

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SANDRA REGINA DAVANÇO

**A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO ESTADO DO
PARANÁ: A DIFÍCIL SUPERAÇÃO DA CULTURA DA DUALIDADE**

CURITIBA
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

SANDRA REGINA DAVANÇO

**A IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO ESTADO DO
PARANÁ: A DIFÍCIL SUPERAÇÃO DA CULTURA DA DUALIDADE**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal do Paraná, como requisito final para a obtenção do título de mestre em educação, na linha Mudanças no Mundo do Trabalho e Educação.

Orientadora: Dr^a Monica Ribeiro Silva

CURITIBA
2008

FOLHA DE APROVAÇÃO

AGRADECIMENTOS

A meu pai Antonio e a minha mãe Juraci pelo apoio possível quando resolvi optar por me distanciar da família, deixar emprego e cursar uma pós-graduação a centenas de quilômetros da minha casa, não contando com a mínima condição financeira para tal. Essa opção jamais teria sido possível sem a ajuda de vocês.

Aos meus irmãos: Luciana, Eduardo e Sarah por compreenderem minha ausência em importantes momentos de suas vidas. Agradeço a eles também pelo apoio de sempre.

Aos demais familiares, especialmente a Tia Lourdes e avó Ana por acreditarem que eu poderia cumprir mais essa etapa da minha vida.

Ao Fernando, companheiro de todas as horas, pela dedicação, amor, atenção e compreensão, tão necessários em vários momentos deste trabalho. Muito obrigada sempre.

Aos professores e equipe pedagógica da instituição de ensino que me serviu de base empírica, que se mostraram sempre dispostos a colaborar com o que fosse necessário, para que essa pesquisa fosse realizada. Seja através de materiais, documentos e acompanhamento nas visitas a instituição, ou nas entrevistas concedidas, que permitiu o delineamento do caminho por eles percorrido na implementação da proposta do Ensino Médio Integrado. Muito obrigada, sem a colaboração de vocês esse trabalho não teria se realizado.

À Prof^a Dr^a Monica Ribeiro Silva, minha orientadora, por ter aceitado me orientar.

Aos professores do Programa de Pós-graduação em Educação da UFPR que se dedicaram para que nos fosse possível apreender os nexos causais necessários para conhecermos a realidade em seu movimento: Prof^a Dr^a Acácia Kuenzer, Prof^a Dr^a Lígia Klein e Prof^a Dr^a Cláudia Barcelos de Moura Abreu. Agradeço especialmente à Prof^a Dr^a Noela Invernizzi e ao Prof. Dr. Domingos Leite Lima Filho pela leitura atenta e criteriosa e pela valiosa avaliação do meu texto de qualificação e por aceitarem compor minha banca de defesa. Agradeço imensamente a colaboração de vocês.

Aos funcionários do Programa de Pós-graduação desta universidade, pelo atendimento sempre cordial e prestativo, tão necessário em nosso transito pela universidade.

Aos colegas de turma, em especial: Cleci, Helen, Melissa, Mirna Ribeiro, Sandra Bizusko e Rosana, a convivência foi muito gratificante tanto pelo debate quanto pelos momentos mais descontraídos, que foram também tão necessários em nossa jornada de estudos.

Aos demais amigos que se fizeram presentes em vários momentos, e que de variadas formas contribuíram com minha formação, enquanto pessoa e enquanto pesquisadora: Ademir Lazarini, Rosangela Mello, Caroline Bahniuk, Fátima Garcia, Amália Catarina, Cristina Paraíso, Elenira Vilela, Fernanda Magalhães, Bartira Telles, Benedito Libório, Cristina Paraíso, Tina Franchi, David Romão e Fernanda Magalhães.

As minhas companheiras de morada em Curitiba: Renata Corredato, Luciane Garcia e Fernanda Borghi. Minha passagem por Curitiba foi muito melhor pela companhia de vocês.

Aos companheiros do Espaço Marx de Maringá e do ESTE – Programa de Estudos em Trabalho e Educação – pelo espaço de militância e formação, na construção do conhecimento e na luta pela emancipação humana. Agradeço em especial a Pedro Jorge de Freitas que tanto contribuiu com seu grande conhecimento, simplicidade e amizade.

A todos os trabalhadores que dia após dia lutam contra as s imposições de um modelo de sociedade sumariamente discriminatório e excludente

RESUMO

Acompanhando as discussões acerca da revogação do decreto nº. 2208/97, o Estado do Paraná lança mão de uma nova proposta de educação profissional. Em 2003 a Secretaria Estadual de Educação – SEED-PR, por meio do seu Departamento de Educação Profissional - DEP, deu início às discussões para a implantação do Ensino Médio na modalidade Integrado nas escolas públicas estaduais. A implantação dessa modalidade, que prevê a integração da educação profissional ao ensino médio regular, teve início em 2004 neste Estado. Nesse contexto emergiu o problema da presente pesquisa: conhecer como tem sido feita no interior de uma escola a integração entre a educação profissional e a educação geral, no momento de implantação dessa proposta. O objetivo geral dessa pesquisa é discutir, através de um estudo de caso, o processo de integração entre educação geral e educação profissional a partir de uma escola da rede estadual de ensino do Estado do Paraná. Como objetivos específicos foram definidos: fazer uma discussão epistemológica sobre a integração curricular; investigar como os professores têm integrado os conhecimentos gerais e os conhecimentos profissionais no dia a dia da escola; levantar quais são as condições estruturais das escolas no período da implantação. Essa investigação se justifica devido à necessidade de romper com a característica histórica do ensino médio no Brasil, a dualidade, que comporta uma dupla função, qual seja, a de formar para atuações distintas, de acordo com a origem de classe. A pesquisa foi estruturada da seguinte forma: por meio de uma pesquisa bibliográfica, fizemos uma síntese histórica da educação profissional no Brasil, chegando à Lei nº 9394/06, ao decreto nº 2208/97 e ao decreto nº 5154/04. Nos debruçamos sobre o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM, que segmentou a educação geral e a educação profissional em sistemas paralelos, relegando a segunda, em grande parte, à iniciativa privada. E, por fim, analisamos os documentos que subsidiam e propõem a integração entre educação geral e educação profissional, confrontando-os com os dados coletados em entrevistas e visitas a uma escola pública da rede estadual de ensino do Estado do Paraná. O resultado da investigação mostra que a avançada proposta de integração que subsidia o processo estudado não se efetiva na prática, principalmente, porque a dualidade histórica da educação brasileira se origina na contradição fundamental entre as classes sociais da sociedade capitalista. Entretanto, os dados da pesquisa nos levam a inferir que apesar de sabermos que o modelo societal vigente impõe limites, contudo, isso não significa que nada pode ser feito, contraditoriamente, a pesquisa mostra que há limites sim, mas a proposta apresenta um avanço muito grande, ainda de caráter conceitual, levantando a discussão da necessidade e da possibilidade de um modelo de ensino médio comprometido com os interesses históricos da classe trabalhadora, antes ainda que se possa romper com a sociedade de classes.

Palavras-chave: Educação profissional; Dualidade histórica; Formação unitária.

ABSTRACT

Accompanying the discussions about the repeal of the decree n°. 2208/97, the State of the Paraná, it launches hand of a new proposal of professional education. In this way in 2003 to General office State of Education of State of Paraná – SEED-PR, through his Department of Professional Education - DEP, gave that it began to the discussions for the introduction of the Secondary education in the kind Integrated the state public schools. The introduction of this kind, which predicts the integration of the professional education to the regular secondary education, had beginning in 2004 in this State. In this context the problem surfaced: has to know as been done in the interior of a school the integration between the professional education and the general education, at the moment of introduction of this proposal? In this way, the general objective of this inquiry is to discuss, through a case study, the process of integration between general education and professional education from a school of the state net of teaching of the State of the Paraná. Like specific objectives we have: to do an epistemological discussion on the integration; to investigate as the teachers have been integrating the common knowledge and the professional knowledges in day by day of the school; to stand up what the structural conditions of the schools are in the period of the introduction. This investigation is justified due to the necessity of breaking with the historical characteristic of the secondary education in Brazil, the dualism, which holds a double function that is to form social different classes for different actings, in accordance with the origin of class. The inquiry was structured in the next form: in the first chapter, through a bibliographical inquiry, we did a historical synthesis of the professional education in Brazil, reaching the Law n° 9394/06, the decree n° 2208/97 and the decree n° 5154/04. In the second chapter we lean over on the Program of Expansion, Improvement and Innovation in the Secondary education of the Paraná – over PROEM, which segmented the general education and the professional education in parallel systems, when the second one is relegating, in great part, to the private enterprise. And, in the third chapter, we analyse the documents that subsidize and propose the integration between general education and professional education of the State of the Paraná, confronting them with the data collected in interviews and you visit to a public school of the state net of teaching of the State of the Paraná. The result of the investigation shows what the proposed advance of integration that subsidizes the studied process does not bring into effect in practice, principally, because the historical dualism of the Brazilian education is given rise in the basic contradiction between the social classes of the capitalist society. Meantime, in the group to infer that in spite of knowing that the model societal in force imposes limits, nevertheless, that does not mean that anything can be done, contradictorily, the inquiry show the data of the inquiry that there are limits yes, but the proposal presents a very big advancement, still of conceptual character, lifting the discussion of the necessity and of the possibility of a model of secondary education made a commitment to the historical interests of the hard-working class, before though it is possible to break with the class society.

Keywords: Technical education; historical duality; unitary formation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	8
1 EDUCAÇÃO GERAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – SÍNTESE HISTÓRICA	6
1.1 DUALIDADE ESTRUTURAL – CARACTERÍSTICA HISTÓRICA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO.....	7
1.1.2 Os acordos MEC e USAID: as reformas educacionais e a Lei Nº 5692/71 ..	11
1.2 OS ANOS 1980: REABERTURA POLÍTICA E REFORMA EDUCACIONAL	18
1.3 A TRAJETÓRIA DA LEI Nº. 9394/96: PROJETOS EM DISPUTA	22
1.3.1 O Decreto Nº. 2.208/97 – principal instrumento jurídico da reforma da educação profissional	28
2 PROGRAMA DE EXPANSÃO, MELHORIA E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ – PROEM	50
2.1 CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO.....	50
2.1.2 A reforma educacional – a ação das agências internacionais de financiamento e os intelectuais brasileiros	55
2.2 PROEM IMPACTO DA REFORMA NO CURRÍCULO	60
2.2.1 Concepção de ensino médio e de educação profissional: implicações práticas	60
2.2.2 A dicotomia: educação geral x educação profissional no PROEM.....	67
3. ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARANÁ.....	73
3.1 FUNDAMENTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO PARANÁ: O QUE PROPÕE O DET/SEED-PR	75
3.2 A RETOMADA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ: INVESTIGAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO	90
3.2.2 A questão da proposta curricular integrada	97
3.2.3 Espaço e tempo de formação dos professores do ensino médio integrado..	104
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERÊNCIAS	120
ANEXOS	124

INTRODUÇÃO

O objetivo dessa pesquisa é discutir o processo de implantação da proposta de educação profissional na modalidade Integrada em uma escola da rede estadual de ensino do Estado do Paraná, tendo em vista a perspectiva de formação unitária que fundamenta a proposta. Essa pesquisa intenta investigar como os professores têm feito a integração entre educação geral e educação profissional nas escolas públicas da rede estadual de ensino. Com relação à dimensão conceitual, consideramos ainda relevante investigar se ocorre e quais são as formas de capacitação e formação continuada ofertadas pelo DET/SEED-PR, haja vista se tratar de uma concepção inovadora, que busca na concepção de escola unitária de Gramsci os fundamentos políticos e pedagógicos e no trabalho como princípio educativo eixo orientador do currículo. Já com relação aos aspectos estruturais, procuramos sinalizar se e quais mudanças foram feitas na estrutura da escola tendo em vista a oferta da educação técnica.

Sendo assim, nossa pesquisa se estruturou primeiramente com uma pesquisa bibliográfica, retomando historicamente a questão da educação profissional de nível médio no Brasil. Essa retomada teve o objetivo de conhecermos os elementos que determinaram a dualidade como categoria central para as pesquisas que se proponham a conhecer o ensino médio na realidade brasileira. Essa reconstrução se constituiu através da literatura específica do campo da Historiografia da Educação no Brasil e também do campo Trabalho e Educação, que nos permitiu compreender o desenvolvimento da escola pública no Brasil e as relações entre escola e a esfera produtiva. A pesquisa procura dar mais ênfase ao período que se inicia com a promulgação do Decreto Nº. 2.208/97, o qual desarticula e impossibilita a formação profissional integrada à educação geral em nível médio, até sua revogação com o Decreto Nº. 5.154/04 que retoma essa possibilidade de formação e sua implantação no Estado do Paraná.

Essa primeira etapa da pesquisa, conhecer a concretude histórica do Ensino Médio na realidade brasileira, nos permitiu compreender os determinantes políticos, econômicos e sociais deste nível de ensino, e desta pesquisa se originou o primeiro e o segundo capítulo, que procuraram contextualizar o desenvolvimento do capitalismo no Brasil em seu movimento de reestruturação. Essa reconstituição histórica permitiu, ainda, nos apropriarmos das mudanças que se processaram na esfera político-social,

tendo em vista a necessidade de reorganização das funções do Estado enquanto gestor social.

Tendo em vista nosso objeto de pesquisa, o Ensino Médio Integrado em seu processo de implantação no Estado do Paraná, estabelecemos como categoria de análise a dualidade estrutural, por sua capacidade explicativa da realidade nível médio de ensino brasileiro, haja vista esse nível materializar a dicotomia da sociedade de classes, ao encaminhar para o ensino superior ou para o mercado de trabalho tendo como critério a origem de classe¹, entendida a partir das condições materiais dos trabalhadores em contradição com a condição material dos donos dos meios de produção.

Entendemos que a formação dual origina-se da própria contradição da sociedade capitalista, cindida em classes, onde a elite dirige e controla as possibilidades e modelos de formação escolar destinadas à classe trabalhadora.

Referindo-nos a proposta de Ensino Médio em vigência no Estado do Paraná, a formação unitária apresenta-se como a outra categoria chave para essa pesquisa. Essa escolha se justifica pelo fato da proposta, originada no âmbito da própria SEED-PR no Departamento de Educação Profissional, ter tomado a concepção de escola unitária de Gramsci como fundamento político e pedagógico da reforma que é proponente.

Tomamos, portanto, essa duas categorias devido à capacidade explicativa da realidade, no caso da formação dual; e da necessidade e possibilidade de articulação da educação às necessidades da classe trabalhadora, referentes à categoria formação unitária. Referindo-nos ainda à formação unitária, consideramos que, mesmo de forma bastante limitada na sociedade capitalista, ela traz em si elementos de avanços na relação trabalho educação, permitindo a retomada da centralidade da categoria trabalho como complexo fundante do ser social.

Dando seqüência ao trabalho, diante do conhecimento do arcabouço histórico da educação profissional no Brasil, nos encaminhamos para a análise documental dos processos desencadeados tanto na esfera Estadual quanto na Federal, que ora separa a oferta ora junta a oferta da educação profissional à educação geral. Atendendo a essa exigência foram analisados os seguintes documentos: 1) Lei nº. 9.394/96; 2) Decreto nº. 2.208/97; 3) Decreto nº. 5.154/04; 4) Fundamentos Políticos e Pedagógicos da

¹ Embora em última instância o ensino superior também encaminhe seus egressos para a atuação no mercado de trabalho, a separação que aqui fazemos vem cumprir a função de singularizar a formação delegada à classe trabalhadora da formação delegada à classe burguesa.

Educação Profissional do Paraná e 5) a Proposta Pedagógica do curso Técnico em Administração Integrado.

Além das análises dos documentos oficiais, também foi realizada uma pesquisa de campo, na forma de estudo de caso, que constou da coleta de dados através de entrevistas semi-estruturadas dirigidas à equipe pedagógica e aos professores da instituição escolhida. A escolha da instituição se deu pelos seguintes critérios: primeiramente ser uma escola da rede pública estadual de ensino; em seguida, procuramos eleger uma escola que já havia ofertado, antes do PROEM, cursos técnicos de nível médio juntamente à educação geral; por fim contemplamos uma escola que ofertasse além do Ensino Médio Integrado, o Ensino Médio e o curso Subseqüente. Optamos por uma escola no interior do Estado, após a visita a um CETEP na região da capital do Estado, por avaliarmos que esta escolha refletiria melhor a realidade predominante nas escolas públicas de nível médio no Estado.

As entrevistas com o corpo docente foram mais direcionadas aos aspectos conceituais da reforma, procurando desvelar o que os professores conhecem sobre os fundamentos teóricos e metodológicos da proposta e como procuram fazer em suas aulas a integração entre as disciplinas da educação geral e da educação profissional. Por sua vez, nas entrevistas com a equipe pedagógica procuramos contemplar os aspectos estruturais da reforma, ou seja, se houve e quais foram as mudanças operadas na escola para implantação dessa nova proposta de ensino, em especial as mudanças estruturais, ou seja, construção de laboratórios, bibliotecas, salas de aula, contratação de professores e capacitação do corpo docente. De forma comum aos dois grupos, inquiriu-se sobre as facilidades e dificuldades encontradas por no dia a dia da escola para a integração curricular proposta pelo DEP/SEED-PR.

A coleta de dados na instituição foi realizada durante três ocasiões. Após uma primeira visita formal à instituição, onde estabelecemos contato com a direção para verificar a possibilidade de realização da pesquisa, num segundo momento foram feitas entrevistas com professores e equipe pedagógica. Os dados colhidos nesta incursão não foram suficientes para as análises projetadas, de modo que foram refeitos os questionários e retornamos à escola ainda mais duas vezes, para que fosse possível refinar as questões e permitir entrevistas com um número maior de professores. Contamos, ao fim, com a entrevista de dez professores e dois representantes da equipe pedagógica. Na seleção do corpo docente procuramos contemplar tanto professores que atuam na área técnica profissionalizante, quanto professores da área geral. Tanto no

caso dos professores da base técnica quanto da base geral, procuramos dar prioridade aos que atuavam em mais de uma modalidade de ensino, ou seja, professores que atuam na área técnica tanto do curso Integrado quanto do Subseqüente e professores que atuam na área geral tanto do Integrado quanto do Ensino Médio. Assim fizemos por considerarmos necessário apreender nas entrevistas a possível distinção entre as concepções que cada modalidade trás e a atuação do professor diante destas singularidades.

Essas visitas foram bastante proveitosas, pois além da entrevista foi possível observar aspectos relacionados à estrutura física da instituição, como laboratórios, biblioteca, salas de aula e mesmo a dificuldade encontrada para a realização da entrevistas, devido às condições de trabalho do corpo docente. Ou seja, considerando relação tempo/espaço disponível aos docentes no âmbito da rede pública estadual de ensino ser quase completamente tomado por aulas, restando muito pouco para planejamentos e discussões pedagógicas.

Devido à proposta ser recente, sendo que as primeiras turmas concluirão o curso no final de 2008, consideramos a limitação desta pesquisa em contemplar a efetivação ou não da reforma. Neste sentido, nos atemos mais em conhecer o que os professores têm a dizer sobre a proposta, ou seja, o que eles conhecem sobre essa proposta, a concepção que norteia seus trabalhos e como eles procuram efetivar no cotidiano das escolas a integração entre a formação geral e formação profissional, tendo em vista uma formação unitária.

Os dados coletados na escola, através das entrevistas, foram confrontados com as informações contidas no documento *Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Paraná*. Este documento por sua vez também nos serviu de referência para a análise da proposta pedagógica do curso Técnico em Administração Integrado. Como categoria de análise utilizamos formação unitária, pois é esta perspectiva de formação que reivindica a politecnicidade como concepção de ensino, tendo em vista a necessidade de articular ciência e tecnologia como pressuposto para a integração entre educação geral e educação profissional em direção ao rompimento do modelo dual de formação.

Essa pesquisa justifica-se posta a necessidade de conhecermos os caminhos seguidos pelas escolas na implantação da proposta do Ensino Médio Integrado. Apesar de sabermos os limites da escola na sociedade capitalista, consideramos de extrema relevância o retorno dos debates acerca de um modelo de ensino que busque o

enfrentamento deste modelo de sociabilidade. Deste modo, os dados desta pesquisa, que potencialmente, revelará os limites e possibilidades dessa integração, poderá nos oferecer dados importantes para interferências, na medida em que contribui para conhecermos a realidade e identificar as dificuldades encontradas no âmbito das escolas para a efetivação da integração entre educação geral e profissional proposta pelo Departamento de Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – DEP/SEED-PR.

Por se tratar de um estudo em tempo real, essa pesquisa não pretendeu fazer uma avaliação do processo de implantação, haja vista este trabalho se encerrar antes das primeiras turmas concluírem o curso. Ele intenta fazer uma discussão da proposta em curso e levantar os limitadores dessa implementação, ou seja, levantar as fragilidades dessa proposta objetivando o debate acerca destas fragilidades.

Desta forma, a contribuição dessa pesquisa poderá se dar, ao enfatizar a necessidade da retomada do debate conceitual acerca de uma concepção de ensino que tenha como fundamento uma formação de caráter omnilateral, comprometida com uma formação que abranja os aspectos intelectuais, físicos e culturais do ser humano, permitindo e potencializando o desenvolvimento em uma perspectiva integral. Consideramos ainda que o estudo aqui feito, a investigação de uma única escola no processo de implantação, nos permite fazer uma apreensão do processo em seu acontecendo, levantando os limites da implantação e os pontos frágeis dessa proposta no processo de implantação.

O debate dessa proposta se fundamenta no trabalho como princípio educativo, este tomado como eixo organizador do currículo, tendo como preocupação uma proposta de ensino cujo currículo contemple o domínio dos processos científicos e tecnológicos da produção moderna e sua dimensão histórico-social.

O materialismo histórico foi eleito como referencial teórico e metodológico devido a sua capacidade explicativa do real. Partindo do princípio da não identidade da essência e da aparência, o referencial teórico metodológico do materialismo histórico nos permite investigar o processo de implantação do Ensino Médio Integrado no Paraná em suas múltiplas determinações, isto é, histórica, político, econômica e social. Ademais, o materialismo histórico se apresenta como o único referencial teórico que parte do trabalho como atividade essencialmente humana e complexo fundante dos demais complexos que compõe o ser social. É no trabalho teleológico, pré-ideado, que

os homens no decorrer da história produzem e reproduzem a sua existência, e é através desse pressuposto que podemos pensar em proposta educativas.

Sendo o trabalho a categoria fundante, foi pelo trabalho e no trabalho que o homem criou o mundo humano, ou seja, o mundo da cultura. A educação, tanto quanto os outros complexos fundados pelo trabalho, se desenvolve e se modifica a partir da organização dos homens na produção material da vida. E, sendo a educação historicamente determinada, ela é considerada tão antiga quanto os próprios homens, pois historicamente foi incumbida transmitir de forma sistematizada os conhecimentos acumulados pela humanidade.

Na constituição da sociedade capitalista a educação assume, além da função de transmitir o conhecimento, a função de difusora da hegemonia da classe dominante. Torna-se, desse modo, a escola a instituição educadora por excelência. Isso não nos permite inferir que o processo educativo ocorra somente entre os muros escolares, pelo contrário, partindo do pressuposto que nos fornece o materialismo histórico temos ciência que são predominantemente as relações de produção e demais relações sociais quem dialeticamente determinam as formas da educação escolar.

Partindo, então, da escola como instituição educadora por excelência, tendo se constituído com a função de mediadamente formar o homem para o desempenho dos mais variados tipos de trabalho e adaptá-lo às necessidades da sociedade moderna, partimos dela para entender as formas como a sociedade capitalista historicamente educa o homem, considerando o caráter mediador da educação escolar, atendendo as contingências do mercado de trabalho na formação dos profissionais necessários para levar a diante o modo capitalista de produção seja tecnicamente ou ideologicamente.

E é nesse sentido que procuramos entender as mudanças ocorridas no sistema educacional brasileiro, relacionando-as às mudanças mais gerais da esfera produtiva nacional e internacional, para compreendermos a relação entre as mudanças da base produtiva e sua repercussão na esfera educacional, traduzidas em legislações e reformas dos modelos educacionais existentes.

Dentro do quadro atual das políticas públicas voltadas para a educação profissional, temos a proposta de integração entre a educação profissional e educação geral em curso no Estado do Paraná. Assim, considerando a educação escolar em suas dimensões contraditórias, mediadoras e determinadas historicamente pelas relações de produção, consideramos a relevância de conhecermos os limites e as possibilidades que

marcam o processo de integração da educação profissional no ensino médio, na Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná.

Esse movimento de separação e retorno da oferta da educação profissional em nível médio, resgatado no período histórico da segunda metade dos anos 1990, quando o Estado do Paraná, ainda em 1996, pretendendo inovar, foi o primeiro Estado da federação a implementar a reforma através do PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – fechando os cursos de educação profissional existentes na rede regular de ensino cujo currículo abrangia a educação geral e profissional. O Estado do Paraná se antecipou ao Decreto nº 2.208 que seria baixado em 1997, e ordenou o fechamento dos cursos de educação profissional. No entanto, tanto em âmbito estadual quanto em âmbito federal o desagrado e as críticas foram intensas em relação a este Decreto, de modo que a sucessão governamental de 2002, ao menos no Estado do Paraná, com a eleição de Roberto Requião trouxe a retomada de uma perspectiva educacional de base unitária. A extinção do PROEM e a construção de uma proposta de educação profissional de concepção unitária e politécnica, viabilizada legalmente com revogação do Decreto nº. 2.208/97 pelo, então vigente, Decreto nº. 5.154/04, restabeleceu a integração entre educação geral e educação profissional.

Assim, para a exposição do resultado da pesquisa, essa dissertação foi sistematizada em três capítulos, sendo que o primeiro compreende a retomada histórica da educação profissional na realidade brasileira e a questão da Lei nº. 9.394/96 que em seu processo de tramitação, no primeiro projeto de autoria do deputado Octávio Elísio propunha a educação politécnica como concepção de ensino, esta depois abandonada quando da promulgação desta lei. Nosso segundo capítulo se remete a problemática do abandono da politecnia enquanto concepção de ensino na lei nº. 9.394/96 e, por a indefinição em relação ao modelo de educação profissional defendido, havendo, posteriormente a necessidade de uma legislação específica para a educação profissional. Procuramos relacionar o PL nº. 1.603/96 e o decreto nº. 2.208/97, no que se refere à concepção de educação profissional, que culminou na proposta de separação entre educação geral e educação profissional em segmentos distintos. Foi também preocupação desta pesquisa contemplar a atuação dos intelectuais brasileiros nas reformas educacionais que tiveram como financiadores organismos internacionais, no caso do PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná, o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, haja vista termos conhecimento da atuação de vários intelectuais brasileiros atuando como consultores

das agências internacionais de financiamento. Na sequência analisamos o PROEM e pontuamos os impactos dessa reforma para a educação pública paranaense, com a retirada do ensino regular os cursos de educação profissional de nível médio.

O terceiro capítulo é composto pela análise do documento Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Estado do Paraná, no intuito de conhecermos a concepção de Educação Profissional que fundamenta a reforma empreendida pelo DEP/SEED-PR. Procuramos fazer essa análise tendo como referência a proposta de escola unitária de Gramsci, que elege o trabalho como princípio educativo como eixo norteador do currículo, pois essa foi a concepção adotada pelo Departamento de Educação Profissional desta Secretaria. Essa análise subsidiou a análise da Proposta Pedagógica do curso Técnico em Administração Integrado e sua implantação na escola escolhida para ser nosso campo empírico. Foi com base na investigação desses documentos e na retomada histórica que analisamos as entrevistas colhidas. Dessa forma abordamos, neste terceiro capítulo, a forma como os professores têm feito a integração entre a educação geral e a educação profissional em suas aulas no dia a dia da escola. Procuramos, ainda que de forma breve, fazer alguns apontamentos sobre as questões estruturais da escola, tendo em vista as mudanças necessárias na estrutura física da escola para a retomada da educação profissionalizante, além de pontuarmos, segundo a fala dos professores, quais são os fatores que eles consideram que dificultam ou facilitam a integração, no dia a dia da escola.

Por último, nas considerações finais nos esforçamos para fazer alguns apontamentos, enquanto síntese do nosso percurso de investigação e a partir da fundamentação teórica e metodológica aqui assumida, sobre o que a proposta de ensino médio integrado do Estado do Paraná apresenta de positivo, confrontada com os problemas encontrados na escola pesquisada. As barreiras interpostas para a efetivação da referida reforma do ensino profissionalizante no Paraná, possíveis de serem conhecidas nos limites desse estudo, demonstram que não obstante a avançada proposta teórica contida no documento que fundamenta esta proposta no Estado, as determinações estruturais da realidade social e histórica do capitalismo continuam interditando a integração do conhecimento de base geral e de base profissionalizante, o que é uma necessidade histórica da classe trabalhadora para a sua formação e de seus filhos.

1 EDUCAÇÃO GERAL E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – SÍNTESE HISTÓRICA

O ensino médio no Brasil se caracteriza por materializar a dicotomia da sociedade de classes em um sistema de ensino que oferta uma formação dual. Assim, a dualidade estrutural se manifesta no ensino médio segmentando-o em formas singulares de formação, cujo critério encontra-se na origem de classe. E, neste contexto, o primeiro capítulo deste trabalho localiza historicamente a criação e o desenvolvimento das propostas de ensino médio no Brasil. Buscamos resgatar de forma sintética esse processo no século XIX, e depois, mais detidamente na segunda metade do século XX. Nesse sentido, o capítulo ficou disposto da seguinte forma: na primeira seção temos o item 1.1 intitulado *Dualidade estrutural – característica histórica do sistema educacional brasileiro*, onde apresentamos uma síntese geral com intuito de conhecer as origens dessa dicotomia, localizando suas bases bem fundadas nas relações sociais de produção da sociedade de classes. Em seguida o item 1.1.2, *O acordo MEC e USAID: as reformas educacionais e a Lei Nº. 5.692/1971*, onde procuramos relacionar as influências dos organismos internacionais nas determinações legais que regem a educação nacional, bem como a influência predominante da Teoria do Capital Humano. Deste modo, damos destaque à Lei Nº. 5692 de 1971 que tornou compulsória a educação profissional com o objetivo de conter a busca pelo ensino superior, visto que desse modo o, então denominado, ensino de segundo grau adquiria o caráter de terminalidade.

A segunda seção, intitulada *Os anos 1980: reabertura política e reforma educacional*, aborda a reabertura política e a organização dos intelectuais brasileiros.

Na seção 1.3 tratamos de *A trajetória da Lei nº. 9394/96: projetos em disputa*, procurando contemplar as disputas ocorridas no âmbito do tumultuado e demorado trâmite da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pois as disputas iniciadas ali desaguaram na promulgação do Decreto nº. 2.208/97 que segmentou educação profissional e educação geral em sistemas paralelos e independentes. No item 1.3.1 *O Decreto 2.208/97 – principal instrumento jurídico da reforma educacional*, ao discutir os contextos de origem do Decreto nº. 2.208/97 relacionamos o caso brasileiro às mudanças de reordenamento político e econômico decorrentes das mudanças oriundas

do setor produtivo. Essa reconfiguração do Estado expressa o movimento do capital na busca pela manutenção de seu sistema de produção de mais-valor. Nesse contexto, em âmbito nacional, temos a vigência do Decreto 2.208/97 que segmenta educação profissional da educação gera em sistemas distintos, tornada compulsória, desta vez, a formação geral sob o pretexto de igualar as condições de acesso ao ensino superior, dando continuidade à dualidade histórica no ensino médio.

1.1 DUALIDADE ESTRUTURAL – CARACTERÍSTICA HISTÓRICA DO SISTEMA EDUCACIONAL BRASILEIRO

A educação formal se constituiu no Brasil com um sistema dual, em que a educação profissional nos níveis básicos historicamente foi direcionada à classe trabalhadora. Os primeiros cursos profissionalizantes foram criados para os órfãos e pobres, no intuito que estes desempenhassem trabalho socialmente útil ao sistema produtivo, além de um determinado ordenamento social. Atendendo a esse interesse, ainda no século XIX, inúmeras instituições foram criadas incumbidas de ofertar uma formação profissional a jovens “desprovidos de fortuna”².

O desenvolvimento do capitalismo industrial no Brasil foi mais sentido após a Primeira Guerra Mundial³, e durante as décadas que a seguiram o Brasil apresentou um forte surto industrial. Esses surtos industriais lançaram as bases para a implantação definitiva do capitalismo no Brasil, que foi seguido de modificações que se processaram no tecido social. Machado entende que:

² Em 1824 o Seminário São Joaquim se transforma em escola de artes e ofícios; 1837 o Arsenal da Marinha passa a receber menores abandonados para serem profissionalizados; 1854 e 1856 são criados os Imperial Instituto dos meninos cegos e dos meninos surdos, respectivamente, para o aprendizado de algumas atividades laborais; 1855 foi criada a Escola de Santa Cruz, por D. Pedro II, para profissionalizar os filhos dos ex-escravos da Corte, nos ofícios de prático agrícola, carpintaria, marcenaria, forja, serralheria, alfaiataria e sapataria, são algumas instituições criadas tendo como objetivo a profissionalização dos marginalizados, mais informações em MACHADO, 1989, p. 24-25.

³ Até então, apesar do Brasil estar inserido na produção capitalista, o fazia quase que exclusivamente através da venda de matérias primas e compra de produtos industrializados, sendo que vários acordos comerciais, em especial com a Inglaterra, proibiam ao Brasil o desenvolvimento da indústria nacional. Assim, o período das grandes guerras, onde vigora o bloqueio continental, trazem ao Brasil a necessidade do desenvolvimento industrial, pois não podiam mais ser importados produtos industrializados.

À medida que novas classes sociais surgem, ou têm seu volume acrescido (burguesia industrial, comercial e financeira; proletariado e pequena burguesia) novos valores e idéias tomam corpo e entram em choque com as concepções tradicionais defendidas pelas oligarquias rurais. Tudo isso contribuiu para eclodir um clima de intensa efervescência ideológica e de inquietação social (MACHADO, 1989, p. 32).

O momento se mostrou propício para que as vanguardas intelectuais de caráter mais progressista apresentassem à sociedade o discurso da educação como motor do desenvolvimento econômico, atribuindo a ela a função de transformar o país atrasado econômica, política e socialmente em uma nação independente e desenvolvida, o que indica que a elite social brasileira reconhecia o vínculo existente entre educação e economia.

Assim, a década de 1920 foi marcada por diversas reivindicações, no âmbito educacional a reivindicação era por mais escolas, o que resultou em um crescimento significativo no número de instituições de ensino, entre os anos de 1936 e 1951 houve a duplicação das escolas primárias e uma quadruplicação das escolas secundárias. Multiplicam-se nesse período também as escolas técnicas destinadas ao ensino profissionalizante (AZEVEDO Apud ARANHA, 1989, p.244).

No entanto, a grande ampliação da rede pública de ensino não significou a ampliação do acesso indistintamente para todos os membros da sociedade, essa ampliação se processou nos moldes do que já havia historicamente se constituído na sociedade brasileira, a dualidade do sistema educacional. O resultado dessa característica foi a continuidade da escolarização das elites da sociedade brasileira, tendo em vista garantir o acesso ao ensino superior, enquanto a classe trabalhadora continuou sendo escolarizada tendo em vista o desempenho de ocupações cujos requisitos eram os trabalhos manuais.

Um fato importante para a educação brasileira foi a criação, em 1930, do Ministério de Educação e Saúde Pública, dando início ao processo de centralização das iniciativas educacionais. Ao ensino técnico, o ministério possibilitou a criação da Inspeção do Ensino Profissionalizante, que através do Decreto N. 21.353/1931 ficou credenciada a dirigir, orientar e fiscalizar todos os serviços relacionados ao ensino técnico e ao ensino profissional, possibilitando uma ação mais centralizada (ROMANELLI, 1983, p. 131).

A essência dualista que permeia a educação no Brasil é expressa no próprio texto da Constituição Federal de 1937 que estabelece que: “O ensino pré-vocacional e

profissional, destinados às classes menos favorecidas, é, em matéria de educação o primeiro dever do Estado” (art. 129). Decorre, nesta Constituição, a continuidade de uma educação para os pobres, de caráter profissional enquanto a educação para os filhos da elite é a escola preparatória para o ensino superior, sendo essa a principal finalidade do ensino de segundo grau. Ao que se observa é a manifestação na escola da dicotomia primeira presente nas relações de produção entre trabalho manual e trabalho intelectual, evidenciando que o modelo de ensino que se desenvolve no Brasil tem suas bases muito bem fundadas no modelo social capitalista, cuja estrutura social produz e se reproduz nas instituições escolares.

Ainda nesse contexto de expansão do ensino em seus diferentes níveis segue-se a Reforma Capanema⁴, lei sobre a qual foram lançadas as bases da organização do ensino profissional no país, atendendo aos vários segmentos produtivos existentes na sociedade. De positivo, para a classe trabalhadora, as Leis Orgânicas possibilitaram a equivalência parcial entre os cursos técnicos com o nível regular de ensino, pois até então quem concluísse um curso técnico não poderia ingressar no ensino superior. Essa equivalência foi parcial, já que as Leis Orgânicas ofereceram a possibilidade de continuidade dos estudos, porém, a inserção no nível superior era restrita a cursos relacionados ao curso técnico acessado anteriormente, restringindo, delimitando e cerceando a inserção da classe trabalhadora no ensino superior, subordinando-a a abrangência da formação técnica obtida.

Com a Reforma Capanema o Ensino Secundário passa a ter as seguintes finalidades: “formar a personalidade integral do adolescente”, “elevar a consciência patriótica e humanista”, “dar preparação intelectual geral que possa servir de base a estudos mais elevados de formação especial” e “formar as individualidades condutoras”. Nesse contexto se observa o duplo caráter do ensino de segundo grau, tal qual a duplicidade de público ao qual ele é destinado. Aranha (1989) identifica nessas finalidades a continuidade do ensino propedêutico, acadêmico e aristocrático, ressalta ainda a existência de exames rígidos e seletivos, cujos conteúdos não diziam respeito especificamente a escola secundária e não contemplava os conteúdos da escola profissionalizante. Fato esse que dificultava consideravelmente a inserção da classe

⁴ Compreende aos seguintes decretos-lei: a) 4.073/42 Lei Orgânica do Ensino Industrial; b) 4.048/42 cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); c) 4.244/42 Lei Orgânica do Ensino Secundário; d) 6.141/43 Lei Orgânica do Ensino Comercial; e, após a queda de Vargas e) 8.529/46 Lei Orgânica do Ensino Primário; f) 8.530/46 Lei Orgânica do Ensino Normal; g) 8.621 e 8.622/46 criam o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), h) 9.613/46 Lei Orgânica do Ensino Agrícola.

trabalhadora ao nível superior de ensino, ainda que houvesse a possibilidade formal, de fato a inserção não se efetivava com facilidade.

Outro impacto significativo da Reforma Capanema na Educação Profissional foi a criação de dois tipos de ensino profissional, um nas escolas oficiais com os cursos técnicos, e outro paralelo de modelo corporativista, hoje conhecido como Sistema S, que abrange Senai, Senac e Sesc. Machado (1989, p. 39) vê, na criação do SENAI em 1942, “o quanto se tornava premente, naquele momento, a formação de mão-de-obra especializada. Apesar de todo o crescimento operado na rede de ensino industrial, este não era, todavia, suficiente”. Indicando que as instituições paralelas ao sistema de ensino foram e continuam sendo amplamente utilizadas pela classe trabalhadora, para buscar qualificação profissional curta e especializada, vista a necessidade da inserção rápida no mercado de trabalho. Essas instituições se tornaram uma das principais vias de profissionalização, atendendo especialmente a classe trabalhadora no processo de aquisição de qualificação profissional.

Evidencia-se que a grande procura pela iniciativa privada para credenciamento ao mercado de trabalho, através de cursos mais rápidos e mais específicos, pode derivar do fato de a rede pública de ensino ter se especializado em uma formação de caráter geral, em detrimento aos cursos técnicos. Os cursos de formação técnica das escolas públicas, além de serem pouco procurados pelas frações médias da sociedade, que naquele período freqüentavam os cursos de nível médio propedêuticos, não contavam com a estrutura necessária para uma formação técnica devido ao alto custo da estrutura física e de pessoal capacitado para o ensino. Apesar de alguns avanços, a Reforma Capanema resultou em um reforço ao já existente sistema de duas vias da formação educacional do país, materializado em um sistema de ensino marcado profundamente pela dualidade estrutural que seleciona e direciona as pessoas às ocupações do sistema produtivo da sociedade, de acordo com a origem de classe, caracterizando-o como um sistema sumariamente discriminatório (ARANHA, 1989).

Podemos elencar como uma das razões da grande procura pelos cursos técnicos ofertados no sistema paralelo ao ensino regular a grande expansão mundial de um paradigma rígido de produção. Este se caracterizava pela divisão técnica do trabalho em seu mais alto nível, impondo ao trabalhador ações programadas e destituídas de compreensão da totalidade do processo de trabalho, tornando possível uma formação marcada pela supremacia da prática frente à teoria, de forma que pouca escolaridade se mostrava suficiente, visto que o trabalhador ‘aprendida a fazer fazendo’. Essa máxima

indica que era no processo de trabalho, no treinamento, que o trabalhador desenvolvia as habilidades necessárias ao desempenho da função que ocuparia, evidenciando a característica marcante de uma produção rígida, própria do paradigma fordista de produção.

Retomando o contexto das reformas educacionais que marcaram esse período, vamos recorrer ao panorama político-econômico, ou seja, ao campo onde essas reformas se processavam. Nesse intuito, lembramos que nos anos 1940, com a queda do Presidente Getúlio Vargas⁵, retoma-se a tentativa de democratizar/redemocratizar o país, através de um movimento de oposição à Constituição outorgada por Vargas em 1937. Diante desse quadro, são retomados os valores defendidos nos anos 1930 presentes na Constituição de 1934, de modo que imbuídos nesse espírito começa a ser criado o anteprojeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ainda no ano de 1946, sob a orientação de Lourenço Filho.

A tramitação deste projeto de lei foi bastante tumultuada dentro do congresso. Houve uma descaracterização das medidas populares ali contidas e a tramitação desta lei se estende até 1961. Quando promulgada a Lei N.º 4024/61, Aranha considera “uma proposta avançada para a época, mas que envelhece e se adultera no decorrer dos debates e do confronto de interesses” (ARANHA, 1989, p. 250).

Resultado do embate entre o público e o privado, na defesa de interesses divergentes, na tramitação tumultuada da LDBEN n.º 4024/61, os Conselho Federal e Estadual de Educação passaram a contar com a representatividade também de instituições privadas, possibilitando a estas legalmente pleitear recursos públicos, transparecendo a hegemonia da classe representada no poder. Legalmente tem início a transferência de recursos públicos para a iniciativa privada através do Art. 95 da Lei nº 4024/61:

A união dispensará a sua cooperação financeira ao ensino sob a forma de: (...) c) financiamento a estabelecimento mantidos estados, municípios e *particulares* para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor. (ARANHA, 1989, p.251).

1.1.2 Os acordos MEC e USAID: as reformas educacionais e a Lei N° 5692/71

⁵ Getulio Vargas presidiu o país por dois períodos; primeiro de 1930-1945 e depois de 1951-1954.

No decorrer da definição da legislação educacional podemos verificar um descaso significativo da iniciativa pública na oferta de uma formação geral e profissional sólida à classe trabalhadora, que possibilitasse aos filhos da classe trabalhadora a inserção e a continuidade destes no processo de escolarização. Os avanços existentes, direcionados a essa classe, além de poucos estão subordinados à contingência geral da sociedade capitalista, que limita os investimentos na esfera social em decorrência da função precípua do Estado, que está diretamente relacionada a questão de hegemonia da sociedade capitalista.

A amplamente discutida a Lei nº. 4024/61, embora atrasada, isso devido à necessidade que a sociedade brasileira tinha de uma lei que desse organicidade à educação do país, representou – de forma bastante limitada – um avanço no campo educacional brasileiro. No entanto, após o golpe militar de 1964, objetivou-se um retrocesso enorme com a promulgação da Lei nº. 5540/68 e um pouco depois com a 5692/71. Essas leis, resultado de acordos internacionais, foram impostas à sociedade brasileira por tecnocratas, imprimindo uma concepção tecnicista à educação brasileira, que teve como único horizonte a adequação da educação nacional ao modelo de desenvolvimento econômico pensado pela elite nacional, esse modelo de desenvolvimento econômico foi construído em parceria com instituições internacionais (MACHADO, 1989).

Por esse motivo a década de 1960 foi marcada por uma série de acordos firmados entre o MEC (Ministério da Educação e da Cultura) e a USAID (United States Agency for International Development). Em linhas gerais esses acordos tiveram como intuito traçar metas de desenvolvimento econômico para o país, tendo como referencial o conceito de desenvolvimento industrial norte americano, no período de grande expansão dos EUA (MACHADO, 1989, P. 52).

Machado (1989) observa que esses acordos foram originados em um contexto histórico onde predominava a Teoria do Capital Humano⁶. Essa teoria imprime à

⁶ A Teoria do Capital Humano, representa a imagem ideológica promocional da educação, apresentando-a à sociedade como instrumento de democratização social, devido ao fato de a educação proporcionar os meios necessários à ascensão social. Essa teoria inspirada na Teoria Estrutural-Funcionalista, tem como referencial de pesquisa as condições de maximização do lucro decorrentes do investimento em educação, e tem na educação um mecanismo de justificação da desigualdades sociais. A Teoria do Capital Humano foi desenvolvida por Theodore Schultz, tendo como campo empírico o período após a Segunda Guerra Mundial, onde se observou a velocidade de recuperação dos países relacionando a isso a diversidade e qualidade da força de trabalho recolhida. Machado, no livro 'Educação e divisão social do trabalho' (1989) desmitifica essa teoria utilizando os estudos de Braverman, Gorz e outros autores que pesquisaram mais profundamente as falácias contidas na tese defendida por Schltz.

educação a racionalização típica do taylorismo, de modo que o trabalho pedagógico passou a ter como referência a lógica empresarial, constituindo-se metas de produtividade e eficiência tal qual a administração empresarial capitalista. Os técnicos norte-americanos objetivavam a adequação da educação brasileira às necessidades emanadas do desenvolvimento capitalista internacional, mas especificamente às necessidades das grandes corporações norte-americanas, cujo intuito era a subordinação dos países cujas economias ainda estavam em desenvolvimento, impondo restrições ao desenvolvimento da ciência e da pesquisa.

Esses acordos marcariam profundamente o rumo das reformas educacionais que se seguiriam deste período em diante. A Comissão Meira Mattos, criada em 1967, e o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU), de 1968, foram grupos criados na esteira dos acordos firmados na década de 1960, tendo papel decisivo na reforma universitária (Lei nº. 5540/1968) e na reforma do ensino de 1º e 2º graus (Lei nº. 5692/1971) (ROMANELLI, 1983, p.215).

No nível superior de ensino a Lei Nº. 5.540/68 – Reforma Universitária – fez diversas modificações na LDB em vigência, limitando a autonomia universitária, possibilitando um maior controle externo, além de limitar a oferta de vagas nesse nível de ensino, tornando-o ainda mais inacessível à classe trabalhadora. Essa limitação da oferta de vaga encontrou sustentação na reforma no ensino de segundo grau, Lei nº. 5692/71, que trouxe, entre outras novidades, o caráter de terminalidade a este nível, oferecendo formação profissionalizante compulsória, segurando, portanto, a demanda por quantidade maior de vagas nas universidades.

Uma das principais decorrências dos acordos firmados entre o MEC e o BIRD (Banco Interamericano de Desenvolvimento) através do USAID, foi o PRODEMO (Programa de Apoio ao Desenvolvimento de Mão-de-obra). Este programa foi o responsável por operacionalizar os contratos firmados entre essas agências e o MEC na criação de projetos de desenvolvimento da educação profissional no Brasil. Segundo Andrade (apud MACHADO, 1989, p. 58) este havia sido o maior empréstimo concedido para a área social do Brasil até aquela data.

Através deste e de outros programas desenvolvidos na vigência destes acordos, tivemos a criação das escolas técnicas destinadas a formar especificamente técnicos de nível médio, em sua grande maioria técnicos industriais, para atender o modelo de desenvolvimento adotado pelo Brasil. Esses acordos datam de um período de grande ascensão do capitalismo no Brasil e a necessidade de expansão do capitalismo

internacional, ocorreu neste momento mais precisamente uma abertura para o capital internacional. Esse modelo de desenvolvimento, de cunho centralizador, na forma de ditadura, além da necessidade de formação técnica para atender a demanda vinda das grandes indústrias multinacionais que começavam a se implantar aqui, necessitava que essa formação técnica tivesse uma grande carga de ideologia, tão necessária naquele momento.

Machado (1989, p. 64) identifica a gênese do curso técnico, em especial o técnico industrial, coadunado ao momento histórico da ditadura brasileira, onde a centralização do Executivo, a ampliação da tecnoestrutura e o controle sócio-político acompanhado do achatamento salarial, foram fundamentais para a implementação da política econômica traçada pelo governo.

Nesse contexto, todos os componentes da superestrutura passaram a se reorganizar para atender essas novas necessidades, e a educação não fugiria à regra. Emergiu neste momento a necessidade do trabalho do técnico, em parte pela necessidade de trabalhadores com conhecimento técnico, visto que maior produtividade pode ser extraída de formas combinadas de extração de mais-valia absoluta e relativa, inferindo aqui que o desenvolvimento técnico da mão-de-obra possibilita maior produtividade. Mas de fato a grande contribuição que o técnico, especialmente o industrial, daria após 1964 seria “no sentido de garantir o controle ideológico, ou seja, a estabilidade política” (MACHADO, 1989, p. 66), sendo que essa estabilidade política é o sustentáculo da continuidade de entrada de capital internacional, necessário ao modelo de desenvolvimento traçado pela elite do país.

Com o desenvolvimento industrial pouco a pouco o país foi se tornando um país de características urbanas, aumentando constantemente a população nos centros urbanos em contrapartida a diminuição da população nas áreas rurais. A preocupação com uma formação que adequasse o homem brasileiro às novas situações trazidas pelo desenvolvimento industrial e para a vivência nas cidades serviu de justificativa à Reforma do Ensino Médio, Lei nº. 5692/71. Atendendo a isso, esse nível de ensino teve como finalidade “proporcionar ao educando a formação geral necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, qualificação para o trabalho e preparo para o exercício da cidadania”. No entendimento dos ideólogos desses acordos, a sociedade brasileira, em virtude de seu rápido desenvolvimento, passaria a demandar um sistema educacional que possibilitasse a

formação de mão-de-obra para suprir as categorias ocupacionais que passaram a existir, devido ao processo de industrialização.

De acordo com Machado (1980, p. 89), as teorias que subsidiam esse momento da história do nível médio de ensino no Brasil são três – a Teoria Funcional-Estruturalista, a Teoria do Capital Humano e a Teoria da Modernização. Ela entende que “De uma maneira geral, pode-se dizer que a Teoria do Capital Humano seria o reassentamento da Teoria Estrutural-Funcionalista em suas bases econômicas, enquanto a Teoria da Modernização a teria reassentado em suas bases políticas”. Porém, esta autora observa que o que as une é o horizonte comum das ideologias das classes dominantes, onde cada uma, a sua maneira, traduzia estas ideologias dominantes.

Esta lei foi alvo de inúmeras críticas, pois ao assegurar a formação de técnicos para o mercado o fazia através da compulsoriedade da educação profissional em nível médio, usando como argumento a “escassez de técnicos no mercado de trabalho”. Embora saibamos que o período realmente foi de intensa atividade industrial, o que de fato demandou um grande número de trabalhadores qualificados atendendo às demandas do mercado de trabalho, os reais objetivos dessa profissionalização compulsória foi sua serventia para abrandar as frustrações dos filhos da classe trabalhadora que não ingressariam num curso superior, devido à dificuldade intencionada do acesso, oferecendo-lhes uma profissão como caráter terminal no segundo grau. Essas mudanças garantiriam a diminuição dos investimentos no ensino superior e o atendimento ao mercado de trabalho no que se refere à necessidade deste em utilizar trabalhadores com pouca formação, já que a qualificação ocorria predominantemente no processo de trabalho.

Como centro de um discurso de caráter ideológico, esta lei apregouo fim à dualidade estrutural. Formalmente a Lei nº. 5692/71 rompia com a dualidade, em termos concretos, porém, essa dualidade é apresentada sob nova roupagem. Consideramos isso pelo fato da dualidade não se tratar de um problema que pudesse ser resolvido por meio de decretos e leis, haja vista que a lei apenas incorpora algo posto na concretude real, ou seja, a dualidade estrutural apenas havia assumido uma forma legal, e mudar a lei não garantiria o fim de uma dualidade que não se encontra no âmbito da escola, mas na da sociedade capitalista em sua totalidade. Entendemos que seria necessário mudar mais que as leis para que houvesse uma verdadeira ruptura nesse sistema de duas vias, pois este sistema materializa as relações sociais de produção da

sociedade capitalista, que cindi, tal qual o ensino propedêutico do profissional, a teoria da prática, o trabalho intelectual do manual, o trabalhador e os meios de produção.

Dessa forma, a tal equivalência entre o técnico e o propedêutico apenas reasentava em outras bases a dualidade já existente. Isso porque ao restringir à classe trabalhadora a escolha do curso superior mediante o curso técnico concluído no 2º grau, o fez de forma que a classe trabalhadora não pudesse optar realmente, de forma que a dualidade ficou longe de ser eliminada. Tratou-se tão somente de vestir o velho com roupas novas. Dessa forma o que ocorreu foi simplesmente a simulação de uma aparente igualdade de direitos, garantidos pela equivalência, que consideramos de grande importância, porém, não suficiente para garantir os direitos da classe trabalhadora.

Empiricamente, no chão das escolas, o que se observou com essas mudanças, foi uma reedição camuflada dessa distinção discriminatória que direciona os caminhos do estudante de acordo com sua origem social. Às escolas que já ofertavam o ensino técnico verificou-se uma continuidade do ensino ministrado anteriormente à reforma, porém:

A profissionalização não se efetiva de fato: faltam professores especializados, as escolas não oferecem infra-estrutura adequada (oficinas, laboratórios, material) para as exigências dos cursos, sobretudo das áreas agrícola e indústria. Daí o subterfúgio do recurso à área terciária, de instalação mais barata. Com isso ninguém se profissionaliza mas, em compensação, é lançado ao mercado um “exército de reserva” de mão-de-obra barata (ARANHA, 1989,p. 258).

Todavia, as instituições que se ocupavam de formar os alunos com destino ao ingresso no ensino superior, em especial as escolas particulares, foram responsáveis pela disseminação de habilitações desnecessárias, tendo como único objetivo mascarar os currículos. Nestas instituições, “Na realidade, o trabalho efetivo em sala de aula se achava voltado para a preparação para o vestibular” (ARANHA, 1989, p.258), enquanto ganhavam tempo para se mobilizarem na busca da revogação da lei.

Em função do desagrado geral a luta pela revogação ganhou status e de início algumas medidas foram tomadas, como a autorização das tais ‘habilitações básicas’, no sentido de formarem não para ocupações únicas, mas para grupos ocupacionais. No entanto, essa medida não foi suficiente. Evidenciando o fracasso desta lei em 1982 a Lei nº. 7044 põe fim à profissionalização compulsória, consagrando mais uma vez a hegemonia conservadora, por uma escola que seja dualista, atendendo de formas diferenciadas a elite e a classe trabalhadora, ainda no seu processo de formação escolar.

A mudança efetivada pela Lei nº. 7044/82 foi o conceito de “preparação para o mundo do trabalho” em substituição à “qualificação para o trabalho”. A mudança dos conceitos se refere ao fato de preparação ser um termo abrangente, que teria como objetivo a preparação para uma vida produtiva e para o exercício do trabalho, sem indicação para uma ocupação específica, enquanto, por outro lado, a qualificação era considerada um termo bastante restrito, indicando um trabalho específico. Essa mudança desobrigou as escolas da compulsoriedade ao ensino de disciplinas profissionalizantes, o que repôs o antigo modelo que atendia em uma via a formação profissional e em outra a formação para o ingresso no ensino superior, para classes sociais distintas.

As exigências postas às instituições durante a vigência da Lei nº. 5692/71 resultaram em retrocesso na organização do trabalho pedagógico especialmente na escola pública. Como visto acima, as escolas particulares que se ocupavam da educação geral deram continuidade, de forma maquiada, em seus currículos de caráter propedêutico. E as escolas públicas que, durante a vigência desta lei, foram obrigadas a aderir à reforma, passaram a viver um processo de desqualificação, pois não puderam contar com recursos financeiros para materiais, instalação de equipamentos e contratação de pessoal qualificado, resultando em uma série de cursos sem a necessária estrutura para seu funcionamento, precarizando consideravelmente as condições de formação ali ofertadas.

No geral, apesar do pouco tempo de vigência da lei, o processo de desqualificação foi intenso. Ao currículo básico não foram acrescidas as disciplinas específicas de formação profissional, ocorreu, pelo contrario, uma diminuição das disciplinas de formação geral para que fossem inseridas as disciplinas específicas técnico-profissionalizantes. Essa medida tornou o curso técnico insuficiente para uma formação geral de qualidade, dificultando o acesso ao ensino superior pelos egressos da escola pública que concluíam cursos técnicos. Fato que se mantém até hoje, quando tomamos os currículos dos cursos técnicos e os contrapomos ao currículo de educação geral, onde disciplinas consideradas ‘desnecessárias’ para a formação pretendida têm a carga horária diminuída para crescer as disciplinas profissionalizantes.

Nesse movimento de ampliação do acesso ao ensino em nível médio à classe trabalhadora vem incutido um processo de desqualificação revelando que o conhecimento e a ciência são segregados pela classe dominante, que o faz por conhecer o caráter potencialmente transformador da realidade que ambos contêm. Assim, os

currículos dos cursos técnicos são contemplados com disciplinas específicas, porém essa inserção não ocorre mediante integração, no sentido de acrescer, mas sim sob a forma de reorganizar a carga horária das disciplinas de formação geral diminuindo-as em função da inserção das disciplinas específicas.

De concreto, para o ensino profissionalizante, a Lei nº. 5692/71 além de não ter trazido benefícios, trouxe prejuízos inestimáveis para a educação brasileira. Aranha faz uma avaliação crítica ponderando os aspectos negativos dessa lei e localiza que o prejuízo maior se encontra:

no *caráter tecnocrático da reforma*, segundo o qual eficiência e produtividade têm validade por si só, terminando por se sobrepor aos valores pedagógicos. Além disso, a *pretensa neutralidade técnica* que propõe administração e planejamento “despolitizados”, na verdade camufla e fortalece estruturas de poder, substituindo a participação democrática – fundamental em qualquer projeto humano, sobretudo pedagógico – pela decisão de poucos. Portanto essa reforma, aparentemente apolítica, foi essencialmente política (ARANHA, 1989, p. 258).

Podemos identificar, então, que primeiramente houve um movimento de adequação às mudanças exigidas pela Lei nº. 5692/71. No entanto, logo em seguida o movimento de adequação foi substituído pelo movimento de flexibilização, não sendo mais obrigatória a profissionalização, para em seguida a Lei nº. 7044/82 extinguir formalmente o que na prática já estava acontecendo, o fim da profissionalização compulsória.

E a década de 1980 inicia trazendo a absoluta certeza do fracasso da reforma, e a Lei nº. 7044/82 nada mais foi que uma reacomodação do já existente dualismo, onde a ênfase do ensino médio volta a ser a formação geral. Dando continuidade à dualidade estrutural e mantendo-a historicamente como característica essencial do ensino médio brasileiro.

1.2 OS ANOS 1980: REABERTURA POLÍTICA E REFORMA EDUCACIONAL

O processo de reabertura política após duas décadas de ditadura militar repercutiu em todas as esferas da sociedade, culminando na Constituição de 1988 que

objetivou traçar novos rumos para o desenvolvimento do país. Deste modo, a nova constituição procurou um reordenamento social orientado pelo princípio democrático, assim discussões e debates constaram na agenda brasileira a ser cumprida nos anos de 1980. O país se organiza politicamente para fazer a transição do regime ditatorial para o regime democrático, com eleição direta para presidente da república, após 20 anos de ditadura militar.

Leher (2002) considera que as reivindicações de cunho democrático resultavam da materialidade da população brasileira naquele momento, e por isso, historicamente determinada. Assim, “problemas básicos: terra, educação, moradia, transporte, previdência social, saúde, etc., bem como outros temas políticos: rompimento com o FMI, constituinte após o fim da ditadura, anistia, liberdades fundamentais, entre outros” (LEHER, 2002, p.188) expressaram as mudanças desejadas pela população.

Este autor retoma a compreensão de democracia enquanto valor historicamente determinado, no entanto, enfatiza que foi justamente a concepção de democracia como valor a-histórico, desvinculada da luta de classes, que influenciou a Nova República, opinião partilhada por outros autores.

Para Benevides, a campanha pela Constituinte representou a capacidade de mobilização social, foi um movimento nascido das greves, da luta pela anistia, da reorganização partidária, o entanto, enfatiza que embora tenha havido muitas audiências públicas, o que potencialmente poderia possibilitar uma Constituinte efetivamente popular, não aconteceu. De fato, o que se evidenciou foi que,

O nosso mal desgraçado é que, sendo uma Constituinte congressual, composta por deputados e senadores eleitos no mesmo sistema de representação tão marcado pelos vícios oligárquicos, ela não foi efetivamente nem soberana, nem nacional e nem democrática (BENEVIDES, 2002, p. 70).

O que não nos permite inferir que não houve mudanças e avanços. Esta mesma autora reitera a sua crítica e afirma que “nossa Constituição, do ponto de vista dos direitos humanos, incluindo os de caráter sócio-econômico, foi sem dúvida, uma conquista e um grande progresso em relação às anteriores” (BENEVIDES, 2002, p. 71). No entanto, muita coisa não foi resolvida.

O que de fato se efetivou no período de transição e se materializou na Constituição de 1988 foi um modelo de democracia já debilitada e mal formada, fruto

do modo como se processou a travessia. Também Frigotto concorda com os autores acima citados, admitindo que de fato houve um forte processo de abertura, promovido em grande medida pela sociedade civil organizada. Ele cita o novo sindicalismo, movimentos sociais, novos partidos de massa (Partido dos Trabalhadores), que realmente estavam comprometidos com as lutas históricas de superação das relações sociais de produções escravocrata e latifundiária que mantêm a desigualdade histórica do país. E pontua, ainda, que foi nesse contexto que se teve a discussão da ampliação do espaço público e da escola pública na perspectiva gratuita, laica, unitária e universal, comprometendo a educação ao paradigma da emancipação humana, com vistas a uma formação omnilateral (FRIGOTTO, 2002, p. 53-54).

Arelaro ao referir-se à questão educacional, tem o mesmo posicionamento de Frigotto, e considera a década de 1980 como uma década muito rica, pois:

É no início dessa década que a reorganização da sociedade brasileira se consubstancia em entidades e instituições, das quais destacaríamos, dentre outras, a criação da Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES), da Central Única dos Trabalhadores (CUT), do Partido dos Trabalhadores (PT), da Associação Nacional de Educação (ANDE) e da transformação da Confederação dos Professores do Brasil (CPB) em Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE).

Em análise da atuação das organizações citadas acima, Saviani entende que ações por elas empreendidas têm duas preocupações: primeiramente com o significado social e político da educação, marcado pela luta por uma escola pública de qualidade aberta, indistintamente, a toda a população, em especial para atender as necessidades da maioria; segundo com o significado econômico-corporativo, assumindo o caráter reivindicatório, expresso nas greves que marcaram o fim dos anos 1970 e tiveram continuidade nos anos 1980 e 1990 (SAVIANI, 2003, p.33).

As diversas organizações de representação dos trabalhadores em educação contribuíram grandiosamente na proposta para o anteprojeto da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que tomou corpo após a Constituição de 1988 que trás no Capítulo II Art. 6º, como direito social, a educação pública, gratuita, laica e obrigatória. Feito isso, tornou-se necessária uma nova organização no Sistema Nacional de Ensino. Nesse contexto uma nova concepção de educação começou a ser construída, fruto de discussões que abarcaram vários segmentos da sociedade, além de educadores e legisladores. Nesse intuito, foram realizados amplos debates, direcionados

principalmente pelos intelectuais que investigavam a relação entre trabalho e educação vinculada à prática social.

Essas discussões têm como arcabouço teórico-metodológico o referencial materialista histórico e dialético, cuja categoria central é o trabalho, entendido como fundamento das sociedades humanas. Em outras palavras, o trabalho – meio pelo qual o homem transforma a natureza para atender suas necessidades – tomado como condição *sine qua non* da existência humana, e base de onde derivam as outras categorias que nos auxiliam na compreensão da realidade.

Ancorados no materialismo histórico e dialético, intelectuais do campo educacional pesquisadores da temática de Trabalho Educação⁷, procuraram articular a educação aos interesses históricos da classe trabalhadora, ou seja, a construção de uma concepção educacional que tenha em vista a emancipação humana, possível na medida em que supere a sociedade de classes.

Nesse contexto, em 1976 ocorre a criação da ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, possibilitando uma seara na discussão educacional que congrega pesquisadores em educação de todo o país. Motivados pela criação desta instituição, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, tivemos o início de uma vasta publicação com pesquisadores renomados⁸, que sob vários recortes vão abordar a questão da educação do trabalhador. E em 1982 sob a coordenação de Miguel Arroyo, é constituído o GT Trabalho e Educação, como uma das áreas temáticas da ANPED.

No âmbito dessas discussões temos a construção de uma proposta de educação que se pauta pela concepção gramsciana de politécnica, de escola unitária, que parte do problema sobre a possibilidade da educação ser articulada aos interesses da classe trabalhadora na superação do regime sociometabólico do capital. Ainda no interior das relações capitalistas de produção, essa concepção teórica busca romper com a dicotomia fundante do sistema educacional, que no caso do ensino médio se materializa em uma estrutura dual de ensino, que tem na sua base a divisão entre trabalho intelectual e manual, derivado essencialmente da contradição capital trabalho. Nesse intuito procura-

⁷ A área específica que se ocupa das pesquisas que envolvem a relação entre educação e trabalho tem origem no final dos anos 1970 e anos 1980, com a criação da ANPED em 1981 e do GT “Trabalho e Educação”.

⁸ Demerval Saviani, Roberto Jamil Cury, Cláudio Salm, Miguel Arroyo, Gaudêncio Frigotto, Lucília Machado e Acácia Kuenzer.

se resgatar a formação humana em sua totalidade – em sua omnilateralidade⁹ – visando um sistema de ensino que integre ciência, cultura, humanismo e tecnologia, na perspectiva de uma escola unitária.

1.3 A TRAJETÓRIA DA LEI Nº. 9394/96: PROJETOS EM DISPUTA

O novo paradigma educacional que começou a ser construído no Brasil no contexto da Constituinte apresentou-se como uma crítica contundente ao modelo hegemônico que se constitui com a Lei Nº. 5.692/71, que privilegiou o reforço à dualidade estrutural do sistema de ensino brasileiro. Este novo modelo não teria o mercado de trabalho como horizonte, nem estaria a serviço de uma fração conservadora da elite brasileira. Para Frigotto (1995), a proposta da escola unitária vai além dos horizontes do capitalismo, pois se encontra dentro de um projeto humano e social que visa romper com a sociedade cindida em classes. Ela estaria, portanto, comprometida com os novos rumos traçados para a nação, a serviço da democratização da escola e do conhecimento, condição, não única, porém necessária para a construção de uma nova sociedade, além do capital.

Neste momento o debate é muito intenso, especialmente no campo Trabalho Educação que busca conhecer a relação estabelecida entre educação e trabalho vinculada à prática social. Esses pesquisadores procuram recuperar a relação entre conhecimento e prática do trabalho, onde a ciência, vista como potencializadora no processo produtivo, possibilita aos educandos o conhecimento das diferentes técnicas que presidem a produção. Procuram ampliar a questão da educação profissional não mais restringindo a uma habilitação para uma ocupação profissional, como vinha acontecendo anteriormente, mas ampliando-a para o conhecimento técnico e científico da produção como um todo. Referindo-se a organização do ensino, nesta perspectiva, para Saviani nessa nova proposta “no primeiro grau a relação é implícita e indireta, no segundo grau a relação entre educação e trabalho, entre conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta” (SAVIANI, 2003, p. 39).

⁹ Omnilateralidade: conceito de formação que privilegia o desenvolvimento humano em suas múltiplas potencialidades, ou seja, o tripé básico da educação para todos é o ensino intelectual (cultura geral), o desenvolvimento físico (ginástica e esporte) e o aprendizado profissional polivalente (técnico e científico).

Avançando nesse sentido, o processo de construção dessa nova proposta de educação, incorporando as reivindicações dos educadores, se materializou no projeto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da autoria do deputado Otávio Elísio, apresentado ao Congresso em 1988. O texto preliminar foi fruto de discussões coletivas que contemplava além de educadores várias frações da classe trabalhadora. Os debates que alimentaram a questão educacional no processo da Constituinte tiveram origem nas organizações civis e sindicais ainda nos anos 1970, quando foram criados fóruns de discussão permanentes, espaços para socialização da perspectiva emancipatória de educação.

A nova proposta em construção tinha como base uma concepção de educação fundamentada no conceito de escola politécnica de Gramsci, o qual elege, na forma da escola unitária, uma formação omnilateral comprometida com a superação da contradição capital x trabalho, oportunizando à classe trabalhadora a compreensão histórica de homem e sociedade, e também a apropriação do conhecimento humano, científico e tecnológico produzidos coletivamente pela sociedade .

A IV Conferência Brasileira de Educação, realizada em Goiânia, agosto de 1986, contemplou o tema “A educação e a constituinte”, resultando na Carta de Goiânia cujo objetivo era conseguir, via mobilização e pressão, a inserção no texto da Constituição a competência da União em legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional (SAVIANI, 2003, p. 35).

Conseguido esse intento em 1987 a elaboração do projeto original da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em dezembro de 1988 o Deputado Octávio Elísio apresenta o texto do primeiro anteprojeto da nova LDB. Esta versão original¹⁰, apresentada ainda em 1988, no que se refere ao ensino médio, em seu Art. 38 trouxe como objetivo deste nível de ensino:

Propiciar aos adolescentes a formação politécnica necessária à compreensão teórica e prática dos fundamentos científicos das múltiplas técnicas utilizadas no processo produtivo (Texto original da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, apresentado em 1988 pelo Deputado Octávio Elísio, apud SAVIANI, 2003, p. 39).

¹⁰ Consideramos a título de diferenciação a denominação **versão original** para o primeiro texto da LDB apresentado pelo Deputado Octávio Elíseo em 1988; a denominação **versão substitutiva** para o texto apresentado por Jorge Hage em 1990 e por fim Lei nº. 9394/96 o texto aprovado em 1996 de autoria de Darcy Ribeiro.

Saviani, ao analisar a proposta original e as concepções que norteiam o ensino médio, considerou que se tratou de:

uma proposta radicalmente diferente da que propõe um segundo grau profissionalizante, caso em que a profissionalização é entendida como um adestramento em uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade e, menos ainda, da articulação dessa habilidade com o conjunto produtivo (SAVIANI, 2003, p.40).

Este autor ainda entende que assumindo essa concepção de ensino médio possibilita-se a generalização do ensino médio a todos, independente da ocupação que possam vir a exercer na sociedade. Não tendo o mercado como horizonte, a concepção defendida por essa proposta, ao reivindicar a politecnicidade como modelo de formação, procurou romper com a dicotomia entre a educação geral e a educação profissional. Reivindicando, dessa forma, o princípio da formação humana em sua totalidade através de uma formação que integrasse ciência, cultura, humanismo e tecnologia. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005).

Embora apresentado logo após a promulgação da Constituição de 1988, esse projeto teve trâmite lento e longo no Congresso Nacional. Evidenciando tratar-se de um tema que congregou interesses diversos, esse projeto foi ponto de tensionamento entre forças progressivas e conservadoras tendo, por fim, vencido o evidente caráter hegemônico das forças conservadoras. Em 1990 após 2 anos de trâmite sob o substitutivo de Jorge Hage o projeto original sofre inúmeras modificações, ao projeto original foram anexados mais 7 projetos completos, com propostas alternativas às de Octávio Elísio, e ainda 17 projetos específicos correlacionados com a Lei em trâmite, além de 978 emendas provenientes de deputados de diferentes partidos. Por fim, em 1990 o relator Jorge Hage encaminha os processos de votação dando origem ao substitutivo Jorge Hage, como ficou conhecida essa versão da Lei de Diretrizes e Bases durante seu trâmite.

Como historicamente vem se processando, o ensino médio foi o ponto em que houve mais divergências, devido à dificuldade em se definir suas finalidades e objetivos, decorrente de sua própria natureza dual. Saviani (2003, p. 60-61) analisa que embora esta proposta seja considerada menos avançada que a proposta original, haja vista esta proposta ter recuado um pouco e permitido certa dualidade entre formação geral e formação profissional, em relação ao texto original esse projeto conseguiu manter o eixo da educação escolar na perspectiva de educação politécnica.

Guimarães (2005) também apresenta essa mesma avaliação, enfatizando que ao menos não se perdeu o princípio da unitariedade. Porém, após mais alguns anos de trâmite no Congresso, marcados por sucessões e deposição presidencial, quando havia indicações de que finalmente o projeto se tornaria lei, este foi solapado por uma sucessão de versões de um novo projeto da autoria do Senador Darcy Ribeiro. Enfim, em dezembro de 1996 a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi encaminhada para a sanção do presidente. Saviani considera importante e pontua o fato desta lei ter agradado consideravelmente a iniciativa privada de tal modo que “recomendou ao Presidente da República a sanção sem vetos. E assim, foi feito” (SAVIANI, 2003, p.162).

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da autoria do Senador Darcy Ribeiro, retira a centralidade do conceito de politecnia dada à educação e esta passa a se referenciar à relação entre Trabalho Educação como educação para o trabalho. Esta é a essência que se observa no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº. 9394 – de 24 de dezembro de 1996, uma educação voltada e limitada aos estreitos horizontes do modo capitalista de produção, ainda que em reformas educacionais posteriores ela tenha sido considerada uma opção razoável, como veremos mais a frente nas reivindicações da revogação do Decreto Nº. 2208/97.

Essas modificações efetuadas na tramitação do projeto da LDB/96 oportunizaram a ambigüidade de interpretações, sendo possível, por meio de legislações específicas, a desconstrução de todo um projeto de democratização do ensino, construído coletivamente e favorável às classes populares. Essa imprecisão, quanto à organização do ensino, resultou na necessidade de dispositivos legais específicos complementares para a organização dos níveis de ensino, em especial no nível médio, que regularia a forma e conteúdo, como o posterior Decreto nº. 2.208/97.

Entendendo que as leis, abarcam aglutinação de diferentes interesses, estas “são elaboradas como novos discursos que devem impulsionar a sociedade em determinada direção, mas podem ser entendidas de diversas formas” (CIAVATTA, 2005, p. 84), o que revela as contradições existentes na sociedade capitalista, evidenciadas no decorrer da tramitação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é a derrota das forças progressistas, culminando na desconstrução do que poderia ter sido a mais democrática lei educacional do país.

Desse modo a Lei nº. 9394/96 foi promulgada confirmando a consonância desta com as políticas dominantes desse período histórico brasileiro. Para Saviani (2003,

p.199-200), evidente ficou que esta lei não representou uma política global, ela se ocupou mais de esvaziar o projeto anterior, resultando em um texto “inócuo e genérico”, e possibilitou, dessa forma, abertura para aprovações de projetos mais pontuais, como foi o caso do Decreto nº. 2.208/97. No entanto,

Isso, todavia, não significa que o ministério não tenha uma política global para a área da educação. Certamente ele a tem. Entretanto, estrategicamente parece ter optado por não enunciá-la, procurando implementá-la através de reformas pontuais acreditando, talvez, que dessa forma seria mais fácil viabilizá-la politicamente, safando-se das pressões e quebrando as eventuais resistências (SAVIANI, 2003, p. 200).

O que de fato pode-se confirmar com a promulgação do Decreto nº. 2.208/97, que imprimiu à educação profissional um caráter essencialmente diferente do que se pretendeu no projeto original da Lei nº. 9394/96, versão do deputado Octávio Elísio.

Sobre esse “projeto não contemplado”, Saviani adverte que apesar da aparente autonomia e desarticulação, existe um ponto comum, um eixo norteador na legislação educacional aprovada, trata-se do empenho em reduzir custos, encargos e investimentos públicos. Isso se veria com o decreto nº. 2208/97, que reduz os custos com o ensino médio ao extinguir da rede regular de ensino os cursos profissionalizantes de nível médio, já que a manutenção dos cursos de educação geral é bastante inferior em relação à manutenção dos cursos técnicos profissionalizantes.

A nova lei da educação nacional, pelo seu caráter não diretivo, foi constituída tendo a categoria flexibilidade como central, tal qual o setor produtivo. Essa característica da Lei nº. 9394/96 demonstra a necessidade de, apesar de centralizar as políticas no âmbito do Ministério da Educação, permitir a maleabilidade necessária para incorporar legislações futuras que contemplem os interesses da classe política dirigente.

No que se refere ao ensino médio, historicamente o maior ponto de conflito e divergência da legislação educacional, a Lei nº. 9394/96 descaracterizou a concepção de politecnia na qual este era fundamentado. Se no primeiro projeto da LDB tínhamos como objetivo do ensino médio proporcionar aos educandos uma formação politécnica, no texto aprovado essa concepção se restringiu a alguns apontamentos: art. 35, inciso IV *compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria e prática, no ensino de cada disciplina*; art. 36, § 1º; indicando que o educando demonstre ao final do ensino médio *domínio dos princípios científicos que presidem a produção moderna* (SAVIANI, 2003, p. 213) sem, contudo, assegurar uma

base unitária, sobre a qual se objetivasse um currículo integrado que de fato possibilite esses objetivos.

Dando continuidade ao texto da Lei nº. 9394/96, quando nos reportamos às finalidades deste nível de ensino encontramos no Art. 35:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, **possibilitando o prosseguimento dos 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 ocupações ou aperfeiçoamentos 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. (BRASIL, 1996, grifos do autor).

Nesse contexto nos reportamos à Kuenzer (2003, p. 25), que lembrando da característica histórica do ensino médio, a dualidade, enfatiza que “a ambigüidade de um nível de ensino, que ao mesmo tempo tem de preparar para o mundo do trabalho e para a continuidade dos estudos, a raiz dos males do Ensino Médio”. Dessa forma consideramos que formar para o trabalho e formar para os estudos, sendo formações destinadas a classes diferentes, faz com que o Ensino Médio materialize uma exigência posta pela sociedade capitalista, formação para a classe trabalhadora e formação para a elite, o que torna a superação da dualidade efetivamente possível somente quando a situação que a gerou for superada, ou seja, quando for superada a sociedade de classes.

É nesse terreno que se assenta a dualidade do ensino médio, em um modelo de sociedade que tem na exploração de uma classe, a trabalhadora, pela outra, a capitalista, a base sobre a qual são construídas todas as suas instituições. Deriva deste determinante, portanto, a materialização de formações distintas de educação no ensino médio.

Se a Lei nº. 9394/96 avança em alguns pontos ao sugerir a integração como a concepção da articulação entre educação profissional e ensino médio, onde ela prevê no Art. 39 que “*A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia [...]*”, ela também abre possibilidades para o retrocesso, ao não definir questões essenciais como as formas como essa integração se daria. O que levou Saviani a considerar que “Em verdade, esse capítulo parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades” (SAVIANI, 2003, p.216).

Além dessas questões, diante desta lei, a educação nacional passou a ser organizada em dois níveis, Educação Básica – educação infantil, ensino fundamental e ensino médio – e Educação Superior. E a educação profissional foi transformada em modalidade de ensino, o que tornou possível sua extinção na rede regular de ensino, ou seja, a educação profissional passou a ser ofertada pelo Sistema de Educação Profissional, articulado às instituições escolares, e sob “*diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho*”, Art. 40. Embora tenha citado a articulação entre a educação geral e a educação profissional esta lei não definiu quais seriam as formas de articulação possíveis entre elas, o que passou a exigir uma legislação específica que desse conta de organizar e regulamentar as articulações possíveis entre a formação geral e a formação profissional.

No Art. 52, ao elencar as diretrizes para nível médio de ensino a lei toma a educação tecnológica como eixo do currículo, o que poderia supor como possibilidade a uma síntese entre conhecimento geral e conhecimento científico. No entanto, ao transformar a educação profissional uma modalidade de ensino, esta mesma lei criou um sistema de educação profissional separado do sistema regular de ensino, não oferecendo efetivas condições para que a formação técnica ocorra no âmbito do ensino médio como expresso no Art. 53 § 4.

Segundo Saviani (2003), essa flexibilidade foi na verdade um critério para que fosse possível a aprovação da lei específica ao ensino profissional, que ainda antes da promulgação da LDB já tramitava pelo Congresso, o PL nº. 1603/96. O que nos permite retomar mais uma vez a supremacia política das forças conservadoras brasileiras. E é nesse contexto que ocorre um avanço dessas forças e logo em seguida à promulgação da Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996 o Decreto nº. 2.208/97 vem atender as necessidades dessa forças conservadoras não expressas literalmente na LDB.

1.3.1 O Decreto Nº. 2.208/97 – principal instrumento jurídico da reforma da educação profissional

Evidenciando a supremacia conservadora, que possui interesses distintos dos participantes das amplas discussões da nova lei da educação, após a promulgação da Lei Nº. 9.394/96 a Educação Profissional passou a ser orientada pelo Decreto Nº. 2.208/97.

Este decreto recupera o conteúdo do Projeto de Lei Nº. 1.603/96 que segmentação esta modalidade de ensino em sistemas paralelos, retomando e reforçando a dualidade histórica do ensino médio. Dessa forma, novamente se edita na história a educação brasileira a separação da Educação Profissional e do Ensino Médio sob nova roupagem.

Kuenzer (2002) reitera que a dupla função: preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho que lhe confere a ambigüidade, pois este nível de ensino, por aglutinar questões pedagógicas e políticas, é sempre resultado do tensionamento da relação trabalho e educação. E como esse tensionamento não pode ser resolvido sem que seja superada a sociedade de classes, a categoria dualidade é a categoria explicativa por excelência do ensino médio, legitimando a dualidade de classes desta sociedade.

E, em diferentes momentos da história da educação no Brasil estivemos às voltas com a questão da dualidade estrutural e não foi diferente no contexto de construção do decreto nº. 2.208/97 que durante o período de 1997 a 2004 interrompeu a oferta da educação profissional e a educação geral na mesma grade curricular. Este decreto abriu possibilidade de se ter dois sistemas paralelos, um destinado à formação acadêmica e outro destinado à formação profissional, fortalecendo o aspecto dual que marca o nível médio de ensino.

O que se materializou no decreto nº. 2.208/97, que dispõe sobre a educação profissional, foram as propostas de dois setores do governo federal, uma no âmbito do Ministério do Trabalho - MTB via Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional - SEFOR - e outra no âmbito do Ministério da Educação - MEC, na Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC. As duas propostas, embora apresentassem concepções incompatíveis, foram acomodadas em um mesmo projeto, que passou a ser o Projeto de Lei Nº.1603/97. Apesar de apresentarem preocupação comum, a formação de um trabalhador de novo tipo que fosse adequado às demandas originadas da reestruturação produtiva, os dois projetos traziam em si singularidades quanto às suas concepções e a relação trabalho e educação. No entanto, as duas propostas foram condensadas e constituíram o PL 1603/97, que criaria um sistema separado do ensino médio para a educação profissional com distintos níveis de atendimento. Podemos considerar que este PL foi resultado da acomodação de interesses dos dois órgãos proponentes, MTB e MEC.

Kuenzer (1997) analisou as duas propostas condensadas no PL 1603/96, e concluiu que a proposta proveniente do MTB/SEFOR, dentro dos limites do

capitalismo, apresentava-se mais avançada e adequada ao atual estágio de desenvolvimento das forças produtivas, além de ser mais democrática em vários aspectos em relação à proposta do MEC/SEMTEC.

A proposta do MTB procurou aglutinar diferentes segmentos da sociedade na discussão de uma proposta de educação profissional que melhor se adequasse aos imperativos da competitividade internacional, incluindo representantes do governo, academia, empregadores e trabalhadores. Identificados os pontos críticos da educação do trabalhador no Brasil, e tendo os pressupostos de consolidação da estabilidade econômica do país e a construção de um desenvolvimento sustentável em busca da equidade social, a proposta reconhece a necessidade de se avançar conceitualmente nas concepções das categorias trabalho e qualificação.

Nessa direção a proposta do MTB apresenta um avanço ao propor o enfrentamento da questão da educação profissional articulando política de educação profissional à política de emprego, trabalho e renda voltados para o desenvolvimento sustentável; também, ao definir com precisão o foco da educação profissional, de modo a caracterizar-se como atividade com início, meio e fim, sobre a premissa da “empregabilidade” entendida, não como simples capacidade de obter emprego, mas de manter-se em um mercado de trabalho em constante mutação. Porém, é pertinente localizarmos os limites dessa proposta, visto a simples melhoria na qualificação dos trabalhadores não ser condição imperativa para a transformação da realidade, esta marcada pelo acelerado aumento do desemprego.

Partindo do pressuposto que o conceito de qualificação é permeável às mudanças da base técnica e dos processos de trabalho, pensar na educação profissional na sociedade capitalista tem sempre como determinante as demandas oriundas do mercado de trabalho que, por sua vez, deriva da esfera produtiva, pois é quem determina o tipo de trabalhador necessário à continuidade da reprodução do capital. Atendendo a essa mutabilidade constante da esfera produtiva o conceito de qualificação se altera de acordo com a mudança dos padrões de produção. E, na medida em que o trabalho torna-se degradado “O próprio conceito de qualificação torna-se degradado juntamente com a deteriorização do trabalho” (BRAVERMAN, p. 375), fato esse que justifica a urgência de se pensar conceitualmente as categorias da relação trabalho educação. E essa preocupação é identificada por Kuenzer na proposta do MTB/ SEFOR.

Porém, a necessidade de se pensar a educação profissional sob ângulo da qualificação compromete a construção de uma educação que tenha como objetivo a

classe trabalhadora e sua luta histórica. E o reconhecimento do avanço desta proposta não leva a autora a inocentá-la, pois, ainda que contenha avanços, trata-se nitidamente de uma proposta construída inteiramente dentro dos limites do capital, mais precisamente em consonância com o ordenamento político neoliberal.

Contemplando outro ponto de vista de um mesmo posicionamento, a discussão no âmbito do MEC, no SEMTEC, é considerada por essa mesma autora como uma discussão de outra natureza. Isso porque a discussão e a avaliação do problema do ensino médio foram feitas por técnicos, em sua grande maioria do Banco Mundial e de outras organizações nacionais, cuja preocupação, em relação à reestruturação produtiva, é a racionalidade financeira, a diminuição dos custos com o aumento da demanda por educação profissional.

No mesmo bojo, as questões referentes à educação profissional foram atreladas à questão das escolas técnicas e agrotécnicas, que demandam um alto custo devido ao modelo de ensino ali ministrado, considerado de muito boa qualidade, frente à situação da educação pública em geral. Na visão de Moura Castro (apud KUENZER, 1997, p. 81) é aí que reside o problema destas escolas, elas são muito “qualificadas”. O que faz o referido consultor considerar um desperdício de dinheiro público, pois há indicação de que as elites estejam utilizarem essas instituições para o acesso ao ensino superior. Para esse isso incorre em um alto custo injustificado, já que grande parte dos alunos egressos dessas instituições e que obtiveram uma formação técnica de alto custo ingressaram no ensino superior não atendendo as necessidades do mercado de trabalho.

Diante deste contexto a responsabilidade na definição do ensino médio é chamada a si pelo MEC, que o faz partindo da separação em dois sistemas distintos, um para a educação acadêmica ou geral e outro para a educação profissional. Segundo Kuenzer (1997), para o MEC essa separação é necessária, pois flexibiliza as formas de conexão entre o ensino médio, o MTB e o setor produtivo, esse processo permite ainda a redefinição das funções destinadas à União, Estados, Municípios e Setor Produtivo, além de poder redefinir também, atendendo às imposições dos organismos financiadores, a prioridade da União de universalizar o ensino fundamental.

Ruy Berger Filho, em um documento do SEMTEC (apud Kuenzer, 1997, p. 81), reitera a fala de outros pesquisadores sobre a falta de identidade da função desse nível de ensino, terminalidade/universidade, e depois responsabiliza a falta de recursos financeiros que tem impactado negativamente na expansão e melhoria desse nível de ensino. Isso nos lembrando que a imposição compulsória de uma educação acadêmica

no ensino médio pode promover pelo menos em parte a racionalização que o MEC precisa apresentar aos organismos financiadores, conforme veremos em seguida.

O grande objetivo deste projeto de lei é atender as necessidades de racionalização imposta pelos organismos multilaterais, agentes financiadores de parte da educação pública brasileira, que objetiva, entre várias coisas, a transferência da educação profissional a outros segmentos da sociedade, o mercado. E, na medida em que esta fosse posta em um sistema paralelo, fora do sistema regular de ensino, as escolas estaduais deixariam de ofertá-la, resultando à iniciativa privada uma fatia bastante grande deste mercado.

De acordo com o PL 1603/96 as instituições que ofertassem somente o ensino médio técnico, na modalidade integrada, deixariam de fazê-lo e passariam a ofertar cursos de curta duração, sem a exigência da escolaridade prévia e a modalidade Pós-Média, modalidade esta somente para os egressos do ensino médio. Observa-se que uma das possibilidades de formação, a modalidade integrada existente na LDB 9394/96, é ignorada nesta proposta, resultando em um ensino médio geral imposto compulsoriamente aos alunos, guardando alguma singularidade com a Lei nº. 5692/71, podendo inferir que tanto em uma quanto na outra modalidade, o decreto nº. 2208/97 se apresenta essencialmente antidemocrático.

A expansão da educação básica, uma das exigências do Banco Mundial, estava naquele momento, sendo feita pela lógica da racionalização financeira, cujas categorias essenciais para sua compreensão são, além da flexibilidade, categoria por excelência desta etapa singular do capitalismo, a equidade, a eficiência e a eficácia as categorias norteadoras das políticas. A pertinência destes conceitos da seara mercantil e empresarial nas propostas reformistas que invadem a esfera pública na atualidade, no caso específico do ensino médio, se mostra ao atender ao objetivo de racionalização dos custos relativos a esse nível de ensino. Atendendo a esse objetivo, a proposta do PL nº.1603/96 ao separar a educação profissional e educação geral em sistemas paralelos, ao tornar acadêmico o ensino médio, barateia os custos de formação, permitindo ainda a ampliação das vagas, haja vista o ensino médio geral não necessitar de grande estrutura, o que já não é o caso dos cursos técnicos.

A análise realizada por Kuenzer (1997) indica que o PL nº. 1603/96 materializou-se em uma síntese de duas propostas antagônicas, ficando, portanto, com um texto confuso, desarticulado e indefinido, aglutinando concepções divergentes, porém, com os mesmos objetivos. O que resultou em uma proposta, exposta neste

projeto de lei, que reivindica a separação entre a formação acadêmica e formação profissional do ponto de vista conceitual e operacional, que permite uma maior flexibilidade e adaptações curriculares ao sabor dos ventos impostos pelo mercado. Isso tudo ainda baixando os custos governamentais. Aparentemente essas mudanças trazem ao aluno-trabalhador a possibilidade da “opção” à universidade ou ao mercado de trabalho, transparecendo que esta opção é de caráter exclusivamente subjetivo, não sendo em nenhum momento tensionada pela sua condição sócio-econômica objetiva.

A proposta de reforma do ensino, que antes, pelas palavras de Moura Castro, deveria ser feita lentamente, assume repentinamente uma urgência aparentemente incompreensível. Porém, essa urgência tem sua causa, um acordo firmado entre MEC e Banco Mundial anunciado pelo próprio ministro da época, Paulo Renato de Souza, em 04 de março de 1996.

E dessa forma, o PL 1603/96 segue atropelando o próprio trâmite da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não sem receber inúmeras críticas. Sabe-se que essa reforma, como tantas outras, se encontra no bojo das reformas de redefinição do papel do Estado e tem como articulador central os organismos multilaterais, mais especificamente o Banco Mundial, cujas iniciativas de auxílio aos países pobres têm como objetivo predominante a equidade social. De modo que, a criação dessas políticas nos países pobres é diretamente condicionada pelo próprio Banco Mundial, sendo esses países considerados “sócio dependentes, heterônomo e consumidor, sem condições de negociar sua inserção e construir sua soberania, de modo a relacionar-se com os demais países como parceiro livre e autônomo” (KUENZER, 1996, p. 19).

Kuenzer entende que a proposta encaminhada evidencia que o MEC está tomando como suas tarefas que são do MTB, e enfatiza ainda que o MTB esteja refletindo de forma muito mais adequada que o MEC-SEMTEC as relações entre trabalho e educação. O que inevitavelmente tem levado a uma situação paradoxal, pois sendo

o MEC, responsável pela educação em todos os níveis na perspectiva do direito de cidadania, tem repassado a responsabilidade do ensino básico de jovens e adultos trabalhadores ao setor produtivo; cada vez mais as empresas oferecem ensino supletivo, de 1º e 2º graus como condição necessária para a formação profissional sólida e competente. A formação profissional “stricto sensu” dos trabalhadores, que sempre foi estratégica para as empresas que nunca dependeram do poder público para fazê-la (senão teriam certamente falido), é chamada a si pelo MEC através da Educação Profissional estruturada ou modular, nas Escolas Técnicas, CEFETs e Centros de Formação Profissional; em resumo, propõe-se o MEC a financiar com

recursos públicos os custos de treinamento feitos pelas empresas e pelo SENAI e SENAC, inclusive controlando suas ações! (KUENZER, 1997, p. 20).

Diante disso, Kuenzer levanta o questionamento sobre a função do MEC, para compreender o movimento que este faz ao chamar a si a responsabilidade da educação profissional, e revela a anuência às exigências provenientes das agências internacionais de financiamento, ou mais claramente, do Banco Mundial. Nas palavras da autora:

Sobre a sua função, ou seja, a educação média com direito universal e voltada para a formação do cidadão trabalhador, integrando educação geral e formação voltada para o mundo do trabalho, não se manifesta... Provavelmente, porque não é mais sua missão, repassada aos estados e municípios, sistema produtivo, instituições não-governamentais e outras instituições privadas. Fica o MEC com prioridade ao ensino fundamental, reduzindo o quanto mais possa o financiamento do ensino superior, como manda a cartilha do Banco Mundial (KUENZER, 1996, p. 87).

Percebe-se que o modelo de ensino médio proposto pelo PL 1603/96 condensa a negação da importância da educação básica, visto que propõe ofertar formas de educação profissional independente de escolarização. Ademais, propõe o término da modalidade que articula em um mesmo currículo educação acadêmica e educação profissional, o que conseqüentemente trata-se do desmonte das escolas técnicas e agrotécnicas, no que se refere à educação profissional em nível médio. Desta mudança decorria a abertura de espaço para que essas instituições passassem a formar um número maior de alunos, em cursos aligeirados de curta duração organizados em módulos independentes, lembrando que desarticulados da escolarização, mas supostamente articulados ao mercado de trabalho¹¹.

Apresentaremos agora os problemas encontrados por Kuenzer no PL 1603/96:

- trata ao mesmo tempo de todas as modalidades em todos os níveis, como se não existissem especificidades e competências estabelecidas;
- confunde competências, chamando ao MEC/SEMTEC atribuições que não são suas, descomprometendo-se com o que é seu objetivo e sua obrigação: a educação básica de nível médio; envolve-se com o fundamental e com o

¹¹ Não aprofundaremos aqui qual a inserção dos egressos destes cursos no mercado de trabalho, o que atestaria a “qualidade” destes cursos, pelo fato de nossa pesquisa ser limitada à apreensão do desmonte da educação profissionalizante em nível médio, sendo, portanto, relevantes a nossa pesquisa os documentos e instrumentos jurídicos que puseram em prática o desmonte das instituições que ofertavam essa modalidade de ensino

supletivo, com o treinamento senso estrito, como se não houvessem espaços a atores específicos para cada situação;

- repõe a dualidade estrutural, desvalorizando a educação básica, não a reconhecendo como fundamental para a formação científico-tecnológica sólida do trabalhador demandada pela nova etapa de desenvolvimento das forças produtivas, contrariando uma tendência que é mundialmente aceita e defendida, por empresários, trabalhadores e governos;
- supõe ruptura entre acadêmico, desvalorizando por não se prático, e o tecnológico, não reconhecendo o caráter transdisciplinar da ciência contemporânea, reforçando a idéia de duas redes, para “acadêmicos” e para “trabalhadores” ao melhor estilo taylorista, que separa dirigentes de especialistas, concepção hoje totalmente superada até pelo capitalismo;
- coloca a educação profissional como alternativa à educação à educação básica, como forma de não enfrentamento do fracasso escolar decorrente da baixa qualidade do ensino, das precárias condições de trabalho e de formação do professor, em função do crescente descompromisso do Estado com o seu financiamento; aliás, a PEC 30 (233) é um bom exemplo do falacioso discurso sobre a ampliação do investimento no ensino básico. (KUENZER, p. 93).

Embora tanto a LDB 9394/96 quanto o PL 1603/96 estivessem confortavelmente instalados dentro de um reordenamento político e econômico do capitalismo, pois compartilharam os parâmetros de redução de investimentos, diversificação de fontes de financiamento, privatização e venda de serviços, substituição do conceito de igualdade pelo de equidade e a adoção do conceito de competência como norteadora do currículo, não se pode deixar de citar a suplantação da LDB nº. 9.394/96 pelo o PL nº 1603/96, ao propor a segmentação da educação geral e da educação profissional em sistemas distintos.

Muito criticado, o PL nº. 1603/96 teve tramitação tumultuada, por sua incoerência interna, por esse motivo, amplamente atacado e questionado. Mas este desagrado não significou maiores problemas, pois a situação foi resolvida de forma bastante simples, o presidente em exercício, Fernando Henrique Cardoso, representando os interesses das forças conservadoras, transformou este projeto de lei em decreto. Dessa forma ele foi imposto à sociedade brasileira, como tantas outras coisas.

Assim, chegaremos à conclusão de que o que tem levado os governantes a pontualmente programar e efetuar reformas em seus sistemas de ensino é a tomada de “uma nova abordagem de uma antiga relação estabelecida entre educação e economia: a preocupação com os mecanismos de distribuição de renda e equalização social” (OLIVEIRA, 2001, p. 69). Isso pela preocupação com o equilíbrio do sistema vigente, onde essas reformas atendem a função de amenizar os estragos provocados pela

concentração de renda, típica do sistema capitalista, tratando-se tão somente de atuar de forma a conter o problema da desigualdade, e não de erradicá-la.

No intuito de compreender do que se trata essa distribuição de renda e equalização social, recorreremos aos movimentos internacionais que relacionaram nos anos 1990 educação e economia. Assim sendo, chegamos a Conferencia Mundial Sobre Educação Para Todos, em Jomtien em março de 1990, que propõe maior equidade social nos países mais pobres do mundo, através de reformas nos seus sistemas de ensino coadunando-os aos princípios ali estabelecidos¹². Shiroma, Moraes e Evangelista entendem que, ao tomar o conceito de equidade em substituição à igualdade, a Conferência de Jomtien infere que a “educação para todos” se resume em uma política que estabelece ideologicamente que:

para extratos sociais diferentes, ensinos diferentes, uma vez que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas. Reeditava-se o dualismo na educação brasileira, partindo-se do suposto de que as necessidades das amplas camadas empobrecidas eram peculiares, deveriam continuar tendo atendimento diverso do demandado por clientela mais seleta” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 61).

Coerentemente com esse movimento maior, em 1993 Murílio de Avellar Hingel, então ministro da educação, lança o Plano Decenal de Educação para Todos, traçando as metas indicadas pelos organismos multilaterais internacionais destinadas aos países pobres para implantação das reformas. As autoras afirmam essa evidência enfatizando que,

à medida que a lei da educação nacional era debatida, o governo impingia, por meio de decretos, resoluções e medidas provisórias, o seu projeto educacional, articulado aos desígnios firmados em Jomtien e os grandes interesses internacionais, como atestam os documentos da CEPAL¹³

¹² A Conferência de Jomtien realizou-se em Jomtien, Tailândia teve financiamento da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância), PNUD (Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento) e Banco Mundial. Dela participaram 155 países. Em linhas gerais, “[...] sugere a possibilidade de estender certos benefícios obtidos por alguns grupos sociais à totalidade das populações, sem contudo, ampliar na mesma proporção das despesas públicas para esse fim. Nesse sentido, educação com equidade implica oferecer o mínimo de instrução indispensável às populações para sua inserção na sociedade atual.” (OLIVEIRA, 1999, p. 74). E os “E 9” – como ficou conhecido os nove países com as maiores taxas de analfabetismo (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão) – Esses países passaram a desencadear ações para consolidar os princípios acordados na Declaração de Jomtien.

¹³ A CEPAL lança em 1992 um documento “Educación Conocimiento: Eje de la transformación Productiva com Equidad” juntamente com a UNESCO, enfatizando a necessidade de mudanças nos sistemas de ensino para a atender as mudanças na esferas produtivas em curso, [...] Em síntese, a

(Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 63).

Dando continuidade às deliberações da Conferência de Jomtien, temos o Relatório Jacques Delors¹⁴ em que, sem surpresa alguma, a educação novamente é apresentada como o grande trunfo salvacionista da humanidade, que recebe uma nova definição, “educação ao longo da vida”. Desse contexto de conferências e relatórios internacionais pensados e idealizados pelos países hegemônicos e realizados em favor da educação de países “pobres e dependentes” é que se difunde a ideologia da categoria competências trazida do âmbito empresarial para o campo educacional. Foi também neste contexto que foi estabelecido os quatro pilares que comporiam mais tarde os diversos documentos educacionais brasileiros: “aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a ser, aprender a viver junto”.

Outra novidade que traz esse documento é uma proposta de integração que garantiria sucesso a essas reformas educacionais. Esta “integração” se daria entre comunidade local, autoridades oficiais e comunidade internacional e teria a função de promover e legitimar uma proposta de educação que estivesse sob a lógica da equidade social.

Daí se concluiu que as reformas processadas no sistema nacional de ensino brasileiro estiveram e estão em consonância às diretrizes estabelecidas pelos organismos multilaterais. Podemos inferir que as reformas nos sistemas educacionais que tiveram início nos anos 1990, vieram atender a necessidade de reorganização da produção capitalista para o enfrentamento das contradições inerentes a produção e valorização do valor, obedecendo as prescrições dos organismos internacionais. Nesse intuito, temos um reordenamento do Estado, comprometido com reajustes econômicos que objetivam

estratégia da CEPAL se articulava em torno de objetivos (cidadania e competitividade), critérios inspiradores de políticas (equidade e eficiência) e diretrizes de reforma institucional (integração nacional e descentralização). A CEPAL entendia que a reforma do sistema produtivo e a difusão do conhecimento eram os instrumentos cruciais para enfrentar ambos os desafios: construção e uma moderna cidadania e da competitividade. A moderna cidadania seria preparada na escola, cujo acesso deveria ser universalizado, ao menos no ensino fundamental, afim de que a população aprendesse os códigos da modernidade (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2000, p. 63-64)

¹⁴ Esse relatório foi produzido entre os anos de 1993-1996, como resultado do trabalho realizado a pedido da UNESCO intitulada “Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob a coordenação do francês Jacques Delors que se ocupou de fazer um diagnóstico no final do século XXI da situação econômica, social e cultural, com o intuito de indicar os pontos de tensão a serem resolvidos no próximo século.

a diminuição dos gastos destinados às necessidades básicas da população, e a educação pública sem dúvida nenhuma é fatalmente atingida.

Em âmbito legal o decreto nº. 2.208/97 foi o principal instrumento jurídico desta reforma, pois ele vem justamente tornar legítimas as intenções já subliminarmente contidas nas discussões da Lei nº. 9394/96. Pois, à medida que os redatores desta lei não estabeleceram a cargo de quem ficaria a educação profissional, eles deixaram aberta a possibilidade de uma legislação pontual, que dispusesse desta modalidade de ensino da forma como a sociedade capitalista em tempos de reestruturação produtiva demandasse.

E de fato foi o que ocorreu, a promulgação do Decreto nº. 2.208/97 e a posterior aprovação do Parecer CNE/CEB nº. 16/99 e da Resolução CNE/CEB nº. 04/99 foram pontuais, deliberando sobre objetivos, níveis e modalidades da educação profissional. O Decreto nº. determinou, ainda, como se daria a articulação da educação profissional com o ensino médio nas redes regulares de ensino.

Oliveira (apud GUIMARÃES, 2005) entende que

A reforma implementada no sistema de educação profissional, retirando do seu interior o ensino acadêmico, não só mantém a dualidade histórica no sistema educacional como, ao mesmo tempo, torna cada vez mais distante para os setores populares a concretização de um modelo educacional articulando teoria e prática, objetivando formar o homem na sua dimensão omnilateral.

De fato, o que se evidencia no sistema de educação profissional é um grande retrocesso na tentativa de superar a histórica dualidade do sistema nacional de ensino. Pois o decreto nº. 2208/97 ao absorver parte da Lei nº. 9394/96 e ignorar o Art. 36, restringiu a articulação entre a educação geral e a educação profissional às modalidades concomitante ou a subsequente de modo que a antiga dualidade histórica do nível médio “passa a ser uma orientação legal e uma prescrição oficial” (CÊA, 2006 p. 3).

O que se vê com o decreto nº. 2208/97 é a inversão da compulsoriedade da Lei nº. 5692/71, de modo que passou a obrigar todos os Estados do país a ofertarem somente o ensino médio geral, levando a quase extinção em todo o país a oferta do ensino médio profissionalizante. Essa imposição foi de tal forma que “Se alguma unidade federada decidisse manter a versão integrada poderia fazê-lo, com apoio na LDB; o preço desta decisão, contudo seria não receber recursos do convênio formado pelo Banco Mundial” (KUENZER apud CÊA, 2006, p. 3-4).

É diante deste quadro, que ora articula ora desarticula a educação profissional da educação geral mediante imposições advindas das normatizações jurídicas federais que os Sistemas Estaduais de Ensino se organizam. Dessa forma, na continuidade da nossa pesquisa, justamente no âmbito da legislação educacional estadual, trabalhamos especificamente com o caso do Estado do Paraná. Essa escolha se justifica pelo fato do período que compreende os anos 1994-1997 o Paraná ter sido considerado um “verdadeiro laboratório para a criação e experimentação de alternativas para o Ensino Técnico, com base nas perspectivas delineadas por agências internacionais” (FERRETI 2000, p. 81).

As determinações das agências internacionais foram prontamente acatadas pelo Estado paranaense, que antes mesmos das legislações nacionais acerca de ensino profissional serem oficializadas, este Estado já tinha iniciado um programa que pôs fim educação geral e educação profissional organizados no mesmo currículo, como uma das possibilidades de formação defendida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Este programa, o PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio –, determinou, partir de 1996, que não fossem mais efetivadas matrículas no ensino médio profissionalizante, levando à extinção dos cursos técnicos integrados ao ensino profissional, salvo poucos cursos que algumas conseguiram manter através de muita resistência.

No próximo capítulo procuramos fazer a análise do programa supracitado, revelando as relações que este guarda com o desenvolvimento da economia nacional e internacional, traçando o contexto de construção deste programa. E ao reconstruir esse percurso tratamos de analisar as concepções que norteiam o PROEM.

2 PROGRAMA DE EXPANSÃO, MELHORIA E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ – PROEM

Trataremos nesse capítulo da especificidade do Estado do Paraná que, se adiantando às determinações federais, criou o PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio – que estabeleceu a separação legal entre a educação profissional e a educação geral em nível médio. Neste capítulo procuraremos analisá-lo no contexto da reestruturação produtiva, visto se tratar de um programa específico da educação profissional que se justificou nas necessidades oriundas da esfera produtiva para implementar a reforma. Neste sentido faremos primeiramente breves considerações sobre a reestruturação produtiva no Brasil. Abordaremos a seguir o papel desempenhado pelos intelectuais brasileiros na implementação das prescrições provenientes dos organismos financiadores internacionais. Depois dessas contextualizações analisaremos as concepções de ensino médio e de educação profissional expressas no PROEM, abordando a dicotomia educação geral e educação profissional e a solução formal apresentada pelo PROEM.

2.1 CONTEXTO POLÍTICO-ECONÔMICO

Desde fins do século XX o mundo tem vivido um período de profundas transformações, “mudanças radicais em processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas de Estado” (HARVEY, 1999, p.117). O fordismo durante mais de meio século foi o modelo de produção que alavancou a indústria moderna, sendo responsável por todo um estilo de vida, pois a produção em massa significava consumo de massa, reorganização da força de trabalho com outra política de gerencia e de psicologia. Tratava-se de um novo modelo de sociedade, moderna e racionalizada (HARVEY, 1999, p. 120).

Essa nova forma de produzir e de ser da sociedade repercutiu em mudanças também no papel do Estado. A crise de 1930 indicou a necessidade de uma nova concepção na forma e no uso do Estado de modo que este passou a criar políticas dirigidas para as áreas públicas, vitais para o crescimento da produção e do consumo. Neste sentido, o Estado exercia seu poder também sobre os acordos salariais. Nesse

período os sindicatos conquistaram importantes avanços, sobre questões como salário mínimo, seguridade social e demais benefícios.

Harvey (1999, p. 134) identifica que o fordismo em seu núcleo duro, manteve-se até 1973, e “quando a aguda recessão de 1973 abalou esse quadro, um processo de transição rápido, mas ainda não bem entendido, do regime de acumulação teve início”, com mudanças de processo e gestão da força de trabalho.

Mas, mudando o modelo de produzir sem, contudo, mudar a essência das relações de produção, com o toyotismo o capitalismo faz a superação dialética da produção fordista, ou seja, mantém o que ainda é útil ao seu modo de produção – duas classes sociais singulares, burguesia e proletariado – e inova, introduzindo máquinas de base microeletrônica e formas novas de gerenciar os processos de trabalho. O que ao contrário de indicar rupturas, representa na verdade uma continuidade.

Embora tenha sido iniciado no Japão, mundialmente o toyotismo significou uma resposta à crise de super-produção dos anos 1970. Sabemos ser mais ampla as mudanças instituídas pelo toyotismo, no entanto iremos focalizar aqui as mudanças, que de uma forma mais direta, impactaram sobre o perfil de trabalhador demandando nessa nova etapa de acumulação capitalista.

Assim, podemos dizer que de forma sintética o toyotismo assumiu uma nova forma de organização do processo de trabalho, ou seja, institui o conceito de flexibilização do processo de produção, baseado em novas tecnologias de base microeletrônica, tornou-se possível a agilidade em produzir uma variedade maior em pequenas quantidades, de modo que a produção passou a se orientada pela demanda, diminuindo a custos com estocagem, onde o estoque é mínimo. Implantou, ainda, tecnologia gerencial inovadora, impondo uma organização do trabalho onde um homem passa a operar, em alguns casos, até cinco máquinas, nesse contexto o trabalhador perde sua dimensão individualizada e passa a compor uma equipe, torna-se o trabalhador polivalente.

Acompanhado as tendências gerais de reorganização da esfera produtiva, concordamos com Tumolo ao considerar a especificidade brasileira. Para ele “é possível afirmar que a marca distintiva do chamado processo de reestruturação produtiva no Brasil é a “heterogeneidade generalizada”, que ocorre não só entre as empresas, mas também no interior delas”, o que indica a coexistência dos modelos de produção fordista e toyotista, inclusive dentro de uma mesma empresa. E apropriando-se dos estudos de Carvalho indica que no caso brasileiro, “mais do que a introdução de novas tecnologias

físicas, o que se observa é a acelerada adoção de tecnologias de gestão” (TUMOLO, 2002, p, 64-70). Essas singularidades do caso brasileiro levou Tumolo a concluir que o fenômeno do recrudescimento da exploração da força de trabalho tem se efetivado por vários mecanismos, e cita os estudos de Baltar & Proni que indicam que as relações de trabalho no Brasil estão tendendo mais para relações flexibilizadas, pois grande parte dos empregos, embora formais, são de fato contratos de curta duração, o que desloca grande parte dos trabalhadores formais na condição de trabalhador temporário.

No âmbito educacional, essas profundas mudanças que tem se processado na esfera da produção tem sido a prerrogativa para mudanças também na esfera educacional, especialmente no que se refere à formação para o trabalho. Coadunadas às novas necessidades de caráter técnico, as mudanças em curso no âmbito educacional derivam também de uma nova configuração do papel do Estado.

Acompanhando a tendência do padrão de acumulação flexível, num contexto de desregulamentação dos mercados, parte dos trabalhadores que foram dispensados do setor industrial foi inserida no setor de serviços. Antunes e Alves (2004, p. 338), ao analisar as últimas décadas do século XX e a expansão do setor de serviços que “inicialmente incorporou parcelas significativas de trabalhadores expulsos do mundo produtivo industrial, como resultado do amplo processo de reestruturação produtiva, das políticas neoliberais e do cenário de desindustrialização e privatização”. Acrescenta ainda que este setor é o que mais se submete à racionalidade do capital e à lógica do mercado, e exemplifica com a enorme redução do contingente de trabalhadores bancários no Brasil.

Acompanhando esse processo de flexibilização, nessa nova etapa de desenvolvimento do capitalismo o Estado assume a faceta ideológica de um Estado Mínimo, assumindo sua herança de classe. Suas ações passam a ter uma abrangência mínima para as questões sociais, e em contrapartida, para o capital ele passa a prover de uma boa estrutura o mercado (NETTO, 1995), e inicia um amplo processo de desestatização e privatizações de empresas e serviços. Dando continuidade a este processo, o Estado, via ajustes pontuais, foi implementando reformas em várias áreas, tendo como ponto comum a diminuição, quando não cessação dos benefícios outrora garantidos por lei. Essas reformas foram se sucedendo sob princípios de eficácia, eficiência e a equidade, que passaram a ser as diretrizes das mudanças ocorridas na esfera social.

Confirmando essa tendência, a década de 1990 foi caracterizada por um movimento de desmantelamento dos direitos sociais no mundo todo, indicando:

que o patamar de desenvolvimento atingido pela ordem do capital incompatibiliza cada vez mais o seu movimento com as instituições sócio-políticas que, por um decurso temporal limitado, tornaram-se aceitável para grandes contingentes humanos. Sinaliza que o arranjo sócio-político do Welfare State constituiu uma possibilidade da ordem do capital que, pela lógica intrínseca desta última, converte-se agora num limite que ela deve franquear para reproduzir-se enquanto tal (NETTO, 1995, p. 70).

Para este autor o neoliberalismo é “[...] uma argumentação teórica que restaura o mercado como instância mediadora societal elementar e insuperável e uma proposição política que repõe o Estado mínimo como única alternativa e forma para a democracia” (NETTO, 1995, p. 77). Isso significa que todas as esferas sociais devem ser organizadas sob a lógica mercantil, repassando à sociedade as funções que outrora foram da alçada do Estado. O que para o autor se trata de uma crise do capitalismo democrático.

Contraditoriamente, os primeiros passos que foram dados naquele momento de aparente “redemocratização”, através de uma maior abertura econômica, se constituíram mais tarde nos passos decisivos em direção à integração política e econômica globalizada. Ou seja, nos anos 1980, contrariando a tendência mundial de cortes de investimentos na área social, com o fim do Estado de Bem Estar, o Brasil efetivou um avanço na área social, transparecendo o caráter desigual e combinado do modo capitalista de produção¹⁵, que afeta singularmente os países desenvolvidos e subdesenvolvidos.

Nesse momento, democracia representativa se mostrou um modelo de organização política interessante para os países da periferia do capital, pois revelou a possibilidade do exercício da hegemonia pela classe dominante. Num (apud CIAVATTA, 2002 p. 91) reconhece que este modelo de regime político “torna-se um simulacro útil às dominações oligárquicas que, na história constitucional dos nossos povos, sempre foram tão excludentes quanto repressivas” indicando que a mudança do regime militar, na Nova República, não assegurou a inclusão social como se esperava e se lutava no período Constituinte.

¹⁵ Expressão utilizada por Mészáros para explicar que o desenvolvimento capitalista requer um desenvolvimento desigual, visto ser fundamentalmente desigual, onde a concentração da riqueza em determinadas regiões depende da espoliação de outras, sendo justamente a desigualdade o fator a proporcionar ao capital a possibilidade de continuar se expandindo ampliadamente (MÉSZÁROS, 2002).

Na educação pública, em especial no nível médio, tivemos um reordenamento de sua finalidade e objetivo - como sinalizado anteriormente neste texto - para atender às novas necessidades do mercado. O objetivo da educação não pode ser o pleno desenvolvimento do ser humano, em suas múltiplas determinações, para atender quase que exclusivamente as demandas do “mercado de trabalho”. Isso ocorre mesmo quando se trata da educação de cunho academicista, que é o caso da educação geral neste período, essa relação de subordinação às demandas no “mercado de trabalho” é representada pelos requisitos exigidos, necessitando o trabalhador possuir um perfil de “empregabilidade”.

De fato, as mudanças na esfera produtiva passaram a exigir um novo perfil de trabalhador, pois no modelo de produção fordista pouco se utilizava o conhecimento teórico, daí que a contratação de mão de obra independia de escolaridade. Com uma base técnica eletromecânica, a relação entre o trabalhador e a tecnologia existente se dava através da apreensão do percurso feito pelo trabalhador no decorrer do processo de trabalho, o que importava era a experiência laboral adquirida durante o processo de trabalho, resultando em uma preferência aos trabalhadores que já a tinham adquirido. Acompanhando essa tendência, os cursos de formação profissional eram baseados na supremacia do conhecimento prático sobre o conhecimento teórico, exigindo pouca ou nenhuma escolaridade, haja vista ser mais importante a experiência.

Diferentemente, a nova relação entre trabalhador e processo de trabalho na acumulação flexível passou a ser mediada pela microeletrônica. Na base microeletrônica, cuja tecnologia se torna mais complexa, embora o processo de trabalho seja simplificado, já não é suficiente ao trabalhador a posse da experiência, passou a ser imprescindível a articulação dos “conhecimentos tácitos e científicos adquiridos ao longo da história de vida, através das experiências de formação escolar e profissional e da experiência laboral” (KUENZER, 2003, p.4). Atendendo a essas novas características do processo de trabalho, passou a ser exigido do trabalhador o desenvolvimento de novas habilidades tais como a interpretação de problemas, tomar atitudes, liderança e outras habilidades inexistentes na rigidez dos processos de produção do fordismo.

Esse contexto de mudanças de várias ordens impôs aos estudiosos da relação educação e trabalho a necessidade de conhecer radicalmente essas mudanças que se operavam na sociedade para se capacitarem a participar da construção de um modelo educacional que pudesse melhor se adequar a essa etapa tão singular da acumulação

capitalista. Porém, apesar das mudanças no setor produtivo ditarem o tom do diálogo, as preocupações que perpassavam as discussões destes estudiosos do campo educacional tinham como horizonte a luta histórica da classe trabalhadora.

Diante desse quadro, conhecendo o caráter dependente dos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento em financiamentos, abarcando também a especificidade do nosso objeto de estudo, haja vista a Secretaria de Educação do Estado do Paraná ter se utilizado de empréstimos junto o BIRD, o próximo ponto desse capítulo procurou entender como tem se dado a relação entre os organismo multilaterais e os intelectuais brasileiros da esfera educacional.

2.1.2 A reforma educacional – a ação das agências internacionais de financiamento e os intelectuais brasileiros

Os organismos multilaterais são constantemente apresentados como determinantes das políticas públicas desenvolvidas nos países que recorrem aos seus financiamentos para implementarem projetos, todavia, tais organismos acabam, a nosso ver, quase sempre representados como sujeitos unicamente determinantes nos textos que tratam dessas questões. Ainda que não queiramos isentá-los, até porque acreditamos que esses organismos não se guiam por interesses humanitários na relação que travam com seus credores, os países da periferia do capitalismo, achamos pertinente focarmos também a função desempenhada pelos intelectuais brasileiros que trabalham diretamente com esses organismos, o que configura uma mediação entre o que é prescrito pelos organismos multilaterais e implementação nos países por eles financiados, nos permitindo questionar sobre a organicidade de alguns intelectuais nessas relações internacionais desiguais.

Em uma análise da relação existente entre o Banco Mundial e os intelectuais brasileiros que assumem funções de consultores, Cunha (apud FERRETI, 2000, p.92) enfatiza que:

tratando-se do Brasil, as relações entre políticas educacionais e as recomendações (do Banco Mundial) e de outras agências internacionais só podem ser compreendidas em suas complexas mediações com o protagonistas internos, individuais e institucionais, de modo que se possa

pesquisar até mesmo o caminho inverso: a atuação de intelectuais orgânicos brasileiros no desenho das políticas das agências internacionais.

E cita, em seguida a intensiva atuação de renomados intelectuais do campo educacional tais quais, Cláudio Moura Castro e João Batista de Araújo e Oliveira, nos remetendo dialeticamente a série de mediações existentes entre educação e trabalho, organismos internacionais e instituições nacionais, e finalmente entre política e economia.

Não se trata, portanto, de reformas cujo conteúdo seja imposto pronto e acabado. São na verdade reformas pensadas e implementadas no modelo de parcerias, as negociações acontecem entre equipes dos organismos financiadores internacionais, através de seus técnicos, e técnicos e assessores das equipes dos próprios governos Silva (2004, p. 7-8) nesse contexto de negociação “temos técnicos e intelectuais brasileiros a serviço do Banco Mundial, que utilizam a grande imprensa para fazer apologia da privatização dos espaços escolares, juntando-se aos empresários ávidos para explorar comercialmente o ensino presencial ou a distância”.

E, ainda esclarece que essa estreita aproximação entre os intelectuais brasileiros e agências internacionais, como o Banco Mundial, escamoteiam as relações “intervenção/consentimento” e “dominação/consentimento”, onde percebemos um jogo de esconde e mostra, nem sempre sendo possível saber em que medida se trata de imposição ou de atrelamento intelectual (SILVA, 2004, p. 12).

As formas de controle utilizadas pelo Banco Mundial, para lograr êxito em suas investidas adotam um modelo de gestão que se fundamenta em uma estreita ligação com os intelectuais do país “favorecido” pelo empréstimo, através de unidades de representação no país. À exemplo:

Do escritório de representação do Banco Mundial, em Brasília, instalado no edifício Corporate Finance Center, W3 norte, a gerencia sobre os projetos é mantida e intensificada para garantir o cumprimento das metas físicas e financeiras definidas e a introdução dos princípios de racionalidade, produtividade, eficiência e competitividade (SILVA, 2004, p. 12).

Tendo presente como a relação entre organismos internacionais e alguns setores nacionais é determinante na criação de políticas públicas para a educação no Brasil, nos remeteremos ao caso particular do desmonte das escolas públicas no estado do Paraná, por meio do PROEM, cujo projeto foi desenvolvido através de uma parceria entre o BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento – e a Secretária de Estado da

Educação do Paraná. Contando para este programa com um orçamento de 222 milhões de dólares, sendo que 100 milhões provinham do BID e 122 milhões seria a contrapartida do Estado do Paraná. Esse montante deveria ser alocado ao longo de cinco anos.

Foi no contexto de reformas educacionais em âmbito nacional e das discussões referentes à relação entre educação e trabalho que se processavam em meados da década de 1990, que o Estado do Paraná deu início às mudanças em seu Sistema Estadual de Ensino. Essa reforma foi possível através de acordos entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o MEC, que possibilitou o financiamento direto entre as Secretarias de Educação Estaduais e o BID. Essa parceria entre o BID e a Secretaria de Estado da Educação foi possibilitada depois da redefinição dos papéis da União, dos Estados, Municípios, Setor Produtivo e Sociedade Civil constante na Lei nº. 9394/96, e de acordos entre MEC e BID.

Embora estejamos nos atendo a um caso específico, o Estado do Paraná, convém salientarmos que não se tratou de um caso isolado. As orientações e proposições seguidas pelo Estado do Paraná estavam muito bem articuladas em âmbito nacional, tratou-se, portanto, de uma relação recíproca interna e externamente. O governo Lerner (1995-2002), foi um governo aberto às orientações e prescrições internacionais, o que culminou em um amplo programa de reorganização do ensino médio que impactou profundamente esse nível de ensino no Estado.

Antecipando-se tanto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em trâmite no Congresso, quanto do Decreto Nº. 2.208/97, ainda em 1995 a Secretaria de Estado da Educação do Paraná iniciou os trabalhos que culminaram no PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. Este programa objetivou atender às necessidades decorrentes das alterações ocorridas na base produtiva, mudanças essas que passaram a demandar novas formas de trabalhar o conhecimento a serviço do capital. O documento base argumenta que: “a melhoria da qualidade da educação é questão central para a retomada do desenvolvimento estadual sob novas bases, visando à reestruturação produtiva eficaz com igualdade de oportunidade” (PARANÁ, 1996, p. 10-11). Por esse motivo, o PROEM expressa a preocupação geral com a adequação do ensino às necessidades emanadas do setor produtivo em tempos de reestruturação produtiva e inovação tecnológica, mas não podemos afirmar o mesmo sobre sua relação com um modelo de educação que responda as necessidades da classe trabalhadora.

Atendendo ao reordenamento das instituições cuja atuação é a área social, e confirmando a tendência de racionalização, este programa consubstancia um modelo de administração pública comprometida com a política de descentralização de serviços sem a reforma financeira, visto retirar da alçada do Estado a oferta da Educação Profissional repassando-a, em grande parte, para o setor privado onde o aluno para estudar necessita pagar, passando a arcar com um custo de formação, em nível de Ensino Médio, que deveria ter a oferta garantida pelo poder público.

E, antecipando-se a Lei nº. 9694/96 e ao Decreto nº. 2208/97, o Estado do Paraná lança o PROEM, dando início a reorganização do Ensino Médio, em cujos documentos fica explícito o atrelamento às prescrições dos organismos financiadores internacionais. Essas prescrições vêm embaladas em forma de competências a serem desenvolvidas nos alunos de modo que os capacite para o exercício da cidadania, conceito que compreende o trabalho.

O problema de financiamento do ensino médio foi temporária e parcialmente reduzido com os acordos entre o MEC e o BID. Temporariamente porque se trata de empréstimos que deverão ser pagos, ainda que um pouco mais a frente, parcialmente por se tratar de programas que impõe às secretarias estaduais que o executarem o compromisso de arcar com uma grande montante do custo total do projeto, além de repasses desses custos para outros setores da sociedade¹⁶. O caráter permanente da descentralização quando contrastado com o caráter provisório do programa, visto os recursos terem um prazo para serem investidos, ficando depois cada estado da federação responsável por assumir os custos, revela a precariedade com que são resolvidas questões referentes aos recursos destinados à educação. Essa precariedade confirma a ausência de um projeto orgânico e contínuo para a educação brasileira.

Seguindo esse ideário, os acordos firmados pelo governo brasileiro possibilitaram aos estados da federação a construção de projetos educacionais articulados aos interesses internacionais. Os organismos financiadores passam a impor modelos e parâmetros como condição direta para liberação dos recursos, visto serem financiadores diretos. Nesse contexto que o Paraná construiu o PROEM identifica-se como objetivo, tal qual a LDB 9.394/96 e o PL 1603/96, a adequação da realidade educacional ao mercado. Essa “adequação” implicou em mudanças pedagógicas e

¹⁶ Esse repasse passaria a ser feito na forma de parcerias e de prestações de serviços tendo como objetivo angariar recursos para o desenvolvimento deste programa de educação profissional, no caso do PROEM.

estruturais significativas para o alcance das metas de “equidade, eficiência e eficácia” estabelecidas pelo BID (PARANÁ, 1996).

O PROEM, portanto, foi um programa criado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, com os objetivos específicos de “ampliar a eficiência, a eficácia e a igualdade de oportunidade de acesso à educação média e profissionalizante”, objetivando a expansão deste nível de ensino com qualidade (BARROS, p. 4). E, Tal qual às demais reformas, intentadas no marco de políticas de um Estado comprometido com o grande capital, o PROEM pretendeu combinar expansão e melhoria da qualidade sob a lógica da racionalidade financeira e organizacional. Atendendo a essa necessidade, a extinção dos cursos profissionalizantes da rede regular de ensino impactou significativamente nos custos da educação básica, já que os cursos técnicos requeriam custos mais altos tanto para sua implantação quanto para sua manutenção devido à necessidade de laboratórios destinados às formações específicas que ofertavam.

Os organismos internacionais, no caso do PROEM o BID, estabeleceram as metas e as normas de implantação. O que explica a presença dos termos flexibilidade, equidade, ajustes econômicos, eficiência, entre tantos outros que são requeridos por esses organismos nos projetos e programas que serão realizados via convênios. O não cumprimento das metas e objetivos às normas estabelecidas por esses organismos implicaria na cessação do financiamento dos recursos para manutenção do convênio.

Os princípios de racionalidade, eficiência, eficácia e equidade visaram operacionalizar as questões pedagógicas sob a lógica mercantil, impondo concepções, objetivos e finalidades à educação no intuito de atender ao objetivo de adequar a educação, nesta etapa singular do capitalismo, às demandas de acumulação no âmbito da reestruturação flexível.

Dados esses princípios, que não vêm por si só à realidade brasileira impor-se, os intelectuais brasileiros alinhados com esse projeto societário fazem as mediações, porque orgânicos as instituições dessa sociedade. Identifica-se, nesse sentido, a Secretaria de Educação do Estado do Paraná como um intelectual coletivo orgânico no campo da educação, sendo que alguns sujeitos em específico, como aqueles que redigiram o PROEM guiados pelos princípios estabelecidos pelos organismos multilaterais, objetivam as subjetivações desse intelectual em termos de planejamento, execução e avaliação.

2.2 PROEM IMPACTO DA REFORMA NO CURRÍCULO

2.2.1 Concepção de ensino médio e de educação profissional: implicações práticas

Os princípios que acompanham as reformas educacionais são “eficiência”, “eficácia” e “equidade”, e encontram abrigo no interior do capitalismo em seu estágio atual, que procura impor ao campo educacional os mesmos parâmetros e princípios que regem o mercado, evidenciando-se um reposicionamento da relação trabalho educação. Divergente do posicionamento dos teóricos críticos deste campo nos anos 1980 que, comprometidos com as reivindicações da classe trabalhadora, se empenhavam em construir uma proposta educacional que contemplasse os conhecimentos necessários à inserção no mercado de trabalho e, mais que isso, que contemplasse o conhecimento sócio-histórico que integrado aos conhecimentos científicos e tecnológicos possibilitariam a mediação necessária, porém insuficiente se tomada isoladamente, para contribuir no processo de emancipação humana.

No texto do PROEM (versão preliminar de três de setembro de 1996) a SEED/PR apresenta os três princípios que nortearam a proposta de implantação deste programa:

- I permanência do aluno na escola, assegurando-lhe melhor aproveitamento escolar e maior qualidade e relevância das aprendizagens;
- II bons professores, proporcionando-lhes permanente capacitação e incentivos ao desempenho profissional;
- III participação da comunidade na condução do processo educativo, privilegiando o processo de formação de alianças e parceiras (SEED/PR, 1996, p.3).

No que se refere ao primeiro princípio, a qualidade do ensino ofertado tem compromissos “compatíveis com as exigências econômicas e com as normas modernas de exercício da cidadania” (p. 3). Ao que se questiona: quais seriam essas normas modernas de exercício da cidadania? Talvez se possa responder com o terceiro princípio deste mesmo programa, que indica responsabilizar a sociedade por parte dessa formação, já que prevê parcerias, e que devido a um reposicionamento da Teoria do Capital Humano, que entende o conhecimento como meio de produção, por isso capital,

tornando todos indistintamente capitalistas em potencial, atribui a cada qual adquirir e cuidar como lhe convier do seu capital, ou seja, seu conhecimento.

O segundo princípio que norteia o programa revela o caráter meritocrático do programa, ao estabelecer “incentivos ao desempenho profissional”, no ponto denominado *Componente Desenvolvimento de Recursos Humanos*, no item 3.2.3.3 *A Atividade Incentivos para o Desenvolvimento da Competência Profissional*, o programa estabelece:

Desenvolvimento de formas de premiação dos profissionais do Ensino Médio, individualmente ou em equipe; Concessão do Vale Saber e Vale Ensinar para os profissionais cujos estudos e/ou pesquisas foram selecionados; Desenvolvimento de sistema de gerenciamento e avaliação do processo de incentivo à competência profissional (PARANÁ, 1996, p. 38)

A reforma do ensino médio no Paraná iniciou seus trabalhos com seminários abarcando discussões que foram das tendências mundiais deste nível de ensino às contribuições das Instituições de Ensino Superior, com o objetivo de aprofundar debates para a construção do novo currículo do ensino médio no Paraná. Estas atividades foram executadas pelo Departamento do Ensino de 2º Grau, executor responsável do PROEM.

O PROEM, pretendendo inovar, lançou a separação total entre a formação acadêmica e a formação profissional, repondo em outro patamar a histórica dualidade estrutural do ensino brasileiro no Estado do Paraná, haja vista retirar a equivalência entre a educação profissional e o ensino médio. Evidente fica que a concepção que este programa trouxe de ensino médio não pode ser considerada inovadora, mas o contrário, visto nos remeter à constituição das Leis Orgânicas nos anos de 1940, que determinou dois sistemas paralelos de formação destinados aos estudantes atendendo a suas origens de classe.

Apesar de ainda não promulgada na ocasião, a nova Lei de Diretrizes e Bases favoreceu a definição do novo perfil do currículo. Pois, apesar de propor também a modalidade de formação profissional na mesma grade curricular do ensino médio como uma das articulações possíveis entre educação geral e educação profissional, a nova lei educacional expressa preocupação em relação às mudanças ocorridas no setor produtivo e a repercussão destas mudanças na educação. Diante disso o novo currículo deveria ser pautado no conceito de flexibilidade, capacitando instituições escolares e professores a uma melhor adequação aos imperativos vindos da reestruturação produtiva, materializadas nas exigências do mercado de trabalho.

Esse novo currículo foi concebido ignorando a perspectiva possível de uma grade que comportasse a formação profissional juntamente com a educação geral passando, portanto, a contemplar separadamente a formação acadêmica e a formação profissional, que se constituíram na forma de sistemas paralelos sem vinculação entre si, sem, portanto, garantia de equivalência, o que significou a perda desta conquista. O Ensino Médio passou a ter um caráter acadêmico, expressando a intenção da SEED/PR de assegurar “um padrão de qualidade do ensino geral comum a todos” (SEED/PR, 1996, p. 4), indistintamente da classe social do aluno. Essa conformação curricular fazia parecer que nas escolas as condições materiais e culturais desiguais de cada classe social pudessem ser superadas idealmente pela via legal. O discurso da igualdade defendido através da “qualidade de ensino geral comum a todos” ocultava o seu contrário, a desigualdade via formalização legal do ensino para os trabalhadores em oposição ao ensino para os capitalistas e seus representantes.

Para Ciavatta (2005, p. 93) essa concepção de currículo que segmenta em sistemas distintos educação geral e educação profissional termina “cerceando uma formação integrada do conhecimento que embasa a técnica e as tecnologias, sedimenta uma política curricular equivocada do ponto de vista da educação omnilateral.” Mais do que isso, a organização do currículo no eixo das competências, ao propor a eliminação das disciplinas para o desenvolvimento de projetos como veículo da aprendizagem, na acepção de Ramos (apud CIAVATTA, 2005, p.94), interdita uma educação nos moldes da escola unitária que “exige que se busquem os alicerces do pensamento e da produção da vida além das práticas de educação profissional e das teorias de educação propedêutica que treinam para o vestibular”.

Ainda nos reportando à desvinculação entre acadêmico e geral, o PROEM toma como justificativa para essa separação, além é claro das discussões em âmbito nacional que envolve o trâmite da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e do PL 1603/96, o fato de a “oportunidade de emprego para os egressos desses cursos estarem virtualmente esgotadas” (PARANÁ, 1996, p.9). Lança-se mão de argumentações desse tipo como se a nova proposta - cuja essência é a desvalorização do ensino médio, entendido hoje como indispensável para o exercício de qualquer ocupação no mercado de trabalho - fosse compatível com as demandas originadas pela acumulação flexível, e não uma sólida base geral, que permita a continuidade dos estudos em nível superior ou em uma formação técnica.

Por isso é importante discutir esta característica desse novo currículo, sua organização privilegiando o desenvolvimento de competências. Segundo Kuenzer (2002) o conceito de competência está presente nas discussões do trabalho desde 1970 e, estando essa categoria sujeita ao desenvolvimento histórico das forças produtivas, refere-se à habilidades que são determinadas por formas peculiares de divisão social e técnica do trabalho. Na década de 1970 a divisão técnica do trabalho estava pautada no paradigma fordista onde “competência assume o significado de um saber fazer de natureza psicofísica, antes derivado da experiência do que de atividades intelectuais”. A autora defende que a competência aproxima-se do conceito de “saber tácito”, apropriação de diversos tipos de conhecimento ao longo da trajetória laboral, típica de uma base técnica cujo predomínio era a eletromecânica.

A alteração da base técnica fordista para a toyotista, sob o domínio da microeletrônica, passou a demandar do trabalhador novas habilidades e novos conhecimentos, não mais possíveis de serem desenvolvidos totalmente no âmbito do processo de trabalho. Esses novos conhecimentos demandados, em grande parte são os conhecimentos adquiridos através de relações sistematizadas especificamente pedagógicas, adquiridos singularmente no processo de escolarização. E como construção histórica, portanto, sujeita à mudanças, a categoria competência nesse novo paradigma refere-se para Kuenzer (2002,) à “capacidades cognitivas complexas, em particular as relativas a todas as formas de comunicação, ao domínio de diferentes linguagens e ao desenvolvimento do raciocínio lógico-formal”, daí a importância do processo de escolarização como base para o desenvolvimento técnico.

Ocorre que o desenvolvimento de competências, nesse momento histórico, migra do interior dos processos produtivos para o interior das escolas determinando os conteúdos a serem trabalhados objetivando uma formação adequada ao novo estágio de desenvolvimento das forças produtivas e, sob o modo de produção capitalista a formação pretendida é a formação dimensionada para o desempenho do trabalho.

Em texto datado de 1985 Kuenzer (2002) já demonstra que o processo pedagógico no qual o trabalhador está submetido no processo de trabalho tem sempre uma função educativa, que atende a dimensões técnicas e políticas, sendo que esta última quase nunca é explicitada, o que não significa que não esteja cumprindo sua função de impor a ideologia da classe dominante e sua concepção de mundo. E é justamente essa função que se observa sendo repassada para a educação escolar, de

formar comportamentos e atitudes – como o domínio das diferentes linguagens, capacidade de adaptação rápida, resolução de problemas, liderança e etc.

Considerando a função de hegemonia da escola no âmbito da sociedade de classes¹⁷. A singularidade do trabalho educativo desenvolvido por esta instituição dever ser cuidadosamente pensado, uma vez que compartilhamos o mesmo entendimento que Saviani da natureza e sentido da educação:

o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo. Assim, o saber que diretamente interessa à educação é aquele que emerge como resultado do processo de aprendizagem, como resultado do trabalho educativo. Entretanto, para se chegar a esse resultado a educação tem que partir, tem que tomar como referência, como matéria-prima de sua atividade, o saber objetivado produzido historicamente (SAVIANI, 2000, p. 11-12).

E mais, o fundamental para esse autor sobre o que o indivíduo precisa adquirir para se tornar ser humano é o quanto o ser humano conseguiu desenvolver-se ao longo do processo histórico de sua objetivação. Este é o parâmetro para o objetivo da educação da humanidade, ou seja, transmitir o conhecimento historicamente produzido pela sociedade humana, dotar as novas gerações dos conhecimentos já construídos não as limitando ao recomeçar contínuo.

Não basta a existência do saber sistematizado, é necessário haver a viabilização das condições necessárias à transmissão e assimilação do saber. Atendendo a isso o currículo é o instrumento que organiza, dispõe o tempo, os agentes e os instrumentos necessários para que o conhecimento sistematizado e acumulado objetive-se em aprendizado nos alunos. Saviani ainda se refere aos conteúdos considerados curriculares e extracurriculares e o conceito ampliado de currículo, onde tudo cabe, no caso o desenvolvimento de competências, levando a perda da finalidade precípua desta instituição, que de “agência destinada a atender os interesses da população em ter acesso ao saber sistematizado, a escola se torna uma agência a serviço de interesses corporativistas ou clientelista” (SAVIANI, 2000, p. 21-22).

¹⁷ Não aprofundaremos a questão referente à natureza e a função da escola na sociedade capitalista, pois entendemos que diversos autores deram conta muito bem desta tarefa. E partimos do pressuposto, fundamentos em Frigotto (A produtividade da escola improdutiva), que a escola ocupa uma posição mediadora na sociedade capitalista, podendo tanto reproduzir esta sociedade, quanto contestá-la, por esse motivo a vinculamos a luta história da classe trabalhadora, cientes, no entanto, dos seus limites, mas apostando em suas possibilidade de contribuição para a superação da sociedade de classes.

Demarcando a inversão do que seria a função da escola, no âmbito da sociedade capitalista, esta se encontra subsumida às relações de produção próprias de uma sociedade cindida em classes, ou seja, a educação tal qual a realidade se concretiza dual. E, atendendo a essa característica essencial desta sociedade, “estas formas de organização do trabalho dividido aparecem como função do capital e são determinadas pelas relações de produção; por sua vez, elas determinam requerimentos de qualificação e de conduta a partir dos quais se define o processo de educação da força de trabalho”. (KUENZER, 2002, p.13)

Segundo Kuenzer (2002) esse processo pedagógico cumpre a função de impor a ideologia dominante e sua concepção de mundo. Deste modo constroem-se em nível de superestrutura ideologias que intentam justificar e legitimar a realidade. Neste contexto, o termo competências, originada no interior dos processos de trabalho, ao invadir os processos pedagógicos escolares tem como compromisso adequar o sistema educacional às exigências de produtividade, competitividade e inovação tecnológica do sistema produtivo.

O compromisso de adequar a educação às necessidades da esfera produtiva e aos requisitos para essa nova etapa da acumulação capitalista se apresenta, portanto, passível de ser conhecido se considerarmos as relações de produção em sua totalidade. Ou seja, além do desenvolvimento técnico necessário para levar adiante o modo de produção capitalista, constroem-se também ideologias que intentam legitimar essas relações de produção como naturais, únicas e, portanto, eternas. Assim, a disseminação do conceito competências cumpre a função de fazer acreditar que o problema do trabalhador não é a ausência de vagas no mercado de trabalho, mas sim o não desenvolvimento de seu perfil de empregabilidade.

O conceito de competências, ao ser transplantado para as instituições escolares impacta imediatamente no currículo. Confirmando, vejamos que modelo de currículo foi contemplado pelo PROEM.

O PROEM estabelece que na elaboração dos conteúdos deve ser contemplada uma “concepção de ensino onde a interdisciplinaridade será privilegiada, o que pressupõe novas formas de organização do conhecimento, adequada às exigências requeridas atualmente para a formação do cidadão” (SEED/PR, 1996, p. 26).

Confirmando a prescrição do programa a Secretaria de Estado da Educação defende, através da Instrução nº. 01/98, além das finalidades previstas na Lei nº. 9394/96, que “a Estética da Sensibilidade; a Política da Igualdade; a Ética da

Identidade”, deveriam ser os princípios e valores a orientar as propostas pedagógicas das instituições. E a organização do currículo do ensino médio teria como linha norteadora “os princípios pedagógicos da **Identidade, Diversidade, Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização**” (PARANÁ, 1998).

Este documento estabelece ainda que os princípios de “Identidade, Diversidade e Autonomia” referem-se à organização da escola, e a comunidade onde está inserida. Enquanto os princípios da “Interdisciplinaridade e Contextualização” devem incidir sobre o currículo, convertendo-se em eixos a serem seguidos para sua elaboração.

As disciplinas, neste novo currículo passariam a ser organizadas segundo as três grandes áreas do conhecimento, esboçadas pelo PROEM e depois prescritas pela Instrução nº. 01/98 - Ensino Médio, quais sejam, Linguagens e Códigos e Suas Tecnologias, Ciências da Natureza e Matemática e Suas Tecnologias e Ciências Humanas e Suas Tecnologias (PARANÁ, 1998).

Nessas três grandes áreas encontram-se distribuídas as disciplinas “potenciais”, indicando que nem todas as disciplinas precisam ser contempladas. O currículo deveria ser organizado tendo como foco não mais os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, mas sim as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos alunos, o que sugere que nem todos os conteúdos precisaram ser contemplados. Isso não parece gerar nenhum problema para o MEC, pois, de acordo com os PCNs na sociedade atual o crescimento constante do volume de informações produzidos pelas novas tecnologias coloca novos parâmetros para a formação do cidadão, concluindo que “Não se trata mais de acumular conhecimentos” (BRASIL, 1998, p. 3).

Evidente fica que diferentemente da concepção defendida por Saviani (2000), o novo modelo de organização curricular não mais necessitaria primar pela transmissão do conhecimento produzido e acumulado pela humanidade. Podendo, então a escola se dedicar a desenvolver competências e habilidades necessárias ao processo produtivo, restringindo o processo educativo à formação de alunos com os requisitos necessários a reprodução da sociedade capitalista.

Observa-se nitidamente a inflexão das poucas conquistas da década de 1980, cuja perspectiva do projeto de educação para o país tinha como horizonte a luta histórica da classe trabalhadora que buscava a ampliação das vagas e condições de permanência dos seus filhos em uma escola pública de qualidade, como uma das formas de resistência ao caráter destrutivo da sociedade capitalista. Indicando que, diferentemente do que se pretendia ainda nos anos 1980, com uma educação omnilateral comprometida

com a emancipação humana, nos anos 1990 o que se vê é uma educação reducionista, atomizada e vinculada aos interesses do grande capital, que são impressos nos modelos educacionais ditados pelas elites conservadoras.

2.2.2 A dicotomia: educação geral x educação profissional no PROEM

A reforma do ensino médio no Paraná, proposta pela SEED no PROEM, tem como principal ação a separação em sistemas paralelos a educação geral e a educação profissional. A dualidade histórica que tem caracterizado o nível médio de ensino no país, com perspectivas educacionais diferenciadas para quem se destina ao ensino superior ou ao mercado de trabalho. Aparentemente estamos voltando à velhas questões, mas de fato são as velhas questões que se colocam como problemas novos de tempos em tempos, já que historicamente a sociedade brasileira não foi capaz de resolver esse problema que marca o ensino médio.

Sabemos que a dualidade estrutural tem como determinante central a divisão e a organização do trabalho na sociedade brasileira, tencionada pela contradição fundamental entre capital e trabalho. A relação entre ciência e o desenvolvimento das forças produtivas tem levado a um constante revolucionar dos processos e organizações do trabalho e atualmente incide sobre a classe trabalhadora na forma de exigências de novos requisitos, necessários ao desempenho de alguma atividade laboral no âmbito da reestruturação produtiva, atendendo pela denominação de “empregabilidade”.

Os processos de trabalho nas sociedades contemporâneas, sob o paradigma da produção flexível, demandam cada vez mais do trabalhador uma série de conhecimentos que só são possíveis a quem passou pelos bancos escolares ao menos pela educação básica. Um conhecimento de caráter técnico-científico é considerado indispensável nos novos moldes de produção. Os cursos de formação profissional que formavam o trabalhador para o desempenho de uma única função, requerendo conhecimento predominantemente técnico passaram a não mais ser suficiente para o bom desempenho profissional, já que o tipo de formação por eles ofertado não mais atende as mudanças que se processaram na esfera produtiva, que por ser flexível exige um profissional que possa atuar em diferentes tarefas, um trabalhador “polivalente”.

A LDB de 1996, ainda em trâmite no período de constituição do PROEM, propõe ao ensino médio que, “atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (Art. 36), o que pressupõe que o aluno possa cursar o ensino médio técnico. Ademais, no capítulo da educação profissional a LDB 9394/96 estabelece que esta poderia ser “integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia” (Artg. 39). O que significa que não houve no texto da LDB 9.394/96 restrições acerca das formas através das quais se dariam a articulação entre a educação geral e profissional, apesar desta lei não especificar objetivamente como se daria essa articulação.

No entanto, ainda que a LDB 9.394/96 não faça essa restrição, o PROEM, pautado nas discussões que envolviam o PL nº. 1603/96, vem justamente impor aos estabelecimentos de ensino, e conseqüentemente aos que nele buscam uma formação condizente com a atual etapa de desenvolvimento capitalista, a dissociação entre a educação geral e educação profissional, segmentando o conhecimento em conhecimento acadêmico e conhecimento tecnológico ao criar um sistema paralelo para os cursos técnicos.

Essa separação se coloca no sistema estadual de ensino do Paraná, e segundo Silva (1998, p. 11) logo em sua proposição inicial recebe inúmeras críticas e tentativas de impedimento de implantação, críticas essas que se referiam ao seu caráter excludente e seletivo. Considerando às necessidades demandadas pelo processo de reestruturação produtiva, tem-se cada vez mais a necessidade de uma educação básica sólida que abarque conhecimentos científico - tecnológicos, dentro de uma perspectiva sócio-histórica, que possibilite ao trabalhador a constituição de um perfil de adaptação às rápidas mudanças do mercado de trabalho. Ademais e principalmente, se considerarmos as necessidades históricas da classe trabalhadora, veremos que apenas permitir uma variedade de cursos desvinculados da equivalência com o ensino médio caracteriza essa proposta como mais inapropriada ainda.

Desta forma, a dicotomia educação geral e educação profissional no PROEM, permitindo ao aluno cursar a educação profissional, em nível médio somente após a conclusão do ensino médio geral, diminui acentuadamente a possibilidade de alunos trabalhadores fazerem um curso profissionalizante.

Dados, apontados no próprio documento do PROEM (PARANÁ, 1996, p. 10), revelam uma concentração de 66,3% das matrículas do ensino médio, da rede estadual de educação, no período noturno. A mesma fonte de dados indica ainda que, dos alunos

que estão na faixa etária dos 15 aos 19 anos, um total de 64,7% já estão inseridos no mercado de trabalho¹⁸, indicando o grau de necessidade que a classe trabalhadora tem de trabalhar durante o processo de escolarização. Para os alunos trabalhadores, estar empregado quase sempre é a condição de poderem continuar na escola, visto não poderem contar financeiramente com os pais para sua permanência na escola.

E, negligenciando esses dados citados no próprio documento base, o PROEM determinou que o ensino técnico profissional passasse a ser ministrado em onze estabelecimentos de ensino médio transformados em Centros de Educação Técnica Profissional (CETEPs). Esses CETEPs, localizados em cidades pólos do desenvolvimento econômico do Estado, contaram com a construção de infra-estrutura adequada, bem como aquisição de equipamentos, materiais didáticos e contratação de professores qualificados. No que se refere à organização destes cursos, o documento da SEED/PR, atendendo aos imperativos de inovação, estabeleceu que as áreas do conhecimento específico fossem organizadas em uma grade curricular de concepção modular, visto essa forma de organização permitir uma maior flexibilidade na formação profissional.

Organizados nessas localidades o ensino técnico profissional, antes disponível à classe trabalhadora em toda escola pública da rede estadual de ensino em nível médio, passou a ser ministrado somente nos CETEPs¹⁹ – Centros de Educação Técnica Profissional –, significando que somente onze municípios do estado contariam com centros profissionalizantes, determinando que a imensa maioria da classe trabalhadora ficasse impossibilitada de fazer a opção por uma formação profissional. Haja vista constatação já enfatizada, que a família não tem como manter seus filhos estudando por muitos anos, sendo necessário que eles próprios se mantenham financeiramente na escola. Deste modo, o que restou à grande maioria foi a busca por ofertas de formação específica no setor privado, demonstrando o caráter excludente e discriminatório dessa proposta endereçada à classe trabalhadora.

A já citada organização curricular em módulos é de extrema importância nesta análise dos cursos profissionalizantes Pós-Médios. Os conhecimentos específicos técnicos de um determinado curso são divididos em módulos, que podem ser cursados separadamente, e com a conclusão de todos os módulos do curso, tendo o ensino médio

¹⁸ Dados do PNDA de 1990, não há informação quanto a inserção ser no mercado formal ou informal de trabalho.

¹⁹ De forma geral, pois houve algumas exceções em escolas públicas do Estado que mantiveram seus cursos profissionalizantes, notadamente aqueles voltados à formação de professores.

geral, recebe-se o certificado de Técnico Pós-Médio. No caso de se cursar módulos isolados, recebe-se certificados de qualificação profissional sem equivalência com o ensino médio.

Em decorrência da separação da educação profissional do sistema regular de ensino, prolifera-se a oferta de cursos profissionalizantes sem exigências de escolaridade. Se por um lado isso possibilita a qualquer trabalhador passar por um processo de qualificação, por outro temos que verificar no que implica essa possibilidade. Ou seja, sem a exigência de escolaridade e sem a possibilidade de estar cursando de forma articulada também o ensino médio, tem-se, primeiramente, que o conhecimento isolado de um conjunto de técnicas específicas não será mediado pela compreensão da totalidade histórica onde tal conhecimento é gerado e utilizado; em segundo lugar, o que se vê é uma série de cursos profissionalizantes inadequados em relação às próprias demandas do mercado de trabalho. Pois, considerando até mesmo uma formação voltada explicitamente para atender este mercado, esta seria insuficiente, haja vista serem consideradas imprescindíveis os conhecimentos adquiridos de forma sistematizada no processo de escolarização.

Organizado em três subprogramas (Melhoria da Qualidade do Ensino Médio, Modernização da Educação Técnica Profissional e Fortalecimento da Gestão do Sistema Educativo) o PROEM justifica a separação acreditando que o problema da educação profissional está no fato de ela estar organizada na mesma grade da educação geral. E que “a focalização na educação geral nas três séries do Ensino Médio e a concentração das habilitações em nível Pós-Médio em instituições regionalizadas constitui alternativa para garantir distribuição mais eficiente da oferta” (PARANÁ, 1996, p. 5).

Não discordando da necessidade de elevação da escolaridade da classe trabalhadora, a separação da educação geral do ensino profissional proposto pelo PROEM contempla, como observado por Ferretti (2000), a inclusão dos já incluídos, posto que atende à seguinte racionalidade:

para os que passassem pelo crivo da seletividade um Ensino Médio acadêmico, vinculado ao trabalho de forma ampla, assegurando a formação indispensável para o exercício da cidadania e tendo em vista a continuidade dos estudos. Para os que não conseguissem, o ensino profissionalizante, integrado às diferentes formas de educação para o trabalho, por meio do qual o jovem receberia alguma formação para inserir-se no mercado, diminuindo assim a pressão sobre o ensino público oferecido pelas universidades, com o que se cumpriria a função de representar a demanda (FERRETTI, 2000, p. 83).

Esta tese é reforçada por Kuenzer ao identificar um movimento, do ponto de vista do processo educativo do trabalhador, o qual chamou de “inclusão excludente”, o que indica o surgimento de

estratégias de inclusão nos diversos níveis e modalidades da educação escolar aos quais não correspondem os padrões de qualidade que permitam a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capaz de responder e superar as demandas do capitalismo (KUENZER, 2005 p. 92).

Nesse movimento podemos ainda identificar os cursos profissionalizantes introduzidos na década de 1990, exemplificando no caso desta pesquisa o PROEM, cujas matrículas independem de escolarização prévia, resultando em cursos que no geral se apresentam como alternativas de qualificação e requalificação, mas, no entanto pelo caráter aligeirado e compensatório remetem aos alunos uma “certificação vazia”, posto que não atendam aos requisitos exigidos pelo mercado de trabalho, promovendo uma falsa idéia de inclusão para os que procuram esse tipo de formação, tornando-os excluídos do conhecimento efetivo.

A concepção dos organismos internacionais que financiam a educação e outros projetos de caráter “humanitário”, a exemplo do BID no caso do PROEM, infere que na humanidade nos deparamos com pessoas que não nasceram capacitadas para o desenvolvimento das ditas competências cognitivas superiores o que significa um desperdício de dinheiro público insistir para que essas pessoas passem por um longo processo de escolarização. Até porque sob a lógica da flexibilização temos uma simplificação do trabalho ao longo das cadeias produtivas que indica não haver demanda para uma formação de alto nível para todos os trabalhadores, sendo necessário ao capital um fração bastante grande de trabalhadores para ocupar os postos de trabalho precarizados e uma fração igualmente grande para manter como exército de reserva, forçando os que estão empregados formalmente a aceitarem as condições de contratação num momento de flexibilização dos contratos de trabalho (KUENZER, 1995).

A necessidade de racionalizar o uso dos recursos públicos, que serão investidos para sanar as bancarrotas das empresas falidas²⁰, sobrepondo os interesses econômicos aos interesses sociais, tais como educação, saúde, saneamento básico e outras tantas necessidades da classe trabalhadora. Assim, a educação profissional deixando de constar como parte integrante da educação básica permite um grande avanço do capital, pois

²⁰ Mészáros (2002) e Harvey (2000) mostram a intervenção do Estado para salvar a economia capitalista, transferindo consideráveis montantes de dinheiro público para a esfera privada.

transfere à iniciativa privada, empresas, e individualmente a cada trabalhador a responsabilidade pela qualificação profissional necessária a inserção no mercado de trabalho.

Nessa lógica, o Decreto nº. 2208/97 viabiliza e torna possível materializar essa racionalização, pois foi o instrumento legal que promoveu a reforma da educação profissional em âmbito nacional e tornou legítimo o PROEM. Essa legalidade permitiu o fechamento dos cursos técnicos de nível médio em todo o país, inclusive nos CEFETs, reconhecidos pela qualidade dos cursos ofertados, que levou intelectuais ligados ao Banco Mundial e BID, como Moura Castro a considerar que o investimento para a formação profissional juntamente como a educação geral, em nível médio, é um gasto inútil de dinheiro público, já que grande parte dos estudantes dos CEFETs o utilizam como via de acesso ao ensino superior, Só que não se cogita, em tempos de racionalização financeira, que o problema, neste caso, não é a boa qualidade dos cursos dos CEFETs e sim a má qualidade das demais escolas públicas.

Diante deste quadro, o que se procura do ponto de vista da classe trabalhadora é a continuidade de políticas educacionais que se aproximem o máximo possível das propostas pedagógicas que têm como horizonte a emancipação humana, àquelas que possibilitem a essa classe as condições necessárias para sua formação integral. Essa formação integral deve ser entendida no sentido de uma formação que busque em curto prazo possibilitar a inserção no mercado de trabalho, mas que, em longo prazo, esteja comprometida com a superação de uma sociedade cujas relações de produção separam trabalho manual e trabalho intelectual, prática e teoria, trabalhadores e capitalistas. Nesse sentido, julgamos necessária a luta por uma educação que congrege em uma mesma matrícula a educação geral e a educação profissional no sentido de uma formação omnilateral, que embora não seja suficiente para a transformação da sociedade, tenha uma importante contribuição a dar.

Dando continuidade a essa argumentação o terceiro e último capítulo apresenta os resultados da pesquisa de campo, que são os instrumentos de que dispomos para apreender o movimento do real em uma sua particularidade, que analisados no decorrer do capítulo procuram dar respostas ao problema que se levantou no início desta pesquisa, o atual ensino médio, na modalidade integrada, está efetivamente possibilitando a integração entre a educação profissional e a educação geral?

3. ENSINO MÉDIO INTEGRADO NO PARANÁ

O Estado do Paraná tem apresentado uma tendência a se adiantar em relação às deliberações do Governo Federal. O atual modelo de ensino médio, que retoma a possibilidade de articulação entre a educação profissional e a educação geral na modalidade integrada no âmbito do sistema regular de ensino tem início quando da realização do primeiro encontro para tratar dos fundamentos e princípios curriculares que fundamentaram a política da SEED – Secretaria de Estado da Educação – em 2003. Outro encontro foi realizado no ano de 2004 com o mesmo objetivo. Esses dois encontros “demarcaram a publicização da concepção de organização curricular integrada que já vinha sendo debatida e assumida internamente pelo Departamento de Educação Profissional” (PARANÁ, 2005, p. 7). Em 2004 essa proposta de integração encontraria respaldo legal com o Decreto nº. 5.154/04 e a conseqüente revogação do Decreto nº. 2.208/97.

Este capítulo se constituiu a partir da fundamentação teórica que sustenta a proposta do atual modelo de educação da Secretaria de Educação do Estado do Paraná, que toma o trabalho como princípio educativo para o desenvolvimento de uma educação politécnica na tentativa de “se não a superação da dualidade estrutural, o que demandaria a superação do capitalismo, pelo menos o seu enfrentamento, considerando os limites e as possibilidades da escola” (PARANÁ, 2005, p. 11). Deste modo, a coleta de dados de nossa pesquisa de campo procurou dar resposta para ao problema enunciado no início deste trabalho, qual seja, a necessidade de um modelo de educação profissional comprometido com a superação da dualidade estrutural que permeia a educação brasileira, em especial em seu nível médio.

A análise dos dados colhidos por meio de entrevistas cumpre a função de melhor conhecer como a escola tem se organizado para implementar o Ensino Médio Integrado, por meio da integração entre conhecimento geral e conhecimento específico. Esta pesquisa procura, portanto, conhecer quais são, efetivamente, as bases concretas sob as quais essa proposta está se processando, levando-se em conta a capacitação dos docentes para trabalharem tendo um novo modelo de educação, que trás consigo uma outra concepção de educação profissional. Essas entrevistas também objetivam conhecer as dificuldades e limites encontrados pelo corpo docente nesse processo de implantação do Ensino Médio Integrado. Pois, sabemos que entre a proposta originada

no Departamento de Educação e Trabalho, no âmbito da SEED, e a sua implantação, a proposta percorre um longo caminho. E o distanciamento entre as instituições e seus docentes e a própria Secretaria de Educação faz com que a proposta não aconteça nas escolas como uma adaptação literal do que é prescrito legalmente, nunca ocorrendo a transposição linear do que foi proposto. Do texto legal à prática pedagógica percorre-se um caminho, cujas mediações nem sempre permitem que a concepção adotada seja a mesma defendida pelos educadores em suas práticas pedagógicas, seja por desconhecem os fundamentos da nova proposta, seja por se posicionarem em resistência às mudanças pretendidas.

O curso contemplado na nossa investigação é o Técnico em Administração Integrado, trata-se de uma modalidade em que o aluno por meio de uma única matrícula cursa integradamente a educação geral e a educação profissional, ambas em nível médio. A análise que nos propomos a fazer tem como objetivo, conhecer quais são as condições que a instituição tem, considerando seu corpo docente, de efetivamente possibilitar a integração curricular na perspectiva defendida por seus idealizadores no documento Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Estado do Paraná. Nesse intuito elegemos algumas categorias norteadoras desse trabalho. Contemplando os objetivos dessa pesquisa trabalhamos com as categorias: trabalho como princípio educativo; integração entre ciência e conhecimento na grade curricular e integração entre educação geral e educação profissional.

Deste modo foi elaborado um questionário para entrevistas com os docentes e equipe pedagógica da instituição. Esse questionário procurou contemplar questões referentes ao conhecimento do documento base da educação profissional; a existência de cursos de capacitação, tendo em vista a necessidade de tornar conhecido os fundamentos teórico-metodológicos da nova concepção de educação profissional; como os professores efetivam em sua prática diária a “integração” entre as disciplinas da Base Nacional Comum e as disciplinas específicas do curso técnico, tendo em vista uma formação de caráter omnilateral, que tem o trabalho como princípio educativo como fundamento da proposta; a relação entre teoria e prática, onde abordamos a questão do estágio.

Na coleta de dados através de entrevistas trabalhamos com 10 professores e 2 membros da equipe pedagógica. Na escolha dos professores procuramos contemplar tanto professores da área de educação geral quanto da área de educação técnica profissional, desta forma foram entrevistas 6 professores da área geral e 4 professores da

área técnica profissional. Consideramos ainda necessário que entre esses professores alguns já estivessem atuando na escola anteriormente a implantação do PROEM. Isso porque consideramos relevante apreendermos também se houve mudanças na concepção de educação profissional ou não, haja vista a mudança existente entre o antigo modelo de educação profissional e o atual.

Quando a formação acadêmica, nossas entrevistas revelou que dos 10 professores entrevistados 6 professores fizeram cursos de especialização. Destes 4 fizeram cursos específicos na sua área de atuação, os demais fizeram cursos de caráter geral dentro da área educacional.

Dos professores entrevistados apenas 1 está com contrato temporário, sendo que os demais são professores efetivos. Alertamos que esse quadro pode ser variável em outras instituições.

Atendendo aos critérios pré-estabelecidos consideramos que nossos entrevistados estavam prontamente habilitados para nos informar sobre as condições concretas da implantação da nova concepção de educação profissional do DEP/SEED-PR.

Foram utilizados dois questionários para as entrevistas, um para a equipe pedagógica e outro para o corpo docente, sendo que ambos se encontram em anexo ao final do texto.

3.1 FUNDAMENTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO PARANÁ: O QUE PROPÕE O DET/SEED-PR

A proposta da SEED-PR representa uma sincronia com os debates em contexto nacional sobre uma fundamental dificuldade encontrada no ensino brasileiro, o caráter dual que o ensino médio vem assumindo historicamente. O DET – Departamento de Educação e Trabalho – no âmbito da SEED-PR, se adiantando à legislação nacional em vigência, constrói a proposta de integração entre a educação geral e a educação profissional no seu sistema estadual de ensino. Essa proposta ganharia respaldo um pouco depois com a revogação do Decreto nº. 2.208/97, que desintegrou a formação em nível médio no país.

As concepções que demarcam a proposta do DET/SEED-PR estão expostas no documento intitulado *Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Estado do Paraná*. A construção desse documento contou com a participação de professores pesquisadores da área de Educação e Trabalho²¹, que se incumbiram de oferecer respaldo teórico para que a reforma fosse possível que em encontros e seminários organizados pelo DEP/SEED-PR contando também com a presença de docentes da rede estadual de ensino. Portanto, esse documento resulta em uma tentativa de horizontalização da construção de uma nova proposta de educação profissional que, antes de ser apresentada à sociedade, foi discutida e, na medida do possível, construída com participação coletiva.

A proposta de integração foi assumida pelo DET/SEED-PR, na gestão 2003/2006, por considerar que o modelo de educação profissional desta secretaria não era condizente com o seu compromisso na construção da efetivação de uma escola pública estadual de qualidade (PARANÁ, 2005, p. 5), pois, o quadro encontrado foi preocupante:

em 2003 o Paraná apresentava um quadro precário de oferta da Educação Profissional, sob o ponto de vista quantitativo, representado pelos dados de matrícula, que apontavam um total de 13.429 alunos matriculados até 2002. (...) Resta destacar que os cursos da área agropecuária e de formação de professores mantiveram-se em atividade pela persistência de seus diretores, docentes, técnicos e funcionários, os quais não aderiram ao PROEM, o que significou também não receberem apoio financeiro para a melhoria dos estabelecimentos de ensino, conforme os critérios definidos pelo Programa (PARANÁ, 2005, p. 6).

Estes dados revelaram o abandono da educação profissional por parte da iniciativa pública, haja vista o objetivo maior do PROEM, depois ratificado pelo Decreto nº. 2.208/97, que era justamente retirar das escolas regulares a responsabilidade pela educação profissional, pois entendido era que dessa forma haveria uma melhoria na qualidade do ensino médio. O subprograma Modernização da Educação Técnica Profissional do PROEM teve como meta alocar os cursos de Educação Profissional em centros específicos distribuídos pelo Estado. Segundo o próprio documento do PROEM, o atendimento em educação profissional nas escolas regulares, de 185.718 alunos antes do PROEM, passaria a ser de 13.000 quando os CETEPs – Centros de Educação

²¹ O documento destaca a participação de Gaudêncio Frigotto, Acácia Z. Kuenzer, Marise N. Ramos, Lucília Machado, Domingos Leite Lima Filho no percurso de discussão e construção da nova proposta da educação profissional do DEP/SEED-PR, esses autores são intelectuais de grande representatividade dentro do campo Trabalho Educação em âmbito nacional.

Técnica Profissional – estivessem atendendo em capacidade plena, indicando uma diminuição acentuada das vagas ofertadas para a formação profissional nas escolas públicas do Paraná, conduzindo à cursos na iniciativa privada grande parte dos jovens paranaenses, haja vista a reduzida oferta nos CETEPs. Devemos enfatizar ainda, que essas vagas ofertadas não seriam em cursos com grade curricular que comportaria educação geral e educação profissional, mas sim cursos técnicos desvinculados do ensino regular, deixando de oferecer elevação de nível a quem os cursasse.

Assumindo uma pretensa crítica à dualidade estrutural, o PROEM apresentou como necessidade da classe trabalhadora o acesso a uma sólida formação geral, seguida de uma formação técnica específica, diante das necessidades oriundas das mudanças provocadas pela reestruturação produtiva, e não como necessidade da própria reestruturação da base produtiva, que ao se reorganizar em outras bases tecnológicas e organizacionais passou a demandar outro tipo de formação para os trabalhadores. Atendendo a esse objetivo o programa, coadunado às mudanças na rede nacional do ensino, passou a construir seus currículos privilegiando as competências a serem desenvolvidas nos alunos como estratégia de enfrentamento das alterações da base produtiva.

Neste sentido, o Parecer 15/98, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, reafirma o caráter de formação geral do ensino médio, fazendo apenas observações que a educação geral seja articulada ao mundo do trabalho. Essa articulação se daria através do conhecimento das tecnologias que presidem a produção contemporânea, sendo que a apropriação dos conhecimentos científico-tecnológicos, potencialmente, desenvolveria nos estudantes a apropriação dos conhecimentos necessários à inserção profissional na produção moderna, o que levaria a superação da dicotomia entre educação geral e profissional e, conseqüentemente, da dualidade estrutural do sistema de ensino no âmbito de um ensino de caráter propedêutico.

Tendo em vista a relação de caráter imediato que tem se estabelecido entre educação e trabalho se faz necessário conhecer a compreensão vigente da relação estabelecida no capitalismo entre a ciência e a produção. Vasquez, ao abordar a relação entre ciência e produção, ressalta a variação desta relação em formações econômico-sociais diferentes, e reitera que no capitalismo “o progresso do conhecimento científico-natural, que se traduz na constituição da ciência moderna, converteu-se numa necessidade de primeira ordem” (VASQUEZ, 1968, p. 217), confinando o conhecimento científico ao âmbito das necessidades de produção e reprodução do

capital. Ao passo que a ciência vai se subsumindo à lógica da produção capitalista ela vai se distanciando do que historicamente pode ser entendido como seu objetivo primeiro, ou seja, a satisfação das necessidades humanas através do desenvolvimento, sistematização e transmissão dos conhecimentos acerca do domínio da natureza.

Nesta perspectiva, a concepção de ciência é traduzida na forma de currículos que enfatizam o desenvolvimento de competências voltadas ao aumento da produtividade, uma das necessidades da produção capitalista que permite intensificar a extração de mais-valia. Os currículos construídos sob esta abordagem e, portanto, sob a lógica do capital, apresentam limitações na luta pela superação do pensamento hegemônico que define a educação como mercadoria. Embora fosse alardeada a superação da dualidade estrutural do ensino médio, por força da lei, a pergunta a ser feita é: o ensino médio geral, enquanto única opção de formação, é acessível aos estudantes de qual classe social?

A retomada da educação profissional em nível médio abre a possibilidade da construção de modelo de educação profissional que vá além dos horizontes estreitos do mercado de trabalho. A formação integrada, na perspectiva assumida durante o percurso de revogação do Decreto Nº. 2.208/97, estava relacionada à noção de completude, de totalidade social, visto dever abarcar as múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos (CIAVATTA, 2005).

Foi no acompanhamento das discussões em âmbito nacional que o DET/SEED-PR formalmente rompeu com a pedagogia das competências e com a concepção de educação profissional direcionado ao atendimento das demandas do mercado de trabalho e sua instalação em sistema paralelo à educação regular. A partir daí tem início o processo de transição para uma nova legislação estadual para esse nível de ensino, cuja concepção integra educação profissional à grade curricular do ensino médio.

Atendendo a esse posicionamento, a política adotada no Paraná:

a partir de 2003, assume uma concepção para essa modalidade que rompe com a dimensão que articula diretamente ao mercado de trabalho e a questão da empregabilidade e laboralidade, assumindo compromisso com a formação humana dos alunos, a qual requer a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e históricos sociais pela via da escolarização pública (PARANÁ, 2005, p. 12).

O documento base dessa proposta se fundamenta na Lei nº. 9.394/96 a SEED-PR para recuperar a dimensão integrada da educação profissional, pois entende que ao incorporar todas as modalidades de educação organicamente, esta lei não permitiu a

segmentação de formas paralelas de comprometeria a integração esboçada. Este documento expressou que na Lei nº. 9.394/96:

é a educação básica que assegura a organicidade da Educação Nacional, através do princípio da integração; por consequência, a educação profissional a ser desenvolvida através de ações intencionais e sistematizadas sobre uma sólida base de educação geral, científico-tecnológica e sócio-histórica, por concepção e por norma, é parte integrante e indissociável da Educação Nacional (PARANÁ, 2005, p.13).

Esse ponto do documento apresenta certa incoerência, haja vista ter sido propriamente a indefinição constante na Lei nº. 9394/96 que permitiu uma legislação específica para a educação profissional. Saviani considera que essa “indefinição ter-se-ia dado em função de se deixar espaço aberto para a lei relativa ao ensino profissional e técnico, cujo projeto, de iniciativa do governo federal se encontra tramitando no congresso” (SAVIANI, 2003, p. 216). Projeto esse que mais tarde se transformou no Decreto nº. 3308/97 e deu legitimidade ao PROEM no Estado do Paraná, como imos no capítulo anterior.

Diante de uma concepção de educação integrada, o que se pretendeu no Estado do Paraná foi justamente retomar o modelo de educação tecnológica que fundamentou o projeto original da Lei nº 9.394/96, relatado pelo deputado Octávio Elísio, que depois de inúmeras mudanças foi aprovado com a versão de Darcy Ribeiro. O projeto original de Octávio Elísio tomava um modelo que primava pela superação da dualidade histórica, propondo uma formação comprometida com a superação do modelo burguês de educação, fundada na dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual e entre formação geral e formação profissional.

No interior dessa proposição do DEP/SEED-PR a educação tecnológica assume o caráter de educação politécnica, ou seja, de uma formação cujos conhecimentos associados às tecnologias utilizadas nos processos de trabalho devem se constituir no eixo do currículo, porém, sem a intencionalidade de desenvolver competências para a ocupação específica na divisão social do trabalho. Segundo Saviani, uma educação politécnica é aquela na qual o conceito de:

Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de

desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência (SAVIANI, Apud Frigotto, Ciavatta e Ramos, 2005, p. 41-42).

Tomada a favor da luta histórica da classe trabalhadora, a educação de caráter politécnico, embora saibamos não ter o poder de revolucionar a sociedade, pode contribuir para a formação que privilegie o desenvolvimento das potencialidades físicas, mentais, culturais, políticas e científico-tecnológicas necessárias num primeiro momento para a inserção da classe trabalhadora nas diversas ocupações técnicas requeridas pela produção moderna e posteriormente como condição *sine qua non* para a organização do trabalho auto-gestado. A contribuição efetiva das instituições de ensino em direção a um outro modelo de sociabilidade é possível, pois, se “Por um lado é preciso uma mudança das condições de ensino para criar um sistema de instrução novo; por outro lado, é preciso um sistema de instrução já novo para poder mudar as condições sociais. Por conseguinte, é partir da situação atual” (MARX E ENGELS, apud KEUNZER, 2002, p.19). De modo que a tentativa de integração iniciada no Paraná encontra respaldo nos textos históricos que defendem a educação politécnica. E representa, ainda, a retomada do debate em nível conceitual da necessidade de um modelo de educação que tenha como objetivo atender às demandas da classe trabalhadora frente às imposições do mercado de trabalho.

E, ao tomar o trabalho como princípio educativo, o DEP/SEED-PR o faz sob uma concepção mais ampla de educação. Entendendo que cada sociedade, segundo seus modos de produção, dispõe de formas próprias de educar, correspondente a cada classe que a compõe. Na sociedade capitalista:

a dualidade estrutural se manifesta de modo a separar claramente, a educação geral da educação profissional nos modos de organização da produção, em que a distinção entre dirigentes e trabalhadores era bem definida, a partir das formas de divisão social e técnica do trabalho (PARANÁ, 2005, p. 10).

Essa nova proposta traz, então, potencialidades abandonadas no currículo dualista, contradizendo o que se tem efetivamente, ou seja, um modelo educacional que reproduz em sua organização curricular a dicotomia entre concepção e execução intelectual, teoria e prática. Partindo dessa característica do ensino médio brasileiro, o DEP/SEE-PR propõe um currículo que visa à integração dessas duas dimensões do trabalho humano, caminhando para a totalidade.

Entendendo a limitação própria imposta pela sociedade capitalista à escola²², essa proposta intenta assumir uma nova postura ao pensar em projetos educativos que, embora atendendo as demandas do setor produtivo, considerem a exploração na qual se encontram os trabalhadores neste modo de produção, comprometendo-se com a construção de projetos que ofereçam alternativas aos que necessitam se qualificar para o trabalho, porém não através de um processo educativo cuja formação seja predominantemente voltada a constituição de um perfil de empregabilidade.

A proposta de integração da educação profissional à educação geral tem como fundamento a Escola Unitária de Gramsci. Este autor considera a importância da organização da escola como elemento que pode contribuir ou não para a consolidação da hegemonia da sociedade capitalista. Isso porque, sendo a escola ela mesma uma instituição cultural produtora e difusora de ideologia, na medida em que ela se mantenha propedêutica, com a função de preparar o aluno para o nível superior ela é destinada à classe dominante, seus conteúdos são direcionados à classe dominante e não à classe trabalhadora em geral. (Gramsci, 2000).

Entendido assim, ainda que haja a universalização do ensino médio ela só será efetiva na medida em que concepção, organização e finalidades estejam coadunadas às necessidades formativas da classe trabalhadora. Ou seja, na medida em que, além do conhecimento tecnológico historicamente acumulado pela humanidade, esta escola ainda ofereça espaço para o conhecimento da sociedade capacitando o educando a intervir na transformação da realidade.

E a proposta da SEED-PR ao adotar o trabalho como princípio educativo, nos moldes idealizados por Gramsci, assume:

O compromisso com uma educação profissional adequada aos interesses dos que vivem do trabalho [...] implica em desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas as duas dimensões, a teórica e a prática, em todos os momentos da formação, contemplando ao mesmo tempo uma sólida formação científica e a formação tecnológica de ponta, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos (PARANÁ, 2005, p. 12).

²² Considerando a criação da escola como um elemento da superestrutura incumbida de educar o homem adaptando-a às necessidades de uma sociedade que estava em constituição, a sociedade capitalista, ainda que entendendo-a por meio da categoria contradição, temos que enfatizar os limites que ela trás desde sua criação, não pelo que ela é em si, mas pela função que ela tem em uma sociedade dividida em classes.

A proposta de integração objetivada pelo DEP/SEED-PR pretende ser uma crítica ao modelo dual constituído na sociedade capitalista. Tendo essa meta, compreendermos não ser possível avançar muito sem considerar que:

na civilização moderna todas as atividades se tornaram tão complexas, e as ciências se mesclaram de tal modo à vida, que cada atividade prática tende a criar uma escola para os próprios dirigentes e especialistas [...] Pode-se dizer, aliás que a crise escolar que hoje se difunde liga-se precisamente ao fato de que estes processos de diferenciação e particularização ocorre de modo caótico, sem princípios claros e precisos, em um plano bem estudado e conscientemente estabelecido [...] A divisão fundamental da escola em clássica e profissional era um esquema racional: a escola profissional destinava-se às classes instrumentais, enquanto a clássica destinava-se às classes dominantes e intelectuais (GRAMSCI, 2000, p. 32-33).

Daí a perspectiva gramsciana ser reivindicada na proposta do ensino médio integrado, pois a educação integrada seria um meio de oferecer resistência à hegemonia da escola de modelo burguês, dividida em escola propedêutica ou de educação geral e escola profissional, não fazendo a opção entre uma e outra e sim fazendo a integração entre as duas dimensões da educação, separadas para atender às necessidades da sociedade dividida em classes. Uma alternativa a essa dicotomia se constitui em uma forma de resistência ao atual modelo de sociabilidade, que articulada a outras ações no âmbito da sociedade representa possibilidades de contribuir na produção de instrumentos de uma outra hegemonia que faça frente à disseminação e perpetuação da hegemonia burguesa.

Para Gramsci (2000), o modelo de escola unitária assume uma concepção que abarca tanto a formação intelectual quanto a formação profissional. Ele propõe que a escola esteja comprometida com uma formação humanista, sendo que ele mesmo faz ressalvas na interpretação deste termo, considerando importante que seja entendido “humanismo”, em seu sentido amplo e não apenas em seu sentido tradicional. Trata-se de uma escola “desinteressada”, que no legado gramsciano se refere à não vinculação direta, imediata dos processos educativos no atendimento das exigências dos setores da produção. Porém, que ela tenha a incumbência de uma formação que articule às necessidades de conhecimento técnico e de conhecimentos de caráter humanista, haja vista ele reconhecer a necessidade histórica do ser humano ter acesso ao conhecimento científico e tecnológico, pressuposto para a produção material da vida em qualquer modelo de sociedade.

A proposta do Paraná, portanto, ao apreender o princípio educacional de Gramsci, defende que a todas as pessoas esteja possibilitada a formação para trabalhos intelectuais e manuais, tendo a perspectiva de uma formação integral do homem para o ensino médio integrado. Assim o fizeram por compreenderem, como Gramsci evidenciou, que:

a dualidade estrutural, à medida que separa a escola dos trabalhadores da escola dos dirigentes, opera uma cisão entre estas duas dimensões do trabalho humano, propondo trajetórias educativas ou centradas nas atividades teóricas, para a formação dos dirigentes, ou centradas nas práticas laborais, para a formação dos trabalhadores (PARANÁ, 2005, p. 17).

Neste sentido, pensar a educação em sua dimensão mais ampla, uma formação comprometida organicamente com a classe trabalhadora significa que:

Apenas enfocando o trabalho na sua particularidade histórica, nas mediações específicas que lhe dão forma e sentido no tempo e no espaço, podemos apreendê-lo ou apreender o mundo do trabalho na sua historicidade, seja como atividade criadora que anima e enobrece o homem, ou como atividade histórica que pode ser aviltante, penosa ou que aliena o ser humano de si mesmo, dos outros e dos produtos do trabalho na forma mercadoria (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 92).

A distinção do trabalho enquanto atividade ontológica e na particularidade da sociedade capitalista, enquanto profissão e emprego, oferece possibilidades concretas de pensar a educação como o desenvolvimento de capacidades de conhecer a realidade, interpretar suas leis e atuar intencionalmente com o objetivo de transformá-la. Neste sentido, o trabalho como princípio educativo se torna o eixo norteador das ações desenvolvidas com o intuito de construir um currículo que privilegie a unidade entre teoria e prática, atendendo a finalidade de articular a técnica do trabalho às bases científicas que a sustentam, caminhando para a construção de uma educação realmente tecnológica e comprometida com uma formação de base unitária.

No entanto, a construção de uma proposta de escola integrada necessita mais que dispositivos legais para sua efetivação. Essa proposta deve estar articulada a construção de um projeto de transformação social, onde a escola integrada seja realmente possível. Por isso, Gramsci (2000) defendeu que a aproximação entre educação e trabalho ocorresse ainda na escola elementar, permitindo a construção de uma nova concepção de mundo, o que permitiria aos educandos uma nova forma de relacionar a escola e a

vida, considerando que essa nova visão poderia ocasionar uma participação mais ativa e comprometida com as lutas necessárias à superação da sociedade capitalista.

Retomando a legislação educacional vigente – Lei de Diretrizes e Bases Nº. 9394/96 –, vê-se que o ensino médio, nessa etapa de desenvolvimento do capitalismo, assume a perspectiva de educação tecnológica. Pois estabelece como uma das finalidades do ensino médio, no Art. 35, inciso IV, proporcionar aos estudantes “*a compressão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina*”. E esta finalidade dever ser alcançada através do “*domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna*” (BRASIL, 1996, Art. 36, § 1º, inciso IV).

Partindo dessa determinação, e fundamentado na proposta de formação unitária de Gramsci, o documento base refere-se à integração entre ciência e tecnologia como pressuposto para a integração entre educação geral e educação profissional. Pois, “o trabalho mais se simplifica enquanto mais se tornam complexas a ciência e a tecnologia; em decorrência, ao se exigir menos conhecimento sobre o trabalho do trabalhador, mais ele se distancia da compreensão e do domínio das tarefas que executa”. E nesse contexto, ciência e tecnologia constituem “uma nova cultura, criando novas formas de comportamento, ideologias e normas [...] estabelecem-se novas formas de relação entre conhecimento, produção e relações sociais, que passam a demandar o domínio integrado dos conhecimentos científicos, tecnológicos e sócio-históricos” (PARANÁ, 2005, p.32).

Considerando a polarização da produção capitalista, em seu caráter desigual e combinado, e as conseqüências para a formação humana, em países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, como o Brasil, essa repercute em uma demanda baixa para as áreas que exigem os domínios científicos, tecnológicos e sócio-históricos, enquanto a maior demanda é por força de trabalho com baixos níveis de apropriação científica e cultural. Historicamente os requisitos do primeiro pólo foram sendo desenvolvidos em formação de nível superior, elitizando esses conhecimentos, que foram sendo destinados aos filhos das elites. Enquanto os requisitos do segundo pólo são direcionados à classe trabalhadora, como constituição de um perfil de força de trabalho cuja demanda é por um baixo nível de conhecimento.

Dessa forma, efetivar formalmente a universalização da educação geral e não tornar acessível o conhecimento, através da articulação com outras ações potencialmente emancipatórias, não contribui para o rompimento com esse modelo

social. Contrariamente, contribui para sua perpetuação, na medida em que não disponibiliza o conhecimento necessário para a compreensão e intervenção na realidade. Desta forma o DEP/SEED-PR sinaliza como necessária “a participação efetiva dos que vivem do trabalho na construção das propostas educativas e das formas de sua organização e gestão” (PARANÁ, 2005, p.25), como meio de romper com o modelo dominante de educação.

Um ponto interessante e que merece uma observação, ao mesmo tempo em que o próprio documento base da reforma indica a necessidade da ação-participativa dos trabalhadores na construção de um modelo de educação voltado às necessidades dessa classe, o próprio órgão propositor dessa proposta, não horizontalizou efetivamente as discussões acerca dessa reforma, isso se evidenciou em nossa incursão pela escola, quando nos deparamos com um corpo docente que desconhece os fundamentos teórico-metodológicos que norteiam a implantação do ensino médio integrado.

A proposta do DEP/SEED-PR apesar de inovadora, na medida em que fundamenta teoricamente uma proposta mais avançada, âmbito nacional o que se apresenta é uma tendência mais para continuidade que para ruptura da dualidade, pois na medida em que o decreto nº. 5.154/04, ao retomar a educação técnica em nível médio, reitera o caráter tecnológico atribuído à educação profissional na LDB. Todavia, a modalidade integrada passa a ser considerada apenas uma das formas de articulação possíveis entre educação profissional e educação geral. Este decreto não faz nenhuma ressalva ou consideração que determine a predominância desta modalidade às demais, a subsequente e a concomitante. De forma que não houve por parte dos legisladores a intenção de permitir um ensino médio de base unitária, indicando a resistência das forças conservadoras nos embates por questões centrais da educação brasileira.

Contrariando a reivindicação da unitariedade como concepção de ensino, ao se estabelecer a modalidade integrada apenas como mais uma das formas de articulação, o decreto nº. 5254/04 estabelece que esta deva ser desenvolvida observados “*os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação*”. Porém, estas diretrizes, construídas para atender ao decreto nº. 2208/97 não sofreram alterações para adequar-se ao que foi disposto no decreto nº. 5154/04, o que conseqüentemente acabou impondo limites à implementação de um modelo de ensino médio, cuja organização curricular se pretende integrada.

De fato, em âmbito legal, o decreto nº. 5154/04 revogou o anterior, nº. 2208/97, mas, foi concebido no interior de uma correlação de forças não favorável à classe

trabalhadora. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 52-53) se referem a ele como “sinal da persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses”. E ainda, afirmam que a aprovação do decreto nº. 5154/04 “não muda o desmonte produzido na década de 1990. Há a necessidade de as instituições da sociedade, direta ou indiretamente relacionadas com a questão do ensino médio, se mobilizarem para as mudanças efetivas”, considerando a possibilidade retomada com o novo decreto.

Muller & Surel afirmam que pelo caráter flexível que incorporou nas disputas de interesses contraditórios, o decreto nº. 5154/97 não garantiu:

o desenvolvimento de um currículo único para todo o ensino médio, revelando que as forças políticas, que defendem a formação integral do indivíduo para o exercício da cidadania, não se configuram como hegemônicas, portanto, o Decreto não traduz mudanças substanciais de ação política que envolva o oferecimento de um ensino médio integrado com o ensino técnico, numa visão de escola única e politécnica (MULLER & SUREL, apud GUIMARÃES, 2005, p.9).

No que se refere ao ensino médio, a possibilidade de integração da educação profissional a este é o único avanço contido no decreto nº. 5.154/04, o que podemos considerar extremamente limitado do ponto de vista da luta histórica da classe trabalhadora, porém um grande avanço se considerado no âmbito do capitalismo. A articulação entre ciência, tecnologia e cultura, tomadas no interior das propostas criadas nos Estados da federação, talvez possam permitir algo além do que a simples possibilidade retomada de cursar juntamente a educação geral e a educação profissional. A reforma empreendida no Paraná, intenta enfrentar a questão da dualidade estrutural e está retomando a educação profissional no âmbito do ensino médio em uma perspectiva integrada indicando um movimento na direção da superação do modelo de ensino de caráter dual.

Atento a este processo de críticas e respaldado pelas minutas divulgadas no período que antecedeu à revogação, a gestão 2003/2006 de Roberto Requião, já no ano seguinte à posse deu início a um amplo processo cujo objetivo era a retomada da educação profissional articulada à educação geral na modalidade integrada (PARANÁ, 2005).

O primeiro passo tomado pelo Governo Requião foi a criação do DEP – Departamento da Educação Profissional –, hoje denominado DET – Departamento de Educação e Trabalho, no âmbito da própria Secretaria de Educação, e a concomitante

desativação da PARANATEC, que era o órgão responsável pelo gerenciamento da educação profissional durante a vigência do PROEM.

Essa primeira iniciativa possibilitou “reassumir, no âmbito da educação pública estadual, gestão administrativa e pedagógica necessária para afirmar o compromisso com a educação pública de qualidade, principalmente pela política de expansão e manutenção dos cursos e de reestruturação curricular dos mesmos” (PARANÁ, 2005, p. 7). O objetivo central desta ação seria a integração entre as disciplinas da Base Nacional Comum e as disciplinas específicas dos cursos técnicos atendendo a concepção de integração que norteou a reforma. No entanto, no âmbito da própria SEED-PR, as Secretarias de Ensino Médio e de Educação Profissional são independentes, não sendo orientadas pelos mesmos objetivos. Isso indica que nem mesmo no interior da SEED-PR foi possível a integração entre as duas secretarias responsáveis pelo ensino médio, de forma que as orientações encaminhadas às escolas apresentam-se, não somente estranhas como também antagônicas, haja vista cada uma das secretárias se orientar por concepções diferenciadas de educação profissional. Esse fator sem dúvida alguma se apresenta como um limitador para que no interior das escolas a integração ocorra.

Foi realizada, também, pelo DEP/SEED-PR uma investigação com o intuito de conhecer o quadro situacional da educação profissional no Paraná, cujo resultado apontou para a quase extinção dos cursos profissionalizantes em nível médio²³. O levantamento executado contou, ainda, com a coleta de informações referentes às necessidades e tendências sócio-econômicas das diversas regiões do Estado no intuito de se ofertar cursos técnicos que estivessem em consonância com a vocação sócio-econômica de cada região, possibilitando uma melhor inserção do jovem formado nas atividades econômicas da sua região (PARANÁ, 2005, p.6).

Durante a vigência do PROEM – 1996-2002 – a perspectiva assumida pela educação profissional no Estado do Paraná apresentou uma concepção de viés mercadológico, cuja formação era determinantemente influenciada pelo mercado de trabalho tendo como objetivo o desenvolvimento de um perfil de empregabilidade nos alunos. Os cursos se restringiam à ofertas na modalidade pós-médio (ou subsequente), destinados a quem já tivesse concluído o ensino médio, ou, ainda, cursos de

²³ Convém lembrarmos que só não se extinguiu devido à resistência exercida por algumas instituições de ensino, que trabalharam sob retaliações na forma de não acesso a verbas, não contratação de funcionários e total desinteresse público estadual com as demandas oriundas dos cursos profissionalizantes. Segundo dados da própria Secretária, tiveram continuidade apenas 14 cursos na modalidade Formação de Docentes e 13 cursos na área de Agropecuária.

qualificação ou requalificação que não ofereciam a elevação do nível de escolaridade, não impactando diretamente na melhoria das condições do trabalhador para pleitear uma vaga no mercado de trabalho, haja vista o ensino médio ser considerado como pré-requisito para qualquer ocupação no mercado formal.

De acordo com dados levantados pela própria SEED-PR:

no contexto da reforma, na rede estadual a política foi a desativação dos 1080 cursos profissionalizantes existentes até 1996 [...] sob o ponto de vista quantitativo, representado pelos dados de matrícula, que apontavam um total de 13.429 alunos matriculados até 2002 (PARANÁ, 2005, p. 5).

Ainda em 2003 foram iniciadas discussões para a criação de uma nova proposta de educação profissional. Essa proposta se respaldava no avanço, no âmbito do governo federal, dos trabalhos que objetivaram na revogação do decreto n.º 2208/97, que intentava recuperar a possibilidade de oferta da educação profissional em ensino médio na rede regular de ensino.

Essa integração se faria em uma perspectiva educacional que articularia os conhecimentos científicos, tecnológicos e históricos sociais, tendo como objetivo uma formação de caráter omnilateral (PARANÁ, 2005). Esses conhecimentos foram elencados devido à necessidade de se articular ciência e técnica sob a luz da cultura, que significa atribuir-lhes a historicidade necessária às suas compreensões como produto do próprio homem em seu processo de trabalho, posto em prática devido à necessidade de produzir materialmente sua existência.

Diante deste pressuposto, a ineliminável necessidade da humanidade de produzir sua existência materialmente, esta proposta tem no trabalho como princípio educativo o norteador geral das políticas voltadas para a educação profissional. O documento base da reforma estadual da educação profissional, *Fundamentos Políticos e Pedagógicos para a Educação Profissional do Paraná*, reconhece que tomar o trabalho como princípio educativo “implica buscar, se não a superação da dualidade estrutural, o que demandaria a superação do capitalismo, pelo menos seu enfrentamento, considerados os limites e possibilidades da escola” (PARANÁ, 2005, p. 16).

O Estado do Paraná tem um histórico de política educacional marcada pela descontinuidade devido às mudanças no panorama político. Com a gestão Requião (2002-2006) a pedagogia das competências é eliminada formalmente da Secretaria de Educação, de forma que um novo currículo básico passou a ser construído. Segundo

documentos da SEED-PR, a reforma curricular foi organizada em seis fases, abaixo relacionadas:

A 1ª fase, ocorrida em 2003, foi a discussão e levantamento da situação concreta das diretrizes curriculares da Rede Estadual de Ensino do Paraná, a partir de seminários promovidos pela SUED/SEED, acrescida da produção de documentos referenciais [...]

Na 2ª fase, ocorrida em 2003 e 2004, discutiram-se propostas pedagógicas das áreas de ensino, por meio de diversos cursos, eventos e reuniões técnicas que passaram a analisar com o coletivo dos professores os desafios curriculares para as áreas de ensino de todos os níveis e modalidades de ensino e dos cursos específicos da Educação Profissional [...]

Concomitantemente, vem a 3ª fase, ainda em 2004 e na continuidade de 2005, com um processo coletivo de reformulação curricular, a partir das bases escolares, em que o protagonista das reflexões e encaminhamentos é o próprio professor da rede estadual [...]

A 4ª fase, que se iniciou em 2004 e ainda está se concretizando em 2005, constituiu-se na sistematização das propostas curriculares por disciplina, níveis e modalidades de ensino [...]

Em paralelo à discussão curricular, encontra-se a 5ª fase, de preparo, elaboração, efetivação e avaliação do Projeto Político Pedagógico das Escolas da Rede Pública de Ensino do Paraná [...]

Por fim, a 6ª fase, permanente e contínua, é a de avaliação e acompanhamento das propostas que estão sendo implementadas (PARANÁ, 2008).

A aprovação das propostas pedagógicas dos cursos tornou possível a abertura em 2004 de 15 cursos do setor primário da produção, 05 no secundário e 06 no terciário, além de mais 45 cursos de Formação de Docentes em Nível Médio (PARANÁ, 2008). Segundo dados do INEP²⁴ em 2003 o Estado do Paraná contava com 13.322²⁵ matrículas na educação profissional, ao passo que nos anos de 2004, 2005 e 2006 passou a contar respectivamente com 28.343, 51.634 e 62.040 matrículas. O que indica uma relevante ampliação da oferta da educação profissional em nível médio, articulando profissionalização e escolarização.

O quadro²⁶ abaixo apresenta a evolução da Educação Profissional no Estado do Paraná:

QUANTIDADE	QUANTIDADE	MUNICÍPIOS
------------	------------	------------

²⁴ Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.com.br/portals/portal/censo/index.php#> Acessado em 05 de novembro de 2007.

²⁵ O que significa que a gestão anterior cumpriu muito bem seus compromissos com as agências internacionais financiadoras do PROEM, que era a diminuição rápida dos cursos integrados, destinando os recursos ao ensino médio geral. Coerentemente, eram pouco mais de 13.000 vagas que seriam ofertadas pela rede pública estadual após a reforma posta em ação pelo PROEM.

²⁶ O quadro foi elaborado pela autora tendo como base informações contidas no site da própria SEED/PR, <http://www.diaadiaeducacao.com.br/portals/portal/censo/index.php#> Acessado em 05 de novembro de 2007.

ANO	ALUNOS	DE CURSOS	ATENDIDOS
2003	13.322	86	56
2004	28.243	117	82
2005	51.634	223	128
2006	62.040	266	147

Não podemos negar que houve uma evolução quantitativa muito grande nos primeiros anos do ensino médio integrado no Estado do Paraná, haja vista a ampliação do número de vagas para os cursos técnicos de nível médio. No entanto, nossa pesquisa, além de dados quantitativos sobre a integração, está interessada em apresentar dados qualitativos desse percurso de integração, visto considerarmos que os números demonstram que formalmente a integração está ocorrendo. Porém, eles não podem nos fornecer respostas sobre as bases em que essa proposta está sendo implementada, quais são os avanços e os retrocessos que essa proposta traz. E, considerando o tempo em que está proposta está em curso, consideramos ser cedo para buscarmos dados sobre sua efetivação. Consideramos relevante, então, nos debruçar sobre as condições concretas sobre as quais essa proposta tem sido levada a cabo pelas escolas e pelos educadores com ela envolvidos.

3.2 A RETOMADA DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ: INVESTIGAÇÃO DO CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO INTEGRADO

Antes de tratarmos especificamente a questão dos cursos profissionalizantes, onde abordaremos especificamente o curso Técnico em Administração na modalidade integrada, faremos uma breve contextualização da instituição, procurando situá-la em relação à criação, localização, público e vocação sócio-econômica da região.

A escola que por nós escolhida tem suas origens na necessidade de formação de professores de ensino fundamental para uma região em franco desenvolvimento. Localizada na região noroeste do estado do Paraná, esta cidade que foi fundada oficialmente em 1947. Por esse motivo esta instituição nasceu na forma de duas escolas normais, criadas pelo decreto nº. 12.532 de 13/12/1955.

No ano de 1975, como reflexo das reformas²⁷ efetuadas no sistema nacional de ensino após o golpe militar de 1964, a instituição amplia a área de atendimento, passando a ofertar outras modalidades de ensino. Essa reorganização se deu com a incorporação do Colégio Comercial, o que originou a vertente profissionalizante dos cursos de Técnico em Administração e Contabilidade. Esses cursos foram amplamente ofertados até a promulgação do decreto nº. 2.208/97, quando teve início o processo de fechamento dos cursos de educação profissional integrado ao ensino médio.

Essas mudanças ocorridas na década de 1990 estão coadunadas, como anteriormente tratamos, com a implementação das políticas de cunho neoliberal, de modo que esta instituição conseguiu manter, a custo de muita resistência e persistência, o curso de Magistério, que após esta reforma passou a ser denominado Formação de Docentes. As reformas educacionais dos anos 1990, que em âmbito estadual foram efetivadas pelas duas gestões de Jaime Lerner (1995-2002), evidenciaram o alinhamento do governo paranaense com as prescrições dos organismos internacionais²⁸, fundadas em medidas de privatização e terceirização dos cursos profissionalizantes.

Entre estes organismos tem destaque especial o Banco Mundial, através de documentos prescritivos, notadamente: A Declaração de Jontiem e o Relatório Jacques Dellors. A Declaração de Jontiem tem suas prescrições baseadas nos princípios de eficiência, eficácia e equidade, não por acaso os mesmos princípios que direcionaram a implementação do PROEM, na gestão Lerner. Essa declaração ainda prevê a consecução de alianças “entre organizações governamentais e não-governamentais, com o setor privado, com as comunidades locais, com os grupos religiosos e com as famílias” (DECLARAÇÃO DE JONTIEM, 1990, p. 10), que no PROEM se traduz em alguns parâmetros institucionais que deveriam reger os CETEPs – Centros de Educação Técnica Profissional –, que inclui a criação de mecanismos de recuperação de custos, estendendo à sociedade civil parte da manutenção destes centros.

Ainda na perspectiva de demonstrar a aproximação entre as políticas implementadas pela gestão Lerner, recorreremos às mudanças operadas na concepção e na organização do currículo dos cursos profissionalizante e do ensino médio. Esses cursos passaram a ser orientados pelo que ficou conhecido como “pedagogia das

²⁷ Expressas nas Leis: Nº. 5.540/68 e 5.692/71

²⁸ Em especial o Banco Mundial, através dos documentos prescritivos: Relatório Jacques Dellors, Declaração de Jontiem.

competências”, fundamentada nas prescrições criadas pela Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI divulgadas como Relatório Jacques Delors.

Questionando a utilidade dos conhecimentos ensinados nas escolas, esse relatório entende que as qualidades de **se comunicar bem, saber trabalhar em grupo, gerir conflitos, gostar de correr riscos são as competências** necessárias de serem desenvolvidas pelas escolas, indicando um atrelamento radical da educação às demandas do mercado de trabalho. Segundo entende essa comissão os empregadores exigem “uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica profissional, o comportamento social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa e gosto pelo risco” (RELATÓRIO JACQUES DELORS, 1994). E, considerando a necessidade de uma formação sólida, fundamentada em um currículo criado para o desenvolvimento de competências, o PROEM propunha a segmentação em sistemas paralelos o ensino médio e a educação profissional. Essa medida retirou das escolas regulares a oferta de cursos técnicos de nível médio, impossibilitando que os filhos de trabalhadores pudessem cursar uma qualificação profissional ao mesmo tempo em que cursavam o ensino médio.

Na instituição de ensino que nos serviu de base empírica houve resistência, no entanto, só conseguiram manter durante a vigência do PROEM o curso de Formação de Docentes, sendo que a instituição foi forçada a cessar a oferta dos cursos técnicos, embora houvesse demanda para esses cursos. Com a retomada da educação profissional, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação, no ano de 2003, esta instituição voltou a ofertar o curso Técnico em Administração, agora na modalidade integrada.

Atualmente a instituição é a única do município que oferta todos os níveis e modalidades de ensino que compõem a Educação Básica, quais sejam, Educação Infantil; Ensino Fundamental - séries iniciais e finais -, Ensino Médio, modalidade integrada e subsequente nos cursos de Formação de Docentes e Técnico em Administração e Educação Especial. Trata-se de uma instituição de grande porte, tendo capacidade física para atender mais de 5 mil alunos.

O horário de funcionamento da instituição, os cursos ofertados e a localização são determinantes de um público bastante diversificado, que abrange alunos de variadas idades e situação sócio-econômica. A instituição está localizada na região central da cidade, e seu público é oriundo, além da comunidade do entorno, de diferentes bairros da cidade e de municípios limítrofes, visto ser a maior cidade da região e pólo

econômico. O quadro a seguir ilustra a diversidade de cursos da instituição e os horários de atendimento²⁹.

Matutino 7:30 às 11:55	Vespertino 13:15 às 17:30	Noturno: 19:00 às 23:00
Educação Infantil Educação Especial Ensino Médio Regular Ensino Médio – Educação Profissional Formação de docentes	Educação Infantil Educação Especial Ensino Fundamental – 1ª etapa Ensino Fundamental-5ª a 8ª séries	Ensino Médio Regular Ensino Médio – Educação Profissional (Formação de Docentes), Integrado e com Aproveitamento de Disciplinas. Ensino Médio – Educação Profissional (Técnico em Administração) Integrado e Subseqüente

Considerando a educação profissional, as características sócio-econômicas do município explicam os cursos ali ofertados. O município de Maringá está localizado na região Noroeste do Estado, tem como principal atividade econômica a agricultura de característica latifundiária, resultando em um tímido parque industrial. Apesar da atividade agrícola, trata-se de uma cidade tipicamente urbana, com grande parte da população trabalhando no setor de serviços, mais precisamente no comércio. Por esse motivo os cursos profissionalizantes ofertados pela rede pública estadual são predominantemente do setor terciário da economia.

Os cursos destinados à educação profissional, na modalidade integrada ou subseqüente, a exceção do curso Formação de Docentes, são ofertados exclusivamente no período noturno, o que indica o predomínio de um público denominado aluno-trabalhador, ou seja, o aluno que já está inserido em alguma atividade remunerada durante o dia, restando o período noturno para se dedicar à formação escolar e profissional.

²⁹ Quadro criado pela autora com o objetivo de melhor caracterizar a oferta de modalidades e segmentos da ofertados pela instituição pesquisada.

Os alunos matriculados nesses cursos, quase a totalidade, desempenham alguma atividade remunerada, poucos estudam no período noturno por “opção pessoal”, pois suas possibilidades de escolha para estudar não vão além do único horário em que não estão trabalhando. A fala de uma professora traduz bem isso: segundo ela, o emprego é o fator determinante mesmo para a continuação ou não do curso, eles chegam e dizem:

- Arrumei um emprego e não consigo mais estudar... - Arrumei trabalho e tem que ficar até as 19 horas e quando chego não dá mais para acompanhar... [...] Então, é essa nossa maior dificuldade: fazer com que o aluno-trabalhador entenda que ele tem condições de trabalhar e estudar ao mesmo tempo (Prof. H).

No caso específico da instituição que nos serviu de base empírica os alunos matriculados no curso de educação geral, distribuídos em 24 turmas contam com apenas 6 turmas no período noturno, o restante das turmas está alocada no período da manhã. Distribuição parecida acontece nos cursos de Formação de Docentes. Já, em se tratando dos cursos profissionalizantes as turmas, tanto o integrado quanto o subsequente, encontram-se todas no período noturno. Segundo informações obtidas em uma das visitas à instituição, no ano de 2008 haveria uma turma de ensino médio integrado no período da manhã, do curso Técnico em Administração, no entanto isso não ocorreu, devido à ausência de demanda.

Conforme anunciado no início deste capítulo, foram entrevistados 10 professores, no intuito de melhor apresentar e caracterizar esse grupo utilizaremos como recurso didático a construção de um quadro onde se possa visualizar com facilidade o perfil do grupo escolhido, haja vista eles serem expressão do que encontramos no interior da escola³⁰.

Entrevistado	Formação	Área de atuação	Disciplina ministrada
Prof. A	Letras Português/Inglês	Educação Geral e Educação Profissional	- Inglês
Prof. B	Letras Português	Educação Geral e Educação Profissional	-Português e Literatura
Prof. C	Artes	Educação Geral e Educação Profissional	- Arte

³⁰ Quadro criado pela autora baseado nas entrevistas com finalidade de melhor ilustrar o grupo entrevistado.

Prof. D	Administração de Empresas	Educação Profissional	-Administração Estratégica e Planejamento -Administração de Pessoal
Prof. E	Educação Física	Educação Geral e Educação Profissional	- Educação Física
Prof. F	Ciências Sociais	Educação Geral e Educação Profissional	- Sociologia
Prof. G	Matemática	Educação Geral e Educação Profissional	-Matemática e -Matemática Financeira
Prof. H	Matemática	Educação Geral e Educação Profissional	- Matemática
Prof. I	Administração em Marketing	Educação Profissional	- Teoria Econômica - Administração de Marketing e Vendas
Prof. J	Matemática	Educação Geral e Educação Profissional	- Matemática

A visão de que basta a vontade para estudar foi bastante pontuada na fala dos professores, apesar de também enfatizarem a necessidade que seus alunos têm de trabalhar. Muitas vezes também deram mais ênfase a aspectos ligados ao comportamento e a falta de vontade, que aos determinantes materiais, visto que muitos alunos residem em outros municípios, trabalham no município onde estudam, e levam de uma a duas horas para chegarem às suas residências. E, conseqüentemente, no outro dia o itinerário, pela manhã, também começa uma ou duas horas mais cedo.

Como se pode observar, os cursos profissionalizantes em nível médio, ao serem dispostos quase que exclusivamente, no período noturno revelam a quem são destinados historicamente. A classe trabalhadora e os seus filhos caso queiram estudar o fazem sob circunstâncias bastante precárias.

A instituição é considerada pela SEED-PR uma instituição de grande porte. Sua estrutura física tem passado por algumas reformas e para o ano de 2008 estava prevista

o término da reforma do laboratório de informática, a escola possui laboratórios das disciplinas de biologia, física, química e matemática, porém carece de reformas e melhorias em suas instalações e equipamentos. O quadro de professores, em sua grande maioria, é bastante antigo na instituição, muitos deles estão em processo de aposentadoria, sendo que iniciaram a atuação no magistério nesse mesmo colégio.

Por ser um colégio grande, além da direção geral, o colégio conta com dois diretores auxiliares, sendo um responsável pelos cursos de Formação de Docentes, e o outro pelo curso Técnico em Administração. Além de um pedagogo responsável por cada modalidade e segmento de ensino.

Os cursos da área de serviços, juntamente com o antigo magistério, são as duas opções de formação integrada existentes no colégio. O magistério, pelo próprio nascimento da instituição como Escola Normal, e o técnico em Administração, pela incorporação do Colégio Comercial e demanda da região que se concentra na área de serviços.

A proposta pedagógica do curso Técnico em Administração na modalidade integrada recupera o poder normativo da Lei de Diretrizes e Bases de 1996, no que se refere às formas de articulações possíveis entre a educação geral e a educação profissional. Esta proposta, assim como a de outros cursos, foi elaborada e aprovada ainda no ano de 2003, permitindo a criação de uma nova organização curricular para esses cursos, para que se iniciasse a implantação no ano de 2004, embora só fosse encontrar respaldo legal em julho de 2004, com o Decreto Nº. 5.154.

A proposta em implantação no Estado do Paraná, como as demais, encontra justificativa nas mudanças ocorridas no mundo do trabalho, sendo que seus idealizadores entendem como necessária uma formação técnica integrada, que articule conhecimentos gerais e conhecimentos específicos. Deste modo, a educação profissional deve assumir uma concepção “que rompe com a dimensão que a articula diretamente ao mercado de trabalho e a questão da empregabilidade e laboralidade, assumindo compromisso com a formação humana dos alunos, a qual requer a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e históricos sociais pela via escolarizada pública” (PARANÁ, 2005, p. 12).

3.2.2 A questão da proposta curricular integrada

A proposta pedagógica do curso Técnico em Administração, na modalidade integrada, tem como foco a área de Gestão. Isso significa que o curso deve preparar o educando para atuar em atividades de administração e de suporte logístico à produção. Ela prioriza uma formação que além dos requisitos técnicos de sua área também procura formar profissionais flexíveis às demanda do setor produtivo. Esta proposta estabelece como perfil final desse curso que o profissional esteja “capacitado para avaliar e auxiliar na tomada de decisões nas áreas pessoal, financeira, econômica, patrimonial e outras afins, devendo buscar constante atualização em sua formação profissional atendendo às exigências de um mercado globalizado” sem, contudo, que se direcione estritamente ao mercado de trabalho. Esta proposta intenta direcionar para uma dimensão de totalidade ao indicar a necessidade de proporcionar uma educação que “propicie ao educando à aquisição do conhecimento tecnológico, científico, sócio-cultural, político e econômico, tornando-o apto a enfrentar os desafios” (PARANÁ, 2003, p. 6).

Atendendo a essa concepção, a educação profissional no Paraná toma a perspectiva gramsciana do modelo da escola unitária, visando uma “formação Técnica, a qual articule trabalho, cultura, ciência e tecnologia como princípios que devem transversalizar o desenvolvimento curricular” (PARANÁ, 2003). Atendendo a esse pressuposto a proposta curricular deveria ser organizada de modo a cooperar para o processo de integração entre as disciplinas da base nacional comum e da formação específica.

Num primeiro momento, em 2004, foram elaboradas as proposta curriculares dos cursos técnicos integrados, cursos que passaram a ser ofertados a partir do ano de 2005. Em 2007 as proposta curriculares foram reavaliadas com o intuito de melhor adequá-las, foram realizadas oficinas pelo DEP/SEED-PR na tentativa do de avançar com a proposta no sentido da integração. A nossa opção, devido à necessidade de conhecermos os caminhos da implantação da nova proposta em tempo real, foi analisar a proposta de 2004, haja vista que a de 2007 estava começando a ser disponibilizadas para as escolas no de 2008.

O curso Técnico em Administração, na instituição pesquisada, na modalidade integrada conta com uma carga horária de 4000 horas, sendo 1120 horas destinadas às disciplinas profissionalizantes específicas e 2880 às disciplinas da base nacional

comum. A distribuição das disciplinas na grade se encontra mesclada, sendo que o primeiro ano conta com duas disciplinas técnicas, o segundo ano com apenas uma. O que indica que o curso, embora devesse ser organizado de forma a integrar os conhecimentos da base nacional comum e os conhecimentos técnicos específicos, apresenta uma organização com predominância da parte geral nos primeiros anos e da parte específica nos últimos anos, aproxima-se bastante do modelo de educação profissional anterior ao decreto nº. 2208/97.

A forma de organização das disciplinas na proposta curricular não nos permite afirmar a impossibilidade da integração entre o conhecimento da ciência básica e o conhecimento aplicado, mas, segundo o documento base da proposta, a integração se daria na medida em que processo de trabalho e as relações sociais sejam os eixos definidores do currículo, isso significa que ciência e tecnologia que fundamenta os processos de trabalho e as relações sociais devem compor o novo currículo. No entanto nos permite inferir que a organização que separa em dois momentos, primeiro educação geral e depois educação profissional pode dificultar a relação entre teoria e prática, na medida em que distancia a formação geral e a formação técnica específica no currículo, dificultando ao educando a apropriação desta relação.

Dando respaldo à proposta curricular deste curso, o documento base reitera a necessidade da “articulação entre conhecimento básico, conhecimento científico e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e das linguagens” (PARANÁ, 2005, p. 33) para assegurar a integração curricular. Organizada de modo a contemplar no primeiro momento o conhecimento geral seguindo do conhecimento técnico específico, a grade curricular apresentando um ordenamento do currículo no período de quatro anos em que a justaposição das disciplinas das duas áreas apresenta-se como o princípio organizativo, apresentando se não uma incoerência, pelo menos uma limitação entre o que está estabelecido no documento base e na proposta e a forma como foi organizada a grade curricular do curso.

No âmbito da escola, a proposta pedagógica do Técnico em Administração na modalidade integrada, procura estabelecer os conteúdos, objetivos, perfil profissional e organização curricular deste curso. Desta forma, a proposta encaminhada objetivando o aperfeiçoamento do currículo estabelece que “trabalho, cultura, ciência e tecnologia” serão os princípios que deverão transversalizar o currículo, considerando as constantes mudanças decorrentes do mundo do trabalho, indicando ainda que esse modelo de

currículo deverá oportunizar trabalhar conhecimentos gerais e conhecimentos específicos numa formação profissional em nível Médio (PARANÁ, 2008, p. 1).

Mesmo os professores relatam que a grade curricular assim organizada tem contribuído para a desistência, isso porque os alunos não têm suas expectativas atendidas durante o curso, consideram os quatro anos muito tempo. Ademais, enfatizam que o distanciamento entre formação geral e formação técnica, devido a verem predominantemente nos primeiros anos as disciplinas da Base Nacional Comum, dificultam aos educandos estabelecerem a relação do curso que fazem com o mundo do trabalho. Isso ocorre somente mais tarde, no terceiro e quarto ano, que é quando se concentram as disciplinas técnicas específicas. Isso fica evidente na fala de um professor:

vejo que nossos alunos não estão vendo com bons olhos o curso ter 4 anos de duração. Ficam desanimados porque o Educação Geral são só 3 anos, e como muitos não atuam ainda na área, ficam cansados tendo poucas disciplinas técnicas no início do curso, daí estamos tendo um grande número de desistência. A evasão é muito grande (Prof. J).

A evasão é um elemento muito importante a ser considerado. No caso desta instituição, no ano de 2005 foram criadas 3 turmas, contabilizando 66 matrículas no curso Técnico em Administração Integrado. No decorrer do tempo houve um grande índice de desistência, apesar da instituição não ter sistematizado esses dados, o fato é que neste ano, 2008, quando as primeiras turmas concluirão o curso, na instituição pesquisada resta uma só turma de quarto ano esta conta com somente 17 matrículas. Esses números indicam uma evasão de 74, 75% , ou seja, apenas 25, 25% dos alunos matriculados no primeiro ano do curso Técnico em Administração Integrado continuam cursando o último ano do curso³¹.

Complementando, segundo os professores, além da grade curricular pouco atrativa e a duração de 4 anos, colaboram para compor esse índice outros fatores:

A evasão é muito grande, mas não é só no integrado não, no geral ela é grande em todos os primeiros anos... no terceiro e quarto ano ela é insignificante, quase não acontece. Mas no integrado é um pouco maior mesmo... Mas no primeiro ano é muito difícil para a gente segurar... uns acham que é muito puxado, até porque têm uma base geral fraca e têm dificuldade de acompanhar o ritmo de uma escola muito grande como essa. É muito aluno, não temos como controlar... Eles fazem o que querem a hora que querem... Aí se não tem concentração e determinação começam a faltar.

³¹ Esses dados foram retirados do site da própria SEED.

Vão para os barzinhos, tem vários aqui perto, tem a pracinha do pátio da escola, e quando percebem já não conseguem mais acompanhar, aí desistem. Outro fator muito importante é o emprego. Nossos alunos do noturno são trabalhadores. E quando trocam de emprego e compromete o horário da escola, ou quando no mesmo emprego mudam de horário... é sempre a escola que eles deixam. Eles precisam trabalhar, não tem como... A nossa grande dificuldade é essa, criar meios de manter esse aluno-trabalhador na escola (Prof. H).

Como se vê além das questões individuais a materialidade é determinante na “opção” do jovem continuar estudando. No geral, são eles próprios que arcam com as despesas dos seus estudos, além é claro de arcarem também com parte das despesas da família, de modo que manter o emprego é indubitavelmente prioridade frente à escola, pelo caráter imediato das necessidades básicas de um ser humano, alimentação, moradia e vestuário. Sem contar é claro com todas as necessidades criadas para os jovens por um mercado ávido em vender.

Ainda nos remetendo à questão do currículo, outro elemento que nos chamou a atenção foi a ausência do estágio, enquanto disciplina obrigatória. O Ensino Médio Integrado traz um avanço ao justificar a “necessidade de uma formação que propicie ao educando à aquisição do conhecimento tecnológico, científico, sócio-cultural, político e econômico”, sendo necessário a articulação de todos esses conhecimentos se a pretensão é uma formação de caráter integrado. Esse caráter é reiterado pela necessidade da articulação entre teoria e prática, tendo essa articulação como pressuposto para a aquisição dos fundamentos científicos e tecnológicos do processo produtivo. Tal pressuposto encontra respaldo no documento base dessa proposta de ensino médio no Paraná, considerando que a integração entre o conhecimento básico e o conhecimento aplicado só se dá pela mediação do processo produtivo.

Os próprios professores do curso nas entrevistas relataram sua preocupação com a ausência do estágio. Em uma das incursões à campo pudemos presenciar a visita de uma equipe do Núcleo Regional de Educação à escola com o intuito de fiscalizar o currículo do curso. Nesta ocasião me foi relatado o questionamento quanto a questão do estágio, junto à equipe do DET/SEED-PR. A necessidade do estágio é unânime na opinião dos professores, eles reivindicam o estágio

porque o aluno precisa fazer estágio, o magistério tem isso. Eu acho que só na teoria... acho que é por isso que o aluno se decepciona... ele entra achando que é uma coisa... E Ensino Médio prepara para o vestibular e o profissionalizante não está preparando para entrar no mercado de trabalho. No Administração eles só vêem teoria... o curso está totalmente cru ainda. Eu

acho que tinha que ter o estágio, materiais necessário para que o aluno tenha uma visão do que vai trabalhar... a parte estrutural mesmo (Prof. G).

Consideram que a inexistência do estágio compromete a relação teoria e prática, pois os alunos saem do curso desconhecendo a rotina de uma empresa. Essa preocupação, com a questão da relação teoria e prática vai além para alguns professores, haja vista perceberem que “muitos professores não tem a menor noção do que seja uma empresa, nunca nem entraram numa empresa, os alunos em sua maioria não trabalha em nada ligado à área do curso” (Prof. B). Por isso reivindicaram, junto a essa equipe que esteve fiscalizando o currículo na escola, a necessidade do estágio como uma melhoria na estrutura curricular do curso, tendo em vista a busca da integração entre as áreas gerais e específicas.

Dando continuidade à análise do currículo, com auxílio dos dados colhidos nas entrevistas, outro fator importante diz respeito à especificidade do trato com o conhecimento no curso Técnico em Administração Integrado a dificuldade da dimensão de totalidade. Esse é um ponto que preocupa os professores, o fato de eles não saberem exatamente porque e quais são os conteúdos e/ou metodologias direcionadas ao curso Técnico em Administração na modalidade integrada. Muito embora a proposta pedagógica do curso faça essa especificação, de acordo com relato da equipe pedagógica, não é raro o professor dar a mesma aula, tanto no integrado como na educação geral, evidenciando que apesar de a proposta fazer essa distinção do professores não terem conhecimento da que ela traz. E isso se evidencia na fala dos professores:

Tanto no Ensino Médio quanto no Administração.... quer dizer é o mesmo currículo, o mesmo conteúdo. O que modifica é só o nome do curso. A diferenciação é da minha parte. Eu é quem tenho que olhar com um olhar administrativo no Administração, no Educação Geral com outro e no EJA com outro (Prof. F).

Eu também acho que deveria ser específico... mas é o que o curso propõe. Mas a gente trabalha igual no Ensino Médio e no Administração Integrado, não há diferenciação (Prof. G).

Focalizando a fala dos professores de que a diferenciação entre conteúdo e metodologia depende deles, o relato dos seguintes professores vem confirmar esse fato:

Quando eu comecei, no ano passado, era uma proposta que era mais ou menos comum para o Integrado e para o EM (...) e o alunos mesmo acharam que não era viável uma parte do que veriam em português. Então eu

conversei com a orientação e nós fomos mudando (...) assim colocamos toda uma parte de redação apropriada ao curso. Eles passaram a estudar memorando, cartas comerciais, ofícios, atas... Coisas que eles precisariam diariamente para estar trabalhando. (...) Então nós fomos organizando as aulas de acordo com as necessidades que eles tinham. (...) Peguei uma apostila de Administração e fui percebendo o que tinha na apostila e o que eles ainda não tinham estudado. Então nós trocamos algumas matérias por outras até que deu certo. E o que ficou interessante é que foi auxiliando em outras matérias que eles precisavam escrever, porque eles precisavam escrever relatórios e não sabiam fazer. Já esse ano, como eu já estou o segundo ano trabalhando com este curso, eu estou organizando de uma maneira mais dividida (Prof. B).

Dentro da disciplina de artes eu procuro focar o que é mais útil na parte da administração. Como a administração é a parte de organizar, administrar empresas coisa e tal, dentro da artes eles trabalham basicamente com a propaganda. Que é um meio que eles terão mais influência Eu sei que eles não são responsáveis por essa área, que haverá profissionais qualificados específicos. Mas eles têm que ter pelo menos uma noção do que vai ver, para saber se está sendo bem feito. A minha preocupação é eles saberem uma geral de história da arte (...) não é profunda, realmente é uma geral, a evolução dos homens, das artes, como é que caminhou (...) e depois passo para a parte de propaganda. Eles vêm a história da arte toda em um bimestre e meio, o que no ensino médio eu dou em dois anos (Prof. C).

Ao relacionarem suas disciplinas com os conhecimentos necessários ao educando, o relato dos professores indicam a preocupação com uma atuação que se volte para o pragmatismo, indicando que a proposta em implantação ainda se encontra presa às demandas do mercado de trabalho, na exigência de uma habilitação específica a ser adquirida no curso.

Esses relatos indicam um desconhecimento, por parte do corpo docente, da proposta pedagógica do curso em que atuam e também do documento base da reforma, que reinsereu na rede regular de ensino a educação profissional. Quando questionados sobre este documento, em um universo de 10 professores, somente 2 afirmaram conhecer o documento, muitos não souberam distingui-lo da proposta do curso,

Olha, eu tenho conhecimento de uma apostila que veio da SEED... onde consta todas as disciplinas, todos os conteúdos que serão necessários para cada série. A primeira série, quais são os conteúdos propostos, a metodologia. Então, esse a gente teve acesso, a escola disponibilizou o material, a gente leu tudo (Prof. H).

No caso da equipe pedagógica a visão que tem do documento é que este é bastante idealista, haja vista as condições da escola e do corpo docente:

Muito lindo, perfeito... É uma pena que a gente não consiga ver na prática os aspectos. Na teoria é muito bom, seria ideal se a gente conseguisse na prática estar colocando ele para funcionar realmente, mas.... infelizmente não é o que a gente tem no dia a dia do professor.... Aquela corredia, entrou na sala ele não se lembra que tem determinados parâmetros para seguir (Equipe Pedagógica A).

Em relação às mudanças na estrutura curricular com a retomada do ensino técnico, o que se ouviu com mais frequência foram relatos da ausência de mudanças significativas na proposta curricular da instituição, tendo em vista criar meios para que a integração acontecesse, e relataram que:

[a instituição] sempre trabalhou com os cursos profissionalizantes. Na verdade as mudanças... elas não aconteceram. A gente tem hoje basicamente a mesma estrutura do técnico em administração de dez anos atrás. A mudança mais significativa... agora a escola possui computadores para as disciplinas que exigem esse tipo de acessório né... mas de uma forma geral os mesmo argumentos... métodos são utilizados desde que o Instituto oferece o curso Técnico em Administração Integrado... (Prof. H).

Ela foi refeita, mas não mudou muito não sabe. Ela mudou o nome de algumas disciplinas, o conteúdo não teria muito o que mudar. E como nós ficamos apenas 2 anos sem fora... então, para nós foi muito pouca a mudança... (Prof. I).

Outro professor ainda, respondendo sobre as mudanças efetuadas na estrutura curricular no intuito de integrar parte geral e parte específica considera que “não teve muita não. Já tinha o Administração... não tinha o subsequente né.. (...) a única mudança que houve foi o subsequente... que são outra clientela...” (Prof. J). Esses dados sugerem que as mudanças ocorridas no interior das escolas para adequar a grade curricular ao propósito da integração não provocaram mudanças significativas. Acreditamos que o fato da escola já ter ofertado cursos profissionalizantes na mesma área, antes do decreto nº. 2208/97, e os professores em sua grande maioria continuarem os mesmos, as mudanças necessárias se apresentam como difíceis e limitadas, ainda que haja uma nova grade curricular e novos pressupostos teórico-metodológicos.

Se por um lado os professores da Base Nacional Comum seguem um mesmo currículo tanto para o Ensino Médio quanto para o Administração integrado, a situação não é muito diferente em relação à modalidade integrado e subsequente do curso Técnico em Administração. Desse modo, evidenciou-se que a nova proposta não tem encontrado as condições estruturais necessárias no chão da escola para que possa ser efetivada. Em relação às questões estruturais encontramos alguns elementos que,

segundo os próprios professores tem dificultado demasiadamente eles tomarem conhecimento e poderem se capacitar para empreender a reforma.

3.2.3 Espaço e tempo de formação dos professores do ensino médio integrado

Partindo do pressuposto que uma proposta da profundidade desta que está em implantação, devido à mudança de concepção que a permeia, não se constitui tarefa de fácil, tão pouco rápida execução. E, considerando ainda, que por se tratar de uma reforma que busca mudanças estruturais, intentando um enfrentamento da dualidade que acompanha a história do ensino médio no Brasil, foi de nosso interesse conhecer quais os mecanismos que o DET/SEED-PR tem utilizado para capacitar os docentes a essas mudanças projetadas, considerando o caráter inovador da proposta.

O documento *Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Paraná* estabelece algumas linhas de ação necessárias de serem trilhadas visando atender a nova concepção curricular que tem o trabalho como princípio educativo e um modelo de ensino médio, na perspectiva gramsciana, de escola unitária. As ações traçadas incluem “a **instituição de quadro próprio de professores para essa modalidade, a formação continuada do seu quadro docente e técnico**, a melhoria da estrutura física e material necessária dos estabelecimentos e sua manutenção”, pois, esses requisitos são considerados pelo próprio DET/SEED-PR como “estratégias indispensáveis para a melhoria da formação assumida pelo DEP/SEED³²” (PARANÁ, 2005, p. 9 sem grifos no original).

Diferentemente dessas estratégias traçadas tendo em vista garantir a integração curricular, os entrevistados relataram uma escassez de cursos cuja intencionalidade seja capacitá-los para a nova concepção de educação profissional assumida pelo DET/SEED-PR. Anunciaram a existência de diversos cursos de capacitação, porém, relataram que esses cursos são ofertados por área, ou seja, segundo um professor entrevistado:

³² O DEP – Departamento de Educação Profissional foi substituído pelo DET – Departamento de Educação e Trabalho em 2007.

eles estão fazendo alguma coisa, mas tudo muito solto. Essa integração, de reunir todo mundo, não tem. Eles oferecem para a gente Faxinal do Céu, que é um lugar específico para formação, e Curitiba, mas em cursos por área. Eu ministro aulas no Administração subsequente e integrado, no Ensino Médio e no Formação de Docentes e eu só posso ir em um dos cursos. E como professora de Artes eu vou ao curso do Ensino Médio. Mas, como fica a Artes para o Administração? Como fica a Artes para o Formação de Docentes? Eu não posso ir nesses cursos específicos. Então, professores específicos da área de Administração eles têm só o encontro deles. E como é que eu posso trabalhar junto, se eu não conheço, não tenho noção do que eles estão fazendo, desconheço a área administrativa. As formações são específicas por áreas e não por cursos, ou por áreas do curso. E eu só posso optar por uma. E a formação da área de Artes é no contexto do Ensino Médio, porque é a única que eles oferecem (Prof. C).

Muitos dos professores, quando questionados sobre a capacitação, a referência são os dias no início do ano letivo e depois no início do segundo semestre quando ocorrem as semanas pedagógicas:

Temos os cursos de aperfeiçoamento que a SEED manda... tipo, começo do ano que a gente tem aquela semana pedagógica, em julho a gente tem mais uma semana pedagógica e só. E tem as pessoas que vão para Faxinal, mas não é nada assim para isso não tem essa função até porque já vêm os textos que devem ser trabalhados (Prof. H).

Dos entrevistados, um único professor disse existir essa capacitação:

Existe, ela ocorre lá em Faxinal do Céu. Eu estive uma semana lá, fazendo a integração da minha disciplina com outras né. Eles pegam o professor de química e chamam, por exemplo, todos os professores de marketing e eles vão até lá ver o que o professor de química pode está dando e se existe alguma possibilidade (Prof. I).

No entanto, em sua fala observa-se que, que esses cursos, tendo como referencia o relato deste professor, não atenderam ao princípio de integração entre o conhecimento básico e o aplicado, de acordo com o que está disposto na proposta do ensino médio integrado. Isso porque, segundo esse professor, é chamado um grupo de professores da área administrativa de uma disciplina específica e, juntamente, é chamado um professor de química, ou de biologia ou ainda um outro. O curso consistiria em saber se existe possibilidade dos professores dessas disciplinas subsidiarem o trabalho dos professores das áreas específicas de formação profissional.

Porém, o princípio de integração curricular delineado na proposta é possível na medida em que os processos de trabalho e as relações sociais passem a ser considerados

eixos definidores dos conteúdos, além dos conteúdos que compõem as áreas do conhecimento. E não se resume a uma relação onde as disciplinas da Base Nacional Comum têm a função de subsidiar os conhecimentos de caráter técnico, aproximando o objetivo do ensino médio aos estreitos limites do mercado de trabalho e atribuindo uma dimensão utilitarista para o conhecimento, de onde é possível deduzir que se poderia então eleger os conteúdos que podem contribuir de forma imediata à habilitação pretendida no curso técnico.

Houveram cursos voltados para a educação profissional, incluindo a temática da integração. E, apesar de terem como público alvo professores da base nacional comum, professores da área profissionalizante e equipe pedagógica, as vagas eram irrisórias frente ao número de professores que atuam na educação profissional. No ano de 2007, por exemplo, os cursos ofertados, cujo público alvo eram aceitos professores dos cursos profissionalizantes, eram destinados aos CEEP – Centros Estaduais de Educação Profissional. Esses cursos foram realizados para os CEEPs de Cascavel, Londrina e Irati. Outros eventos e cursos que trataram especificamente do Ensino Médio Integrado tiveram como público alvo diretores e auxiliares. Por exemplo, o *III Seminário Gestão Pública da Educação Profissional*, realizado entre os dias 27/11 e 29/11 de 2007, em Curitiba, ofereceu para o Núcleo Regional de Ensino da região da instituição pesquisada, apenas 3 vagas³³. Mas, mais evidente que a escassez dos cursos foi o fato de os professores não estarem informados sobre esses cursos.

Os temas tratados nesses eventos/cursos incluem: o trabalho como princípio educativo; as mudanças no mundo do trabalho; as relações entre ciência, tecnologia e educação profissional; dimensões teóricas e metodologias da educação profissional; e currículo integrado. No entanto esses cursos são inacessíveis aos professores, fato que se confirma nos relatos colhidos em nossas entrevistas. Não podemos afirmar a inexistência de cursos voltados para a questão da integração tendo como objetivo a capacitação dos docentes, no entanto podemos e devemos ressaltar a ineficácia desses cursos até então, considerando a ausência de informação dos professores acerca da temática da integração. A ineficácia não se resume ao conteúdo destes cursos, mas sim em sua não acessibilidade aos professores, que são os executores desse grande tarefa que instituir no cotidiano das escolas uma outra concepção de educação profissional, que para eles ainda permanece desconhecida.

³³ Os dados de todos os cursos realizados pelo DET/SEED-PR se encontram no site <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/ccpe/>.

No caso específico do curso Técnico em Administração, a fala de um professor é ilustrativa para termos uma noção exata da implicação da ausência de cursos de capacitação para todos os professores que atuam nos cursos cujo currículo é integrado:

os professores das disciplinas específicas, se eles não tiverem formação constante, que ainda é a dificuldade maior, porque se a formação é só técnica mesmo não permite a visão de um trabalho pedagógico. Então isso acaba dificultando. E se não tiver um bom acompanhamento, uma boa equipe pedagógica, ele vai ter dificuldade, porque em sala de aula ele vai ser muito tecnicista, não dando um tratamento pedagógico, ele não vai saber amarrar com as outras disciplinas. E o professor da área geral também. Se ele não tiver conhecimento sobre a área técnica do curso fica difícil. Daí a necessidade de ser um curso integrado, e para isso precisa de formação para a gente possa entender melhor a questão da integração (Prof. C).

A necessidade da capacitação coloca-se, portanto, como pressuposto para que a concepção de educação profissional, construída no interior do DET/SEED-PR, possa de fato, chegar ao chão da escola. Não se fazem mudanças dessa proporção sem um corpo docente que tenha ao menos conhecimento dos fundamentos teóricos e metodológicos que subsidiam a nova concepção de educação. Ainda mais considerando que os “executores”, nas escolas, dessa nova proposta foram os mesmos “executores” da proposta anterior, cujo direcionamento era o mercado de trabalho, cuja ênfase era dada às competências e habilidades a serem desenvolvidas.

Apesar de distantes do centro onde as propostas são gestadas, os professores dentro de suas escolas indicam conhecer os limitadores da efetivação dessa proposta. Eles consideram como um fator que dificulta a implantação da proposta “é que o professor é o mesmo. Então ele já tem aquela cabeça, já tem aquela noção... Então... de outros anos que estava trabalhando com a mesma disciplina, então segue aquela linha. Não há mudança, nós vemos isso aqui.” (Prof. F).

Consideram ainda mais um percalço na implantação dessa integração a não possibilidade de se optar em dar aulas nos cursos técnicos ou na proposta de formação geral do Ensino Médio. Alguns consideram que o fato de o mesmo professor dar aulas tanto no Ensino Médio quanto no Integrado incorre em uma dificuldade, pois no dia a dia, a quantidade de aulas e pouco tempo para prepará-las faz com que o professor não tenha as condições necessárias para fazer a necessária distinção.

Eu acho que o ideal seria assim, se fosse por opção mesmo. Porque quando é por opção o professor sabe que a forma que ele tem de trabalhar deve ser diferente. Ele não vai mais trabalhar naquela perspectiva que ele tinha da Educação Geral. Porque ele sabe que o objetivo do Ensino Médio é um e do

profissionalizante é outro. Eu acho que sem isso é inviável, de se fazer a opção, o professor fazendo... é ele optando por esse quadro, teria ao menos que ter formação (Prof. D).

Ao que nos remete ao texto base da desta proposta, quando ele cita como indispensável para seu sucesso a “instituição de quadro próprio de professores para essa modalidade” (PARANÁ, 2005, p. 9), o que sem dúvida nenhuma impactaria favoravelmente no processo de implantação do ensino médio integrado, pois a atuação nessa modalidade de ensino poderia estar sujeita a uma opção feita pelo docente, como é o caso dos professores que atuam nos CEEPs.

Outro fator que a nosso ver se apresenta como um limitador na implantação da proposta e o fato dos cursos de educação profissional serem direcionados por um departamento específico – o DET –, enquanto o Ensino Médio está sob a tutela do DEB – Departamento de Educação Básica – e, sabendo que a adoção da nova concepção de educação profissional se limita ao DET, não podemos afirmar que haja uma aproximação teórica entre os dois departamentos. Pelo contrario, evidenciam o caráter fragmentado, ainda no âmbito da SEED-PR, do curso analisado. Levando-se em consideração a necessidade da integração dos conhecimentos, esta fica comprometida devido às orientações distintas de cada um dos departamentos, essa fato, por sua vez, reproduz e reforça a segmentação do trabalho dentro da escola.

Outro fator que os professores consideraram pertinente é a dificuldade que a instituição tem em proporcionar melhores condições para que a integração possa ocorrer. Desde a ausência da estrutura básica necessária ao curso, pois “a reforma já está em processo, mas nós ainda não recebemos verbas para as melhorias necessárias, esperamos no próximo ano concluir o laboratório de informática” (Equipe Pedagógica B). Ainda no que se refere às condições básicas para o sucesso da implantação, os professores se queixam da rigidez do calendário da SEED-PR. Devido à ausência de tempo/espaço, no dia a dia da escola, pois o calendário é apertado, o que acontece são “ações individualizadas, de caráter interpessoal”, onde os professores quase não se comunicam, sempre contando com pouquíssimo tempo como o do intervalo, do lanche e da troca de aulas. E apontam o calendário como dificultador dos debates e discussões dentro da instituição.

Outra coisa que dificulta é o calendário, a escola tenta implantar espaços de discussão. Mas não tem como, porque cada professor tem o seu horário, e o

horário de hora-atividade não bate para que todos sentem para uma conversa... o calendário da SEED... aqui eles até tentam aqui na escola, temos que dar a mão à palmatória. A direção da escola se esforça para tentar deixar os professores das mesmas disciplinas juntos, para que pelo menos possam estar conversando. Mas é muito difícil, não são todos os professores que podem vir, tem professor que trabalha em outras escolas... (Prof. F).

As semanas pedagógicas – de fato são três dias – que ocorrem a cada início de semestre são quase sempre os únicos momentos de “formação continuada” aos quais todos os professores têm acesso. Porém, são encaminhados da SEED-PR os textos que norteiam o trabalho a ser desenvolvidos com corpo docente e pessoal técnico administrativo. Esse fato não permite espaço para que se debatam temas divergentes do que foi encaminhado, como, por exemplo, abordarem o tema do ensino médio integrado. Os textos são indicados por segmento, no caso é um texto para as séries iniciais do ensino fundamental, um para as séries finais e um para o ensino médio.

Algumas escolas ocupam parte desses três dias para o Projeto Político Pedagógico, porque também não existe dentro do calendário da SEED/PR tempo/espaço para essa discussão. O resultado disso, quase sempre, é uma justaposição de descrições, objetivos e ementas de disciplinas, onde cada professor faz e entrega a sua para que uma ou duas pessoas da equipe pedagógica transformem uma série desses pequenos textos, divergentes entre si, em um único documento que é o Projeto Político Pedagógico, como foi por nós observado no Projeto Político Pedagógico da instituição pesquisada, e nas falas dos professores equipe pedagógica.

A ausência de espaço-tempo no calendário escolar é apontada pelos professores como um grande dificultador, posto que, não permite que as próprias instituições criem opções de formação para seus professores, haja vista as existentes no âmbito da SEED-PR não serem suficientes por não serem acessíveis a o todos os professores.

Apesar da proposta de integração proveniente do DEP/SEED-PR apresentar uma concepção avançada, considerando as reformas da educação profissional levadas a cabo anteriormente no Brasil, esta, porém, não tem se efetivado em um determinante essencial, o corpo docente. Os documentos legais que fundamentam a proposta do ensino médio integrado, entre os quais o documento base Fundamentos Políticos Pedagógicos da Educação Profissional do Paraná, são quase desconhecimentos. A equipe pedagógica chegou a trabalhar com esse documento, aos professores foi distribuída a proposta curricular com carga horária, ementa e metodologia de todas as disciplinas. O documento base, entretanto, ficou a disposição de quem quisesse tirar cópia e lê-lo, o

que indica que nenhum trabalho foi desenvolvido com os professores dentro da instituição para que de fato os professores tivessem acesso aos fundamentos teóricos e metodológicos dessa reforma.

Aqueles que tiveram contato com o documento base, no geral gostaram muito, fizeram elogios, mas, no entanto, afirmam que não conseguem enxergar a viabilidade do que está proposto ali. Consideram a proposta muito boa, mas indicam a apreensão de que o que o conteúdo da proposta não se efetivará na escola, devido às inúmeras limitações que se originam da falta de estrutura, de formação, nas precárias condições de trabalho dos professores.

Muito lindo perfeito. É uma pena que a gente não consiga ver na prática os aspectos. Na teoria é muito bom, seria.... seria ideal se a gente conseguisse na prática estar colocando ele pra funcionar realmente. Mas infelizmente não é o que a gente tem no dia a dia do professor. Aquela correria... entrou na sala e não lembra que tem determinados parâmetros para seguir... não. Ele dá a aula dele, ali dentro abre a caixinha de matemática, agora fecha e vem a de português e assim que a coisa funciona (Equipe pedagógica).

Apesar de os professores tomarem para si a responsabilidade por fazer as coisas acontecerem, ou seja, sabem que depende da ação de cada um no cotidiano da escola para que a integração ocorra. Seus relatos mostram que os professores têm um conhecimento dos aspectos da realidade. No entrecruzar da teoria com a empiria, a prática social mostra os aspectos que o professor intui e exterioriza, embora não teorize com os conceitos e categorias. E reivindicam, acertadamente, a existência de cursos de capacitação, haja vista eles estarem levando a cabo um projeto de educação profissional cuja construção não conseguiram efetivamente participar, sendo, portanto, estanho a eles. Pois pensada e gestada no âmbito de um departamento, ainda que com a participação do professores, essa proposta ainda não se apresenta como uma concepção para seus "executores", os professores.

Outro fator que tem interferido na implantação é a constante mudança, por parte da Secretaria da Educação do Estado do Paraná, do referencial teórico norteador do trabalho pedagógico. O que impõe aos docentes constantes mudanças ocorridas por meio de programas e propostas que vão se sobrepondo umas às outras, esse constante movimento caracteriza a constituição de um modelo que opera com tendência a mudanças, o que acaba fazendo com que o professorado acabe por adotar uma postura de resistência, pois consideram que em pouco mais de 4 anos a situação pode se reverter. O que deixa muito claro uma necessidade imperativa para que a da Secretaria

de Educação possa avançar na proposta integrada de educação para o Ensino Médio, a construção de uma política com caráter de programa que ultrapasse as limitações de uma política de governo, que se finda em poucos anos, e esteja comprometida com a luta histórica da classe trabalhadora por uma escola pública que de fato atende as suas demandas, e não somente as demandas da sociedade contemporânea.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa atendeu ao objetivo de conhecer como se dá o processo de integração entre disciplinas da base geral e de cunho profissionalizante em seu acontecendo, ou seja, ainda no processo de implantação, antes ainda de terem sido formadas as primeiras turmas do Ensino Médio Integrado. Essa pesquisa procurou caminhar por questões relativas acerca da integração conhecida e praticada pelos docentes da instituição pesquisada. Esta proposta de Educação Profissional, ao se fundamentar na concepção de escola unitária de Gramsci, reivindicou um currículo norteado pelo trabalho como princípio educativo e implantou, novamente, na rede pública estadual a educação profissional em nível médio. Essa retomada da Educação Profissional no âmbito da rede regular de ensino, no entanto, foi intentada em outras bases, ou seja, na tentativa de enfrentamento da característica mais significativa do nível médio de ensino brasileiro, a dualidade estrutural. Dualidade essa que segmenta a oferta da educação atendendo a distinção de formas diferenciadas de acesso ao conhecimento tendo como critério a origem de classe.

Ao buscar os determinantes históricos da dualidade que permeia o nível médio de ensino observamos que, na história da educação brasileira, foram várias as tentativas de se superar essa dualidade. No entanto, no âmbito da organização política de uma sociedade de classes, essas tentativas não lograram êxito, e ainda reforçaram essa característica, como foi o caso do PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Estado do Paraná –, que além de não fazer o enfrentamento dessa questão central que é a dualidade reforçou-a ao segmentar em sistemas paralelos Educação Profissional e Educação Geral, ao retirar da rede regular de ensino a oferta dos cursos técnicos de nível médio.

Dessa forma observamos que a oferta de uma formação profissional no âmbito da rede regular de ensino tem sido marcada por uma descontinuidade, o que resultou em um abandono dessa formação pela esfera pública, fato esse verificado em âmbito nacional, através da literatura específica da área.

No caso do Estado do Paraná, essa descontinuidade foi ainda mais evidente, pois, os programas e reformas educacionais efetivadas pelos diversos governos tiveram vigência curta e foram executadas como uma política própria, de governo, ignorando

às necessidades de se construir uma política que subsista além da gestão de cada um deles e que estivesse comprometida com um projeto a longo prazo.

Confirma essa tendência a nova proposta da Educação Profissional do Estado do Paraná. Neste sentido, mais uma vez as escolas foram sacudidas por uma nova concepção de educação e passaram por mudanças em suas estruturas, tendo em vista atender às prescrições do DEP/SEED-PR. Diante desse quadro é que se objetivou, com a nossa pesquisa de campo, conhecer o percurso que as escolas estão fazendo para garantir a integração curricular das disciplinas de conhecimentos gerais com as disciplinas de cunho profissionalizante. E, de forma muito especial, conhecer qual concepção de integração o corpo docente apresenta, já que de fato os professores são os executores da proposta de currículo que reivindica uma relação de integração entre a Educação Geral e a Educação Profissional.

No que concerne ao aspecto conceitual, essa proposta, em diferentes momentos fez referências à integração necessária entre formação geral e formação técnica, haja vista ser essa a concepção que fundamenta essa reforma. No entanto observamos também que, resguardada a sua concepção de educação, existe uma preocupação quanto à flexibilidade do profissional formado nesse curso, indicando uma predominância das questões ligadas ao desenvolvimento das competências exigidas pela reestruturação produtiva como, por exemplo: capacidade de adaptação para atender às rápidas mudanças do mundo do trabalho, independência intelectual e moral, saber lidar com imprevistos. Sobre essas competências, ditas necessárias ao exercício profissional, não há nas ementas das disciplinas indicação de como relacioná-las à formação específica do curso.

Ao nos remetermos à questão da organização curricular, haja vista este ser o ponto central da proposta com a integração curricular entre formação geral e formação específica, observamos que a organização do currículo não atende criteriosamente aos requisitos da integração. De fato o que se tem apresentado é a reposição do que se tinha, em termos de organização do currículo, com a lei nº. 5692/71, ou seja, estão dispostas algumas disciplinas – Fundamentos Psicossociais da Administração e Teoria Geral da Administração – no primeiro ano do curso e no segundo ano – Teoria Econômica – juntamente com as disciplinas da Base Nacional Comum. Já as demais disciplinas da parte da formação específica ficaram concentradas nos últimos dois anos, sendo que a concentração maior se dá no último ano do curso. Assim, podemos inferir que o currículo não apresenta de fato uma integração curricular, o que se tem é um curso cujo

currículo está organizado de modo a contemplar primeiramente a formação geral e depois a formação específica, ou seja, a organização está mais para uma justaposição entre disciplinas do núcleo comum e as disciplinas do núcleo específico que para a integração necessária para que a proposta tenha maior potencialidade de ser implantada com sucesso.

Esse fato nos permite considerar que o curso Técnico em Administração Integrado está atendendo à integração apenas formalmente, pois apesar de estarem no mesmo currículo, as disciplinas da Base Nacional Comum e as disciplinas da Formação Específica, elas não estão efetivamente organizadas de modo a indicar uma integração curricular. Consideramos que a preparação do aluno, tendo como objetivo que ele compreenda os fundamentos científicos e tecnológicos do processo produtivo ao mesmo tempo em que tenha atendida sua formação profissional pressupõe criar condições para que ele possa relacionar teoria e prática nas disciplinas cursadas.

A não existência do estágio enquanto componente curricular obrigatório do curso deve ser considerado como um fator limitador da integração propalada. O desconhecimento, durante o processo de curso, do conhecimento das rotinas e prática concernentes a uma empresa cerceia a formação dos alunos no que se refere a relação teoria e prática. A fala dos professores expressou uma preocupação pertinente ao considerarem que muitos dos seus alunos desconhecem o ambiente de uma empresa, e a ausência do estágio não permite a eles relacionarem as disciplinas específicas com as atividades a serem desenvolvidas por eles depois de formados. Extrapolamos essa preocupação de caráter imediato e vamos além, nos remetemos aos cursos profissionalizantes anteriores ao decreto nº. 2.208/97, quando a crítica à formação era devido à natureza iminentemente prática da formação. No caso atual do curso Técnico em Administração Integrado, em contra partida, observa-se a predominância de uma formação iminentemente teórica. Inferimos que isso pode ser decorrência das mudanças ocorridas nos processos de trabalho, onde o conhecimento de uma tarefa já não basta, daí a formação prática ser substituída pelo desenvolvimento de competências, que contemplariam habilidades e atitudes a serem desenvolvidas, resultando na predominância de uma teoria esvaziada, sem relação com a prática.

Elencando mais um aspecto que consideramos limitadores da potencialidade desta pretendida integração, o desconhecimento, por parte do corpo docente, dos fundamentos políticos e pedagógicos que norteiam a proposta do ensino médio integrado tem levado os professores a uma atuação anacrônica em relação a proposição

de integração dessa modalidade de ensino médio. A situação na qual nos deparamos na escola foi de quase total desconhecimento do documento base do DEP/SEED-PR. De um universo de 10 professores entrevistados 2 conheciam o documento base da nova proposta. O que nos leva a questionar: quais as possibilidades de implantação no chão da escola, na prática, de uma proposta cuja teoria é desconhecida dos professores?

Neste contexto verificou-se que uma das grandes falhas da proposta talvez seja essa, fazer uma reforma sobre as velhas bases, sem que haja a preocupação em se capacitar aos que estão na ponta do processo, os professores, dos conhecimentos mínimos necessários para fazer avançar no interior da escola um modelo de educação profissional pautado em novas bases. Tanto que para a grande maioria dos professores a escola simplesmente voltou a ofertar o que já ofertará, um curso de educação profissional. Inclusive, chegando a afirmar que a grade é a mesma, que biblioteca já tinha a bibliografia e que para os professores não houve dificuldade já que uma boa parte deles já tinha dado aulas nesse curso.

Considerando o fato de a proposta tem contado com a participação de docentes em seminários e oficinas, onde se construiu as propostas curriculares dos cursos, podemos concluir que houve um grande esforço por parte do DEP/SEED-PR, porém, o que se viu na instituição pesquisada foi a insuficiência desse esforço. Isso se evidencia através do distanciamento entre DEP/SEED-PR e a escola repercutindo na não apropriação por parte dos professores dos princípios e fundamentos dessa proposta. E sabemos que e isso se agrava pelas características próprias da escola na sociedade contemporânea, cuja organização do trabalho pedagógico se caracteriza pela fragmentação e descontinuidade.

Pensando nos docentes como uma categoria cuja formação é iminentemente intelectual, não podemos pensá-los como mero executores, porém não podemos também atribuir a não apropriação a uma dimensão subjetiva. Trata-se, antes de tudo, de um fenômeno multi-determinado, cujo enfrentamento deve ser tomado como uma ação de caráter de totalidade. Retomando um pouco o esforço feito nos dois primeiros capítulos de relacionar o desenvolvimento da legislação educacional no Brasil em suas mediações com a estrutura produtiva predominante, podemos lembrar uma reflexão de Mészáros (2006) para fundamentar nossa apreciação sobre as limitações estruturais da escola na atualidade:

Pela primeira vez na história o capitalismo é confrontado globalmente por seus próprios problemas, que não podem ser 'adiados' por muito tempo, nem transferidos para o plano militar, a fim de serem 'exportados' na forma de guerras totais. Tanto as instituições quanto a ideologia do capitalismo monopolista são estruturalmente incapazes de resolver esse problema radicalmente novo. A intensidade e a gravidade da crise educacional-ideológica do capitalismo de hoje é inseparável desse grande desafio histórico (MÉSZÁROS, 2006, p.282).

Considerando que a oferta de cursos, conforme discutido no terceiro capítulo, tem sido voltada para os diretores e auxiliares, salvo quando são ofertados para os Centros Estaduais de Educação Profissional, constatamos a ineficácia das ofertas, haja vista não estarem capacitando todos os professores atuantes nessa modalidade de ensino.

Considerando que a capacitação, ao privilegiar os diretores e auxiliares de direção, está sendo feita para que estes possam atuar como multiplicadores, conclui-se que essa intencionalidade fica interdita por um outro limitador da estrutura das escolas estaduais do Paraná, a ausência de tempo/espço no calendário escolar, conforme citamos no último capítulo. Essa foi uma das maiores dificuldades encontradas pelas escolas em oportunizar possibilidades efetivas para que o corpo docente pudesse discutir e debater questões referentes a integração entre as disciplinas de formação geral e de formação específica. Esse limitador impede até mesmo que os professores que dão aula no mesmo curso se conheçam.

Um elemento importante desse limitador é o fato que a questão do tempo/espço reitera um problema já bastante antigo na educação brasileira, a excessiva carga horária que os professores têm, que é um limitador da qualidade do ensino. As escolas da rede pública federal apresentam, sem dúvida alguma, o que de melhor existe em termos de qualidade em nível médio de ensino na realidade brasileira. O que nos lembra o fato de que os professores nessas escolas têm uma condição de trabalho infinitamente melhor que os professores das escolas da rede estadual, onde o contrato de trabalho de 40 horas corresponde a 20 horas em sala de aula, permitindo a esses professores, por exemplo, desenvolverem pesquisa, reunirem-se para discutir questões pedagógicas, refletirem detidamente seus planejamentos, ter um contato mais efetivo com a comunidade atendida e etc.. Esse fato, por exemplo, é evidenciado pela grande quantidade da produção científica das instituições federais, inclusive abordando a questão da educação profissional, como é o caso dos CEFETs.

Outro limitador levantado por um professor entrevistado, de muita pertinência, é a situação dos professores que trabalham com as disciplinas da Base Nacional Comum que não podem fazer a opção de trabalhar ou não no Ensino Médio Integrado. Ele é lotado em uma escola e, necessariamente, precisa assumir as aulas nas turmas disponíveis na escola. Coisa que já não acontece nos Centros de Educação Profissional do Estado do Paraná. Em nossa primeira tentativa de buscar uma escola para essa pesquisa conhecemos um CEEP, e constatamos que os professores que ali trabalhavam tinham feito essa opção. Nessa oportunidade também foi-nos possível conhecer a estrutura física da instituição, que se assemelha muito à estrutura dos CEFETs e, em contrapartida, se distâcia consideravelmente das escolas regulares da rede estadual de ensino.

Embora tenhamos salientado uma série de limitadores no processo de implantação do ensino médio integrado, havemos de nos ater também aos avanços contidos nessa iniciativa inovadora, que foi proposta pelo DEP/SEED-PR. Nesse sentido, apontamos aqui o caráter limitado de nossa pesquisa, já que nos propomos a analisar uma política voltada para a educação profissional ainda muito recente. E sabemos que só podemos conhecer cientificamente um fato histórico quando este já foi concretizado, pois no momento de seu ir acontecendo podemos apenas captar tendências e traços gerais, que podem ou não se confirmar no devir.

Diante disso, apesar dos grandes limitadores identificados nessa pesquisa para que possa ocorrer a integração entre conhecimento geral e específico, podemos inferir que embora esta integração esteja ocorrendo até o momento de forma parcial, devido aos inúmeros fatores relatados, há que se considerar o avanço que essa proposta traz e, si. Esse avanço, apesar de ainda não ter efetivamente chegado ao chão da escola, é muito importante. Acreditamos que sua maior relevância se localize na retomada, ainda em nível conceitual, de um modelo de educação profissional que busca romper com a dualidade estrutural do ensino brasileiro, modelo esse que deixou de ser almejado no trâmite da última lei da educação do nosso país, quando ficou evidente a hegemonia conservadora que preside as instâncias políticas decisórias. Neste sentido acreditamos que embora, de fato pouco se tenha avançado com essa proposta no interior das escolas, ela tem uma grande contribuição para a construção de possibilidades de educação profissional que tenham como horizonte a formação humana em suas múltiplas potencialidades e comprometida com superação do modelo societário vigente.

Podemos demarcar ainda como avanço, a concepção de educação profissional, como uma formação de caráter politécnico, que a proposta defende. Acreditamos, inclusive, que o avanço conceitual que essa proposta traz ainda se encontra incompatível com as condições concretas das escolas públicas brasileiras na contemporaneidade. Isso nos leva a considerar a contribuição desse estudo, limitado haja vista o tempo no qual foi executado, no sentido de buscar campo de discussão para que se avance concretamente na direção de uma escola realmente integrada. Nesse sentido, consideramos necessário mais estudos do caráter deste, que buscando na singularidade da implementação da proposta em diversas instituições, tenhamos um quadro mais roço e com mais elementos para que se possa pensar a educação profissional com perspectiva de uma educação integrada.

Tal discussão, da educação situada a partir dos interesses históricos da classe trabalhadora, não se esgota em si mesma. Ela carrega consigo, enquanto particularidade, a discussão mais abrangente, como expressão da totalidade, da necessidade de se repor a discussão e a busca pela superação prática da própria sociedade capitalista, condição *sine qua non* para que uma escola unitária possa oferta uma educação que atenda a omnilateralidade humana. Segundo, uma vez mais, as assertivas contundentes do filósofo húngaro: “O sistema educacional formal da sociedade não pode funcionar tranqüilamente se não estiver de acordo com a estrutura educacional *geral* – isto é, com o sistema específico de ‘*interiorização*’ efetiva – da sociedade em questão” (MÉSZÁROS, 2006, p.275). Por isso o indicativo de que a escola unitária que objetiva a formação omnilateral se realizará somente com a superação dos imperativos incontroláveis do sociometabolismo do capital, motivo pelo qual a discussão recolocada pela reforma do ensino médio profissional no Paraná, para se tornar profundamente significativa e possivelmente exequível, necessita estar associada a discussões mais gerais e sendo significadas por movimentos, grupos, associações e outros ligados à classe trabalhadora, situados além dos muros escolares. Por mais que manter a discussão da luta de classes possa parecer anacrônico no contexto em que alguns ideólogos defendem o fim das classes na sociedade pós-industrial, e fora de lugar ao tratar-se de uma instituição como a escola, concordamos, ao fim e ao cabo, com o pensamento de Gramsci ao explicar as necessidades de todo “movimento cultural” que pretende substituir o senso comum:

1) não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literalmente a sua forma): **a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular**; 2) trabalhar de modo incessante para elevar intelectualmente camadas populares cada vez mais vastas, isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus ‘espartilhos’ (GRAMSCI, 2004, p. 101).

REFERÊNCIAS

ARELALO, Lisete Regina Gomes. Resistência e submissão: a reforma educacional na década de 1990. In: KRAWCZYK, Nora. CAMPOS, Maria Malta; HADDAD, Sérgio. **O cenário educacional latino-americano no limiar do século XXI: reformas em debate**. Campinas: Autores Associados, 2000. (Coleção Educação Contemporânea).

ARANHA, M. L. **História da Educação**. 1 ed. São Paulo: Moderna, 1989.

ANTUNES, Ricardo. Anotações sobre o capitalismo recente e a reestruturação produtiva no Brasil. In: ANTUNES, Ricardo; SILVA, Aparecida Moraes (orgs). **O avesso do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004. (pp. 207-241).

ANTUNES, Ricardo; ALVES, Ginovanni. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 25, n.87, p.338-351, maio/ago, 2004.

BENEVIDES, M. V. **A construção da democracia no Brasil pós-ditadura militar**. In: Democracia do público no pensamento educacional brasileiro. FÁVERO, Osmar et. al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BRASIL, **Decreto nº. 2208**, Brasília, 1997.

BRASIL, **Decreto nº. 5154**, Brasília, 2004.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, Brasília, 1996.

BRASIL, **Lei nº. 5692/71**, Brasília, 1971.

BRASIL, **Lei nº. 5540/68**.

BRASIL. **Constituição Federativa da República**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, 1996.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX**. 3ª Ed. Tradução: Nathanael C. Caixeiro, Rio de Janeiro: LTC – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1987.

CÊA, G. S. S. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos**. Anais da 29ª Reunião Anual da ANPED, 2006. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/gt09-2565--int.pdf> Acessado em 09 de março de 2008.

CIAVATTA, M. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e identidade. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

ClAVATTA, M. **A construção da democracia pós-ditadura militar** – Políticas e planos educacionais no Brasil. In: Democracia do público no pensamento educacional brasileiro. Fávero et al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

DECLARAÇÃO DE JOMTIEN. Disponível em: www.unesco.org.br/publicacoes/copy_of_pedf/decjomtien

FERRETI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educação e Sociedade**, ano XXI, n. 70, abril/2000.

FRIGOTTO, G.; ClAVATTA, M.; RAMOS, M. (Org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G. **Educação e construção democrática no Brasil** – Da ditadura civil-militar à ditadura do capital. In: Democracia do público no pensamento educacional brasileiro. Fávero et al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Propostas de reformas educativas e desmonte da escola pública. In: **O Público e o Privado na Educação**: a experiência da privatização do ensino em Maringá e temas afins. Org. Reinaldo Dias. Maringá: Secretaria da Educação do Município de Maringá, 1995.

GITAHY, Leda; ARAÚJO, Ângela Maria Carneiro. **Reestruturação produtiva e negociações coletivas entre os metalúrgicos paulistas**. Trabalho a ser apresentado no XXI Congresso Internacional da *Latin American Studies Association* - The Palmer House Hilton Hotel Chicago –Illinois 24 a 26 de setembro de 1998. Disponível em: <http://168.96.200.17/ar/libros/lasa98/CarneiroAraujo-Gitahy.pdf>.

GOUNET, Thomas. **Fordismo e toyotismo**: na civilização do automóvel. Tradução: Bernardo Joffily. São Paulo: Boitempo, 2002.

GRAMSCI, Antonio. Cadernos do Cárcere. v.1.**introdução ao estudo da filosofia**; a filosofia de Benedetto Croce. 3ª ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição: Marco Aurélio Nogueira e Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

_____, Antonio. Cadernos do Cárcere. v.2.Os intelectuais; **O princípio educativo**; Jornalismo. Tradução: Carlos Nelson Coutinho; co-edição: Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GUIMARÃES, E. R. **Políticas para o ensino médio e educação profissional**. In: Reunião anual da associação nacional de pesquisa e pós-graduação. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT05-2132--Int.pdf>

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. Tradução: Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Edições Loyola, 1999.

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO ESTADUAL DE MARINGÁ, **Projeto Político Pedagógico**, Maringá, 2007.

LEHER, Roberto. Movimentos sociais, democracia e educação. In: **Democracia do público no pensamento educacional brasileiro**. FÁVERO, Osmar et. al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

LUKÁCS, György. Il Lavoro (Primeiro Capítulo do segundo tomo de:) In: **Per una Ontologia dell' Essere Sociale**. Trad.: Ivo Tonet. Universidade Federal de Alagoas, s/d.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente**: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J.L.(org.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

KUENZER, A. **A pedagogia da fábrica**. São Paulo: Cortez, 1985.

_____, A. **Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores**. *Boletim Técnico do SENAC*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr. 2003.

_____, A. Z. **Ensino Médio**: construindo uma proposta para os que vive do trabalho. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____, A. Z. **O Ensino Médio no contexto das políticas públicas de educação no Brasil**. 1997. Disponível em: http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE04/RBDE04_08_ESPACO_ABERTO_-_ACACIA_ZENEIDA_KUENZER.pdf Acessado em 06/02/2008.

_____, A.Z. **Conhecimento e competências no trabalho e na escola**. *Boletim Técnico do Senac*, Rio de Janeiro, v.28, n.2, p. 2-11, maio/ago.2002. In: <http://www.senac.br/informativo/BTS/282/boltec282a.htm> Acessado em: 06/02/2008.

MACHADO, L. R. S. **Educação e divisão social do trabalho**: contribuições para o estudo do ensino médio técnico industrial brasileiro. 2 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. 2 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1985.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006-a

MÉSZÁROS, István. **A teoria da alienação em Marx**. Tradução: Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2006-b.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

NETTO, José Paulo. **Crise do socialismo e ofensiva neoliberal**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995 (Coleção Questões da Nossa Época)

OLIVEIRA, F. **Queda da ditadura e democratização do Brasil**. In: Democracia do público no pensamento educacional brasileiro. Fávero et al. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

PARANÁ, **Fundamentos Políticos Pedagógicos da Educação Profissional do Paraná**. Curitiba, 2005,

_____. **Proposta pedagógica do Técnico em Administração Forma Integrada**. Curitiba, 2003

_____, **Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná**. Curitiba, 1996.

_____, **Instrução nº. 01/98**. Curitiba, 1998.

RELATÓRIO JACQUES DELORS. Disponível em:
<http://4pilares.net/text-cont/delors-pilares.html>

ROMANELLI, O. **A História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1983.

SAVIANI, D. **A nova lei da educação nacional: trajetórias e perspectivas**. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao novo plano nacional de desenvolvimento: por uma outra política educacional**. 4 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SHIROMA, Eneida; MORAES, Maria Célia Marcondes; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SILVA, Maria Abadia da. **Divida externa e gestão educacional: as formas de intervenção do Banco Mundial**. 2004. Disponível em http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n18/divida_externa_e_gestao.html. Acessado em 25/08/2007.

VÁSQUEZ, **A filosofia da práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

ANEXOS

Roteiro de entrevistas para a equipe pedagógica.

- 1) Como se dá a matrícula no ensino médio integrado? (O aluno já se matricula no 1º ano no curso técnico integrado?)
- 2) 2) Como se dá a integração entre educação geral e educação profissional, entre as disciplinas da base nacional comum e as disciplinas da parte técnica específica? (Na proposta e na prática).
- 4) Que mudanças ocorreram no curso, caso a escola já possuísse o curso técnico anteriormente? (o curso técnico antes e após a LDB de 1996).
- 5) Em relação à infra-estrutura, espaço físico, materiais, corpo docente, bibliografia e estágios. São satisfatórios para a formação profissional pretendida?
- 6) A demanda é plenamente atendida ou faltam vagas? Há evasão, em que proporção ela existe?
- 7) Há cursos de formação continuada para os docentes, tendo em vista à integração entre as disciplinas da educação geral e as disciplinas específicas da educação profissional? Como ela ocorre? A formação tem possibilitado uma integração efetiva?
- 8) Que outras ações têm ocorrido tendo em vista possibilitar a efetiva integração entre as disciplinas da educação geral e da educação profissional?
- 9) Você conhece o documento “FUNDAMENTOS POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO PARANÁ”? Caso conheça, o que você teria a dizer sobre esse documento?
- 10) Você gostaria de fazer mais algum comentário acerca do ensino médio integrado?

Roteiro para entrevista com corpo docente

1) Existe um documento denominado *Fundamentos Políticos Pedagógicos da Educação Profissional do Estado do Paraná*, que estabelece os princípios teóricos norteadores da proposta dos cursos de ensino médio na modalidade integrada do Estado. Você tem conhecimento deste documento? Ele já foi utilizado por vocês na escola?

2) “a oferta do Curso Técnico em Administração – Integrado justifica-se, posto que a globalização e conseqüente quebra de fronteiras têm novos paradigmas e uma visão das relações de mercado. Isto aponta para a necessidade de uma formação que propicie ao educando à aquisição do conhecimento tecnológico, científico, sócio-cultural, político e econômico, tornando-o apto a enfrentar os desafios” (Paraná, 2003, p.)

Considerando tratar-se de um curso profissionalizante, cujas disciplinas devem formar o educando tanto para atuar profissionalmente quanto para o prosseguimento nos estudos, como você faz a integração entre a parte geral e a parte específica do currículo? Ou seja, como você faz a integração entre conhecimento geral e conhecimento específico em suas aulas? Se possível exemplifique.

3) “A educação profissional deve articular conhecimento básico e conhecimento específico, a partir dos processos de trabalho e da prática social, concebidos enquanto “lôcus” de definição dos conteúdos que devem compor o programa, contemplando as diversas áreas cujos conhecimentos contribuem para a formação profissional e cidadã derivada do perfil profissional” (PARANÁ, 2005)

Como você trabalha no seu dia a dia, em sala de aula os conteúdos necessários para que o aluno adquira o conhecimento tecnológico, científico, sócio-histórico, político e econômico, levando-se em consideração a integração entre a educação geral e a educação profissional?

4) O DEP/SEED-PR ao propor a integração entre a educação geral e a educação profissional em nível médio estabeleceu linhas de ação para que a proposta tivesse sucesso, deste modo “a expansão e a reestruturação curricular, a instituição de quadro próprio de professores para essa modalidade, a formação continuada do seu quadro docente e técnico, a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos” (PARANÁ, 2005, p. 9).

A SEED está ofertando formação continuada aos docentes que atuam no ensino médio integrado, tendo em vista capacitá-los a integração curricular? E a estrutura física da instituição tem recebido melhorias?

5) Quais fatores dificultam e quais facilitam a integração entre a formação geral e a formação profissional? Fale sobre eles.