



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

FRANCINNE CALEGARI DE SOUZA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA**

Londrina
2010

FRANCINNE CALEGARI DE SOUZA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina UEL, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História. Área de concentração História e Ensino.

Orientador: Prof. Dr. Cristiano Gustavo Biazso
Simon

Londrina
2010

Catálogo na publicação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da
Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

S729e	<p>Souza, Francinne Calegari de. Educação profissional : História e ensino de História / Francinne Calegari de Souza. – Londrina, 2010. 134 f. : il.</p> <p>Orientador: Cristiano Gustavo Biazzo Simon. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós- Graduação em História Social, 2010. Inclui bibliografia.</p> <p>1. História – Estudo e ensino – Legislação – Teses. 2. Gramsci, Antonio, 1891-1937 – Teses. 3. Política e educação – Teses. I. Simon, Cristiano Gustavo Biazzo. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Letras e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em História Social. III. Título. CDU 93:37.021. Alimentos – Análise – Teses. 2. Tilápia (Peixe) – Toxicidade – Teses. 3. Aflatoxina – Toxicidade – Teses. 4. Glifosato – Teses. I. Hirooka, Elisa Yoko. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Agrárias. Programa de Pós-Graduação em Ciência de Alimentos. III. Título.</p> <p style="text-align: right;">CDU 641:577.1</p>
-------	--

FRANCINNE CALEGARI DE SOUZA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
HISTÓRIA E ENSINO DE HISTÓRIA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História Social da Universidade Estadual de Londrina UEL, em cumprimento às exigências para obtenção do título de Mestre em História. Área de concentração História e Ensino.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Cristiano Gustavo Biazso Simon
Orientador

Prof. Dr. Marcos Jorge
Examinador externo

Profa. Dra. Regina Célia Alegro
Examinador interno

Londrina, ____ de _____ de 2010.

A minha família, benção divina em minha vida.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e inspiração.

A minha família, pela paciência e carinho.

Ao meu orientador, Professor Cristiano pelos momentos de diálogo e reflexão.

Aos professores do Programa de Mestrado, em especial da linha de pesquisa “História e Ensino”, pelos seus ensinamentos valiosos.

Aos meus colegas de curso pelo companheirismo e colaboração. Aos meus alunos, pelo incentivo.

A todos aqueles que acreditam no poder transformador da educação.

A todos vocês, meus sinceros agradecimentos.

“O ofício de historiador ou de professor – não consigo percebê-los tão separados – habilita-nos à compreensão e a análise da humanidade em sua trajetória no tempo. Isto não pode ocorrer apenas por adoração às pesquisas ou ao poder de contar histórias. Voltar ao passado apenas por erudição ou curiosidade não é nossa tarefa. O passado comunica o presente, o presente dialoga com o passado. Só assim nossa árdua função se recobre de significados e de sentidos [...]”

(Anderson Ribeiro Oliva)

SOUZA, Francinne Calegari de. **Educação profissional**: história e ensino de história. 2010. 134 f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

As propostas pedagógicas atuais buscam enfatizar a importância da escola para formar alunos que compreendam o significado de cidadania e sejam capazes de fazer uso dela. Contudo, esta percepção da escola como instrumento para a formação de cidadãos é uma ideia que há muito foi defendida pelo teórico italiano Antonio Gramsci. Nesse trabalho nos dedicamos a compreender a concepção de escola deste e de outros autores preocupados em tornar a escola um ambiente de formação geral, profissional e política de forma integrada. A realidade brasileira, contudo, é diferente dessas propostas, já que mantém a separação entre a formação geral e profissional. Partindo, portanto, do nosso presente, esse trabalho busca compreender se é possível educar para o trabalho e como articular a formação geral e a profissional sem fortalecer o velho dualismo. Esse estudo parte das proposições de Gramsci sobre a educação e o trabalho, estuda o caso brasileiro através dos caminhos da educação profissional no Brasil e da análise de importantes documentos da legislação brasileira (Substitutivo Jorge Hage e a LDBEN 9.394/96) e por fim, procura integrar a educação para o trabalho com o ensino de História e suas possibilidades. Percebemos, deste modo, que é possível e, ainda mais, é imprescindível que pensemos em propostas educacionais que incluam os jovens, suas necessidades e experiências. Este trabalho manifesta assim o interesse de contribuir para que isso aconteça e aponta o ensino de História como uma possibilidade de integração no presente, entre os jovens, suas vivências, carências e, sobretudo, suas expectativas em relação ao futuro, a partir da compreensão do passado.

Palavras-chave: Gramsci. Educação para o trabalho. Legislação educacional. Ensino de história.

SOUZA, Francinne Calegari de. **Professional education: history and history teaching**. 2010. 134 p. Dissertation (Master Degree in Social History) – Londrina State University, Londrina, 2010.

ABSTRACT

The current pedagogical proposal aims at emphasizing the importance of school to train students that understand the meaning of citizenship and are able to make use of it. Yet this perception of school as an instrument for the formation of citizens is an idea that has long been advocated by the Italian theorist Antonio Gramsci. In this work we decided to understand his concept of school and others who have worried about making the school an atmosphere of general education, professional and policy in an integrated manner. The Brazilian reality, however, is different from these proposals, since it maintains the separation between general and vocational training. Beginning, therefore, from the present time, this work aims at understanding whether it is possible to educate for labor and to articulate the general and professional education without strengthening the old dualism. This study is based on the propositions of Gramsci on education and work, on the Brazilian case through the paths of professional education in Brazil and on an analysis of important documents of the Brazilian legislation (Substitute Jorge Hage LDBEN and 9394/96) and finally, aims at integrating education for labor with the teaching of History and its possibilities. We realize, therefore, it is possible and, further, it is imperative that we think of educational proposals that include young people, their needs and experiences. This study thus manifests the interest of contributing to make this happen and considers the teaching of History as a possible integration in the present, among adolescents, their experiences, needs and, above all, their expectations about the future, from the understanding of past.

Keywords: Gramsci. Education for labor. Educational legislation. History teaching

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO, A ESCOLA UNITÁRIA E POLITECNIA	16
1.1 A FORMAÇÃO DOS INTELECTUAIS PARA GRAMSCI	19
1.2 A ESCOLA UNITÁRIA E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO.....	21
1.3 POLITECNIA E A FORMAÇÃO MULTILATERAL.....	26
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	32
2.1 Os JOVENS E A ESCOLA	38
2.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O EDUCADOR	41
CAPÍTULO III – DO SUBSTITUTIVO JORGE HAGE À LEI DARCY RIBEIRO	45
3.1 PROJETO DA CÂMARA X PROJETO DO SENADO	46
3.2 O SUBSTITUTIVO JORGE HAGE: A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	48
3.2.1 A Formação Técnico-Profissional no Substitutivo	49
3.2.2 O Substitutivo pelo seu Idealizador	52
3.3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996	60
CAPÍTULO IV – O CAMPO DISCIPLINAR DO ENSINO DE HISTÓRIA	66
4.1 HISTÓRIA CULTURAL E ENSINO DE HISTÓRIA	70
4.2 DISCUSSÕES EM TORNO DO CURRÍCULO.....	71
4.2.1 A Relação entre Currículo e Cultura.....	74
4.3 O SABER ESCOLAR	78
4.4 O CONHECIMENTO HISTÓRICO E A QUESTÃO DA APRENDIZAGEM	80
4.5 O ENSINO DE HISTÓRIA E A IDENTIDADE BRASILEIRA.....	84
4.6 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA.....	86
4.7 A RELAÇÃO ENTRE EXPERIÊNCIA E EXPECTATIVA EM HISTÓRIA	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	105

REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	119
ANEXO A	120
ANEXO B	129

INTRODUÇÃO

Educação é uma atividade muito maior e mais complexa do que apenas aprender determinados conteúdos, completar os estudos e conseguir um diploma; está inserida em um contexto mais amplo e envolve questões políticas e sociais. Muitos acreditam que esta não deve vincular-se a nenhuma outra questão que não seja cognitiva, mas será possível retirar da escola o seu poder transformador e questionador?

Educar é também uma tarefa social, na medida em que pode tornar os alunos mais conscientes da importância que têm na sociedade, mas entendemos que, em alguns momentos de nossa história, isso foi muito “perigoso”.

Contudo, é ainda mais perigoso pensar que a escola está distante dos alunos que a frequentam. A distância pode ser entendida aqui como resultado da falta de compreensão da realidade tanto dos alunos quanto dos professores e até mesmo do momento histórico em que estão inseridos. É importante destacar que este argumento não deve ser generalizado, já que encontramos diversas iniciativas de profissionais da educação comprometidos com o seu ofício.

Todavia, essas iniciativas não devem ser isoladas. É imperativo que a educação brasileira consiga reuni-las para torná-las cada vez mais fortes e que, fortalecidas, elas possam contribuir para uma formação mais completa e significativa para a vida prática dos envolvidos.

Temos hoje um baixo índice de matrículas no ensino médio e isto pode significar que os jovens brasileiros não enxergam na escola uma possibilidade de um futuro melhor, ou que eles têm que abandonar os estudos para suprir uma necessidade básica fundamental: a existência material.

Alguns abandonam a escola por rebeldia, alguns por acreditar que ela não será útil em suas vidas e outros para garantir sua sobrevivência, e são estes últimos o objeto central desta pesquisa.

Procuraremos investigar, no decorrer do estudo, a relação entre educação e trabalho, discutida por diversos autores preocupados com os caminhos da educação brasileira, como revela Kuenzer:

Nas últimas décadas, educadores brasileiros comprometidos com a elaboração de uma proposta de democratização real e efetiva da educação têm desenvolvido estudos, pesquisas e debates sobre inúmeras questões decorrentes da relação entre educação e trabalho. Ao nível dos princípios gerais, alguma clareza já foi obtida; no entanto, algumas questões de fundo ainda estão longe de ser resolvidas, particularmente no que diz respeito à concretização de propostas que privilegiem o trabalho como princípio educativo, à melhor compreensão acerca de onde e como ocorre a educação para o trabalho¹.

Pensar o trabalho como princípio educativo é pensar como promover a articulação entre a atividade intelectual e a produtiva de modo a superar a subordinação do trabalho aos ditames do capital. É dar uma dimensão reflexiva para uma atividade que se pressupõe essencialmente prática.

No primeiro capítulo desta pesquisa nos debruçamos sobre conceitos desenvolvidos por Gramsci, importante pensador italiano, que se dedicou a pensar sobre o trabalho e a educação, vislumbrando uma escola que não dividisse a formação clássica geral da formação profissional, destinada a um grupo de trabalhadores que não dariam prosseguimento a seus estudos.

Outro princípio defendido pelo autor é a escola unitária, um direito a ser assegurado pelo Estado, que promoveria uma formação mais humana e ética na medida em que não se segregaria nenhuma classe. Unitária significa, para o autor, uma escola que estivesse integrada à configuração política e econômica da sociedade e contribuísse para a formação de cidadãos.

O autor percebe na educação um potencial político não como um aparelho ideológico do Estado, como propõe Althusser², mas como uma instituição capaz de reduzir as diferenças sociais e formar futuros cidadãos que possam se tornar dirigentes, deixando de lado a divisão entre aqueles que se tornariam dirigentes e aqueles que seriam dirigidos.

No segundo capítulo tratamos da Educação Profissional no Brasil, estudando suas origens e procurando compreender como se estabeleceu a dualidade entre a formação geral e a profissional. Dedicaremos-nos também a

¹ KUENZER, Acacia Zeneida. **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 11.

² ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

refletir sobre os alunos, especialmente os jovens, e sua relação com a educação e a escola, já que:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo, ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação³.

O autor acima observa a educação em seus vários aspectos, mas não se refere diretamente à educação voltada para o trabalho, pois esta relação (educação/trabalho) parece ser pouco explorada, ou mesmo não reconhecida, uma vez que reúne teoria e prática, termos que muitas vezes são entendidos como antagônicos.

Se “ninguém escapa da educação”, como sugere Brandão, devemos refletir sobre o que podemos fazer para que ela se torne mais presente em nossas vidas, não apenas no sentido de formação intelectual, mas também na formação profissional, uma vez que, independente de nossa classe econômica, iremos manter contato com o mercado de trabalho.

Atualmente, a forma predominante de se “obter” educação é por meio da escola, mas nem sempre foi assim, como ponderam Varela e Alvarez-Uria: “A escola nem sempre existiu, daí a necessidade de determinar suas condições históricas de existência no interior de nossa formação social [...]”⁴.

Em concordância com tal assertiva, esta pesquisa procura compreender o sentido da escola e os jovens que chegam a ela, compreendendo-os como sujeitos socioculturais, enfatizando que:

A educação, portanto, ocorre nos mais diferentes espaços e situações sociais, num complexo de experiências, relações e atividades, cujos limites estão fixados pela estrutura material e simbólica da sociedade, num determinado momento histórico. Nesse campo educativo amplo, estão incluídas as instituições (família, escola, igreja, etc...) assim como também o cotidiano difuso do trabalho, do bairro, do lazer, etc⁵.

³ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos). p. 7-8.

⁴ VARELLA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n. 6, 1992. p. 68-69.

⁵ DAYRELL, Juarez Tarcisio. **A escola como espaço sócio-cultural**. Disponível em:

Neste sentido, Dayrell nos aponta a importância de se considerar os diversos fatores envolvidos na educação e na diversidade de experiências dos elementos sociais, salientando que a escola é “parte do projeto dos alunos”⁶.

Inserida em um contexto de transformações, a educação e o mercado de trabalho devem ser repensados principalmente por educadores e pesquisadores da educação, de um modo geral, na tentativa de adaptar objetivos e estratégias, atendendo às novas exigências, sem esquecer, contudo, a reflexão de Silva e Fonseca:

A chegada de um novo século não produz, automaticamente, alterações nas atividades humanas. Serve, entretanto, como referência simbólica para que se façam balanços sobre as diferentes áreas, pensando em seu estado atual e nas tendências que se configuram para sua existência⁷.

Sendo assim, a relação passado, presente e expectativa de futuro em um mundo marcado por constantes mudanças nos faz questionar o papel do ensino de História e refletir como ele pode contribuir significativamente para a formação humana do aluno para o trabalho.

Neste sentido, o presente trabalho pretende refletir sobre a questão da educação profissional, importante aspecto da vida social e educacional, considerando que, segundo Ramos, “A presença da profissionalização no ensino médio deve ser compreendida, por um lado, como uma necessidade social, e, por outro lado, como meio pelo qual a categoria trabalho encontre espaço na formação como princípio educativo.”⁸

Pensando a formação profissional como um princípio educativo, podemos ir além e reconhecer que a educação para o trabalho pode ser pensada historicamente e se integrar ao processo de ensino e aprendizagem de forma mais significativa.

<www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/ESCOLA%20ESPAÇO%20SOCIOCULTURA.L.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2008.

⁶ DAYRELL, J. T., op. cit. p. 9.

⁷ SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI**: em busca do tempo entendido. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 7.

⁸ RAMOS, Marise. Possibilidades e desafios na organização do currículo integrado. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005. p. 125.

Para atingirmos tal objetivo é importante que percebamos a concepção de educação - e sua relação com o trabalho - expressa na legislação educacional brasileira, para criar possibilidades de ação e buscar a superação da dualidade que acompanha a educação brasileira no contexto da legislação.

Para tanto elegemos duas fontes: o Substitutivo Jorge Hage, de 1990, que modifica elementos do projeto inicial do deputado Octávio Elísio, de 1988, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, proposto pelo então senador Darcy Ribeiro.

Os documentos representam diferentes conceitos e propostas de ação no que se refere à educação profissional e perceberemos isto através das análises e dos comentários de autores envolvidos com a educação. Assim, compreenderemos também quais as diretrizes da educação profissional no Brasil atual.

Sublinhamos que a presente pesquisa pretende ir além dessa dualidade manifesta inclusive na legislação brasileira e buscar caminhos para integrá-la ao ensino de História, a fim de contemplar uma parcela de alunos que vêem a educação profissional como uma oportunidade e não uma forma de exclusão.

Inserida em um contexto de transformações, a relação entre a educação e o mercado de trabalho deve ser repensada principalmente por educadores e pesquisadores da educação, de um modo geral, na tentativa de adaptar objetivos e estratégias percebendo as constantes transformações que são características da sociedade contemporânea.

Na atualidade, o mundo do trabalho vem sofrendo mudanças rápidas e o desafio da escola é compreender como ela deve realizar a difícil tarefa de produzir conhecimento e, além disso, fazer com que este se relacione com a vida produtiva, como argumenta a autora:

Na sociedade contemporânea, as rápidas transformações do mundo do trabalho, o avanço tecnológico configurando a sociedade virtual e os meios de comunicação incidem fortemente na escola, aumentando os desafios para torná-la uma conquista democrática efetiva. Transformar práticas e culturas tradicionais e burocráticas das escolas que, por meio da retenção e da evasão, acentuam a exclusão social, não é uma tarefa simples nem para poucos. O desafio é educar as crianças e os jovens, proporcionando-lhes um

desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo⁹.

O excerto acima citado revela que a sociedade está em transformação e a escola enquanto instituição social está diretamente envolvida nas mudanças. Assim, o ensino de História também deve perceber as transformações e se integrar ao novo contexto, promovendo a produção do conhecimento e, se possível, associando-o ao mundo produtivo; este será o foco do Capítulo IV “O campo disciplinar do ensino de História”.

A História possui um campo definido na área de Ciências Humanas, mas é composta por diversas vertentes historiográficas como a História Social, História Política, História Cultural, Nova Esquerda Inglesa, entre outras. O ensino de História pode ser considerado, hoje, uma linha de pesquisa dentro da ciência História, mas percorreu e ainda percorre um longo caminho em busca de espaço.

O ensino e o aprendizado em História são os focos privilegiados de pesquisa nesta linha, que dialoga em suas reflexões com conceitos gerais e comuns à atividade educacional, como currículo, saber escolar, aprendizagem significativa e seus conceitos específicos, tais como a didática da História, a consciência histórica e a relação entre a experiência e expectativa em História.

No último capítulo trataremos os conceitos relacionados à formação do campo disciplinar do ensino de História na tentativa de dialogar e estreitar caminhos com a educação profissional e de contribuir com uma formação mais reflexiva e consciente das transformações ocorridas na sociedade ao longo do tempo.

Esperamos, ao final do trabalho, ter promovido discussões que tenham contribuído significativamente com o objetivo de indicar a dualidade estrutural evidenciada nas ações, reformas e na legislação educacional brasileira e trazer esta reflexão para o campo do ensino de História, promovendo o diálogo e incentivando os envolvidos a se perceberem enquanto sujeitos sociais.

⁹ MANFREDI, S. M. op. cit., p.12.

CAPÍTULO I

O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO, A ESCOLA UNITÁRIA E POLITECNIA

Pensar a escola como capaz de formar cidadãos ativos e críticos parece ser uma ideia recente no contexto da educação brasileira. As propostas pedagógicas atuais buscam enfatizar a importância da escola para formar alunos que compreendam o significado de cidadania e sejam capazes de fazer uso dela. Contudo esta percepção da escola como instrumento para a formação de cidadãos é uma ideia que há muito foi defendida pelo teórico italiano Antonio Gramsci.

Ele foi um dos mais importantes pensadores sobre política, cultura e educação nos últimos anos e seus escritos sobre a área da educação e seu potencial político foram assimilados por diversos autores da contemporaneidade. Gramsci, como ficou conhecido, nasceu em 1891 na ilha de Sardenha.

Até os sete anos pertencia a uma classe de nível econômico considerado médio, até seu pai, o funcionário público Francesco, ser suspenso do emprego devido a uma irregularidade administrativa. Sua família era numerosa e a situação econômica tornou-se difícil. Talvez este tenha sido o marco na vida do italiano que o fez começar a perceber a sociedade sob um diferente prisma.

Os primeiros contatos de Gramsci com os ideais socialistas se dão a partir de seu irmão mais velho, que estava em Turim e lhe enviava jornais socialistas. Começou a frequentar ambientes socialistas e a escrever com esta inclinação. Esses contatos o levaram a conhecer a obra do filósofo alemão Karl Marx, cujas ideias muito lhe interessavam.

Em 1911, ganhou uma bolsa de estudos e iniciou a faculdade de Letras na Universidade de Turim. Se a vida de Gramsci em Sardenha foi o início de sua inquietação, foi em Turim que ele percebeu o potencial político da classe operária italiana, como observa Nosella:

Se os vinte anos de vida na Sardenha carregaram o jovem Gramsci de revolta e regionalismo, a superação dessa fase coincidiu com a sua chegada em Turim, onde descobriu a classe operária de uma

grande cidade industrial cuja função revolucionária foi por Gramsci logo percebida [...] ¹⁰.

Gramsci procurou perceber e interpretar o momento histórico que viveu e transformou isto em uma vasta obra que contém suas impressões sobre assuntos ligados à educação, cultura e política. Escreveu sobre seu momento histórico conturbado e se posicionou contra as atitudes totalitárias e assim, o pensador italiano tornou-se testemunha da História que lhe passava sob os olhos.

Foi preso pelo regime fascista de Benito Mussolini ¹¹ em 1926, cumpriu 10 anos de pena e morreu em uma clínica em 1937. Na prisão escreveu Cadernos do Cárcere e Cartas do Cárcere, versando sobre diversas questões políticas ainda que sob censura. Gramsci não só criticou a sociedade em que vivia como propôs novos caminhos para ela. Foi e ainda é muito lido por pensadores de diversas áreas, pois sua obra continua atual e, como Nogueira observa com precisão:

Gramsci não é um pensador qualquer, destes que podem ser abordados com facilidade. Não é à toa que a literatura sobre ele é caudalosa e abriga as mais diferentes interpretações. Gramsci não viveu fora da disputa e seu legado jamais se dissociou da disputa, da controvérsia. Trata-se de um autor eminentemente polêmico, até mesmo porque sua obra tem dimensões “enciclopédicas” e está toda aberta para a política [...] ¹².

O pensador italiano muito refletiu sobre a função da escola e seu potencial transformador, dando aos alunos, independente de sua classe, elementos para se tornarem governantes. Para ele, todas as classes deveriam ter o contato com as ideias que as permitissem se tornar cidadãos ativos, o que não ocorre quando há uma divisão entre uma escola “tradicional” e outra, “profissionalizante”.

A reforma proposta por Giovanni Gentile ¹³, ministro da educação de Benito Mussolini, foi muito criticada por Gramsci por dividir o ensino na Itália em

¹⁰ NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992. p. 10.

¹¹ Político fundador do Partido Fascista Italiano (1919).

¹² NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Gramsci e escola unitária**. Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=148>>. Acesso em: 5 out. 2009.

¹³ A Reforma Gentile ocorreu na Itália nos anos vinte e implementou o modelo de escola dualista. À semelhança da Itália, a organização educacional brasileira na década de 1930 foi dual e fortaleceu a divisão entre classes. HAMDAN, Juliana Cesário. Gramsci, o neoidealismo de Croce e Gentile e a Escola Nova. **UNirevista**, v. 1, n. 2, abr. 2006. Disponível em:

duas partes: uma voltada para as classes mais altas, que tinham acesso ao curso tradicional, com formação geral, e outra voltada para as classes mais pobres, que tinham um caráter profissionalizante, ensinando um ofício para os alunos desprovidos economicamente.

Gramsci aponta que, ao lado do tipo de escola que chama de “humanista”, definida por ele como o tipo tradicional mais antigo e destinada a promover uma cultura geral indiferenciada, foi-se criando um sistema de escolas particulares para ramos profissionais ou para profissionalização, provocando uma individualização e contribuindo para uma crise escolar mais complexa e ampla. Sobre a divisão da escola observa Gramsci:

A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, ao passo que a clássica destinava-se às classes dominantes e intelectuais. O desenvolvimento da base industrial, tanto na cidade como no campo, provocava uma crescente necessidade do novo tipo de intelectual urbano: desenvolveu-se, ao lado da escola clássica, a escola técnica (profissional mas não manual) o que colocou em discussão o próprio princípio da orientação concreta de cultura geral, da orientação humanista da cultura geral, fundada sobre a tradição greco-romana¹⁴.

Surge assim a discussão sobre a importância da chamada “escola desinteressada” e “formativa”. Nosella afirma que o problema principal, para Gramsci, era formar pessoas de visão ampla, já que governar é uma função difícil e que o termo “desinteressado” dá a conotação de um horizonte amplo, que não está limitado a indivíduos, mas ligado à coletividade¹⁵.

Na sequência serão discutidos mais detalhadamente os principais conceitos de Gramsci relacionados à educação, a fim de se estabelecer um diálogo entre a sua obra e o sistema educacional, contando com a contribuição de diversos autores que se propuseram a estudar sua obra e refletir sobre a possibilidade de se formar alunos que reúnam elementos para se tornarem cidadãos capazes de se tornarem dirigentes.

<www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Hamdan.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2009.

¹⁴GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979. p. 118

¹⁵ NOSELLA, op. cit., p. 14.

1.1 A FORMAÇÃO DOS INTELECTUAIS PARA GRAMSCI

Para o teórico italiano a escola é um instrumento de formação de intelectuais que, para ele, são os principais agentes de mudanças, já que promovem a reflexão e tomada de consciência. A complexidade da função intelectual pode ser medida, em parte, pela quantidade de escolas especializadas, sua hierarquização e verticalização, que torna mais complexo o mundo cultural.

Gramsci observa que, na sociedade que intitula moderna, as atividades práticas tornaram-se complexas e que essas atividades práticas tendem a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas e, por consequência, tende a criar um grupo de intelectuais que ensinam nessas escolas.

O teórico italiano considera que a atividade intelectual não está desligada da atividade social, pois o intelectual não está isolado nem é independente da sociedade em que vive. Além disso, reafirma que não é válido definir o intelectual apenas como aquele que não exerce ofícios manuais, como argumenta:

Quais são os limites “máximos” da acepção de “intelectual”? É possível encontrar um critério unitário para caracterizar igualmente todas as diversas e variadas atividades intelectuais para distingui-las, ao mesmo tempo e de modo essencial, dos outros grupamentos sociais? O erro metodológico mais difundido, ao que me parece, consiste em se ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, ao invés de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais. Na verdade, o operário ou proletário, por exemplo, não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais (sem falar no fato de que não existe trabalho puramente físico e de que mesmo a expressão de Taylor, “gorila amestrado”, é uma metáfora para indicar um limite numa certa direção: em qualquer trabalho físico, mesmo no mais mecânico e degradado, existe um mínimo de qualificação técnica, isto é, um mínimo de atividade intelectual criadora) [...]¹⁶

O autor deixa claro assim que todos os homens são intelectuais, mesmo que não exerçam tal atividade na sociedade em que vivem. Argumenta

¹⁶ GRAMSCI, A., 1979, op. cit., p. 6-7

também que existem vários níveis de atividade intelectual específica e que todo homem desenvolve uma atividade intelectual, já que para ele não existe atividade humana da qual possa se excluir toda a intervenção intelectual.

Para o autor, no mundo moderno a educação técnica deveria constituir a base do novo tipo de intelectual, já que:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloqüência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – e superior, todavia, ao espírito matemático abstrato; da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a “dirigente” (especialista político).¹⁷

O “intelectual moderno”, assim denominado por Gramsci, deve ser a síntese entre o trabalho técnico e o trabalho intelectual. Para Kuenzer, a modernidade, que assiste ao avanço científico e tecnológico, traz novas formas de relação entre ciência e trabalho e, à medida que a ciência se faz técnica e esta se complexifica, trabalho e ciência formam uma nova unidade. Isto exige um novo princípio educativo para a escola em todos os níveis, que tome o trabalho como ponto de partida, mas que sintetize ciência e técnica e:

Assim, já não se sustentam propostas pedagógicas que separam as funções intelectuais das funções técnicas: pelo contrário, o que se exige do homem moderno é uma formação que lhe permita captar, compreender e atuar na dinamicidade do real, enquanto sujeito político e produtivo que, potencialmente dirigente, tenha conhecimento científico e consciência de seus direitos e deveres para dominar a natureza e transformar as relações sociais¹⁸.

A autora enfatiza que a escola de 2º grau deverá estar fundamentada no desenvolvimento da consciência histórica, defendendo a democratização da cultura para os trabalhadores, permitindo superar o aprendizado profissional estreito e promovendo uma educação geral:

[...] comprometida com a apropriação dos princípios teórico-metodológicos que permitirão compreender e executar tarefas

¹⁷ Ibidem, p. 8.

¹⁸ KUENZER, Acacia Zeneida. O trabalho como princípio educativo. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, v. 68, n. 21-28, fev. 1989. p. 23-24.

instrumentais, dominar as diferentes formas de linguagem e situar, a si e ao seu trabalho, em relação ao conjunto das relações sociais das quais participe¹⁹.

Kuenzer visualiza assim a superação de duas formas de ensino: uma que se volta apenas para o academicismo e outra que se volta apenas para o profissionalismo, percebendo que a síntese entre as duas formas seria mais completa e capaz de preparar o estudante para qualquer atividade que venha exercer no futuro.

1.2 A ESCOLA UNITÁRIA E O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A escola unitária foi um dos principais conceitos defendidos por Gramsci. Para ele, a escola que promoveria uma formação humana e geral seria a mesma que daria ao educando uma formação profissional, estreitando a relação entre trabalho e educação. O autor via como problemática a separação da escola do contexto social econômico e político, como ocorreu na Reforma Gentile.

Ele via na escola unitária uma forma de tornar a instrução mais democrática e, além disso, de formar alunos capazes de tomar decisões enquanto dirigentes e de superar a divisão em classe dominante e dominada. Propunha também que a escola não deveria estar subordinada ao trabalho, mas sim integrada a ele.

Rosemary Dore indaga porque, para Gramsci, que não foi nem professor, nem pedagogo, mas sim, um militante do Partido Comunista Italiano, a escola assumiu tamanha importância e conclui que a resposta está na amplitude de seu pensamento sobre o Estado e em acreditar que a escola não era mera reprodução do capital, como sintetiza a autora:

O interesse de Gramsci pela educação e pela escola desenvolve-se no mesmo passo em que ele amplia seu estudo sobre a sociedade capitalista e rompe com as teorias dominantes no movimento

¹⁹ Ibidem, p. 24.

socialista, segundo as quais as idéias não tinham importância, sendo apenas um produto do domínio do capital²⁰.

Gramsci enxerga a escola como unitária, comum a todos os indivíduos. Para ele a educação é dever do Estado, que também deve ser ético, educador e capaz de superar as injustiças econômicas, como reflete Nosella: “O profundo amor que Gramsci tem pela igualdade rejeita qualquer rebaixamento cultural e escolar com vistas a proteger ou assistir os pobres: estes precisam apenas da igualdade de condições para estudar.”²¹

Quando reflete sobre a organização prática da escola, o pensador italiano salienta que esta deveria propor a inserção dos jovens na atividade social após elevá-lo a certo grau de maturidade e capacidade e aponta o Estado como principal responsável por assegurar os direitos de educação e cidadania, uma vez que:

A escola unitária requer que o Estado possa assumir as despesas que hoje estão a cargo da família, no que toca à manutenção dos escolares, isto é, que seja completamente transformado o orçamento da educação nacional, ampliando-o de um modo imprevisto e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação de novas gerações torna-se, ao invés de privada, pública, pois somente assim pode ela envolver todas as gerações, sem divisões de grupos e castas²².

Gramsci propõe assim uma escola unitária que não distingue classes e acredita que a educação é um compromisso público do Estado e vai além de qualquer separação entre grupos sociais. O pensamento político de Gramsci inclui também uma dimensão pedagógica:

[...] uma vez que ele está sempre preocupado com a ação dos intelectuais orgânicos entre as massas subalternas no sentido de elevação da consciência destas do senso comum à consciência filosófica, através de uma elevação cultural e de um processo de reforma intelectual e moral que caminham junto com as lutas econômicas e políticas, devendo ser delas indissociáveis²³.

²⁰ DORE, Rosemary. Apresentação: Gramsci, intelectuais e educação. **Cadernos Cedes**, v. 26, n. 70, p. 285-289, set./dez. 2006. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: set. 2009.

²¹ NOSELLA, P. op. cit. p. 17.

²² GRAMSCI, A. 1979, op. cit. p. 121.

²³ MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 2001. p. 52

A dimensão pedagógica do pensamento político está intimamente relacionada ao conceito de princípio educativo, investigado por Gramsci e por diversos estudiosos da educação na atualidade. O pensador italiano afirma que o princípio educativo em que as escolas elementares se baseavam era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em sua integralidade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule a vida recíproca dos homens, respeitada por uma convenção espontânea, por necessidade reconhecida por eles e não por imposição, concluindo que: “O conceito e o fato do trabalho (da atividade teórico-prática) é o princípio educativo imanente à escola elementar, já que a ordem social e estatal (direitos e deveres) é introduzida e identificada na ordem natural do trabalho”²⁴.

No que se refere à marca social de cada escola, o autor salienta que ela é dada pelo fato de cada grupo social ter um tipo de escola, mas procura deixar claro, contudo, que, para que não haja mais escolas destinadas a perpetuar nestes grupos uma determinada função tradicional, diretiva ou instrumental, deve-se evitar a multiplicação do tipo de escola profissional, visando criar uma escola única que prepare para escolher sua profissão e que ao mesmo tempo torne-o crítico e capaz de conduzir ou controlar quem conduz o poder²⁵.

Por outro lado, o autor enfatiza que a multiplicação de tipos de escola profissional também faz nascer a impressão de possuir uma tendência democrática qualificando diversos profissionais; entretanto, ressalva que:

[...] a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada “cidadão” possa se tornar um “governante” e que a sociedade o coloque, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral necessárias ao fim de governar²⁶.

Para Gramsci, o trabalho como princípio educativo deveria promover a união entre a escola técnica e a clássica, dando a elas dimensões políticas. Sendo

²⁴ GRAMSCI, A. 1979, op. cit. p. 130.

²⁵ Ibidem, p. 136.

²⁶ Ibidem, p. 137.

assim, via que elas se tornavam complementares em uma formação que daria oportunidades a todos de se tornarem dirigentes, educadores, trabalhadores, ou seja, um cidadão independente da profissão ou classe. Todavia essa divisão resistee é difícil de ser superada.

A produção de Marx também é de extrema importância para se estudar a questão do trabalho enquanto princípio educativo, pois sua teoria está fundamentada no princípio da luta de classes e na relação entre o homem, suas necessidades e seu trabalho. Sobre a teoria de Marx analisa Figueira:

Ao definir – pela primeira vez na história – o que é homem, Marx subverte toda e qualquer anterior interpretação da questão. Tal subversão não consistiu em demonstrar que até então esta mesma história fora movida pelos antagonismos de classe. Infinitamente maior é seu radicalismo que consiste em “ir às raízes”, isto é, explicar o que é o homem. Marx subverte todo o pensamento que lhe antecede porque torna patente que o homem é produto do seu próprio trabalho. A grande revolução que Marx provocou consistiu em demonstrar que o homem é um ser que se faz – pelo trabalho – um ser humano. Faz-se humano, porém não segundo seus próprios desejos, mas a partir de dadas condições: um ser humano histórico. Tal como se faz – diz Marx – assim o homem é²⁷.

O trabalho nesta perspectiva é inerente ao ser humano. O homem se faz pelo trabalho, pois este produz sua existência material e interfere nas relações sociais.

Ele possui uma finalidade, transforma o meio ambiente criando um mundo humano²⁸ e assim como a produção do conhecimento é fruto da atividade humana coletiva e individual.

O trabalho como princípio educativo articula o trabalho intelectual e o produtivo e é uma proposta defendida por diversos autores vinculados ao ensino. Está voltado para uma formação mais humana, percebendo a categoria trabalho enquanto atividade social e intelectual na tentativa de superar a subordinação alienada ao capital²⁹.

²⁷ FIGUEIRA, Fani Goldfarb. O trabalho como primeira necessidade humana: uma concepção da História. **Cadernos do Arquivo de História Contemporânea**, São Carlos, SP, n. 2, ago. 1987.

²⁸ TITTON, Mauro. **O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo**: ampliando o debate com os movimentos de luta social. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4589-- Int.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2009. p. 3.

²⁹ TITTON, Mauro, op. cit., p. 8.

Este conceito fundamental da obra de Gramsci e de estudiosos da educação e sociedade esteve fortemente presente nas produções especializadas das décadas de 1980 e 1990. Este princípio está ligado à transformação social e concebe o trabalho como uma atividade intelectual, mas também material, já que o homem necessita prover sua existência.

Gramsci defende a escola como um dever do Estado, vinculando o pensamento pedagógico com o político e investigando o princípio educativo e a distinção entre a formação intelectual humanista e geral e a formação profissional. Para o autor, as escolas profissionalizantes adequadas às transformações do indivíduo aparecem como “democráticas”, mas, no fim, perpetuam diferenças sociais. A escola deve ser assegurada pelo Estado e a aquisição de conhecimentos deve estar mais próxima da vida, formando e dando ao aluno condições de se tornar governante³⁰.

Segundo Frigotto, o trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e precisam criar seus meios de vida³¹. O trabalho é um dever e um direito à medida que todos devem colaborar com a produção material e cultural e direito pela necessidade de todos em se estabelecer, ou seja: “O trabalho como princípio educativo, então, não é primeiro e sobretudo uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político”³².

Neste sentido, é importante enxergar a educação como um princípio capaz de refletir e participar de forma ativa e direta das transformações sociais. A educação profissional é vista, por muitos, como uma formação imediatista e menos reflexiva, contudo é possível superar essa visão e enfatizar sua importância dentro de um contexto capitalista, mas sem submetê-la diretamente a este sistema.

³⁰ MOCHCOVITCH, L. G., op. cit., p. 56.

³¹ FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 60.

³² *Ibidem*.

1.3 POLITECNIA E A FORMAÇÃO MULTILATERAL

O conceito de politecnia está fortemente relacionado com a produção de Karl Marx e Friederich Engels, mas diversos autores dialogaram sobre o assunto e promoveram em suas obras discussões acerca do tema e da sua aplicação no contexto escolar.

Dore afirma que a ideia de politecnia foi bastante confundida com a concepção de escola unitária de Gramsci, mas tais conceitos são essencialmente diferentes. A ideia de politecnia, segundo a autora, foi elaborada quando a sociedade civil era praticamente inexistente e a escola era compreendida como uma “escola de classe”.

A noção de escola unitária, por sua vez, confere à escola uma dimensão estratégica na disputa pela hegemonia³³. E explica que:

O resgate da teoria gramsciana do Estado e de suas reflexões sobre a educação permitiu compreender que sua proposta de "escola unitária" foi desenvolvida a partir das contradições da "escola nova", constituindo-se como instrumento para enfrentar a hegemonia desta última no mundo ocidental. Sua característica fundamental é a de propor uma escola igual para todos, fundada na unidade das formações científica e técnica, que se encontram cindidas na organização dualista da escola. Nesse sentido, ela procura superar as concepções existentes no socialismo, como a "escola politécnica" (Marx 1974) e a "escola única do trabalho" (Lenin 1977; Krupskaja 1977). A primeira foi pensada como estratégia para enfrentar a "escola tradicional", inspirando-se nas novidades surgidas por ocasião da revolução da indústria, na segunda metade do século XIX. A segunda foi concebida como estratégia para enfrentar a própria "escola nova", no início deste século³⁴.

Percebemos assim que o conceito defendido por Gramsci foi construído a partir de um contexto diferente do conceito divulgado por Marx. É importante salientar, entretanto, que, apesar da politecnia ser uma ideia surgida em um determinado momento histórico, é importante que se conheça as bases de sua

³³ SOARES, Rosemary Dore. **A pedagogia de Gramsci e o Brasil**. Jul. 2004. Disponível em: <www.acessa.com/gramsci/?id=168&page=visualizar>. Acesso em: 5 jan. 2010.

³⁴ SOARES, Rosemary Dore. A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: notas introdutórias. **Educação e Sociedade**, ano 28, n. 58, p. 146-147, jul. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n58/18n58a05.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2009.

formação para compreender e pensar possibilidades para a formação de uma escola com pretensões mais democráticas.

Uma importante influência para os estudos de Marx sobre a politecnia foi o experimento feito por Robert Owen, socialista utópico que desenvolveu uma experiência com filhos de trabalhadores em colônias na Inglaterra e Estados Unidos, entre 1800 e 1827. Coproprietário de uma indústria têxtil, adotou medidas inovadoras, segundo Ferreti³⁵, em relação ao trabalho e à educação de crianças que trabalhavam em sua fábrica, defendendo a divisão diária do tempo das crianças entre o trabalho e a escola.

Machado aponta a importância de Owen e a admiração de Marx pelo seu trabalho:

Owen colocou em prática suas propostas em duas comunidades – New Lanark (Inglaterra) e New Harmony (Estados Unidos) -; era dotado de grande capacidade empresarial, pois conseguiu, numa época de capitalismo bárbaro, evitar certos abusos e métodos de grande exploração do trabalhador, bem como reduzir a jornada de trabalho de seus empregados. Marx, ao referir-se à questão educacional, tinha grande consideração pelas obras de Owen, mostrando as vinculações de suas propostas com as necessidades do moderno sistema fabril. Avaliava ainda que a luta dos trabalhadores deveria incluir o legado owenista, pois, a seu ver, somente a união entre instrução, trabalho produtivo e ginástica é que possibilitaria a elevação da produção social e a construção de seres humanos plenamente desenvolvidos³⁶.

O trabalho desenvolvido por Owen foi utilizado como referência para Marx, que também se dedicou a refletir sobre a união entre o ensino e o trabalho produtivo. Ferreti considera que a proposta de Marx e Engels não era fazer com que as crianças deixassem de participar do trabalho nas fábricas, e sim associá-lo ao estudo e a melhores condições dentro do contexto da indústria fabril. Além disso, entendiam que a combinação entre trabalho e educação seria fundamental para a educação da classe operária.

³⁵ FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 111, 2009. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br//include/mostrarpdf.cfm?Num=262>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

³⁶ MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991 p. 51.

Segundo Machado, a educação reivindicada por Marx compreendia a educação intelectual, a educação corporal e a educação tecnológica, que recolhe princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção. Nessa fórmula, o autor detalha o sistema fabril como patamar de um processo de desenvolvimento em que estaria inserido o “germe da educação do futuro”³⁷.

A autora salienta ainda que Marx tinha convicção de que o tipo de ensino reivindicado pela classe trabalhadora seria aquele que acompanhava a tendência histórica da transformação. Não aquele ensino profissionalizante subordinado, mas aquele que combinasse o trabalho produtivo com o intelectual, de índole politécnica, já que:

Na concepção de Marx, o ensino politécnico, de preparação multifacética do homem, seria o único capaz de dar conta do movimento dialético de continuidade-ruptura, pois não somente estaria articulado com a tendência histórica da sociedade, como a fortaleceria. O ensino politécnico seria, por isso, fermento da transformação: contribuiria para aumentar a produção, fortalecer o desenvolvimento das forças produtivas, e intensificar a contradição principal do capitalismo (entre socialização crescente da produção e mecanismos privados de apropriação). Por outro lado, contribuiria para fortalecer o próprio trabalhador, desenvolvendo suas energias físicas e mentais, abrindo-lhes os horizontes da imaginação e habilitando-o a assumir o comando da transformação social³⁸.

Machado conclui assim que os objetivos da escola única do trabalho e do ensino politécnico apontam a perspectiva de luta e seus desdobramentos dependem de várias mediações de acordo com a realidade historicamente determinada. Afirma ainda que, para superar o modelo liberal de escola unificada, não é suficiente negá-lo, mas esgotá-lo, exaurir suas energias, desenvolvendo o máximo das contradições existentes.

Superar implica, assim, passar também por este modelo, não como objetivo final, mas como forma de acirramento das contradições e preparando-se para o amadurecimento das condições de desenvolvimento de uma escola “radicalmente diferente”³⁹.

³⁷ Ibidem, p. 124.

³⁸ MACHADO, L. op. cit., p. 126-127.

³⁹ Ibidem, p. 130.

No contexto da escola única do trabalho, Kuenzer afirma que, nesta, o ensino deverá ser politécnico, superando tanto o academicismo como o profissionalismo estreito. Para que isso ocorra, salienta que se deverá trabalhar com o conhecimento científico-tecnológico que está na raiz da sociedade contemporânea, resgatando a relação entre ciência e cultura através da tecnologia, de modo a trabalhar com conteúdos que caracterizam a modernidade em transformação.⁴⁰

As transformações provocadas pelo avanço tecnológico e científico e a crescente cientifização da vida social e produtiva, segundo a autora, exigem do cidadão trabalhador cada vez mais apropriação do conhecimento científico, tecnológico e político, desde que se pretenda resgatar a sua função de sujeito da história e:

Neste sentido, a politecnia ultrapassa tanto a preparação para ocupações definidas no mercado de trabalho quanto a educação geral baseada nas áreas do conhecimento que se aplicam em si mesmas, através de suas próprias estruturas lógicas e supostamente dotadas de autonomia. Por outro lado, não significa interdisciplinaridade, devendo ir muito além. A politecnia significa uma nova forma de recorte e estruturação dos conteúdos, a partir dos processos de trabalho que desempenham funções sociais relevantes para a constituição da sociedade brasileira contemporânea⁴¹.

Kuenzer considera que na sociedade contemporânea, cujo conhecimento está em estágio avançado em todas as esferas sociais e produtivas, fica difícil pensar uma proposta de politecnia que reúna conteúdos básicos de todos os processos de trabalho e uma forma de se superar esta dificuldade seria identificar as áreas de trabalho consideradas básicas para a produção das condições de existência de forma democrática.

Isto significa definir por critérios históricos áreas que considerassem o estágio de desenvolvimento do processo produtivo e das relações sociais. Fugindo da profissionalização estreita, essas áreas abrangeriam um conjunto de atividades

⁴⁰ KUENZER, A., 1997, p.138.

⁴¹ Ibidem, p. 139.

que se diversificam a partir de princípios metodológicos comuns, que não seriam definidos pelo mercado de trabalho mas pela função social que desempenham.⁴²

Kuenzer argumenta que as grandes áreas de conteúdo politécnico deverão ser traduzidas em uma proposta curricular que viabilize a compreensão das relações sociais que o processo de trabalho gera, a aquisição de princípios científicos de acordo com cada forma tecnológica específica do processo de trabalho, a aquisição dos códigos e das formas de comunicação específicas de cada esfera produtiva e a discussão das formas de participação na vida social e política a partir da participação no processo produtivo.

A autora percebe que o ensino politécnico só se concretizaria através de uma estrutura curricular que tenha o trabalho como princípio organizador e da superação da fragmentação e autonomização de disciplinas consideradas em si mesmas; salienta que é necessário estimular o debate na tentativa de superar tanto a organização por área de conhecimento, como fazem as propostas de educação geral, quanto da organização por áreas específicas como fazem as propostas de formação profissional.

Deluiz também acredita que a politecnicidade está além de uma formação que busca a profissionalização estreita; vê nesta concepção uma forma de perceber o indivíduo em sua integralidade e afirma que:

Uma proposta de formação de sujeito numa perspectiva de politecnicidade deve expressar, pois, a síntese dialética entre formação geral, formação profissional e formação política, promovendo o espírito crítico no sentido de uma qualificação individual e do desenvolvimento autônomo e integral dos sujeitos como indivíduos e atores sociais, possibilitando não só sua inserção mas a compreensão e o questionamento do mundo tecnológico e do mundo sociocultural que os circundam⁴³.

Podemos compreender assim que a politecnicidade significa uma formação integral, sem divisões tanto no que se refere a conteúdos (formação geral e profissional), quanto à configuração social e política. O conceito pretende assim

⁴² Ibidem.

⁴³ DELUIZ, Neise. As mudanças no mundo do trabalho e no mundo vivido: conseqüências para uma nova relação entre educação geral e formação profissional numa perspectiva de politecnicidade. In: MARKET, Werner (Org.). **Trabalho, qualificação e politécnica**. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Educação e Transformação). p. 120.

promover uma formação mais comprometida com a política e com questões sociais presentes em uma sociedade capitalista.

Os conceitos apresentados neste capítulo - formação dos intelectuais, escola unitária, o trabalho como princípio educativo, defendidos inicialmente por Gramsci, e politecnia, defendida por Marx e seus seguidores, mas que também estão presentes na obra de Gramsci sob a luz de outro momento histórico - apontam para uma formação um tanto quanto diferente da que conhecemos hoje.

Marx, Gramsci e seus seguidores perceberam a importância de se pensar a escola como um importante instrumento político. Não como uma forma de reprodução do sistema, mas uma forma de resistência a ele. A escola, ainda que sob o capitalismo, não deve perder sua função formadora de intelectuais e futuros dirigentes. Esta é a principal teoria defendida por Gramsci.

O teórico italiano, como salientou Ferreti, aponta em suas obras a escola como uma das organizações civis responsáveis pela elaboração e divulgação de ideologia e vê nela potencial tanto para manter o domínio de determinadas classes como capaz de contribuir com a classe trabalhadora na superação das contradições presentes na sociedade capitalista.⁴⁴

A concepção de educação veiculada por Gramsci rejeita assim o paradoxo de formar dois tipos de alunos: os que serão os futuros dirigentes, considerados intelectuais, e os que não terão essa oportunidade. Aceitar a distinção entre a formação geral e profissional – em seus sentidos estreitos – é aceitar que não existirá uma escola única que permitirá que se formem cidadãos, independente de qualquer fator social e político.

⁴⁴ FERRETI, C. J. 2009, op. cit., p. 120.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

No capítulo anterior nos dedicamos a compreender a concepção de escola de Gramsci e de autores preocupados em tornar a escola uma ambiente de formação geral, profissional e política de forma integrada. No entanto, a realidade brasileira é diferente dessas propostas, já que mantém a separação entre a formação geral e profissional.

Partindo, portanto, do nosso presente, resta-nos compreender se é possível educar para o trabalho e como articular a formação geral e a profissional sem fortalecer o velho dualismo. Para tal, faremos neste capítulo um breve histórico da educação profissional no Brasil, a fim de compreender os caminhos percorridos por ela e criar subsídios para a discussão.

As mudanças que ocorreram, e que ainda estão em processo, trouxeram para os profissionais da Educação, principalmente aqueles que estão voltados ao ensino médio, desafios a serem superados. Não é tarefa fácil inserir o ensino em um contexto social em função do risco de torná-lo presenteísta ou até mesmo utilitarista.

A educação tem um campo definido e um desenvolvimento histórico particular, o que não impede de ser integrada a outras práticas sociais, como o trabalho, como ocorre com a educação profissional de nível médio no Brasil. Especialmente nesta parte do estudo, a preocupação será a de compreender os cursos técnicos vinculados ao Ensino Médio e que pretendem dar uma formação profissional para jovens que estão na fase final do ensino básico.

Segundo Kuenzer, a formação profissional inicia a partir de 1909 com a criação das escolas de artes e ofícios. Essas escolas não tinham o objetivo direto de atender as demandas do desenvolvimento industrial, praticamente inexistente no período, mas, surgiram sobretudo com uma finalidade moral, retirando das ruas jovens que não possuíam lugar definido na sociedade⁴⁵.

⁴⁵ KUENZER, Acacia Z. Primeira parte. In: KUENZER, Acacia Zeneida. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 27.

Se a primeira proposta de educação profissional surgiu com formato moralista e paternal, as propostas seguintes estão inseridas no processo produtivo e não permitiam o acesso ao ensino superior.

Nesse momento, a perspectiva dual da educação profissional acentua-se, pois os alunos que freqüentam o curso profissional não são os mesmos que frequentam o ensino propedêutico, voltado para o ensino superior.

Segundo Frigotto, Ramos e Ciavatta, o dualismo se enraíza em toda a sociedade através de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual⁴⁶, ainda que, de acordo com os autores, o dualismo presente na educação brasileira adquire caráter estrutural com as leis orgânicas, como a Lei Orgânica do Ensino Secundário, de 1942, que acentuou a tradição do ensino secundário, acadêmico, propedêutico e aristocrático.

A Reforma Capanema, em 1942, fortaleceu ainda mais essa dicotomia, criando cursos médios que davam acesso ao ensino superior, e a formação profissional, que não oferecia essa oportunidade.

Contudo, a visão de que a formação para o trabalho é separada da formação profissional clássica está fundamentada no princípio que não reconhece o campo específico do trabalho como ciência em seu formato clássico (línguas, ciências, filosofia e arte).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN (Lei nº4.024/1961) trouxe uma conquista para o ensino técnico industrial no Brasil, pois garantiu a este o estatuto de equivalência aos demais cursos secundários, permitindo inclusive acesso ao ensino superior⁴⁷; mas, apesar de haver uma preocupação em inserir o aluno no mercado de trabalho, sua formação seria tarefa das escolas técnicas, diferentemente do aluno que não tinha a intenção de inserir-se de maneira imediata no mercado.

⁴⁶ FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do decreto n. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita (versão para discussão). In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento De Educação Profissional. **Textos: Semana Pedagógica**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2005. p. 9.

⁴⁷ LIMA FILHO, Domingos Leite. Desafios para a expansão e democratização da educação profissional e sua relação com a educação básica no contexto atual. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. **Textos: Semana Pedagógica**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2005. p. 6.

A equivalência entre os ensinos secundários e técnicos se estabeleceu com as Leis de Equivalência e, de forma plena, com a Lei de Diretrizes e Bases 4.024 de 1961:

Pela primeira vez, a legislação educacional reconhece a integração completa do ensino profissional ao sistema regular de ensino, estabelecendo-se em plena equivalência entre os cursos profissionalizantes e os propedêuticos para fins de prosseguimento nos estudos⁴⁸

Contudo, a equivalência reconhecida pela lei não é suficiente para superar a dualidade estrutural tão arraigada no sistema educacional brasileiro, já que a demanda de alunos para um curso e outro continua a ser diferenciada. Sendo assim, a lei manteve uma dualidade entre educação profissional e geral e conseqüentemente uma distinção entre o aluno menos favorecido materialmente, que precisava trabalhar para seu sustento, e o aluno mais favorecido, que não tinha pretensão imediata de inserção no mercado de trabalho.

A partir de 1964 a formação profissional passa a assumir importante papel dentro do conceito capitalista. O período chamado “milagre econômico” (1969 a 1973)⁴⁹ foi de extrema importância para a relação trabalho e educação, uma vez que o crescimento da economia e a expectativa do desenvolvimento industrial exigiam uma demanda de trabalhadores qualificados, especialmente em nível técnico.

Ramos reflete que, com a perspectiva do “milagre econômico” somado ao projeto “Brasil como potência emergente” em um contexto de concentração de capital, internacionalização da economia e contenção de salários, a formação técnica assumiu importante papel no campo das mediações da prática educativa.

É importante salientar, como nos lembra Kuenzer, que a necessidade do mercado também se agregou ao interesse de conter as demandas

⁴⁸ KUENZER, Acacia Zeneida (Org.) **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000. p. 29.

⁴⁹ Definido por Boris Fausto como o período que combinou o extraordinário crescimento econômico com baixas taxas de inflação. Foi um período de crescimento da economia brasileira, que modernizou o país, mas empobreceu a população e concentrou a distribuição de renda. FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2003. p. 485.

de estudantes secundaristas ao ensino superior, o que fortaleceu a organização do movimento estudantil do final da década de 1960⁵⁰.

E nesse contexto se configura a LDB 5.692/71 que, segundo Kuenzer, estabeleceu, com diversos interesses, uma única trajetória com a profissionalização compulsória no ensino médio⁵¹. A Lei apresenta a qualificação do aluno para o trabalho como uma de suas principais preocupações, como cita o art.1º:

O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania⁵².

Nessa lei, o ensino médio está voltado para o ensino profissionalizante, designando à escola a tarefa de formar uma mão-de-obra qualificada para atender às necessidades e exigências do mercado de trabalho e, segundo Bressan, a obrigatoriedade da habilitação profissional tinha como objetivo implícito a contenção da demanda de estudantes secundaristas ao Ensino Superior.⁵³

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos, o discurso utilizado para sustentar o seu propósito construiu-se através do argumento da falta de técnicos no mercado e da necessidade de evitar a “frustração de jovens” que não ingressavam nas universidades nem no mercado de trabalho, porque não apresentavam uma habilidade profissional: “Isto seria solucionado pela ‘terminalidade’ do ensino técnico [...]”⁵⁴.

É necessário salientar que a educação profissional nesse período acompanha o princípio taylorista-fordista e os conteúdos, segundo Kuenzer, eram selecionados a partir das tarefas típicas de cada ocupação, “O aprendizado privilegiou as formas de fazer típicas de cada ocupação definida, para atender às

⁵⁰ Argumento exposto por KUENZER, 2000, op. cit., p. 30.

⁵¹ KUENZER, 2000, op. cit. p. 29.

⁵² BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em <<http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica>> Acesso em: 21 ago. 2006. p. 1.

⁵³ BRESSAN, Vera. **Educação Geral e Profissional: ensino médio integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Economia Política da Educação) - UFPR Curitiba. 2006. p. 19-20.

⁵⁴ FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, op. cit. p. 10.

demandas de um processo produtivo parcelado, com tecnologia rígida e pouco dinâmica.”⁵⁵

Esta forma de aprender privilegia a memorização, sequência e repetição, interferindo diretamente no ensino e respondendo às exigências do mundo do trabalho. Neste sentido, a LDBEN de 1971 contribuiu para a desvalorização do ensino profissional, utilizando enquanto justificativa o desenvolvimento econômico e atendendo ao modelo político-econômico da Ditadura Militar.

A Reforma de 1971 representa bem o período, colocando como compulsória a profissionalização no ensino de 2º grau, causando, por outro lado, reações adversas de diversos setores organizados da sociedade civil, pois “O ensino técnico, realmente, assumiu uma função manifesta e outra não manifesta. A primeira, de formar técnicos; a segunda, a de formar candidatos para os cursos superiores.”⁵⁶

No que se refere ao ensino específico de História, é importante considerar que a Reforma de 1971 também apresenta problemas relacionados à adoção da disciplina de Estudos Sociais (que reunia conteúdos de Geografia e História) neutralizando a potência questionadora dessas disciplinas e contribuindo para a desvalorização das Ciências Humanas, além da questão da formação de professores em Licenciatura Curta, procurando adequar o profissional dessas áreas aos interesses econômicos e políticos no contexto do regime militar.

A lei tentou assim unificar o Ensino Médio não apenas para superar a dualidade, mas principalmente para atender às necessidades do setor produtivo, aliada a questões sociais e políticas do período, como o governo militar e do “milagre econômico”. Mas o “milagre” não atingiu os resultados esperados e a profissionalização incentivada pela LDBEN de 1971 não atingiu seu objetivo. É nesse contexto que, no ano de 1975, o Parecer nº76 restabeleceu a educação geral enquanto modalidade de ensino.

As pressões surgidas de diversos setores, como as instituições de formação profissional e de empresários do ensino, acabaram promovendo ajustes e, aos poucos, levaram ao estabelecimento da separação entre a formação geral e a

⁵⁵ KUENZER, A. 2000, op. cit. p. 31.

⁵⁶ Ibidem, p. 233.

profissional, estabelecida finalmente pela lei 7.044/82, que extinguiu a profissionalização obrigatória.

A LDBEN 7.044 de 1982 alterou alguns dispositivos da 5.692/71, principalmente no que se refere à obrigatoriedade da educação profissionalizante, extinguindo-a no 2º grau, ficando a critério do estabelecimento de ensino optar ou não pela habilitação profissional, evidenciando, segundo Carmo o: “[...] reconhecimento legal do fracasso da profissionalização compulsória [...].”⁵⁷

O dualismo, porém, iria se apresentar de maneira diferenciada a partir desta lei, pois, enquanto a 5692/71 determinava que a carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau mantivesse uma parte destinada à formação geral, a 7044/82, extinguindo a profissionalização compulsória, permitiu que os cursos propedêuticos tivessem carga horária exclusivamente destinada para a formação geral, oferecendo aos alunos uma melhor condição de acesso ao ensino superior⁵⁸.

O período após a ditadura militar foi marcado por uma sociedade civil organizada que se preocupava com a questão da educação pública de qualidade, democrática e gratuita na Constituição Federal. O debate que ocorria no ambiente educacional, principalmente no que se relaciona àqueles que se dedicavam à questão do trabalho como princípio educativo era que o ensino médio deveria formar politécnicos, tentando promover a formação humana integrada para o desenvolvimento de diversas potencialidades.

A atual LDB (9.394/96) compreende a importância da educação profissional e procura estabelecer a integração dessa modalidade com o trabalho, ciência e tecnologia; contudo, não define a cargo de quem estará a modalidade e não aponta alternativas para se trabalhar a questão de forma efetiva. Sobre essa lei falaremos detalhadamente no capítulo III deste trabalho.

Após os estudos sobre a legislação educacional brasileira, é possível concluir que ela foi marcada pela dualidade entre a formação geral e a profissional por diversos motivos e que, na atualidade, o Ensino Médio tem uma árdua tarefa: a de perceber a escola como instância social, dando uma dimensão

⁵⁷ CARMO, Jefferson Carrielo do. **Educação profissional e o estado intervencionista: velhos problemas ou “novas” soluções?** Disponível em: <<http://www.uepg.br/emancipacao/pdfs/revista%206/Artigo%208.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

⁵⁸ FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, op. cit. p. 11.

mais ampla para o ensino e promovendo uma maior interação entre os saberes acadêmicos e os práticos.

Atualmente, o aluno que opta pela formação profissional não é mais, exclusivamente, aquele que não tem oportunidade de frequentar o ensino superior. Este aluno encontra uma realidade diferenciada que expõe a figura do cidadão que deve dominar conceitos da educação geral e conceitos específicos de sua prática profissional. Propaga-se hoje o objetivo da democratização da educação não apenas para se formar para o mercado de trabalho, mas também para se adaptar a uma nova sociedade e enfrentar sua realidade.

2.1 Os JOVENS E A ESCOLA

O Educacenso publicado em 2008⁵⁹ nos permite visualizar dados e partir em busca da compreensão da importância de se estudar o tema. Vejamos:

Tabela 1 – Comparação de Matrículas da Educação Básica por Etapa e Modalidade - Brasil. 2007 e 2008.

Etapas/Modalidades de Educação Básica	Matrículas / Ano			
	2007	2008	Diferença 2007-2008	Varição 2007-2008
Educação Básica	53,028,928	53,232,868	203,940	0.4
Educação Infantil	6,509,868	6,719,261	209,393	3.2
Creche	1,579,581	1,751,736	172,155	10.9
Prê-escola	4,930,287	4,967,525	37,238	0.8
Ensino Fundamental	32,122,273	32,086,700	-35,573	-0.1
Ensino Médio	8,369,369	8,366,100	-3,269	0.0
Educação Profissional	693,610	795,459	101,849	14.7
Educação Especial	348,470	319,924	-28,546	-8.2
EJA	4,985,338	4,945,424	-39,914	-0.8
Ensino Fundamental	3,367,032	3,295,240	-71,792	-2.1
Ensino Médio	1,618,306	1,650,184	31,878	2.0

Fonte: MEC/Inep/Deed.

⁵⁹ As tabelas 1 e 2 estão disponíveis em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/educacenso_2008.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2008.

Tabela 2 – Número de Matrículas na Educação Básica, por Dependência Administrativa, segundo a Etapa e Modalidade. Brasil – 2008

Etapa/Modalidade	Matrículas na Educação Básica								
	Total	Dependência Administrativa							
		Federal	%	Estadual	%	Municipal	%	Privada	
Educação Básica	53,232,868	197,532	0,4	21,433,441	40,3	24,500,852	46,0	7,101,043	13,3
Educação Infantil	6,719,261	2,238	0,0	112,546	1,7	4,878,475	72,6	1,726,002	25,7
Creche	1,751,736	1,121	0,1	7,365	0,4	1,134,944	64,8	608,306	34,7
Pré-escola	4,967,525	1,117	0,0	105,181	2,1	3,743,531	75,4	1,117,696	22,5
Ensino Fundamental	32,086,700	25,622	0,1	11,000,916	34,3	17,442,158	54,4	3,618,004	11,3
Ensino Médio	8,366,100	82,033	1,0	7,177,377	85,8	136,167	1,6	970,523	11,6
Educação Profissional	795,459	77,074	9,7	257,543	32,4	29,191	3,7	431,651	54,3
Educação Especial	319,924	820	0,3	46,795	14,6	66,834	20,9	205,475	64,2
EJA	4,945,424	9,745	0,2	2,838,264	57,4	1,948,027	39,4	149,388	3,0
Ensino Fundamental	3,295,240	747	0,0	1,361,403	41,3	1,890,174	57,4	42,916	1,3
Ensino Médio	1,650,184	8,998	0,5	1,476,861	89,5	57,853	3,5	106,472	6,5

Fonte: MEC/Inep/Deed.

A partir da interpretação das tabelas com os dados do Educacenso 2008, podemos observar o crescimento nas matrículas na educação profissional entre 2007 e 2008 (14,7%), o que representa um aumento significativo de mais de 100 mil matrículas.

A Tabela 02 aponta que o número de matrículas aumentou também nas redes federal (9,7%), estadual (32,4%) e municipal (3,7%). Contudo, o aumento mais significativo foi na rede privada de ensino (54,3%), o que pode ser um indício de que há grande procura pela educação profissional também por alunos de classe mais elevada, ou que a rede pública não consegue atender a demanda educacional.

A procura dos jovens pela educação profissional traz à tona questões como a necessidade de se inserir no mercado de trabalho, de dar uma terminalidade para os alunos – para aqueles que não ingressarão ao ensino superior – e, sobretudo, a de pensar se a escola que temos hoje é capaz de preparar o aluno não só para que ele consiga um emprego, mas que ele tenha uma formação que lhe permita ser um cidadão.

A educação profissional é voltada para os alunos que finalizaram o ensino fundamental e pretendem dar continuidade a seus estudos, seja na formação geral ou profissional. Sendo assim, não é possível pensar na educação profissional sem voltar os olhares para os jovens, público alvo dessa modalidade de ensino.

Na tentativa de compreender o tema da formação profissional no contexto do século XXI, é importante observar não apenas as condições econômicas, políticas, sociais e educacionais do país; devemos voltar nossos olhares justamente para aqueles que usufruem – ou deveriam usufruir – desse tipo de formação como uma forma de oportunidade ou até mesmo de complementaridade de seus estudos. Dayrell e Gomes percebem a juventude não somente como uma fase biológica, mas também como uma construção social:

Mas o que é ser jovem? Partimos da idéia que a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. De um lado, há um caráter universal dado pelas transformações do indivíduo de determinada faixa etária. De outro, há diferentes construções históricas e sociais relacionadas a esse tempo/ciclo da vida. De maneira geral, podemos dizer que a entrada da juventude se faz pela fase que chamamos de adolescência e é marcada por transformações biológicas, psicológicas e de inserção social [...] ⁶⁰.

Os autores argumentam que a juventude pode se dar de forma muito variada nas diferentes sociedades e momentos históricos, enfatizando que não é possível enquadrar a juventude em critérios rígidos e determinados. A noção do que é jovem varia devido a fatores geográficos, sociais, culturais, de gênero, entre outros, e devemos entender a juventude como parte de um processo de constituição de sujeitos marcados com especificidades da vida de cada um ⁶¹.

A escola brasileira, entendida como a instituição que reúne políticas educacionais, professores, diretores, entre diversos outros elementos, enfrenta uma série de problemas de caráter político, econômico e social e, muitas vezes, não está preparada para receber o jovem e sua infinidade de diferenças, problemas e expectativas.

É importante salientar, porém, que a infinidade de problemáticas da escola não deve fazê-la perder de vista questões fundamentais para a formação de seus alunos e cada vez mais conhecê-los para poder incentivá-los, juntamente com os elementos que a compõem, a participar dela, entendendo a sua importância:

⁶⁰ DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil**. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

⁶¹ DAYRELL; GOMES, op. cit., p. 4.

Neste sentido, é fundamental que cada escola ou projeto educativo busque construir, em conjunto com os próprios jovens, um perfil do grupo com quem atuam, detectando quem são eles, como constroem o modo de ser jovens, as suas demandas necessidades e expectativas⁶².

Sabemos que, por mais que um aluno tenha condições de sustentar-se, em algum momento de sua vida (principalmente na juventude), ele fará parte do mercado de trabalho, ainda que de forma indireta; portanto, estudos que envolvem o ensino médio e a formação para o trabalho são cada vez mais necessários para entender e buscar soluções que permitam que o aluno consiga compreender e integrar-se ao mundo do trabalho sem perder a sua dimensão educativa.

2.2 A FORMAÇÃO PROFISSIONAL E O EDUCADOR

Percebemos a importância de uma educação para o trabalho para os jovens da sociedade brasileira na atualidade. Agora, o momento é de refletir conteúdos e práticas adequadas para a formação do aluno-cidadão-trabalhador. Nesse contexto, é necessário observar não apenas a formação do aluno, como também a formação do educador.

Para Kuenzer, o educador deve, de maneira sucinta: a) estar capacitado para compreender a nova realidade, b) deve ter competência para identificar processos pedagógicos que ocorrem no espaço escolar e além dele, c) deve ter competência para dialogar com o governo em suas diferentes instâncias e com a sociedade civil, d) ser capaz de selecionar e organizar conteúdos, valorizando a transdisciplinaridade, e) ser capaz de articular a escola e o mundo das relações sociais e produtivas, f) saber organizar e gerir o espaço escolar de forma democrática e g) ser organizador de experiências pedagógicas escolares e não-escolares⁶³.

⁶² Ibidem, p.4.

⁶³ KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho**: novos desafios para a faculdade de educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301998000200007&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 31 mar. 2009.

Para isso, a autora enfatiza que é necessário que as faculdades de educação busquem novas formas de organização. Essa mudança, no contexto educacional atual, é urgente e deve estar entre as prioridades do sistema educacional.

Os conceitos de educação e trabalho devem associar-se ao ensino de maneira integrada, permitindo que tanto a escola se torne mais presente na vida dos alunos e que também contribua com uma formação mais humana para o trabalho; a escola deve fazer isso sem incorrer na dualidade (trabalho manual x trabalho intelectual) tão presente na teoria, na legislação e nas propostas pedagógicas e na prática pautada em uma quantidade significativa de cursos profissionalizantes que não superam o caráter exclusivamente técnico.

A importância de se pesquisar sobre o tema reside na existência de alto número de alunos que necessitam relacionar seu crescimento intelectual com a necessidade de prover condições materiais de existência, como compreendem Frigotto, Ciavatta e Ramos:

Considerando-se a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade na educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica⁶⁴.

Assim, como observam os autores, é imperativo que pensemos numa formação profissional que situe os alunos numa área técnica ou tecnológica sem perder a qualidade do ensino enquanto direito social. Uma educação reflexiva que perceba a realidade dos jovens e forneça elementos para que eles tenham uma oportunidade de se inserir no mercado de trabalho, mas que também faça com que eles reflitam sobre sua realidade social, econômica e política.

O mundo do trabalho muito se modificou nas últimas décadas, integrado ao processo de globalização, transformando gradativamente o modo de

⁶⁴FRIGOTTO, Gaudêncio. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 7.

produção e seus procedimentos, exigindo um novo perfil de trabalhador, flexível e com outras habilidades. A educação, assim, pode apresentar novas formas de estabelecer a relação entre a escola e o mundo de trabalho a partir do conceito de princípio educativo, considerando também a inclusão de novas tecnologias e sua importância no contexto do século XXI.

Nesse sentido é importante reconhecer que não é possível uma formação profissional de qualidade sem uma educação geral sólida, como argumenta Kuenzer:

[...] a qualificação profissional passa a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitam ao cidadão- *produtor chegar ao domínio intelectual do técnico e das formas de organização social para ser capaz de criar soluções originais para problemas novos, que exigem criatividade, a partir do domínio do conhecimento*. Para tanto, é necessário outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nesta etapa de desenvolvimento das forças produtivas, de modo a atender às demandas da revolução na base técnica de produção com seus profundos impactos sobre a vida social⁶⁵.

Saviani, ao estudar a trajetória da nova LDB, argumenta que no ensino médio não é mais suficiente dominar elementos básicos e gerais que contribuem para o processo de trabalho na sociedade. É preciso explicitar como o conhecimento se converte em potência material no processo de produção⁶⁶.

Partindo desse princípio, Saviani acredita que o ensino médio deverá proporcionar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção e não apenas o adiestramento em técnicas produtivas. Acredita que o ensino médio deve ser politécnico e defende que:

Politecnia significa aqui, especialização como domínio dos fundamentos das diferentes técnicas utilizadas na produção moderna. Nessa perspectiva a educação de segundo grau tratará de se concentrar nas modalidades fundamentais que dão base à multiplicidade de processos e técnicas de produção existentes. Esta é uma concepção radicalmente diferente da que propõe um segundo

⁶⁵ KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, ano 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000. p. 34-35 (grifos do autor).

⁶⁶ SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB trajetórias limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea). p. 39.

grau profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como adestramento em uma determinada habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto do processo produtivo⁶⁷.

É propondo um novo ensino médio, que compreendesse a figura do aluno trabalhador, que o projeto de uma nova LDB foi apresentado pelo deputado Octávio Elísio em 1988, após a promulgação da Constituição. O debate entre o projeto de Lei proposto inicialmente por Elísio e a proposta de Darcy Ribeiro apresenta conceitos diferenciados para a educação profissional. As considerações sobre este embate serão feitas no capítulo seguinte.

⁶⁷ Ibidem, p. 39-40.

CAPÍTULO III

DO SUBSTITUTIVO JORGE HAGE À LEI DARCY RIBEIRO

Estudar o ensino de História e questão da educação profissional brasileira no século XXI é estudar também o ensino no Brasil da atualidade. Para entender melhor essa realidade é importante voltar os olhares para a legislação educacional brasileira, que apresenta documentos que formam concepções diversas sobre o que é a educação.

Como já observado anteriormente, a questão da educação profissional sempre esteve presente na legislação brasileira. Segundo Domingos Leite Lima Filho⁶⁸, desde a década de 1940 já se identificava a valorização ao ensino técnico, e ao longo dos anos 1960 houve um aumento nas matrículas nas escolas técnicas federais, sustentado também pelo ideário de desenvolvimento propagado pela ditadura militar no país.

A partir da década de 1990, as reformas na educação estiveram fortemente influenciadas pelos avanços tecnológicos e, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso, as políticas educacionais se adequaram mais fortemente às regras do mundo do trabalho, como reflete Lima Filho:

Sob os paradigmas da flexibilização, da privatização e da desregulamentação buscou-se a implementação de políticas educacionais funcionais ao projeto de inserção da sociedade brasileira na dinâmica da globalização em associação subalterna ao capital internacional⁶⁹.

Neste contexto do final da década de 1980 até finais de 1990, dois documentos se destacaram com diferentes abordagens no que se refere à educação profissional: o Substitutivo Jorge Hage, de 1990, que modifica elementos do projeto inicial do deputado Octávio Elísio, de 1988, e o texto final da LDBEN de 1996, proposto pelo então senador Darcy Ribeiro.

⁶⁸ LIMA FILHO, D. L., op. cit., 2005, p. 6.

⁶⁹ Ibidem, p. 8.

3.1 PROJETO DA CÂMARA X PROJETO DO SENADO

Incentivado pela promulgação da Constituição de 1988, o deputado Octavio Elísio apresentou à Câmara Federal, no dia 05-10-1988, um projeto de Lei (nº 1.158- A/88), inserido nas discussões já iniciadas em diversos setores educacionais. Já em dezembro do mesmo ano, o autor apresenta uma emenda, seguida de uma segunda e uma terceira. O projeto foi submetido à Comissão de Constituição, Justiça e Redação e foi aprovado em junho de 1989.

Em 1989 o deputado cearense Ubiratan Aguiar, presidente da Comissão de Educação, Cultura e Desporto da Câmara, constituiu um Grupo de Trabalho para discutir assuntos pertinentes à LDB, que foi coordenado por Florestan Fernandes, tendo sido indicado como relator Jorge Hage⁷⁰.

Segundo Saviani, muitos projetos foram anexados ao original, assim como diversas emendas; além de propostas formalmente registradas houve também inúmeras sugestões, que chegaram ao conhecimento do relator, contribuindo para “[...] o que talvez tenha sido o mais democrático e aberto método de elaboração de lei que se tem notícia no Congresso Nacional⁷¹”.

Como relator, Jorge Hage manteve-se atento às sugestões; participando de audiências públicas em diversos locais do país, Hage vinha construindo um Substitutivo, que em 28 de junho de 1990 teve aprovação unânime da Comissão.

Mas o Substitutivo de Jorge Hage teria ainda um longo caminho a percorrer na Câmara de Deputados e enquanto tramitava surgiram iniciativas paralelas no Senado e em maio de 1992 o senador Darcy Ribeiro apresentou um projeto de LDB, assinado pelos senadores Marco Maciel e Maurício Correa, tendo como relator o senador Fernando Henrique Cardoso:

[...] diferentemente do projeto da Câmara que se formulou sobre uma concepção de democracia participativa, compartilhando-se as decisões entre as autoridades governamentais e comunidade educacional organizada, através de Conselhos de caráter deliberativo, o projeto do Senador tem por base uma concepção de

⁷⁰ HAGE apud SAVIANI, D.,1997, op. cit. p.57.

⁷¹ SAVIANI, D.,1997, op. cit. p. 57

democracia representativa na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes. Uma vez escolhida, eles são legitimados para tomar decisões em nome de toda a sociedade não necessitando mais sequer consultá-la⁷².

No sistema parlamentar brasileiro, um projeto de lei pode ser apresentado e iniciar tramitação em qualquer uma das casas do Congresso. Se começa na Câmara, ao ser aprovado, deverá ir ao Senado; uma vez aprovado deve retornar à Câmara para a deliberação final e depois é enviado ao Presidente, que detém o poder de veto; se houver veto, volta à Câmara que pode manter ou derrubá-lo; só depois a lei é promulgada⁷³.

O senador Darcy Ribeiro se beneficiou do novo Regimento Interno do Senado; isto quer dizer que, uma vez aprovado na Comissão de Educação, o projeto de LDB estaria automaticamente aprovado no Senado, seguindo para a apreciação da Câmara dos Deputados; diferentemente, o projeto de Hage é decorrente do projeto de 1988 e neste período vigorava o antigo regulamento pelo qual deveria ser apreciado pelo Plenário da Casa.

Com o afastamento de Collor, Itamar Franco assume a presidência e indica Murilo Hingel para o Ministério da Educação. Hingel se manifestou a favor do projeto da Câmara e articula para que o projeto de Darcy Ribeiro volte à Comissão de Educação⁷⁴. A situação política era mais favorável ao senador Darcy Ribeiro, que foi apresentando sucessivas versões de seu projeto, tornando seu texto mais conveniente, diminuindo possíveis resistências.

A última versão foi aprovada em 08 de fevereiro de 1996 e recebeu algumas alterações com base no projeto da Câmara e, ao mesmo tempo, adequando-se as linhas da política educacional do governo de Fernando Henrique Cardoso⁷⁵.

Depois de aprovado no Senado, o projeto de Ribeiro foi à Câmara de Deputados, tendo como relator o deputado José Jorge. Sem vetos, a lei foi promulgada em 20 de dezembro de 1996.

⁷² Ibidem, p. 129.

⁷³ Ibidem, p. 91.

⁷⁴ SAVIANI, D., 1997, op. cit. p. 130.

⁷⁵ Ibidem, p. 161.

3.2 O SUBSTITUTIVO JORGE HAGE: A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

A base de todo o projeto apresentado inicialmente por Octávio Elísio fica evidente nas primeiras linhas do texto do Substitutivo Jorge Hage, quando revela a concepção de Educação e os fins da Educação Nacional.

Sobre a Educação aponta o documento:

A Educação abrange os processos educativos que se desenvolvem na convivência humana, na vida familiar, no trabalho, nas instituições de ensino, de educação infantil, de formação profissional, de pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil, no esporte, no lazer, nas manifestações culturais e no contato com os meios de comunicação social. [...] §2º A educação escolar deverá vincular-se a mundo do trabalho e à prática social⁷⁶.

Sobre os fins da Educação revela que:

A educação nacional, instrumento da sociedade para a promoção do exercício da cidadania, fundamentada nos ideais de igualdade, liberdade, solidariedade, democracia, justiça social e felicidade humana, no trabalho como fonte de riqueza, dignidade, bem-estar universais, tem por fins:

I – o pleno desenvolvimento como ser humano e seu aperfeiçoamento;

II – a formação de cidadãos capazes de compreender criticamente a realidade social e conscientes dos seus direitos e responsabilidades, desenvolvendo-lhes os valores éticos e o aprendizado da participação;

III – o preparo do cidadão para a compreensão e o exercício do trabalho, mediante acesso à cultura, ao conhecimento científico, tecnológico e artístico e ao desporto; [...] ⁷⁷

A partir do texto inicial do Substitutivo percebemos que existe uma preocupação em integrar a escola ao mundo produtivo, contribuindo para uma formação mais humana e mais integrada ao ambiente social no contexto da década de 1990, época em que foi produzido, mas que ainda é bastante atual visto que permite a integração da escola com a sociedade pelo viés do mercado de trabalho.

⁷⁶ **Texto do Substitutivo Jorge Hage.** In: SAVIANI, D., 1997, op. cit., p.72.

⁷⁷ **Texto do Substitutivo Jorge Hage.** In: SAVIANI, D., 1997, op. cit., p.72.

Ainda segundo o documento produzido principalmente por Jorge Hage, salientamos um trecho em que a formação técnico-profissional é apresentada:

Art. 56 – O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental e médio, bem como o trabalhador em geral, jovem e adulto, além da garantia de educação básica comum, e das ofertas de educação profissional no ensino médio regular, deverá contar com a possibilidade de acesso a uma formação técnico-profissional específica, que não substitua a educação regular e contribua para o seu desenvolvimento como cidadão produtivo, proporcionando-lhe meios para prover sua existência material⁷⁸

O artigo acima citado mostra os objetivos do ensino técnico-profissional, que inclui alunos e trabalhadores, dando uma educação básica comum, mas oferecendo uma oportunidade de ter uma formação técnica para que possam sustentar-se materialmente.

Tal artigo se vincula ao objetivo geral da Educação apresentado no projeto que, segundo o documento, tem como [entre outras] finalidades: “[...] o preparo do cidadão para a compreensão e o exercício do trabalho, mediante acesso à cultura, ao conhecimento científico, tecnológico e ao desporto”⁷⁹.

3.2.1 A Formação Técnico-Profissional no Substitutivo

À primeira vista a diferença entre o projeto da Câmara e o do Senado é clara: o tamanho do texto reservado para estabelecer as diretrizes para a formação técnico-profissional. Quando é feita uma análise mais minuciosa percebemos outras diferenças e preocupações⁸⁰.

A partir da leitura do art. 56, complementada pelo §1º, constata-se que a formação profissional oferecida não deverá ser deslocada da educação regular, devendo contribuir para o desenvolvimento do ‘cidadão produtivo’, expressão entendida aqui como integrante de um contexto educacional em que o

⁷⁸ Ibidem, p. 71.

⁷⁹ Ibidem, p. 71.

⁸⁰ O documento em análise está em “ANEXOS”.

aluno seja capaz de reunir elementos para adquirir conhecimento e utilizá-lo em sua vida prática, proporcionando-lhe a oportunidade de prover sua existência material.

O §2º apresenta a possibilidade de oferecer a formação técnico-profissional no próprio ambiente de trabalho, o que seria de grande valia para os alunos trabalhadores, já que poderiam ter um contato direto com o ambiente de trabalho em que estariam inseridos no presente e no futuro.

Partindo para o § 5º constata-se que a formação profissional oferecida visaria atender às necessidades do mercado de trabalho, mas visaria também atender os interesses dos trabalhadores e da população, não servindo apenas aos ditames do mercado, crítica feita por muitos que apontam a formação profissional como subordinada ao sistema capitalista.

O art. 57 indica que as instituições destinadas à formação profissional devem constituir rede própria, podendo ser oferecidas nas instituições de ensino médio do sistema regular, como atividade de extensão, desde que isso não ofereça prejuízos às responsabilidades básicas da instituição. Já as instituições de formação técnico-profissional podem oferecer, excepcionalmente, outras formas e modalidades educacionais, inclusive o ensino médio regular, de acordo com as normas do sistema de ensino correspondente.

Um aspecto importante a ser ressaltado está exposto no § 2º do art. 58, que enfatiza que os centros públicos de formação técnico-profissional devem oferecer oportunidades de horário para que os alunos possam adequar sua rotina com a sua formação, aumentando a frequência, inclusive porque, segundo o § 3º, esses centros devem estar localizados nas proximidades das unidades escolares de ensino fundamental e médio.

Não apenas instituições públicas como também entidades da sociedade civil e empresas privadas poderão manter uma instituição de formação profissional, desde que respeitados os aspectos legais, dando espaço para a criação de mais instituições que tenham como foco a formação profissional.

Apesar de apresentar diversos aspectos positivos no que se refere à educação profissional, o texto do Substitutivo parece apontar um indício de dualidade quando mantém um Conselho Nacional de Formação Profissional para formular e coordenar a política nacional de formação técnico-profissional, definir

diretrizes e prioridades, além das funções apresentadas pelo Parágrafo Único do art. 59.

Sobre o tema, Saviani alerta que neste aspecto o projeto mantém o dualismo quando mantém o Conselho Nacional de Formação Profissional paralelo ao Conselho Nacional de Educação; segundo o autor:

Parece que a solução racional seria incorporá-lo ao CNE, seja pela absorção pura e simples das suas atribuições, seja prevendo-se uma câmara de formação profissional como se fez com a educação básica e a educação superior⁸¹.

Saviani inclui uma fala de Hage: “fundir de uma vez tudo no CNE seria um exagero, e traria confusão indesejável, até mesmo quanto aos recursos da Educação”⁸². Embora a ponderação de Hage seja bastante plausível, Saviani expressa claramente sua opinião: “continuo pensando que a solução racional é aquela apresentada no parágrafo supra” [aqui representando pela citação literal do autor].

É bastante apropriado também comentar o capítulo XII do texto do Substitutivo de Jorge Hage, intitulado: *Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores*, uma vez que inclui nos termos da lei educacional jovens e adultos que já ingressaram no mercado de trabalho e as alternativas reservadas a essa população como um regime especial de trabalho.

A redução da jornada de trabalho é um aspecto importante do projeto, uma vez que assegura maior frequência e se adequa ao cotidiano dos alunos, que poderão ter a carga horária de trabalho reduzida sem prejuízo salarial e, em alguns casos, oferta de trabalho em tempo parcial, especialmente para adolescentes.

Outro ponto a ser sublinhado está contido na letra -d- do art. 62 (IV): as alternativas de acesso a qualquer série ou nível, independente da idade e escolaridade anterior, através de avaliação dos conhecimentos e experiências, o que permite uma flexibilidade maior desde que existe um aparato para receber e avaliar este aluno que inicia nova etapa.

⁸¹ SAVIANI, D., 1997, op. cit., p. 66.

⁸² HAGE apud SAVIANI, D., 1997, op. cit. p. 66.

O texto descrito no trecho V (art. 62) refere-se aos conteúdos curriculares que se centram na prática social do trabalho e metodologia adequada ao amadurecimento e experiência do aluno, além de oferecer uma organização escolar flexível desde a carga horária até a matrícula por disciplina.

É importante ressaltar também que seria necessária a presença não só de professores especializados, como descrito no texto, como também de profissionais da educação que estivessem integrados à questão da formação profissional e se posicionassem a favor da iniciativa proposta pelo texto do projeto, caso este se transformasse em lei.

3.2.2 O Substitutivo pelo seu Idealizador

Como já tivemos a oportunidade de comentar, o Substitutivo apresentado por Jorge Hage é fruto do projeto apresentado pelo deputado Octávio Elísio em 1988, logo depois da Promulgação da Constituição de 05 de outubro de 1988. Segundo Hage, após este acontecimento os deputados mais comprometidos com a Educação começaram a mobilizar e trocar ideias em torno de uma nova Lei de Diretrizes e Bases⁸³.

Sabemos hoje que o Substitutivo não se tornou a LDB que vigora na atualidade; contudo, no ano de 1990, data da publicação do projeto aprovado pela Câmara, a expectativa do deputado Jorge Hage, relator do Substitutivo em questão, era de que não houvesse maiores dificuldades em sua aprovação:

Tendo em vista a metodologia de negociação e acordo, utilizada para sua tramitação na Comissão, que envolveu as representações de todos os Partidos, e lícito esperar-se que o projeto não encontre maiores obstáculos nas etapas que ainda tem pela frente⁸⁴.

⁸³ HAGE, Jorge. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD com comentários de Dermeval Saviani et al. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990. p. 83.

⁸⁴ HAGE, J., 1990, op. cit., p. 84.

O deputado fez diversos comentários sobre o projeto, que serão sintetizados a seguir a fim de explicitar as linhas orientadoras gerais e alguns pontos específicos selecionados por ele⁸⁵. Vejamos:

- a) A educação não se reduz à escolarização ou à instrução institucionalizada;
- b) O substitutivo procura incorporar os avanços do debate nacional e internacional em torno das relações entre trabalho, educação e escola.
- c) Tentativa de superar a dualidade da configuração educacional brasileira apresentando as seguintes características: forte componente de educação tecnológica ou politécnica ao lado da educação geral, incentivo para continuar buscando o conhecimento, possibilidade de ampliar a carga horária do curso médio, articulação com as oportunidades de formação técnica profissional específica fora do sistema de ensino, utilização da prática real do trabalho do aluno, a existência de uma educação básica unitária comum para todos os cidadãos, negando a dualidade educacional;
- d) Afirmação do princípio educacional: “educação direito de todos e dever do estado”.
- e) Estratégias e mecanismos institucionais para assegurar o planejamento e administração democrática da educação desde as unidades escolares com seus conselhos comunitários até o Fórum Nacional da Educação;
- f) Adota o Sistema Nacional de Ensino (SNE) como instituição capaz de articular a educação e para assegurar um padrão de qualidade de ensino;
- g) Enfatiza e prioriza a formação de professores e diretrizes de carreira;

⁸⁵ Síntese ressaltando os pontos relacionados com o tema do trabalho. HAGE, J., 1990, op. cit., p. 85-93.

- h) Estimula e disciplina a chamada “graduação à distância”, sobretudo para uso em formas de educação continuada, atualização e aperfeiçoamento de professores e outros profissionais e também para a educação de jovens e adultos-trabalhadores. Impõe também certos controles para evitar a exploração comercial indevida;
- i) Regulamenta os estágios como complemento da educação escolar desde que não se transformem em mão-de-obra barata;
- j) Amplia o ano letivo para 200 dias, fixa em 4 horas o tempo mínimo de permanência do aluno na escola, ressaltando, entretanto situações específicas. como o do ensino noturno, educação de jovens e adultos e educação rural;
- k) Procura equilibrar a ousadia em inovar com a realidade das limitações do atraso educacional brasileiro. Para não inibir a capacidade de transformação e avanço, há de ter uma Lei de Diretrizes e Bases a alternativa adotada pelo Substitutivo foi abrir num capítulo de *Disposições Transitórias* tudo aquilo que devesse referir-se a condicionamentos do presente para que não atuem como inibidores da visão do futuro

Como pudemos observar nos comentários do deputado sintetizados acima, o texto do Substitutivo percebe as diferentes realidades: escola rural, o trabalho, a educação de jovens e adultos e procura superar a dualidade educacional brasileira, entendendo a educação como um dever do Estado.

É importante ressaltar também a percepção do aluno-trabalhador não como um aluno diferenciado, mas com uma tarefa diferenciada que deve ser integrada à educação sob as formas de estágio, alterações na carga horária, possibilitando maiores oportunidades tanto na escola como em seu trabalho. Sabemos da dificuldade que seria implementar tais mudanças, mas assinalamos a necessidade de se pensar a educação das mais variadas formas, na tentativa de torná-la parte da vida dos alunos e da sociedade em que vivem.

O avanço no texto proposto primeiramente pelo deputado Octávio Elísio e que sofreu alterações devido a discussões não está propriamente nas

palavras, mas em seu significado unitário de percepção da realidade brasileira e na tentativa de superar a dualidade estrutural da educação brasileira, ainda que, de início, no plano das ideias.

Dermeval Saviani é um dos estudiosos que mais produziu textos sobre o Substitutivo e a Lei de Diretrizes e Bases sancionada em 1996, conhecida como Lei Darcy Ribeiro. Um dos seus textos, produzidos em 1990⁸⁶, publicado juntamente com os comentários de Jorge Hage, traz suas impressões sobre o projeto antes mesmo do projeto de Darcy Ribeiro. O autor considera como positivas⁸⁷:

- a) a abrangência da lei, que supera a visão fragmentária da educação;
- b) a tentativa de se configurar um Sistema Nacional de Educação, acreditando que:

A consagração da noção de sistema nacional de educação no texto legal pode abrir caminho para a construção de uma escola comum, extensiva a todo território nacional, unificada pelos mesmos objetivos, organizada sob normas também comuns regida pelo mesmo padrão de qualidade⁸⁸.

- c) Avanço no ensino médio, que para o autor era um verdadeiro nó na organização escolar devido à dificuldade de se definir o lugar e o papel desse grau no conjunto de ensino. Saviani reconhece que já houve algum progresso no sentido de localizar o eixo desse grau escolar na educação tecnológica e politécnica, mas que ainda persiste certo grau de dualidade;
- d) Redução da jornada de trabalho para viabilizar as condições de frequência à escola.

⁸⁶ SAVIANI, Dermeval. Análise do Substitutivo ao Projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD com comentários de Dermeval Saviani et al. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.p. 103-116.

⁸⁷ Síntese do texto de SAVIANI, 1990, op. cit. pp.103-116.

⁸⁸ SAVIANI, 1990, op. cit. p.105.

Assim como apresentou o que considera positivo no Substitutivo, Saviani enfatiza que alguns pontos devem ser revistos⁸⁹, como o conceito de SNE, que aparenta abrangência excessiva, indagando se a inclusão de instituições culturais, experiências populares e cursos livres não descaracterizariam o sistema.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) também aparece como um ponto a ser revisto, na opinião de Saviani, já que a representação por entidades ou por níveis ou tipos de instituições de ensino acaba conferindo ao órgão uma composição de caráter corporativo. Outra instituição que deveria ter seu papel revisto seria o Fórum Nacional de Educação, que aparentou ser um órgão apenas consultivo: “[...] Parece, pois, que nos termos propostos esse órgão é inócuo, sendo, portanto, inteiramente dispensável, desde que quase todas as entidades nele representadas já se fazem representar também no Conselho Nacional de Educação.”⁹⁰

A dualidade na educação brasileira é uma questão de difícil superação e o texto do projeto de LDB de Hage, por mais que busque uma visão mais unitária da educação, não escapa de ser atingido por ela, já que coloca o Conselho Nacional de Formação Profissional em posição paralela ao Conselho Nacional de Educação, fato que, segundo Saviani, contribui para a persistência da dualidade em nosso contexto educacional.

Sofia Lerche Vieira, também examina o projeto ressaltando que:

A análise da legislação tem se revelado um referencial importante para a compreensão das idéias pedagógicas. Há de se admitir, porém, que ‘o projeto educacional não é obra da legislação, mas da organização da sociedade’ (VIEIRA, 1988, p. 1). Por melhor (ou pior) que seja determinada lei, sua aplicação depende de interesses contraditórios que circulam no âmbito social⁹¹.

Vieira nos faz refletir primeiro sobre o fato de que a legislação é um importante instrumento para a compreensão dos rumos da educação e também

⁸⁹ Ibidem, p.103-116.

⁹⁰ Ibidem, p. 111.

⁹¹ VIEIRA, Sofia Lerche. Em busca de uma LDB cidadã. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD com comentários de Dermeval Saviani et al. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990, p. 95. (o texto citado pela autora é: VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e legislação ordinária: há razões para esperança? **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 38, abr./jun. 1988. p. 1-12).

considera não só os termos da lei, mas principalmente o caminho que ela percorre na sociedade de acordo com as necessidades e interesses.

Sendo assim, Vieira percorre o longo caminho das LDBEN anteriores, fazendo referência ao projeto nos últimos 30 anos, lembrando a LDBEN 4.024/61 que passou cerca de 13 anos em tramitação no Congresso e teve suas disposições sobre a educação de grau primário, médio e superior revogadas pela legislação do período autoritário (Lei 5.540 de 1968) e a LDBEN 5.692/71.

Esse processo explicita que as determinações do percurso acabaram tendo influência decisiva sobre o produto final: “Trata-se de um texto que nasce velho, na medida em que muitas de suas concepções já haviam sido superadas pelas idéias emergentes no panorama educacional do período.”⁹²

As transformações sociais se relacionam muito com a legislação e, muitas vezes, esta acaba sendo resultado de diversos movimentos sociais, como ocorreu a partir do golpe de 1964 com as medidas adotadas para adequar o campo educacional ao contexto político. No período, havia a necessidade de se eliminar os focos de contestação dentro da universidade, reprimindo o movimento estudantil e atender às pressões das camadas médias pelo ensino superior. Neste quadro surge a reforma universitária de 1968 e nela a gênese da Lei de 1971 no que se refere à tentativa de profissionalização.

Já nos anos 1980, outro fato foi de grande importância e impactou sobre a nova proposta de LDBEN, segundo Vieira: a Assembléia Nacional Constituinte (ANC). Tanto a Constituinte como a proposta de nova LDBEN foram fortemente marcadas pelos anseios de segmentos organizados em torno de interesses educacionais. O início da discussão sobre a nova LDBEN pode ser localizado no debate travado nos primeiros ensaios em torno de propostas para o capítulo de educação na Constituinte. Sobre a Constituição de 1988 e sua relação com a educação analisa Silva:

A partir da análise realizada, conclui-se que a Constituição de 1988 representou, no que se refere à educação, a disputa entre conservação e mudança e, ao tentar conciliar interesses inconciliáveis, assimilou aspirações democratizantes, mas manteve fortes traços de conservadorismo, como a obrigatoriedade da oferta

⁹² VIEIRA, op. cit., p. 96.

do ensino religioso nas escolas públicas e a manutenção de privilégios à iniciativa privada, em geral. A instituição de preceitos democráticos na Constituição de 1988 significou um avanço importante para a construção do direito à educação no Brasil, mas não decisivo para sua implantação. E, infelizmente, muitos dos preceitos nela inscritos vêm sendo constantemente desconsiderados ou têm assumido referenciais diferentes dos definidos no momento de sua elaboração⁹³.

Em 1988, quando é promulgada a nova Constituição, o debate sobre a LDB já tinha se iniciado e se incorporado ao cenário educacional. Em encontros de entidades organizadas como a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED) como também na Conferência Nacional de Educação (CNE) houve amplo debate sobre a educação. A V CBE de 1988 lotou o auditório do Congresso em manifestação a favor da educação pública e gratuita.

Jorge Hage estava entre as vozes que apontavam conquistas da nova Constituição. Em dezembro de 1988, Octávio Elísio dá entrada no Congresso o projeto da LDB em sua versão inicial, inspirado nas contribuições de Saviani. Concluída a elaboração da Constituição de 1988, os trabalhos no Congresso começam a se organizar e, segundo Vieira, começa a tomar corpo no interior do

Congresso “a construção da LDB cidadã”⁹⁴, assim denominado pela autora devido ao movimento de discussão que se realizou em torno da educação pública e a partir das contribuições dos debates, o relator, deputado Jorge Hage, elabora seu primeiro Substitutivo.

Ao documento são apresentadas diversas emendas parlamentares e contribuições de diferentes segmentos interessados no assunto. No segundo semestre de 1989 são realizadas audiências públicas com educadores, especialistas e pesquisadores e nos Simpósios Temáticos foram debatidos questões referentes ao sistema nacional de educação, educação para o trabalho, educação superior, entre outros e a partir das contribuições, Hage elabora, em 1990, o segundo Substitutivo⁹⁵.

⁹³ SILVA, Andréia Ferreira da – UFG. **Processo constituinte e educação**: discussões sobre o professor (1987-1988). GT-05: Estado e Política Educacional. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4209--Int.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2009.

⁹⁴ VIEIRA, op. cit., p.100.

⁹⁵ VIEIRA, op. cit., p. 100-101.

Vieira enfatiza que há avanços consideráveis no sentido de se construir uma educação voltada para a cidadania, observando, entretanto, que:

Não quero dizer com isto que estejamos diante de uma LDB perfeita. Não. Se esta LDB expressa conquistas, também incorpora fragilidades. De fato, traduz pressões de grupos cujas vozes encontram ressonância no Congresso. Não poderia ser outro o espírito de um texto onde o legislador pretendeu ser intérprete de aspirações coletivas. Este é o jogo da democracia, através do qual se poderá superar as marcas da sociedade corporativa e autoritária. Prefiro uma legislação que ouse ser reflexo desses embates contraditórios do que uma que seja concebida por um restrito grupo de cabeças pensantes, como se fez tantas vezes no passado⁹⁶.

Assim a autora finaliza seu texto, enfatizando que a legislação deve ser analisada no contexto social em que é criada para que possa ser compreendida em seu sentido amplo. Uma proposta de LDB cidadã, como fora o Substitutivo, não deve ser idealizado. Possui fragilidades, está sujeito a pressões, ausências, mas deve conter em seu cerne debates e embates e não ser apenas a opinião de poucos. Vale lembrar, contudo, que o projeto que a autora chamou de “LDB Cidadã” não se tornou a nova LDB, por motivos que já foram tratados por esta pesquisa.

Além da questão conceitual e estrutural da educação, Jacques Velloso aponta que o projeto de LDB promove um aumento real dos recursos para a educação, principalmente no que se refere ao ensino público. Para o autor, se o projeto fosse aprovado, as redes públicas dos Estados e Municípios passariam a dispor de um aumento de recursos. Salienta, todavia, que todos os avanços são condições necessárias mas não suficientes para enfrentar o desafio colocado pelo projeto e pelo projeto de educação desejado e vislumbra que:

Nas etapas que temos pela frente a meta imediata é a preservação das acertadas diretrizes e bases do projeto de LDB e a alteração ou supressão daqueles que não servem à educação para uma sociedade democrática. Numa etapa ulterior, após a aprovação e promulgação da LDB a nova tarefa é conquistar no plano educacional e sócio-político as condições suficientes para tornar a educação um efetivo direito de todo e qualquer cidadão⁹⁷.

⁹⁶ VIEIRA, op. cit., p. 102.

⁹⁷ VELLOSO, Jacques. O público e o privado no projeto de LDB: organização, gestão de recursos de ensino. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD com comentários de Dermeval Saviani et al. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990, p.133.

Observamos a partir das análises dos textos de Demerval Saviani, Sofia Lerche Vieira e Jacques Velloso, que o Substitutivo traz à tona inovações no que se refere à formação profissional. Os autores reconhecem as fragilidades da proposta de Lei, mas compreendem que se trata de um projeto que incorporou muitas vozes dentro do contexto educacional e de fato está preocupada com questões urgentes da educação e sua vinculação com a sociedade de maneira geral.

3.3 A LEI DE DIRETRIZES E BASES DE 1996

À primeira vista a concepção de educação veiculada na LDB de 1996 é semelhante ao Substitutivo de Hage; observemos este trecho:

Art.1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

[...]

§2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Todavia, nos meandros da Lei, algumas diferenças se percebem, de acordo com a orientação política do proponente. No texto da LDB sancionada em 20/12/1996, a educação profissional, num capítulo mais conciso, está:

[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único: O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional⁹⁸.

Neste sentido, a atual LDB demonstra preocupação com a formação profissional; contudo, preocupa-se mais com a inserção do aluno no mercado de

⁹⁸ SAVIANI, D., 1990, op. cit., p.195.

trabalho e inclusão tecnológica e científica, qualificando-se para o mercado produtivo.

A Lei 9.394/96 aponta princípios e fins da educacional e define:

Art. 2º A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Compreendemos aqui que a Lei percebe a importância da qualificação profissional e o exercício da cidadania e indica que a educação é dever da família e do Estado. Saviani argumenta que o texto, neste artigo, limita-se a repetir artigos da Constituição Federal, com alguma adaptação e observa:

Chama atenção, porém, a modificação de alguns detalhes no texto constitucional. O primeiro deles é a inversão operada no enunciado do art. 205 [da Constituição]. Enquanto ali se lê que a educação é “dever do Estado e da família”, na lei está escrito “dever da família e do Estado”. Dir-se-ia que tanto faz, que a ordem dos fatores não altera o produto. Pode ser. Mas não deixa de ser estranho. Se a ordem é indiferente então por que inverter apenas nesse caso, uma vez que nos demais casos se transcreveu pura e simplesmente?⁹⁹.

Brandão entende o exposto na Lei e dá a sua interpretação ao artigo:

Para constituir efetivamente um direito dos filhos e cidadãos, os pais não têm o direito de não matricular seus filhos nas escolas, assim como o Estado não têm o direito de não oferecer número suficiente de vagas nas escolas públicas de educação básica para os seus cidadãos¹⁰⁰.

Compreendemos o que explica Brandão sobre o artigo 2º, mas devemos levar em consideração a observação feita por Saviani, já que a inversão dos termos pode não ser apenas uma questão de redação, mas apontar a posição do Estado frente a sua responsabilidade para com a Educação.

⁹⁹ SAVIANI, D., 1990, op. cit., p. 202.

¹⁰⁰ BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB**: passo a passo. 2. ed. São Paulo: Avercamp, 2005. p. 20

Segundo a Lei, o ensino será ministrado com base em determinados princípios. Seleccionamos aqui alguns para analisar neste estudo. Vejamos:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
[...]
- VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX - garantia de padrão de qualidade;
- X - valorização da experiência extra-escolar;
- XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais¹⁰¹.

Nos princípios demonstrados acima podemos concluir que, em tese, a proposta da lei é promover uma educação que visa à igualdade de condições e vinculação da educação escolar com o trabalho e práticas sociais. Isto nos leva a crer que esta foi criada sob o discurso da educação democrática e inclusiva presentes principalmente na nova Constituição.

No título III, “Do Direito à Educação e Dever de Educar”, a lei enfatiza que o Estado deve garantir o ensino gratuito que atenda as necessidades dos alunos de forma geral. No que diz respeito à educação de trabalhadores aponta que será dever do Estado garantir:

- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola.¹⁰²

De forma sucinta, o texto da Lei compreende que os trabalhadores têm necessidades específicas e que é preciso criar condições de acesso e permanência na escola; contudo, em sua redação não aponta como isso seria realizado, diferentemente do Substitutivo Jorge Hage, que aponta de maneira detalhada como poderia se realizar a mediação entre a escola e o trabalho.

Na seção IV da LDB vigente é que se define as finalidades do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, tais como a consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, preparação

¹⁰¹ Lei 9.394 de dezembro de 1996. Disponível em:
<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>

¹⁰² Lei 9.394 de dezembro de 1996, op. cit.

básica para o trabalho e cidadania, aprimoramento do aluno enquanto pessoa humana, incluindo a formação ética e a compreensão de fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Observamos nesta seção que é recorrente a utilização do conceito de cidadania e atividade social. O ensino médio é visto como uma fase decisiva para o aluno e indica que é neste momento que o jovem deverá receber uma formação ética e crítica.

A Lei nº 11.741 de 2008 incluiu a seção IV-A intitulada “Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”¹⁰³ e com ele artigos importantes foram incluídos ou alterados, mas, segundo a mesma, sem prejuízo do que já foi exposto pela Seção IV.

Verificamos algumas mudanças na Seção. Em primeiro lugar, reservou-se maior espaço na redação para se pensar na etapa em questão e se estabelece com mais clareza como se poderá realizar a junção entre o ensino médio e a formação profissional técnica e define que ela poderá ser articulada ou subsequente ao término do ensino médio.

É possível inferir que a inclusão da seção IV-A contribuiu para uma maior organização da formação profissional. Importante se faz registrar também que tal inclusão pode significar que a importância da formação profissional de nível médio foi percebida e que se caminhou ao ceder uma seção específica para tratar de seus assuntos.

O capítulo III “Da Educação Profissional” sofreu alterações através da Lei 11.741, dando espaço para a formação tecnológica de graduação e pós-graduação, campo que vem ganhando espaço no contexto educacional brasileiro de nível superior.

Outro ponto a ser salientado é o que se expõe no artigo 40 e 41 (alterado pela lei de 2008):

Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação

¹⁰³ Incluímos aqui a Lei 9.394/96 com as alterações definidas pela Lei n. 11.741 a fim de atualizar a discussão. Todas as mudanças na redação da Lei de Diretrizes e Bases vigente estão disponíveis em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>

continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos¹⁰⁴.

A partir dos artigos expostos, podemos observar que há possibilidade se articular o ensino com o ambiente de trabalho e poderá ser reconhecido e certificado se obedecer às normas estabelecidas; no caso do diploma de técnico de nível médio, o aluno deverá concluir, ao mesmo tempo, o ensino médio.

Ao relacionarmos o texto da Lei de Diretrizes e Bases sancionada com o texto do Substitutivo Jorge Hage é possível compreender que aquele parece estar menos integrado à realidade dos alunos que ingressam nesta modalidade de ensino.

Saviani completa que: “Em verdade, esse capítulo parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”¹⁰⁵.

Para o autor a diferença fundamental entre os dois documentos reside no fato de que o projeto da Câmara é influenciado por uma concepção social-democrata, e neste sentido a educação é entendida como um direito social que deve ser garantido, planejado, executado e supervisionado pelo Estado, diferente da concepção “minimalista de LDB” compatível com a ideia de um Estado neoliberal¹⁰⁶.

Ora, uma lei que considera que o ensino médio é uma etapa decisiva para os educandos, o momento em que se deve enfatizar a formação ética, destacar a educação tecnológica e preparar o aluno para que ele seja capaz de vincular-se ao mundo do trabalho e exercer sua cidadania não deveria aprofundar-se mais nos detalhes desta modalidade e ampliar o debate sobre a educação profissional?

Em que momento o discurso de educação democrática inclusiva, que invoca o dever do Estado para com a educação, se tornará realidade nas escolas brasileiras? Sabemos das dificuldades que esta instituição enfrenta, mas não podemos aceitar que elas restrinjam os direitos dos alunos previstos em lei.

¹⁰⁴ Lei 9.394 de dezembro de 1996, op. cit.

¹⁰⁵ SAVIANI, D., 1990, op. cit., p. 216.

¹⁰⁶ Ibidem, p. 175.

O ensino médio precisa ser tratado como uma questão séria, de forma contundente. Intenções não devem se sobrepor às ações, elas devem seguir juntas e nortear os rumos da educação. Esta etapa do ensino precisa de estratégias claras, ações eficazes e comprometimento com uma educação de qualidade, permitindo que o aluno, independente da modalidade, obtenha oportunidades para então exercer a sua cidadania.

O estudo e a crítica servem aqui como uma manifestação da vontade de se potencializar o ensino médio e garantir para os jovens brasileiros uma educação de qualidade, inclusiva, integrada ao mundo do trabalho, para que assim faça sentido para suas vidas e, mais do que isso, que eles possam através da educação compreender a sociedade na qual estão inseridas e participar ativamente das decisões políticas e sociais.

Após nos debruçarmos sobre a questão da educação profissional na legislação educacional e trazer à tona o caso brasileiro, é o momento de ir à busca de outro objetivo desta pesquisa: pensar como o ensino de História pode contribuir para que a educação profissional – que, segundo a legislação brasileira, pode ser adquirida concomitante ou subsequentemente ao ensino médio – se insira em uma formação mais humana e reflexiva.

Para isso percorremos, no próximo capítulo, os caminhos do ensino de História até se estabelecer enquanto campo disciplinar da ciência histórica, integrada às diversas vertentes historiográficas e discutir questões centrais para esta área de pesquisa, a fim de contribuir para uma formação integral, mas que reflita sobre o trabalho e sua importância social.

CAPÍTULO IV

O CAMPO DISCIPLINAR DO ENSINO DE HISTÓRIA

A História reúne, na atualidade, diversos domínios, que identificam campos de pesquisa e indicam metodologias; contudo, estes domínios não devem ser vistos como fronteiras rígidas. Nas últimas décadas, os estudos no campo da História incorporaram novas vertentes e contribuições de diversas áreas, tais como Antropologia, Sociologia, Literatura e Educação.

Sendo assim, os caminhos da História vêm sendo repensados a partir do diálogo com outras áreas de conhecimento, permitindo uma reavaliação das linhas que separam as áreas de pesquisa dentro do campo da disciplina.

Muitos estudos realizados na atualidade já incorporam essa reavaliação, promovendo uma visão mais ampla de contextos e permitindo visualizar um mesmo objeto sob diversos ângulos, sem, no entanto, perder o foco da História e sua escrita, que segundo Barros muito se transformou:

Uma característica crescente da historiografia moderna é que ela tem passado a ver a si mesmo – de maneira mais explícita e auto-referenciada – como um campo fragmentado, compartimentado, partilhado em uma grande gama de sub-especialidades e atravessado por muitas e muitas tendências. Fala-se hoje em muitos tipos de ‘história”, quando na historiografia profissional do início do século XIX os historiadores tinham uma idéia bem mais homogênea de seu ofício [...]¹⁰⁷

Para realizar este tipo de pesquisa, que incorpore diversas tendências sem perder sua identidade, é necessário conhecer os diversos domínios e atualizar-se nas discussões no que se refere à teoria e à metodologia na historiografia.

Sendo assim, a História Social como grande área de pesquisa merece destaque. Por sua amplitude e complexidade é difícil defini-la e compreendê-la. Hobsbawn afirma que até mesmo seus maiores expoentes se

¹⁰⁷ BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidade e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 9.

incomodaram com o termo e sentiram dificuldade em dar uma definição ao seu próprio ofício:

Preferiram [...] descrever a s mesmos, ora simplesmente como historiadores, e sua meta como a história “total” ou “global”, ora como homens que buscavam integrar as contribuições de todas as ciências sociais relevantes à história, em lugar de exemplificar alguma delas¹⁰⁸.

A dificuldade encontrada até mesmo por autores como Marc Bloch, Fernand Braudel e Georges Lefebvre é recorrente em muitas pesquisas, já que o objeto de estudo gira sempre em torno do grupo dinâmico denominado sociedade. Hobsbawn argumenta ainda que a História Social não pode ser mais uma especialização pois seu tema não pode ser isolado¹⁰⁹

A História Política, também compreendida como área de pesquisa, não se resume mais a tensões entre classes, a relações entre dominados e dominadores, mas é vista como um todo, revelando que não existe nem um dominador total, nem um subordinado absoluto, um está ligado ao outro, atuando em contraste.

Sendo assim, a História Política não se refere somente à “política”, em um sentido restrito; ela está relacionada a “culturas políticas” e, nesse sentido, para Gomes, estudar uma cultura política “[...] é entender como uma certa interpretação do passado (e do futuro) é produzida e consolidada, integrando-se ao imaginário ou à memória coletiva de grupos sociais, inclusive os nacionais.”¹¹⁰

A História Cultural, bastante debatida no contexto da teoria, esteve, por tempos, relacionada a uma concepção elitista. Já a Nova História Cultural mostrava manifestações das massas anônimas, com especial preferência pelo “popular”¹¹¹.

De fato, a expressão mais utilizada pelos historiadores foi “História Cultural”; contudo, para marcar sua inserção na História Social no fim da década de

¹⁰⁸ HOBBSAWN, E. J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 87.

¹⁰⁹ HOBBSAWN, E. J., op. cit., p. 87.

¹¹⁰ GOMES, Ângela de Castro. História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões. In: SOHIET; BICALHO; GOUVEA (Org.). **Culturas políticas: ensaios de história política e ensino de História**. Rio de Janeiro: MAUAD, 2007. p. 33.

¹¹¹ SOHIET, Rachel. Introdução. In: ABREU, Martha; SOHIET, Rachel (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias**, Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002. p. 11.

1980, alguns optaram pela expressão “História Social da Cultura”, incorporando ao seu campo diversas contribuições da Antropologia e Literatura.

O Ensino de História, como um campo específico da disciplina, também recebeu ao longo do tempo influência de diversas vertentes historiográficas, assim como de outras áreas, e isso se expressa, de maneira explícita, como sugere Monteiro¹¹², em sua dimensão pedagógica.

A História entendida como “*magistra vitae*” (expressão de Cícero) é vista como narrativa do que já aconteceu e resultado de uma seleção de acontecimentos, tendo como objetivo a formação do cidadão. Já a vertente filosófica via a História como um “espaço de experiências” com um caráter instrutivo, como um espelho que permitisse observar-se para tornar-se melhor.

Segundo Monteiro, somente a partir do século XVIII foi possível enxergar mudanças, uma vez que o processo histórico passou a ser relacionado ao progresso humano.¹¹³ A mudança apontada pela autora revela uma noção de História que perdurou por tempos na historiografia e que se refere principalmente à utilização de documentos.

O historiador não deveria interferir em suas fontes, pelo contrário, deveria manter-se neutro, pois a História teria um início e fim próprio. Esta concepção também foi incorporada à dimensão pedagógica da disciplina, numa operação cultural complexa que associou a narrativa com a cronologia, em uma sucessão temporal que expressava a causalidade e que se tornou grande referência no ensino, o que pode ser percebida na dificuldade de se trabalhar com a História matemática, por exemplo¹¹⁴.

A ampliação das fontes e a percepção de várias vozes na História, fortalecida pela Escola dos Annales, vertente que teve como marco inicial a publicação da Revista dos Annales em 1929, foram fundamentais para o ensino de História, redimensionando papéis e provocando um repensar sobre a disciplina e o seu ensino. Durante os anos 1930 os Annales apresentaram uma orientação para a pesquisa documental e a história-narração passou a ser interpretada como história-

¹¹² MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de história e história cultural: diálogos possíveis. In: SOHIET; BICALHO; GOUVEA (Org.) **Culturas políticas**: ensaios de história política e ensino de História. Rio de Janeiro: MAUAD, 2007. p. 435.

¹¹³ MONTEIRO, A. M., 2007, op. cit., p. 435.

¹¹⁴ Ibidem, p. 437.

problema. Com esta vertente reconheceu-se a subjetividade do historiador e a multiplicidade de fontes, e a contribuição de diversas ciências humanas foram fundamentais para compreender a vida social:

A corrente inovadora despreza o acontecimento e insiste na longa duração; deriva a sua atenção da vida política para a actividade econômica, a organização social e a psicologia colectiva; esforça-se por aproximar a história das outras ciências humanas¹¹⁵.

Apesar de a História dos Annales não buscar diretamente uma dimensão pedagógica, a sua contribuição foi fundamental no que diz respeito ao trabalho do historiador e na relação dinâmica entre passado e presente.

Outra importante corrente historiográfica é a chamada Nova Esquerda Inglesa, que surge em meados da década de 1950 quando historiadores dissidentes do Partido Comunista Inglês, descontentes com o regime stalinista¹¹⁶ iniciam uma releitura de diversos conceitos marxistas. Segundo as Diretrizes Curriculares da Educação Básica (Estado do Paraná), a Nova Esquerda Inglesa tornou a classe trabalhadora personagem central de seus estudos, enfatizando que:

Com a introdução de novos sujeitos pertencentes às classes trabalhadoras e novas temporalidades, novas formas de consciência passaram a ser incorporadas pelas pesquisas historiográficas, tais como as ligadas aos costumes, às tradições populares e às contra-hegemonias. Isso mesmo no interior de um modo de produção hegemônico como o capitalismo.¹¹⁷

Percebemos assim que esta vertente faz uma revisão do marxismo clássico, mas sem perdê-lo de vista. A Nova Esquerda Inglesa visa superar os estudos de que valorizem apenas a questão econômica dando espaço para as tradições culturais, valorizando os múltiplos sujeitos históricos e suas temporalidades. França aponta também a contribuição desta vertente para o ensino de História, refletindo que:

¹¹⁵ BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Europa-América, 1990. p. 119.

¹¹⁶ Governo de Stálin: ditador que governou a antiga URSS entre meados da década de 1920 e 1953.

¹¹⁷ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de História para a Educação Básica**. Curitiba: SEED, 2006. p. 55.

A Nova Esquerda Inglesa contribui e muito com o ensino de História, na medida em que defende um ensino em busca da transformação social, valorizando as possibilidades de luta, não apenas entre as classes antagônicas, mas no interior de uma mesma classe, tornando-se um dos caminhos para os alunos compreenderem suas experiências e as dos diversos sujeitos envolvidos no processo histórico¹¹⁸.

Como se observa, o fazer histórico modificou-se de forma decisiva nas últimas décadas do século XX. Incentivado também pela renovação historiográfica e incorporando novos campos de pesquisa, o ensino de História apresenta novas metodologias e novos olhares sobre seu objeto de estudo.

4.1 HISTÓRIA CULTURAL E O ENSINO DE HISTÓRIA

O ensino de História deve estar inserido tanto nas questões historiográficas como nas questões relativas a todo o processo de aprendizado. Monteiro reconhece que o ensino de História ou o de qualquer outra disciplina necessita de contribuições do campo da Educação e, em específico, o campo da História e investiga a contribuição das diferentes concepções de História.

A autora promove um diálogo entre o ensino de História e a História Cultural, recorrendo à historiadora francesa Allieu, que faz apontamentos importantes que nos fazem refletir sobre a nossa prática. Vejamos alguns dos aspectos levantados pela autora e selecionados por Monteiro¹¹⁹:

- a) História deve ser capaz de ser compreendida pelos alunos;
- b) Necessário buscar soluções que contemplem diferenças culturais e possibilitem a cada indivíduo assumir sua subjetividade (construção de sentido);
- c) O desafio de contemplar a multiplicidade do mundo e sua indeterminação para auxiliar nossos alunos a construir sua

¹¹⁸ FRANÇA, Cyntia Simioni. **Possibilidades e limites na construção do conhecimento histórico em conexão com o mundo virtual**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009. p. 34.

¹¹⁹ MONTEIRO, Ana Maria. Ensino de História: lugar de fronteira. In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). História: guerra e paz. Londrina, PR: ANPUH, 2005. p. 80-81.

memória e suas identidades, a partir de uma história que considere rupturas, conflitos, crises públicas e privadas, em suas infinitas diferenças.

No que se refere à aproximação e diálogo entre o Ensino de História com a História Cultural, Monteiro conclui que a contribuição que a primeira pode oferecer à segunda, através de suas pesquisas, é o uso de abordagens que resgatem “[...] a construção cultural dos processos históricos, de forma a auxiliar os alunos a compreender significados construídos e partilhados pelos homens e mulheres para compreender e explicar o mundo.”¹²⁰

Observando as proposições levantadas por diversos autores, especialmente os acima citados, percebemos que o Ensino de História muito se modificou se comparado à concepção de ensino vigente sobretudo na década de 1970, mais centrado na figura do professor, parte integrante de uma estrutura hierárquica rígida.

Neste período a noção de aprendizado estava vinculada, muitas vezes, à memorização de feitos importantes e de heróis da História. Mesmo que este pensamento ainda persista, muitas são as iniciativas, como já observamos nas linhas acima, que percebem a importância de se ir além de uma História factual.

4.2 DISCUSSÕES EM TORNO DO CURRÍCULO

O currículo envolve uma série de objetivos e metas para a educação. Envolve uma determinada concepção de cultura, poder e relações sociais dentro e fora do ambiente escolar. Por estes e por diversos outros motivos é que devem ser estudados e discutidos, como tem feito uma série de autores preocupados em analisar o currículo e os fatores envolvidos para sua criação e aplicação, pois:

¹²⁰ Ibidem, p. 447.

Os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação e clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. Através dos programas divulgam-se concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e se define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida [...] ¹²¹

A afirmação anterior, da pesquisadora Kátia Abud, revela a importância de se compreender o currículo e suas multifaces, já que interfere diretamente no ambiente escolar, demonstrando a concepção de educação para o Estado e definindo os contornos do sistema educacional; portanto, antes mesmo de se estudar o currículo é necessário compreender as relações que implicaram na sua criação.

Centrado na teoria de Williams, Goodson afirma que o termo currículo deve ter emprego e lugar minuciosamente analisados por fazer parte, como qualquer reprodução social, de interesses e relações de dominação ¹²². Para Sacristán e Gomez, existem diversas concepções de currículo. Afirmam que o currículo, além de expressar conteúdos de ensino, estabelece a ordem de sua distribuição e desempenham o papel de uma espécie de partitura flexível porém determinante da ação educativa ¹²³.

A dificuldade em se estudar o currículo está, em parte, no conflito em torno do fato de que o currículo escrito tem, ao mesmo tempo, um significado simbólico e um significado prático ¹²⁴. O estudo do conflito em torno da definição pré-ativa de currículo, segundo o autor, irá aumentar o entendimento de interesses e influências atuantes e permitirá conhecer melhor valores e objetivos presentes na escolarização, observando que: “[...] Entender a criação de um currículo é algo que

¹²¹ ABUD, Kátia Maria. O conhecimento histórico e ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, M. R. (Org.). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatros Ventos, 1995. p. 28.

¹²² WILLIAMS, Raymond apud GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 17.

¹²³ SACRISTÁN, J. G. F; GOMES, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 125.

¹²⁴ GOODSON, I., op. cit., p. 21.

deveria proporcionar mapas ilustrativos das metas e estruturas prévias que situam a prática contemporânea.”¹²⁵

Sacristán e Gomez, por sua vez, quando falam das análises e avaliações dos currículos, afirmam que o contexto social, político, econômico e cultural que eles representam – ou não – deve ser o principal referencial do estudo. Quando observam o currículo dentro de práticas diversas, observam que ele, apesar de ser elaborado e formulado com um documento oficial como algo objetivo, sofre transformações dentro dos contextos escolares concretos¹²⁶.

Esta perspectiva vai ao encontro da noção de que os conteúdos são importantes, norteadores; contudo, as habilidades e a maneira que o aluno projeta o conhecimento de acordo com sua realidade são também importantes para o seu aprendizado, enfatizando que:

Considerar que o ensino se reduz ao que os programas oficiais ou os próprios professores/as dizem que querem transmitir é uma ingenuidade. Uma coisa é o que dizem aos professores/as o que devem ensinar, outra é o que eles acham ou dizem que ensinam e outra diferente é o que os alunos/as aprendem [...]¹²⁷.

A partir desse pensamento, Sacristán e Gómez revelam que ao lado do currículo que se diz estar desenvolvendo existe outro, que funciona subterraneamente: o currículo oculto, e que é através da interação entre eles que se encontra o currículo real. O currículo oficial, assim como o oculto e o real oferece, um campo de estudo bastante fértil e proporciona desvendar contornos do sistema educacional e os objetivos para o ensino em um determinado contexto.

Goodson conclui que o currículo escrito é uma fonte documental que se constitui em um dos melhores roteiros oficiais para a estrutura institucionalizada da escolarização. As suas diferentes versões devem ser objeto de pesquisas no campo do ensino de História, salientando suas peculiaridades e tendo em mente que estudar o currículo, como enfatiza Silva, é também perceber que ele produz sujeitos, estabelece diferenças, hierarquias e produz identidades¹²⁸.

¹²⁵ Ibidem, p. 22.

¹²⁶ SACRISTÁN, J. G., op. cit., p. 129.

¹²⁷ Ibidem, p. 131.

¹²⁸ SILVA, Tomaz T. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 12.

4.2.1 A Relação entre Currículo e Cultura

Silva reflete ainda sobre a relação entre currículo, conhecimento e cultura, indicando visões de currículo e teoria curricular, quais sejam: a tradicional (conjunto de fatos, conhecimento e informações), a tecnicista (preocupado com questões utilitaristas e econômicas da educação), a crítica (de orientação neomarxista, voltada para a reprodução das estruturas de classe) e a pós-estruturalista, visão a que o autor dedica mais sua atenção e conclui que esta visão amplia o currículo como prática de cultura e significação.¹²⁹

O autor, ao estudar mais profundamente a perspectiva pós-estruturalista, entende que o currículo, tal como a cultura, é compreendido como uma prática de significação, uma prática produtiva, uma relação social, uma relação de poder e uma prática que produz identidades sociais.

Silva argumenta que, como prática de significação, a cultura é feita de formas de compreender o mundo social e que os diversos campos da vida social, como a ciência, a economia, política, a educação e neste caso, o currículo, só podem ser completamente entendidos por meio de sua dimensão de prática de significação, pois estes são todos culturais, na medida em que as práticas de significação são fundamentais para sua existência e funcionamento. O autor enfatiza que:

[...] da mesma forma que a cultura, também o currículo pode ser visto como prática de significação. Também o currículo pode ser visto como um texto como uma trama de significados, pode ser analisado como um discurso e ser visto como uma prática discursiva. E como prática de significação, o currículo, tal como a cultura, é, sobretudo, uma prática produtiva¹³⁰.

A cultura e o currículo como práticas produtivas, na visão do autor, diferentemente das concepções conservadoras, revelam uma atividade de produção, de criação. Expressam que a cultura é, sobretudo, ação, experiência, pois a cultura não é somente passiva e está submetida a uma nova atividade de significação. O

¹²⁹ As diversas concepções estão mais detalhadamente descritas na obra de SILVA, Tomaz T. **O Currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autentica, 2001. p. 12-17.

¹³⁰ *Ibidem*, p. 19.

currículo, tal como a cultura, é uma zona de produtividade vinculada também com as relações sociais.

O currículo deve ser visto como uma relação social que revela em seu conteúdo marcas das relações sociais de sua produção, tanto como uma política curricular como sua transformação em sala de aula, e vai registrando os traços de disputas, negociações, saberes. E, ainda que o currículo se apresente como acabado, ele é submetido a um novo trabalho de significação, pois, segundo o pensamento de Silva: “Por meio do processo de significação construímos nossa posição de sujeito e nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e outros grupos.”¹³¹

De acordo com a perspectiva pós-estruturalista, a cultura e o currículo também devem ser vistos a partir das relações de poder, e para isso é importante identificar que o poder não é externo às práticas de significação que constituem o currículo, pois as relações de poder são inseparáveis das práticas de significação que formam o currículo. Pensar o currículo como ato político consiste em destacar seu envolvimento em relações de poder¹³².

Quando se propõe a estudar a relação cultura, currículo e identidades sociais, Silva reflete que a identidade, tal como a cultura, não é um produto acabado, é objeto de constante construção, e que a identidade cultural é fundamentalmente histórica, construída de acordo com vivências e possibilidades de futuro. É importante destacar também a questão da identidade social diante da infinidade de grupos e movimentos sociais que reivindicam seu espaço, percebendo sempre que

“A política da identidade está no centro das disputas por representação e por distribuição de recursos materiais e simbólicos [...]”¹³³. Neste sentido percebe-se o currículo dentro de um processo de formação de identidades, processos de representação, inclusão e exclusão, além das diversas relações sociais e de poder.

¹³¹ SILVA, T. T., op. cit., p. 21.

¹³² Ibidem, p. 24-25.

¹³³ Ibidem, p. 26-27.

A partir dos apontamentos levantados por Silva é possível concluir que o currículo vai além da noção de um documento escrito: é cercado de significados que envolvem uma determinada noção de conhecimento, cultura e saberes, além de estar intimamente vinculado com a formação de identidades no contexto social e cultural. Sendo assim, ao se pensar o currículo, devemos levar em consideração diversas práticas e relações, observando que “[...] O currículo é, sempre e desde já, um empreendimento ético, um empreendimento político. Não há como evitá-lo.”¹³⁴

Como já apresentado nas discussões colocadas anteriormente, os currículos vêm sendo estudados de maneiras diferenciadas e, sendo assim, os diversos campos de conhecimento aproveitam estas discussões para entender e desenvolver a sua própria área de pesquisa, promovendo uma interação entre os diversos campos e repensando sua prática. No caso específico da História, não só promoveram reflexões sobre o currículo da disciplina, mas também de como ele pode ser analisado enquanto fonte.

Segundo a historiadora Kátia Abud, os textos oficiais têm como referência uma escola ideal, com ausência de rupturas e resistências; contudo, representam uma forma de conhecimento que será acessível à maior parte da população escolarizada, acrescentando que os currículos são responsáveis, em grande parte, pela formação e conceito de História e que, em cooperação com a mídia, estabelece a existência de um discurso histórico dominante¹³⁵.

Bittencourt observa que as propostas produzidas nos últimos dez anos não se limitam a refazer métodos, técnicas ou introduzir alguns novos conteúdos. Para a autora, o momento é importante para a história da disciplina, porque conteúdos e métodos estão sendo reelaborados conjuntamente. Observa ainda que:

A leitura dos programas curriculares pode deixar uma impressão de ambivalências e contradições quanto à dimensão de tais reformulações, mas acreditamos que esta é uma condição inevitável considerando-se que as intenções do poder instituído e as da escola não são necessariamente coincidentes. Há clivagens e conflitos inerentes entre o *currículo preativo*, normativo e escrito pelo poder

¹³⁴ Ibidem, p. 29.

¹³⁵ ABUD, K., op. cit., p. 29.

educacional instituído e o currículo como prática na sala de aula ou *currículo interativo*¹³⁶.

A intenção de Bittencourt é alertar os pesquisadores de que, ao se pensar o currículo, não devemos perder de vista que ele pode, muitas vezes, parecer contraditório, mas essa é uma característica fundamental para se entender que ele atende a interesses também contraditórios e que, por este mesmo motivo, podemos perceber que sofre alterações quando é colocado em prática. Por isso devemos ficar atentos às diferentes formas de expressão do currículo, seja ele pré-ativo ou interativo, como estuda Goodson.

Nereide Saviani considera que as discussões em torno do currículo resultam de conflitos, com decisões necessariamente negociadas. Aponta que a principal negociação é a que ocorre na relação pedagógica, identificando as especificidades da escola, turma, alunos e os demais aspectos do contexto educacional¹³⁷.

A autora também faz uma leitura do pensamento de Sacristán, argumentando que para ele o currículo deve ser entendido como processo que envolve uma multiplicidade de relações, que vão da prescrição à ação, e que se expressa em diversos âmbitos, como o das decisões políticas e administrativas (prescrito), o das práticas de desenvolvimento, modelos em materiais, guias (planejado), o das práticas organizativas (organizado), o da reelaboração na prática (ação) e o das práticas de controle internas e externas (avaliado)¹³⁸.

A autora finaliza seu texto levantando uma questão que está nas pautas de discussões não só dos professores, mas também de todos os envolvidos nas questões educacionais; vejamos:

Não é possível continuar-se sonhando aos professores em geral (e do ensino básico em particular) os fundamentos do seu próprio trabalho. Além dos conhecimentos ligados às matérias que lecionam,

¹³⁶ GOODSON apud BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006. p. 12 (grifo do autor).

¹³⁷ SAVIANI, Nereide. **Currículo**: um grande desafio para o professor. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/GRUPO%20DE%20ESTUDOS/2009/FORMACAO/texto1b-Curriculo-NereideSaviani.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

¹³⁸ A Leitura do pensamento sobre o currículo de Sacristán foi feita por Nereida Saviani a partir de SACRISTÁN, J. G. Currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise da prática? In: SACRISTÁN, J. G; GOMES, A. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 119-148, e foi apresentada em seu artigo: SAVIANI, Nereide, op. cit.

eles não podem ficar alheios às polêmicas atuais sobre problemas de currículos e programas, sua relação com questões didáticas e as raízes históricas e matrizes teóricas das concepções de educação escolar que embasam as propostas curriculares sobre as quais se vêem obrigados a tomar decisões¹³⁹.

Partindo da percepção da autora, todos os que pesquisam a educação, especialmente aqueles que têm pesquisas voltadas para o currículo e suas dimensões, assim como aqueles que atuam diretamente com ela, professores e os inseridos no ambiente escolar, devem perceber que, quando se fala em educação, é necessário refletir sobre seus fundamentos e integrar-se às questões atuais e urgentes presentes na sociedade, a fim de que conheçam seu próprio ambiente de trabalho e consigam compreender e questionar as concepções de educação vigentes no contexto educacional.

4.3 O SABER ESCOLAR

O saber escolar – questão recorrente nos textos de ensino - e os debates que provoca no campo da História e da Educação são de grande relevância para os pesquisadores da área, já que, quando se pensa em ensino, deve-se levar em consideração as diversas formas do saber, seja ele acadêmico ou escolar.

Sendo a escola o lugar por excelência de criação e transformação do saber escolar, é de suma importância perceber que o ambiente de sala de aula é complexo, pois é também um espaço de socialização, formação de valores, de identidade, como considera Siman:

[...] esse é um lugar instituído histórica e socialmente para a produção de conhecimentos e de sentidos [e] não podemos ignorar que nele expressam uma multiplicidade de modos de aprender e de representações de natureza e níveis diversos, variando conforme o ambiente institucional e sociocultural mais amplo no qual a sala de aula e os sujeitos dela participantes nela se inserem¹⁴⁰.

¹³⁹ SAVIANI, N., op. cit., p. 8.

¹⁴⁰ SIMAN, Lana Mara de Castro. A sala de aula de História como espaço de produção de sentidos e novos significados In: ARIAS NETO, José Miguel. **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 94.

Diversos autores se preocupam com esta questão – a configuração do saber escolar -; contudo, Monteiro dá a este conceito uma dimensão educativa, argumentando que o saber escolar é veículo de transmissão e formação de valores em estudantes:

[...] A dimensão educativa, portanto, é configurante deste saber, não sob a forma de proselitismo, mas através da seleção e didatização realizada: saberes negados ou afirmados; formas democráticas ou autoritárias de ensinar, métodos baseados na repetição e memorização, ou baseados no desenvolvimento do raciocínio e pensamento crítico¹⁴¹.

Sendo assim, a autora indaga quais os saberes constituem a história escolar: aqueles oriundos do campo acadêmico, aqueles que circulam nas práticas sociais de referência, os criados pelos professores ou pelos alunos?

Na tentativa de responder a esse questionamento, a autora recorre a Moniot¹⁴², que afirma que a história escolar não precisa buscar nenhuma prática social de referência: ela própria, no sentido de história vivida, é a primeira dessas práticas sociais.

Contudo, o autor reconhece a existência de três principais referências no contexto da história escolar: a História acadêmica, de onde retira sua legitimidade e problemas, o conjunto de valores que dá sentido à vida coletiva e inspira a socialização pela vida e a cultura transmitida pela História, e assim, “[...] a História é uma enorme e polivalente lição de coisas sociais, morais e intelectuais.”¹⁴³

Durante muito tempo, a escola se apresentou como local de reprodução do conhecimento produzido pela academia, impondo uma barreira hierárquica e apontando posições claras: aquele que produz o conhecimento – professores e pesquisadores vinculados à academia -, e aquele que reproduz o conhecimento - o professor e o aluno da escola básica.

A produção de conhecimento era reservada àqueles que possuíam o suporte acadêmico e que estariam mais próximos do saber. Essa visão perdurou por muitos e muitos anos e ainda persiste hoje, justamente porque está inserido num contexto de relações e processos históricos de longa duração.

¹⁴¹ MONTEIRO, A. M., 2007, op. cit., p. 440.

¹⁴² MONIOT apud MONTEIRO, 2007, op. cit., 443.

¹⁴³ MONTEIRO, A. M., 2007, op. cit., p. 444.

Todavia esta visão contrasta, na atualidade, com a recente produção sobre o ensino de História, que enxerga a escola como local de produção de conhecimento e de um saber específico, colocando evidenciando o papel do aluno e do professor enquanto elementos essenciais para a aquisição desses conhecimentos.

Bittencourt revela que o conhecimento histórico escolar não pode ser entendido como mera transposição didática e afirma que esse conhecimento é uma forma de saber que pressupõe um método científico que reelabora o conhecimento derivado do “senso comum”, que será redefinido de forma dinâmica e contínua em sala de aula¹⁴⁴.

Nesse sentido, nenhuma disciplina escolar é simplesmente transposta, e “[...] a história escolar não é apenas uma transposição da história acadêmica, mas constitui-se por intermédio de um processo pelo qual interferem o saber erudito, os valores contemporâneos, as práticas e os problemas sociais.”¹⁴⁵

Enfocar o aprendizado percebendo a forma pela qual os alunos organizam seu conhecimento e como eles podem também produzir um saber que faça sentido para suas vidas, faz parte da renovação dentro da área de Ensino de História e contribui para a ampliação do espaço de produção de conhecimento, apontando a escola como um ambiente altamente produtivo.

É necessário, contudo, salientar que os saberes escolares são diferentes dos saberes acadêmicos, mas que ambos têm sua importância e metodologia e que o ensino de História deve transitar entre esses saberes, integrando-os, já que o ensino e a pesquisa não devem ser vistos como estanques, mas devem promover troca de experiências e tornar diálogos possíveis.

4.4 O CONHECIMENTO HISTÓRICO E A QUESTÃO DA APRENDIZAGEM

A iniciativa de se identificar e mapear o conhecimento prévio dos alunos e entender seu processo cognitivo vem sendo estudado por autores como a

¹⁴⁴ BITTENCOURT, C., op cit., p. 25.

¹⁴⁵ BITTENCOURT, C.,op cit., p. 25.

portuguesa Isabel Barca, que se preocupa com o pensamento histórico dos jovens e com noções de suma importância para o ensino, tais como a provisoriade da explicação histórica e a progressão de ideias dos alunos na tentativa de explorar os significados que eles atribuem à explicação provisória em História¹⁴⁶.

Através de pesquisas como a de Barca é possível mapear como o aluno compreende conceitos caros à História e a partir dos resultados investigar caminhos para a aprendizagem significativa, promovendo a produção do conhecimento histórico em sala de aula.

Outro aspecto bastante ressaltado por historiadores do ensino de História, aqui representado por Siman, é a questão dos mediadores culturais e da mediação didática no processo de construção do conhecimento histórico pelos alunos, investigando como promover a aprendizagem da História através da ação mediadora do professor, da linguagem, de signos e ferramentas culturais¹⁴⁷.

Siman observa que ensinar História de maneira crítica e sensível aos acontecimentos sociais e culturais não é tarefa fácil, mas possível, sobretudo se o aluno se tornar o agente principal da construção de seu conhecimento, reconhecendo que: “[...] a aprendizagem será mais significativa e efetiva se der conta de promover o trânsito entre os conhecimentos e as representações que os alunos já trazem e o “novo” conhecimento a ser apropriado.”¹⁴⁸.

A autora preocupa-se ainda com a natureza complexa do conhecimento histórico e de como propiciar a apreensão de novas concepções do que é História. Questões como essas motivam a pesquisa de diversos pesquisadores do ensino e contribuem para a compreensão da forma com que o aluno apreende e organiza o conhecimento histórico.

Esses estudos são instrumentos para se pensar o ensino e a aprendizagem histórica, que envolvem professores e alunos no processo da construção de conhecimento, pois: “Não basta saber os conteúdos que serão objeto

¹⁴⁶ BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: Universidade do Minho, 2000. p. 19.

¹⁴⁷ SIMAN, Lana Mara de Castro. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico dos alunos. In: ZARTH, Paulo A. et al. (Org.) **Ensino de história e educação**: Ijuí: UNIJUI, 2004. p. 104.

¹⁴⁸ Ibidem, p. 81.

de ensino. É importante se formar professores capazes de mobilizar saberes para o ensino, capazes de identificar alternativas face aos desafios apresentados [...]”¹⁴⁹.

O ensino de História, se devidamente articulado com esse pensamento, pode ir além de uma História que se preocupa unicamente com fatos e poderá se incorporar à vida prática dos envolvidos nesse processo, proporcionando ao aluno do século XXI maior compreensão e participação no seu processo de aprendizagem, atribuindo sentido a ele.

O foco do ensino na atualidade está no aprendizado e o que ele significa para o aluno. Isto não significa que devemos descartar os conteúdos, mas reformular seus conceitos e aliá-los à prática da aprendizagem, pois os problemas não são os conteúdos, mas como são ensinados e como são aprendidos; eis o ponto de partida para a aprendizagem significativa.

Segundo Moreira, a aprendizagem significativa deriva da interação entre o novo conhecimento e o conhecimento prévio, e o novo conhecimento torna o conhecimento prévio mais rico e mais elaborado em termos de significado¹⁵⁰. É possível concluir assim que o novo conhecimento é aprendido através do conhecimento anterior do aluno, que se reelabora e faz sentido para o aluno. Para Moreira, o conhecimento prévio é, isoladamente, a variável que mais influencia a aprendizagem e: “[...] Em última análise, só podemos aprender a partir do que já conhecemos.”¹⁵¹

Segundo Tavares, existem três requisitos essenciais para a aprendizagem significativa: a oferta de um novo conhecimento estruturado de maneira lógica, o novo conhecimento e a atitude explícita de aprender e conectar o seu conhecimento com o que se apresenta como novo¹⁵².

Como já argumenta Moreira, Tavares enfatiza que a aprendizagem significativa requer um esforço em conectar o novo conhecimento com a estrutura cognitiva já existente; contudo, este processo se dá de maneira não arbitrária e não literal. Ambos os autores estão embasados na teoria de David Ausubel, que salienta

¹⁴⁹ MONTEIRO, A. M., 2005, op. cit., p. 96.

¹⁵⁰ MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa crítica. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 3., 2000, Lisboa. **Atas...** Lisboa, 2000. p. 33-45. p. 3.

¹⁵¹ Ibidem, p. 3.

¹⁵² TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa**. Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/atividades/fisica/EXTERNOS/ufpb_ondas/pdf/AprendizagemSignificativaConceitos.pdf>. Acesso em: 15 set. 2009.

que a maneira mais natural de aquisição de conhecimento é a *diferenciação progressiva*, acreditando que as ideias mais gerais e inclusivas da matéria devem ser apresentadas desde o início do aprendizado, para depois ser, progressivamente, diferenciadas em termos de especificidade. Assim explica Tavares:

[...] Seria como começar um estudo sobre mamíferos de modo geral, com as características que o definem. No passo seguinte, seriam estudados os mamíferos de acordo com o meio que habitam: seja a terra (homem), a água (golfinho) ou o ar (morcego)¹⁵³.

A diferenciação progressiva não deve, todavia, ser o único princípio facilitador da aprendizagem; é necessário fazer uso também, segundo a teoria de Ausubel, da *reconciliação integradora, organização sequencial e consolidação*. A reconciliação integradora, como complemento, deve explorar relações entre conceitos e proposições, chamando a atenção para as diferenças e semelhanças, trabalhando as reconciliações.

A organização sequencial, segundo Moreira, consiste, como o termo sugere, em sequenciar os tópicos ou unidades de estudo de maneira coerente com as relações de dependência existentes entre eles na matéria de ensino, levando em consideração os princípios de diferenciação progressiva e reconciliação integradora¹⁵⁴.

O último princípio a ser considerado aqui, chamado de consolidação, objetiva o domínio dos conceitos que foram estudados antes de se introduzir novos conhecimentos, respeitando a progressividade da aprendizagem significativa e percebendo que o conhecimento prévio é a variável que mais influencia a aprendizagem de novos conhecimentos.

É possível concluir, com os estudos sobre a aprendizagem significativa, que o conhecimento faz sentido para quem aprende se for articulado com seu conhecimento prévio e gradativamente sendo diferenciado, reconciliado, organizado e sequenciado, indo além da memorização, na qual não existe a necessidade de mudanças na estrutura cognitiva.

¹⁵³ Ibidem, p. 57.

¹⁵⁴ MOREIRA, M. A., op. cit., p. 4.

As palavras de Tavares enfatizam a importância de um conhecimento que promova a autonomia:

Existe uma aceitação quase universal do enunciado de que o conhecimento é libertador das potencialidades das pessoas. Estamos nos referindo ao conhecimento que promove a articulação entre o ser humano e o seu ambiente, entre eles e seus semelhantes e consigo próprio. O conhecimento que promove autonomia conecta este ser humano com seu meio cultural no que diz respeito a crenças, valores, sentimentos, atitudes, etc. E na medida que o indivíduo é autônomo, a partir desta sua estrutura de conhecimentos, ele é capaz de captar e apreender outras circunstâncias de conhecimentos assemelhados e de se apropriar da informação, transformando-a em conhecimento¹⁵⁵.

Apesar de ser um estudioso da área de Física, o professor faz considerações importantes para o ensino de qualquer disciplina, inclusive, e de maneira especial, a História, que integra diversos conceitos e valores e envolve conhecimentos que, muitas vezes, não têm uma lógica imediata, pois são frutos de construções sociais ao longo do tempo e de acordo com o espaço e as ações dos homens. A aprendizagem significativa representa, para o ensino de História, um novo caminho a ser pensado, já que integra os conhecimentos prévios e os novos e possibilita ao aluno um aprendizado que faça sentido dentro da sua realidade.

4.5 O ENSINO DE HISTÓRIA E A IDENTIDADE BRASILEIRA

Na atualidade, o ensino de História tem dado grande ênfase à formação do cidadão, na tentativa de educar visando estimular a convivência entre tradições e práticas culturais diferenciadas, como podemos perceber no documento intitulado Parâmetros Curriculares Nacionais - publicado em 1998 e que sugere conteúdos e metodologias para o ensino - especialmente no volume dedicado aos Temas Transversais, que discute questões presentes e urgentes no contexto da sociedade brasileira, como a questão da “pluralidade cultural brasileira”.

¹⁵⁵ TAVARES, R., op. cit., p. 55.

Segundo Mattos, esse documento destaca a questão da tolerância, mas, segundo a mesma, o racismo não está baseado apenas na intolerância, mas também em preconceitos mais profundos. A grande questão gira em torno do perigo de se veicular uma ideia de que o Brasil tem uma cultura uniforme, diminuindo a importância das diferentes culturas¹⁵⁶.

A questão levantada pela autora aponta a dificuldade em se trabalhar com o tema da identidade brasileira e pensar na dinâmica histórica das identidades constituídas. Magalhães revela que as disputas acerca do que ensinar estão ligadas ao projeto de cidadão que se pretende formar, e nesse sentido a formação do cidadão tem se apresentado como a principal preocupação das propostas curriculares da década de 1990¹⁵⁷.

De modo geral, concluímos que os estudos sobre ensino, além de mapear o aprendizado e de possibilitar novos olhares, percebem a escola como espaço social onde se socializam muitos dos conhecimentos produzidos em sala de aula, desempenhando funções sociais, culturais, políticas e ideológicas, além da educacional.

Assim como qualquer outra área dentro da História, a linha de pesquisa vinculada ao ensino preocupa-se com questões sociais, pois a escola é espaço de discussão e de experiências. Neste sentido, é lugar adequado para a discussão de temas relevantes da nossa cultura e sociedade de modo geral.

Partindo da concepção de que a sala de aula apresenta multiplicidade de modos de aprender e entender o mundo, os trabalhos dentro da área de Ensino de História procuram realizar pesquisas que dialoguem com a historiografia e, ao mesmo tempo, contribuam para produzir uma educação significativa para os alunos, ainda que isto seja um grande desafio para os educadores, principalmente com o advento do século XXI, como argumenta Ciampi:

As inúmeras mudanças ocorridas antes mesmo da passagem do século 20 para o 21, tais como a nova ordem mundial, a revolução

¹⁵⁶ MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOHIET, Rachel (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias**. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002. p. 128.

¹⁵⁷ MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOHIET, Rachel (orgs.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias**, Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002. p.173.

tecnológica, o esfacelamento de instituições, práticas e paradigmas de análise, colocaram novas exigências para a educação¹⁵⁸.

A História “ensinada” deve se preocupar essencialmente com a História “aprendida” e isso pode ser feito através de pesquisas que habitem as situações de aprendizagem dentro e fora da escola. Além disso, que se preocupem com questões que também possam ir além de conteúdos específicos e, por isso, contribuir significativamente para a melhoria da vida dos alunos que ingressam nas escolas e que saem dela em busca do seu próprio espaço dentro do universo social.

4.6 CONSCIÊNCIA HISTÓRICA

Para que se estabeleça uma relação entre a formação profissional e o ensino de História, temos que refletir sobre conceitos essenciais para a disciplina e sua fundamentação teórica. Compreender a história como ciência capaz de orientar o homem no tempo pode contribuir para uma formação mais consciente das ações humanas e sua importância para o tempo presente.

Para o teórico alemão Jorn Rüsen, o termo “consciência histórica” vem para o primeiro plano quando se discute a cultura histórica de uma sociedade e tornou-se categoria central do discurso quando se considera a interação do público com o passado. O autor considera que o termo é categoria-chave da didática da História enquanto ciência e práxis educativa¹⁵⁹.

O escritor alemão afirma que didática da história na opinião padrão serve como uma ferramenta que transporta o conhecimento histórico da academia para “a cabeça vazia dos alunos”, mas enfatiza que esta é uma opinião enganosa e falha, ao confrontar problemas reais que dizem respeito ao aprendizado e educação histórica e os que dizem respeito à relação entre a didática e pesquisa histórica¹⁶⁰.

¹⁵⁸ CIAMPI, Helenice. O processo de conhecimento/pesquisa no ensino de história. **História e Ensino** – Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL. Londrina, v. 9, out. 2003. p.113.

¹⁵⁹ RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história – fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001a.

¹⁶⁰ RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, jul./dez. 2006. p. 8.

Bergman afirma que quando se investiga o objeto sob o ponto de vista da prática real está se fazendo uma reflexão histórico-didática e afirma que:

Refletir sobre a História a partir da preocupação da Didática da Histórica significa investigar o que é apreendido no ensino da História (é a tarefa empírica da Didática), o que pode ser apreendido no ensino de História (é a tarefa reflexiva da Didática da História) e o que deveria ser apreendido (é a tarefa normativa da Didática da História). Esta é, portanto, uma disciplina científica que, dirigida por interesses práticos, indaga sobre o caráter efetivo, possível e necessário de processos de ensino e aprendizagem e de processos formativos da História¹⁶¹.

O autor argumenta também que é papel da didática da História investigar e regular a consciência histórica com o auxílio de tarefas fundamentais. No que se refere à tarefa empírica da Didática da História, revela que esta é uma disciplina que pesquisa a elaboração da História e sua recepção inserida no contexto social e histórico, conduzida por terceiros, intencionalmente ou não¹⁶².

A tarefa reflexiva da Didática da História diz respeito às intenções práticas da História assim como seus interesses, problemáticas, pressupostos, métodos, categorias, resultados e suas formas de exposição. Essa tarefa possibilita que a Didática da História seja também uma Didática da própria ciência histórica.

A tarefa normativa investiga todas as formas de mediação e da representação ou exposição da História, sobretudo no ensino. No contexto desta tarefa a Didática da História está estritamente ligada à ciência histórica, relacionando-se também com disciplinas de Pedagogia, Psicologia e Ciências Sociais, fundamentais para o ensino.

Para Bergmann, a Didática da História continua sendo, para muitos, uma disciplina que investiga a História, analisa e propõe reflexões sobre ela como uma instituição social. Porém, a partir dos anos 1960 e 1970, depois de sua mudança paradigmática, ela não é mais apenas metodologia e prática do ensino da disciplina.

¹⁶¹ BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, set.1989/fev.1990. p. 29.

¹⁶² *Ibidem*, p. 30.

É mais: dedica-se às questões práticas do ensino, com a necessidade, objetivos e funções do ensino de História¹⁶³.

A História do saber histórico registra que, segundo Rüsen, na historiografia ocidental da antiguidade até as últimas décadas do século XVIII, a escrita da história era orientada pela moral e por problemas de ordem prática e não problemas teóricos e empíricos. Mesmo durante o Iluminismo historiadores ainda discutiam os princípios didáticos da escrita histórica como fundamentais para seu trabalho.

A crescente institucionalização e profissionalização da História trouxeram consequências para a compreensão do termo “Didática da História”. O esforço para tornar a História uma ciência fez com que se perdesse de vista um princípio essencial:

[...] a história é enraizada nas necessidades sociais para orientar a vida dentro da estrutura tempo. O entendimento histórico é guiado fundamentalmente pelos interesses humanos básicos: assim sendo é direcionada para uma audiência e tem um papel importante na cultura política da sociedade dos historiadores¹⁶⁴.

Neste sentido, a busca pela cientifização da História substitui a didática pela metodologia da pesquisa historiográfica, excluindo dimensões do pensamento histórico inseparavelmente combinadas com a vida prática da competência da reflexão histórica racional.

Observando o caso alemão¹⁶⁵, Rüsen observa que a didática da história originalmente tinha sido guiada pelas necessidades de treinamento de professores e fundamentado em dois níveis, um relacionado a métodos de ensino em sala de aula e outro, vinculado a condições e propósitos de se ensinar e aprender História.

No segundo nível, a didática é discutida em relação a disciplinas que estão relacionadas com o ensino e aprendizagem e a partir desse nível é que podemos falar em didática da educação histórica dentro de um contexto político, social, cultural e institucional.

¹⁶³ Ibidem, p. 36.

¹⁶⁴ RÜSEN, J., 2006, op. cit., p. 8.

¹⁶⁵ O autor, apesar de usar como ponto de partida a Alemanha Ocidental, não limita suas observações a um único país e suas pesquisas são referência em diversas partes do mundo.

Até os anos 1960, na Alemanha ocidental, a didática da História estava vinculada à concepção de hermenêutica pedagógica. Segundo esta teoria:

O professor tem que entender a educação como o historiador tem que entender a história, isto é, hermeneuticamente, como um tipo de texto constituído por forças humanas intencionais e contendo um sentido que pode ser decifrado, revelando as próprias intenções do leitor e as possibilidades de interação entre texto e leitor. A pressuposição dessa concepção hermenêutica, historicista é que a história é constituída por forças mentais, que o historiador, sendo um intérprete ativo, pode “repensar” ou apropriar, e que guiam suas questões históricas e interpretações¹⁶⁶.

Pensando por este prisma, o historiador tornar-se-ia um intérprete ativo e contribuiria para que se conseguisse enxergar o passado repensando-o. O esforço em alcançar o conhecimento empírico do passado poderia, segundo Rüsen, levar a um *insight* sobre o movimento das forças do presente, permitindo àqueles que adquirem o conhecimento histórico a viver e acomodar sua vida política dentro da corrente do desenvolvimento histórico.

O relacionamento entre a história e a didática da história, neste período, era caracterizado por uma divisão do trabalho. Os estudos históricos faziam parte do ambiente acadêmico enquanto questões referentes à educação histórica e seu uso prático faziam parte de uma disciplina separada, fortalecendo o discurso de que a história deveria ser feita por historiadores profissionais, que tinham a tarefa de transmitir esse conhecimento.

As primeiras mudanças ocorrem nos anos 1960 e 1970, quando estudiosos começam a pensar a história como ciência social, levantando questões importantes referentes à cognição histórica e função política destes estudos. A didática da história enfrentou mudanças e experimentou, de acordo com os estudos de Rüsen, a virada para o currículo, que não mais via a educação histórica como uma tradução acadêmica para a sala de aula.

Surge o desafio do papel legitimador da história na virada cultural e na educação, que começa a perceber e respeitar outras dimensões dos estudos históricos, envolvendo a prática social e propiciando à didática da história caráter de disciplina específica. Todavia, a dificuldade de se compreender a didática da história

¹⁶⁶ RÜSEN, J., 2006, op. cit., p. 9.

como uma disciplina não somente pedagógica contribuiu para a aproximação da pedagogia, deixando em segundo plano seu papel específico¹⁶⁷.

Os estudiosos que se opuseram a essa tendência procuraram trazê-la para algo em torno da auto-reflexão histórica, dando a ela características de uma ciência social histórica. Sendo assim, a disciplina vem ganhando seu caráter específico e procura unir a percepção teórica a assuntos orientados pela prática em sala de aula, analisando todas as formas e funções do raciocínio e conhecimento histórico na vida prática.

Os estudos de Rüsen, tomando como ponto de partida a Alemanha Ocidental, revelam que quatro itens dominam as discussões sobre a didática da História:

1. *Metodologia da instrução na sala de aula*: concentração no currículo. As discussões referentes à consciência e pensamento histórico não têm sido integradas na atividade de ensino e aprendizagem.
2. *Análise da função do conhecimento e da explicação histórica na vida pública*: tradução dos *insights* específicos da didática da história.
3. *Estabelecer objetivos da educação histórica*: perceber a História como matéria a ser ensinada e aprendida em sua aplicabilidade de orientar a vida
4. *Análise da natureza, função e importância da consciência histórica*: define a consciência histórica como estruturadora do conhecimento histórico, dinamizando passado, presente e futuro.

Este último item abre espaço para a discussão em torno do conceito de consciência histórica, assim definida pelo autor:

O que dever ser revisto e empiricamente pesquisado como consciência histórica? Consciência histórica inclui as operações mentais (emocionais e cognitivas, conscientes e inconscientes),

¹⁶⁷ De acordo com RÜSEN, J., 2006, op. cit. p. 10-12.

através das quais o tempo experienciado em forma de memória é usado como meio de orientação na vida diária [...] ¹⁶⁸.

A consciência histórica é um conceito essencial para o ensino de História e está intimamente relacionado com a Didática da História. Cerri afirma que o primeiro engano possível a desfazer é que o conceito seja comum a todos que o utilizam. Assim sendo, é preciso ficar atento aos usos do termo e compreender o seu significado no contexto do ensino de História ¹⁶⁹.

Antes de nos debruçarmos sobre o conceito de consciência histórica, é necessário compreender como a ciência da História pode contribuir para que os homens se orientem temporalmente na vida prática. Esta orientação estaria entre a história que se produz nos meios acadêmicos e a carência humana de orientação.

Essa carência é o ponto de partida para a busca do passado na tentativa de rememorar-lo e contribuir na percepção do presente. Rüsen argumenta que a partir dessa carência é possível constituir a ciência da História e transformá-la em resposta.

O ponto de partida para esta reflexão residiria nos interesses inerentes ao homem de se apoderar do seu passado pelo conhecimento, no presente. Contudo, os “interesses” não são o conhecimento histórico em si, já que são caminho que o pensamento histórico toma antes de se constituir como ciência.

Rüsen afirma que:

As carências de orientação no tempo são transformadas em interesses precisos no conhecimento histórico na medida que são interpretadas como necessidade de uma reflexão específica sobre o passado. Essa reflexão específica reveste o passado do caráter de “história” ¹⁷⁰.

Para o autor, se as carências de orientação no tempo são dirigidas ao pensamento sobre o passado, é necessário estabelecer critérios de sentido que conduzam o homem a satisfazê-la. As ideias constituem o primeiro critério de sentido, ao passo que se referem às perspectivas orientadoras da experiência do

¹⁶⁸ RÜSEN, J., 2006, op. cit.

¹⁶⁹ CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, PR, v. 6, n. 2, p. 93-11, 2001. p. 95

¹⁷⁰ RUSEN, J., 2001, op, cit., p. 31.

passado, já que: “[...] Idéias são os referenciais supremos que emprestam significado à ação e à paixão. Elas servem à transformação de carências motivadoras em interesses (claramente identificáveis em agir)”¹⁷¹.

Os métodos da pesquisa empírica constituem o terceiro fator dos fundamentos da ciência da História e possibilitam produzir fundamentações específicas que lhe atribuem o caráter de pesquisa. O conhecimento científico obtido pela pesquisa se expressa através da historiografia para a qual as formas de apresentação desempenham um importante papel: “[...] Nessas formas de apresentação que devem ser distinguidas dos métodos da pesquisa, desembocam os processos de pesquisa do conhecimento históricos regulados metodicamente.”¹⁷²

O teórico alemão afirma assim que é com as formas de apresentação que o pensamento histórico remete-se às carências de orientação da qual se originou e se expressa através da historiografia. Assim, a ciência da História assume funções de orientação existencial:

Pois se são carências de orientação no tempo que provocam o pensamento histórico e lhe conferem uma função relevante na vida, então a história como ciência e sua pretensão de racionalidade não podem ser explicadas e fundamentadas sem se levar em conta essa função. Não se pode caracterizar suficientemente o que é a história, em seus fundamentos, como ciência, se não se considerar a especificidade do pensamento histórico também na função de orientação da qual afinal se originou¹⁷³.

Os critérios de sentido apontados pelo autor, a saber: Interesses, Ideias, Métodos, Formas de Apresentação e Funções de Orientação Existencial, articulados constituem-se na matriz disciplinar da ciência da História e distinguem o pensamento histórico constituído cientificamente e o pensamento histórico comum, como conclui Alves:

Assim, a formação do pensamento histórico é um processo dinâmico que promove o encontro das perguntas de indivíduos ou grupos sociais (obtidas a partir de interesses fundamentados em carências de orientação no tempo) com as respostas dadas pela ciência da

¹⁷¹ Ibidem, p. 31.

¹⁷² Ibidem, p. 34.

¹⁷³ Ibidem, p. 354-355.

História (por meio do método histórico apresentado em narrativas historiográficas, com o objetivo de prover orientações práticas do viver cotidiano)¹⁷⁴.

Do encontro do pensamento histórico científico com o geral, segundo Alves, emerge o fenômeno da consciência histórica¹⁷⁵, que, de acordo com Rüsen: “[...] é a realidade a partir da qual se pode entender o que a história é como ciência e por que ela é necessária.”¹⁷⁶. E conclui que: “A consciência histórica é, assim, o modo pelo qual a relação dinâmica entre experiência de tempo e intenção no tempo se realiza no processo da vida humana [...]”¹⁷⁷

Partindo desta constatação, Cerri propõe uma intrigante indagação: Consciência História: ter ou não ter? Ela é um fenômeno inerente à existência humana ou uma característica de uma parcela da humanidade? Ela faz parte da própria consciência ou uma meta a ser alcançada? Enfim, é necessário agora buscar respostas.

O autor, a partir de seus estudos, aponta que tanto Rüsen como Heller afirmam que o fato de se pensar historicamente é um fenômeno cotidiano e inerente à condição humana. Podemos entender assim que:

[...] o pensamento histórico vinculado a uma prática disciplinar no âmbito do conhecimento acadêmico não é uma forma qualitativamente diferente de focar a humanidade no tempo, mas sim uma perspectiva mais complexa e especializada de uma atitude que, na origem, é cotidiana e inseparavelmente ligada ao fato de estar no mundo. A base do pensamento histórico, portanto, antes de ser cultural ou opcional, é natural: nascimento, vida, morte, juventude, velhice, são as balizas que oferecem aos seres humanos a noção de tempo e de sua passagem¹⁷⁸.

Rüsen conclui a discussão observando que a consciência histórica não é algo que os homens podem ter ou não. Ela está enraizada na historicidade da vida prática. A historicidade é a condição da existência humana que nos constitui enquanto espécie¹⁷⁹. A consciência histórica pressupõe também a percepção e

¹⁷⁴ ALVES, Ronaldo Cardoso. **Representações sociais e a construção da consciência histórica**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo. p. 41.

¹⁷⁵ ALVES, R., op. cit., p. 41.

¹⁷⁶ RUSEN, J., 2001, op cit., p. 57.

¹⁷⁷ Ibidem, p. 58.

¹⁷⁸ CERRI, L. F., 2001, op. cit., p. 100.

¹⁷⁹ RÜSEN apud CERRI, L.F., 2001, op. cit., p. 100.

significação do tempo de forma coletiva e, para Heller, a coletividade é que possibilita o surgimento da ideia de passagem do tempo, afirmando que: “O plural é anterior ao singular [...]”¹⁸⁰

Quando direciona seus estudos na compreensão do significado da teoria da história para a formação histórica, Rüsen observa que se trata de um campo a que pertencem inúmeros fenômenos de aprendizagem histórica, desde seu ensino nas escolas até a influência nos meios de comunicação sobre a consciência histórica e como fator da vida humana prática.

O campo da formação histórica está intimamente relacionado com a orientação temporal da vida prática através da consciência histórica, mas quando pensamos na teoria da história, temos dificuldade em compreender a sua função didática, já que fazemos sua relação direta com a ciência.

Todavia, quando conseguimos perceber que a teoria reflete sobre a relação com a vida prática e sua função nela, é possível que consigamos visualizar que ela exerce sim uma função didática e também de orientação como comenta Rüsen:

[...] Ela [a teoria da história] orienta os resultados cognitivos da ciência da história para os processos de aprendizagem da formação histórica ao explicitar a função orientadora que o conhecimento histórico obtido e formulado tecnicamente sempre possui, uma vez que, afinal de contas, origina-se das carências de orientação dessa mesma vida prática¹⁸¹.

A função didática de orientação da teoria da história pode, segundo Rüsen, ser exemplificada com o ensino de História nas escolas, que muitas vezes é visto como uma cópia reduzida dos conteúdos estudados na academia, quando é, no entanto, um tipo particular de ensino que envolve diferentes processos de aprendizagem histórica.

A partir do currículo, descrito pelo autor como o termo técnico para designar o quadro de fundamentos do ensino de História, podemos perceber a diferença entre as perspectivas orientadoras e os métodos da pesquisa histórica das do ensino de história, pois, de um lado, temos um quadro de referências da

¹⁸⁰ HELLER apud CERRI, 2001, op. cit., p. 101.

¹⁸¹ RÜSEN, Jörn. **Razão histórica**: teoria da história – fundamentos da ciência histórica. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001a.

interpretação histórica e de regras de procedimento e, de outro, as perspectivas orientadoras ligadas ao aprendizado histórico cujos métodos envolvem procedimentos de comunicação, e a partir dela é que se forma intencionalmente a consciência histórica¹⁸².

4.7 A RELAÇÃO ENTRE A EXPERIÊNCIA E EXPECTATIVA EM HISTÓRIA

Rüsen afirma que: “A capacidade de evocação da consciência histórica é provocada pela experiência e expectativa da vida diária”¹⁸³. Neste sentido ela é promovida por uma divergência através da qual o tempo determina a passagem da vida e excede as dimensões do passado.

O pesquisador espanhol Jorge Larrosa Bondía propõe uma possibilidade de se pensar a educação a partir do par experiência/sentido. Para isso, o autor se compromete em desvendar o significado das palavras em diferentes contextos, pois acredita que:

As palavras com que nomeamos o que somos, o que fazemos, o que pensamos, o que percebemos ou o que sentimos, são mais do que simplesmente palavras. E, por isso, as lutas pelas palavras, pelo significado e pelo controle das palavras, pela imposição de certas palavras e pelo silenciamento ou desativação de outras palavras são lutas em que se joga algo mais do que simplesmente palavras [...] ¹⁸⁴.

Começando a investigar o significado da palavra experiência, Larrosa observa que o termo resigna o que nos passa, nos acontece, nos toca e não simplesmente o que se passa, acontece. Porém, acrescenta que, apesar de cada dia acontecerem muitas coisas, pouca coisa nos acontece, em primeiro lugar, pelo excesso de informação que, a seu ver, deixa pouco espaço para as possibilidades de experiência.

¹⁸² RÜSEN, 2001a, op. cit., p. 51.

¹⁸³ RÜSEN, 2001, op. cit., p. 3.

¹⁸⁴ LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. 2002. p. 21.

O saber de experiência não é o mesmo que saber coisas, pois durante uma aula é possível aprender muitas coisas, ter informação sobre elas, mas nem sempre isto nos toca, nos acontece. A “sociedade de informação” funciona, muitas vezes, como sinônima da “sociedade do conhecimento”, ou mesmo da “sociedade de aprendizagem”, o que revela que, partindo desse princípio, o conhecimento se dá sob a forma de informação. O autor reconhece a importância da informação na sociedade atual e defende que uma sociedade constituída sob o signo da informação é também uma sociedade na qual a experiência é possível¹⁸⁵.

Outro aspecto salientado por Larrosa, é o excesso de opinião, característico da sociedade da informação, que forma sujeitos informados que têm opiniões supostamente próprias sobre determinados assuntos. Entende que a informação gera, por sua vez, a opinião, o que pode ser negativo, já que “[...] a obsessão pela opinião também anula as possibilidades de experiência, também faz com que nada nos aconteça.”¹⁸⁶

A chamada aprendizagem significativa também sofre interferência do binômio informação/opinião, uma vez que se supõe, muitas vezes, que a opinião seria a dimensão significativa da aprendizagem, quando geralmente essa opinião se reduz a estar a favor ou contra e que a aprendizagem se confunde com conseguir opinar sobre algo que lhe foi informado, o que limita a possibilidade de experiência.

A falta de tempo é também um fator que contribui com a dificuldade de se ter experiências ao longo da existência, pois na sociedade atual tudo ocorre muito rápido. A velocidade dos acontecimentos e a obsessão pelo novo dificultam a memória, pois tudo o que ocorre é rapidamente substituído por algo mais urgente, novo, curioso, e a celeridade com que tudo isso ocorre provoca o agito, assim como a falta de silêncio e da memória provoca a carência de experiência.

Mas como isso influencia o cotidiano escolar? Passamos cada vez mais tempo na escola, mas temos menos tempo. Como é possível? Pelo fato de que a sociedade da informação é também a sociedade do capital, que considera o tempo uma mercadoria e entende que o processo de formação deve ser acelerado, não dando tempo de permitir que a experiência ocorra.

¹⁸⁵ LARROSA BONDÍA, J. op. cit., p. 22.

¹⁸⁶ Ibidem.

A experiência que se diz adquirida através do trabalho também pode ser questionada e Larrosa argumenta que a experiência é cada vez mais rara pelo excesso de trabalho e que não se pode confundir uma com a outra, como enfatiza:

Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência.¹⁸⁷

O autor salienta que a possibilidade de que algo nos ocorra requer tempo para pensar, pensar duas vezes, olhar, escutar, falar sobre o que nos acontece, nos toca. Por estarmos sempre em atividade, superestimulados, não nos permitimos parar e, se não for possível parar, nada nos acontece de fato.

O pesquisador, num segundo momento, procura definir o sujeito da experiência, que não é o da informação, nem da opinião, nem do trabalho; é como se fosse uma superfície sensível ao que acontece e que o acontecimento o afeta produzindo efeitos. O sujeito da experiência, segundo o autor, não é definido por sua atividade, mas por sua passividade, receptibilidade.

A passividade deste sujeito é feita de paixão, paciência, atenção, disponibilidade e uma abertura essencial para perceber, refletir e vivenciar o que lhe ocorre:

Por isso é incapaz de experiência aquele que se põe, ou se opõe, ou se impõe, ou se propõe, mas não se “ex-põe”. É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre.¹⁸⁸

Sendo assim, é impossível conceber um sujeito de experiência sem que ele esteja exposto, por mais que isto gere vulnerabilidade e risco. A experiência se dá a partir da percepção e da abertura que se dá para o que acontece e a forma que isso se relaciona com a vida do sujeito, a maneira que isso lhe afeta e o faz refletir.

A palavra experiência, cujo significado tem sido investigado por Larrosa, vem do latim *experiri*, provar, experimentar. O radical *periri* também se

¹⁸⁷ Ibidem.

¹⁸⁸ LARROSA BONDÍA, J. op. cit., p. 25.

encontra na palavra *periculum*, perigo e a raiz indo-européia *per* se relaciona antes de tudo com a ideia de travessia e depois prova. Em outras línguas, a origem da palavra experiência também está relacionada com a dimensão de travessia e perigo¹⁸⁹.

Heidegger é citado pelo espanhol, quando procura definir experiência partindo da noção de exposição, receptividade e com a dimensão de perigo e travessia. O alemão salienta que o sujeito da experiência não está sempre em pé, seguro, que alcança tudo o que quer, da forma que quer. Ele está também sujeito ao sofrimento, à submissão, mas tem uma capacidade de formação ou transformação em si.

A experiência pode ser entendida então como uma paixão, se pensarmos que ela não pode ser entendida pela lógica da ação. Mas a palavra paixão tem diversos significados. O sujeito passional não é agente, é paciente, mas ao mesmo tempo, há também paixão em assumir os padecimentos e muitas vezes assumir o padecer não tem a ver com mera passividade. Entre diversos significados da paixão, Larrosa ressalta:

Na paixão se dá uma tensão entre liberdade e escravidão, no sentido de que o que quer o sujeito é, precisamente, permanecer cativo, viver seu cativo, sua dependência daquele por quem está apaixonado. Ocorre também uma tensão entre prazer e dor, entre felicidade e sofrimento, no sentido de que o sujeito apaixonado encontra a felicidade ou ao menos o cumprimento de seu destino no padecimento que sua paixão lhe proporciona¹⁹⁰.

Talvez o autor esteja tentando explicitar que a paixão torna o sujeito mais receptivo aos acontecimentos e permite que estes o toquem, ainda que isso possa causar sofrimento. O sujeito passional não limita suas emoções e muitas vezes é tomado por ela, dando oportunidade para a experiência e se tornando sensível a ela, o que não quer dizer que ele seja incapaz de conhecimento, de ação, só que isso ocorre em outro tempo, de outra forma.

O pesquisador salienta que o sujeito passional também tem a sua força e que esta se expressa em forma de saber e em forma de práxis, mas este saber é distinto do saber científico e a práxis distinta da técnica e do trabalho. A

¹⁸⁹ Ibidem.

¹⁹⁰ LARROSA BONDÌA, J. op. cit., p. 26.

mediação entre o conhecimento e a vida humana é a experiência. O saber é visto assim como algo que se aprende e compreende durante a vida e a atitude diante dela.

Por este prisma, entende-se que o saber não é comum entre duas pessoas, já que envolve experiências individuais únicas mesmo que o acontecimento seja comum, tendo em vista que: “O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna.”¹⁹¹. A experiência não nos é externa, não é possível viver a experiência de outro, se esta não nos envolve, não nos cativa.

Há que se separar também a noção de experimento advindo da ciência moderna com a experiência exposta aqui por Larrosa, haja vista que a primeira representa um método da ciência, um saber objetivo e comprovável. A lógica da ciência produz conhecimentos homogêneos, enquanto a experiência da existência humana produz pluralidade.

Podemos concluir assim que a experiência torna a existência humana única. Mais do que isso: transita entre os diversos tempos históricos e está diretamente envolvido com eles, uma vez que os homens são capazes de ter experiência durante a sua vida e com o passar do tempo conseguem visualizar a sua vivência de diferentes formas, de acordo com o entendimento adquirido e somado a suas diversas outras experiências.

Ora, será que é possível concluir que o tempo histórico é repleto de experiências, já que a experiência é única? Enfim, como observou Larrosa, os acontecimentos podem ser os mesmos, mas a experiência é individual. Resta para os historiadores reunir as diversas experiências individuais e torná-las, de alguma forma, comum, mas no contexto da humanidade.

O tempo histórico é norteador de qualquer texto histórico, pois não há como se escrever História sem pensar no homem e na sua relação com o tempo em um determinado espaço. O historiador, entendido como aquele que escreve a História, também compartilha a sua vivência ao narrar o passado, como reflete Kosseleck:

¹⁹¹ Ibidem.

Quando o historiador mergulha no passado, ultrapassando suas próprias vivências e recordações, conduzido por perguntas, mas também por desejos, esperanças e inquietudes, ele se confronta primeiramente com vestígios, que se conservaram até hoje, e que em maior ou menor número chegaram até nós¹⁹².

Para o autor, quando o historiador transforma esses vestígios em fontes que dão testemunho da história, ele se movimenta em dois planos. No primeiro ele analisa fatos já articulados na linguagem e no segundo trabalha com estes vestígios que ainda não foram articulados, através de hipóteses e métodos. Sendo assim, Kosseleck apresenta duas categorias históricas importantes para que o historiador consiga refletir sobre os fatos do passado e utilizar suas fontes a fim de reconstruir o tempo que já se passou. São elas, “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”.

O historiador enfatiza que os termos “experiência”, e “expectativa” não transmitem uma realidade histórica, pois não apontam situações ou processos históricos. As palavras não revelam, por si só, o que se viveu e nem o que se espera, pois:

A abordagem formal que tenta decodificar a história com essas expressões polarizadas só pode pretender delinear e estabelecer as condições das histórias possíveis, não as histórias mesmas. Trata-se de categorias do conhecimento capazes de fundamentar a possibilidade de uma história. Em outras palavras, todas as histórias foram constituídas pelas experiências vividas e pelas expectativas das pessoas que atuam ou que sofrem. Com isso, porém, ainda nada dissemos sobre uma história concreta – passada, presente ou futura¹⁹³.

As categorias históricas apresentadas por Kosseleck são mais gerais, mas, segundo ele, de uso necessário, ainda que relacionados em si. Os conceitos são de outra natureza, não propõem alternativas, nem sobrevivem separados. Elas indicam uma condição humana sem as quais não se poderia imaginar a História, já que elas conectam passado e futuro, nos remetendo à temporalidade do homem, tornando histórias possíveis.

¹⁹² KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006. p. 305.

¹⁹³ KOSSELECK, R., op. cit., p. 306.

Compreende a experiência como um passado atual, já que, por mais que tenha ocorrido no tempo passado, mantêm-se vivo no tempo presente. Na experiência imiscuem-se formas conscientes e inconscientes de comportamento e na experiência de cada um está sempre contido uma experiência alheia.

Com a expectativa ocorre algo parecido, uma vez que se liga ao mesmo tempo com o pessoal e o interpessoal, se realiza no hoje, mas se projeta para o futuro e, por mais que envolva desejo e inquietude, também contém uma análise racional. Todavia, as categorias “experiência” e “expectativa” possuem formas de ser diferentes, já que:

Passado e futuro jamais chegam a coincidir, assim como uma expectativa jamais pode ser deduzida totalmente da experiência. Uma experiência, uma vez feita, está completa na medida em que suas causas são passadas, ao passo que a experiência futura, antecipada como expectativa, se decompõe em uma infinidade de momentos temporais¹⁹⁴.

A opção do autor em nomear as categorias como espaço de experiência e horizonte de expectativa reside no fato de a experiência conter estratos de tempos anteriores ainda presentes. Para Kosseleck, toda experiência transita pelos tempos, sem que necessariamente possua uma lógica cronológica. A metáfora “horizonte de expectativa” está relacionada ao significado da palavra horizonte, que dá a ideia de uma linha que se abre no futuro e que ainda não pode ser vivenciado¹⁹⁵.

Sendo assim, apesar de serem categorias que se relacionam, experiência e expectativa possuem uma diferença essencial. Enquanto a expectativa pode ser a qualquer momento revista, a experiência fica recolhida no passado; mas se pode esperar que ela se repita ou se confirme no futuro. A expectativa, por sua vez, não pode ser por si só objeto de experiência, já que:

O que distingue a experiência é o haver elaborado acontecimentos passados, é o poder torná-los presentes, o estar saturada de realidade, o incluir em seu próprio comportamento as possibilidades realizadas ou falhas¹⁹⁶.

¹⁹⁴ KOSSELECK, R., op. cit., p. 310

¹⁹⁵ Ibidem, p. 311.

¹⁹⁶ KOSSELECK, R., op. cit. p. 312.

Por mais que sejam considerados conceitos diferentes, não podem ser considerados opostos e, segundo o autor, não se pode deduzir expectativas apenas a partir da experiência. As coisas podem ocorrer diferentemente do que se espera, mas ao mesmo tempo as experiências adquiridas podem contribuir para a correção de alguma situação que se configurou no passado. Elas podem se modificar com o tempo e se juntarem ou mesmo se sobreporem sobre novas experiências.

Como questões temporais como experiência e expectativas podem estar inseridas no ensino de História no contexto da educação profissional? Em primeiro lugar, há de se ressaltar que não é possível pensarmos a História e, portanto seu ensino, sem considerarmos a categoria tempo. O tempo norteia o trabalho do historiador e do professor, já que não se pode pesquisar e ensinar História sem se transitar entre os períodos históricos e perceber sua temporalidade.

O tempo situa o homem e dá a ele condições para perceber e compreender contextos, ainda que este não seja um determinante exclusivo. A temporalidade não pressupõe, no entanto, a linearidade, já que as categorias temporais podem se sobrepôr, ou mesmo ocorrer simultaneamente. O passado não é apenas passado, perdido no tempo, que já deu lugar ao presente.

O passado vive no presente, assim como o presente só se realiza a partir do que se iniciou ou se negou no passado e o futuro contém a experiência do passado, que se modificou, se sobrepôs a que vive no presente e projeta um novo tempo que ainda há de se realizar. A expressão criada por Reinhart Koselleck “Futuro Passado” é, neste sentido, bastante oportuna, já que enfatiza a importância das categorias históricas “espaço de experiências” e “horizontes de expectativa” e defende que o passado está no futuro assim como o futuro já é esperado a partir do que se viveu no passado.

Em segundo lugar, depois de consideradas as categorias experiência e expectativas, é preciso avaliar como se insere a questão do ensino de História, para depois tornar possível a compreensão da sua importância para a educação profissional no contexto do século XXI. O ensino de História, além de trabalhar conceitos específicos da disciplina - como o tempo, o espaço e a ação humana - também trabalha a sua dimensão didática, explicando conceitos fundamentais para a disciplina não só para que eles possam ser compreendidos

pelos alunos, mas também possam fazer sentido para eles em seus contextos particulares.

Ensinar História implica também em fazê-los compreender o tempo histórico, e perceber o quanto o tempo histórico está inserido em seu “tempo particular”. O ensino de História trabalha assim diretamente com a experiência do passado que se dinamiza com a expectativa de futuro que se configura. A História, contudo, por mais que possa parecer detentora de conhecimentos sobre o passado, não gera a experiência para o aluno, uma vez que esta, nos termos definidos por Bondía, só ocorre quando algo nos acontece, nos toca.

Isto não quer dizer, todavia, que a História não possa ser ensinada de forma significativa, pois ela permite o conhecimento do passado que está inserido no presente e na expectativa de futuro. O que se pretende explicitar aqui é que, se esta História falar sobre pessoas que não nos representam - ainda que não diretamente, já que geralmente trata de contextos diferentes -, ela não permitirá que o aluno se envolva, se sensibilize, ou mesmo se apaixone e não conseguirá promover a aquisição de experiência e abrir espaço para a projeção de expectativas.

A História trata sim do tempo e do espaço, mas, sobretudo trata destes elementos se dinamizando com o homem e suas ações, que, por mais que se diferenciem no decorrer das eras, não perdem um laço fundamental que os une: a humanidade, o sentimento impresso em suas ações e reações. Isto deve ser elo de todos os períodos históricos e pode ser também uma forma de fazer com que a História “aconteça” e toque o aluno em sua existência.

O aluno de um curso de formação profissional não é diferente, no sentido cognitivo, de um aluno matriculado em um curso de formação geral. O que é diferente são os objetivos estabelecidos por eles ou por alguém, ou por alguma força maior que eles, entre as quais se destacam a condição econômica e/ou a expectativa profissional.

Por possuírem a mesma capacidade cognitiva, eles não devem compartilhar a História de forma diferenciada; o que irá se diferenciar será a experiência que criaram a partir do seu estudo e sua contribuição para as expectativas sobre o futuro. O horizonte é o mesmo, pode ser visto por ambos, só não será desfrutado igualmente por todos, já que, por mais que um grupo de

peças vivencie um mesmo acontecimento, a experiência não será comum, pois ela é única e particular.

Um curso de formação profissional deve perceber, no entanto, que os alunos têm uma semelhança principal: a preocupação com o seu futuro profissional, que está inserido na sua projeção de futuro particular, a partir de suas experiências, mas também está inserido em um contexto de expectativas que muito se assemelham pelo fato de estarem inseridos em uma conjuntura histórica, que se preocupa com a inserção profissional em uma sociedade em que a condição econômica é tão importante, não só por produzir a sobrevivência, a existência material, mas também por poder dar um status social.

Sendo assim, a experiência, que nos é particular e se modifica com a aquisição de novas experiências, muito contribui com a projeção de um futuro, que pode ser semelhante à expectativa de outras pessoas, já que ela é sim, particular, mas não é desconectada do contexto histórico em que se inserem estas pessoas.

Encerramos aqui o mapeamento do campo disciplinar do ensino de História, tendo analisado diversos conceitos fundamentais, tais como o currículo, o saber escolar, a questão da aprendizagem significativa, o ensino e a questão da identidade brasileira, a Didática da História, a Consciência Histórica e a relação entre a experiência e expectativa em História, na tentativa de reunir subsídios para se pensar como o ensino de História, com seus conceitos que lhe são próprios, pode contribuir com uma formação profissional mais humana.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluimos ao final deste estudo que a educação profissional em suas origens estava vinculada a uma formação paternal na tentativa de ensinar um ofício para aqueles que não teriam a oportunidade de dar continuidade aos estudos, uma vez que teriam que trabalhar para prover sua existência material.

Este tipo de formação abriu espaço para uma dualidade que até hoje é difícil de ser superada: a divisão entre a formação geral e profissional. Essa divisão não se refere apenas a conteúdos, mas principalmente aos alunos que terão acesso a uma e outra.

Vimos que Gramsci defende a escola unitária e o trabalho como princípio educativo, pois acredita que a educação deve formar cidadãos capazes de se tornarem dirigentes independentes da classe social em que estão inseridos. Ele acredita que a escola deve ser um espaço que une a vida material e a intelectual e que tem um potencial político transformador.

Para o autor, todos os homens são intelectuais independentes da atividade que exercem na sociedade e para ele não há atividade de que se possa excluir a intervenção intelectual. Acredita que a escola também não deve fazer a distinção entre o trabalho e a formação intelectual.

O Estado, neste sentido, tem um papel fundamental para garantir este direito e assumir a educação como compromisso público, valorizando a escola como espaço de formação de cidadãos capazes de pensar e transformar sua realidade e, neste sentido, a politecnia tem um papel fundamental.

Politecnia diz respeito à nova forma de se estruturar os conteúdos tendo como base o processo de trabalho, levando-se em conta a compreensão das relações sociais geradas pelo trabalho, a aquisição de conhecimentos técnico-científicos e a compreensão de cada esfera produtiva. Contudo, o ensino politécnico só se tornaria realidade através de uma estrutura curricular que tenha o trabalho como princípio organizador e com a superação da fragmentação das disciplinas, como defende Kuenzer.

A educação profissional no Brasil não conseguiu superar a dualidade estrutural educacional, talvez por que ainda não se assumiu a educação

como um direito a ser assegurado pelo Estado, e seu potencial político ou não foi explorado ou foi temido.

O estudo da legislação educacional evidencia estratégias controvertidas e um descompasso entre a educação e o trabalho. Não se privilegiou o trabalho como atividade intelectual e sim como uma atividade manual que será desenvolvida por aqueles que não têm possibilidade de dar um prosseguimento imediato aos estudos.

Entendemos que a formação profissional deve ser uma forma de dar oportunidade aos alunos de se inserirem no mercado de trabalho e garantirem sua existência material e não uma forma de excluir o aluno de uma formação clássica reflexiva, crítica.

O Substitutivo Jorge Hage, uma das fontes de nossa pesquisa, apontou algumas possibilidades de mudança ao não reduzir a educação à escolarização, perceber o papel fundamental do Estado para assegurar o direito à educação e evidenciar a figura do aluno-trabalhador não como um aluno diferenciado, mas com tarefas diferenciadas, que poderiam ser trabalhadas com uma metodologia específica, oportunidades de estágio e redução de carga horária privilegiando os estudos.

A Lei de Diretrizes e Bases vigente reconheceu a importância da educação profissional no contexto brasileiro, mas apresentou poucas possibilidades de ação e metodologias para tornar significativa a aprendizagem do aluno-trabalhador, e o resultado foi o baixo número de jovens matriculados no ensino médio, ou por que trabalham, ou por que não acreditam que a escola possa dar-lhes oportunidade de construir um futuro melhor.

Os jovens que prosseguem seus estudos estão buscando a educação profissional seja ela realizada nas escolas públicas ou particulares (constatamos isto através das estatísticas educacionais) e isso nos dá indícios para perceber o que eles procuram. Assim, é hora de voltar os olhos para esta modalidade de ensino e dar a ela a dimensão intelectual que tem sido, quase sempre, negligenciada.

E é por esta razão que a presente pesquisa procurou abrir caminhos para se pensar como o ensino de História poderia contribuir com uma formação humana para o trabalho. Desenvolvemos vertentes historiográficas e conceitos

fundamentais para a História e seu ensino, mapeando nosso campo de estudo a fim de identificar possibilidades de ação.

Refletimos sobre a relação entre o currículo e concepção de educação, objetivos e metas que ele carrega, enquanto elemento formal, mas vimos que ele pode sofrer alterações de acordo com o trabalho do professor (currículo oculto).

Compreendemos o saber escolar produzido pelos alunos na escola como forma de conhecimento diferente do acadêmico; pensamos nas formas de se aprender História e como ela pode se tornar significativa para os alunos e como a História é importante para a construção de nossa identidade.

Investigamos também o conceito de didática da História, que se dedica ao estudo de questões práticas do ensino, objetivos e funções do ensino de História, através das obras de Klaus Bergman e Rüsen. Este último é responsável pelo desenvolvimento do conceito de consciência histórica, dinâmica entre a experiência e intenção das ações humanas no tempo, que é evocada pela experiência e expectativa da vida prática.

Larrosa, pesquisador espanhol que se dedicou a investigar o significado de “experiência”, afirma que esta só ocorre realmente quando algo nos acontece, nos toca. Não é possível viver a experiência de outra pessoa; podemos compartilhá-la, mas ela nunca será nossa. Neste sentido, o saber de experiência não é o mesmo que o saber das coisas, de se informar sobre elas. Aos historiadores resta a tarefa de reunir estas experiências e inseri-las no contexto da humanidade.

Kosseleck argumenta que a experiência, apesar de já ter sido vivenciada, pode ser resgatada no presente. A expectativa, no entanto, se liga ao tempo pessoal e interpessoal que se realiza no hoje, mas se projeta no futuro. E é a partir da concepção de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa” que entendemos que a História pode contribuir para uma formação profissional mais humana.

É a dinâmica entre as experiências destes jovens e do conhecimento histórico que terão a oportunidade de construir na escola que fará com que eles consigam projetar seu futuro, criar suas expectativas próprias e ir à busca de realizá-las, para que elas se tornem experiências significativas e façam sentido para suas vidas.

Ao final da análise não podemos dizer que encontramos um caminho certo para integrar o ensino de História à educação profissional. Podemos dizer, contudo, que abrimos passagem para se pensar possibilidades como isso poderia ser feito.

Partimos em nosso estudo das proposições de Gramsci sobre a educação e o trabalho; estudamos o caso brasileiro através dos caminhos da educação profissional no Brasil e da análise de importantes documentos da legislação brasileira (Substitutivo Jorge Hage e a LDBEN 9.394/96) e finalizamos com o ensino de História e possibilidades.

Concluimos assim que é possível e, ainda mais, tornou-se imprescindível que pensemos em propostas educacionais que incluam os jovens, suas necessidades e experiências. Este trabalho manifesta assim o interesse de contribuir para que isso aconteça e aponta o ensino de História como uma possibilidade de integração no presente, entre os jovens, suas vivências, carências e, sobretudo, suas expectativas em relação ao futuro, a partir da compreensão do passado.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto. Ser trabalhador: identidade de alunos e professores? **Educação**, Porto Alegre, ano 16, n. 25, p. 121-134, 1993.

ABRAMO, Helena; BRANCO, P. M. (Org.) **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.

ABREU, Marta; SOIHET, Rachel (Org.). **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologias**, Rio de Janeiro, Casa da Palavra, 2002.

ABUD, Kátia Maria. O conhecimento histórico e ensino de História: a produção de conhecimento histórico escolar. In: SCHMIDT, Maria Auxiliadora; CAINELLI, M. R. (Org.). **III Encontro Perspectivas do Ensino de História**. Curitiba: Aos Quatros Ventos, 1995.

AGGIO, Alberto (Org.). **Gramsci: a vitalidade de um pensamento**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1991.

ANDRÉ, Marli. Pesquisa em educação: buscando rigor e qualidade. **Cadernos de Pesquisa**, n. 113, p. 51-64, jul. 2001.

APAP, Georges et al. **A construção dos saberes e da cidadania: da escola à cidade**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ARAÚJO, Vanessa Freitag; AMUDE, Amanda Mendes; MORGADO, Suzana Pinguello. **Lei Darcy Ribeiro e diretrizes para a educação do banco mundial para a América Latina**. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf623_773.pdf>.

BALDISSERA, J. **O ensino e a aprendizagem em história e os mapas conceituais**. 1996. Tese (Doutorado) PUC/RS, Porto Alegre, 1996.

BARCA, Isabel. Educação histórica: uma nova área de investigação? In: NETO, José Miguel Arias (Org.). **Dez anos de pesquisas em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005.

BARCA, Isabel. **O pensamento histórico dos jovens**. Braga: Universidade do Minho, 2000.

BARROS, José D'Assunção. **O campo da história: especialidade e abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BERGMANN, Klaus. A história na reflexão didática. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, set.1989/fev.1990.

BITTENCOURT, Circe (Org.). **O saber histórico na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2006.

BLOCH, Marc. **Apologia da história ou o ofício de historiador**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2001.

BOURDÉ, Guy; MARTIN, Hervé. **As escolas históricas**. Lisboa: Europa-América, 1990.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB: passo a passo**. 2. ed. atual. São Paulo: Avercamp, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 33. ed. São Paulo: Brasiliense, 1995. (Coleção Primeiros Passos).

BRANDÃO, Zaia (Org.). **A crise dos paradigmas e a educação**. São Paulo: Cortez, 1996 (Questões de Nossa Época, v. 35).

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Capacitação tecnológica da população**. Rrelator: Ariosto Holanda. QUEIROZ, Ângelo Azevedo et al. Brasília: Câmara dos Deputados, Coordenação de Publicações, 2007. (Série cadernos de altos estudos; n. 4).

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971**. Disponível em: <<http://www2.camara.gov.br/legislação/publicacoes/republica>>. Acesso em: 21 ago. 2006.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD com comentários de Dermeval Saviani et al. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.

_____. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LEIS_2001/L10172.htm>.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Leis 9131, 9192, 9394, 9424. Decretos nº 2026, 2207, 2208, 2264 e Emenda Constitucional nº 14.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio no Censo Escolar**. Brasília, DF: INEP, 2006.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006. v. 3.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino Médio. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>.

BRESSAN, Vera. **Educação Geral e Profissional**: ensino médio integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica. 2006. Dissertação (Mestrado em Economia Política da Educação) - UFPR Curitiba. 2006.

BURKE, Peter. **História e teoria social**. São Paulo: Ed. UNESP, 2002.

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias**: o ensino de história no Brasil (1980-1998). Passo Fundo, UFP, 2001.

CAMARGO, Célia Reis (Org.). **Experiências inovadoras na educação profissional**: memória em construção de experiências inovadoras na qualificação do trabalhador (1996-1999). São Paulo: Unesp; Brasília: Flacso, 2002.

CARDOSO, Ciro Flamarion; BRIGNOLI, Héctor Pérez. **Os métodos da história**. Rio de Janeiro: Graal, 2002.

CARMO, Jefferson Carrielo do. **Educação profissional e o estado intervencionista**: velhos problemas ou “novas” soluções? Disponível em: <<http://www.uepg.br/emancipacao/pdfs/revista%206/Artigo%208.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2008.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da História. **Revista de História Regional**, Ponta Grossa, PR, v. 6, n. 2, p. 93-11, 2001.

CIAMPI, Helenice. O processo de conhecimento/pesquisa no ensino de história. **História e Ensino** – Revista do Laboratório de Ensino de História/UEL. Londrina, v. 9, out. 2003.

CIAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. **Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, 2005.

CORDEIRO, Denise; COSTA, Eduardo Antonio Pontes. Jovens pobres e a educação profissional no contexto histórico brasileiro. **Revista Trabalho Necessário**, ano 4, n. 4, 2006.

COSTA, Maria Varraber (Org.). **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. São Paulo: Cortez, 1996.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. **A escola como espaço sócio-cultural**. Disponível em: <www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/ESCOLA%20ESPAÇO%20SOCIOCULTURA.L.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2008.

DAYRELL, Juarez Tarcísio; GOMES, Nilma Lino. **A juventude no Brasil**. Disponível em: <<http://www.fae.ufmg.br/objuventude/textos/SESI%20JUVENTUDE%20NO%20BRASIL.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2009.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. 12. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

DORE, Rosemary. Apresentação: Gramsci, intelectuais e educação. **Cadernos Cedes**, v. 26, n. 70, p. 285-289, set./dez. 2006. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: set. 2009.

_____. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos Cedes**, v. 26, n. 70, p. 329-352, set./dez. 2006. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2 set. 2009.

FARIAS, Itamar Mazza. O sentido do trabalho como princípio educativo na concepção gramsciana. **Educação e Filosofia**, v. 17, n. 1, p. 139-155, jan./jul. 1995.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. 11. ed. São Paulo: Ed. Universidade de São Paulo, 2003.

FERREIRA, Oliveiros S. **Os quarenta e cinco cavaleiros húngaros: uma leitura dos cadernos de Antonio Gramsci**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília; São Paulo: Hucitec, 1986.

FERRETI, Celso João et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FERRETTI, Celso João. O pensamento educacional em Marx e Gramsci e a concepção de politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, p. 111, 2009. Disponível em: <<http://www.revista.epsjv.fiocruz.br//include/mostrarpdf.cfm?Num=262>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

FIGUEIRA, Fani Goldfarb. O trabalho como primeira necessidade humana: uma concepção da História. **Cadernos do Arquivo de História Contemporânea**, São Carlos, SP, n. 2, ago. 1987.

FONSECA, Selva Guimarães. **Caminhos da história ensinada**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 5, p. 28-49, 1992.

FRANÇA, Cyntia Simioni. **Possibilidades e limites na construção do conhecimento histórico em conexão com o mundo virtual**. 2009. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2009

FRANCO, Maria Ciavatta. Formação de professores para a educação profissional e tecnológica: perspectivas históricas In: INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Formação de professores para a educação profissional e tecnológica**. Brasília: INEP/MEC, 2008. (Coleção Educação Superior em Debate). v. 8

FRANCO, Maria Laura P. Barbosa. Possibilidades e limites do trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisas**, São Paulo, v.68, p. 29-37, fev. 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e Trabalho: bases para debater a Educação Profissional Emancipadora. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 19, n. 1, p. 71-87, jan./jul. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino Médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria, RAMOS, Marise (Org.). **Ensino médio integrado**: concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1997.

GIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **Educação e razão histórica**: historicismo, positivismo e marxismo na história e historiografia da educação. São Paulo: Cortez, 1994.

GOMES, Ângela de Castro. História, historiografia e cultura política no Brasil: algumas reflexões. In: SOHIET; BICALHO; GOUVEA (Org.). **Culturas políticas**: ensaios de história política e ensino de História. Rio de Janeiro: MAUAD, 2007.

GOODSON, Ivor F. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, Antonio. **Obras escolhidas**. Tradução de Manuel Cruz. São Paulo: Martins Fontes, 1978.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

HAGE, Jorge. A nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: texto aprovado na Comissão de Educação, Cultura e Desporto da CD com comentários de Dermeval Saviani et al. São Paulo: Cortez, ANDE, 1990.

HAMDAN, Juliana Cesário. Gramsci, o neoidealismo de Croce e Gentile e a Escola Nova. **UNirevista**, v. 1, n. 2, abr. 2006. Disponível em: <www.unirevista.unisinos.br/_pdf/UNIrev_Hamdan.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2009.

HEINZ, Flavio M.; HARRES, Marluza Marques (Org.). **Livro de Conferências do XXIV Simpósio Nacional de História da ANPUH**: a história e seus territórios. São Leopoldo: Oikos, 2008.

HELLER, A. **Uma teoria da história**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1993.

HOBSBAWN, Eric. J. **Sobre história**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Tradução de Wilma Patrícia Maas e Carlos Almeida Pereira. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed. PUC-Rio, 2006.

KUENZER, Acacia Zeneida (Org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, Acacia Zeneida. **A formação de educadores no contexto das mudanças no mundo do trabalho**: novos desafios para a faculdade de educação. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010173301998000200007&script=sci_arttext&tlng=pt>. Acesso em: 31 mar. 2009.

_____. **Ensino de 2º grau**: o trabalho como princípio educativo. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

_____. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. **Educação e Sociedade**, ano 21, n. 70, p. 15-39, abr. 2000.

_____. O trabalho como princípio educativo. **Caderno de Pesquisas**, São Paulo, v. 68, n. 21-28, fev. 1989.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, jan./fev./mar./abr. p. 20-28, 2002.

LIMA FILHO, Domingos Leite. Desafios para a expansão e democratização da educação profissional e sua relação com a educação básica no contexto atual. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento De Educação Profissional. **Textos**: Semana Pedagógica. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

LOPES, Alice Casimiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 386-400, set. 2002. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. 2. ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.

MAGALHÃES, Marcelo de Souza. História e cidadania: por que ensinar história hoje? In: ABREU, Martha; SOHIET, Rachel (Orgs.). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologias, Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002. (Docência em Formação – Educação Profissional).

MARKET, Werner (Org.) **Trabalho, qualificação e politécnica**. Campinas: Papirus, 1996. (Coleção Educação e Transformação).

MATTOS, Hebe Maria. O ensino de história e a luta contra a discriminação racial no Brasil. In: ABREU, Martha; SOHIET, Rachel (Orgs.). **Ensino de história**: conceitos, temáticas e metodologias. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2002.

MIRANDA, Sonia Regina. Horizontes e fronteiras teóricas na pesquisa sobre o saber histórico. In: _____. **Sob o signo da memória: o conhecimento histórico dos professores das séries iniciais.** Campinas: UNICAMP, 2004.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola.** São Paulo: Ática, 2001.

MONTEIRO, Ana Maria F. C. Ensino de história e história cultural: diálogos possíveis In: SOHIET; BICALHO; GOUVEA (Org.) **Culturas políticas: ensaios de história política e ensino de História.** Rio de Janeiro: MAUAD, 2007.

_____. **Ensino de história: lugar de fronteira.** In: ARIAS NETO, José Miguel (Org.). **História: guerra e paz.** Londrina, PR: ANPUH, 2005.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa crítica. In: ENCONTRO INTERNACIONAL SOBRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA, 3., 2000, Lisboa (Peniche). **Atas...** Lisboa, 2000. p. 33-45.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Gramsci e escola unitária.** Disponível em: <<http://www.acesa.com/gramsci/?page=visualizar&id=148>>. Acesso em: 5 out. 2009.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

OLIVA, Anderson Ribeiro. A história da África nos bancos escolares: representações e imprecisões na literatura didática. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 25, n. 3, 2003.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. **O trabalho educativo: reflexões sobre paradigmas e problemas do pensamento pedagógico brasileiro.** Campinas, SP: Autores Associados, 1996. (Polêmicas de Nosso Tempo).

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Mudanças no mundo do trabalho: acertos e desacertos na proposta curricular para o Ensino Médio (Resolução CNE 03/98). Diferenças entre formação técnica e formação tecnológica. **Educação e Sociedade**, ano 21, n. 70, p. 40-62, abr. 2000.

OLIVEIRA, Ramon de. **A (des)qualificação da educação profissional brasileira.** São Paulo: Cortez, 2003. (Questões de Nossa Época).

_____. Possibilidades do ensino integrado diante do financiamento público da educação. **GT: Trabalho e Educação**, n. 9. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT09-3255--Int.pdf>>.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de História para a Educação Básica.** Curitiba: SEED, 2006.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento De Educação Profissional. **Educação profissional: legislação.** Curso de Formação de docentes – modalidade normal – nível médio. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2004.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento De Educação Profissional. **Textos: Semana Pedagógica**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2005.

PISTRAK, M. M. **Fundamentos da escola do trabalho**. Tradução de Daniel Aarão Reis Filho. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Revista Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 2, jul./dez. 2006.

_____. **O que é consciência histórica: uma abordagem teórica para a evidência empírica**. In: EVENTO "CONSCIÊNCIA HISTÓRICA CANADENSE NUM CONTEXTO INTERNACIONAL: estruturas teóricas". 2001, University of British Columbia, Vancouver. 2001. Disponível em: <<http://www.cshc.ubc.ca/pwias/viewabstract.php?8>>.

_____. **Razão histórica: teoria da história – fundamentos da ciência histórica**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Ed. UnB, 2001a.

SACRISTÁN, J. G. F; GOMES, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: LDB trajetórias limites e perspectivas**. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (Coleção educação contemporânea).

SAVIANI, Nereide. **Currículo: um grande desafio para o professor**. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/GRUPO%20DE%20ESTUDOS/2009/FORMACAO/texto1b-Curriculo-NereideSaviani.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2008.

SCAFF, Elisângela Alves da Silva. Cooperação Internacional para o planejamento da educação brasileira: aspectos teóricos e históricos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 331-344, maio/ago. 2007.

Disponível em:

<<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/501/511>>. Acesso em: 20 maio 2009.

SEVERINO, Antonio J.; MARTINS, José de Souza; ZALUAR, Alba et al. **Sociedade civil e educação**. Campinas: Papyrus; CEDES: São Paulo: ANDE: ANPED, 1992 (Coletâneas C. B. E).

SILVA, Andréia Ferreira da – UFG. **Processo constituinte e educação: discussões sobre o professor (1987-1988)**. GT-05: Estado e Política Educacional. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT05-4209--Int.pdf>>. Acesso em: 16 jun. 2009.

SILVA, Marcos (Org.) **Repensando a história**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984.

SILVA, Marcos; FONSECA, Selva Guimarães. **Ensinar história no século XXI: em busca do tempo entendido**. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

SILVA, Tomaz Tadeu. **O currículo como fetiche**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A sala de aula de História como espaço de produção de sentidos e novos significados In: ARIAS NETO, José Miguel. **Dez anos de pesquisa em ensino de história**. Londrina: AtritoArt, 2005. p. 93-109.

_____. O papel dos mediadores culturais e da ação mediadora do professor no processo de construção do conhecimento histórico dos alunos. In: ZARTH, Paulo A. et al. (Org.). **Ensino de história e educação**: Ijuí: UNIJUI, 2004.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR. Educação e trabalho. **Cadernos Andes**, Brasília, n. 10, out. 1993.

SOARES, Rosemary Dore. A concepção socialista da educação e os atuais paradigmas da qualificação para o trabalho: notas introdutórias. **Educação e Sociedade**, ano 28, n. 58, p. 146-147, jul. 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v18n58/18n58a05.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2009.

_____. **A pedagogia de Gramsci e o Brasil**. Jul. 2004. Disponível em: <www.acesa.com/gramsci/?id=168&page=visualizar>. Acesso em: 5 jan. 2010.

SOUSA, Maria Ester Vieira de; VILAR, Socorro de Fátima P. Vilar. **Parâmetros Curriculares em questão: o ensino médio**. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2004.

STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, Vozes, 2005. v. 3.

TAVARES, Romero. **Aprendizagem significativa**. Disponível em: <http://rived.mec.gov.br/atividades/fisica/EXTERNOS/ufpb_ondas/pdf/AprendizagemSignificativaConceitos.pdf>. Acesso em: 15 set. 2009.

TITTON, Mauro. **O princípio educativo do trabalho e o trabalho enquanto princípio educativo: ampliando o debate com os movimentos de luta social**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/1trabalho/GT09-4589-Int.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO. CENTRO DE EDUCAÇÃO. **Tópicos Educacionais**, v. 11, n. 1-2, Recife, 1993.

VARELLA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. **Teoria & Educação**. Porto Alegre, n.6, 1992.

SITES CONSULTADOS

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. Disponível em:
<<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/outroslevantamentos/profissional/>>

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. Disponível em:
<www.ibge.gov.br>

FUNDAÇÃO PERSEU ABRAMO. Disponível em: <<http://www2.fpa.org.br/portal>>

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/>>.

LEGISLAÇÃO FEDERAL. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>.

ANEXOS

ANEXO A – TEXTO DO SUBSTITUTIVO JORGE HAGE

(Fragmento)

[...]

CAPITULO X***Do Ensino Médio***

Art. 51 – O ensino médio, etapa final da educação básica, tem os seguintes objetivos específicos:

I – o aprofundamento e a consolidação dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;

II – a preparação básica do educando para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar, com flexibilidade, a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posterior;

III – o desenvolvimento da capacidade de pensamento autônomo e criativo;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina científica.

Art. 52 - O currículo do ensino médio observará o disposto no cap. 7 e as seguintes diretrizes:

I – destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes, o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, e a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II – adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa do estudante;

III – será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, dentro das disponibilidades da instituição e oferecida uma segunda, em caráter optativo.

Art. 53 – Assegurada aos alunos a integralidade da educação básica, que associa à educação mais geral, nesta etapa, as bases de uma educação tecnológica e politécnica, conforme disposto no artigo 51, o ensino médio poderá, mediante

ampliação da sua duração e carga horária global, incluir objetivos adicionais de educação profissional.

§ 1º - Observadas as diretrizes do Conselho Nacional de educação, caberá aos órgãos normativos do sistema de ensino regulamentar as alternativas de educação profissional, tendo em vista as peculiaridades regionais e as condições disponíveis em cada instituição.

§ 2º - independentemente da regulamentação de outras, ficam definidas as modalidades Normal e Técnica, como áreas de educação profissional que poderão ser oferecidas pelas instituições de ensino médio em todo o país, que, quando dedicadas exclusivamente a uma dessas modalidades, usarão a denominação de Escola Normal ou Escola Técnica.

§ 3º de professores para a educação Infantil e as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, devendo o currículo incluir, além dos conteúdos pedagógicos necessários à prática docente e ao domínio teórico-prático do processo educativo, os estudos humanísticos e as tecnologias educacionais.

§ 4º - A modalidade Técnica se destina a preparar pessoal técnico de nível intermediário, habilitado para atuar em equipes de pesquisa e desenvolvimento de tecnologias, no processo produtivo e na prestação de serviços à população, devendo o currículo abranger, além da formação básica comum, conteúdos tecnológicos específicos, necessários às especializações técnicas oferecidas, que serão definidas pelo sistema de ensino.

§ 5º - A duração mínima para as modalidades previstas nos parágrafos 3º e 4º será de 4 (quatro) anos, totalizando uma carga horária global de 3.200 horas de trabalho escolar e mais um semestre letivo de estágio supervisionado.

Art. 54 – A educação profissional de nível médio poderá assumir a forma de educação continuada, podendo o concluinte do ensino médio recebê-la a qualquer tempo, e assegurado à instituição o direito de exigir avaliação para admissão de candidatos egressos de outras instituições, ou dos que hajam concluído o curso médio básico há mais de 5 (cinco) anos.

§ 1º - Ressalvada a avaliação prevista no caput, não haverá restrições para transferência de alunos entre diferentes instituições de ensino médio,

independentemente da oferta de modalidades de educação profissional em qualquer delas.

§ 2º - Será assegurada a possibilidade de obtenção do diploma, correspondente à conclusão do ensino médio básico, ao aluno que conclua o terceiro ano, com aproveitamento, independentemente da duração total da modalidade de educação profissional em que se tenha matriculado.

§ 3º - Os estudos correspondentes à educação profissional de nível médio poderão ser aproveitados em cursos de educação superior da mesma área e vice-versa, de acordo com as normas do respectivo sistema e os estatutos e regimentos das instituições de Ensino Superior, observadas as diretrizes do Conselho Nacional de Educação.

§ 4º - O Conselho Nacional de Educação ouvido o Conselho Nacional de Formação Profissional, estabelecerá formas de cooperação e regras de complementaridade entre as instituições de ensino médio regular, que ofereçam educação média profissional, e as instituições específicas de formação técnico-profissional previstas no cap. XI desta lei.

§ 5º - As instituições de ensino médio podem articular-se com instituições de Ensino Superior, inclusive para uso comum de equipamentos, laboratórios, instalações hospitalares, oficinas e outros recursos, bem como para programas de aperfeiçoamento de pessoal docente.

Art. 55 – Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, correspondentes a ocupações regulamentadas, quando registrados, terão validade nacional, como prova da educação recebida por seu titular.

§ 1º - As instituições de ensino médio públicas e as entidades privadas de formação técnico- profissional vinculadas ao sistema sindical registrarão os diplomas por elas expedidos.

§ 2º - Os sistemas de ensino disciplinarão o registro de diplomas expedidos por instituições de ensino médio privadas e demais entidades de formação técnico-profissional.

CAPÍTULO XI

Da Formação Técnico-Profissional

Art. 56 – o aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental e médio, bem como o trabalhador em geral, jovem e adulto, além da garantia de educação básica comum, e das ofertas de educação de educação profissional no ensino médio regular, deverá contar com a possibilidade de acesso a uma formação técnico-profissional específica, que não substitua a educação regular e contribua para o seu desenvolvimento como cidadão produtivo, proporcionando-lhe meios para prover sua existência material;

§ 1º - A formação técnico-profissional referida neste artigo deverá ser conjugada com as demais formas e modalidades de educação e corresponde à preparação para tarefas específicas no trabalho.

§ 2º - A formação técnico-profissional será oferecida predominantemente fora do sistema de ensino regular, em instituições especializadas ou no próprio ambiente de trabalho.

§ 3º – As modalidades e processos de ensino-aprendizagem a serem utilizados na formação técnico-profissional serão definidas pelo Conselho Nacional de Formação Profissional.

§ 4º - O Conselho Nacional de Formação Profissional proporá ao Conselho Nacional de Educação formas de articulação, equivalência e complementaridade entre a formação técnico-profissional regulada neste capítulo, a educação profissional de nível médio ministrada no sistema de ensino regular e a educação básica nos níveis fundamental e médio.

§ 5º - A formação técnico-profissional será planejada e desenvolvida para atender às necessidades identificadas no mercado de trabalho, tendo em vista os interesses da produção e as necessidades dos trabalhadores e da população.

Art. 57 - As instituições destinadas à formação técnico-profissional constituem uma rede própria.

§ 1º - A formação técnico-profissional pode, excepcionalmente, ser oferecida nas instituições de ensino médio regular, mediante autorização do órgão normativo respectivo, como atividade de extensão, sem prejuízo das responsabilidades básicas da instituição.

§ 2º - As instituições de formação técnico-profissional que integram a rede definida no caput deste artigo podem oferecer, excepcionalmente, outras formas e modalidades educacionais, inclusive de ensino médio regular, básico ou profissional, de acordo com as normas do respectivo sistema de ensino.

Art. 58 – A rede de formação técnico-profissional compõe-se dos estabelecimentos que integram os serviços nacionais de formação profissional, vinculados ao sistema sindical referidos no artigo 240 da Constituição, demais instituições privadas ou públicas com objetivos semelhantes, bem como os centros públicos de Formação Técnico-profissional criados pelo Poder Público.

§ 1º - Os centros públicos de Formação Técnico-profissional serão criados por lei estadual, de iniciativa do Poder Executivo competente, e dotado dos requisitos mínimos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira assegurada às comunidades escolares.

§ 2º - Os centros referidos neste artigo funcionarão nos turnos matutino, vespertino e noturno, de modo a facilitar o acesso e a freqüência dos alunos matriculados ou que hajam concluído o ensino fundamental ou médio, e que demandem formação técnico-profissional, concedendo-lhes, para isso, preferência para fins de matrícula.

§ 3º - os centros serão localizados preferencialmente nas proximidades das unidades escolares de ensino fundamental e médio.

§ 4º - Qualquer empresa, entidade da sociedade civil ou instituição pública, desde que respeitadas, neste último caso, suas finalidades legais, poderá manter unidade próprias destinada à formação técnico-profissional, observadas as condições estabelecidas nesta lei.

Art. 59 – A rede de formação técnico-profissional terá, a nível nacional, como órgão normativo e de coordenação superior, o Conselho Nacional de Formação Profissional. Parágrafo único – Compete ao Conselho Nacional de Formação Profissional:

- I – formular e coordenar a política nacional de formação técnico-profissional;
- II – definir diretrizes e prioridades em matéria de formação técnico-profissional;
- III – propor ao Conselho Nacional de Educação formas de cooperação, articulação, equivalência e complementaridade entre as ações educativas dos sistemas de

ensino regular, as de rede de formação técnico-profissional e as que ocorrem nos processos produtivos;

IV – deliberar sobre projetos de empresas para formação técnico-profissional, destinados à obtenção de benefícios e estímulos fiscais previstos em lei.

Art. 60 – o Conselho Nacional de Formação Profissional será composto de 19 membros, nomeados pelo presidente da república e escolhidos da seguinte forma:

I – 3 representantes das organizações sindicais de mais alto grau dos trabalhadores;

II – 3 representantes das organizações sindicais patronais de mais alto grau;

III – 2 representantes do ministério responsável pela área de Trabalho;

IV – 2 professores representantes do ministério responsável pela área de educação;

V – 2 professores representantes do Conselho Nacional de Educação;

VI – 1 representante do ministério ou secretaria responsável pela área de planejamento;

VII – 1 representante do ministério ou secretaria responsável pela área de Ciência e Tecnologia;

VIII – 2 representantes das secretarias estaduais responsáveis pelas áreas da Educação e Trabalho, indicados, cada um deles, pelo colegiado que congregue nacionalmente os respectivos titulares;

IX – 3 professores, de reconhecida experiência na área das relações entre Educação e

Trabalho, indicados pelas entidades previstas no inciso XI do art. 24.

§ 1º - Aplicam-se ao Conselho Nacional de Formação Profissional as disposições constantes dos parágrafos 1º, 2º, e 4º do art. 24.

§ 2º - As unidades Federadas instituirão, em sua esfera de competência, órgãos colegiados com representatividade correspondente à do Conselho referido neste artigo, para incumbir-

se da formulação, coordenação e supervisão, a nível estadual, da política de formação técnico-profissional, em estreita articulação com o órgão estadual normativo do sistema de ensino.

§ 3º - Nos Municípios com mais de 100 mil habitantes, poderão ser instituídos, por delegação dos estados, colegiados semelhantes.

Art. 61 – A rede de formação técnico-profissional será financiada com recursos provenientes de:

I – receitas orçamentárias da União, dos Estados e dos Municípios, destinados, para esse fim, nos orçamentos dos ministérios e das secretarias responsáveis pelas áreas do Trabalho

e da Educação;

II – receitas provenientes de contribuição social das empresas, sendo:

a) do valor das respectivas folhas de salário destinado às entidades privadas de formação profissional vinculadas ao sistema sindical, nos termos do art. 240 da Constituição;

b) % do valor das referidas folhas, destinado às secretarias de estado responsáveis pelas áreas do Trabalho ou Educação nas unidades federadas, segundo normas a serem estabelecidas pelo Conselho Nacional de Formação Profissional e pelos órgãos estaduais correspondentes.

III – recursos efetivamente gastos pelas empresas em seus próprios programas de formação

técnico-profissional, mantido os incentivos fiscais previstos em lei;

IV – receitas provenientes de acordos, convênios, doações e outros, destinados à formação técnico-profissional;

Parágrafo único – Os recursos previstos neste artigo destinados á formação técnico-profissional não se consideram despesas de manutenção e desenvolvimento do ensino, nos termos desta lei.

CAPITULO XII

Da Educação Básica de Jovens e Adultos Trabalhadores

Art. 62 – A educação básica pública oferecerá alternativas adequadas às necessidades da população trabalhadora, jovem e adulta.

Parágrafo único – As alternativas referidas neste artigo incluirão, no mínimo:

I – regime especial de trabalho para trabalhadores-estudantes, nos seguintes termos:

a) redução da jornada de trabalho em até 2 (duas) horas diárias, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adolescentes, salvo quando matriculados no ensino noturno, quando a redução será de 1 (uma) hora;

b) redução da jornada em 1 (uma) hora diária, sem prejuízo salarial, para trabalhadores adultos matriculados no ensino noturno;

c) oferta de trabalho em tempo parcial, com turno de 4 ou 6 horas, especialmente para adolescentes;

d) intervalos para estudo, de até 2 (duas) horas na jornada semanal de trabalho, e de até 1 (uma) semana por semestre, aos empregados inscritos em programas de educação à distância.

II – disponibilidade de aparelhagem e demais condições para recepção de programas de teleeducação no local de trabalho, em empresas e órgãos públicos com mais de 100 (cem) empregados;

III – oferta regular de ensino noturno, entendido como tal o oferecido a partir das 18 horas, nos mesmos padrões de qualidade do diurno, e em escola próxima dos locais de trabalho e residência;

IV – alternativas de acesso a qualquer série ou nível, independentemente de escolaridade anterior, sem restrições de idade máxima, mediante avaliação dos conhecimentos e experiências, admitida, quando necessária, a prescrição de programas de estudos complementares em paralelo;

V – conteúdos curriculares centrados na prática social e no trabalho e metodologia de ensino-aprendizagem adequada ao amadurecimento e experiência do aluno;

VI – organização escolar flexível, inclusive quanto à redução da aula e do número de horas- aulas, à matrícula por disciplina e a outras variações envolvendo os períodos letivos, a carga horária anual e o número de anos letivos dos cursos;

VII – professores especializados;

VIII – programas sociais de alimentação, saúde, material escolar e transporte, independentemente do horário e da modalidade de ensino, financiados com recursos específicos;

IX – outras formas e modalidades de ensino, que atendam a demandas dessa clientela, nas diferentes regiões do país.

Art. 63 – O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si, que incluirão:

I – ações diretas dos sistemas de ensino, para implementação das providências contidas nos incisos III a IX do artigo anterior;

II – ações junto aos empregadores, mediando processos de negociação com os trabalhadores, fiscalizando o cumprimento das normas legais, e criando incentivos e estímulos, inclusive de natureza fiscal e creditícia, para as empresas que facilitem a educação básica dos seus empregados, na forma dos incisos I e II do referido artigo;

III – ações diretas do estado, na condição de empregador, por si e por suas entidades vinculadas e empresas públicas.

Parágrafo único – o valor de bolsas de estudos e outros benefícios educacionais, concedidos pelos empregadores a seus empregados, não será considerado, para nenhum efeito, como utilidade e parcela salarial, não integrando a remuneração do empregado para fins trabalhistas, previdenciários ou tributários.

[...]

ANEXO B – LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996.

(Fragmento)

[...]

Seção IV

Do Ensino Médio

Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três

anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Art. 36. O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

I - destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;

II - adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;

III - será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição.

IV – serão incluídas a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias em todas as séries do ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 1º Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

I - domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;

II - conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;

III - domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Revogado pela Lei nº 11.684, de 2008)

§ 2º O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Regulamento) (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos do ensino médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos.

§ 4º A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

Seção IV-A

Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

(Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-A. Sem prejuízo do disposto na Seção IV deste Capítulo, o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-B. A educação profissional técnica de nível médio será desenvolvida nas seguintes formas: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - articulada com o ensino médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - subsequente, em cursos destinados a quem já tenha concluído o ensino médio. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. A educação profissional técnica de nível médio deverá observar: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I - os objetivos e definições contidos nas diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

*Art. 36-C. A educação profissional técnica de nível médio articulada, prevista no inciso I do **caput** do art. 36-B desta Lei, será desenvolvida de forma: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)*

I - integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, efetuando-se matrícula única para cada aluno; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II - concomitante, oferecida a quem ingresse no ensino médio ou já o esteja cursando, efetuando-se matrículas distintas para cada curso, e podendo ocorrer: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projeto pedagógico unificado. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 36-D. Os diplomas de cursos de educação profissional técnica de nível médio, quando registrados, terão validade nacional e habilitarão ao prosseguimento de estudos na educação superior. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados

em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

Seção V

Da Educação de Jovens e Adultos

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas,

consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

§ 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

122

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

CAPÍTULO III

DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Da Educação Profissional e Tecnológica

(Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

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

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Art. 39. A educação profissional e tecnológica, no cumprimento dos objetivos da educação nacional, integra-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 1º Os cursos de educação profissional e tecnológica poderão ser organizados por eixos tecnológicos, possibilitando a construção de diferentes itinerários formativos, observadas as normas do respectivo sistema e nível de ensino. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 2º A educação profissional e tecnológica abrangerá os seguintes cursos: (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

I – de formação inicial e continuada ou qualificação profissional; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

II – de educação profissional técnica de nível médio; (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

III – de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

§ 3º Os cursos de educação profissional tecnológica de graduação e pós-graduação organizar-se-ão, no que concerne a objetivos, características e duração, de acordo com as diretrizes curriculares nacionais estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)

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

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (Regulamento)

Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional e tecnológica, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

Parágrafo único. Os diplomas de cursos de educação profissional de nível médio, quando registrados, terão validade nacional. (Revogado pela Lei nº 11.741, de 2008)

Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Regulamento)

Art. 42. As instituições de educação profissional e tecnológica, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. (Redação dada pela Lei nº 11.741, de 2008)

[...]

Brasília, 20 de dezembro de 1996; 175º da Independência e 108º da República.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO

Paulo Renato Souza

Este texto não substitui o publicado no DOU de 23.12.1996