

O ENSINO INTEGRADO, A POLITECNIA E A EDUCAÇÃO OMNILATERAL. POR QUE LUTAMOS?¹

*The integrated education, the polytechnic and the omnilateral education.
Why do we fight?*

CIAVATTA, Maria²

RESUMO

O texto destina-se a fazer uma reflexão sobre o tema, em um momento de embates sobre políticas para o ensino médio e a educação profissional. No primeiro momento, tratamos da história das palavras e das ações que registram a travessia para mudanças sociais, no sentido de alterar a qualidade da educação sob o ideário da politecnia; em segundo lugar, trazemos alguns elementos da educação politécnica e sua realização na Revolução de 1917 e na Revolução Cubana; terceiro, discutimos a formação integrada quanto ao termo e seu significado; em quarto lugar, recuperamos aspectos da disputa sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a educação técnica profissional de nível médio hoje, no Brasil.

Palavras-chave: Educação profissional; Educação politécnica; Diretrizes curriculares.

ABSTRACT

The text is intended to make a reflection on the subject, at a time of political discussions on the for high school and vocational education. At first, we treat the history of words and actions that record the passage to social change, to alter the quality of education under the ideas of polytechnic; Second, bring some elements of polytechnic education and its realization in the Revolution of 1917 and the Cuban Revolution; third, we discuss the integrated education regarding the term and what it means; fourthly, we present aspects of the dispute over the national curriculum guidelines for vocational technical education middle level today, in Brazil.

Keywords: Vocational education; Polytechnic education; Curriculum guidelines.

¹Texto apresentado, originalmente, no VII Seminário sobre Trabalho e Educação – Uma década de estudos e pesquisas sobre trabalho e educação na Amazônia, realizado no Centro de Ciências Jurídicas da Universidade Federal do Pará, dias 20 e 21 de outubro de 2011.

²Doutora em Ciências Humanas (Educação). Professora Titular em Trabalho e Educação Associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense (UFF); ex-Professora Visitante da UERJ; Pesquisadora do 1-A, CNPq.
E-mail: <mciaivatta@terra.com.br>.

A educação pela qual precisamos trabalhar não é a que procura nos adaptar para os novos tempos, mas sim a que propõe a mudança do próprio sentido das mudanças (OSCAR JARA).

INTRODUÇÃO

O tema proposto tem a pergunta “*Por que lutamos?*” e traz implícita a resposta, “*Ensino integrado, politecnia, educação omnilateral*”. Não se trata de sinônimos, mas de termos que pertencem ao mesmo universo de ações educativas quando se fala em ensino médio e em educação profissional.

Essa compreensão é especialmente importante para nós que somos não apenas estudiosos do tema. Somos também militantes de uma causa, a qualidade da educação que desejamos que seja um direito assegurado a todos os trabalhadores brasileiros e a seus filhos.

Partindo dessa condição inicial, no início desta segunda década do século, lutamos por uma concepção e práticas educativas que não são novas. Elas remontam ao ideário da educação socialista revolucionária que previa a elevação das massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação como as elites sempre reservaram para si e seus pupilos.

Seria mais simples se fôssemos apenas estudiosos do tema. Como militantes de uma causa, à compreensão dos princípios e dos conceitos, segue-se a exigência histórica de conhecer e levar em conta a realidade neles compreendida, e o compromisso com sua transformação segundo os princípios declarados.

De modo mais incisivo, coerente com o materialismo histórico que nos dá elementos para a análise da sociedade capitalista em que vivemos, recuperamos a XI tese ad Feuerbach que diz que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, o que importa é transformá-lo” (MARX; ENGELS, 1979, p.14). O que significa “[...] formar cidadãos críticos e capazes de influenciar e promover mudanças. Como fazer isso num país como o Brasil, onde **grande parte da população tem preocupações mais urgentes que aprender, como comer e morar?**” (JARA, s.d., grifos nossos).

Aí está a mudança do próprio sentido das mudanças de que fala Oscar Jara. Pensando no ensino médio, não se trata, pois, de mera adaptação às mudanças no mundo da produção e do trabalho, tais como adaptar-se à flexibilização produtiva, à “sociedade da incerteza”, às relações de trabalho desregulamentadas, ao empreendedorismo, aos programas breves de aprendizagem, aos programas paliativos da tensão social. Há condições de vida que permeiam as opções das pessoas. E estas passam pela forma histórica como produzem a própria vida. Totalidade social, mediação, contradição, tempo e espaço, trabalho e educação são os principais conceitos norteadores da análise documental e da revisão de literatura efetuadas para a reconstrução histórica das questões presentes neste texto.³

Estaremos diante de um impasse, de um nó que não pode ser desatado? A história

³ Para seu detalhamento, cf. Ciavatta (2001).

do presente é sempre obscurecida pelo sentido de sua transformação que, como soe acontecer, somente nos é dado depois que o futuro/presente se realiza. Mas isso não pode nos levar à imobilidade.

O tema da formação integrada, remetido ao conceito de politecnia, tem sido objeto de polêmica e de divergências quando se trata de pensar a educação articulada ao trabalho como instrumento de emancipação humana na sociedade capitalista. Há divergências na interpretação do conceito e da prática da educação politécnica na implantação do socialismo pela Revolução Russa e na recuperação desse ideário educacional no Brasil.

Aparentemente, estamos do mesmo lado, buscando manter a coerência do compromisso com a transformação da sociedade brasileira no sentido do direito de todos a uma vida digna. Mas precisamos delinear estratégias para o presente. Politecnia, educação omnilateral, formação integrada são horizontes do pensamento que queremos que se transformem em ações.

Nessa reflexão sobre o tema, trataremos, primeiro, da história das palavras e das ações que registram a travessia para mudanças sociais, que alterem a qualidade da educação sob o ideário da politecnia; segundo, o sentido da educação politécnica e sua realização na Revolução de 1917 e na Revolução Cubana; terceiro, a formação integrada, o termo e seu significado; em quarto lugar, a disputa das Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico hoje, no Brasil; e, por último, nossas considerações finais.

1. EDUCAÇÃO POLITÉCNICA: AS PALAVRAS TÊM HISTÓRIA

Não vamos nos deter na palavra mais adequada, se é educação politécnica ou educação tecnológica, os dois termos utilizados por Marx. Seu uso foi polemizado por Nosella (2007), trazendo, também, a palavra de Manacorda (1975; 2006), e foi discutido por Saviani (1989; 2003),⁴ Marx (1980), a exemplo de um dos poucos textos que deixou sobre a questão, fala nas “escolas politécnicas” e no “ensino tecnológico” e lhe dá o sentido da união estudo e trabalho, do conhecimento e da prática para uma outra sociedade, para a superação da divisão social do trabalho.⁵

Etimologicamente, politecnia significa “muitas técnicas”. No Brasil, o termo, com esse sentido, deu nome a instituições educacionais como escolas de engenharia (a Escola Politécnica da Universidade de São Paulo); e com o sentido voltado para a formação humana em todos os aspectos, a educação omnilateral, humanista e científica, como a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-Fiocruz). Na segunda interpretação do termo, há um sentido político, emancipatório no sentido

⁴Anteriormente, Rodrigues (1998) discutiu longamente o pensamento dos principais autores que trataram da educação politécnica nos anos 1980 e 1990 (KUENZER, 1988; MACHADO, 1989; SAVIANI, 1989).

⁵Falando sobre a legislação fabril inglesa e a educação, a indústria moderna e a população operária, disponível para a exploração do trabalho, trata-se de “[...] substituir o indivíduo parcial, mero fragmento humano que repete sempre uma operação parcial, pelo indivíduo integralmente desenvolvido para o qual as diferentes funções sociais não passariam de formas diferentes e sucessivas de sua atividade. As **escolas politécnicas** e agrônômicas são fatores desse processo de transformação. [...] Mas não há dúvida de que a conquista inevitável do poder político pela classe trabalhadora trará a adoção do **ensino tecnológico**, teórico e prático nas escolas dos trabalhadores” (MARX, 1980, p.559, grifos nossos).

de superar, na educação, a divisão social do trabalho entre trabalho manual/trabalho intelectual, e formar trabalhadores que possam ser, também, dirigentes no sentido gramsciano (GRAMSCI, 2011, p.287; SEMERARO, 2003, p.271).

É esse sentido amplo de democratização do saber que estava presente nas lutas pela LDB, nos anos 1980:

A pergunta para nós que estamos tentando avançar uma reflexão sobre o 2º Grau [atual ensino médio] e a politecnicidade seria o que deve saber aquele que executa o trabalho na sociedade? O que ele deve saber para, de alguma maneira, controlar o processo e o produto de seu trabalho? (CIAVATTA *et al.*, 1991, p.110).

Nestas três décadas, as perguntas permanecem as mesmas; mudaram as relações de trabalho e algumas estratégias de fazer avançar o conhecimento e a prática na educação dos trabalhadores.

Além de reconhecer o empenho em elucidar a semântica do termo, seu uso e significado nos autores mais expressivos que dele trataram (NOSELLA, 2007), importa-nos a sua história. Há um sentido histórico que o termo politecnicidade adquiriu no Brasil, de acordo com as transformações socioeconômicas e políticas do país e as políticas educacionais que lhe deram sustentação. Nesta busca da historicidade não apenas da palavra, mas também das ações implementadas sob sua argumentação, temos dois momentos marcantes, a disputa do termo na discussão da LDB, iniciada nos anos 1980, e o retorno dessa concepção nas duas primeiras décadas dos anos 2000, quando se tenta aprovar e implementar a formação integrada entre a educação profissional e o ensino médio, e se recorre à memória das lutas pela educação politécnica na elaboração da LDB dos anos 1990.

Essa é a origem recente da ideia de formação integrada em defesa de uma formação educacional que não fosse apenas o arremedo da profissionalização compulsória implantada a partir da Lei n. 5.692/71. Buscava-se a superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e a defesa da escola pública, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após o fim da ditadura civil-militar (1964-1989), em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988.

Sua origem remota está na educação socialista que pretendia ser omnilateral no sentido de formar o ser humano na sua integralidade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica. Foi aí que se originou o grande sonho de uma formação completa para todos conforme queriam os utopistas do Renascimento, Comenius, com seu grande sonho de regeneração social e, principalmente, os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX. De modo especial, foram Saint-Simon, Robert Owen e Fourier que levantaram o problema de uma formação completa para os produtores. Finalmente, Karl Marx extrai das próprias contradições da produção social a necessidade de uma formação científico-tecnológica.

Em síntese, ao longo de três décadas, muitas foram as derrotas sofridas em face das políticas sociais, econômicas, educacionais do neoliberalismo nos anos 1990 e 2000. Mas preservou-se, no âmbito do convencimento e da luta política, o denso significado da “educação politécnica” como educação omnilateral ou formação

em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional. Além do fato historicamente comum de disputa de significados, mesmo dentro da “esquerda”, ocorre que essa concepção alargada de educação foi pensada para uma sociedade socialista, cujo valor da vida humana e do seu desenvolvimento tem significado diverso da educação nos países capitalistas.

2. A RELAÇÃO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA PEDAGOGIA SOCIALISTA⁶

Não apenas a educação, mas toda vida social e o trabalho têm uma articulação diferente com a vida dos indivíduos em uma sociedade que revolucionou as relações sociais de produção. Não cabe nas dimensões deste artigo discutir os malogros e os avanços da democracia nas experiências socialistas mais conhecidas, a URSS e Cuba. Mas, tendo um projeto diferente de sociedade e de formação humana, a relação trabalho e educação ganha um significado diverso das sociedades capitalistas.

Não se faz a transposição da educação de um sistema para outro. O que podemos aprender com a pedagogia socialista são, basicamente, três lições: primeiro, a relação trabalho e educação continuará sendo objeto de disputa acirrada no sistema capital onde vivemos; segundo, o conhecimento da pedagogia socialista preserva a memória e constrói a história da educação para a humanização, e não apenas a meia educação para a exploração, a serviço do mercado; terceiro, as lutas por uma nova relação trabalho e educação devem avançar *pari passu* com outras lutas sociais, pelas melhorias de vida de toda a população. É com essas observações preliminares que trazemos o conjunto das reformas educacionais trazidas por revoluções socialistas, nomeadamente, a Russa e a Cubana.

2.1. A REVOLUÇÃO RUSSA

Nosso imaginário sobre a Revolução de 1917, na Rússia, é marcado pelas imagens de violência que a acompanharam, e pela utopia da criação de um mundo sem opressão. Como outros grandes eventos dessa natureza, ela foi feita por homens e tem todas as características dos ideais e das ambições que alimentaram e as disputas no exercício do poder.

As revoluções promovem mudanças das estruturas econômicas e políticas. Como um processo mais lento, mas não menos importante, estão as mudanças dos sujeitos sociais no modo de pensar sobre o trabalho, as relações sociais, as classes sociais, a cultura, a educação. Há que se levar em conta a relação dialética entre a consciência e o modo de produzir a vida, fundamental para a realização dos objetivos revolucionários. Não foi diferente na revolução socialista russa, que teve muitos embates para implantar a “nova sociedade” e contou com pedagogos idealistas e apaixonados pelos ideais da “educação do futuro”, a educação do “homem novo” que deveria crescer com a sociedade comunista.

⁶ Este texto serviu de base à elaboração do verbete “pedagogia socialista” em colaboração com Roberta Lobo, para o *Dicionário da Educação do Campo* (CIAVATTA; LOBO, 2012).

Seria a culminância de um projeto que se iniciou com “a contradição histórica da primeira revolução socialista [que] teve lugar, não no mais avançado país capitalista, mas em um país atrasado onde as forças produtivas e a estrutura da sociedade eram ainda semifeudais” (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p.66). Não havia ensino formal para a maioria dos operários e dos camponeses; ao menos três quartos da população eram analfabetos; os professores não estavam capacitados, tinham baixos salários e baixa posição social. A Igreja Ortodoxa dirigia a maioria das escolas (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p.67-69).

Neste breve texto vamos nos deter apenas na primeira etapa da construção de um sistema educacional socialista (1917 a 1931), período que é dado como balizador da educação pretendida pelos pedagogos revolucionários, sendo alguns de seus expoentes: Schulgin, Krupskaja, Lunacharsky, Pistrak e Makarenko.

No primeiro governo revolucionário, Krupskaja dirigia a Comissão Estatal para a Educação. Sua tarefa era projetar um novo sistema educativo. Lunacharsky, nomeado Comissário do Povo, tinha a responsabilidade da administração de todos os tipos de educação. A população foi informada sobre as mudanças pretendidas: educação geral, livre e obrigatória para todas as crianças e cursos especiais para os adultos, escola secular, unitária com diferentes níveis, para todos os cidadãos, apoio para o movimento educativo e cultural das massas trabalhadoras, assim como para organizações de soldados e operários, os professores deveriam cooperar com outros grupos sociais e se tomariam medidas imediatas para sua “miserável situação material”, principalmente os mais pobres, os mais importantes trabalhadores culturais e os professores das escolas elementares.

Além disso, o Estado chamava a si uma série de medidas e responsabilidades que daria forma à nova sociedade e à educação em todos os seus níveis: assumiria as escolas privadas e confessionais, haveria a separação entre Estado e Igreja e entre Igreja e escola na qual era proibida a instrução religiosa; roupa, alimentos e material escolar para todas as crianças em sistema de educação mista, abolição de notas e exames e uniformes; supressão do latim nas escolas superiores, fim das distinções hierárquicas e igualdade de salários para os professores, proibição de castigos e de tarefas de casa e transformação de todas as escolas em escolas unitárias de trabalho.

A estrutura das escolas unitárias de trabalho fixava duas etapas: dos oito aos 13 anos (cinco anos de estudo); e dos 13 aos 17 anos (mais quatro anos); e jardim de infância articulado às escolas para crianças de cinco a sete anos. As escolas deveriam ficar abertas os sete dias da semana, para que as crianças pudessem “desenvolver seus próprios interesses” fora das aulas. O trabalho produtivo era um elemento essencial desse tipo de escola, com o objetivo de combinar a aprendizagem escolar com o trabalho produtivo – segundo analistas, esse objetivo foi muito reduzido e distorcido posteriormente, na União Soviética e na Europa Ocidental (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p.72-73).

Para Krupskaja, o princípio do trabalho deve ser “educativo e gratificante, e devia ser levado a cabo sem efeitos coercitivos sobre a personalidade da criança e organizado de forma social e planejada”, para que desenvolvesse “uma disciplina interna, sem a qual o trabalho coletivo planejado racionalmente seria impensável”. Ela e Lunacharsky enfatizavam que

a educação socialista não era somente uma questão de conteúdos do ensino, mas também de seus métodos. Rejeitavam a escola *livresca* e exigiam que as crianças aprendessem tomando parte no trabalho e na vida social (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p.74-75).⁷

A ascensão de Stalin, em 1931, trouxe mudanças substantivas de direção política do país, pondo em confronto a concepção de Estado e seu papel na organização da sociedade e da educação, diferente do que defendiam os primeiros pedagogos para a educação socialista. Stalin proclamou a coletivização forçada no campo e a industrialização (novas fábricas, refinarias de petróleo, indústrias químicas, eletrificação etc.). A construção do socialismo passou a significar “trabalho duro e obediência”, medidas disciplinares. A “revolução cultural” propugnada por Lênin ganhou outro significado. Não seria baseada nos interesses e nas iniciativas das massas, mas controlada pela direção do partido (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p.95-96).

O *método complexo* sofreu oposição do grupo Petrogrado de Educadores, liderado por Blonsky, “que aceitava a escola unitária de trabalho, mas pedia que se mantivessem a divisão entre as matérias, a forma de ensino sistematizada, um programa de estudos definido, e a diferenciação em diversos ramos do conhecimento no oitavo e no nono ano” (CASTLES; WÜSTENBERG, 1982, p.77). Em 1931, Bubnov atacou a teoria pedagógica dos primeiros pedagogos. Considerava que estavam em um período agudo da luta de classes, e o Estado proletário deveria ser fortalecido.

Para o novo pensamento pedagógico socialista, a educação politécnica significaria “a aprendizagem sólida e sistemática das ciências, especialmente física, química e matemáticas”, e foi proibido o ensino pelo *método complexo* daqueles primeiros educadores. Nesse sentido, seriam danosas as ideias de “extinção do Estado”, prevista na transição para a sociedade comunista, assim como a ideia de “extinção da escola”, como queria Schulgin, que dirigia o Instituto de Pesquisas para a Educação Marxista-Leninista.

Pistrak era um dos grandes educadores do ideário pedagógico dos primeiros tempos da Revolução. “A ideia básica de uma nova sociedade que realizaria a fraternidade e a igualdade, o fim da alienação, era uma imensa esperança coletiva que tomou conta da sociedade soviética entre 1918 e 1929.” Sua visão educacional é concomitante à ascensão das massas na Revolução, “a qual exigia a formação de homens vinculados ao presente, desalienados, mais preocupados em criar o futuro do que em cultivar o passado, e cuja busca do bem comum superasse o individualismo e o egoísmo” (TRAGTENBERG, 1981, p.8-9).

O Comitê Central do Partido Comunista (bolchevique) publicou, em 30 de setembro de 1918, o documento *Deliberação sobre a escola única do trabalho* e, em 16 de outubro do mesmo ano, publicou os *Princípios fundamentais sobre a escola única do trabalho*, conhecido por *NarKomPros*, documentos escritos pela Comissão Estatal para a Educação, em que se anuncia

⁷ Defendiam o *método complexo*, segundo o qual “os professores não deviam ensinar seguindo um programa rígido, por matérias acadêmicas. Em vez disso, os aconselhava a tomar como ponto de partida os problemas das crianças, da produção local e da vida cotidiana e examiná-los, simultaneamente, à luz das várias disciplinas” (CASTLES; WUNSTEMBERG, 1982, p.75).

[...] a criação das Escolas Experimentais Demonstrativas, entre as quais, as Escolas-Comunas, instituições de tipo internato que, entre 1918 e 1925, voltaram-se para a tarefa de resolver a questão prática de elaborar a nova pedagogia, a escola do trabalho e, em 1937, foram fechadas e integradas ao sistema regular de ensino (FREITAS, 2009, p.12-13).

Uma das mais reconhecidas, a Escola-Comuna P. N. Lepeshinskiy (ou Escola-Comuna do NarComPros), era conduzida por Pistrak. Fundamentava-se no estudo das relações do homem com a realidade atual e na auto-organização dos alunos e se definia pela

ênfase nas leis gerais que regem o conhecimento do mundo natural e social, a preocupação com o atual, as leis do trabalho humano, os dados sobre a estrutura psicofísica dos educandos, o método dialético que atua como força organizadora do mundo (TRAGTENBERG, 1981, p.9).

Buscava introduzir a dimensão política no trabalho pedagógico de acordo com os objetivos da Revolução e privilegiava a teoria marxista para orientação do trabalho escolar (TRAGTENBERG, 1981, p.9).

Em 1824, Pistrak publicou com o coletivo de sua Escola-Comuna, o livro *Fundamentos da Escola do Trabalho*,⁸ talvez o mais completo e importante documento sobre essa experiência. Nele, o autor trata da relação teoria e prática, da escola do trabalho na fase de transição, do trabalho na escola, do ensino e da auto-organização dos alunos

Anton Semionovitch Makarenko já lecionava em escolas populares na Ucrânia antes da Revolução Russa. Formou-se sob a influência do grande escritor e humanista Maxim Gorki. Seu trabalho mais expressivo iniciou-se em 1920, quando passou a dirigir instituições educacionais “correcionais” para crianças e adolescentes abandonados: a Colônia Máxim Gorki (em Poltava, 1920 a 1928) e a Comuna Dzerzhinski (em Kárkov, 1927 a 1935). Sua inserção no projeto educacional da Revolução ocorreu no momento em que o Estado soviético proporcionou todas as condições para a educação, inclusive com a redução do horário de trabalho em duas horas para todos os que estudavam. E “era permitido aproveitar as Casas do Povo, igrejas, clubes, casas particulares e locais adequados nas fábricas, empresas e repartições públicas para dar aulas” (CAPRILES, 1989, p.30-31).

Para Makarenko, “as relações sociais da nova realidade do país excluíam qualquer atitude negativa para com os ex-contraventores [...]”:

Os *insights* e conquistas de Makarenko, como pedagogo inovador, se baseavam no enorme potencial educacional do “coletivo” e se apoiavam na combinação contínua e coerentemente mantida da instrução escolar com o trabalho produtivo, e na integração do crédito de confiança com a exigência rigorosa para com a pessoa do educando (BELINKY, 1985, p.8-9).

Sua obra mais expressiva tem o título de *Poema Pedagógico*, uma “criação artístico-literária de criação científica na área da educação” (BELINKY, 1985), em que, com base nos seus apontamentos de trabalho, com personagens de sua experiência como

⁸ Cf. em Pistrak (2000), nova tradução para a obra.

educador ele relata os conflitos e situações vividos e tratados como descobertas coletivas (FREITAS, 2002, p.246), através da “nova relação, entre teoria e prática, [da] dialética do processo pedagógico” (CAPRILES, 1989, p.31).

2.2. A EXPERIÊNCIA DA PEDAGOGIA SOCIALISTA DA REVOLUÇÃO CUBANA

A história da Revolução Cubana deve ser vista no contexto do continente latino-americano. Cuba era um país secularmente dominado pela exploração colonialista, ditaduras, *gangsters*, policiais, militares neocoloniais, conservadores escravistas, reformistas falsos. Os povos da América Latina tiveram no movimento cubano um exemplo de lutas de libertação vitoriosas e de continuidade na tentativa de implantar o ideário socialista.

O historiador Pablo González Casanova (1987) relata que a Revolução “ocorreu em um país onde todos os projetos reformistas e nacionalistas tinham fracassado sistematicamente”. Um Estado dominado por interesses individuais e pela corrupção, não abrindo espaços de ascensão social para a pequena burguesia, estudantes e intelectuais. Mas, desde os anos 1920, o país contava com “um dos partidos comunistas mais combativos e melhor armados ideologicamente para a luta de libertação e a luta operária” (CASANOVA, 1987, p.187).⁹

Não obstante os revezes do partido nos anos 1940, sua “aliança potencial” com o Movimento 26 de Julho que, em 1953, dirigiu o assalto ao quartel de Moncada, fortaleceu as lutas das duas organizações. Trabalhadores assalariados, operários industriais e camponeses “constituíam uma força potencialmente socialista”. Homens “morais e valentes”, tais como José Martí, Céspedes, e os mais novos, Fidel Castro, Carlos Rafael Rodríguez e outros, começaram uma nova história sobre três linhas de conduta: “uma democrática, uma humanista e uma comunista”.

Fidel Castro e os companheiros haviam estudado o marxismo e o leninismo e sabiam “que a revolução devia contar com as massas e estas precisavam estar conscientes – como ator coletivo – dos requisitos do sucesso”. O grupo do Moncada e o grupo que saiu do México, no Gramma, em 1956, ligaram-se ao “setor mais atrasado e combativo”, aos camponeses da serra, que queriam terras (CASANOVA, 1987, p.189).

O desenvolvimento da luta na serra, da luta de guerrilhas, não foi feito apenas na serra, nem só com armas. O grupo rebelde repartiu terra enquanto combatia, fundou escolas e hospitais, praticou uma educação política e militar dos camponeses combatentes e de seus próprios quadros. [...] O sucesso dos revolucionários cubanos no terreno político e militar foi tão impressionante como o que obtiveram na educação, na justiça social, no desenvolvimento econômico e na democracia concreta, popular, socialista (CASANOVA, 1987, p.190-192).

A educação das massas foi uma das metas principais da Revolução Cubana desde o seu início em 1959. Seus princípios norteadores foram: o princípio do caráter massivo da educação, ou “a educação como um direito e um dever de todos

⁹José Martí organizou o Partido Revolucionário Comunista Cubano no final do século XIX (CASANOVA, 1987, p.188).

é uma realidade em Cuba"; o que significa a educação para crianças, jovens e adultos, em todas as idades, sexo, grupos étnicos, religiosos, por local de residência ou por limitações físicas ou mentais, de modo a alcançar a universalização do ensino primário inicialmente e, progressivamente, o ensino secundário (MINISTERIO, 1984, p.12, grifo nosso).

A nova educação teve início com uma ampla campanha de alfabetização que se iniciou logo após a Revolução, envolvendo toda a sociedade e contando com o deslocamento de jovens e *maestros* de outros países da América Latina para alfabetizar onde houvesse analfabetos, nos lugares mais distantes do país (MURILLO *et al.*, 1995; ROSSI, 1981).

Outro princípio é a *combinação estudo e trabalho*, que tem profundas raízes no ideário pedagógico de José Martí. Consiste em vincular "a teoria com a prática, a escola com a vida e o ensino com a produção", o trabalho manual com o trabalho intelectual, "a fusão destas atividades na obra educacional da escola". Destaca a necessidade de uma nova formação humana para a edificação da sociedade socialista.

O objetivo formativo busca desenvolver a consciência de produtor de bens sociais; criar condições para eliminar o preconceito da divisão entre o trabalho manual e o intelectual, eliminar o intelectualismo do ensino e fomentar o interesse pela pesquisa do mundo em torno de si (MINISTÉRIO, 1984, p.13).

Pelo princípio da *participação de toda a sociedade nas tarefas da educação do povo*, reconhece-se que

a sociedade, como uma grande escola, manifesta o caráter democrático e popular da educação cubana, que não só se estende às diferentes zonas e regiões do país e a todas as camadas da população, mas também o fato transcendente de que o povo participa da realização e controle da educação e da garantia de seu desenvolvimento exitoso (MINISTÉRIO, 1984, p.13).

Outros princípios são a coeducação e a gratuidade, com um amplo sistema de bolsas para estudantes e condições especiais para os trabalhadores visando à universalização do ensino. Os subsistemas do sistema nacional de educação são os seguintes: Educação Pré-escolar, Educação Geral Politécnica e Laboral, Educação Especial, Educação Técnica e Profissional, Formação e Aperfeiçoamento do Pessoal Pedagógico, Educação de Adultos e Educação Superior (MINISTÉRIO, 1984, p.14).

Hoje se trabalha para aperfeiçoar essa obra, com o intuito de conseguir um Sistema Educacional que corresponda cada vez mais à igualdade, à justiça social, à satisfação das necessidades morais e sociais dos cidadãos, para atingir o modelo de sociedade culta que nos propusemos a criar, como realidade da máxima martiana de que *não há igualdade possível sem igualdade de cultura* (LÓPEZ, 2011).

3. FORMAÇÃO INTEGRADA: O TERMO E SEU SIGNIFICADO¹⁰

Reiterando o que dissemos acima, não se faz a transposição da educação politécnica das sociedades socialistas para um sistema secularmente dominado pelo capital como a educação no Brasil.¹¹ As condições de vida são adversas, as relações de trabalho são dominadas pelo poder hegemônico do capital, a educação não está universalizada em acesso e em qualidade para toda a população; a ideologização crescente da educação subsumida ao consumo e ao mercado de trabalho torna ambíguo o conceito de qualidade da educação, e é incipiente a participação da população na reivindicação de um sistema educacional público, gratuito e de qualidade para todos.

Não obstante as frustrações da democracia representativa, temos espaços de palavra e de ação para prosseguir nos embates. Um destes se mantém ao longo dos anos, no campo trabalho e educação. Seus principais antecedentes são as lutas em defesa da escola pública na campanha pela LDBEN (Lei n. 4.024/61), contra a Ditadura (1964-1985), por uma nova Constituição (1988) e uma nova LDB (Lei n. 9.394/96), pela revogação do Decreto n. 2.028/97; pela defesa da formação integrada (Decreto n. 5.154/03, posteriormente incorporado à LDB pela Lei n. 11.941/08).

Na concepção do ensino técnico de nível médio, anterior ao Decreto n. 2.208/97, o ensino médio era integrado à educação profissional no sentido que significava a possibilidade de a formação básica e a profissional acontecerem numa mesma instituição de ensino, num mesmo curso, com currículo e matrículas únicas, o que havia sido impedido pelo referido decreto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005). Com esse sentido o termo *integrado* foi incorporado à legislação como uma das formas pela qual o ensino médio e a educação profissional podem se articular.

Essa possibilidade, por sua vez, baseia-se no enunciado do parágrafo 2.º do artigo n. 36 da LDB, ratificado pela lei que a alterou: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.” Esse enunciado apresenta, simultaneamente, uma condição – a formação geral que não pode ser substituída nem minimizada pela formação profissional – e, também, abre a possibilidade, da formação profissional. “Condição e possibilidade, nesse caso, convergem para a garantia do direito a dois tipos de formação – básica e profissional – no ensino médio; o que assegura por isso a legalidade e a legitimidade do ensino médio integrado à educação profissional” (CIAVATTA; RAMOS, 2012a, p.306).

Do ponto de vista do conceito, formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação *omnilateral* e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n. 9.394/96. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural

¹⁰ Esta seção tem por base os estudos realizados para os verbetes publicados em Ciavatta (2009), Ciavatta; Ramos (2012a) e Frigotto; Ciavatta (2012).

¹¹ Sobre a divisão trabalho manual / trabalho intelectual e a inexistência de um sistema educacional para a população, desde os idos da Colônia, ver a *História do Ensino Industrial no Brasil*, de Celso Suckow da Fonseca (FONSECA, 1986; CIAVATTA; SILVEIRA, 2010).

da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública.

Da sua forma transitiva – integrar algo a outra coisa, neste caso, o ensino médio à educação profissional –, essa ampliação conceitual levou à utilização do verbo na forma intransitiva. Ou seja, não se trata somente de integrar um a outro na forma, mas sim de se constituir o ensino médio como num processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciência e cultura, abra novas perspectivas de vida para os jovens e concorra para a superação das desigualdades entre as classes sociais (CIAVATTA; RAMOS, 2012a, p.306).

Esse tipo de integração não exige, necessariamente, que o ensino médio seja oferecido na *forma* integrada à educação profissional. Esta, entretanto, na realidade brasileira, se apresenta como uma necessidade para a classe trabalhadora e como uma mediação para que o trabalho se incorpore à educação básica como princípio educativo e como contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura. Assim concebido, diferente do que alegam seus críticos, o ensino médio integrado difere das determinações da Lei n. 5.692/91, ora revogada, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino de 2.º Grau – atual ensino médio.

Assim, o termo *integrado* remete-se, por um lado, à forma de oferta do ensino médio articulado com a educação profissional; mas, por outro, também a um tipo de formação que seja integrada, plena, vindo a possibilitar ao educando a compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso. Tratando-se a educação como uma totalidade social, são as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

No caso da formação integrada, a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional em todos os campos em que se dá a preparação para o trabalho: seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa que buscamos focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo e formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos (GRAMSCI, 1981, p.144).

Se a formação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade da população trabalhadora, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético-político. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária, para todos. Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a *educação politécnica e omnilateral* realizada pela *escola unitária*.¹²

¹² Assim se expressa Gramsci (2006): “Por isso, na *escola unitária*, a última fase deve ser concebida e organizada como a fase decisiva, na qual se tende a criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização, seja ela de caráter científico (estudos universitários), seja de caráter imediatamente prático-produtivo (indústria, burocracia, comércio etc.). O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola,

Mas, cabe destacar, não se confundindo totalmente com ela porque a realidade das sociedades capitalistas assim não o permite. Ele é um ensino possível e necessário aos filhos dos trabalhadores que precisam obter uma profissão ainda durante a educação básica. Porém, tendo como fundamento a integração entre trabalho, ciência e cultura, esse tipo de ensino acirra contradições e potencializa mudanças.

À semelhança dos países que universalizam a educação básica até o ensino médio, para toda a população, urge superar essa conjuntura da sociedade brasileira, de grande pobreza e carência de investimentos substantivos nas políticas sociais. E constitua-se uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa e que, assim, não exija dos jovens a profissionalização precoce nesse momento educacional, mas possa remetê-la, nos termos de Gramsci (1981), a uma etapa posterior em que a maturidade intelectual lhes permita fazer escolhas profissionais.

4. A DISPUTA DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

“Novas diretrizes em tempo de paz” é uma peça de teatro de Bosco Brasil, levada à cena no início dos anos 2000. Dois atores em cena conduzem uma disputa de identidades, de palavras e de ações, tendo em vista a solicitação de visto de entrada no país, de um judeu polonês, refugiado, no fim da Segunda Guerra, em 1945. O burocrata de plantão na sala de imigração, poderoso no seu papel de agente do governo ditatorial de Vargas, não tem ainda as “diretrizes em tempo de paz” que lhe permita conceder o visto ao suposto agricultor/poeta que busca convencê-lo de sua identidade para o trabalho no Brasil.

Além dos sentidos da palavra “diretriz” na geometria, anunciando linhas que vão de um ponto a outro, o termo tem o sentido geral de “linha reguladora do traçado de um caminho ou de uma estrada”, “conjunto de instruções ou indicações para se tratar e levar a termo um plano, uma ação, um negócio, etc.”, “norma de procedimento; diretiva”. No sentido político que lhe dá a peça, há uma direção de lei que organiza e ordena a relação entre os dois homens, sob o signo do autoritarismo.

Transposto o termo para a educação hoje e para o debate sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN EPT EM), vemos que as diretrizes não são sugestões, são orientações a serem cumpridas. Por isso, falamos na “era das diretrizes” (CIAVATTA; RAMOS, 2012b) dos anos do Governo F. H. Cardoso, lamentavelmente, com continuidades no Governo Lula da Silva e no Governo Dilma Roussef. Leis e programas relativos à educação, se não estavam marcados pela repressão de palavra dos governos ditatoriais, tinham a imposição das determinações para serem implantadas nas escolas segundo a pedagogia das competências, segmentando o conhecimento e a educação de acordo com as necessidades do mercado. Era uma concepção funcional à tradição da educação profissional e técnica no Brasil, gerida com base no mercado e em controles autoritários, segundo os “homens de negócio” (FRIGOTTO, 2001),

não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma dos indivíduos, deve ser uma escola criadora” (p.39).

alicerçada na tradição da “meia educação”, da educação das primeiras letras, da educação primária, do semianalfabetismo.

A aprovação da LDB, em 1996, significou, na verdade, somente o início de um movimento de reformas na educação brasileira, que tomou corpo mediante as regulamentações posteriores realizadas na estrutura do sistema educacional, a Educação Profissional de Nível Médio Técnico, pelo Decreto n. 2.208/97 e outras no âmbito da Educação Básica, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, do Ensino Médio. A elaboração de competências e diretrizes ficou a cargo da União, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de modo a nortear “os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum” (BRASIL, 1996, art. 9º, inciso IV).

Dado seu caráter discursivo inovador, através da mídia e da abundante distribuição de materiais impressos, direcionados aos professores e às escolas, “a era das diretrizes” foi paralela a uma tendência global à regulação curricular, articulando as reformas internas da educação com as reformas internacionais. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) constituíram peças textuais que apresentam a concepção orientadora do currículo nos respectivos níveis e modalidades de ensino, reunidas em um Parecer denso e circunstanciado jurídica, histórica e filosoficamente o qual se objetiva na forma de uma Resolução, com efeito de lei, que visa dar operacionalidade às orientações conceituais dispostas no Parecer. No que concerne às políticas educacionais, nos anos do governo F. H. Cardoso, as decisões fecharam-se distante “dos fóruns democráticos e do debate”, “do rico consenso que educadores brasileiros construíram sobre pontos básicos da educação brasileira, na luta pela democratização do país” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2003, p.11).

Não bastasse, no final do governo Lula da Silva e nos primeiros meses do governo Dilma Russeff, ressuscitam-se as Diretrizes Curriculares Nacionais. Emanadas do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 1998, para orientar a implantação do Decreto n. 2.208/97, foram maquiadas e reiteradas em 2004, após a revogação do mesmo decreto pela exarcação do Decreto n. 5.154/04. Novamente em 2010, o relator da Câmara de Educação Básica, Prof. Cordão, ignorou a particularidade da introdução da alternativa *formação integrada* ao lado das consagradas modalidades do ensino médio articulado à educação profissional, a concomitante e a subsequente.

O documento veio a lume no primeiro semestre de 2010.¹³ A partir da divulgação da nova proposta de regulação da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCN EPTNM), houve uma mobilização do Fórum de Dirigentes de Ensino (FDE) da rede federal de EPT e da ANPEd. O primeiro documento alternativo de um Grupo de Trabalho, promovido pelo Ministério da Educação, reunindo movimentos sociais, entidades científicas e setores do próprio Ministério, começou a ser elaborado em meados do mesmo ano.

Tendo em vista a importância e a premência da matéria, o Conselho dos Dirigentes

¹³ Essa recuperação do histórico sobre o documento alternativo para as DCN EPT foi adaptada da Carta (2011), aprovada em Natal (RN), em maio de 2011, e assinada por 23 entidades em Brasília, no mesmo mês, entre as quais me incluo, representando o GT Trabalho e Educação da ANPEd.

das Instituições Federais de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF), por intermédio do FDE, juntamente com a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação (SETEC/MEC), promoveram, em Brasília, nos dias 5 e 6 de maio de 2010, o Seminário da Educação Profissional e Tecnológica. Participaram desse encontro, além dos dirigentes de ensino das instituições federais, pesquisadores da área, conselheiros e assessores do CNE. A Carta do Seminário estabeleceu, entre os encaminhamentos, a ampliação do debate com a participação das demais redes públicas de ensino e a criação de grupo de trabalho com a colaboração de pesquisadores da área.

A partir dessa iniciativa, a SETEC/MEC reuniu um Grupo de Trabalho para o qual foram convidadas quatro Secretarias do MEC,¹⁴ contando com a colaboração de pesquisadores da educação profissional e tecnológica, representantes de entidades e de movimentos sociais. O GT reuniu-se durante os meses de junho e julho, em três encontros presenciais em Brasília, recebendo ainda diversas contribuições enviadas por outros órgãos, instituições de ensino e pesquisadores (DIRETRIZES, [2010]).

Depois da 33ª Reunião da ANPEd, em outubro de 2010, em Caxambu (MG), de comum acordo com a Secretária de Educação Básica do MEC, produziu-se um novo documento, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, cujo conteúdo teve por base o primeiro documento (DCN EPTNM). Durante sua elaboração fez-se a aproximação das duas discussões (diretrizes para o EM e para a EP), com a expectativa de que, no âmbito do CNE, fosse produzido um único parecer e duas resoluções específicas (uma para o Ensino Médio e outra para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio).

Mas esse caminho não foi viabilizado. A Câmara de Educação Básica do CNE não concordou com a discussão conjunta dos documentos, mas o Relator incorporou a fundamentação básica do primeiro documento. O Parecer e Resolução das DCN EM foi aprovado no CNE no dia 04/05/2011 e homologado pelo MEC.

Quanto às diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, o CNE emitiu, já em 2011, uma nova proposta de parecer e de resolução que, apesar de incorporar alguns trechos do documento produzido pelo GT, já referenciado, mantém explicitamente a perspectiva do currículo centrado em competências para empregabilidade. Dessa forma, têm-se as diretrizes para o Ensino Médio que sinalizam para a possibilidade de se avançar na perspectiva da politécnica e da formação humana integral, enquanto as diretrizes para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio apontam para uma direção oposta – competências para mercado (CARTA, 2011).

O documento alternativo sobre as DCN EPTM mantém o trabalho como princípio educativo dentro de uma concepção politécnica e omnilateral da educação:

Centralidade no ser humano e suas relações sociais, sem ignorar as exigências da

¹⁴ Secretaria de Educação Básica (SEB), Secretaria de Educação (SEESP), Secretaria de Educação a Distância (SEED), Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD); o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE); o Ministério da Saúde (MS), representado pela Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV – Fiocruz); os gestores estaduais de educação profissional, vinculados ao Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED); o Fórum dos Conselhos Estaduais de Educação; o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (CONIF); a Central Única dos Trabalhadores (CUT), representada pela Escola dos Trabalhadores; o Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica (SINASEFE); e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd – GT Trabalho e Educação e GT Educação de Jovens e Adultos).

produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida.

Formação que aponta para a superação da dualidade histórica entre formação básica e formação profissional. Currículo centrado na concepção de formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, baseando-se no trabalho como princípio educativo e, dentre outros, nos seguintes fundamentos pedagógicos: construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico; pesquisa como princípio pedagógico; articulação com o desenvolvimento socioeconômico e a educação ambiental (CARTA, 2011, p.3).¹⁵

Em fevereiro de 2012, o Relator, Prof. A. F. Cordão, Presidente da CEB/CNE, quadro orgânico do SENAI, divulgou mais uma versão híbrida de seu Parecer, buscando incorporar termos do documento alternativo e mantendo o espírito dos documentos anteriores em que predomina a visão empresarial e do Sistema S¹⁶ sobre a educação profissional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em última análise, a pergunta “*Para que lutamos?*”, no campo da educação e do trabalho, implica uma nova qualidade de educação universalizada para toda a população. De modo específico, busca-se contribuir para um futuro em que a superação da dualidade de classes sociais traga um padrão digno de vida e de conhecimento não apenas para as elites, mas também para os trabalhadores, os verdadeiros produtores da riqueza social, e seus filhos.

A reflexão sobre o objeto de nossa luta, a formação integrada, a educação politécnica e a educação omnilateral tem exemplos históricos no sistema educacional do início da Revolução Russa de 1917, na Revolução Cubana de 1959 e nas lutas pela democratização do ensino no Brasil, nos anos 1980, quando se introduziu o termo educação politécnica no primeiro projeto da LDB e, nos anos 2000, quando se implementou a discussão e tentativas de implantação da formação integrada.

Para que esses objetivos político-pedagógicos se concretizem nos processos educativos, o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um *currículo integrado*. Significa que também o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares.

Significa a educação como compreensão e apropriação intelectual de determinado campo empírico, teórico ou simbólico. Por eles se apreendem e se representam as relações que constituem e estruturam a produção social da existência humana, que

¹⁵ Não obstante toda a mobilização de pesquisadores e entidades, o embate continuou. A Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE) aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (Parecer CNE/CEB n. 11, de 9 de maio de 2012 e Resolução CEB/CNE n. 6, de 20 de setembro de 2012). Ver a íntegra do documento alternativo em Pacheco (2012) e a discussão detalhada da questão em Ciavatta; Ramos (2012).

¹⁶ O assim chamado, Sistema S, é constituído por instituições que, com base na Constituição Federal (art. 149, inciso III), recebem contribuições de interesse das categorias profissionais ou econômicas, tais como: o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), o SENAC (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial), o SENAR (Serviço Nacional de Aprendizagem Rural), o SENAT (Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte), o SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas) e o SESCOOP (Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo).

tem no trabalho e na práxis política suas principais formas de intervenção no real. Por isso lutamos!

REFERÊNCIAS

BELINKY, Tatiana. Apresentação. In: MAKARENKO, Anton S. **Poema pedagógico**. São Paulo: Brasiliense, 1989.

BISSIO, Beatriz. Cuba 1985. **Cadernos do Terceiro Mundo**, n.81, p.17-48, ago. 1985.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional: legislação básica. Brasília: PROEP, 1998.

CAPRILES, René. **Makarenko**: o nascimento da pedagogia socialista. São Paulo: Scipione, 1989.

CARTA ao CNE/CEB. **Em defesa da Educação Profissional Técnica de Nível Médio**. Brasília, 1º de junho de 2011. (Publicada, posteriormente, em: **Revista Brasileira de Educação**, v.17, n.49, p.219-222, jan.-abr. 2012).

CASANOVA, Pablo González. **História contemporânea da América Latina**: Imperialismo e libertação. São Paulo: Edições Vértice, 1987.

_____. (Org.). **América Latina**: história de meio século. v.3. Brasília: UnB, 1990.

CASTLES, Stephen; WÜSTENBERG, Wiebke. **La educación del futuro**: una introducción a la teoría y práctica de la educación socialista. México: Editorial Nueva Imagen, 1982.

CIAVATTA, Maria. O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, *Roseli Salete et al.* (Org.). **Dicionário da Educação Profissional em Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV-Fiocruz, 2009.

CIAVATTA [FRANCO], Maria A. *et al.* Parte III. Ensino médio: uma nova concepção unificadora de ciência, técnica e ensino. In: GARCIA, Walter; CUNHA, Célio da (Coord.). **Politecnia no ensino médio**. Brasília: Cortez/SENEB, 1991. p.97-125.

CIAVATTA, Maria; LOBO, Roberta, Pedagogia socialista. In: CALDART, *Roseli Salete et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio integrado. In: CALDART, *Roseli Salete et al.* (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012a.

_____. A "era das diretrizes". A disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. *Revista Brasileira de Educação*, v.17, n.49, p.11-38, jan.-abr. 2012b.

CIAVATTA, Maria; SILVEIRA, Zuleide Simas da. **Celso Suckow da Fonseca**. Recife: FJN Editora Massangana, 2010.

CONSELHO Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Projeto de Resolução**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. [Brasília: CNE/CEB, 2012.] Mimeografado.

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio em debate. **Texto para discussão**. Brasília: MEC/SETEC, ago. 2010. Mimeografado.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do Ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: SENAI/DN, 1986.

FREITAS, Luiz Carlos de. A luta por uma pedagogia do meio. Revisitando o conceito. In: PISTRAK, Moisey M. (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009. p.9-103.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os homens de negócio e a política educacional do MEC. **Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, p.12-12, 22 nov. 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto n. 5.154: um debate no contexto controverso da democracia restrita. In: _____ (Org.). **Ensino médio integrado: Concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005. p.21-56.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica**. Barcelona: Fontamara, 1981.

_____. **Cadernos do Cárcere**: volume 2: Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

_____. **Cadernos do Cárcere**: volume 3: Maquiavel. Notas sobre o Estado e a política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

JARA, Oscar. Entrevista. Aluno exemplar: Entrevista com o sociólogo e educador peruano Oscar Jara. **Rede de Informações para o Terceiro Setor**. Disponível em: <http://amaivos.uol.com.br/amaivos09/noticia/noticia.asp?cod_noticia=8185&cod_canal=41>. Acesso em: 20 jun. 2014.

KUENZER, Acácia. A escola de 2º grau na perspectiva do aluno trabalhador. **Cadernos CEDES**, UNICAMP, Campinas, n.20, p.36-48, 1988.

LÓPEZ, Margarita Quintero. A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios. **Estudos Avançados**, São Paulo, v.25, n.72, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40142011000200006&script=sci_arttext>. Acesso em: 6 abr. 2012.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

MANACORDA, Mario Alighero. **Marx e a pedagogia moderna**. Lisboa: Iniciativas Editoriais, 1975.

_____. **Mario Alighiero Manacorda**: aos educadores brasileiros. Campinas: UNICAMP/HISTEDBR, 2006. 1 DVD.

MARX, Karl. **O capital** (Crítica da economia política). Livro 1: O processo de produção do capital. 6.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Crítica da educação e do ensino**. Lisboa: Moraes, 1978.

_____. **A ideologia alemã** (Feuerbach). São Paulo: Ciências Humanas, 1979.

MINISTERIO de la Educación. **Pedagogia**. Ciudad de la Habana: Editorial Pueblo e Nación, 1984.

MURILLO, José *et al.* **5 maestros argentinos alfabetizaron en Cuba**. Buenos Aires: Ediciones PERSPIR, 1995.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas da formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, v.12, n.34, p.137-151, jan.-abr. 2007.

PACHECO, Eliezer (Org.). **Perspectivas da educação profissional e técnica de nível médio**: Proposta de Diretrizes Curriculares. São Paulo: Moderna, 2012.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

_____. (Org.). **A escola-comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAMOS, Marise N. O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Org.). **Ensino médio**: ciência, cultura e trabalho. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

RODRIGUES, José. **A educação politécnica no Brasil**. Niterói: EDUFF, 1998.

ROSSI, Wagner Gonçalves. **Pedagogia do trabalho**. São Paulo: Moraes, 1981. (Volume 1: Raízes da educação socialista; Volume 2: Caminhos da educação socialista).

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1989.

_____. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, educação e saúde**, Rio de Janeiro, v.1, n.1, p.131-152, 2003.

SEMERARO, Giovanni. Tornar-se “dirigente”. O projeto de Gramsci no mundo globalizado. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula. **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p.261-273.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TRAGTENBERG, Maurício. Pistrak: uma pedagogia socialista. In: PISTRAK, Moisey M.. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p.7-25.

Data da submissão: 05/03/2014

Data da aprovação: 18/04/2014

