, v.18, p.1-21, 1991.

CAMARGO, Sílvio. **Experiência Social e Crítica em André Gorz e Axel Honneth**. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 25, n. 74, outubro, 2010.

CHAGAS, Eduardo F. **O Método Dialético de Marx: Investigação e Exposição Crítica do Objeto**, Seminário Cemarx, Unicamp, 2012. Disponível em: http://www.ifch.unicamp.br/formulario_cemarx/selecao/2012/trabalhos/6520_chagas_eduardo.pdf. Acessado em 02/07/2012.

_____, Eduardo F. **A determinação dupla do trabalho em Marx: o trabalho concreto e trabalho abstrato**. Outubro, n.19, Revista de Estudos Socialista, 2011.

CHARLOT, Bernard – **A pesquisa educacional entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber**. Revista Brasileira de Educação, v. 11, n.31, jan/abr, 2006.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural: Entre Práticas e Representações**. Tradução de Manuela Galhado. Rio de Janeiro: Berstrand Brasil, 1990.

CIAVATTA, Maia. **A Cultura Material Escolar em Trabalho e Educação**. A

Memória Fotográfica de Sua Transformação, Educação e Filosofia, v. 23, n° 46, p. 37 – 72:Uberlândia, Jul/Dez, 2009.

_____. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). O ensino médio integrado. Concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CONNELL, R.W. **Pobreza e Educação**. In: GENTILE, Pablo (org.) Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública, 13ª. ed. – Petrópolis-Rj: Vozes, 2007.

CUNHA, Luiz Antônio. **Ensino Médio e Técnico: de volta ao passado?**, Educação e Filosofia, 12 (24), P. 65 - 68, Jul – dez, 1998. Disponível em <<http://www.seer.ufu.br.php>>. Acessado em 27 de março de 2010.

_____. **O Ensino profissional na irradiação do industrialismo** – 2.ed. – São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLASCO, 2005.

CUNHA, Maria Isabel da. **Conta-me Agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino**. Ver. Fac. Educ., v, 23, n.1-2, São Paulo, jan/dez, 1997.

DALBOSCO, Claudio Almir. **Reificação, Reconhecimento e Educação**. In: Revista Brasileira de Educação, v. 18, n. 48, jun-dez, 2011.

DE PAULA, Marcio Gimenes. **A Dialética do Senhor e do Escravo em Hegel e sua Repercussão no Marxismo e na Psicanálise Lacaniana**. In: Psicanálise & Barroco em Revista, v.8, n.1, jul, 2010.

DUARTE, Rosália. **Entrevistas em pesquisas qualitativas**. Educar em Revista, Curitiba, p.213-225, UFPR, 2004.

_____. Pesquisa Qualitativa: **reflexões sobre o trabalho de campo**. Cadernos de Pesquisa, n. 115, p. 139-154, março, 2002.

DÚMENIL, Gérard. **Neoliberalismo e dominação de classe: uma análise marxista do capitalismo contemporâneo**. Entrevista concedida a Paula Marcelina e Henrique Amorim. Lutas Sociais, n. 17/18, São Paulo: PUCSP, 2006.p.183-196. Disponível em<http://www.pucsp.br/neils/downloads/v17_18_dumenil_entrevista.pdf>. Acessado em 12/07/2011.

EAGLETON, Terry – **A Ideia de Cultura**, tradução de Sandra Castello Branco, 2 ed. – São Paulo: Editora Unesp, 2001. 208 p.

ENGELS, Friedrich. **Do Socialismo Utópico ao Socialismo Científico**. MARX, K. e ENGELS, F. Textos I.São Paulo, Edições Sociais, 1977, p.5-60.

FAZENDA, Ivani, ARANTES, Catarina. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. Realidade Educacional, n. 4, 5ª ed, São Paulo: Edições Loyola, 2002. 107 p.

FLICKINGER, Hans-Georg. **Autonomia e Reconhecimento: dois conceitos-chave na formação**. In: Dossiê, Educação, Porto Alegre, v.34, n. 1, p.7-14, jan-abr, 2011.

_____. **A teoria do reconhecimento na práxis pedagógica: a exemplo de conflitos entre diretrizes ético-morais**. REP – Revista Espaço Pedagógico, v.18, n.2, Passo Fundo, p. 220-230, jul/dez, 2011.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do Saber**. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, 7ª. Ed., Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 236 p.

FRASER, Nancy e HONNETH, Axel. **Redistribution or Recognition? A political-philosophical exchange**. London/ New York: Verso, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria. **Concepção e Experiência de Ensino Integrado: a gênese do Decreto 5.154/2004 – Um debate no contexto da democracia restrita.** In: Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, Brasília: TV Escola/MEC, Boletim n.7, maio/junho, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (Org.), FERREIRA, Eliza Batolezzi, GARCIA, Sandra, CORREA, Vera. **Ensino Médio Integrado, Concepções e Contradições.** Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro: Editora Cortez, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A Polissemia da Categoria Trabalho e a Batalha de Ideias nas Sociedades de Classe.** In: Revista Brasileira de Educação, v. 14, n.40, jan/dez, 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbdu/v.14n40a14.pdf>. Acessado em 23/01/2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATA, Maria (Org.) **Ensino Médio, Ciência, Cultura e Trabalho,** Ministério da Educação, Brasília: MEC/SETEC, 2004. 338 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (orgs.). **A Formação do Cidadão Produtivo: a Cultura de Mercado no Ensino Médio Técnico – Brasília: INEP, 2006.** 372 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise. **O Trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores.** In: COSTA, Hélio e MARTINHO, Conceição. (org.) Educação Integral e sistema de reconhecimento e certificação educacional e profissional. São Paulo. Secretaria Nacional de Formação, CUT, 2005. pp. 63-71.

FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise. **A Política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controverso.**

Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n.92, Especial out. 2005. p. 1087 – 1113. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> , acessado em 02/03/2010.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Anos 1980 e 1990: a relação entre o estrutural e o conjuntural e as políticas de educação tecnológica e profissional.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio, CIAVATTA, Maria (orgs.). *A Formação do Cidadão Produtivo: a Cultura de Mercado no Ensino Médio Técnico* – Brasília: INEP, 2006. 372 p.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e Trabalho: bases para debater a educação profissional emancipadora.** In: *Perspectivas*, v.19, n. 1, p 71-87, Folrianópolis, jan/jun, 2001.

GALVÃO, Celía. **Narrativas em Educação.** *Ciência & Educação*, v.11,n. 2, p.327-345, 2005.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná: Avanços e Desafios,** Tese de Doutorado orientada pela Profa. Acácia Zeneida Kuenzer: Universidade Federal do Paraná, 2009.

GENTILE, Pablo. **Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora.** Gaudêncio Frigotto (org.) – *Educação e Crise do Trabalho no final do Século* – Petrópolis, Rj: Vozes, 1998.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ, Jorge Luis Camaro. **A Dimensão Pedagógica do Marxismo na Obra de Mário Manacorda.** Tese de doutorado, Faculdade de Educação, São Paulo: Unicamp, 1990.

GONZÁLEZ, Wânia R. Coutinho. **Gramsci e a Organização da Escola Unitária.**

Boletim Técnico do Senac, n.221, 1996. Disponível em WWW.senac.br/informativo/bts/221/boltec221c.htm. Acessado em 20/08/2010.

GRAMISCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**, tradução de Carlos Nelson Coutinho, 4ª. ed, Rio de Janeiro – RJ: Editora Civilização Brasileira, 1982. 244p.

HABERMAS, Jünger. **Trabalho, Amor e Reconhecimento: O filósofo Axel Honneth completa 60 anos de idade. Uma viagem em pensamentos de Marx a Hegel para Frankfurt: ida e volta.** In: Educação e Filosofia Uberlândia, v. 25, n. 49, p. 337-341, jan./jun. 2011.

HANDEFAS, Anita. **A Trajetória do GT Trabalho e Educação da ANPED: alguns elementos de análise, Trabalho, Educação e Saúde**, v.5, n.3, p. 375-398, LILASCS Nov/2007/fev, 2008. Disponível em <http://www.bases.bireme.br>, acessado em 03/06/2010.

_____. Uma leitura crítica das pesquisas sobre as mudanças nas condições capitalistas de produção e a educação do trabalhador, Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

HONHETH, Axel. **Observações sobre a reificação.** In: civitas, v.8, n.1, Porto Alegre, Jan-abr, 2008.

_____. **Reificación: un estudio en la teoría del reconocimiento.** Buenos Aires: Katz, 2007

_____. **A Teoria Crítica.** In: GIDDENS, A.; TURNER, J. (Orgs). **Teoria Social Hoje.** Tradução G.C. Cardoso de Sousa, 1ª.ed. São Paulo: Unesp, 1999.p 503-552.

_____. **Disrespect: The normative foundations of critical theory,** Cambridge,

Polity: Paperback, 2007. 296 p.

_____. **Luta por Reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais;** tradução de Luiz Repa. 2ª. Ed.São Paulo: Ed. 34, 2009. 296 p.

_____. **Patologias de La Razón: história y actualidad de La teoría crítica.** Tradução de Griselda Mársico, Buenos Aires: Hatz Editores, 2009.

_____. **Recognition or Redistribution? Changing Perspectives on the Moral Order of Society.** Theory, Culture & Society, London, v. 18, n. 2-3, p. 43-55, June, 2001.

_____. **Sufrimento de Indeterminação: uma reatualização da filosofia do direito de Hegel.** São Paulo: Editora Singular, Esfera Pública, 2007. 145 p.

_____. **The Critique of Power: reflective stage in a critical theory.** T. Kenneth Baynes, London: MIT Press, 1991.

_____. **Trabalho e Reconhecimento: tentativa de uma redefinição.** In:Civitas,v.8, n. 1, PUCRS :Porto Alegre, jan-abr.2008, p. 46 – 67. Disponível em <http://revistaseletronica.purs.br> . Acessado em 03/03/2011.

HUTTUNEN, Rauno – **Critical Adult Education and the Political-Philosophical Debate Between Nancy Fraser and Axel Honneth** – Educational Theory, v.57. n.4., University of Illinois, 2007.

HUTTUNEN, Rauno, HEIKKINEN, L.T., **Teaching and the dialectic of recognition. Pedagogy**, Culture and Society, vol. 12, n.2, 2004.

KOJÈVE, Alexandre. **Introdução à Leitura de Hegel**, Rio de Janeiro: Ed. Uerj/Contraponto, 2002.

KUENZER, Acácia Z. **O Ensino Médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: Superando a década perdida.** Educ. Soc., Campinas, v.31, n. 112, p.851 -873, jul-set, 2010. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>, acessado em 04/08/2011.

_____. **As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas.** Curitiba, 2007.

LIBÂNEO, José Carlos. **Alguns aspectos da política educacional do governo Lula e sua repercussão no funcionamento das escolas.** Revista HISTEDBR on-line, n. 32, p.168-178, Campinas, dez, 2008.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação, ensino e formação profissional em Marx e Engels.** In: LOMBARDI, José Claudinei e SAVIANNI, Demerval (orgs) **Marxismo e Educação debates contemporâneos**, Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. **Reflexões sobre educação e ensino na obra de Marx e Engels.** Tese apresentada à Faculdade de Educação da Unicamp para a obtenção do título de Livre Docente junto ao Departamento de Filosofia e História da Educação. UNICAMP, Campinas: SP, mar.2010.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Formação Geral e Especializada: Fim da Dualidade com as Transformações Produtivas do Capitalismo?** Revista Brasileira de Educação: XVII Reunião da ANPED, Caxambu, out. 1985. Disponível em <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n00/n00a06.pdf>>. Acessado em 23 de/02/2010.

_____. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: APEOSP, n. 4, p. 26-30, 1989.

MAGRONE, Eduardo. **Gramsci e a educação: a renovação de uma agenda esquecida.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n, 70, p. 353 – 372, set/dez, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 23/07/2011.

MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**, São Paulo: Cortez, 2002. 317 p.

MARQUES, Rosa Maria, MENDES, Áquila. **O Social no governo Lula: a construção de um populismo em tempos de aplicação de uma agenda neoliberal**. Revista de Economia Política, vol.26, n.1(101), pp.58 - 74: São Paulo, jan/mar, 2006.

_____. **Servindo a dois senhores: as políticas sociais no governo lula**. Ver. Katál. V. 10, n. 1, Florianópolis. Jan/jun. 2007. p. 15 – 23. Disponível em: <<http://WWW.scielo.br/pdf/rk/v10n1/v10n103.pdf>> , acessado em 07/12/2011.

MARTUSCELLI, Danilo Eurico. **A Ideologia do Presidencialismo de Coalizão**. Anais do IV Simpósio Lutas Sociais na America Latina, Londrina, setembro 2010. Disponível em http://www.uel.br/grupo-pesquisa/gepal/anais_ivsimp. Acessado em 15/12/2010.

MARX, Karl, ENGELS, Friederich. **Textos sobre Educação e Ensino**, Coordenação de José Claudinei Lombardi, Edição Eletrônica, Unicamp, Campinas, SP: Navegando, 2011.

MARX, Karl. O Capital: **Crítica da Economia Política- Livro 1**, Volume 1. 7ª. ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

_____. **O Capital: Crítica da Economia Política. Livro I**, 2ª. Ed.. Tradução de Reginaldo de Santa'anna: Civilização Brasileira, 1996.

MATOS, Patrícia. **O Reconhecimento, entre justice e a identidade**. In: Lua Nova, n. 63, 2004.

MENDONÇA, Ricardo Fabrino. **Dimensão Intersubjetiva da Auto-realização: Em defesa da teoria do reconhecimento**. RBCS, v.24, n.70. junho, 2009.

MATTOS, Pedro Licoln C. L. de. **A Entrevista não-estruturada como forma de conversação: razões e sugestões para sua análise**, RAP, n.39(4), P.823-847, Rio de Janeiro, jul/ago, 2005.

MAZZOTTI, Tarso Bonilha. **Educação da Classe Trabalhadora: Marx contra os pedagogos marxista**, Interface_Comunic, saúde, Educ, v.5, n.9, p.51-65, 2001.

MÉSZÁROS, Istvan. **Educação para além do capital**. 2ª. Ed., Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2005. 128 p.

MITRULIS, Eleny. **Ensaio de Inovação no Ensino Médio**, Faculdade de Educação de São Paulo, USP, Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 217-244: São Paulo, 2002. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14404.pdf>> . Acessado em 15/02/2009.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. **Propostas Curriculares Alternativas: Limites e Avanços**. Educação e Sociedade, ano XXI, n. 73, dezembro, 2000.

MURPHY, Mark. **On recognition and respect: Honneth, intersubjectivity and education**. E-journal of The British Education Studies Association, Educational Futures, v. 2 (2), January, 2010.

NEVES, Rômulo Figueira. **Acoplamento Estrutural, Fechamento Operacional e Processos Sobrecomunicativos na Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann**, Tese de Mestrado, USP, 2005.

NOBRE, Marcos. **A teoria Crítica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

NOGUEIRA, Maria Alice. **Educação, Saber, produção em Marx e Engels**. São Paulo: Corez, 1990. 220p.

NOSELLA, Paolo. **A Escola de Gramsci**. 3ª. ed. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **O Trabalho como principio educativo em Marx, Lênin e Gramsci e sua Problemática na atualidade**. Revista HISTEDBR on-line, Campinas, n.25, p.271-274, mar,2007.

_____. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica**. Revista Brasileira de Educação, v.12, n.34, Jan/abr. 2007.

PEREIRA, Izabel Brasil, LIMA, Júlio César França (Org.) **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**, 2ª. Ed – Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, 2009. Disponível em <http://www.epsjv.fiocruz.br/discionario/verbetes/corrint.html> , acessado em 03/03/2011.

PINHO, Maria Teresa Buonomo de. **A Crítica de Marx ao capitalismo em Estado**. São Paulo: Portal Editora, 2011. 108 p.

PIZZI, Laura Cristina Vieira. **A Politecnia no Brasil: História e Trajetória Política**. **Educação e Filosofia**, v. 16, n.32, jul/dez 2002. pp. 117 -147.

POCHMANN, Marcio. **O Trabalho sob o regime pós-neoliberal no Brasil**. In TOLEDO, Enrique de La Garza y NEFFA, Júlio César (Orgs.). **Trabalho y Modelos Productivos na América Latina: Argentina, Brasil, Colombia, México y Venezuela luego de las crisis del modo de desarrollo neoliberal**, 1ª. ed., Argentina: Clacso, 2010

POMPO, Olga. Interdisciplinaridade e Integração de **Saberes**. Liinc em Revista, v. 1, n.1, pp. 3-15, março, 2005. Disponível em <http://www.ibict.br/liinc> . Acessado em 13/03/2011.

PRAXEDES, Walter L. Alencar. **Repensando a recepção do marxismo no pensamento educacional brasileiro.** Revista Espaço Acadêmico, Ano II, n. 12, UFPB, maio, 2002. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br>, acessado em 18/09/2011.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado**, IIEP, Rio de Janeiro, 2008. Disponível em http://www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf, acessado em 23/03/2010.

_____. **Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado.** FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). Ensino Médio Integrado: Concepções e Contradições. São Paulo: Cortez, 2005, p 106 – 126.

RAVAGNANI, Herbert Baruci. **Uma Introdução à Teoria Crítica de Axel Honneth.** Intuitio, v.2, n.3, Porto Alegre, jun, 2009. pp. 51-67.

RECH, Luiz Hildemar, LIMA, Isaías Batista. **A Contradição do não idêntico sob o aspecto da identidade na dialética negativa de Theodor Adorno e suas consequências para a educação. O mundo do trabalho e a formação crítica.** ABREU, Antônia, ARRAES, Eneas, ALBUQUERQUE, José de Paula, OLIVEIRA, Elenilce Gomes de. (org.), Fortaleza: Edições UFC, 2012. 346 p.

REGATIERI, Marilza, CASTRO, Jane Margareth (Orgs.) **Ensino Médio e Educação Profissional: desafios da integração**, Brasília: Unesco, 2009.

RIESSMAN, Catherine Kohler. **Narrative Analysis.** Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc, 1993.

ROSENFELD, Cinara Lerrer. **Apresentação Dossiê.** Sociologias, Porto Alegre, ano 12, n.25, set./dez.,2010. p. 14-31.

SAAVEDRA, Giovani Agostini, SOBOTTKA, Emil Albert. **Introdução à teoria do reconhecimento de Axel Honneth**. Civitas-Revista de Ciências Sociais, v.8, n.1, Porto Alegre, jan-abr, 2008.

SAES, Decio. **Educação e socialismo**. Crítica Marxista, São Paulo, n. 18, p. 73-83, 2004.

SAVIANI, Demerval. **Marxismo e Pedagogia**. Revista HISTEFDBR on line, n. especial, Unicamp, Campinas, SP, abr, 2011. P. 16-27. Disponível em <http://www.histedbr.fae.unicamp.br>.

_____. **O Choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, vol, 1(1), pp. 131-132, Rio de Janeiro: Fiocruz, 2003. Disponível em <http://www.revistaepsjv-fiocruz.br>. Acessada em 23/08/2010.

SAVIANI, Demerval. Sobre a Concepção de Politecnia. Rio de Janeiro: FIOCRUZ-EPSJV, 1989.

_____. **Neoliberalismo ou pós-liberalismo?** Educação pública, crise do Estado e democracia na América Latina. In: Velloso, J.;Mello, G.N.; Wachowicz, L. e outros. Estado e educação. Campinas,Papirus/Cedes; São Paulo, Ande/Anped, 1992, pp. 9-29.

_____. **O Choque Teórico da Politecnia** . Trabalho , Educação e Saúde , 1(1), pp. 151 – 52, 2003.

SILVA, Josué Pereira da. **Sobre a Relação entre Trabalho e Reconhecimento na Teoria de Axel Honneth: Uma Nota Crítica**. 34º. Encontro Anual da Anpocs, ST:22: O Pluralismo na Teoria Contemporânea, 2010. Disponível em http://www.anpocs.org.br/portal/seminarios_tematicos/st22/silva.pdf . Acessado em 12/07/2011.

_____. **Trabalho, Cidadania e Reconhecimento**. São Paulo: Annablue, 2008.

SMITH, Charles P. **Content Analysis and Narrative Analysis**, Handbook of Research in Social and Personality Psychology, REIS, Harry T. JUDD, Charles (edited), New York: Cambridge University Press, 2000.

SOARES, Rosemary Dore. **A Concepção da Educação e os Atuais Paradigmas da Qualificação para o Trabalho: Notas Introdutórias**. Educação & Sociedade, ano XVIII, n.58, julho. 1997.

_____. **A Concepção Socialista da Educação e os Atuais Paradigmas de Qualificação para o Trabalho: Notas Introdutórias**. Educação e Sociedade, ano XVIII, n. 58, Julho, 1997.

_____. **A Educação e Escola nos Cadernos do Cárcere**. Anped, GT Filosofia da Educação 17, 2011. Disponível <http://www.anped.org.br>. Acessado 03/01/2012.

_____. **A Escola Unitária**. Revista Cult, edição n. 141,2010.

_____. **Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26,n. 70, p. 329 a 352 set/dez, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acessado em 23/07/2011.

SOBRAL, Fernanda A. da Fonseca. **Educação para a Competitividade ou para a Cidadania Social?** São Paulo Perspec., São Paulo, v. 14. n. 1, Mar 2000. Disponível em <<http://www.scielo.br>>. Acessado em 26 de Jan 2010.

SOLOMONIA, Michele. **Suffering from Exclusion: on critical impulse of theory of recognition**. Civitas- Revista de Ciências Sociais, v.8, n.1, p.125-136,jan-abr, 2007.

SOUSA JÚNIOR, Justino de. **Trabalho, Educação e o Debate Brasileiro da Politecnia**.in: O Mundo do Trabalho e a Formação Crítica. SOUSA, Antônia Abreu,

ARRAIS, Enéass, OLIVEIRA, Elenilce Gomes, ALBUQUERQUE, Raimundo José de Paula (organizadores) – Fortaleza: Edições UFC, 2012.

TOLEDO, Enrique de La Garza. **Hacia um Concepto Ampliado de Trabalho**. In: NAFTA, Júlio César et al.(Org). Trabajo, Empleo, Configuraciones Profissionais, Relaciones de Trabajo e Identidades Laborales, Vol. I, 1ª Ed., Buenos Aires, Consejo Latino Americano de Ciências Sociales – CLASCO: CAICYT, 2009.

TUMOLO, Paulo Sérgio. **O Significado do trabalho como princípio educativo: ensaio de análise crítica**. In: Trabalho Necessário – Revista Eletrônica, ano 1, n.1, NEDATE/UFF, 2003.

_____. **Trabalho: categoria sociológica chave e/ou princípio educativo? O trabalho como princípio educativo diante da crise da sociedade do trabalho**. In: Perspectiva, v.14, n.26, p. 39-70, Florianópolis, jul/dez, 1996.

ZIZEK, Slavoj (Org.). **Um mapa da Ideologia**. Tradução de Vera Ribeiro – Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. 337 p.

ZOLIN-VERZ, Fernando, VALEZI, Sueli Correia Lemes, SOUZA, Veralúcia Guimarães de. **O Papel Adjuvante do Professor no Documento Base da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Cadernos do IL, n. 38, p. 146 -154, UFRS, Porto Alegre, junho, 2009.