

**PERSPECTIVAS DOS ALUNOS SOBRE O ENSINO MÉDIO INTEGRADO  
NO AMAPÁ: FORMAÇÃO INTEGRAL OU ENQUADRAMENTO AO  
MERCADO DE TRABALHO?**

**STUDENTS' PERSPECTIVES ON THE INTEGRATED SECONDARY  
EDUCATION IN THE AMAPÁ STATE/BRAZIL: INTEGRATED EDUCATION  
OR FRAMED TO THE LABOR MARKET?**

MELO, André Lins de<sup>1</sup>  
GUIMARÃES, André Rodrigues<sup>2</sup>  
BARLETA, Ilma de Andrade<sup>3</sup>  
CORREIA, Jaqueline Cruz<sup>4</sup>

**RESUMO**

O artigo objetiva verificar a expectativa dos alunos sobre o Ensino Médio Integrado. Para tal, foi realizada entrevista com alunos de uma Escola Estadual. A abordagem é feita a partir dos seguintes tópicos: *a escola na sociedade capitalista*; um instrumento para o trabalho alienado; *a construção do Ensino Médio Integrado*; *impressões dos alunos sobre o Ensino Médio Integrado*. Identificamos que os sujeitos atribuem ao Ensino Médio Integrado a função de enquadramento ao mercado de trabalho.

**Palavras-chave:** Ensino Médio Integrado; Formação escolar; Capitalismo

**ABSTRACT**

This paper seeks to verify the students' expectations on the integrated secondary school. For that purpose, interviews were taken with students of a State's public school. The research approach has started by the subjects: the school in the capitalistic society, a way to the aliening labor; development of the integrated secondary school; and students' impressions on the integrated secondary school. It was identified that individuals consider that the integrated secondary school frames the labor market.

**Keywords:** Integrated Secondary School; Education; Capitalism.

---

<sup>1</sup> Professor do Sistema Estadual de Ensino de Macapá-AP, graduado em Pedagogia e em História pela UNIFAP. E-mail: andrelins23@yahoo.com.br

<sup>2</sup> Professor Adjunto de Política e Legislação Educacional da UNIFAP e Mestre em Desenvolvimento Regional pela UNIFAP. E-mail: andre@unifap.br

<sup>3</sup> Professora do Sistema Estadual de Ensino Macapá-AP e Mestranda em Desenvolvimento Regional pela UNIFAP.

<sup>4</sup> Pedagoga do Sistema Municipal de Ensino de Santana-AP e graduada em Pedagogia pela UNIFAP.

## INTRODUÇÃO

A fase atual do capitalismo, com ênfase na acumulação flexível (HAVEY, 2007), exige reformas nas políticas educacionais com o objetivo de adequar a mão de obra às exigências hodiernas da produtividade burguesa. Estas reformas são marcadas pela lógica da empregabilidade, formação polivalente e pedagogia das competências. Evidencia-se uma redefinição dos objetivos pedagógicos em função das novas necessidades produtivas (GUIMARÃES, 2007).

Na Educação Profissional, em especial de nível médio, estas metamorfoses são explícitas. A formação do trabalhador parcelar, para o exercício de uma única função/emprego, típica da hegemonia taylorista/fordista, é paulatinamente substituída por modelos formativos mais abertos, mais flexíveis. Os cursos de formação passam a enfatizar a necessidade dos sujeitos obterem formação para a empregabilidade, ou seja, para qualquer ou nenhum lugar no mundo do trabalho (GENTILI, 1998).

Conforme denuncia Kuenzer (2000), as mudanças nos objetivos e itinerários formativos não significam, como apregoado pelos discursos oficiais, uma formação humana ampla que supera a unilateralidade da escola na contemporaneidade. Ao contrário, reafirma-se a submissão das políticas educacionais aos desígnios produtivos capitalistas. As alterações pedagógicas em curso não modificam os fins da formação dos trabalhadores na sociabilidade burguesa: adequá-los ao mundo do trabalho alienado.

Em contraposição à formação burguesa e como consequência do projeto societal socialista, historicamente projeta-se uma perspectiva de formação omnilateral. Nessa perspectiva, supera-se a unilateralidade dos propósitos pedagógicos burgueses e caminha-se para uma formação humana integral. Tal concepção educacional, na sociedade atual, é apenas projeção no campo das ideias, pois sua materialidade depende da superação da sociedade de classes.

Essa projeção, fruto da materialidade concreta na qual vivemos, é consequência das contradições da sociabilidade burguesa e do intrínseco embate das classes antagônicas da mesma. Nessa luta, especificamente no campo educacional, é preciso perceber que a hegemonia pedagógica se modifica para manter sua supremacia. Kuenzer (2000) evidencia que as recentes mudanças no campo pedagógico enfatizam determinados conceitos e valores aparentemente vinculados ao projeto socialista. Como destaca a autora, é preciso “desemaranhar este cipoal”.

É no embate dessas propostas pedagógicas distintas que o Ensino Médio Integrado (EMI) tem sido apresentado no âmbito teórico-prático nas recentes tentativas de implantação. No Estado do Amapá a introdução dessa modalidade não está sendo acompanhada da análise crítica necessária. Isso tem favorecido a propagação do discurso oficial, expresso pelo Governo do Estado através da Secretaria de Estado de Educação, no âmbito da hegemonia.

Assim sendo, há a necessidade de compreender esse processo. Trata-se de uma busca que deve considerar os condicionantes estruturais e suas relações/consequências com as especificidades de cada projeto local. Essa análise é fundamental tanto para desvelar a realidade quanto para intervir nas relações estabelecidas.

É a partir dessa perspectiva que investigamos a expectativa dos alunos do Ensino Médio Integrado sobre o curso que frequentam. Para tal, realizamos entrevista estruturada com cinco alunos, que cursam o primeiro ano, em uma escola pública da rede estadual que tem essa modalidade.

### **A ESCOLA NA SOCIEDADE CAPITALISTA UM INSTRUMENTO PARA O TRABALHO ALIENADO**

Conforme Frigotto (2000), a compreensão da relação trabalho-educação exige, primeiramente, o entendimento do sentido ontológico do trabalho. Isso significa que “trata-se de perceber o trabalho como algo inerente ao ser humano na produção de si mesmo” (p. 342). Marx (*apud* FRIGOTTO, 2000, p. 342) afirma que, antes de tudo, “o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza”.

O trabalho, nesse sentido, não é simplesmente emprego ou ocupação produtiva, ele é a atividade fundamental pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento, se aperfeiçoa. O trabalho é a base estruturante de um novo tipo de ser, de uma nova concepção de história (FRANCO, 2005a). É pelo trabalho que o homem constrói-se e reconstrói-se, diferenciando-se das demais espécies pela habilidade de produção consciente, prevendo, organizando e alterando as próprias formas de produção (FRIGOTTO, 2000).

Nessa perspectiva, o trabalho configura-se como princípio educativo. É a capacidade e a necessidade de transformação da natureza que possibilita aos seres humanos o aprofundamento do conhecimento sobre a realidade. Através desse processo, dialeticamente, modifica-se o ambiente externo (natureza) e o próprio ser (o comportamento humano). Isso permite a construção e reconstrução permanente da sociedade humana.

Nesse processo, coletivamente os sujeitos constroem, num processo pedagógico permanente, o modo de produção da existência humana. É a partir das condições produtivas existentes que os seres humanos criam e recriam o mundo. Isso exige dos sujeitos um conjunto de técnicas/comportamentos adequados à produção vigente em cada momento histórico. Para acompanhar esse desenvolvimento são indispensáveis processos formativos que possibilitem às gerações mais novas a aprendizagem e o aprimoramento das técnicas utilizadas pelas gerações anteriores.

Em condições produtivas elementares, com técnicas simples, os conhecimentos repassados de uma geração à outra dispensam locais específicos de formação. Nesses casos, os sujeitos envolvidos diretamente na

produção podem adquirir as habilidades necessárias na vida cotidiana. Nas sociedades pré-industriais, a formação dos trabalhadores ocorria predominantemente na própria produção (PONCE, 2003).

Entretanto, em estágios tecnologicamente complexos, os ensinamentos cotidianos não são mais suficientes para qualificar os trabalhadores. A introdução crescente do conhecimento científico na produção material impõe a necessidade de redefinição do conteúdo e do *lôcus* formativo (NEVES, 2002). Assim, com o advento da produção industrial, é preciso oferecer aos trabalhadores itinerários de formação fundamentados nas ciências e, para tal, é indispensável tempos e espaços adequados.

É a partir da produção industrial capitalista que o Estado, como defensor dos interesses dominantes, inicia a configuração da escolarização como uma política social: indispensável a todos os sujeitos, independentemente de sua classe social (GUIMARÃES, 2008). Obviamente, no âmbito das políticas sociais em geral, e da educacional em particular, a atuação estatal dependerá tanto do nível de desenvolvimento tecnológico e do padrão produtivo vigente em cada momento e região, quanto do grau de organização e consciência da classe trabalhadora.

Conforme enfatiza Marx (1996), na produção capitalista o trabalhador é forçado, ainda que ideologicamente seja enfatizado o livre arbítrio social, a negociar sua capacidade produtiva. A única forma de garantir sua sobrevivência é vendendo sua força de trabalho. A ação humana, transformadora em seu duplo sentido, é, então, controlada pelos interesses da produtividade burguesa. Assim, sob o jugo do capital, os sujeitos se tornam guardiões de mercadorias (LESSA, 2006): aos trabalhadores resta apenas vender sua força de trabalho.

Entretanto, para conseguir negociar sua capacidade produtiva, sua força de trabalho, cada trabalhador precisa adequá-la às condições vigentes da produção. Assim, cabe ao trabalhador buscar processos formativos, expressos principalmente em escolarização, compatíveis com as necessidades capitalistas de cada momento histórico e espaço produtivo. A escolarização e outros modos de formação constituem-se, para os trabalhadores, a oportunidade/possibilidade de manter-se produtivamente útil.

Nos dias atuais, diante da produção de base toyotista (ANTUNES, 1999), para tornar os sujeitos aptos às necessidades do trabalho alienado, é preciso redefinir os objetivos formativos (GUIMARÃES, 2007). Isso impõe a necessidade de reformas educacionais que enfatizem uma nova pedagogia.

Essas reformas têm sido feitas no cenário brasileiro a partir de Políticas Públicas Educacionais que, mediante os conflitantes interesses de grupos sociais diferenciados, disputam a direção da formação escolar. Como é notório na atual fase de reconfiguração da Educação Profissional e do Ensino Médio.

## A CONSTRUÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

No Brasil, até a década de 1990, os processos de formação dos trabalhadores estiveram claramente definidos a partir da dualidade estrutural do sistema de ensino (KUENZER, 2007). Havia uma nítida demarcação da trajetória educacional dos que iriam desempenhar as funções intelectuais ou as instrumentais. Essa delimitação, típica de organizações produtivas rígidas, se materializava no ensino médio (antigo 2º grau) com formação propedêutica para uns (classe dominante) e profissionalizante para outros (classe trabalhadora).

Isso, de certa forma, conduziu a uma compreensão ambígua do ensino médio. Os textos oficiais e os elaborados pelos especialistas têm indicado ser esse o nível de ensino que tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos. A definição de sua concepção é um problema político, porquanto o acesso ao nível médio e a natureza da formação por ele oferecida – propedêutica ou profissionalizante – inscrevem-se no âmbito das relações de poder típicas de uma sociedade dividida em classes sociais. É nesse contexto que se atribui ou o exercício das funções intelectuais e dirigentes, ou o exercício das funções instrumentais para o nível de ensino em questão.

A partir de 1990, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/1996 (LDB), a fragmentação do Ensino Médio, com um corte eminentemente classista, é, segundo documentos oficiais, superada. De acordo com a LDB vigente, o Ensino Médio deve ser obrigatoriamente de formação geral e, cumprido isto, facultativamente profissionalizante.

Na discussão em torno da Educação Profissional, não se pode deixar de evidenciar que esse é um campo de disputa e de negociação entre os diferentes segmentos e grupos que compõem uma sociedade (MANFREDI, 2002). Sendo que a construção da sua identidade vem tentando ser feita, na organização do ensino burguês, sob decretos e leis. Em essência, tais mudanças se configuram como ajustes conjunturais que não sinalizam rupturas com a base estrutural dual que a sustenta.

Sobre isso, a reforma da Educação Profissional, regulamentada pelo Decreto 2.208/97, legitimou um entre outros vários projetos de educação que vinham sendo discutidos na sociedade civil. Assim, o referido documento legal estabeleceu a separação entre o ensino médio e profissionalizante (MANFREDI, 2002). Isso impossibilitou a construção de um projeto de ensino médio que integrasse formação básica e profissional de forma orgânica.

Podemos afirmar que as reformas educacionais dos anos 1990, mormente a orientação que balizou o Decreto 2.208/1997 e seus desdobramentos, buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador 'cidadão produtivo', adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente (FRIGOTTO, 2005, p. 73).

Diante dessa contradição, a luta de alguns setores progressistas interessados em "garantir o direito de acesso aos conhecimentos socialmente construídos,

tomados em sua historicidade, sobre uma base unitária que sintetize humanismo e tecnologia” (RAMOS, 2004, p. 41), foi renovada no Governo Lula, que revogou o Decreto nº 2.208/1997 e publicou o Decreto nº 5.154/2004. Esse documento oficial trouxe a possibilidade, ao menos num plano discursivo, de formação integral do sujeito – através da implantação do EMI – que sugere a ruptura da formação historicamente pautada pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Sobre esse fato, Araújo (2006, p. 208) enfatiza que:

É evidente que a atual reforma da educação profissional não se caracteriza como uma proposta de educação politécnica. Também está claro que não põe fim à estrutura dualista e segmentada da educação profissional. Nem poderia esperar tanto nos marcos de uma democracia restrita e de composição heterodoxa como a que marca o atual Governo Lula.

Entre outros aspectos da Educação Profissional regulamentada pelo Decreto 5.154/2004, chamamos a atenção para a maneira como é ofertada a educação profissional, de nível médio, que poderá ser de três formas distintas: a) integrada; b) concomitante; e c) subsequente. Essa configuração representa uma flexibilidade quanto à organização da proposta educativa no Ensino Médio, o que abre espaço para perpetuação da dualidade estrutural do ensino.

Araújo (2006) destaca que o Decreto 5.154/2004 se configura como uma acomodação de interesse, pois possibilita a coexistência de ensino médio propedêutico, profissionalizante de maneira independente e a integração entre ambas, nesses termos o Estado se omite em concretizar um projeto educacional verdadeiramente unificado no Ensino Médio.

Rodrigues (*apud* ARAÚJO, 2006) enfatiza que o decreto 5.154/2004 mostra-se adequado à característica mais importante do atual padrão de acumulação: a flexibilidade. Sendo que a partir desse documento legal a flexibilidade é ainda mais intensificada com a “articulação” entre ensino médio e a educação profissional, prevendo a possibilidade de uma formação “integrada”, além daquelas já garantidas no decreto 2.208/1997 (formação concomitante e subsequente).

Por outro lado, o caráter flexível não significa unicamente subordinação ao neoliberalismo, pois nesse caso, a flexibilização abre caminho para forma “integrada” entre profissionalização e escolarização de nível médio. E isso interessa à construção da escola unitária, apesar de ser insuficiente para sua efetivação (FRIGOTTO, 2005)

Outro aspecto que merece destaque se refere ao conteúdo final do decreto, que sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar uma tímida abertura para participação popular nas políticas educacionais (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005).

Diante desse contexto controverso, interessa dizer que na “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, p. 37-38). Daí a importância de nos aproximarmos das escolas que vêm efetivando o projeto educativo do EMI para vislumbrar suas contradições.

### **ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO AMAPÁ NOVOS DESAFIOS, VELHOS ARRANJOS**

No contexto de implementação do Ensino Médio Integrado, é interessante investigar como andam as ações e projetos que estão sendo executados em âmbito nacional e estadual. Isso permite se aproximar das mudanças que estão ocorrendo no campo aberto entre o escrito na Lei e a sua efetivação nas escolas.

De acordo com dados da Secretaria de Estado da Educação do Amapá (SEEDAP), a implantação do Ensino Médio Integrado tem sido uma permanente preocupação. Sobre esse processo, e tendo como referência o documento Trajetória da Implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Estado do AMAPÁ (AMAPÁ, 2007), destacamos que:

A implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de Nível Médio possibilita ampliar e assegurar educação básica, técnica e tecnológica, pública, gratuita e de qualidade aos jovens amapaenses e oferecer cursos inovadores nas diferentes áreas profissionais: agropecuária, indústria, serviços e outras que se fizerem necessárias, garantindo mão de obra qualificada que atenda à vocação econômica do Estado do Amapá (AMAPÁ, 2007, p. 11).

O processo de implantação do EMI no Amapá encontra-se em fase experimental, já tendo percorrido algumas etapas, dentre elas apontamos: realização, em novembro de 2005, do “Seminário Estadual Ensino Médio Integrado à Educação Profissional”; constituição de Comissão para conduzir o processo de discussão, planejamento, execução e acompanhamento do Projeto de Implantação do Ensino Médio Integrado, na rede estadual de ensino; formação continuada de 120 horas para professores, gestores e equipe técnica das três escolas que implantaram em 2007 o EMI, bem como para a equipe técnica da SEED; e definição das Escolas em que o EMI será implantado.

É importante destacar que as três escolas públicas do Estado que foram selecionadas para a implantação do EMI tiveram uma trajetória de oferta de educação profissional de nível médio. Sendo que atualmente trabalham tanto com o EMI, quanto com o ensino médio de formação geral.

Cada escola oferta um curso profissionalizante, sendo eles: técnico em gestão de negócios, técnico em gestão de vendas e técnico em informática. Segundo a SEED (AMAPÁ, 2007), a escolha e a organização dos cursos implantados aconteceram depois de exaustiva análise documental e reuniões com diversos segmentos envolvidos (escolas, empresas, órgãos governamentais e não governamentais etc.).

É interessante destacar que as diretrizes para o EMI no Amapá “buscam romper com a dualidade e fragmentação de um ensino pautado na concepção do currículo ministrado de forma conteudista e desfocado do mundo do trabalho” (AMAPÁ, 2007, p.11).

Porém esta mudança paradigmática sobre a identidade a ser construída no EMI não está bem definida, pois as possibilidades concretas para essa mudança são abordadas no documento oficial de maneira genérica, sem considerar as reais condições das escolas. Com isso, a política pública corre o risco de ser uma abstração da realidade, já que não consegue se apropriar da realidade das escolas públicas.

### **IMPRESSÕES DOS ALUNOS SOBRE O EMI**

A análise sobre os textos legais referentes ao EMI é fundamental para a compreensão político-ideológica que o sustenta. Entretanto, a efetivação de dado projeto depende, para além da legalidade, das ações concretas de implantação. Na atual conjuntura, isso significa dizer que a possibilidade de constituir uma formação integrada depende também dos atores sociais envolvidos localmente e articulados globalmente.

Como expresso anteriormente, no estado do Amapá a implantação do EMI se deu a partir do Estado. As demandas de formação foram definidas a partir dos interesses privados do mercado de trabalho. Com isso, a disputa de projetos socioeducativos é controlada hegemonicamente e, conseqüentemente, as contradições sucumbidas. O mercado de trabalho precário é reafirmado, consensualmente, como fim pedagógico.

Para reverter esse quadro é indispensável compreender como tal projeto é percebido e valorado pelos sujeitos sociais diretamente envolvidos. Para além de uma análise metafísica, o desafio é, como lembram Marx e Engels (1998), interpretar para mudar o estabelecido. Obviamente, isso pressupõe o necessário envolvimento no embate de classes, intrínseco da sociedade capitalista.

Preocupados com essa situação, resolvemos realizar uma pesquisa para verificar as expectativas dos discentes com o EMI. Utilizamos, a partir da abordagem qualitativa, como instrumento, para obtenção das informações, a entrevista estruturada. Participaram voluntariamente da pesquisa cinco alunos, com idade entre 16 e 18 anos, matriculados em 2009 no primeiro ano do curso. Todos os participantes são alunos da única turma noturna de iniciantes (com cerca de 16 alunos), de uma escola da rede estadual de ensino do Amapá que oferece o EMI.

As entrevistas, realizadas no final de fevereiro e início de março deste ano, abordavam cinco questões, das quais três estavam diretamente vinculadas ao EMI e duas tratavam da escola em geral. No primeiro grupo de questões indagamos a respeito dos motivos de escolha, definição e objetivos particulares a respeito do EMI. Já no segundo grupo questionamos sobre o papel da escola e sua relação com o mercado de trabalho.

Para analisar as informações obtidas, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo (FRANCO, 2005b). Com essa técnica buscamos entender as percepções a partir dos próprios sujeitos, em articulação com nossa sustentação teórica, sem nos preocuparmos com a questão léxica. Isso nos possibilitou compreender tanto o significado explícito das falas quanto o seu conteúdo latente.

### **a) O mercado de trabalho como princípio**

De um modo geral os alunos enfatizam, em maior ou menor grau, a relação do EMI com o mercado de trabalho. É a perspectiva de formação para o mercado de trabalho competitivo que leva os sujeitos a escolherem o curso que frequentam. Seja uma escolha pessoal (ENTREVISTADOS B, C e D) ou por influência de outrem (ENTREVISTADOS A e E) o interesse é se “qualificar para o mercado que está competitivo e exigente” (ENTREVISTADO D).

Os sujeitos aderem, sem questionamentos, ao discurso hegemônico que submete os objetivos pedagógicos aos desígnios do mercado (GUIMARÃES, 2007). Nesse processo, afirma-se o caráter competitivo da lógica capitalista, reforçado em tempos de desemprego estrutural. A seleção do mercado é naturalizada e a exclusão se dá, conseqüentemente, por deméritos individuais.

Assim, cabe aos indivíduos optarem por itinerários formativos que lhes possibilitem maior capacidade produtiva (ENTREVISTADO C). Para tal, deve-se buscar uma formação polivalente, conforme os preceitos da acumulação flexível (HAVEY, 2007), que conjugue conhecimentos básicos, para proporcionar o aprendizado ao longo da vida, com instrução técnica em dado ramo profissional, para atender às necessidades específicas e imediatas do mercado. É a partir dessas questões que os discentes optam pelo EMI. “E esse curso abre portas” (ENTREVISTADO D).

É importante destacar ainda que o ENTREVISTADO E, ao expressar sua motivação em buscar o EMI, destaca “a formação profissional” proporcionada pelo curso. Isso pode ser explicado a partir de duas vertentes não excludentes entre si. Por um lado, tem relação com a concepção de formação do trabalho típica do modelo fordista, a qual não foi totalmente superada – principalmente morfológicamente. Por outro, é consequência da compreensão do significado do EMI: justaposição de formação geral com habilitação profissional.

Para os entrevistados, a prioridade é buscar uma formação para o mercado, daí o motivo de optar pelo EMI. É a necessidade material de sobrevivência na sociabilidade burguesa, com seus aparatos ideológicos, que condiciona as subjetividades. Arroyo (1999) afirma que o mecanismo suave para essa internalização é a impossibilidade de sobreviver sem vender a própria força de trabalho. Aprendemos muito cedo, uns de forma prática, que temos que vender nossa capacidade de trabalho para sobreviver.

Essa perspectiva de formação oculta o processo de exclusão estrutural da sociedade capitalista. Nesse contexto, conforme lembra Frigotto (1998), o papel das instituições educativas é “produzir” cidadãos que não lutem por

direitos e pela superação da alienação. A ênfase é na formação de “cidadãos” participativos numa perspectiva de colaboradores das empresas.

### **b) O mercado de trabalho como fim**

Como ressalta Kuenzer (2007), para certos sujeitos o Ensino Médio é uma mediação para o mundo do trabalho. Por outro lado, há a expectativa nesses sujeitos de continuidade dos estudos em nível superior. Especialmente o EMI deverá responder ao desafio de atender a estas duas demandas: o acesso ao trabalho e a continuidade de estudos.

Ao expressarem os seus objetivos com o EMI, os entrevistados reafirmam, unanimemente, a sua vinculação ao mercado de trabalho: “quero me formar, ter um emprego melhor, meu próprio dinheiro” (ENTREVISTADO A). Os anseios expressam a busca por melhores condições de vida na sociedade hodierna e para tal é necessário estar “incluído” no competitivo mundo. Os sujeitos almejam que o EMI lhes possibilite maiores possibilidades de inserção nesse processo.

Como dito anteriormente, são as condições materiais de existência que determinam os objetivos que os sujeitos estabelecem para suas opções formativas. É a produtividade burguesa que dialeticamente determina as expectativas sociais estabelecidas em torno da formação do trabalhador (GUIMARÃES, 2008). Isso representa a efetivação dos interesses materialmente dominantes no âmbito da hegemonia (GRAMSCI, 2001).

Observamos [...] que o projeto burguês de educação, desde o final do século XVIII, já é fortemente marcado pela concepção de educação para as massas como fator de racionalização da vida econômica, da produção, do tempo e do ritmo do corpo. Em outras palavras, a educação do trabalhador, no projeto burguês, é subsumida à necessidade do capital de reproduzir a força de trabalho como mercadoria. (RAMOS, 2006, p. 31).

Para o ENTREVISTADO B, o desejo de “sair direto pro mercado de trabalho” se sobrepõe a interesses mais sentimentais e familiares: “o sonho de minha mãe é que eu faça enfermagem. Ainda tô vendo isso aí”. Assim, ainda que o EMI se efetive em quatro anos, o que evidentemente adia em pelo menos um ano a possibilidade de entrada no ensino superior, é a “melhor” opção. Isso evidencia o processo de submissão do trabalhador à ordem social estabelecida para garantir a sua sobrevivência (RODRIGUES, 2007).

Nesse processo, é oportuno ressaltar que a maioria dos alunos entrevistados (A, B e E) estabelece objetivos enfatizando a formação para o emprego. Nesses casos, evidencia-se uma concepção que não condiz fidedignamente aos atuais interesses pedagógicos da produtividade capitalista. Essa análise é confirmada ao analisar a compreensão desses sujeitos sobre o conceito de EMI, pois eles mencionam como um dos elementos característicos do curso as disciplinas específicas para a formação profissional.

Por outro lado, os ENTREVISTADOS C e D destacam questões bastante afinadas aos interesses atuais da formação capitalista. O ENTREVISTADO C enfatiza a necessidade de aprimoramento, continuidade de estudo para ascender no

mercado de trabalho. Já o ENTREVISTADO D vai além, almejando ter uma formação que lhe permita ter maior competitividade: “quero fazer a diferença [...], ter mais conhecimento que alguém que não fez o curso”.

De um modo ou de outro, os sujeitos destacam que a formação almejada lhes dará maior competitividade. Ao enfatizar a necessidade de estarem aptos ao mercado de trabalho, os sujeitos consideram a competitividade dos dias atuais. Porém, não questionam a lógica excludente do desemprego estrutural e das precárias condições laborais burguesas na atualidade (ANTUNES, 1999). Os alunos “defendem a formação para o trabalho abstrato, produtor de mercadorias, próprio da sociabilidade capitalista, ignorando que isso é incompatível com a realização plena dos indivíduos.” (GUIMARÃES, 2008, p. 82).

### **c) A escola como meio**

Ao expressarem a definição do EMI, todos os entrevistados destacam a formação técnica para o mercado de trabalho. São as “disciplinas voltadas pro mercado de trabalho” (ENTREVISTADO A), “as disciplinas específicas” (ENTREVISTADO B), que diferencia o EMI do ensino médio de formação geral. Essa diferença é fundamental na definição e escolha do curso que frequentam.

Nessa definição, os alunos compreendem haver uma justaposição entre a formação geral e a formação técnica. Não se trata de um processo de integração com formação unitária, mas a junção “matérias do curso [técnico] e do básico que formam o Ensino Médio Integrado” (ENTREVISTADO D). Os sujeitos delimitam claramente uma separação entre as disciplinas básicas e as técnico-profissionais. O curso “é integrado porque integra [ou inclui] as matérias profissionais” (ENTREVISTADO E).

Desse modo, a concepção de EMI que para Ramos (2004) seria justamente a relação orgânica em um único currículo da formação humanística e tecnológica, passa a ser visto como justaposição de conteúdos de vertentes diferenciadas (ciência e trabalho), o que evidencia a fragmentação da proposta do EMI que vem se construindo sem a articulação necessária entre ciência, cultura e trabalho.

Ao caracterizarem o EMI, os sujeitos consideram o trabalho na lógica capitalista. Assim, a formação para o trabalho significa aquisição de procedimentos teórico-instrumentais para ocupar qualquer lugar na produção burguesa, ou seja, a preparação da mercadoria especial: a força de trabalho (NOSELLA, 2002). Desse modo, o papel da escola é formar os sujeitos, ou auxiliá-los em sua formação, para o trabalho alienado.

A educação burguesa, correlacionada a estas novas formas de trabalho, assumiu a tarefa de aprimorar essa mercadoria 'especial', isto é, a 'livre força de trabalho humano', para os mercados de trabalho. É uma educação que se preocupa com a formação da mão de obra no sentido de torná-la mais adequada às novas funções nas fábricas e nos serviços modernos (NOSELLA, 2002, p. 33).

De um modo geral, os sujeitos concebem a escola como instrumento de elevação social. Acriticamente a escola é concebida desvinculada das relações sociais (GUIMARÃES, 2008). Desse modo, é reafirmada tanto como *locus* de adestramento instrumental e comportamental dos trabalhadores (NEVES, 2002), quanto uma instituição messiânica capaz de promover a melhoria nas condições de vida dos sujeitos (ROSSI, 1980). Essa lógica é reproduzida pelos alunos que ingressam no EMI no Amapá.

Além disso, é destacado, pelos entrevistados, que a escola produz e aprimora conhecimentos. Com isso “a escola vem ensinar os alunos a ter mais conhecimento”, para ser uma pessoa preparada “que tem na cabeça os objetivos de não desistir, de passar pelas barreiras, seguir os sonhos” (ENTREVISTADO A). De certo modo essa compreensão e outras afins enfatizam que a escola promove a ascensão social do sujeito, sua inserção socioprofissional. Isso significa também que, diante da “democratização” das oportunidades escolares, é o sujeito o único responsável pelo seu destino. Já que “a escola tá dando oportunidade ao aluno” (ENTREVISTADO E), cabe a esse decidir seus rumos. Pouca escolarização ou formação e, conseqüentemente, exclusões sociais são problemas exclusivos do indivíduo.

Segundo Paro (2001), a grande falácia de que as pessoas iletradas ou com poucos anos de escolaridade não conseguem se empregar, não se sustenta. Supor que a escola possa criar os empregos/ocupações, estruturalmente destruídos pelo sistema produtivo, é um equívoco teórico-prático cada vez mais evidenciado nos dias atuais.

Além disso, Oliveira (2003) chama atenção sobre o perigo da reprodução do discurso de que o processo de escolarização significa a luz no fim do túnel para as classes populares. Isso significa “ocultar que as possibilidades de inserção no mercado de trabalho não decorrem da incapacidade dos indivíduos, mas são conseqüências de um modelo econômico que tem como base o aumento da exclusão em escala cada vez maior (OLIVEIRA, 2003, p. 66)”. E isso é elemento fundamental da hegemonia capitalista.

Hegemonicamente, os sujeitos defendem o papel desempenhado pela escola hodierna (GUIMARÃES, 2008). Os alunos entrevistados avaliam positivamente a vinculação da escola com o mercado de trabalho: “a escola adotou o curso visando o mercado de trabalho. E isso está bem legal” (ENTREVISTADO D). Entendem ainda que no EMI o vínculo seja maior: “É importante ter essa relação. Com certeza tem a relação escola-trabalho. A matéria contabilidade possibilita nos colocar como donos de empresa, como se estivéssemos vivendo a situação” (ENTREVISTADO E).

Observa-se, no discurso dos entrevistados, como a escola subordina-se aos desígnios do capital. Diante das atuais demandas produtivas, essa compreensão não crítica de educação (SAVIANI, 2007) materializa-se na pedagogia das competências. “Trata-se de aprender a buscar conhecimento sempre, ‘aprender a aprender’, e, principalmente, ser capaz, de forma autônoma, de mobilizar esses múltiplos recursos para resolver problemas” (KOBBER, 2004, p. 32).

Ao invés de uma formação plena, as vivências práticas servem para a preparação de um trabalhador polivalente, multifuncional. Como ressalta Oliveira (2003), a partir das mudanças produtivas (como resposta à crise fordista), com ênfase na racionalidade neoliberal, a escola reafirma a sua função de formar trabalhadores adequados à instabilidade do mercado de trabalho. Para tal, são necessários itinerários formativos que ao mesmo tempo proporcionem conhecimentos básicos (gerais) e conhecimentos práticos: “aprender a aprender” para “aprender a fazer”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo exposto, podemos dizer que, no atual contexto das políticas públicas educacionais para o ensino médio, o ideário formativo reafirma a dualidade estrutural na educação. A origem de classe é a condição determinante para a escolha no sistema de ensino bifurcado. Com isso, a escolarização da classe trabalhadora continua atrelada à divisão social e técnica do trabalho.

Diante disso, e sob forte influência político-ideológica dominante, o discurso de distanciamento da visão unilateral da escola se torna incipiente e as contradições são mascaradas. A aparente conciliação de interesses das classes sociais antagônicas serve para reforçar no âmbito da hegemonia a dominação capitalista (MARTINS, 2005). Este controle é fundamental para a reprodução da sociedade hodierna.

De um modo geral, a fala dos alunos pesquisados mostra a impregnação de uma visão de mundo hegemônica de perpetuação da relação trabalho e educação sob os moldes de subordinação burguesa. A escola aparece como instituição capaz de resolver um problema que não se esgota no campo pedagógico. Acriticamente objetiva-se receber do EMI a formação necessária para o precário trabalho capitalista.

É notória a busca por uma educação pragmática que garanta a sobrevivência na relação produtiva. Isso torna a escola, na organização social capitalista, espaço de adestramento do sujeito para o emprego incerto. Essa conformação é identificada na perspectiva dos alunos. Desse modo, nega-se a formação integral do sujeito, que deveria estar pautada nas necessidades humanas, e não no mercado.

## REFERÊNCIAS

- AMAPÁ, Secretaria de Estado de Educação. *Trajetória da implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional Técnica de nível Médio no estado do Amapá*. Macapá: 2007.
- ANTUNES, Ricardo. *Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.
- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A regulação da educação profissional do governo Lula: conciliação de interesses ou espaço para a mobilização? In: GEMAQUE, Rosana Maria Oliveira; LIMA, Rosângela Novaes (org.). *Políticas públicas educacionais: o governo lula em questão*. Belém: CEJUP, 2006.
- BRASIL, República Federativa do. *Decreto nº. 5. 154*, de 23 de julho de 2004.
- FRANCO, Maria Ciavatta. *Trabalho como princípio educativo na sociedade contemporânea*. Disponível em: <[www.tvebrasil.com.br/salto](http://www.tvebrasil.com.br/salto)>.2005(a)

- FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. *Análise de conteúdo*. 2ª edição. Brasília: Liber Livro, 2005(b).
- FRIGOTTO, Gaudêncio. As relações trabalho-educação e o labirinto do minotauro. In: AZEVEDO, José Clóvis *et. al. Utopia e democracia na educação cidadã*. Porto Alegre: Ed. Universidade /UFRG/Secretaria Municipal de Educação, 2000.
- \_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: Teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.
- GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: A desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- GRAMSCI, Antonio. *Cadernos do cárcere. Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e Fordismo*. Volume 4. Tradução Carlos Nelson Coutinho e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- GUIMARÃES, André Rodrigues. *O papel da escola na sociedade capitalista: as percepções dos professores da educação de jovens e adultos*. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional [Dissertação de Mestrado]. Macapá: Unifap, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Redefinição dos objetivos pedagógicos do capital: em busca de um novo consenso*. Anais do I Simpósio Internacional de Educação e IV Fórum Nacional de Educação. ULBRA. Torres, 2007. [Anais do Evento]
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. Tradução Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. 16ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- KOBER, Claudia Mattos. *Qualificação profissional: uma tarefa de Sísifo*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- KUENZER, Acácia Zeneida. *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- \_\_\_\_\_. Exclusão incluyente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações educação e trabalho. In: LOMBARDI, José Claudinei (Org.). *Capitalismo, trabalho, educação*. Campinas-SP: Autores Associados, 2000.
- LESSA, Sergio. Trabalho, sociedade e individualização. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 4 n.2, p. 231-246, 2006.
- MANFREDI, Sílvia Maria. *Educação profissional no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARX, Karl. *O Capital*. Vol. 1. Livro Primeiro. O processo de produção do capital. Tomo 1. Tradução Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.
- \_\_\_\_\_. ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. Tradução. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- NEVES, Maria Wanderley. *Educação e política no Brasil de hoje*. São Paulo: Cortez, 2002.
- NOSELLA, Paolo. Trabalho e Educação. In: GOMES, Carlos Minayo et al. *Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador*. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- OLIVEIRA, Ramon de. *A (Des)qualificação da educação profissional brasileira*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- PARO, Vitor Henrique. *Escritos sobre educação*. São Paulo: Xamã, 2001.
- PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classe*. 20ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.
- RAMOS, Marise Nogueira. *A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?* 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

RODRIGUES, Daniel. A mercadoria da força de trabalho como parte fundante da reprodução do capital. *Universidade e Sociedade*, Brasília, ano XVII, n.º 40, julho de 2007.

ROSSI, Wagner Gonçalves. *Capitalismo e educação*: contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista. 2ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 39ª edição. Campinas: Autores Associados, 2007.