

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ**

**WILSON JOÃO MARCIONÍLIO ALVES**

**FINANCIAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ (2003-2007)**

**CURITIBA**

**2009**

**WILSON JOÃO MARCIONÍLIO ALVES**

**FINANCIAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A  
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ (2003-2007)**

**Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Linha de Pesquisa: Políticas Públicas e Gestão da Educação, Setor de Educação, da Universidade Federal do Paraná.**

**Orientadora:  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Andréa Barbosa Gouveia**

**CURITIBA**

**2009**

Catálogo na publicação  
Mariluci Zanela – CRB 9/1233  
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Alves, Wilson João Marcionílio

Financiamento e políticas públicas para a educação profissional no  
Paraná (2003-2007) / Wilson João Marcionílio Alves – Curitiba, 2009.  
213 f.

Orientadora: Profa. Dra. Andréa Barbosa Gouveia  
Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

1. Políticas públicas - Educação. 2. Educação – Paraná - Financiamento.  
3. Ensino profissional - Escolas públicas. I.Título.

CDD 373.24



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



## PARECER

Defesa de Dissertação de **WILSON JOÃO MARCIONÍLIO ALVES** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados, DR<sup>a</sup> ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA, DR. GAUDÊNCIO FRIGOTTO, DR<sup>a</sup> MÔNICA RIBEIRO DA SILVA e DR. ÂNGELO RICARDO DE SOUZA arguiram, nesta data, o candidato acima citado, o qual apresentou a seguinte Dissertação: “**FINANCIAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ (2003-2007)**”.

Procedida a argüição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que o candidato está apto ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> ANDRÉA BARBOSA GOUVEIA		aprovado
DR. GAUDÊNCIO FRIGOTTO		aprovado
DR <sup>a</sup> MÔNICA RIBEIRO DA SILVA		aprovado
DR. ÂNGELO RICARDO DE SOUZA		aprovado

Curitiba, 07 de agosto de 2009.

**Prof. Dr. Ângelo Ricardo de Souza**  
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação

*Dedico esta dissertação a **Deus**  
e a tudo o que ele representa.*

*À toda minha família, composta por meus  
verdadeiros catedráticos, modelos reais  
de perseverança, parceria, dedicação,  
paciência e ética.*

*...Ofereço, como forma de gratificação,  
os resultados desta Dissertação:*

*Ao meu pai, Pastor Erdes Alves (in memoriam),  
homem justo e fiel, historiador nato e teólogo  
de formação e minha mãe, Cícera da Silva Alves  
(retirante nordestina que soube me educar,  
mesmo não conhecendo as letras).*

*À minha companheira, Sonia,  
fiel e dedicada, pela compreensão e ajuda  
nos momentos difíceis de angústia e solidão...*

*Aos meus irmãos e irmãs,  
aos meus filhos, pela ternura e  
compreensão dos momentos ausente..*

*À vida, que amo!*

## **AGRADECIMENTOS**

Ao PPGE (UFPR) pela oportunidade de realização do curso de mestrado, um sonho para um garoto pobre, negro e fruto integralmente da escola pública brasileira.

À Professora Dr.<sup>a</sup> Andréa Barbosa Gouveia, por tão prestimosa orientação, paciência e dedicação.

À banca examinadora, pelo intercâmbio de idéias, sugestões e discussões construtivas que se delinearão durante a qualificação e defesa desta dissertação.

À Secretaria de Estado de Educação, na pessoa da Professora Dra. Sandra Garcia, chefe do Departamento de Educação e Trabalho, pela receptividade e disponibilização de informações e dados valiosos para a pesquisa.

A todos os Professores da Linha Pesquisa de Políticas Públicas e Gestão da Educação, pela acolhida e dedicação, em especial, a Professora Dr.<sup>a</sup> Taís Moura Tavares, pelo incentivo, compreensão, dedicação e carinho a mim dispensado.

Aos meus colegas de curso: Mari, Giselle, Luíza, Simoní, Sérgio e outros que nos deram o prazer da convivência...

Enfim, a todos que de alguma maneira me ajudaram a concluir este trabalho e me deram o incentivo para levá-lo adiante.

*Antes de sentirnos que somos bons mestres,  
estejamos seguros de que somos bons estudantes.*

(autor desconhecido)

## RESUMO

Este estudo dedica-se a analisar as implicações do financiamento e as políticas públicas para a educação profissional no Paraná, no período de 2003 e 2007, diante do discurso oficial de retomada da educação profissional e expansão do ensino médio integrado à educação profissional. Destaca-se que o objetivo principal da pesquisa é refletir sobre a suficiência ou não do investimento realizado para a garantia da política de educação profissional no Estado do Paraná. Para isto são utilizados dois parâmetros principais: o investimento em educação profissional frente aos gastos em MDE e o gasto/aluno ano em escolas que ofertam educação profissional na Região Metropolitana de Curitiba. Para dar concretude ao estudo, faz-se necessário uma revisão de literatura de cunho analítico e de estudos mais específicos diante da complexidade das análises no campo do financiamento da educação profissional. Assim, a dissertação está organizada em quatro capítulos. No primeiro capítulo, a preocupação é analisar o financiamento da educação no Brasil considerando que a educação é um bem público, portanto, deve ser tratada como política pública de responsabilidade do Estado. No segundo capítulo, discute-se o cenário das reformas educacionais e em especial, a reforma da educação profissional, que se mostra coerente com o ideário do liberalismo conservador e as conseqüências para a educação profissional no Paraná. No terceiro capítulo, trata-se da educação profissional no Paraná em face ao Decreto n.º 5.154/2004, buscando focalizar as demandas, possibilidades e limites do ensino médio integrado à educação profissional e as fontes de financiamento. Finalmente, no quarto capítulo, no sentido de melhor compreender as políticas de financiamento para a educação profissional no Paraná, objeto central do estudo, analisa-se os moldes como se dá o financiamento da educação profissional no estado, apresentando um estudo mais detalhado dos gastos na educação profissional paranaense levando em conta as informações de investimento em educação profissional constantes no Balanço Geral do Estado e o levantamento dos custos das escolas atribuídos a partir de informações referentes aos gastos com pessoal docente e não docente, o fundo rotativo, que se destina a cobrir gastos com manutenção, material de consumo e prestação de serviços, a merenda escolar e demais insumos (água e esgoto, energia elétrica, telefone), buscando assim, definir o gasto/aluno ano nas escolas públicas estaduais que ofertam educação profissional na Região Metropolitana de Curitiba.

**Palavras-chave:** Financiamento da educação. Políticas públicas. Educação profissional.  
Gasto/aluno



## ABSTRACT

The present study aims at analyzing the implications of Paraná professional education financing and public policies between 2003 and 2007 taking into consideration the official discourse on bringing back professional education and expanding the secondary and professional education integration. The research main aim is to analyze whether or not investments in the aforementioned period of time were enough to guarantee the professional education policy in the State of Paraná. To this end, we set two main parameters: 1) investments in professional education considering the MDE expenditures; and 2) per year expenditure of a student attending schools offering professional education in the Curitiba Metropolitan Region. Due to the complexity of information on professional education financing as well as to provide a more concrete study, we carried out the analysis of specific literature and studies. Thus, the dissertation comprises four chapters. First chapter analyses education financing in Brazil seeing that education is a public asset and the State is responsible for setting the related public policies. Second chapter discusses education reform scenarios, especially regarding professional education, which is in conformity with the conservative liberalism ideals, and its consequences for Paraná Professional education. Third chapter focuses Paraná professional education concerning Decree 5154/2004, as well as secondary and professional education integration demands, possibilities and limits, and financing sources. Finally, chapter four seeks to understand this study main object, which is the professional education financing policy in Paraná, by analyzing its patterns and providing a detailed study on its expenditures taking into consideration: investment information contained in the State Balance Sheet and school costs based on information about expenditures on personnel department (teachers and employees), rotating funds addressed to maintenance, consumables, services, school lunch and public services (water and sewage system, electric power, telephone), seeking to define the per year expenditure of a student attending schools offering professional education in the Curitiba Metropolitan Region.

**Keywords:** Education financing. Public policies. Professional education. Expenditure per student.

## LISTA DE TABELAS

1 - ESCALA DE INCLUSÃO.....	51
2 - MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA, FATOR DE PONDERAÇÃO (FP) E VALOR POR ALUNO DETERMINADO LEGALMENTE PARA 2007.....	53
3 - ESTIMATIVA EVOLUÇÃO EM TERMOS REAIS DO GASTO PÚBLICO DIRETO POR ALUNO.....	57
4 - ESTIMATIVA DE RECURSOS DO PROEP .....	92
5 - DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS INTEGRADOS E SUBSEQÜENTES POR ÁREA - REDE PÚBLICA ESTADUAL - PARANÁ - 2007 .....	112
6 - MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, 2003 A 2007 - BRASIL .....	124
7 - ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR UF - 2005 .....	126
8 - ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR UF - 2007 .....	127
9 - MATRÍCULAS EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO - 2005 E 2007 - BRASIL .....	127
10 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE QUE FREQUENTAVAM OU FREQUENTARAM ANTERIORMENTE CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, POR NATUREZA DA INSTITUIÇÃO DE REALIZAÇÃO DO CURSO, SEGUNDO SEGMENTO DO CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BRASIL .....	132
11 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS PESSOAS COM 10 ANOS OU MAIS DE IDADE QUE FREQUENTAVAM OU FREQUENTARAM ANTERIORMENTE CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, POR NATUREZA DA INSTITUIÇÃO DE REALIZAÇÃO DO CURSO, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES - 2007.....	133
12 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE, POR CONDIÇÃO DE FREQUÊNCIA A CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O SEGMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES - 2007 .....	134
13 - DADOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - ESTADO DO PARANÁ.....	135
14 - CONVÊNIO POR ÓRGÃO/SEED .....	143
15 - MDE - BALANÇO GERAL DO ESTADO DO PARANÁ 2003/2007.....	151
16 - RECURSOS EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	154
17 - RECEITA LÍQUIDA ORÇADA INICIAL - POR ANO .....	156
18 - CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS - 2007 .....	167
19 - ÍNDICE DE RENDIMENTO ESCOLAR - ENSINO MÉDIO - 2007 .....	172
20 - ÍNDICE DE RENDIMENTO ESCOLAR - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - 2007.....	174
21 - GASTO/ALUNO - 2007 .....	179
22 - GASTO/ALUNO ANO - MDE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PR.....	192

## LISTA DE QUADROS

1 - ESTRUTURA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO .....	29
2 - ENQUADRAMENTO DE DESPESAS COMO MDE .....	37
3 - RECEITAS DO FUNDEB.....	50
4 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PR - 2003 .....	109
5 - DISCRIMINAÇÃO DE CONVÊNIOS - ESTADO PARANÁ.....	142
6 - LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS - 2007.....	162
7 - CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OFERTADOS NAS ESCOLAS DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA.....	164

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - QUADRO SINÓTICO COMPARATIVO DAS GRANDES LINHAS .....	100
GRÁFICO 1 - PERCENTUAL DE PESSOAS QUE FREQUENTAVAM OU FREQUENTARAM ANTERIORMENTE CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, NA POPULAÇÃO DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE, POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO - 2007.....	131
GRÁFICO 2 - ALUNOS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - PR .....	136
GRÁFICO 3 - NÚMERO DE MUNICÍPIOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....	137
GRÁFICO 4 - ESTABELECIMENTOS QUE OFERTAM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ.....	137
GRÁFICO 5 - PORTE DAS ESCOLAS – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL .....	165

## LISTA DE SIGLAS

ABAN	- Abandono
AM	- Área Metropolitana
ANDE	- Revista da Associação Nacional de Educação
ANDES	- Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANPED	- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
APMF	- Associação de Pais, Mestres e Funcionários
APP	- Sindicato dos Professores do Paraná
APR	- Aprovação
BGE	- Balanço Geral do Estado
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	- Banco Mundial
CAF	- Coordenadoria de Apoio Financeiro
CAQI	- Custo Aluno Qualidade Inicial
CD	- Conselho Deliberativo
CE	- Colégio Estadual
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEDES	- Centro de Estudos Educação & Sociedade
CEEP	- Centro Estadual de Educação Profissional
CEETEPS	- Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
CEFET	- Centro Federal de Educação Tecnológica
CEP	- Centro de Educação Profissional
CF	- Constituição Federal
CGU	- Controladoria Geral da União
CNE	- Conselho Nacional de Educação
COFIEX	- Comissão de Financiamento Externo
CONFETEC	- 1. <sup>a</sup> Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica
CONSED	- Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNs	- Diretrizes Curriculares Nacionais
DEP	- Departamento de Educação Profissional
DET	- Departamento de Educação e Trabalho
DF	- Distrito Federal
DRU	- Desvinculação de Recursos da União
E-9	- Educação para Todos nos Nove Países mais Populosos do Mundo
EC	- Emenda Constitucional
EDUC. SOC	- Educação & Sociedade

EF	- Ensino Fundamental
EJA	- Educação de Jovens e Adultos
EM	- Ensino Médio
EMI	- Ensino Médio Integrado a Educação Profissional
ENEM	- Exame Nacional do Ensino Médio
EP	- Educação Profissional
EPT	- Educação Profissional e Tecnológica
EUA	- Estados Unidos da América
FAT	- Fundo de Amparo ao Trabalhador
FHC	- Fernando Henrique Cardoso
FMI	- Fundo Monetário Internacional
FNDE	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FPE	- Fundo de Participação dos Estados
FP	- Fator de Ponderação
FPM	- Fundo de Participação dos Municípios
FR	- Fundo Rotativo
FUNDEB	- Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	- Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental
FUNDEP	- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional
GFS	- Grupo Financeiro Setorial
GRHS	- Grupo de Recursos Humanos Setorial
IAPAR	- Instituto Agrônômico do Paraná
IBGE	- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICMS	- Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestação de Serviços de Transportes e de Comunicações
IE	- Imposto de Exportação
IGF	- Imposto sobre Grandes Fortunas
II	- Imposto de Importação
INEP	- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INPC	- Índice Nacional de Preços ao Consumidor
IOF	- Imposto sobre Operações de Crédito, Câmbio e Seguro
IPARDES	- Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPCA	- Índice de Preços ao Consumidor Amplo
IPI	- Imposto sobre Produtos Industrializados
IPTU	- Imposto Predial e Territorial Urbano
IPVA	- Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
IR	- Imposto de Renda

ISS	- Imposto sobre Serviço de Qualquer Natureza
ITBI	- Imposto sobre Transmissão Intensiva de Bens e Direitos Relativos a Imóveis
ITCMD	- Imposto sobre Transmissão Causa Mortis
ITR	- Imposto Territorial Rural
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDO	- Lei de Diretrizes Orçamentária
MCT	- Ministério da Ciência e Tecnologia
MDA	- Ministério do Desenvolvimento Agrário
MDE	- Manutenção e Desenvolvimento da Educação
MEC	- Ministério da Educação
MS	- Ministério da Saúde
MTB	- Ministério do Trabalho
MTE	- Ministério do Trabalho e Emprego
NRE	- Núcleo Regional de Educação
OAB	- Ordem dos Advogados do Brasil
OECD	- Organização para Cooperação e Desenvolvimento
OIT	- Organização Internacional do Trabalho
PARANAEDUCAÇÃO	- Agência de Administração dos Professores e Funcionários da Educação do Paraná
PARANATEC	- Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico
PCNs	- Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	- Programa Dinheiro Direto na Escola
PECs	- Projetos de Enriquecimento Curricular
PIB	- Produto Interno Bruto
PIs	- Projetos Interdisciplinares
PLANFOR	- Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNAD	- Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	- Plano Nacional de Educação
PQE	- Projeto de Qualidade do Ensino Público do Paraná
PR	- Paraná
PROEJA	- Programa de Integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos
PROEM	- Programa de Expansão do Ensino Médio
PROEP	- Programa de Expansão da Educação Profissional
PROINFO	- Programa Nacional de Informática na Educação
PROMED	- Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio
PSDB	- Partido da Social Democracia Brasileira

PSS	- Processo Seletivo Simplificado
PT	- Partido dos Trabalhadores
REP	- Reprovação
RS	- Rio Grande do Sul
SAEB	- Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEAP	- Secretaria de Administração e Planejamento do Paraná
SEBRAE	- Serviço de Apoio a Micro e Pequenas Empresas
SEED	- Secretaria de Estado da Educação
SEMTEC	- Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	- Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	- Serviço Nacional de Aprendizagem Rural do Paraná
SERCOMTEL	- Operadora de Telecomunicações Londrinense
SESI	- Serviço Social da Indústria
SEST/SENAT	- Serviço Social do Transporte/Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SETEC	- Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
TN	- Tesouro Nacional
UF	- Unidade da Federação
UNDIME	- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNESP	- Universidade do Estado de São Paulo



## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO</b>	
<b>PROFISSIONAL: PRECEITOS LEGAIS</b> .....	23
1.1 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: FONTES LEGAIS.....	27
1.2 A LDB E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO.....	33
1.3 A POLÍTICA DE FUNDOS PARA A EDUCAÇÃO: FUNDEF E FUNDEB .....	41
1.3.1 FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental.....	42
1.3.2 FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica.....	46
<b>2 AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO E A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO</b>	
<b>PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 1990</b> .....	61
2.1 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA DÉCADA DE 1990 E OS NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PRESCRIÇÕES LEGAIS .....	66
2.2 O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CENÁRIO DAS REFORMAS DA DÉCADA DE 1990 .....	71
2.2.1 A Reestruturação do Ensino Médio e Técnico e o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná .....	79
2.3 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL .....	84
2.4 AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DIANTE DOS NOVOS PRECEITOS LEGAIS.....	87
2.4.1 Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP .....	91
2.4.2 A Revogação do Decreto n.º 2.2098/1997 e a Concepção de Educação Profissional Proposta no Decreto n.º 5.154/2004 .....	96
2.5 O CONTEXTO ATUAL DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO .....	101
<b>3 A POLÍTICA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO</b>	
<b>PROFISSIONAL NO PARANÁ E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO</b> .....	107
3.1 O MODELO DE GESTÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ.....	108

3.2	A CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA.....	115
3.3	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA PERSPECTIVA .....	121
3.4	A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE ACORDO COM A PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (PNAD) - 2007 .....	129
3.5	A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO PARANÁ.....	135
<b>4</b>	<b>AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO E OS GASTOS PÚBLICOS POR ALUNO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARANAENSE.....</b>	<b>140</b>
4.1	O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BALANÇO GERAL DO ESTADO DO PARANÁ.....	148
4.2	GASTO/ALUNO ANO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA .....	158
4.2.1	Caracterização das Escolas de Educação Profissional na Região Metropolitana de Curitiba.....	161
4.3	A QUESTÃO DO GASTO/ALUNO ANO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA.....	177
4.3.1	Valor Pessoal.....	180
4.3.2	Fundo Rotativo, PROINFO, Merenda e Insumos.....	182
4.3.3	Os Custos das Escolas Estaduais e o Gasto/Aluno Ano na Educação Profissional do Paraná.....	183
	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>190</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>198</b>

## INTRODUÇÃO

O discurso oficial dos gestores da educação no estado do Paraná indica que a educação profissional é prioridade do atual governo do estado (2003-2010).

Diante das possibilidades da legislação educacional vigente, a Secretaria de Estado da Educação gradativamente passou a implantar na Rede Pública uma política educacional voltada para a retomada da educação profissional e a implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

A oferta da educação profissional no modo Integrado apresenta-se com uma política curricular que concebe a formação de seus alunos intimamente ligados aos princípios pedagógicos do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia e fundamentalmente tem que ser percebidos em suas múltiplas dimensões e também na sua relação com as demais áreas (PARANÁ, 2006).

Assim, na tentativa de desvelar no âmbito dos limites das condições materiais e recursos financeiros que viabilizam a formulação, implementação e avaliação da educação profissional e expansão do ensino médio integrado, é que este estudo está sendo realizado e, objetiva discutir as políticas educacionais para o ensino médio, destacando os limites do financiamento público para implementar, de fato, esta modalidade de ensino nas escolas públicas paranaenses que atenda aos sujeitos jovens trabalhadores<sup>1</sup>.

Formular um problema de investigação se torna um grande desafio. Escolher o percurso a percorrer para alcançar os objetivos estabelecidos no estudo, também se torna um grande desafio quando se considera o objeto da pesquisa e o campo de trabalho empírico.

---

<sup>1</sup> “Não se concebe, atualmente, a educação profissional como simples instrumento de política assistencialista ou linear ajustamento às demandas do mercado de trabalho, mas sim, como importante estratégia para que os cidadãos tenham efetivo acesso às conquistas científicas e tecnológicas da sociedade.” (PARECER CNE/CEB n.º 16/99).

Pode-se tomar como um indicador da ação do Estado na área educacional o panorama que se permite traçar dos gastos nos principais níveis e modalidades de educação desenvolvida. A distribuição dos gastos é influenciada principalmente pelo número de alunos envolvido em cada nível ou modalidade, que por sua vez é influenciado pela duração de cada nível e pela complexidade do aparato (recursos humanos, físicos etc.) necessário à prestação desse serviço público.

O presente estudo dedica-se a analisar as implicações do financiamento nas políticas públicas para a educação profissional no Paraná, no período de 2003 e 2007, diante do discurso oficial de retomada da educação profissional e expansão do ensino médio integrado à educação profissional.

Destaca-se que o objetivo principal da pesquisa é refletir sobre a suficiência ou não do investimento realizado para a garantia da política de educação profissional no Estado do Paraná. Para isto são utilizados dois parâmetros principais: o investimento em educação profissional frente aos gastos em MDE e o gasto/aluno ano em escolas que ofertam educação profissional na Região Metropolitana de Curitiba.

Para Gouveia & Souza (2005) a pesquisa acerca da política de financiamento da educação tem como substrato a compreensão de que é fundamental a avaliação da política pública implementada pelos diferentes níveis da administração do Estado, visto que o acompanhamento e o controle da ação do Estado é parte do processo de democratização deste.

Assim, a investigação dos gastos públicos por aluno na educação profissional paranaense tem como objetivo compreender o valor e o uso dos recursos alocados pelo Poder Público nas escolas da rede estadual da Região Metropolitana de Curitiba que ofertam essa modalidade de ensino.

No presente estudo optou-se pela denominação gasto-aluno por entender que a mesma expressa mais adequadamente o resultado da análise dos dados obtidos. Baseando-se na concepção de gasto-aluno definida por Melchior (1997), pode-se afirmar que a expressão gasto-aluno se limita a identificar o que efetivamente se investe em educação sem levar em conta outros parâmetros para análise. Embora se

tivesse a disposição de identificar o custo-aluno da educação profissional paranaense, verificou-se que seria necessário um detalhamento de dados ao qual não se teve acesso, para que a partir da análise da realidade fosse possível chegar a parâmetros mínimos para a formulação de uma proposta de custo-aluno-qualidade.

De acordo com Farezena *et al.* (2004, p.13) o custo-aluno é hoje uma categoria importante para definir a necessidade de recursos educacionais, sua (re)distribuição e o desenho de políticas que procuram dotar as escolas dos insumos tidos como indispensáveis ao processo educacional. Neste sentido, buscou-se investigar de que forma as fontes de recursos públicos têm sido utilizadas nas escolas que ofertam educação profissional, que alunos e quantos alunos estão sendo atendidos e se a política de financiamento proposta pelo estado do Paraná indica qualidade nos cursos ofertados.

Dentro dos limites inerentes ao próprio objeto de investigação, na realização deste estudo procurou-se trazer as especificidades do gasto/aluno ano, em trinta e sete escolas da Rede Estadual de Ensino que ofertam educação profissional e, estão localizadas na Região Metropolitana de Curitiba por entender que estas escolas retratam a realidade das demais escolas paranaenses que ofertam educação profissional.

Acredita-se que estudar as Políticas de Financiamento para a educação profissional se justifica, pois, no Brasil, em termos de discurso oficial, a educação profissional vem sendo apresentada cada vez mais como um importante instrumento de construção da cidadania e inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea tecnológica.

De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), a direção da legislação educacional depende das forças que estão disputando o projeto educacional para a sociedade brasileira. Embora, apenas um maior volume de recursos não seja suficiente para garantir uma educação de boa qualidade e resolver os problemas relativos à área, porém, uma maior disponibilidade de recursos financeiros para o ensino constitui um elemento essencial para a melhoria do ensino público.

Neste sentido, a luta pelo financiamento para essa modalidade de ensino necessita ser visto não apenas como um movimento em defesa da escola pública de qualidade, mas como uma ação concreta que alcance uma política pública permanente diante das transformações econômicas e políticas em curso. Faz-se também necessário a construção de um sistema público de Educação Profissional que garanta, às escolas, recursos públicos para seu desenvolvimento, estes por sua vez constituídos em políticas públicas para essa modalidade de ensino.

Deste modo, analisar as políticas de financiamento para a educação profissional e ensino médio integrado, implica, 1) discutir as políticas e o financiamento, na perspectiva de construção de alternativas que ampliem e fortaleçam as ações públicas para a modalidade no Paraná; 2) investigar as principais fontes de financiamento da educação, destacando-se as fontes de financiamento para a educação profissional, diante do preceito constitucional de partição de responsabilidade entre os entes federados; 3) analisar o orçamento previsto e executado para a educação profissional e, particularmente, para o ensino médio integrado, avaliando a relação entre os recursos disponibilizados e a oferta realizada, tanto em relação ao número de cursos e matrículas, 4) e o custo/aluno ano na educação profissional paranaense.

A pesquisa busca responder a uma pergunta principal: a política de financiamento é suficiente diante da proposta de retomada da educação profissional e expansão do ensino médio integrado à educação profissional no estado do Paraná? Daí decorre outras perguntas, tais como: De que forma as fontes de recursos públicos têm sido utilizadas na educação profissional? Que alunos e quantos alunos estão sendo atendidos? A política de financiamento indica qualidade nos cursos ofertados?

Para alcançar esse objetivo foi realizada uma análise das Políticas para a educação profissional e ensino médio integrado a partir da legislação nacional e estadual pertinente a essa modalidade de ensino. Considerando que o financiamento da Educação é parte integrante das políticas educacionais e indispensável para efetivá-las, são objeto de investigação as fontes de financiamento da educação no Brasil e no Paraná, bem como, através do levantamento de dados junto a Secretária

de Estado da Educação buscará caracterizar os estabelecimentos que ofertam educação profissional e ensino médio integrado, identificando as condições dessa oferta, número de cursos, número de matrículas, infra-estrutura e a expansão da rede de ensino.

Metodologicamente, este estudo elegeu como principal fonte de pesquisa o Portal da SEED, denominado “Dia-a-Dia Educação” que disponibiliza os dados de todas as escolas públicas pertencente à rede estadual do Paraná. Ressalta, entretanto, a importância do Portal como importante ferramenta na facilidade para o acesso aos dados, tendo em vista, que o Portal, disponibiliza serviços e informação para educadores, alunos, escolas e comunidades em geral e visa divulgar informações institucionais tornando-se um receptáculo de dados advindos de diferentes instâncias da SEED/PR.

O método utilizado para o levantamento e análise dos gastos procurou levar em consideração pressupostos teóricos e metodológicos indicados por Farenzena *et al.* (2004); Camargo & Nascimento (2006); Carreira & Pinto (2007) e foram coletados, respeitando as normas éticas da pesquisa científica, pois, são dados públicos, disponibilizados pelo próprio governo do estado do Paraná. No sentido de facilitar a compreensão e evidenciar os resultados relacionados aos objetivos da pesquisa, após a coleta de dados no Portal Dia-a-Dia Educação e nos Balanços Gerais do Estado, os dados foram sintetizados em tabelas, quadros e gráficos.

Para concretude do estudo, foi realizada uma revisão de literatura, bem como, análise e coleta de documentos que explicitaram as ações do Governo do Paraná e da SEED, durante o período de 1995/2002 e num segundo momento, a análise dos documentos propostos pela gestão atual (2003-2006/2007-2010) que tomou a iniciativa de retomada da educação profissional com ênfase no ensino médio integrado à educação profissional. Outros dados foram analisados como, os recursos do Tesouro do Estado repassados para a Educação Profissional, recursos da educação repassados diretamente às escolas, como o Fundo Rotativo, os convênios firmados entre governo

estadual e federal e a caracterização das escolas que ofertam educação profissional na região metropolitana de Curitiba.

O espaço temporal da pesquisa considerou o período de 2003 a 2007, no entanto, optou-se por analisar os gastos/aluno, somente do ano de 2007, tendo em vista que estes dados estavam disponibilizados no portal Dia-a-Dia Educação de forma mais consolidada.

É digno de nota que, este trabalho desenvolveu-se dentro das limitações reconhecidas no campo da pesquisa do financiamento, nos limites do que foi possível investigar e as metodologias possuem suas especificidades e limitações, pois a nosso ver, diferentemente de uma unidade produtiva, nos quais os custos são levantados dentro de uma metodologia intransigente, a escola se diferencia do setor produtivo já que está diretamente ligada a processos e relações humanas, ainda que seja fundamental a alocação de recursos para a efetividade das suas atividades em prol do aluno.

Cabe ressaltar que não se pretendeu, em momento algum, exaurir todas as análises ou repelir todas as questões que o tema pode acender, até porque a análise de poucos dados permite apenas realizar constatações e a partir delas formular hipóteses explicativas, cuja comprovação requer estudos mais aprofundados.

Enfim, antes de iniciar a dissertação propriamente dita, é interessante destacar que a escolha do tema é resultante de preocupações, questionamentos e inquietações por mim vivenciadas, no exercício do magistério, na rede estadual de ensino do Estado do Paraná e, por estar intimamente relacionado à minha trajetória acadêmica e profissional por atuar em escola que oferta educação profissional na rede estadual de ensino do Paraná.



## 1 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: PRECEITOS LEGAIS

Ao pensar um projeto educacional a vinculação de recursos à educação é condição *sine qua non* para que o acesso e permanência sejam garantidos a todos os cidadãos. Neste sentido, as discussões em torno da política de financiamento da educação profissional pública têm a ver com as condições materiais e com os recursos financeiros que viabilizam a formulação, implementação e avaliação das políticas que provém de recursos públicos, de empresas privadas e dos cidadãos.

De acordo com Valente (2005) todo o arcabouço legal e jurídico que regula a organização e os princípios da educação nacional, ou seja, a constituição do sistema federativo, o plano nacional de educação, a perspectiva de construção de um sistema nacional de educação e as formas de financiamento educacional, tal como é concebido hoje, foi construído historicamente através da luta de educadores, intelectuais e representantes da sociedade civil que pautaram a construção de uma educação pública, gratuita, laica e obrigatória como um direito universal e obrigação do Estado.

A Constituição Federal<sup>2</sup>, promulgada em cinco de outubro de 1988, fruto de intensos debates que expressaram diferentes demandas e reivindicações dos mais diversos sujeitos, demonstra uma pluralidade de posições e se caracteriza pela consagração dos direitos sociais.

Vários setores da sociedade se mobilizaram pela causa da educação e emendas populares calçaram a idéia da educação como direito de todos e, portanto, garantiu no texto constitucional<sup>3</sup> à universalidade, gratuidade, gestão democrática,

---

<sup>2</sup> A Assembléia nacional Constituinte, composta por 559 congressistas, foi instalada em 1.º de fevereiro de 1987, sendo presidido pelo deputado Ulysses Guimarães, do PMDB. Os trabalhos dos constituintes se estenderam por dezoito meses. Em 5 de outubro de 1988, foi promulgada a nova Constituição brasileira que carinhosamente foi denominada pelo ex-Deputado Ulysses Guimarães de Constituição Cidadã e, deu a educação lugar de altíssima relevância.

<sup>3</sup> Arts. 206, 207 e 208 da CF.

garantia de elevado padrão de qualidade. Garante também a norma Constitucional, que a educação é um direito social<sup>4</sup>. Cabe a Família e ao Estado garantir e prover tal direito.

Tanto a CF de 1988 como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, remete a União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios a responsabilidade pela administração do sistema educacional brasileiro, tendo como fundamento o regime de colaboração<sup>5</sup> entre essas instâncias federadas (CASTRO, 2001, p.12). No entanto, a efetividade do direito à educação depende da existência de toda uma estrutura que permita a organização do sistema educacional.

À manutenção das responsabilidades para com a Educação Básica<sup>6</sup>, por parte das esferas administrativas, também se constitui em ponto de pauta. Neste sentido, a oferta do ensino deve ajustar-se às seguintes determinações constitucionais:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1.º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios;

§ 2.º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3.º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

§ 4.º Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório.

§ 5.º A educação básica pública atenderá prioritariamente ao ensino regular. (CF/88, art. 211, alterado pela EC n.º 14/96 e EC n.º 53/2006).

---

<sup>4</sup> Artigo 6.º da CF 1988.

<sup>5</sup> De acordo com Dourado (2006, p.30), a legislação preconiza que compete à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos municípios organizar seus sistemas de ensino em regime de colaboração, o que implica o estabelecimento de diretrizes gerais, definições de competências, política de financiamento, entre outros.

<sup>6</sup> A LDB, em seu Título V, "Dos níveis e modalidade de ensino", estabelece que a educação básica é formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio (Cap. I, art. 21).

Ainda no Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, o artigo 60 traça regras relativas à aplicação dos recursos disponibilizados para a educação, estabelecendo a meta de universalização do ensino fundamental e erradicação do analfabetismo.

Neste sentido, a CF instituiu o ensino fundamental como o nível de ensino obrigatório no País, ao mesmo tempo em que determinou a gradual universalização do ensino médio gratuito. A redação original do inciso II do art. 208, apontava para a perspectiva da "progressiva extensão da gratuidade e obrigatoriedade do ensino médio", tornando este nível de ensino parte da etapa obrigatória. No entanto, a EC n.º 14/96<sup>7</sup>, alterou a redação do inciso II deste artigo para "progressiva universalização do ensino médio gratuito", tornando menos efetivo o compromisso do Estado na incorporação futura deste nível de ensino à educação compulsória.

Embora o texto constitucional priorize o ensino fundamental, cabe destacar que o ensino médio é um direito do cidadão e um dever do estado. No entanto, mais do que a interpretação da norma jurídica, nota-se que,

o que fez avançar de forma impressionante as matrículas no ensino médio, nos últimos anos, foi a pressão social dos jovens e de suas famílias, decorrente de exigências crescentes de certificação do mercado de trabalho e de um salutar anseio de continuidade dos estudos, associadas a melhoria nas taxas de conclusão do ensino fundamental (PINTO, 2007, p.53).

Isto posto, cabe destacar que os desafios encontrados para o ensino médio podem ser explicados pelas exigências que se apresentam para a educação, a partir das mudanças ocorridas na organização do trabalho. Nessa perspectiva, é necessário considerar que apesar do grande crescimento do número de matrículas nesta etapa,

---

<sup>7</sup> A Emenda Constitucional n.º 14/96 foi proposta pelo governo de Fernando Henrique Cardoso e, entre outras alterações, instituiu o FUNDEF. A alteração promovida pela Emenda 14/96, a nosso ver, vem para desobrigar um pouco mais o Estado com o ensino médio, abrindo caminho para a política educacional brasileira focar suas atenções no ensino fundamental. Levando-se em conta que a Emenda tinha como escopo maior a instituição do FUNDEF, um instrumento de fortalecimento do ensino fundamental, tal perspectiva faz sentido.

a Taxa de Escolarização Líquida<sup>8</sup> mostra que, apenas um terço da população dos jovens na faixa etária de 15 a 17 anos encontra-se no ensino médio, portanto, é preciso considerar:

a contingência de milhares de jovens que necessitam, o mais cedo possível, buscar um emprego ou atuar em diferentes formas de atividades econômicas que gerem sua subsistência, parece pertinente que se faculte aos mesmos a realização de um ensino médio que, ao mesmo tempo em que preserva sua qualidade de educação básica como direito social e subjetivo, possa situá-los mais especificamente em uma área técnica ou tecnológica (FRIGOTTO, 2005, p.77)

Nesse sentido, levando em consideração que, a educação "tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (LDB, art. 2.º) e a educação profissional, tal como definida na LDB n.º 9.394/96, é uma modalidade da educação escolar que conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva, concretizando um dos objetivos gerais da educação – a relação existente, ou que deve existir, entre educação e trabalho, fica evidenciado a importância de uma política de educação profissional quer seja para os trabalhadores em particular ou, para as próprias condições do crescimento econômico do país.

Atualmente, no Brasil, se destaca como política educacional o ensino médio integrado a educação profissional<sup>9</sup>. A efetivação desta política, no entanto, está

---

<sup>8</sup> A Taxa de Escolarização Líquida expressa o percentual da matrícula de 15 a 17 anos no ensino médio regular em relação à população na faixa etária de 15 a 17 anos. No Brasil, a média é de 33,3% (PINTO, 2007, p.64).

<sup>9</sup> A terminologia ensino médio integrado à educação profissional tem suscitado algumas discussões, tendo em vista que, ensino médio é nível de ensino e educação profissional uma modalidade de ensino. Para Silva (2008) a discussão é pertinente, ou seja, "a educação profissional é que se integrou ao ensino médio, assim, poderíamos pensar que seria mais adequado falar em Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, justificando, sim, por ser a primeira, modalidade e, a segunda, parte do nível chamado Educação Básica". No entanto, na ótica da Professora, não cabe a discussão neste trabalho tendo em vista que "essa nomenclatura está na Lei e também nos estudos e pesquisas que se referem ao tema". Esclarece a Professora Monica R. Silva, que, "no caso do PROEJA, este ficou assim denominado: Programa de Integração entre a educação profissional e o ensino médio na modalidade EJA". (SILVA, 2008b).

condicionada à existência de recursos que assegurem a ampliação do atendimento escolar. Isto implica no aumento dos custos com a sua manutenção. Portanto, uma política da magnitude e relevância social como é a educação profissional, seja pela sua demanda, seja pela sua amplitude no cenário da educação brasileira ou mesmo pela expectativa que ocupa no imaginário popular requer uma política de financiamento sistemática, perene, organizada e com recursos correspondentes a função que lhe é atribuída e/ou esperada (GRABOWSKI; RIBEIRO, 2006, p.2).

Por tais razões, torna-se relevante, analisar a legislação educacional vigente no que se refere ao financiamento da educação brasileira a partir da Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, entre outros decretos e leis que tratam do financiamento da educação básica e profissional que, no nosso entender, são importantes fontes para conhecer as políticas de financiamento para a educação pública estatal.

## 1.1 FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO: FONTES LEGAIS

A necessidade de aumentar a disponibilidade e assegurar uma parcela significativa de recursos para a área educacional tem provocado o debate do tema. Historicamente, a vinculação de uma parcela da receita pública foi a principal forma encontrada para alocar recursos para o ensino e garantir prioridade permanente para a educação (MELCHIOR, 1987; DAVIES, 2004).

A Constituição Federal de 1988 deu um passo importante na consolidação do sistema público em educação reafirmando a vinculação de parcelas das receitas públicas para a educação e ampliando o percentual que a União devia aplicar no sistema de ensino, em que pese ter surgido durante a Assembléia Nacional Constituinte outras prioridades para os gastos públicos, principalmente aqueles ligados aos interesses do capital.

O artigo 212 da CF define a estrutura do financiamento da educação, na medida em que determina a aplicação de percentuais mínimos, anualmente, nunca

menos de 18% para a União e 25% para os Estados, Distrito Federal e Municípios da receita resultante de impostos, compreendida a proveniente de transferências, na Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (EC n.º 14/96<sup>10</sup> e EC n.º 53/2006<sup>11</sup>), bem como estabelece critérios para efeito de cálculo dos percentuais e de verificação de sua destinação; elege o ensino obrigatório como área prioritária de atendimento; determina o custeio de atividades aos programas de apoio a suplementação alimentar e assistência à saúde através de recursos provenientes de contribuições sociais e outros recursos orçamentários e, destina como fonte adicional de financiamento a contribuição social do salário-educação a educação básica pública<sup>12</sup>.

Nesse sentido, a CF assegura uma estrutura mínima de financiamento do direito à educação, composta pela vinculação constitucional de impostos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino e pela contribuição social do salário educação.

Para Davies (2004), a vinculação constitucional de impostos é provavelmente o aspecto mais importante da discussão sobre o financiamento da educação estatal. No entanto, a vinculação de recursos para a educação não se trata de um ponto pacífico. Sempre foi uma questão polêmica e nas constituições brasileiras ora esteve presente, ora esteve excluída dos textos constitucionais e legais, fruto das características do momento histórico da sociedade brasileira, tal como se pode observar:

Na constituição de 1937 foi suprimida, sendo reintroduzida em 1941 como consequência da Conferência Interestadual de Educação, na CF de 1946 foi novamente consagrada com alíquotas de 10% para a União e 20% para os estados, Distrito Federal e Municípios, a Lei n.º 4024/61 ampliou para 12% a vinculação da União, a Constituição de 1967 suprimiu-a novamente. A Emenda Constitucional n.º 1 de 1969 retomou (OLIVEIRA, 1998, p.125-126).

---

<sup>10</sup> Sobre EC 14 e o FUNDEF, ver Sousa Júnior (2000).

<sup>11</sup> A Emenda Constitucional n.º 53/2006, cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais de Educação (Fundeb). Com a entrada em vigor da referida emenda, foram feitas alterações nos artigos 7.º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212, da Constituição da República e no artigo 60, do Ato das Disposições Transitórias, também da Carta Magna.

<sup>12</sup> Redação dada pela EC n.º 53/2006.

Portanto, pode ser considerada uma vitória a reserva de mínimos orçamentários vinculados a educação, considerando que se extinguem em momentos ditatoriais, as vinculações de recursos para despesas específicas.

De acordo com Castro (2001), dentre todas as vinculações pretendidas durante a Assembléia Nacional Constituinte, somente essa foi aprovada. Cabe considerar, ainda, que houve um incremento da vinculação destinada a União, que aumentou de 13% para 18%, e mantiveram-se os quantitativos destinados aos Estados e municípios.

A Constituição também resguardou a cobrança de contribuições compulsórias dos empregadores incidentes sobre a folha de salários e destinadas às entidades do sistema sindical voltadas para a formação profissional.

Para melhor ilustrar como está composta a responsabilidade pelo financiamento da educação pública brasileira apresentamos o quadro a seguir.

QUADRO 1 - ESTRUTURA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

UNIÃO	ESTADOS	MUNICÍPIOS
1. Orçamentários (Tesouro) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ordinários do Tesouro.</li> <li>• Vinculação da receita de impostos (18%) para MDE</li> </ul>	1. Orçamentários (Tesouro) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculação da receita de impostos (25%) para MDE</li> <li>• Subvinculação do FUNDEB (20%) da cesta de tributos até 2009</li> </ul>	1. Orçamentários (tesouro) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Vinculação da receita de impostos (25%) para MDE</li> <li>• Subvinculação do Fundeb</li> </ul>
2. Contribuições Sociais <ul style="list-style-type: none"> <li>• Salário-educação/quota federal</li> </ul>	2. Transferências <ul style="list-style-type: none"> <li>• Salário-educação estadual</li> <li>• Orçamentários da União (complementação do FUNDEB)</li> <li>• Recursos de Transferências voluntárias da União/FNDE</li> </ul>	2. Transferências <ul style="list-style-type: none"> <li>• Salário-educação/quota municipal</li> <li>• Recursos de Transferências voluntárias da União/FNDE</li> </ul>
3. Outras Fontes <ul style="list-style-type: none"> <li>• Operações de crédito</li> <li>• Renda líquida da loteria federal</li> <li>• Renda de órgãos autônomos</li> <li>• Aplicação do Salário-educação/quota federal e outras fontes do FNDE</li> <li>• Diretamente arrecadados</li> <li>• Diversos</li> </ul>	3. Contribuição social 4. Outros <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretamente arrecadados</li> <li>• Operações de crédito</li> <li>• Diversos</li> </ul>	3. Outros <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diretamente arrecadados</li> <li>• Operações de crédito</li> <li>• Diversos</li> </ul>

FONTE: Construído pelo autor a partir da Constituição Federal, LDB, Leis Ordinárias

Analisando o quadro 1, percebe-se que a estrutura de financiamento da educação pública é bastante complexa. Nota-se que a receita tributária de impostos é o seu principal componente. Na esfera federal, a cesta de impostos do Tesouro é

composta por: Imposto de Importação (II), Imposto de Exportação (IE), Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza (IR), Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI), Imposto Territorial Rural (ITR), Imposto sobre Operações de Crédito, Câmbio e Seguro (IOF) e Imposto sobre Grandes Fortunas (IGF)<sup>13</sup>.

Portanto, é sobre a receita desses impostos que é calculado os 18% a serem aplicados pela União na manutenção e desenvolvimento do ensino, depois de descontadas as transferências<sup>14</sup> para estados e municípios. Cabe destaque para o mecanismo de Desvinculação de Receitas da União (DRU) que contingencia 20% dos 18% de recursos vinculados da União para pagamento da dívida pública, ainda que, segundo o Ministério do Planejamento, a DRU objetiva tão somente dar uma maior flexibilidade à alocação dos recursos públicos e não significa elevação das receitas disponíveis para o governo federal. Além disso, não afeta as transferências constitucionais para Estados e municípios, cuja principal fonte de receita é o IPI e o Imposto de Renda, uma vez que a desvinculação é feita após os cálculos das transferências<sup>15</sup>.

Para Davies (2004), a Desregulamentação é um dos artifícios ou medida do Governo que causa perda no financiamento da educação. Afirmo esse autor que:

O Fundo Social de Emergência (FSE), criado por Emenda Constitucional de Revisão em 1994 e posteriormente transformado em Fundo de Estabilização Fiscal (FEF), subtraiu bilhões da educação pela desvinculação de 20% da receita de alguns impostos. A consequência do FEF é que o governo federal só foi obrigado a aplicar 14,4% da receita de impostos em MDE, pois 20% dos 18% (= 3,6%) foram retidos automaticamente no FEF para uso livre, desvinculado, pelo governo federal. Também a educação oferecida por estados, Distrito Federal e municípios foi prejudicada pela FEF em consequência da diminuição da receita do Fundo de Participação dos Estados (FPE) e do Fundo de Participação dos Municípios (FPM), ambos formados por dois impostos federais – Imposto de Renda e Imposto sobre Produtos Industrializados – e destinados aos governos subnacionais (estados e municípios) (DAVIES, 2004, p.15-16).

---

<sup>13</sup> O IGF ainda aguarda regulamentação por parte do Poder Público.

<sup>14</sup> LC n.º 87/96.

<sup>15</sup> Disponível em: <[http://www.planejamento.gov.br/orcamento/conteudo/sistema\\_orcamentario/dru.htm](http://www.planejamento.gov.br/orcamento/conteudo/sistema_orcamentario/dru.htm)>. Acesso em: 10 jun. 2008.



Embora o mecanismo de Desvinculação de Receitas da União (DRU), que incide também sobre o orçamento educacional, receba críticas de vários setores ligados à área educacional, a engenharia que corta parte do orçamento do governo federal para a educação ainda se mantém, mesmo diante da polêmica se fere ou não o preceito constitucional de aplicação mínima de 18% do orçamento educacional.

Ainda de acordo com Davies (2006), a discussão sobre financiamento da educação estatal não ficaria completa se não relacionasse as responsabilidades educacionais das diferentes esferas de governo (o governo federal, o do Distrito Federal, os 26 governos estaduais e os mais de 5.560 municipais) com sua responsabilidade de recursos.

Para o cumprimento da responsabilidade legal do poder público, nesta área, garantiu-se por meio da Carta Magna a destinação mínima de recursos financeiros, à educação. Aos estados, cabe aplicar em educação, nunca menos que 25%, resultantes do recolhimento dos seguintes impostos: Imposto sobre Circulação de Mercadorias e Prestações de Serviços de Transporte e Comunicação (ICMS), Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores (IPVA), Imposto sobre Transmissão "Causa Mortis" e Doação de Bens e Direitos (ITCD) além das Transferências.

Já nos pequenos municípios<sup>16</sup>, a arrecadação própria, tem um peso insignificante no total de sua receita. Basicamente a cesta de arrecadação é formada por três impostos: Imposto sobre Propriedade Predial e Territorial Urbana (IPTU), Imposto sobre Transmissão Intervivos de Bens e Direitos Relativos a Imóveis (ITBI), e Imposto sobre Serviço de Qualquer Natureza (ISS). Assim, os municípios menores se tornam dependentes dos governos estaduais e federal.

---

<sup>16</sup> O que não é o caso, por exemplo, de municípios como Curitiba, Araucária, São José dos Pinhais, Londrina, entre outros do estado do Paraná que tem uma arrecadação importante tendo em vista as grandes empresas instaladas e o tamanho do município.

Outra importante fonte de recurso para o financiamento da educação é o salário-educação, instituído em 1964<sup>17</sup>. É uma contribuição social destinada ao financiamento de programas, projetos e ações voltados para o financiamento da educação básica pública.

A contribuição social do salário-educação está prevista no artigo 212, § 5.º, da Constituição Federal, regulamentada pelas leis n.º 9.424/96, 9.766/98, Decreto n.º 6.003/2006 e Lei n.º 11.457/2007. É calculada com base na alíquota de 2,5% sobre o valor total das remunerações pagas ou creditadas pelas empresas, a qualquer título, aos segurados empregados, ressalvadas as exceções legais, e é arrecadada, fiscalizada e cobrada pela Secretaria da Receita Federal do Brasil, do Ministério da Fazenda.

Durante a vigência da Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996 (FUNDEF), o salário-educação era exclusivamente utilizado no ensino fundamental. Com o advento da Emenda Constitucional n.º 53, de 2007, tal fonte aditiva passa a beneficiar todos os segmentos da educação básica; da creche ao ensino médio, inclusive o ensino de jovens e adultos, educação especial e educação profissional desde que vinculada à educação básica (FNDE, 2007).

Ao mesmo tempo, sendo esta fonte, distribuída para estados e municípios, de acordo com o quantitativo de alunos da educação básica, essa medida beneficia diretamente os estados, pois aumenta a participação no total das matrículas.

No entanto, cabe ressaltar que, o fato dos recursos destinados ao financiamento da educação básica ser vinculados legalmente, não assegura valores consensuais ou que esses estejam sendo utilizados de acordo com os procedimentos necessários e/ou para as finalidades propostas.

---

<sup>17</sup> Criado em 1964, pela Lei n.º 4.440, o Salário-Educação foi recepcionado pela Constituição de 1988 e sua previsão encontra-se disposta no artigo 212, parágrafo 5.º da Carta Magna, e em demais leis ordinárias, decretos e resoluções de regulamentação. Trata-se de recurso adicional aos impostos vinculados e se destina ao desenvolvimento da educação básica. Sua receita é dividida entre União, estados e municípios. A primeira detém um terço dos recursos e os dois últimos dois terços que são distribuídos mediante matrículas efetivas nos sistemas/redes de ensino.

Estudos na área de financiamento têm-se dedicado a mostrar tanto a dificuldade em fiscalizar o cumprimento da vinculação quanto os artifícios contábeis utilizados por administradores que acabam distorcendo, na prática, o sentido que se procurou atribuir aos dispositivos legais para manutenção e desenvolvimento do ensino (OLIVEIRA, 1999; DAVIES, 2004; MONLEVADE, 1997).

## 1.2 A LDB E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO

Com a promulgação da Constituição de 1988, a rigor, na área educacional, a legislação brasileira, apresentou um grande avanço. O capítulo de educação inserido na CF deu os rumos da legislação posterior, no âmbito dos estados, dos municípios e do Distrito Federal.

A partir daí, surgem novas leis para regulamentar os artigos constitucionais e estabelecer diretrizes para educação no Brasil. A Lei de diretrizes e bases para a educação nacional 9394/96 revogou as seguintes leis: 4024/61, 5692/71 e 7044/82 (que tornou opcional a profissionalização do 2.º grau).

A reflexão em torno da LDB inicia-se após a promulgação da Constituição de 1988. Fruto de um amplo debate que refletia as discussões que já estavam ocorrendo em diversos setores da sociedade e traduziu em diferentes projetos que tramitaram no Congresso Nacional. O texto finalmente aprovado foi o de autoria do Senador Darcy Ribeiro que não era o vislumbrado pelas entidades representativas do setor educacional, porém, trouxe avanços consideráveis para o Sistema Educacional Brasileiro.

Diferente da tradição de leis criadas para a educação no país, a LDB n.º 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promove a descentralização e a autonomia das escolas e universidades, permitindo, ainda, a criação de um processo regular de avaliação do ensino brasileiro e a valorização do professor e do magistério.

Embora não seja objetivo específico deste trabalho, examinar, o contexto histórico da aprovação da LDB, cabe destacar a importância desta Lei para o campo

educacional ao definir o que pode, o que é e o que não é permitido em termos educacionais. Da mesma forma, não se pode deixar de situar, que a referida Lei, tornou-se um marco na redefinição da política de financiamento da educação no Brasil, a partir de 1996<sup>18</sup>.

De acordo com Carneiro (2002), a LDB n.º 9.394/96, ao ser promulgada, gerou apreensões, sobretudo diante das inovações abordadas e dos conceitos operacionais tão complexos, como é o caso da organização da educação nacional, educação básica, manutenção e desenvolvimento do ensino, reconfiguração do ensino médio e da educação profissional, reordenamento da educação superior, formação de professores, sistema nacional de avaliação e financiamento da educação. Pode-se dizer que as tendências que se apresentaram, e especificamente no caso do financiamento da educação, afetaram diretamente a legislação educacional causando vários desdobramentos, inclusive provocando alterações em dispositivos constitucionais. Por isso, a LDB é visto aqui, como um ordenamento prescritivo de grande impacto nas instituições de ensino, além de trazer em seu bojo um conjunto de elementos inovadores para a educação brasileira e na própria administração do sistema educacional brasileiro, definindo responsabilidades compartilhadas entre as três esferas de governo, reafirmando o dispositivo constitucional de regime de colaboração<sup>19</sup> entre os entes federados.

---

<sup>18</sup> Com o advento da LDB, inúmeras transformações foram introduzidas causando mudanças e ampliando o conceito de Educação. Outros avanços significativos podem ser destacados como: Normatização do Sistema Educacional brasileiro; Obrigatoriedade e gratuidade para o ensino fundamental; Garantia de que o ensino médio gratuito seja progressivamente universalizado; Atendimento de crianças de 0 a 6 anos e aos portadores de deficiências, assim como o acesso aos níveis mais elevados do ensino, segundo a capacidade de cada um. Participação da comunidade escolares e local em conselhos escolares ou equivalentes; Princípios orientadores da educação nacional propostos pela LDB; Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, a arte e o saber. Pluralismo de idéias e concepções pedagógicas; Respeito à liberdade e apreço à tolerância e Garantia de padrão de qualidade. Estabelece normas para o trato com os recursos financeiros, tais como: definição e vinculação dos recursos para a educação; definição de despesas com MDE; destinação de recursos públicos para as escolas particulares; criação de um padrão de qualidade e o papel supletivo da União; divulgação e fiscalização da aplicação dos recursos públicos (LDB n.º 9.394/1996).

<sup>19</sup> O regime de colaboração entre as esferas administrativas é determinado pelo artigo 211, parágrafo 4.º, da CF 1988. Na íntegra: "Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório".

Para Dourado (2006), embora nos textos legais e, historicamente a partição de responsabilidade entre as esferas federal, estaduais e municipais se faz presente, principalmente, no que concerne a definição de competências, atribuições e financiamento dos diferentes níveis e modalidades de ensino, a perspectiva de um sistema educacional descentralizado ainda constitui um desafio nas suas diferentes estruturas organizacionais.

Desta forma, reafirma Dourado (2006, p.30) que a realidade concreta revela,

a necessidade de regulamentação do regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios visando a otimizar uma política nacional que considere os diferentes níveis e sistemas e as necessidades daí decorrentes no sentido de se garantir oferta de educação de qualidade nos diferentes níveis e modalidades da educação nacional, o que certamente, terá impactos profundos nas políticas de gestão e financiamento da educação nacional.

Fica bastante visível que trabalhar de forma articulada, em regime de colaboração entre as diversas esferas governamentais se torna um desafio, no entanto, nota-se que há uma necessidade de definir com clareza o papel dos entes federados buscando estabelecer a descentralização<sup>20</sup> e parcerias entre União, Estados, Municípios e o Distrito Federal no sentido de ampliar os recursos para a educação, bem como perseguir patamares desejáveis de qualidade.

A questão da qualidade do ensino é tema recorrente nos preceitos legais. A Constituição Federal de 1988 menciona o tema, nos artigos 206, 209, 214, assim como a Emenda Constitucional n.º 14 de 1996, determina que deve ser garantido um "padrão mínimo de qualidade de ensino", sendo papel da União exatamente o de assegurá-lo mediante assistência técnica e financeira aos estados, DF e aos

---

<sup>20</sup> A descentralização foi um tema central da agenda da democratização, nos anos 80, como reação a concentração de decisões, recursos financeiros e capacidade de gestão do plano federal, durante os 20 anos de autoritarismo burocrático. Nessas circunstâncias, a descentralização foi defendida tanto em nome da ampliação da democracia quanto do aumento da eficiência do governo e da eficácia de suas políticas. Supunha-se que o fortalecimento das instâncias subnacionais, em especial dos municípios, permitiria aos municípios, permitiria aos cidadãos influenciar as decisões e exercer o controle sobre os governos locais, reduzindo a burocracia excessiva, o clientelismo e a corrupção (ALMEIDA, 2005, p.30).

municípios. A LDB, da mesma forma, é insistente neste aspecto, como se pode ver a partir da incidência do tema em diversos artigos da Lei.

A qualidade na educação, evidentemente, tem um custo. Neste sentido, a LDB reproduz o texto constitucional e ao mesmo tempo amplia as responsabilidades, também, para os estados (art. 75). Ou seja, essa Lei detalha, no parágrafo primeiro do art. 75,

que esta ação supletiva deverá basear-se em uma fórmula de domínio público que leve em conta a capacidade de atendimento dos estados, DF e municípios, e o esforço fiscal empreendido por cada um desses entes federativos. Por fim, no parágrafo terceiro do mesmo artigo, define como será calculada a capacidade de atendimento de cada nível de governo, a saber, pela razão entre os recursos vinculados constitucionalmente ao ensino e ao custo anual do aluno, relativo ao padrão mínimo de qualidade (FARENZENA *et al.*, 2004, p.13).

Portanto, da análise que se faz, tanto da CF 88 quanto da LDB n.º 9.394/96, evidencia-se que o conceito de qualidade parte do pressuposto de que o direito de acesso e o direito à qualidade em educação estão atrelados, a democratização do ensino, a aprovação, a qualidade como expressão da aprendizagem dos estudantes. Também, pode-se dizer que o conceito de qualidade, a partir da década de 1990, passa pelo discurso da expansão do ensino público, no sentido de abranger um maior número de pessoas, tal como prescreve a CF 88 e a LDB n.º 9.394/96, pois ambas apresentam como princípio a garantia de qualidade (artigo 206 da CF 88 e artigo 3.º, inciso IX da LDB), explicitando ainda que devam existir ações do Poder Público com vistas à melhoria da qualidade de ensino (artigo 214 da CF 88).

Por outro lado, cabe salientar que mesmo a qualidade da educação, sendo vista como questão de direito, salienta-se que há uma grande dificuldade em se cobrar esse direito, pois, o padrão de qualidade e os seus parâmetros não foram definidos pelo governo federal.

Davies (2004), ao analisar os recursos financeiros na LDB e a criação do padrão mínimo de qualidade, formula uma crítica a legislação, ao afirmar que:

a formulação sobre o padrão tal como se apresenta nos Art. 74 a 76 padece de problemas. Um é que só se aplica ao ensino fundamental oficial, não incluindo a educação infantil, o ensino médio e a educação superior, tanto particular quanto estatal. Por que restringir o padrão ao ensino fundamental oficial, quando deveria valer também para as escolas particulares, uma vez que foi erigido em princípio da educação nacional? Ora, se é um princípio (e não apenas a metade ou a terça parte de um princípio), deve valer para todos os estabelecimentos de ensino, oficiais e particulares, de todos os níveis. Caso contrário, não é princípio. Outro problema está no papel supletivo e redistributivo do Governo Federal e dos Estados. Embora previsto desde a Constituição Federal de 1934, pelo menos no tocante à União, até hoje os resultados de tal suplência por parte da esfera mais poderosa (o governo federal) têm sido pífios, sendo as ações de tal suplência caracterizadas muito mais pelo fisiologismo/clientelismo entre os governantes em questão do que por uma preocupação séria de suprir as deficiências locais, que, embora reais, são freqüentemente apenas pretexto para a compra de votos e a privatização dos recursos públicos pelos homens ditos 'públicos' (DAVIES, 2004, p.40-41).

Diante dessas constatações, verifica-se, que a LDB, além de dispor sobre a organização dos sistemas de ensino, o regime de colaboração entre as esferas administrativas preocupa-se com o enquadramento de despesas como MDE, ou seja, e o que é considerado ou não gasto com manutenção e desenvolvimento do ensino.

QUADRO 2 - ENQUADRAMENTO DE DESPESAS COMO MDE

CONSIDERA-SE MDE	NÃO SE CONSIDERA MDE
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A remuneração e aperfeiçoamento do pessoal docente e demais profissionais da educação;</li> <li>2. A aquisição, manutenção, construção e conservação de instalações e equipamentos necessários ao ensino;</li> <li>3. uso e manutenção de bens e serviços vinculados ao ensino;</li> <li>4. Os levantamentos estatísticos, estudos e pesquisas visando precipuamente ao aprimoramento da qualidade e à expansão do ensino;</li> <li>5. A realização de atividades-meio necessárias ao funcionamento dos sistemas de ensino;</li> <li>6. A concessão de bolsas de estudo a alunos de escolas públicas e privadas;</li> <li>7. A amortização e custeio de operações de crédito destinadas a atender ao disposto nos incisos deste artigo;</li> <li>8. A aquisição de material didático-escolar e manutenção de programas de transporte escolar.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. A pesquisa, quando não vinculada às instituições de ensino, ou quando efetivada fora dos sistemas de ensino, que não vise, precipuamente, ao aprimoramento de sua qualidade ou à sua expansão;</li> <li>2. A subvenção a instituições públicas ou privadas de caráter assistencial, desportivo ou cultural;</li> <li>3. A formação de quadros especiais para a administração pública, sejam militares ou civis, inclusive diplomáticos;</li> <li>4. Os programas suplementares de alimentação, assistência médico-odontológica, farmacêutica e psicológica e outras formas de assistência social;</li> <li>5. As obras de infra-estrutura, ainda que realizadas para beneficiar direta ou indiretamente a rede escolar;</li> <li>6. O pessoal docente e demais trabalhadores da educação, quando em desvio de função ou em atividade alheia à manutenção e desenvolvimento do ensino.</li> </ol>

FONTE: Constituição Federal, LDB e demais leis ordinárias

NOTA: Elaborado por Jorge Abrahão de Castro (2001, p.16).

A LDB, no que diz respeito ao financiamento da educação, parece ter avançado em relação à legislação anterior ao definir quais despesas educacionais entram no cômputo dos recursos públicos aplicados ao ensino, conforme exigido no artigo 212 da CF. Nos artigos 68 a 77 da LDB, há um importante detalhamento com relação à aplicação de recursos para a educação. Especificamente nos artigos 70 e 71 da referida Lei, visando coibir a má utilização dos recursos específicos, o legislador definiu o que são e o que não são enquadrados como despesas em MDE. Esta delimitação vem corrigir possíveis distorções na aplicação dos recursos financeiros da educação exigindo-se transparência na aplicação e na realização de gastos com MDE.

Para Saviani (2003), o conceito de manutenção e desenvolvimento do ensino pode ser entendido em sentido estrito e em sentido lato:

Se entendido em sentido estrito, ou seja, aquilo que se refere às atividades fins, ao desenvolvimento efetivo do ensino, pode-se ter por aí uma otimização dos recursos. Mas se for entendido, em sentido lato, ou seja, se interpreta que manutenção e desenvolvimento do ensino podem abranger muitas coisas, diluem-se os recursos, e eles acabam por dispersar-se, inviabilizando que venham, de fato, a reverter numa melhoria quantitativa e qualitativa do ensino (SAVIANI, 2003, p.114).

Portanto, é importante salientar que analisar os gastos em MDE pode parecer uma questão técnica, a nosso ver é essencialmente política, pois além de mostrar se o governo cumpriu ou não o que determina a Constituição revela também, a decisão política do governo na alocação de verbas.

Pode-se dizer que a luta por mais recursos para a Educação, ao longo da história, teve seu grande instrumento na vinculação de recursos à manutenção e desenvolvimento do ensino.

Paulo de Sena (2004) esclarece que o dispositivo constitucional que vincula parte dos recursos tributários (receita resultante de impostos) à MDE tem sua origem próxima na chamada Emenda Calmon e seu antecedente remoto na Constituição de 1934 que vinculava recursos nos seguintes termos:



Art. 156. A União e os Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos.

Parágrafo único. Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual.

Da mesma forma a antiga Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 4.024/61), preceituava<sup>21</sup> em seu art. 92, caput:

Art. 92. A União aplicará, anualmente, na manutenção e desenvolvimento do ensino, 12% (doze por cento), no mínimo de sua receita de impostos e os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, 20% (vinte por cento), no mínimo. Estabelecia ainda o § 3.º, que os estados, o Distrito Federal e os municípios que deixassem de aplicar a percentagem prevista na Constituição não poderiam solicitar auxílio da União para esse fim. Previa, portanto, um aumento dos encargos da União, de 10% para 12% da receita dos impostos (SENA, 2004, p.5).

Portanto, havia uma inovação na LDB n.º 4.024 ao procurar explicitar gastos que considerava como despesas com o ensino (art. 93, § 1.º) e gastos que não eram admitidos como tal (art. 93, § 2.º), a exemplo dos artigos 70 e 71 da LDB n.º 9.394/96 que se encontra em vigor.

O que se observa é que a vinculação de recursos à MDE está sempre no foco do debate, uma vez que,

os setores ligados aos órgãos da fazenda, em todos os níveis federativos, em governos de diferente posição no espectro partidário, jamais se conformaram com a vinculação. Desta forma além de combatê-la como princípio – princípio que o Plano Nacional de Educação estabelece como a primeira diretriz básica para o financiamento da educação – procuram formas de estabelecer uma espécie de "desvinculação branca", através da inclusão de novos programas nas despesas caracterizadas como de MDE. Trata-se de uma distorção conceitual. Há programas assistenciais, da maior importância, cuja existência é positiva – mas que devem ser financiadas pelas fontes próprias. Não cabe tentar incluí-los como despesas de MDE. Nada contra os objetivos destes programas, que são relevantes, mas não podem constituir elemento a desorganizar o financiamento da educação (VIEIRA, 2004).

---

<sup>21</sup> O dispositivo citado foi revogado pela Lei n.º 5.692/71. Antes disso, para dirimir controvérsias sobre a recepção ou não da lei pela Constituição de 1967 – que mais uma vez derrubava a vinculação – a Consultoria Geral da República sustentou que a norma fora revogada pelo art. 65 da Constituição de 1967. Cf. Parecer 723-H, da Consultoria Geral da República - DOU de 30.08.68 (SENA, 2004, p.4).

Assim, Davies (2004) relata que, o avanço legal que representa a vinculação de recursos para MDE tem sido minado pelas políticas concretas dos governos como a Lei Kandir e as Emendas Constitucionais que criaram o Fundo Social de Emergência (1994-1996), O Fundo de Estabilização Fiscal (1996-1999) e a Desvinculação da Receita da União (2000-2007), desvinculando recursos da educação.

Por isso, cabe destacar, que os percentuais indicados na LDB – 18% para a União e 25% para estados, Distrito Federal e municípios – constituem um piso, um mínimo de aplicação dos recursos vinculados à MDE. Desta forma, podem ser inclusive elevados (pela Constituição Estadual para os estados e pela Lei Orgânica, no caso do Distrito Federal e dos municípios). Ao mesmo tempo, preceitua a Lei, que a não aplicação do mínimo exigido da receita resultante de impostos (25%), na MDE, sujeita o estado e o Distrito Federal à intervenção da União (art. 34, VII, "e", CF) e o município à intervenção do Estado (art. 35, III, CF). Pode implicar a indicação de rejeição das contas pelo parecer prévio do Tribunal de Contas e rejeição pelo Poder Legislativo; a impossibilidade de celebração de convênios com órgãos da administração estadual e federal, que exigem certidão negativa do Tribunal de Contas; a impossibilidade de realização de operações de crédito junto a instituições financeiras; a perda da assistência financeira da União e dos estados (art. 76, LDB).

A LDB, de forma explícita, evidencia nos artigos 72 e 73, a necessidade de fiscalizar a prestação de contas referentes às despesas com MDE e a publicização dos dados nos balanços do Poder Público.

Não há dúvidas, portanto, que a fiscalização e a publicização de dados alusivos às receitas e despesas com o ensino são condições imprescindíveis para facilitar o acompanhamento dos órgãos públicos e, conseqüentemente, da sociedade civil no tocante à aplicação de recursos públicos destinado ao ensino.

Finalmente, ao refletir sobre a política de financiamento da educação a partir dos textos legais, instituídos no final da década de 1980 e 1990, verifica-se um redimensionamento da política de financiamento da educação básica consubstanciadas na necessidade de mais recursos financeiros para a educação, na política de vinculação de recursos e a política de fundos instituída a partir da EC n.º 14/96.

### 1.3 A POLÍTICA DE FUNDOS PARA A EDUCAÇÃO: FUNDEF E FUNDEB

Ao olhar para a História do Brasil, constata-se que este País tem uma dívida histórica com a educação. A consequência desse descaso apresenta como resultado uma quantidade enorme de adultos que não tiveram acesso à educação na idade própria, adultos analfabetos além dos jovens e adolescentes que estão fora da escola ou com disparidade na idade-série.

A discussão sobre o financiamento da educação tem perpassado os debates sobre a democratização da educação e da escola por meio do acesso e permanência com qualidade social, a melhoria da qualidade do ensino e a garantia dos direitos dos cidadãos como preceitua a CF/88 e a LDB/96.

Peroni (2003) indica que o financiamento da educação no Brasil sempre foi um terreno pouco explorado pelos educadores, e observa que após a polêmica suscitada com a promulgação da EC 14, que institui o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério, amplos setores da sociedade passaram a incorporar o tema nas pautas de discussão.

Para esta autora, é extremamente positiva essa apropriação, por parte dos educadores de temas relativos ao financiamento, pois:

- em se tratando de educação pública, é o dinheiro do contribuinte que está sendo gasto, sendo muitas vezes mal aplicado, ficando perdido na burocracia ou até mesmo sendo desviado; por isso, acreditamos se fiscalizarmos mais esses recursos, mudaremos a cultura de falta de transparência nas contas públicas e, particularmente, na receita destinada à educação;
- é no financiamento que se materializam as reais prioridades e não nos discursos;
- verificamos, no decorrer desta pesquisa, a dificuldade de acesso aos dados, o descaso e a pouca transparência com que eram elaborados os orçamentos e balanços, dificultando a análise daquilo realmente gasto em educação (PERONI, 2003, p.119).

A política de fundos para a educação, portanto, é motivo de discussão no cenário educacional. Após o fim da vigência do FUNDEF este foi substituído pelo FUNDEB que motivou a discussão do tema por parte de diversos autores, entre eles Arelaro & Gil (2005), que, mediante opiniões divergentes, apresentaram argumentos

favoráveis e desfavoráveis com relação à implantação dessa política de financiamento para a educação.

Diante de tais questões, se faz necessário neste trabalho uma discussão sobre a política de vinculação de recursos e a política de fundos para a educação.

### 1.3.1 FUNDEF – Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental

O FUNDEF, criado pela Emenda Constitucional n.º 14/96 e regulamentado pela Lei n.º 9.424/96 e pelo Decreto n.º 2.264/97, apresentou-se como a grande mudança na sistemática de financiamento da educação brasileira.

A EC 14/96, aprovada pelo Congresso Nacional brasileiro, em setembro de 1996, modificou de forma substantiva, os artigos 34, 208, 211 e 212, e deu nova redação ao artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, definindo, dessa forma, uma nova sistemática na partição de responsabilidades entre as esferas administrativas, além de propor um novo perfil à organização dos sistemas de ensino, de modo que houvesse colaboração entre os Estados e os Municípios e, modificou significativamente, as formas de alocação de recursos para o financiamento do ensino determinado na CF de 1988, criando, assim, o FUNDEF.

As alterações introduzidas pela EC 14/96 no art. 60 da ADCT refere-se à universalização do ensino fundamental, dando a seguinte redação ao texto constitucional:

Art. 60. Nos dez primeiros anos da promulgação desta Emenda, os estados, o Distrito Federal e os municípios destinarão não menos de sessenta por cento dos recursos a que se refere o caput do art. 212 da Constituição Federal, à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental, com o objetivo de assegurar a universalização de seu atendimento e a remuneração condigna do magistério. (Redação dada pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996).

§ 1.º A distribuição de responsabilidades e recursos entre os estados e seus municípios, a ser concretizada com parte dos recursos definidos neste artigo, na forma do disposto no art. 211 da Constituição Federal, é assegurada mediante a criação, no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, de um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, de natureza contábil. (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996).

§ 2.º O Fundo referido no parágrafo anterior será constituído por, pelo menos, quinze por cento dos recursos a que se referem os arts. 155, inciso II (ICMS); 158, inciso IV (ICMS); e 159, inciso I, alíneas "a" (FPE) e "b" (FPM); e inciso II (IPI), da Constituição Federal, e será distribuído entre cada estado e seus municípios, proporcionalmente ao número de alunos nas respectivas redes de ensino fundamental. (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996).

§ 3.º A União complementarará os recursos dos Fundos a que se refere o § 1.º, sempre que, em cada estado e no Distrito Federal, seu valor por aluno não alcançar o mínimo definido nacionalmente. (Incluído pela Emenda Constitucional n.º 14, de 1996).

A Lei n.º 9.424<sup>22</sup>, de 24 de dezembro de 1996, que regulamenta o Fundef estabelece que este é um fundo de natureza contábil, o que significa que ele não tem órgão gestor ou personalidade jurídica. A efetivação do fundo se dá mediante sistema de contas bancárias dos estados, Distrito Federal e municípios (art. 1.º). Essas contas recebem automaticamente os recursos especificados pela lei e os redistribui com base no número de matrículas no ensino fundamental regular das respectivas redes de ensino.

A EC 14/96 veio reafirmar a necessidade de os Estados, Distrito Federal e municípios cumprirem os dispositivos da CF 1988, relativos à vinculação de 25% de suas receitas de impostos, e das que lhes forem transferidas para a manutenção e o desenvolvimento do ensino, além de obrigar esses entes federados, a partir de 1998, a alocar 60% das desses recursos no ensino fundamental, ao estabelecer a subvinculação de 15% daquelas receitas para esse nível de ensino (CASTRO, 2001, p.17).

Segundo a Secretaria de Educação Básica – MEC,

o Fundef representou uma autêntica revolução no atendimento ao Ensino Fundamental nas redes públicas do país, especialmente pelo seu critério redistributivo de recursos. O modelo tornou possível direcionar os recursos reservados à Educação para onde, de fato, estavam os alunos. A partir da instituição do Fundo, movimentaram-se recursos dos governos com maior

---

<sup>22</sup> De acordo com os incisos I, II e III do parágrafo 1.º dessa lei, o Fundef será composto de 15% (quinze por cento) dos recursos provenientes "da parcela do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestação de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação – ICMS [...], do Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal – FPE e dos Municípios – FPM [...] e da parcela do Imposto de sobre Produtos Industrializados – IPI devido aos estados e ao Distrito Federal".

capacidade financeira e/ou com um baixo nível de participação no atendimento escolar para os Municípios em situação inversa. Já no primeiro ano de funcionamento do FUNDEF, em 1998, 2.703 municípios obtiveram ganhos financeiros, em um processo crescente de redistribuição. Em 2001, 3.404 municípios foram beneficiados, obtendo uma receita adicional de R\$ 2,9 bilhões. A previsão para 2002, é que o acréscimo de receita seja na ordem de R\$ 4,8 bilhões em favor de 3544 municípios.

A reserva de 60% dos recursos do Fundo para a remuneração do Magistério representou aumentos significativos nos salários dos professores em efetivo exercício da docência no Ensino Fundamental. Entre dezembro de 1997 e junho de 2000, o aumento médio na remuneração dos professores foi de 29,6%, com destaque para algumas regiões, como a Nordeste, onde os docentes do Ensino Fundamental foram beneficiados com um aumento médio de 59,6%, aí incluídas as redes municipais e estaduais. Com o crescimento de suas receitas, os municípios nordestinos se destacaram no aumento concedido aos professores, que atingiu uma média de 70,2%, no mesmo período.

Aliado ao aumento no número de alunos matriculados nas redes públicas do país – de 30,5 milhões de alunos em 1997, para 32,5 milhões em 2000 – cresceu o número de professores atuando neste nível de ensino, com um aumento de 10%, representando 127 mil novos postos de trabalho para o Magistério (Departamento de Desenvolvimento de Políticas de Financiamento da Educação Básica – Fundef, 2002).

A criação do FUNDEF foi, sem dúvida, uma das mais importantes mudanças ocorridas na política de financiamento da educação no Brasil nas últimas décadas. Seu principal mérito talvez tenha sido proporcionar uma melhor redistribuição dos recursos financeiros educacionais, mediante o critério do número de alunos matriculados, com o objetivo de atenuar a enorme desigualdade regional existente no Brasil.

De acordo com Melchior (1997, p.27), o Fundo tinha um grande mérito no sentido de chamar a atenção para o ensino fundamental, criando um mecanismo de financiamento que se tratava de um sonho para muitos educadores, porém, o fundo não acrescentava mais recursos financeiros aos que já existiam, na realidade, tinha como função,

[...] subvincular parte das transferências federais aos Estados e Municípios e aumentar a subvinculação de 50% dos recursos dos impostos e transferências para o ensino fundamental [...] passando a ser de 60% essa vinculação, mas atingindo somente os Estados, Distrito Federal e Municípios.

Davies (2006, p.54-55) ao fazer uma breve avaliação do FUNDEF, reconhece que as disparidades enormes de recursos (pelo menos dentro de um mesmo estado)

foram atenuadas, o que não deixa de ser um ponto positivo, na visão desse autor, na Política Educacional do Governo Fernando Henrique Cardoso. Por outro lado, esclarece que, a criação desse fundo foi fruto da orientação dos organismos internacionais, de priorização do ensino fundamental e, apesar de toda a propaganda e das promessas de desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, na prática isso não aconteceu. Afirma o autor, que além de dar uma contribuição irrisória, o governo federal (tanto FHC quanto Lula) não cumpriu o artigo da Lei do FUNDEF (n.º 9.424) que estabelecia o critério de cálculo da sua complementação deixando de contribuir com mais de R\$ 20 bilhões até o final de 2005.

Tanto Melchior (1997) como Davies (1999) questionaram a redistribuição de recursos atacando o principal aspecto da propaganda do Fundo, ou seja, o seu impacto sobre os municípios mais pobres. Na visão desses autores, os Estados mais pobres continuariam recebendo praticamente os mesmos recursos e, não haveria ganho para as escolas pobres das periferias dos municípios mais ricos, que perderiam recursos para outros com menor disponibilidade de recursos. Davies (1999, p.13) foi mais longe na sua crítica, questionando se o Fundef promovia "o desenvolvimento do ensino ou a redistribuição da miséria".

Da análise que se faz da literatura especializada no financiamento da educação, observa-se que, há uma indicação por parte dos estudiosos que os gastos com educação por parte do governo federal estão aquém do desejado em relação à necessidade histórica da sociedade brasileira no tocante à educação. Acredita-se mesmo em descompromisso dos governantes com as políticas sociais em especial, com a educação.

Davies (2004) afirma que embora o Presidente Fernando Henrique Cardoso tenha vetado o item da Lei n.º 10.172 (PNE) que definia que os recursos para educação deveriam chegar a 7% do PIB ao final de 10 anos de execução do referido plano, diga-se de passagem, valor abaixo ao proposto no II CONED, realizado em 1997, que propunha 10% do PIB, como indica este autor, o governo do Presidente Lula, que anunciou ter recebido uma "herança maldita" não fez nenhuma gestão no

sentido de aumentar significativamente os gastos com a educação, deu continuidade inclusive, à política estabelecida por seu antecessor no que se refere a não repassar recursos do FUNDEF, o que termina por colocar em questão a viabilidade do FUNDEB. Ou seja, "os governantes, independentemente da linha programática e ideológica, mantêm-se descompromissados no referente ao repasse de verbas para o financiamento da educação" (DAVIES, 2004, p.31).

Ainda, de acordo com Davies (2006) se juntar o período compreendido entre o início do FUNDEF em 1997, no governo Fernando Henrique Cardoso, até o final do primeiro mandato do governo Lula, em 2006, chegar-se-á à conclusão que o governo federal, ao não repassar os recursos devidos e também por não calcular o valor por aluno da forma prevista na legislação, deixou de adicionar aos recursos do Fundef aproximadamente 30 bilhões de reais. Portanto, nesse sentido, evidencia-se o descumprimento do que estava previsto e o descaso governamental para com a educação, particularmente com FUNDEF, ao calcular o valor por aluno abaixo do que estava previsto na lei.

### 1.3.2 FUNDEB – Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica

Com a eleição do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva para Presidência da República, suscitaram dúvidas quanto à manutenção ou mudança da política de financiamento para educação básica vigente a partir da EC n.º 14 e a conseqüente política de fundos contábeis para a educação.

Para Araujo (2008), essas expectativas estavam ancoradas no alinhamento do principal partido de sua coligação (PT) com a necessidade de alteração da política vigente, com destaque para a apresentação pela bancada federal do PT da Proposta de Emenda Constitucional n.º 112/99 instituindo o FUNDEB, e no teor do documento programático para a área de educação lançado durante a campanha eleitoral de 2002, no qual estava explícita a proposta de superação do modelo de financiamento educacional do governo FHC.



Neste sentido o programa de governo do PT para a área da educação, denominado, "Uma Escola do Tamanho do Brasil" indicava a necessidade de reconhecer, os avanços obtidos no âmbito do Congresso Nacional, por ocasião da aprovação do PNE e se tornava fundamental uma ação conjunta do novo governo no sentido de retirada dos vetos presidenciais que incidiram sobre as metas de ampliação dos recursos financeiros necessários à sua efetiva implementação, ou seja,

Como afirma estudo recente do IPEA, o PNE, com os vetos, reduziu-se a uma simples carta de intenções. Como consequência, caberá ao novo governo dar início à implementação do financiamento da educação, conforme aprovado pelo Congresso Nacional, a saber:

Elevação na década, através do esforço conjunto da União, Estados, Distrito Federal e Municípios, do percentual de gastos públicos em relação ao PIB, aplicados em educação, para atingir o mínimo de 7%. Para tanto, os recursos devem ser ampliados, anualmente, à razão de 0,5% do PIB, nos quatro primeiros anos do Plano, e de 0,6% no quinto ano (DOCUMENTO PT, 2002, p.56).

O documento, na mesma direção, se propunha a definir um "custo-aluno-qualidade como parâmetro para aplicação de recursos federais, estaduais e municipais" e "instituir o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério - FUNDEB" (DOCUMENTO PT, 2002, p.36).

Em entrevista à Revista Educação<sup>23</sup> (25/09/2002), o então candidato Lula, declarou:

É meta do nosso programa de governo promover a educação infantil a um novo estatuto, para que todas as crianças tenham os meios para sua formação intelectual igualmente assegurado. Além disso, deve-se formular uma nova política para o ensino médio que inclua os jovens trabalhadores. Para tanto, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef) deve ser ampliado para Fundo de Apoio ao Ensino Básico (Fundeb) e contar com recursos suplementares do governo federal.

Nesse contexto, Davies (2006) argumenta que, o governo Lula, embora tenha assumido em campanha o compromisso de garantir a aprovação do Fundeb, não rompeu com a lógica estabelecida pelo governo Cardoso e, de fato, não implementou a

---

<sup>23</sup> Disponível em: <<http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=2936>>. Acesso em: 20 mar. 2009.

prática de garantir o estabelecimento de um valor por aluno coerente com os princípios legais e necessários para assegurar uma educação de qualidade.

Ramon de Oliveira (2008b, p.79) ao analisar os limites do FUNDEB no financiamento da educação básica, assim avaliou:

Em dezembro de 2006, quase sete anos depois de ter sido apresentado enquanto projeto pelo Partido dos Trabalhadores, foi aprovado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), cuja duração será 14 anos, substituindo o FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério), extinto nesse mesmo ano.

Como pode ser visto pela sua denominação, o FUNDEB pretende ampliar o raio de ação do FUNDEF, na medida em que inclui, além do Ensino Fundamental, a Educação Especial, a Educação Infantil, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Indígena e Quilombola e o Ensino Médio. Aparentemente, a aprovação desse fundo representaria a ampliação do compromisso do Estado brasileiro com a educação, não fazendo distinção entre todas as etapas da Educação Básica, particularmente entre o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Entretanto, não é assim que o avaliamos.

A aprovação do FUNDEB abriga a pressão dos setores organizados da sociedade pela ampliação do investimento na Educação Básica e expressa a tentativa do governo federal de responder no tempo devido à proximidade do fim de existência do FUNDEF.

Com a aprovação do FUNDEB<sup>24</sup>, através da Emenda Constitucional n.º 53, de 2006, aumentou de forma importante o compromisso da União com a educação básica com uma vantagem importante em relação ao FUNDEF, instituindo um único fundo para toda educação básica, ou seja, não se restringe apenas ao ensino fundamental. Cabe destacar o aspecto positivo do FUNDEB para a educação, por ser mais inclusivo, ao financiar todas as suas etapas, da educação infantil ao ensino médio, e ao contemplar com destinação de recursos para a educação de jovens e adultos, educação especial e educação profissional integrada à educação básica.

Por outro lado, o FUNDEB, busca resolver problemas deixados pelo antigo fundo, como o valor mínimo repassado anualmente por aluno, a "pequena" contribuição

---

<sup>24</sup> Esse Fundo da Educação Básica foi regulamentado pela Medida Provisória n.º 339, de 2006, convertida depois na Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007.

da União para a composição dos recursos do fundo, a competição entre estados e municípios pelos alunos e a ineficiência dos conselhos de acompanhamento e controle social.

Neste sentido, Oliveira (2008b, p.85) ressalta que,

embora seja extremamente necessária a cobrança e a fiscalização da sociedade objetivando assegurar o cumprimento do determinado pela legislação, não deve ser esquecido que ali está estabelecido o mínimo a ser cumprido. Para termos uma melhora da educação escolar é necessário os governantes irem além do mínimo estabelecido, embora nem isso faça.

O FUNDEB está sendo implantado de forma gradativa e tem previsão de durar 14 anos (2007-2020). Os percentuais de contribuição dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios para o FUNDEB sobre as receitas de impostos e transferências especificadas pela EC n.º 53/06, elevar-se-ão gradualmente, de forma a atingir 20% em três anos, quando então o FUNDEB estará plenamente implantado.

Estimativas do Governo Federal apontam para um montante de receitas de impostos e transferências dos Estados e Municípios de cerca de R\$ 51 bilhões e de uma parcela de complementação da União de cerca de R\$ 5,0 bilhões em 2009, quando o FUNDEB estiver totalmente implantando. O universo de beneficiários do Fundo é da ordem de 48 milhões de alunos da Educação Básica (BRASIL, 2007). Ao mesmo tempo, os recursos do FUNDEB, serão distribuídos de maneira eqüitativa para cada estado e seus municípios e para o Distrito Federal, com o estabelecimento de um valor mínimo por aluno, com diferenciação conforme a modalidade de ensino, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária<sup>25</sup>.

Para Sousa Junior (2007, p.4),

a proposta não apresenta mudanças quanto a responsabilidades dos entes federativos com a educação básica, o mesmo acontecendo com os percentuais de investimentos de recursos na manutenção e desenvolvimento do ensino. A União continuará, portanto, a investir 18% das suas receitas resultantes

---

<sup>25</sup> Conforme art. 211 da CF, parágrafos 2.º e 3.º:

§ 2.º Os municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3.º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio.

de impostos para a manutenção e desenvolvimento do ensino, conforme preceitua o artigo 212 da Constituição Federal, e os estados e municípios, 25% das receitas resultantes de impostos e transferências constitucionais. Ou seja, não se injetam recursos novos para a educação. Porém, com relação às mudanças introduzidas na EC 53/2006, destaque-se que os Municípios e os Estados deverão aportar gradualmente no Fundo 20%, e não mais 15% como era no Fundef, de determinados impostos e transferências governamentais destinadas à educação básica no período de vigência do Fundeb.

Assim, a Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, discrimina as receitas que comporão o FUNDEB:

QUADRO 3 - RECEITAS DO FUNDEB

IMPOSTO	ARTIGO CF	2007 (%)	2008 (%)	2009 (%)
ITCMD – Imposto sobre transmissão <i>causa mortis</i> e doação de quaisquer bens ou direitos (Estadual)	Art. 155, Inciso I	6,66	13,33	20,00
ICMS – Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (Estado)	Art. 155, Inciso II	16,66	18,33	20,00
IPVA – Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores – (Estadual)	Art. 155, Inciso III	6,66	13,33	20,00
Competência residual (participação estadual)	Art. 157, Inciso II	6,66	13,33	20,00
ITR – Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural – (participação municipal)	Art. 158, Inciso II	6,66	13,33	20,00
IPVA (participação municipal)	Art. 158, Inciso III	6,66	13,33	20,00
ICMS (participação municipal)	Art. 158, Inciso IV	16,66	18,33	20,00
FPE (Estado)	Art. 159, I, alínea "a"	16,66	18,33	20,00
FPM (Município)	Art. 159, I, alínea "B"	16,66	18,33	20,00
IPI exp (participação estadual)	Art. 159, II	16,66	18,33	20,00
IPlexp (participação municipal)	Art. 159, II c/c LC 61/89, art. 5.º	16,66	18,33	20,00
ICMS Desoneração de Exportações (LC 87/96)		16,66	18,33	20,00
Receitas da <b>dívida ativa e tributária</b> relativa aos impostos elencados neste quadro, bem como juros e multas eventualmente incidentes.				
Ganhos auferidos em decorrência das <b>aplicações financeiras</b> dos saldos da conta do Fundeb.				
<b>Complementação da União:</b>				
I - R\$ 2.000.000.000,00 (dois bilhões de reais), em 2007;				
II - R\$ 3.000.000.000,00 (três bilhões de reais), em 2008;				
III - R\$ 4.500.000.000,00 (quatro bilhões e quinhentos milhões de reais), em 2009;				
IV - 10% do montante resultante da contribuição dos Estados e Municípios, a partir de 2010.				

FONTE: Lei n.º 11.494/2007

Observa-se que, no caso das receitas sobre as quais já era feito o desconto em favor do FUNDEF (ICMS, FPE, FPM, IPlexp), o percentual passará de 15% para 20% em três anos, ou seja, haverá um incremento de 1,66 ponto percentual a cada

ano ( $5/3 = 1,66$ ). No caso das demais receitas de impostos e transferências, que não integravam a base de contribuição para o FUNDEF (IPVA, ITR, ITCMD), percentual de contribuição passará de 0% para 20% em três anos, com incremento anual de 6,66 pontos percentuais ao ano ( $20/3 = 6,66$ ).

A implantação do FUNDEB se dará de forma gradual, ou seja, em três anos, quando então estará plenamente implantado. Isso valerá tanto para a subvinculação dos impostos, quanto para a complementação da União e a inserção das matrículas.

Tendo como objetivo a universalização da educação básica e a remuneração digna a todos os profissionais da educação básica, a distribuição e repasse dos recursos se dão com base no número de alunos da educação básica pública, de acordo com os dados do último censo escolar, sendo computados os alunos matriculados nos respectivos âmbitos de atuação prioritária. Ou seja, os municípios recebem os recursos do FUNDEB com base no número de alunos da educação infantil e do ensino fundamental, e os estados, com base no número de alunos do ensino fundamental e médio observando a seguinte escala de inclusão:

TABELA 1 - ESCALA DE INCLUSÃO

ETAPA/MODALIDADE DE ENSINO	2007 (%)	2008 (%)	A PARTIR DE 2009 (%)
Ensino Fundamental Regular e Especial	100,00	100,00	100,00
Educação Infantil, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos	33,33	66,66	100,00

FONTE: MEC/FNDE (2007)

Portanto, diante da implantação gradativa do FUNDEB, para efeito de depósito e recebimento dos recursos, todos os entes da federação deverão obedecer à transição descrita acima. Todavia, a maneira como os municípios e estados aplicarão os recursos recebidos não se altera, podendo ser utilizados entre as etapas e modalidades indistintamente, no entanto, deve observar o que prescreve o artigo 211 da Constituição Federal.

Embora o FUNDEB não atenda a todas as expectativas depositadas na sua aprovação, nota-se, contudo, que há um avanço considerável em relação ao FUNDEF, sinalizando mudanças importantes na educação pública do país.

Como aponta Oliveira (2008b, p.81):

Com a aprovação do FUNDEB estabeleceu-se o entendimento de que não deve ser apenas o Ensino Fundamental a prioridade nas políticas educacionais. Toda a Educação Básica passa a ser contemplada com a existência de um fundo único, agregando maiores recursos em relação ao FUNDEF, além de dispor de um volume maior de recursos do governo federal, quando for necessária a sua complementação.

Enquanto o governo federal contribuiu com cerca de 249 milhões reais para a composição do FUNDEF em 2006, está determinado em lei que esta contribuição será de 2 bilhões de reais, em 2007, 3 bilhões, em 2008 e 4,5 bilhões em 2009. Definiu-se também que a partir de 2009 a contribuição federal será permanente e corresponderá a 10% do montante arrecadado para o fundo por estados e municípios.

O FUNDEB tem uma composição maior que o FUNDEF tanto no referente à cesta de impostos constituintes, como no tocante ao aumento da participação percentual desses impostos.

Cabe destacar que uma das alterações mais significativas com o advento do FUNDEB, está diretamente relacionada com o aumento da cobertura de financiamento da educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, o que parece representar uma espécie de resgate da concepção de educação básica no Brasil, tal como, formulada na CF 88 e qualificada a partir da LDB n.º 9.394/96.

Na mesma direção, Arelaro & Gil (2006, p.78-79), ao discutir a política de fundos da educação, destacam como ponto positivo do FUNDEB:

o resgate da concepção de educação básica, conquistada pelos trabalhadores em educação na LDB (9394/96). O Fundef manteve e aprofundou a nefasta segregação entre níveis e modalidades de ensino, acirrando a competição por recursos entre eles, privilegiando o ensino fundamental em detrimento dos demais. Ao reunir toda a educação básica afirmamos o direito a um conjunto maior de formas e tipos de ações educativas, apontamos para a identidade e não para a diferença e favorecemos a socialização de problemas e soluções e não a disputa fratricida.

Nesse sentido, a lei em análise, em seu artigo 10, definiu que "os recursos dos Fundos levará em conta as diferenças entre etapas, modalidades e tipos de

estabelecimentos da educação básica", bem como, é atribuído anualmente um fator de ponderação, cujo objetivo é o de refletir as diferenças de custo para a manutenção dos alunos, com padrão mínimo de qualidade e, valor por aluno<sup>26</sup> determinado legalmente, como explicita a tabela 2.

TABELA 2 - MODALIDADE DA EDUCAÇÃO BÁSICA, FATOR DE PONDERAÇÃO (FP) E VALOR POR ALUNO DETERMINADO LEGALMENTE PARA 2007

MODALIDADE	FP	VALOR POR ALUNO	MODALIDADE	FP	VALOR POR ALUNO
Creche	0,80	757,03	Ens. Méd. rural	1,25	1182,86
Pré-escola	0,90	851,66	Ens. Méd. em tempo integral	1,30	1230,18
Séries iniciais do Ens. Fund. urbano	1,00	946,29	Ens. Méd. integrado à Educ. Prof.	1,30	1230,18
Séries iniciais do Ens. Fund.	1,05	993,61	Educação Especial	1,20	1135,55
Séries finais do Ens. Fund. urbano	1,10	1040,92	Educação Indígena e Quilombola	1,20	1135,55
Séries finais do Ens. Fund. rural	1,15	1088,24	EJA com avaliação no processo	0,70	662,40
Ens. Fund. em tempo integral	1,25	1182,86	EJA integrada à Educ. Prof. de nível médio, com avaliação	0,70	662,40
Ensino Médio urbano	1,20	1135,55			

FONTE: Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007 e do documento "Valor aluno/ano e receita anual prevista por Estado - 2007 - FUNDEB"

NOTA: Elaborado por Ramom de Oliveira (2008b, p.83).

No cerne desta discussão, cabe destacar que ao arrolar na lei os beneficiados pelos Fundos, observa-se, no caso específico, a educação profissional que aparece destacada em dois incisos: "XIII – ensino médio integrado à educação profissional" e "educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, com avaliação no processo" (BRASIL, 2007).

A nosso ver, pela importância que tem a educação profissional, o destaque dado pela Legislação do FUNDEB ao garantir fontes de financiamento público para o ensino médio integrado à educação profissional e a educação de jovens e adultos integrada à educação profissional de nível médio, não pode ser desconsiderado, pois

<sup>26</sup> Valor por aluno determinado legalmente para 2007 (BRASIL, 2007).

o Fundo visa promover a ampliação dessa vinculação para a educação profissional integrada a educação básica, como nos indica Oliveira (2008b, p.91),

não se pode desconhecer que o atual governo resgatou a possibilidade da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e aponta para um maior investimento no Ensino Médio e na Educação Profissional, via aumento do número de escolas técnicas federais. Como muitas dessas instituições devem promover o Ensino Médio e a Educação Profissional integrados, haverá um pequeno aumento do investimento do governo federal em ambas as modalidades de ensino.

No entanto, ao destinar recursos, através do FUNDEB, somente na modalidade integrada ao ensino médio ou educação de jovens e adultos, e não para a educação profissional de forma genérica, parece incoerente, diante da perspectiva do atual governo federal que, como anunciado neste trabalho, desde a campanha eleitoral de 2002 coloca a educação profissional como prioridade, tal como consta no documento propositivo "Uma escola do tamanho do Brasil" que propõe:

- Estabelecer, como estratégica e prioritária para a sociedade brasileira, uma política educacional global que assegure a universalização da educação básica e a recuperação do atraso educacional histórico do Brasil.
- Colocar a formação profissional como o catalisador da superação da exclusão educacional no Brasil.
- Implementar uma política pública nacional de educação profissional que priorize, de forma integrada e/ou articulada, a alfabetização, a elevação da escolaridade e a formação profissional dos 65 milhões de trabalhadores jovens e adultos, em especial os desempregados, chefes de família, mulheres, jovens em busca do primeiro emprego e em situação de risco social, portadores de deficiências e membros de etnias que sofrem discriminação social.
- Envolver e articular as redes públicas e privadas existentes, incluindo o Sistema S, com ampla participação dos segmentos representativos da sociedade nessa política pública de educação profissional.
- Constituir, no médio prazo, uma rede pública de educação profissional com gestão democrática, que consolide a importância da formação profissional e seja uma trajetória opcional de educação profissional para os jovens que concluem o ensino médio e espaço de capacitação profissional permanente para os trabalhadores, incluindo a criação de Centros Públicos de Formação Profissional (DOCUMENTO PT, 2002, p.25).

A distribuição dos recursos, a partir do FUNDEB, leva em conta fatores de ponderação que variam de acordo com os desdobramentos da educação básica, como se pode observar na tabela 2.



O índice é usado para definir o custo por aluno em cada etapa da educação e conseqüentemente qual será o orçamento repassado pela União aos estados e municípios. A etapa do sistema de ensino usada como base para o cálculo são os anos iniciais do ensino fundamental, com fator de ponderação 1,00, os demais níveis receberão recursos multiplicados por variantes deste fator:

Como o FUNDEB atende as diversas etapas, modalidades e tipos de estabelecimentos da educação básica, uma comissão formada pelo Ministério da Educação, o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) define os índices de ponderação, conforme prevê a Lei n.º 11.494, no art. 13, inciso I,

Art. 13 - No exercício de suas atribuições, compete à Comissão Intergovernamental de Financiamento para a Educação Básica de Qualidade:

I - especificar anualmente as ponderações aplicáveis entre diferentes etapas, modalidades e tipos de estabelecimento de ensino da educação básica, observado o disposto no art. 10 desta Lei, levando em consideração a correspondência ao custo real da respectiva etapa e modalidade e tipo de estabelecimento de educação básica, segundo estudos de custo realizados e publicados pelo Inep;

Destaca-se que o maior fator de ponderação – 1,30 – foi atribuído ao ensino médio em tempo integral e ao ensino médio integrado à educação profissional, o que indica o reconhecimento do custo mais elevado destas modalidades de educação básica. Já para educação de jovens e adultos integrada à educação profissional o fator de ponderação é de 0,70<sup>27</sup>. De acordo com o MEC, os fatores foram negociados com estados e municípios e as modalidades que receberam os maiores valores seriam as que mais precisam de investimentos tecnológicos e professores (BRASIL, 2007).

---

<sup>27</sup> Através da Portaria n.º 932/2008 que estabelece os fatores de ponderação do FUNDEB para o exercício de 2009, elevou o fator de ponderação da Educação de Jovens e Adultos integrada à educação profissional. O fator passou de 0,70 para 1,00. Isso significa que em 2008 os custos repassados, anualmente, por aluno da EJA equivalem a 70% do custo do estudante das séries iniciais. Já em 2009, as verbas repassadas serão 100% equivalentes (AGENCIA BRASIL. 02 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.inf.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2009).

Apesar da proposta do FUNDEB ter passado por profundas modificações desde quando foi apresentada pela primeira vez em 1999, ainda persistem algumas discussões sobre sua eficácia.

Para Juca Gil (2006), um dos pesquisadores que se posiciona a favor da política de fundos para financiamento da educação, argumenta:

Os fundos, como o Fundef ou o Fundeb Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, forçam a discussão conjunta entre a União, os Estados e os Municípios sobre quais os valores considerados suficientes, necessários e/ou possíveis de serem investidos em educação (ARELARO; GIL, 2006, p.76).

Apesar dos argumentos numa perspectiva de defesa da política de Fundos, o referido autor afirma que eles servem para criar mecanismos de redistribuição de recursos e novos modelos de gestão, constituindo-se, desta forma, em alternativas para que os recursos sejam mais bem gerenciados, não representando, necessariamente, maior aporte de recursos (ARELARO; GIL, 2006, p.75).

Já para a Arelaro (2006), a política de fundos, a exemplo do FUNDEF,

[...] não passou de competente estratégia para transferir aos Municípios responsabilidades até então da União e dos Estados e manter, ao custo mais baixo que for tolerável para as crianças pobres – e só para elas – uma escola pobre. [...] nunca o Governo Federal gastou, de forma tão competente, tão pouco no ensino fundamental (ARELARO; GIL, 2006, p.83).

Portanto, na concepção da autora, a política de fundos acaba se constituindo em mecanismo de transferência de responsabilidades das esferas maiores para as menores, não contribuindo para que as desigualdades regionais sejam superadas. Argumentando em defesa do seu ponto de vista, a autora faz a seguinte afirmação:

Acredito que, a partir de planos municipais e estaduais de Educação elaborados com a participação da população e dos profissionais da área, poderíamos ter boas propostas de políticas educacionais exeqüíveis e que melhor atendessem aos interesses das diferentes comunidades e da Nação. Para isso, não precisamos financiar a Educação por meio de "Fundos" (ARELARO; GIL, 2006, p.85).

Apesar das divergências quanto à política de fundos, os dois autores são unânimes em afirmar que para superar a problemática do financiamento da educação no Brasil, é necessário o aporte de novos recursos.

A outra questão que suscita discussão está relacionada à melhoria do financiamento para o ensino médio e ensino médio integrado à educação profissional que está diretamente relacionado ao nosso objeto de pesquisa.

Para o Professor José Marcelino Rezende Pinto (2008), a aprovação do FUNDEB não beneficiará somente o ensino médio, mas toda a educação básica. No entanto, ele admite que o FUNDEB possa estimular o crescimento de vagas no ensino médio,

mesmo porque o fator de ponderação do custo aluno do ensino médio urbano é 20% (fator 1,2) acima do custo referência, que é atribuído às séries iniciais do ensino fundamental urbano (fator 1,0). Ao ensino médio do campo é atribuído o fator 1,25 e àquele oferecido em tempo integral ou em combinação com educação profissional o fator é de 1,3 (PINTO, 2008).

O referido autor, entretanto, questiona o fator de ponderação maior para o ensino médio (tabela 3), quando dados do próprio INEP indicam que seu custo é menor.

TABELA 3 - ESTIMATIVA EVOLUÇÃO EM TERMOS REAIS<sup>(1)</sup> DO GASTO PÚBLICO DIRETO<sup>(2)</sup> POR ALUNO

ANO	ESTIMATIVA (R\$ de 2005)			
	Educação Infantil	Ensino Fundamental		Ensino Médio
		1.ª a 4.ª séries	5.ª a 8.ª séries	
2001	1.280	1.205	1.355	1.345
2002	1.259	1.470	1.365	989
2003	1.408	1.383	1.314	1.103
2004	1.477	1.462	1.478	1.011
2005	1.373	1.607	1.530	1.004

FONTE: INEP/MEC

NOTA: Elaborado por José Marcelino Rezende Pinto (2008).

(1) Deflator: IPCA (Índice de Preços ao Consumidor Ampliado).

(2) Gastos consolidados incluindo Pessoal Ativo, Encargos Sociais do Pessoal Ativo, Outras Despesas Correntes, Despesas de Capital e Desenvolvimento do Governo Federal, dos Estados, DF e Municípios.

Para Pinto (2008), a explicação é de natureza política:

este maior valor foi fruto da pressão dos governos estaduais, os principais responsáveis pela oferta desta etapa de ensino, para reduzir um pouco a transferência de recursos para os municípios decorrente dos mecanismos de repasse do Fundeb. Em princípio, não se pode esperar uma melhora na qualidade do ensino médio, pois o fator de ponderação só é utilizado na hora do cálculo da distribuição do fundo entre as diferentes redes de um Estado; não há o dever legal de que o gasto com um aluno do ensino médio seja superior ao gasto com um aluno do ensino fundamental. Além disso, o valor mínimo estimado por aluno do ensino médio urbano para 2008, de R\$ 1.365/ano (cerca de R\$ 114/mês), que é o disponível nos Estados de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Maranhão, Pará, Paraíba, Pernambuco e Piauí, é obviamente insuficiente para se garantir um patamar básico de qualidade.

Frigotto (2007), ao analisar a universalização da educação básica e a proposta do ensino médio integrado à educação profissional indica que o desafio do atual governo para implementar tal política é:

o desafio é de universalizar o ensino médio com esta qualidade teórica, técnica e política. Mas isso significa que a sociedade brasileira terá de ter consciência de que o custo desta educação é, pelo menos, oito a dez vezes maior daquilo que se propõe mediante o FUNDEB. O ensino médio dos países do capitalismo central não custa menos que quatro mil e quinhentos dólares aluno/ano. Isso equivale ao que uma família de classe média das grandes capitais brasileiras paga em escolas particulares laicas ou confessionais (FRIGOTTO, 2007, p.1146).

A nosso ver, não resta dúvida de que o FUNDEB significa um avanço na materialização da política de financiamento da educação, embora ainda persista a visão fragmentada do ensino, excluindo por exemplo o ensino superior como se este estivesse a funcionar de modo alheio aos demais níveis.

Diante dessa análise, verifica-se que o fundo representa um avanço no resgate da concepção de educação básica, embora, há muito que se fazer, como, por exemplo, o estabelecimento de um valor mínimo por aluno que assegure um ensino de qualidade, bem como, o estabelecimento de um vínculo mais orgânico entre a universalização da educação básica e a formação técnico-profissional, que para Frigotto (2007, p.1144),

implica resgatar a educação básica (fundamental e média) pública, gratuita, laica e universal na sua concepção unitária e politécnica, ou tecnológica. Portanto, uma educação não-dualista, que articule cultura, conhecimento, tecnologia e trabalho como direito de todos e condição da cidadania e democracia efetivas.

De resto, a Educação Profissional no Brasil está sendo financiada atualmente com recursos repassados ao Sistema "S", recursos do Fundo do Amparo do Trabalhador (FAT), do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), e Programa Brasil Profissionalizado, que segundo a Resolução/CD/FNDE n.º 09 de 29 de fevereiro de 2008, "tem como objetivo, prioritariamente, prestar assistência financeira a ações de desenvolvimento e estruturação do ensino médio integrado (cursos de ensino médio integrados a cursos técnicos), com ênfase na educação científica e humanística, e também as escolas que oferecem cursos subseqüentes e concomitantes, que estejam integrados aos arranjos produtivos locais e regionais".

Segundo o Documento Base - Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, é preciso definir fontes definitivas para a educação profissional e tecnológica, pois,

a cada ano, as verbas orçamentárias a ela destinadas são definidas a partir da luta por recursos escassos no processo de elaboração do Orçamento Geral da União, onde, usualmente, o parâmetro predominante é o da série histórica. Esse não é um critério justo, pois tende a cristalizar as diferenças existentes, uma vez que algumas unidades recebem pouco porque sempre receberam pouco e outras são mais bem aquinhoadas porque sempre o foram. Além disso, as tentativas de alterar essa situação, em geral, não logram sair dessa lógica linear e meramente quantitativa. Referimo-nos ao fato de que nos últimos anos, na busca de se construir critérios para mais além das séries históricas, assumiu-se uma combinação entre essas séries e a quantidade de estudantes matriculados como únicos critérios de definição orçamentária (BRASIL, 2007, p.38).

Cabe destacar que, por iniciativa do Senador Paulo Paim (PT-RS), encontra-se no Congresso Nacional, uma proposta de Emenda Constitucional que visa constituir um fundo nacional, com receitas oriundas de diversos impostos e contribuições, o que de acordo com a proposta não onera o tesouro, nem sacrifica outras políticas públicas. Destina-se a compor com os recursos originários dos governos federal,

estaduais, municipais, do Distrito Federal e de instituições patronais e privadas as verbas necessárias para fazer face à demanda crescente por cursos profissionais, não somente de nível médio como das outras tipificações contidas na Lei n.º 11.741/2008 (Proposta EC n.º 24/2005).

O Fundo de Desenvolvimento da Educação Profissional (FUNDEP), pode ser uma solução que ajude na efetivação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em especial, entretanto, a tramitação e aprovação no Congresso Nacional não se trata de tarefas das mais simples, face à diversidade de interesses e projetos em disputa.

Com a recente aprovação do FUNDEB, e, levando em consideração que o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional está inserido ao mesmo tempo na educação básica supõe uma melhoria no financiamento dessa modalidade, embora, tal suposição não possa ser comprovada levando em conta que a Lei é recente e não permite uma avaliação mais profunda de seus resultados.

Como observa Davies (2004, p.26), mesmo que os problemas acima não existissem, o financiamento da educação continuaria enfrentando outros problemas, tão ou mais sérios, que impossibilitam a oferta de um ensino de qualidade para todos.

Por fim, é relevante destacar a necessidade de uma educação profissional repensada, mas jamais reduzida no que deve oferecer aos seus alunos. Portanto, a política para a educação profissional e as reformas da educação na década de 1990 é a temática que será melhor delineada no capítulo a seguir.

## **2 AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO E A POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 1990**

Nas últimas décadas do século XX e o início do século XXI são concebidas importantes alterações no campo econômico, sócio-cultural, ético-político, ideológico e teórico. A crise do Estado, o questionamento de seu papel e sua reforma constitui elementos de grande relevância no contexto político brasileiro, tendo em vista que interferem nas diretrizes políticas, econômicas e sociais do país.

A crise do capital e as transformações no processo produtivo que atinge os países centrais a partir da década de 1970 e no Brasil, em especial, a partir de 1980, no tocante à educação, as políticas implementadas acabam por refletir este contexto da reforma.

A reforma do Estado brasileiro acontece diante do impacto das grandes mudanças ocorridas na arena internacional e num momento de efervescência política importante na história política brasileira, o da eleição direta para presidência da república, culminando com a vitória do Presidente Fernando Collor de Mello que anunciava, entre outras propostas, "conduzir o país as fileiras do Primeiro Mundo" (GONÇALVES, 1992, p.165).

Ao iniciar o Governo de Fernando Collor de Mello em março de 1990, iniciou-se uma política de liberalização comercial orientada para a remoção da estrutura de produção erigida nas décadas anteriores e expôs a indústria brasileira à concorrência externa. Essa política teve continuidade no Governo de Itamar Franco e consolidou-se com Fernando Henrique Cardoso. As reformas implementadas nesse governo, no Brasil, implicaram:

a adoção de programas de ajustes estruturais, como as reformas Administrativa e Previdenciária, que exigiram um rigoroso esforço de equilíbrio fiscal, privatizações, redefinição do papel do Estado na economia, causando, recessão econômica, ingresso do capital externo, desemprego, aumento do trabalho informal, conflitos sociais, crise de modelos políticos tradicionais, flexibilização dos direitos trabalhistas, precariedade e, mesmo, desmonte dos sistemas de seguridade social, de saúde e de educação (CREMONESE, 2004, p.1).

Diante da maior abertura do Brasil ao mercado internacional e da tentativa de ingressar no novo paradigma produtivo, a formação de recursos humanos<sup>28</sup> tornou-se importante para aumentar a competitividade, seja pela formação de pesquisadores, altamente qualificados pelas universidades e pela pós-graduação, seja pela modernização tecnológica das empresas, que dependem da pesquisa científica de ponta e também da educação básica<sup>29</sup>.

Nesse sentido, verifica-se, que os ajustes econômicos estruturais têm impacto nas políticas sociais. Para Saviani (1998) a política educacional é uma modalidade de política social e essa reflete nas características e funções propostas para o sistema educativo, ou seja, orientam fundamentalmente à conformação de uma estrutura educacional que seja o veículo de efetivação das exigências do modelo social.

As reformas educacionais que se seguiram aos anos 1990, em especial a da educação profissional, estão predefinidas como parte do ajuste estrutural que nortearam as reformas do Estado no plano político-institucional, econômico e administrativo. Em todos os níveis da educação no Brasil, as reformas, tiveram como caráter básico a integração daqueles "que adquirem 'habilidades básicas' que geram 'competências' reconhecidas pelo mercado" (FRIGOTTO, 2004, p.16).

A educação, de certa forma, reflete, tanto nas estruturas quanto nas conjunturas, o jogo de forças em disputa (FRIGOTTO, 2006, p.49). De forma mais significativa, pode-se pontuar que este movimento indica a necessidade de reorganização do próprio capitalismo sobre as bases da desregulamentação financeira (minimização do papel do Estado), bem como da globalização econômica. As novas bases produtivas,

---

<sup>28</sup> De acordo com Hirata (1994) na atual configuração produtiva, são exigidas diversas habilidades e competências por parte do trabalhador, entre elas: pensar, decidir, ter iniciativa e responsabilidade, fabricar e consertar, administrar a produção e a gestão do processo produtivo.

<sup>29</sup> De acordo com Frigotto (1997), o novo paradigma de produção, denominado toyotismo, somado ao fato de estarmos na Era do Conhecimento, introduziu mudanças tecnológicas e organizacionais no mundo do trabalho, acarretando algumas características que passaram a ser exigidas dos novos trabalhadores, tais como: flexibilidade, polivalência, trabalho em grupo, sociabilidade, capacidade de articular respostas rápidas frente ao novo etc. Na Reforma Educacional de 1990, essas novas características exigidas dos trabalhadores foram associadas a noção de competência, que tem se contraposto a de qualificação.



sedimentadas na mundialização do capital, trazem para a educação uma nova demanda posta sobre velhos interesses, ou seja, articular a escola ao mercado globalizado.

Frigotto & Ciavatta (2003) ao analisar a educação básica no Brasil na década de 1990 diante da subordinação ativa e consentida à lógica do mercado, observa que essas reformas vêm demarcadas por um sentido inverso às experiências do socialismo real e das políticas do Estado de bem-estar social do pós-Segunda Guerra Mundial, lidas pelos intelectuais orgânicos do sistema capitalista como responsáveis por um desvio dos mecanismos naturais do mercado e pela crise.

Portanto, para esses autores (p.95),

Trata-se, então, de retomar os mecanismos de mercado aceitando e tendo como base a tese de Hayek (1987) de que as políticas sociais conduzem à escravidão e a liberdade do mercado à prosperidade. O documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como *Consenso de Washington*, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990. É neste cenário que emerge a noção de globalização carregada, ideologicamente, por um sentido positivo.

Neste contexto passou-se a exigir a formação de um trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente. No entanto, carece questionar: que formação é essa?

Para Frigotto (2005, p.45) não é qualquer educação, mas,

Trata-se de uma educação e formação que desenvolvam habilidades básicas no plano do conhecimento, das atitudes e dos valores, produzindo competências para gestão da qualidade, para a produtividade e competitividade e, conseqüentemente, para a "empregabilidade". Todos estes parâmetros devem ser definidos no mundo produtivo, e, portanto os intelectuais coletivos confiáveis deste novo conformismo são os organismos internacionais (Banco Mundial, OIT) e os organismos vinculados ao mundo produtivo de cada país.

Dessa forma, na década de 1990, percebe-se que diante da necessidade de readequação do processo produtivo e das mudanças econômico-sociais necessárias ao processo de acumulação do capital, a educação básica, vinculada às transformações que são efetivadas no âmbito da economia e da política em nível nacional e internacional, passa a ter o status de centralidade.

De acordo com Silva (2008a, p.110) a reforma educacional desde o seu início inscreve o referencial de competências<sup>30</sup> como modelo para a formação humana, bem como atrela essa formação à lógica posta pela economia, o que situaria a escola como instância privilegiada para atender às demandas de formação postas pelo mercado de trabalho.

Para melhor entendimento dessa questão não se pode negligenciar o fato de que as reformas educacionais nos países periféricos, da América Latina e Caribe, foram realizadas com influência de organismos internacionais interessados nos rumos da economia desses países. Portanto, constata-se que as reformas educacionais ocorridas a partir de 1990 tiveram impacto direto na concepção do ensino médio e educação profissional, considerada pelos organismos multilaterais processo prolongado e caro, neste sentido, a recomendação era de que, progressivamente, fossem repassadas, para a esfera privada (KUENZER, 2000, p.35).

Assim, analisa esta questão a Professora Acácia Kuenzer (2000, p.23)

Em virtude do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos o Ensino Médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o Ensino Fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. Tal recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico.

---

<sup>30</sup> A noção de competências está presente em grande parte dos textos oficiais que visam à reforma curricular, tenham sido eles produzidos diretamente pelo Ministério da Educação ou por órgãos que atuam em conjunto com esse Ministério, como é o caso do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) ou do Conselho Nacional de Educação (CNE). Ainda que sejam identificáveis diversas fontes do uso da noção de competências, a análise dos documentos oficiais permite conhecer o modo pelo qual se foi verificando uma apropriação das tradicionais teorias da competência, formuladas por Piaget e Chomsky, bem como uma incorporação das interlocuções entre aquelas teorias e as proposições no campo da Sociologia do Trabalho assentadas no "modelo de competências" (SILVA, 2007, p.193).

Da análise que se faz, verifica-se que, as principais diretrizes dos organismos internacionais recomendam que a Reforma do Estado seja orientada para o mercado, exigindo o abandono de instrumentos de controle político e a restrição na alocação de recursos públicos, principalmente na área social. As agências de cooperação internacional, especialmente o Banco Mundial indicam, no sentido de racionalizar os investimentos nessa área, diminuindo o papel do Estado e fortalecendo as ações de natureza privada.

Portanto é preciso frisar que as reformas não apenas na educação brasileira<sup>31</sup>, mas em todas as áreas, seja econômica, social ou política, nos anos de 1990, aconteceram a partir das recomendações de agências internacionais e de "influências recebidas no contexto das mudanças, das transformações dos processos de acumulação e reestruturação produtiva, que o mundo vivenciava. Para Oliveira (2003), as reformas devem ser vistas não na aceção de mudanças, mas como uma adequação às políticas vigentes naquele momento e que, ainda hoje se faz presente.

---

<sup>31</sup> Na análise de Cunha (2002) a crítica dessa política educacional tem sido surpreendentemente unânime. No entender desse autor, no entanto, essa unanimidade resulta do compartilhamento de vieses sérios, que devem ser corrigidos, sob pena de se transformarem em empecilhos para a compreensão das políticas e estruturas educacionais. Prossegue o autor com sua crítica afirmando que "as análises correntes contém como axioma implícito uma forte atitude de autopiedade que se supõe ser a imposição das agências internacionais à educação brasileira. O axioma consiste em considerar o Brasil (e a educação brasileira, em consequência) como uma pobre vítima das maldosas agências financeiras internacionais, particularmente o Banco Mundial – BIRD, o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, e o Fundo Monetário Internacional – FMI". Cunha, portanto, entende que esse axioma não reconhece o fato de que a economia brasileira é uma das maiores do mundo, e o país contar com uma diplomacia da mais alta qualidade. Portanto, "se esse sentimento de autocomiseração deixasse de bloquear a visão dos fatos, poderia-se levar em conta que países com esse porte e esse protagonismo têm uma capacidade de negociação e de resistência que outros não têm". Na concepção desse autor, países como o Brasil podem ir além, como por exemplo influir na elaboração das diretrizes dessas agências (CUNHA, 2002, p.104-105). Já para Frigotto & Ciavatta (2003, p.123) a análise de Cunha (2002) parece, na opinião dos autores, ser importante, pois, "sublinha a necessidade de percebermos que não se trata linearmente de uma subordinação das elites brasileiras aos organismos internacionais, gestores do grande capital. Inúmeros quadros de tecnocratas e intelectuais brasileiros fazem parte desses organismos. De acordo com Frigotto & Ciavatta, Cunha analisa especificamente o caso da educação e evidencia que os protagonistas das reformas no Governo de Fernando Henrique Cardoso, em grande parte, pertenciam a esses organismos". Finalmente, os autores apóiam a sua observação em Maria Abadia da Silva (2002) que sintetiza esta relação como sendo de "intervenção e consentimento".

## 2.1 A INFLUÊNCIA DOS ORGANISMOS INTERNACIONAIS NA DÉCADA DE 1990 E OS NOVOS RUMOS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA: PRESCRIÇÕES LEGAIS

Ao discutir a necessidade de reconsiderar os objetivos e os rumos da política para a educação profissional em nível médio proposta pelos governantes, não se pode deixar de analisar a década de 1990, que estabeleceu a reforma da educação brasileira. O discurso oficial justificava tais reformas com o argumento da "necessidade de melhorar a educação básica como educação geral, revendo sua estrutura e os vínculos com a ação e responder aos imperativos do mercado de trabalho e dos movimentos sociais organizados que o pleiteiam como um direito" (OLIVEIRA, 2002, p.57).

Pode-se afirmar que o contexto da reforma educacional brasileira antecede a década de 1990, com a promulgação da CF de 05 de outubro de 1988 abrindo caminho para a construção da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, além das ações do Ministério da Educação e Cultura que

tomam por objeto as mudanças curriculares e a organização geral da escola, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Sistema de Avaliação da Educação Básica; as Diretrizes Curriculares Nacionais proposta pelo Conselho Nacional de Educação; as políticas de financiamento, tais como a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e mais recentemente o Fundo Nacional de Educação Básica, dentre outras (ABREU; SILVA, 2007, p.1).

Para Saviani (1997), o fim do Regime Militar e o modelo econômico em processo de transformação indicam a necessidade de uma nova Constituição Federal, que é aprovada em 05 de outubro de 1988. Daí decorre a necessidade de discutir os rumos da educação para o País.

De acordo com Silva (2008a, p.108) a reforma educacional implementada ao longo das duas últimas décadas no Brasil tem suas raízes fincadas na Conferência

Mundial de Educação para Todos<sup>32</sup>, realizada em Jontiem – Tailândia, em março de 1990, da qual resultou, no país, o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003).

Verifica-se que a importância dada à educação, no período em análise, está relacionada à preocupação dos organismos internacionais com a conjuntura mundial de aumento da pobreza que se relaciona com a crise do capital. Nesse cenário, a educação passa a ser vista como um instrumento essencial no combate à pobreza e na manutenção da harmonia social, o que justifica a realização de reformas na educação.

Ao analisar a Declaração Mundial de Educação para Todos<sup>33</sup>, Silva (2008a) indica que dentre as prioridades traçadas estão "a redução das taxas de analfabetismo e a universalização do ensino básico". O governo brasileiro sendo um dos signatários do Documento, evidencia esforços no sentido de cumprir as determinações advindas daquela reunião.

Em dezembro de 1993 os nove países (E-9) que apresentavam, entre outros, problemas de universalização da educação básica se reuniram em Nova Delhi com o objetivo de planejar a política educacional a ser desenvolvida no decênio a partir das diretrizes acordadas em Jomtien.

Nesse contexto, tanto a Conferência de Jomtien quanto a reunião realizada em Nova Delhi se constituíram em eixos norteadores das políticas educacionais, na década de 1990, não só no Brasil, como nos demais países signatários da Declaração Mundial de Educação para Todos.

---

<sup>32</sup> A Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem – Tailândia, em março de 1990, foi convocada pela UNESCO, pelo UNICEF, PNUD e pelo BIRD. Contou com a presença de 155 países e traçou os rumos que deveria tomar a educação nos países classificados como E-9 – os nove países com os piores indicadores educacionais do mundo, dentre os quais, ao lado do Brasil figurava, Bangladesh, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão (SILVA, 2008a, p.108-109).

<sup>33</sup> Essa Declaração explicita o conceito de "Necessidades Básicas de Aprendizagem – NEBAS", que compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como leitura e escrita, expressão oral, cálculo, solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas potencialidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo (PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL, 1990).

Para Frigotto & Ciavatta (2003) a Conferência Mundial sobre Educação para Todos vai ser o marco legal de um conjunto de ações dos organismos internacionais que promovem o financiamento em âmbito mundial na área da educação. Tais ações vão nortear as questões organizacionais e pedagógicas, durante a década de 1990, bem como, vai pautar o debate e o direcionamento de políticas dos governantes brasileiros para a área.

Outros eventos<sup>34</sup> importantes foram promovidos no Brasil e deram origem à produção de vários documentos, dentre eles, destaca-se o Plano Decenal de Educação para Todos, que começou a ser elaborado em 1993. A construção do referido plano é marcada pela participação de educadores e membros da sociedade civil, em âmbito nacional. Destaca-se que foi um momento de abertura importante, no que diz respeito à análise e reflexão da educação no país.

Vale ressaltar que setores da sociedade passaram a se interessar na temática educacional do país. No entanto, fica evidenciado que as metas definidas no referido documento não fugiram às orientações advindas da Declaração de Jomtien e de outros eventos realizados em âmbito governamental. Pode-se dizer, que a inovação se deu a partir da participação e mobilização de setores sociais em torno das questões educacionais.

Naquele período (1993 a 1994), momento em que o país esteve sob o comando do governo do presidente Itamar Franco, apesar da elaboração e implementação de ações no setor educacional, as proposições dos documentos gestados indicavam atender às orientações dos organismos multilaterais que buscavam, como já mencionado, promover ajustes na economia mundial e reformar o Estado.

Ao mesmo tempo, na análise de Arelaro (2000, p.98-99) em relação a década de 1990, o período em que o Presidente Itamar Franco esteve no poder "foram

---

<sup>34</sup> Cabe destacar a Semana Nacional de Educação para Todos, realizada em Brasília – DF, entre 10 e 14 de maio de 1993 e contou com a participação de amplos segmentos da sociedade e de entidades vinculadas a educação.

os de maior 'tolerância' ou respeito democrático aos movimentos sociais, na medida em que incorporava a discussão social como critério para a negociação política".

É neste contexto que se inicia o debate sobre a nova LDB<sup>35</sup>. De acordo com Saviani (1997), a gestação da lei teve um início diferente da tradição de leis criadas para a educação no Brasil. Um grande debate inicia-se na sociedade civil, através de entidades de classe, educadores, associações do país inteiro como ANPED, ANDES, CEDES, OAB, UNDIME entre outras.

O Congresso Nacional Brasileiro aprovou, e o governo federal sancionou a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n.º 9.394, em dezembro de 1996. Esse fato indica mudanças significativas nas estratégias das políticas educacionais brasileiras e na ordenação político-jurídico das instituições educativas formais. Pode-se afirmar que muitas das conquistas inseridas na nova Lei são frutos da resistência das entidades dos trabalhadores em educação, quando do processo de tramitação no legislativo federal.

A partir da promulgação da LDB, o governo Fernando Henrique efetiva uma nova institucionalidade no campo educacional. Regulamentou a nova lei, via leis complementares, decretos, portarias ministeriais, pareceres, resoluções e medidas provisórias.

---

<sup>35</sup> Na V Conferência Brasileira de Educação em Brasília em 1988, Dermeval Saviani apresentou um texto denominado "Os fundamentos da Educação e a nova LDB, que nada mais era do que a discussão do futuro projeto que passaria ainda por muitos desencontros. Em dezembro do mesmo ano, o deputado Octávio Elísio (PSDB- MG) apresentava tal projeto na Câmara dos Deputados. Na XI Reunião anual da ANPEd (Associação Nacional de Pesquisa e Pós Graduação em Educação), já circulava a redação de uma proposta de autoria de Dermeval Saviani, que iria servir de referência para o projeto e no mesmo ano seria publicada na Revista ANDE de n.º 13. Logo surgiram as emendas e as comissões para os pareceres da Câmara. Depois de constituídas, as mesmas elegeram o Deputado Jorge Hage como relator do projeto que demonstrou empenho ao ouvir e colher todas as idéias. O substitutivo Jorge Hage durante sua tramitação pela Câmara dos Deputados tornou-se muito minucioso, porém, bastante explícito. Tinha a princípio 172 artigos com 20 capítulos, mas no plenário recebeu 1.263 emendas. Sua minúcia era um tanto criticada, além disso, foi perdendo sua essência enquanto passava pelas comissões. Em 20 de maio de 1992, surgiu outro projeto de lei de Diretrizes e Bases da Educação, que iniciou sua tramitação pelo Senado, (caminho contrário do projeto já em andamento). O Senador Darcy Ribeiro (PDT- RJ), conseguiu a sua aprovação com o apoio do MEC e do então Ministro da Educação Paulo Renato de Souza através de manobras políticas que viriam ao encontro das exigências dos acordos com o Banco Mundial (D'AGOSTINI, 2000, p.3).

O conjunto de normas legais<sup>36</sup> oriundas do Poder Executivo desencadeou mudanças importantes para o ensino médio e educação profissional. Na análise de Ramos (2006, p.283), "as legislações, mais do que documentos jurídicos são expressão de luta política em torno da função da educação", portanto, reflete nas instituições e "promovem uma recontextualização das normas em suas realidades específicas e, assim, as reconstruem no âmbito de outras disputas travadas em seu próprio interior". Conforme essa autora, "nenhuma reforma se implanta tal como foi concebida, ainda que se desenvolva sob a hegemonia de um ideário político-pedagógico" (p.284).

Por tais razões, não se pode desconsiderar o embate que se travava durante a reforma educacional que o Brasil viveu na década de 1990.

Objetivando destacar o papel dos organismos internacionais e sua relevância na definição e implantação das reformas educacionais, especialmente, no governo Fernando Henrique, cabe ressaltar o documento do Banco Mundial que explicita as "diretrizes políticas para as décadas subseqüentes a 1990", o qual, além de reiterar os objetivos previstos na Declaração de Jomtien, dá seqüência às suas proposições e, de acordo com Frigotto & Ciavatta (2003, p.99),

[...] recomenda 'a reforma do financiamento e da administração da educação, começando pela redefinição da função do governo e pela busca de novas fontes de recursos', o estreitamento de laços da educação profissional com o setor produtivo e entre os setores público e privado na esfera da educação, a atenção aos resultados, a avaliação da aprendizagem, a descentralização da administração das políticas sociais.

Em sintonia com as propostas da agenda educacional internacional, o governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso implementa através do MEC e do Congresso Nacional um conjunto de medidas no campo educacional, baseadas em documentos do BM e com respaldo na CF/1988, na LDB n.º 9394/96 e na EC n.º 14/96 que modificou

---

<sup>36</sup> Referimos, especificamente, ao Decreto n.º 2.208/97, Portaria SEMTEC/MEC n.º 646/97, Portaria MEC n.º 1.005/97, Portaria MEC/MTB 1.018/97. Pareceres CEB/CNE n.º 15/98 e n.º 16/99, Resoluções CEB/CNE n.º 03/98, n.º 04/99 e a Lei Federal n.º 9.649/98.



de forma significativa diversos artigos da Constituição Federal e Ato das Disposições Constitucionais Transitória criando assim o FUNDEF.

Observa, portanto, que com a criação de um fundo, voltado exclusivamente para o ensino fundamental, materializa as orientações dos organismos internacionais de financiamento que definiam esse nível de ensino como prioritário, tendo em vista ser ele fundamental para a redução da pobreza, pela qualificação profissional e pelo crescimento econômico. Por esse motivo, é o âmbito no qual o Estado deveria concentrar recursos, com uma retirada paulatina de sua presença como financiador dos demais níveis.

Neste sentido, concordando com Oliveira (2002), podemos entender que as reformas educacionais dos anos 90 apresentaram a mesma racionalidade da reforma do Estado, cujo eixo principal se assentou na flexibilidade administrativa e na descentralização dos serviços e atendimento, focalizando as políticas públicas nas populações mais vulneráveis a partir de um padrão mínimo de atendimento. No caso da política educacional brasileira, na década de 1990 e início dos anos 2000, priorizou-se o ensino fundamental o que trouxe conseqüências para o ensino médio e educação profissional de nível médio.

Por outro lado, as políticas que caracterizam a reforma o que se denomina de reforma educacional dos anos 1990, são consubstanciadas em vários outros documentos legais, como por exemplo, o Decreto n.º 2.208/97, que acompanhado da Portaria n.º 646/97 e da Portaria do MEC n.º 1.005/97, promoveu a reforma do ensino médio e técnico no Brasil, objeto de análise na próxima seção.

## 2.2 O ENSINO MÉDIO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO CENÁRIO DAS REFORMAS DA DÉCADA DE 1990

Resolvido o embate sobre os rumos da LDB com a sua aprovação em 1996 é possível reconhecer que continua embate na tramitação do Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei n.º 10.172/2001.

Machado (1998) registra que, neste período histórico, a educação passa a ser submetida a um duplo questionamento: por um lado, é vista como a responsável pelo atraso e pobreza; por outro, como a via da promoção e elevação dos padrões de qualidade de vida.

O arcabouço legal vindo do executivo, com a promulgação da LDB n.º 9.394/96, provoca mudanças importantes para o ensino médio e em especial para a educação profissional. A justificativa a nível federal para a reforma no ensino técnico, proposta pelo Ministério da Educação, estaria centrada nas Escolas Técnicas Federais e nos Centros Federais de Educação Tecnológica que, entre outros motivos, apresentavam custos elevados, oferta de vagas em número limitado, dificuldades de acesso a alunos trabalhadores e de baixa renda e a disposição da maioria de seus egressos de prosseguimento dos estudos no ensino superior, desviando-se do ingresso no mercado de trabalho (BRASIL, MEC, 1995).

A educação básica<sup>37</sup> passa a ocupar lugar de destaque e uma função estratégica central para o desenvolvimento de uma nação no seu âmbito cultural, social, político e econômico e, condição, para a redução da pobreza, na medida em que possibilita aos desafortunados uma melhor condição de vida, saúde, controle de natalidade e preparação para o mercado de trabalho.

Este também é o momento histórico de ampliação do conceito de educação básica, levando a novas referências curriculares. Estas deveriam "contemplar a necessidade de dotar o trabalhador de perfil amplo, generalista e promover sua iniciação à cultura específica do novo paradigma tecnológico" (MACHADO, 1998, p.17).

De acordo com o artigo 22 da LDB, a educação básica tem por finalidade "desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores".

---

<sup>37</sup> A LDB divide a educação básica em ensino fundamental (nove anos) e ensino médio (que tem duração mínima de três anos e é a etapa final da educação básica, no caso da década de 1990, compreendia somente o ensino fundamental).

O ensino médio, como última etapa da educação básica, tem a incumbência de desenvolver esta última finalidade, pois, entre as suas especificidades incluem-se "a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando<sup>38</sup>", a ser desenvolvida por um currículo que destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania<sup>39</sup>.

Para Ramos (2004, p.38) a consolidação dessas finalidades do ensino médio como etapa final da educação básica,

supera o modelo em vigor no Brasil desde 1971, que admitia dois percursos relativos à formação escolar em nível secundário: uma formação de caráter propedêutico destinada a preparar o educando para acesso a níveis de ensino, e uma formação de caráter técnico-profissional.

A oferta do propedêutico aponta que "todos" teriam o mesmo tipo de formação, resultando, em igualdade de oportunidades. Porém, a simples substituição do discurso de que ao Ensino Médio cabe preparar para o trabalho pelo discurso de que nesse período histórico, de crise dos empregos, ele deve preparar para a vida, indica que esse nível de ensino cumpre simplesmente "desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo" (RAMOS, 2004, p.39), o que, em última análise mantém o foco da formação do aluno voltado para o mercado de trabalho.

Observa-se que o debate sobre a formação e a qualificação profissional tem sido amplo e intenso, porém, em nenhum momento pode ser considerado consensual. Nota-se que nas últimas décadas foi fortemente informado por uma concepção determinista, que estabeleceu relações diretas entre mudanças nos processos de

---

<sup>38</sup> LDB, art. 35, inciso II.

<sup>39</sup> LDB, art. 36, inciso I.

trabalho e requisitos de formação e escolarização. A esse respeito, Celso Carvalho (2005) reconhece que:

Em um primeiro momento a tese de que as novas formas de organização do trabalho e seus processos produtivos estariam a demandar novas habilidades do trabalhador, principalmente cognitivas e atitudinais, foi hegemônica. Comum a essas análises era o determinismo econômico, a defesa de um processo de formação amplo, a valorização da educação básica como condição para a construção de qualificações de alto nível, a defesa da educação continuada, para todos, de qualidade, etc. (CARVALHO, C., 2005, p.236).

É neste contexto que a legislação educacional, decorrente das reformas da década de 1990, promoveu mudanças na etapa de ensino médio da educação básica permitindo a separação entre a educação profissional e o ensino médio, bem como, questões relacionadas a

estrutura, as condições e os objetivos de uma educação voltada à formação para o trabalho e para a cidadania, assim como os conceitos de competências, empregabilidade, laboralidade, pedagogia da qualidade, empreendedorismo e outros, orientaram o debate em todos os espaços (CARVALHO, C., 2005, p.237).

A reforma do ensino médio, portanto, acontece no Brasil, com vistas a assegurar a política educacional do governo federal, justificada pela necessidade de se adequar esse nível de ensino às mudanças postas "pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante" (BRASIL, 1999, p.7), bem como pelas novas dinâmicas sociais e culturais constituídas no bojo desse processo de mudanças e com fundamento nos seguintes argumentos:

- a) a necessidade de expansão da oferta de vagas no ensino médio;
- b) a adequação da formação profissional aos novos perfis profissionais exigidos pelo mercado de trabalho;
- c) a idéia de que o processo de formação profissional deve deixar de ser estático (obtido de uma única vez com a qualificação profissional) e passar a ser contínuo (a questão da educação continuada);
- d) a crescente demanda do nível de escolaridade do trabalhador em função das novas tecnologias e dos novos processos produtivos;
- e) o desaparecimento de uma série de ocupações profissionais sem que o trabalhador tenha condições de ser re-profissionalizado;

- f) a transformação das escolas técnicas de qualidade, os CEFETs, por exemplo em preparatórios para vestibulares de alunos oriundos das elites, deixando de cumprir sua missão<sup>40</sup> (VIEIRA NEY, 2006, p.260).

Tais argumentos são resultantes das mudanças pautadas na estrutura da sociedade, que de certa forma passou a exigir a formação de um outro trabalhador, mais flexível, eficiente e polivalente, capaz de transitar nas várias atividades do novo processo produtivo que vai desde o planejamento até a distribuição. Para Silva (2008a), a partir das mudanças que ocorreram na sociedade, privilegiadamente aquelas ligadas às transformações científicas e tecnológicas relacionadas ao processo produtivo, o que se busca é:

Ocupar-nos de formar alguém capaz de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente [...]. Em uma sociedade incapaz de oferecer condições básicas de sobrevivência torna-se possível pensar em uma educação que se volta para a aceitação do inesperado e para a convivência com as incertezas. O que constrange, porém, é se assumir isso como 'dado', como inevitável e, portanto, aceito, em um momento em que se está propondo uma política para a formação humana (SILVA, 2008a, p.124).

A base legal para as mudanças no ensino médio, tem como fundamentos a LDB de 1996, as proposições formuladas e consolidadas no Parecer CEB/CNE n.º 15/98 (de 1.º de junho de 1998. MEC/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica) e na Resolução CEB/CNE n.º 3/98 (de 26 de junho de 1998 – institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio pelo MEC/Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica), que propunham uma nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio.

---

<sup>40</sup> A missão primordial de uma escola técnica é formar técnicos de nível médio, mas não a preparação de alunos para o vestibular (CASTRO; FERNANDES, 1999).

De acordo com Silva (2008a) as finalidades a que se destinaria o ensino médio aparecem vinculadas à adequação da escola às mudanças nas formas de organizar o trabalho devido à "globalização econômica e à revolução tecnológica". Ressalta, no entanto, que ao se pretender superar a divisão social na escola, através de uma nova concepção de organização escolar, revela-se uma reorganização apenas superficial, de forma ideológica que não oferece condições para a unitariedade do ensino e superação das desigualdades socioeconômicas e educacionais.

Na análise da Professora Dagmar M. L. Zibas (2003) a reforma do ensino médio nos anos 1990, parece equiparar-se à pretenciosa, contraditória, tumultuada e breve reforma de 1971, que instituiu a profissionalização compulsória no então denominado ensino de 2.º grau. No entanto, a autora, registra que a reforma curricular "justificava um profundo repensar do currículo do ensino médio", em vista, da explosão da demanda por matrículas, dos requisitos do novo contexto produtivo, da exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática e da exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil. Porém, indica a autora que, o fato da escola não poder desconhecer as exigências da produção, não significa que:

se deva submeter passivamente à racionalidade econômica vigente. Ao contrário, a par da inevitável instrumentação dos jovens, para que sobrevivam no mundo real, torna-se fundamental que a escola ensine a "leitura desse mundo", ou, em outras palavras, que desenvolva a cidadania democrática, aqui entendida como a compreensão histórica das relações estruturantes do mundo econômico e social, de forma que a sociedade seja percebida como passível de ser transformada. Este é, sem dúvida, o elemento mais complexo das demandas sobre a escola, pois há divergentes posicionamentos sobre as possibilidades de que a escola – em vista de suas determinações históricas e sociais – possa exercer esse papel. Entretanto, o atual contexto – de aumento das desigualdades, de anomalia social generalizada, de violência social, de crise de valores e de colapso ou perda de importância dos veículos tradicionais de socialização da juventude – pode facilitar a compreensão do currículo desse ângulo político-pedagógico (ZIBAS, 2003, p.24-25).

De resto, cabe destacar que o discurso oficial, retratado através dos propositores dos PCNs e DCNs,

recaíram em um determinismo tecnológico que circunscreve uma visão parcial e limitada do papel da escola, pois a restringe à formação para o mercado de trabalho, insere as finalidades da formação humana no quadro restrito da produção econômica, ainda que afirme uma pretensa formação para a cidadania, que se confunde com os anseios de observância à lógica mercantil (SILVA, 2008a, p.117).

Por tais razões, a reforma do ensino médio e profissional não pode ser abordada de forma isolada do conjunto de reformas educacionais vivenciadas no país na década de 1990. Com a justificativa de melhoria da educação básica legitimou-se a política educacional nacional para o ensino médio e profissional por meio de uma nova estrutura curricular que visava responder os imperativos do mercado de trabalho e ao mesmo tempo, atender os anseios dos movimentos sociais organizados que pleiteavam a educação como um direito.

Observa que historicamente a educação no Brasil sempre foi marcada pelo dualismo entre a educação propedêutica (acadêmica) para as elites e o ensino profissional para os trabalhadores (MORAES, 1994; IGNÁCIO, 1999; FERRETTI; SILVA JUNIOR, 2000).

Logicamente, tal dualismo é fruto da própria formação histórica e social do país, pois até o início de nossa República, o trabalho era visto como atividade de escravo, sendo vergonhoso para um homem livre exercê-lo. Trabalho manual era sinônimo de trabalho não intelectual (VIEIRA NEY, 2006, p.261).

Romper com a tradição do dualismo histórico do Ensino Médio não é uma tarefa simples. O ensino médio e profissional reflete as relações típicas de poder de uma sociedade cindida em classes sociais ao longo da história, às quais se atribui o exercício de funções intelectuais e dirigentes, ou funções instrumentais. Portanto, esta dualidade educacional e profissional parece constituir-se num problema político de difícil solução (GRABOWSKI, 2006, p.6).

Verifica-se que a busca da profissionalização nos últimos anos, na análise de Boneti (2008), é resultante dos acontecimentos originados da dinâmica da globalização, da economia, da política e da cultura que suscitou um clima de tensão, especialmente, entre os jovens, preocupando-os ainda mais na busca de alternativas para a profissionalização. Neste sentido, afirma o autor:

A nova configuração econômica e política que passou a vigorar no Brasil, nas últimas décadas, determinou, por um lado, a necessidade da busca da excelência (no sentido da aquisição de conhecimentos requeridos pelo mercado de trabalho global) e por outro lado, a alteração do modelo do Estado, deixando aos indivíduos a responsabilidade pela aquisição do conhecimento novo, produzido no contexto desta dinâmica (BONETI, 2008, p.108).

Nesse sentido, a educação passa a ser o instrumento para formar um novo tipo de trabalhador e de homem (NEVES, 2000, p.134). No entanto a relação trabalho-educação deixa-se de lado o ideário de uma educação universal, independente da classe social de origem, mutilando o indivíduo e transformando-o num aparelho automático de trabalho parcial. Toda a possibilidade de desenvolvimento dos sentidos, das aptidões dos indivíduos é eliminada no interior dessa relação, educação e trabalho, no final do século XX (RAMOS, 1996, p.8-9).

No entanto, ao tratar da relação entre educação profissional e ensino médio é necessário considerar outros fatores, além daqueles que estão sendo desvelados. Para Oliveira (2002, p.57-58)

os custos do ensino médio integrado ao técnico, foram considerados muito altos para serem arcados pelo poder público como vinha sendo ministrado nas Escolas Técnicas Federais. Contudo, é possível inferir que, mesmo não sendo a razão principal, a possibilidade de barateamento do ensino médio, pode ter contribuído para a urgência atribuída pelo Poder Executivo a reforma da educação profissional, desrespeitando as discussões que se realizavam no movimento dos trabalhadores dos Cefet e demais escolas técnicas, bem como o processo iniciado no Legislativo com o Projeto de Lei 1603.

No Estado do Paraná não foi diferente. As reformas educacionais perpetradas a partir de 1990 foram encampadas pelo governo do Paraná, de forma especial no governo Jaime Lerner (período 1995 a 2002) com resultados bastante significativos.



As políticas de implementação da reforma educacional no Paraná estiveram condicionadas pela reforma mais ampla do Estado. Tal reforma foi direcionada para um modelo de serviços públicos em que o Estado teria um papel mais fiscalizador do que de financiador (SILVA; AOYAMA; SILVA, 2003, p.31).

De acordo com essa autora, o Estado do Paraná foi uma das unidades federativas que demonstrou maior agilidade na implementação dessa proposta, fechando os cursos profissionalizantes, antes mesmo da promulgação da LDB em 1996, criando mecanismos de terceirização dos serviços educacionais (PARANAEDUCAÇÃO, PARANATEC<sup>41</sup>, etc.) (SILVA; AOYAMA; SILVA, 2003, p.33).

A reforma do Ensino Médio, em especial na gestão Lerner, caracteriza-se pela solicitação de empréstimos junto ao BID/BIRD para a implementação do PROEM, contudo, as diretrizes dessas instituições estimulam a minimização da oferta de qualificação profissional em instituições públicas e defende como premissa a separação da educação geral da educação profissional.

### 2.2.1 A Reestruturação do Ensino Médio e Técnico e o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná

Na análise de Sandri (2007) a idéia de reestruturação do Ensino Médio surgiu articulada ao Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE), em

---

<sup>41</sup> Dentre outros instrumentos estratégicos, o governo Jaime Lerner criou a PARANATEC - Agência Paranaense de Desenvolvimento do Ensino Técnico e a PARANAEDUCAÇÃO - Serviço Social Autônomo. A criação da PARANATEC foi realizada solenemente no dia 28 de agosto de 1995, e contou com a presença do ministro da Educação Paulo Renato Souza, do governador do Estado Jaime Lerner, e representantes do SENAI- PR - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial no Estado do Paraná, SENAR-PR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural no Estado do Paraná, SENAC-PR - Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial no Estado do Paraná, SEBRAE-PR - Serviço Brasileiro de Apoio à Pequena e Média Empresa no Estado do Paraná, do CEFET-PR - Centro Federal de Educação Tecnológica no Estado do Paraná e do secretário de Estado da Educação do Paraná. A agência PARANAEDUCAÇÃO foi instituída através da Lei número 11.970, de 19 de dezembro de 1997, com caráter jurídico privado e estatuto de entidade para o Serviço Social Autônomo e vinculada, por cooperação, a SEED. A criação da PARANATEC fortalecia a estratégia, juntamente com a criação da PARANAEDUCAÇÃO, com o objetivo de gerar a chamada nova institucionalidade e buscava favorecer a capacidade organizacional da SEED - Secretaria de Estado da Educação do Paraná para gerar o caminho para um processo de privatização no setor (DEITOS, 2006, p.11).

1992. A partir disso, o Estado do Paraná passou a pleitear recursos externos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para efetivar um programa de reforma para o Ensino Médio.

As negociações para a implementação do PROEM iniciaram-se no primeiro mandato do Governo Requião, em 1992 e, após discussão no âmbito interno do governo, o projeto foi apresentado à Comissão de Financiamentos Externos (COFIEIX) da Secretaria de Planejamento do Governo Federal, prevendo um investimento de 200 milhões de dólares. Somente em maio de 1993, o COFIEIX autorizou o Estado do Paraná a buscar recursos financeiros internacionais para a viabilização do projeto.

De acordo com Valgas (2003, p.60) na primeira versão do documento, a justificativa para a implementação do Programa, com aporte de recursos internacionais visava:

a melhoria da qualidade do ensino de 2.º grau, com o desenvolvimento de ações na busca da qualidade do ensino, estruturação e modernização de cursos técnicos de nível médio, voltados para as atividades dos setores secundário e terciário, incentivo ao desenvolvimento da ciência e tecnologia e, ainda, a implementação de "Centros Avançados" de formação de professores para o ensino fundamental, Centros Regionais (Públicos) de Ensino Técnico e Centros de Ciência e Tecnologia.

Com a posse de Jaime Lerner como governador do Estado do Paraná, em 1995, novo sentido foi dado ao PROEM. O projeto de reformulação do Ensino Médio "sofreu intervenções e assumiu um perfil que se distanciava das primeiras intenções que foram projetadas para Ensino Médio" (SANDRI, 2007, p.8). Na análise de Gonçalves *et al.* (2003, p.95) verifica-se

[...] que a proposta para o ensino médio paranaense, elaborada na Carta Consulta (versão preliminar), era bastante diferente e quase oposta ao Proem em sua versão de 1995. Visava-se, na primeira proposta, a ampliação e a melhoria da qualidade, ainda que sob a lógica da formação de técnicos de nível médio e ou de professores para a educação infantil e fundamental, em centros públicos.

Observa-se que a com a nova configuração política do governo estadual, a partir de 1995, novos rumos foram dados para o PROEM com base nas perspectivas

delineadas por agências internacionais e articuladas ao conjunto de ações institucionais e administrativas geradas a partir das proposições em curso da Reforma do Estado brasileiro consagrada no Governo Fernando Henrique Cardoso, 1995-2002.

Quanto aos recursos, o Programa contou com financiamento interno, ou seja, a contrapartida local, correspondente aos recursos do Estado do Paraná. Tal contrapartida foi na ordem de 122 milhões de dólares, e 100 milhões de dólares foram provenientes do financiamento externo junto ao BID, totalizando 222 milhões de dólares, tendo suas ações previstas para a implementação do programa no prazo de cinco anos em todo o estado. No entanto, as ações e o desembolso dos recursos somente foram concluídos no ano de 2004, já no governo de Roberto Requião<sup>42</sup> (2003-2006), em virtude de problemas que ocorreram com o desenvolvimento do Programa, e que culminou com alterações contratuais firmadas com o BID, ainda no governo Jaime Lerner (DEITOS, 2006, p.4).

Resumidamente, ressalta-se que o montante de recursos foi dividido em três subprogramas, assim definido: para o subprograma "Melhoria da qualidade de ensino médio" – US\$ 156,8 milhões; para o subprograma "Modernização da educação profissional" – US\$ 34,7 milhões; para o subprograma "Fortalecimento da gestão do sistema educacional" – US\$ 20,3 milhões; para "contingências e inspeção" – US\$ 10,2 milhões.

A aprovação do PROEM se arrastou por um tempo, tanto a nível Federal como Estadual. Como o programa contava com recursos internacionais necessitava de aprovação do Senado Federal, o que ocorreu somente em 1998, no entanto, o Governo Jaime Lerner, a partir de 1996, já anunciava algumas versões do projeto de reestruturação do ensino médio e Técnico. A justificativa do governo para implementar o Programa era "aumentar a eficiência, eficácia e equidade do sistema estadual de

---

<sup>42</sup> Quando o governo estadual, em 1992, no primeiro governo Roberto Requião, discutia a formulação do PQE - Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná já se discutia a proposição da reforma para o ensino médio e profissional que culminou com o PROEM, Cf. Nogueira et al. (2001); Silva (1999).

educação média, especificamente no que se refere à formação geral" (PARANÁ, 1996, p.14 *apud* SAPELLI, 2003, p.78).

É nesse contexto, no ano de 1996, que o PROEM foi anunciado como alternativa para tornar o Ensino Médio e a Educação Profissional mais "eficientes". Assim, um dos critérios de eficiência proposto pelo Programa foi a separação entre Educação Profissional e Educação Geral no âmbito do Ensino Médio e a constituição da modalidade profissional nos chamados cursos "pós-médios" (SANDRI, 2007, p.1)

Na mesma direção, Ferretti (2000, p.82), afirma que o Programa interfere na estrutura do ensino técnico, pois

a proposta consiste em separar a educação geral da formação profissional, o que coincide com as propostas do banco, adotada pelo governo federal no Decreto 2208/97, cuja aprovação, aliás, constituiu condição imposta pelo BID para liberação de recursos da ordem de R\$ 500 milhões, tendo em vista a reformulação do Ensino Técnico.

Considerando análises já construídas em relação ao PROEM (TAVARES, 1999; SILVA, 1999; BARROS, 1998; DEITOS, 2001; SANDRI, 2007) constata-se que o PROEM é resultado de um acordo entre o governo do Estado do Paraná e o BID, que foi o responsável pela maior parcela do financiamento necessário para a execução do programa, que tinha previsão inicial para durar cinco anos, a partir de 1998. No entanto, para a Secretaria de Estado de Educação na época, mesmo diante de todas as evidências do atrelamento da política de financiamentos, através de organismos internacionais e das críticas sofridas, esta, por sua vez sempre negou o atrelamento com os Organismos financeiros internacionais e, através de um informativo distribuído nas escolas da rede estadual justificou que:

Não há qualquer imposição ou diretriz da parte dos organismos financiadores. O PROEM foi concebido no Paraná e discutido por técnicos de renome nacional e internacional e está sendo considerado modelo para os países da América Latina. É o primeiro projeto de Ensino Médio apoiado pelo BID (PARANÁ, 1996 *apud* SAPELLI, 2003).

Na análise de Bruel (2007, p.42-43) ressalta-se que o PROEM

foi previsto e sua implantação foi inaugurada antes mesmo da aprovação da LDB n.º 9.394/96 e do Decreto Federal n.º 2.208/97 ou o Decreto n.º 5.154/04 (que substituiu o anterior), que definem as diretrizes para o ensino médio e a formação profissional, em nível nacional. Assim, a reforma desconsidera o contraditório processo de elaboração da LDB e da regulamentação da educação profissional de nível médio, eivado de discordâncias, polêmicas e disputas entre concepções divergentes de educação. Embora o documento do PROEM afirme considerar os estudos e proposições elaboradas para a LDB, não assume claramente sua proximidade com a concepção de educação presente nas primeiras versões do projeto apresentado no Senado por Darcy Ribeiro, do qual tira a idéia de curso "pós-médio" – que não existe no texto da lei aprovada.

Observa, no entanto, que mesmo não contrariando os dispositivos estabelecidos pela LDB n.º 9.394/96, o Programa, está mais distante da LDB e mais próximo das diretrizes estabelecidas pelos organismos de financiamento internacionais. Pode-se afirmar, concordando com Bruel (2007, p.51) que

os princípios coincidentes entre a reforma do ensino médio no estado do Paraná e as definições presentes nos documentos do Banco Mundial (1991), no Planejamento Estratégico do MEC (1995-1998) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998) não são resultado de um simples processo de cumprimento de exigências, mas representam sobretudo a aceitação e concordância da administração pública local, em âmbito estadual, com os princípios defendidos por aqueles organismos.

Deste modo, verifica-se que no Paraná a partir das políticas educacionais promovidas com os recursos do PROEM vislumbrou-se, não somente a racionalização dos custos<sup>43</sup> propôs também,

---

<sup>43</sup> Na análise de Fank (2007) embora o discurso oficial indicasse que as ações visavam adequar o ensino médio, conforme o disposto na LDB n.º 9.394/96, promovendo a reestruturação curricular visando diminuir a fragmentação do conhecimento, de fato, o que se observa é em nome da redução da fragmentação do conhecimento, se observa a relevância da redução dos custos. Para a autora, este aspecto "economicista" pode ser exemplificado por projetos que visam "estudos independentes" (PECs – Projeto de Enriquecimento Curricular, PIs – Projeto Interdisciplinares) cujo objetivo passa prioritariamente em complementar a carga horária no ensino médio – noturno em períodos fora do turno escolar sem mediação presencial e direta do docente (FANK, 2007, p.63).

ações voltadas para o que consideravam como o fortalecimento, modernização e desenvolvimento da gestão do sistema, e a capacitação de recursos humanos; reorganização regionalização da oferta; e redefinição de instituições de ensino médio e profissional (DEITOS, 2006, p.11).

Importante também ressaltar que o governo Lerner antecipou-se às idéias de reforma do ensino médio no âmbito federal, ao propor uma política educacional que objetivava atender às exigências das novas formas de organização social, do trabalho e dos avanços tecnológicos. Ao mesmo tempo, tais propostas indicam que,

os motivos financeiros e institucionais e as razões econômicas e ideológicas que sustentaram a política educacional paranaense para o ensino médio e profissional produziram um conjunto de alterações estruturais, funcionais, pedagógicas e culturais profundamente danosas para o desenvolvimento humano socialmente viável (DEITOS, 2006, p.16).

É neste contexto que as mudanças são introduzidas no sistema educacional brasileiro e, no sistema estadual de ensino paranaense, principalmente no que se refere à educação profissional, tendo o Estado do Paraná como um dos pioneiros na implantação das reformulações desta modalidade, antecipando, inclusive, a normatização da nova legislação educacional, a LDB n.º 9.394/96.

### 2.3 A ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Dentre as indicações da LDB, pode-se deduzir que os legisladores reconheceram a importância da relação entre educação e trabalho, bem como da educação profissional ao dedicar o Capítulo III do Título V – "Dos níveis e das modalidades de educação e ensino" - à educação profissional, tratando-a na sua inteireza, como parte do sistema educacional.

Ao mesmo tempo, a prescrição legal indica uma clara preocupação em vincular essa modalidade de ensino com as mudanças do mundo do trabalho, bem como, a necessidade de uma vinculação estreita entre educação profissional e aptidões para a vida produtiva (art. 39) o que requer que a educação profissional seja desenvolvida não só no espaço escolar, mas articulada com o mercado de trabalho.

De acordo com a LDB n.º 9.394/96, os caminhos legais da formação profissional poderão ocorrer de duas formas: "incorporado na organização do ensino formal, particularmente no ensino médio; outra também passível de certificação, que é desenvolvido nos ambientes de trabalho, mas não exclusivamente nele" (TUPY, 2007, p.111). Ou seja, a organização da educação profissional pode ocorrer de maneira integrada com as diferentes formas de educação (parágrafo único do art. 39) e "articulada com o ensino regular ou por meio de diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho" (art. 40).

Outra indicação trata-se da possibilidade das escolas técnicas e profissionais (até então identificadas como aquelas que ofertavam predominantemente cursos de 2.º grau de caráter técnico ou profissionalizante), "além de seus cursos regulares", poderão ofertar "cursos especiais, abertos à comunidade", voltados para a educação profissional, sem condicionamento da matrícula aos níveis de escolaridade (art. 42).

Na mesma direção, os §§ 2.º e 4.º do artigo 36 estabelecem que "o ensino médio, atendida à formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas" e que "a preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional". Isso posto, podemos depreender que o ensino médio tem como seu principal objetivo a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental possibilitando o prosseguimento dos estudos, no entanto, a preparação para "o exercício de profissões técnicas" garantidas à formação geral (art. 36, parágrafo segundo), é mais uma entre as diversas formas de organização da educação profissional previstas na lei. Assim como, ao definir as finalidades do ensino médio, verifica-se que pretende articulá-lo com o mundo produtivo, na medida em que prevê a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando,

para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a

compreensão dos fundamentos científico - tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, art. 35, inciso, II e IV).

Da análise que se faz, entende-se que a educação profissional, como prevista na LDB, é concebida como integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduzindo ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva (art. 39). É acessível ao aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem ou adulto. (Parágrafo único – art. 39), podendo ocorrer de forma articulada ao ensino regular ou por diferentes formas de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho (art. 40). O conhecimento adquirido, inclusive no trabalho, poderá ser objeto de avaliação, reconhecimento e certificação para prosseguimento ou conclusão de estudos (art. 41).

Por outro lado, constata-se que a educação profissional está presente numa vasta rede diferenciada, com diversificadas fontes de financiamento, composta por:

- Ensino médio e técnico, incluindo redes federal, estadual, municipal e privada;
- Sistema "S", que inclui os Serviços Nacionais de Aprendizagem e de Serviço Social, mantidos por contribuições sociais de empresas privadas: Senai/Sesi (Indústria), Senac/Sesc (Comércio e serviços, exceto bancos); Senar (Agricultura); Senat/Sest (transportes); Sebrae (de todos os setores para atendimento de micro e pequenas empresas), SESCOOP (recém-criado, abrangendo cooperativas de prestação de serviços);
- Universidades públicas e privadas, que oferecem, além da graduação e pós-graduação, serviços de extensão e atendimento comunitário;
- Escolas e fundações mantidas por grupos empresariais (além das contribuições que fazem ao sistema "S" ou utilizando isenção de parte da
- Organizações não-governamentais de cunho religioso, comunitário e educacional;
- Ensino profissional regular e livre, concentrado em centros urbano e pioneiro na formação à distância (via correio, internet ou satélite) (MANFREDI, 2003, p.144).

Portanto, em se tratando da política educacional pública a partir das possibilidades de organização da educação profissional, particularmente nas redes estaduais de ensino, nota-se que prevaleceu, por decisão dos governos, a política de oferta de cursos básicos (independentes de escolaridade prévia) e de cursos



técnicos (concomitantes ou subseqüentes), levando a quase extinção, em todo o país, da oferta de cursos de ensino médio profissionalizante<sup>44</sup>.

## 2.4 AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DIANTE DOS NOVOS PRECEITOS LEGAIS

Diante da justificativa da "propalada adequação da escola às mudanças de ordem econômica" (SILVA, 2008a, p.116) O Ministério da Educação colocou em prática o Programa de Reforma do Ensino Profissionalizante através do Decreto n.º 2.208/97<sup>45</sup>, de 17 de abril de 1997, exaurado pela Presidente Fernando Henrique Cardoso, que tinha por objetivo regulamentar o parágrafo 2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei n.º 9.394/96.

As disposições legais constantes na atual LDB, nos capítulos II e III, relativos à educação básica e à educação profissional respectivamente, davam sentido para que o governo federal promulgasse o Decreto n.º 2.208/97 e a Portaria n.º 646/97, regulamentando a educação profissional técnica e, a Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação aprovasse o Parecer n.º 15/98, a Resolução n.º 03/98 e, ainda, o Parecer n.º 16/99 e a Resolução n.º 04/99, que estabelecem os parâmetros e as diretrizes curriculares para o ensino médio e para a educação profissional técnica respectivamente, constituindo-se na base da reforma educacional destes segmentos.

---

<sup>44</sup> No caso paranaense, o Secretário de Educação Ramiro Wahrhaftig assinou a Resolução n.º 4.056, posteriormente substituída pela Resolução n.º 4.394/96, na qual implantava, a partir de 1997, os cursos de Educação Geral e determinava a cessão gradativa dos cursos profissionalizantes. De acordo com Ferreira & Garcia (2005), Sapelli (2008) o governo do Paraná Jaime Lerner representava a antecipação das políticas federais do BM/BID.

<sup>45</sup> A nosso ver, a orientação que segue o Decreto n.º 2.208/97, complementado por outros instrumentos legais, amplia a tradicional vinculação da educação profissional técnica e tecnológica de níveis médio e superior, ao pensamento empresarial, implantando a separação entre educação geral e formação profissional, sob os objetivos declarados de preparar para o mercado de trabalho em processo de transformação.

Na análise de Manfredi (2003), a reforma do ensino médio e profissional do governo Fernando Henrique Cardoso, bem como inúmeras outras reformas que atingiram as políticas educacionais, apresentavam como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional.

No entanto, observa-se que o decreto em análise, mostra ser mais um instrumento da política educacional que contribuiu para a institucionalização de um sistema paralelo de formação profissional que, embora pudesse se articular com o sistema regular de ensino (na forma concomitante ou subsequente, mas não de forma integrada), era dele prescindível (CÊA, 2006).

Os desdobramentos materializados com a reforma do ensino médio efetivada pelo Decreto n.º 2.208/97, aponta os seguintes objetivos para a educação profissional, no artigo 1.º:

- Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos;
- Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho o exercício do trabalho.

No artigo 3.º, o Decreto organizou a educação profissional em três níveis:

- Básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de prévia escolaridade;
- Técnico: destinado a oferecer habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este decreto;
- Tecnológico: destinado a egressos do ensino médio e técnico, corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica.

O artigo 8.º do Decreto n.º 2.208/97 previa a possibilidade de modularização do currículo dos cursos da educação profissional, assim prescrito:

§ 1.º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional.

§ 2.º Poderá haver aproveitamento de estudos de disciplinas ou módulos cursados em uma habilitação específica para obtenção de habilitação diversa.

§ 3.º Nos currículos organizados em módulos, para obtenção de habilitação, estes poderão ser cursados em diferentes instituições credenciadas pelos sistemas federal e estaduais, desde que o prazo entre a conclusão do primeiro e do último módulo não exceda cinco anos.

§ 4.º O estabelecimento de ensino que conferiu o último certificado de qualificação profissional expedirá o diploma de técnico de nível médio, na habilitação profissional correspondente aos módulos cursados, desde que o interessado apresente o certificado de conclusão do ensino médio.

Cabe ressaltar que o referido Decreto estabelece uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de forma independente e articulada ao ensino médio, associando a formação técnica à educação básica. A crítica que se faz, no entanto, por parte dos educadores a este decreto, refere-se à desvinculação entre ensino médio e educação profissional de nível técnico, sob o argumento de que esta desvinculação pudesse acentuar a histórica dualidade entre educação geral e formação profissional. Esse processo resultou na substituição da pedagogia da qualificação profissional, pela das competências<sup>46</sup>.

Portanto, constata-se que a reforma educacional brasileira ocorrida a partir de meados da década de 1990 e, em especial, a reforma da educação profissional regulamentada pelo Decreto n.º 2.208/97 reafirmaram o dualismo estrutural objetivando atender diferentes interesses de classe.

O Decreto n.º 2.208/97, inverteu a lógica da Lei n.º 5.692/71, pois enquanto esta tornou obrigatória a profissionalização no ensino médio, o decreto acabou por forçar os sistemas de ensino a ofertarem o ensino médio de formação propedêutica.

---

<sup>46</sup> Não se objetiva neste texto fazer uma análise sobre currículo e competência a partir das reformas educacionais da década de 1990. Para o aprofundamento sobre o tema verificar Ramos (2002), Machado (2002), Silva (2008a).

A perspectiva de profissionalização no ensino médio é dificultada a partir do decreto, embora não houvesse uma proibição tácita para a manutenção de cursos na modalidade ensino médio profissionalizante<sup>47</sup>, ou seja, "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 firmado pelo Banco Mundial" (KUENZER, 2003, p.7).

Neste sentido Frigotto & Ciavatta (2003) consideram que a reforma educacional praticada pelo Governo FHC, no seu conjunto e, em particular, em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática e afirmam:

O Decreto n.º 2.208/97 é uma síntese emblemática desse ideário. Esse decreto foi complementado, como instrumento coercitivo, pela Portaria do MEC n.º 646 de 1997, que obriga os Centros Federais de Educação Tecnológica a restringirem em 50% as matrículas do nível médio integrado, das oferecidas em 1996, com o indicativo de extensão futura. A arma do MEC para isso era a concessão de mais ou menos recursos de acordo com a adesão à portaria. No plano pedagógico, a Resolução n.º 04/99 e o Parecer CNE/CEB n.º 16/99, que traçam as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos técnicos de nível médio, escancaram a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade. Ele reinstaura uma nova forma de dualismo na educação ao separar a educação média da educação técnica. Por isso ele é incompatível, teoricamente e em termos de ação política, com um projeto democrático de educação adequado ao baixo nível de escolaridade básica e de formação profissional da população economicamente ativa, no sentido de superar essa realidade (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p.119).

Essas considerações permitem perceber que além de aprofundar a dualidade histórica do sistema educacional, o Decreto n.º 2208/97 promoveu a redução de vagas nas Instituições Federais de Ensino Tecnológico, tendo em vista que, conforme esclarece os autores citados, a Portaria n.º 646/97, no artigo 3.º,

---

<sup>47</sup> No Paraná, as pressões ocorreram, anteriormente, a publicação do decreto. Durante 1996, houve muita pressão para que as escolas fizessem adesão ao PROEM, inclusive com resoluções governamentais, mas isso teria que parecer ser voluntário (SAPELLI, 2008, p.82).

autorizava estas Instituições a manter o ensino médio oferecendo o máximo de 50% do total de vagas oferecidas nos cursos regulares de 1997.

#### 2.4.1 Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP

O Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) foi criado pelo Governo Federal no mesmo contexto do Decreto 2208/97 e da Portaria 646/97. O programa visava à implementação e/ou readequação de 200 centros de educação profissional, além da oferta de 240 mil vagas nos cursos técnicos e 600 mil para os cursos básicos (CUNHA, 2002, p.118).

O Programa visava à reformulação do ensino médio e da educação profissional, de conformidade com a política educacional empreendida no Brasil no período de 1995 a 2002. Apresentava como objetivo, o financiamento de construção, reforma e ampliação de escolas; aquisição de equipamentos de laboratórios e material pedagógico, bem como ações voltadas para o desenvolvimento técnico-pedagógico e de gestão das escolas, tais como: capacitação de docentes e de pessoal técnico; implantação de laboratórios, de currículos e de metodologias de ensino e de avaliação inovadoras; flexibilização curricular, adoção de modernos sistemas de gestão que pudessem contemplar a autonomia, flexibilidade, captação de recursos e parcerias. Ressalta-se, no entanto, que as verbas do PROEP eram destinadas à infra-estrutura e não à manutenção da escola.

De acordo com Manfredi (2003), em que pese à supremacia jurídica da LDB n.º 9.394/96 sobre o Decreto n.º 2.208/97, este acabou ganhando força para legalizar e legitimar o movimento já iniciado na sociedade civil de fortalecimento dos espaços privados voltados para a qualificação da força de trabalho, cada vez mais estimulados pelo próprio Estado brasileiro para o desempenho de tal função, notadamente a partir de 1996, com a implementação do Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), e de 1997, com o início do PROEP (MANFREDI, 2003, p.171-175).

Da análise que se faz, verifica-se que o programa em questão, decorre do Contrato de Empréstimo n.º 1.052/0C-BR, assinado entre o Governo brasileiro e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), em 24 de novembro de 1997 e estabelecia como objetivo geral "criar um sistema de educação profissional separado do ensino médio e universitário".

Para dar concretude aos objetivos propostos, o PROEP contaria com um total de 500 milhões de dólares, sendo a metade (US\$ 250 milhões) obtida por empréstimo do BID e 250 milhões de dólares como contrapartida do governo brasileiro, divididos igualmente, do orçamento do FAT (US\$ 125 milhões) e do orçamento do MEC (US\$ 125 milhões).

O prazo de implantação do PROEP estava estimado em seis anos e de acordo com os documentos oficiais do BID e do governo Brasileiro foram estabelecidas as condicionalidades e o cronograma de aplicação dos recursos para o programa, previsto da seguinte forma:

TABELA 4 - ESTIMATIVA DE RECURSOS DO PROEP

GESTORES DO PROGRAMA	ESTIMATIVA DE RECURSOS (em milhares de dólares)						
	ANO 1	ANO 2	ANO 3	ANO 4	ANO 5	ANO 6	TOTAL
BID	15000,0	79750,0	73250,0	50750,0	23750,0	7500,0	250000,
TN <sup>(1)</sup>	25000,0	35587,5	29474,2	20463,3	9034,1	3440,9	125000,
FAT	35911,8	26675,6	29274,2	20463,4	10034,1	2440,9	125000,
TOTAL	75911,8	144013,1	132198,4	91676,7	42818,2	13381,8	500000,

FONTES: BRASIL, Ministério da Fazenda (1997, p.80)

NOTA: Elaborado por Deitos (2006, p.91).

(1) TN = Tesouro Nacional.

Visando dar celeridade na execução desse cronograma, o PROEP foi estruturado em dois subprogramas: o subprograma A, para implementação de políticas globais que compreendem equipamentos, consultoria, capacitação de pessoal e serviços especializados, para tanto, os recursos envolvidos eram da ordem de 25 milhões de dólares de recursos do Tesouro Nacional e 14 milhões de dólares dos recursos do BID. O subprograma B apresentava como foco a execução de pré-investimentos e

investimentos dos estados e das escolas participantes para a formulação dos planos estaduais e dos projetos escolares, envolvendo obras de infra-estrutura física, mobiliário e equipamentos, capacitação de pessoal, consultorias, serviços especializados e imprevistos, correspondendo a 200 milhões de dólares recursos nacionais e 233 milhões de dólares de recursos do empréstimo; e para inspeção e supervisão do programa, 2,5 milhões de dólares de recursos oriundos do empréstimo (BID, 1997 *apud* DEITOS, 2006, p.91-92).

Observa que através do PROEP uma nova configuração de projetos e políticas necessitou ser definidos tanto para as redes federal, estadual, municipal e para a rede privada de educação profissional. Ou seja, a reforma desencadeada no governo de Fernando Henrique Cardoso, normatizou novos objetivos e nova organização para a educação profissional através de mudanças na CF de 1988, da aprovação da LDB n.º 9394/96, Decreto n.º 2.208/97, Portaria Ministerial n.º 646/97, além da implementação do PROEP.

No entanto, cabe ressaltar, que os financiamentos internacionais na educação brasileira têm dividido opiniões quanto à sua necessidade e à avaliação dos resultados financeiros, políticos e pedagógicos advindos dos empréstimos. Entre elas, se colocam a defesa por um lado e o questionamento por outro, das condições definidas para a liberação de recursos, do cumprimento de regras, da aplicação da contrapartida nacional e das punições pelos atrasos (SOUZA LIMA, 2007, p.8).

Para Deitos (2006), o financiamento dos programas educacionais não pode ser considerado no âmbito da "benevolência ou caridade social" dos organismos financeiros multilaterais. Para este autor, o financiamento externo aos programas educacionais nacionais para o ensino médio e profissional permitiu

a operacionalização das condicionalidades para a implementação das reformas realizadas, geraram onerosos encargos financeiros, que se somam ao processo de endividamento externo do país. Portanto, tudo indica, ao verificarmos as despesas financeiras produzidas pelos programas, que os recursos oriundos do financiamento externo não acrescentaram quase nada, sob o aspecto das necessidades geradas pelos problemas educacionais e nacionais, e pouco serviu e serve para minimizá-los (DEITOS, 2006, p.104).

Por outro lado, necessário se faz considerar que a dicotomia entre o ensino médio e a educação profissional ficou patente no Decreto n.º 2.208/97, que estabeleceu em seu artigo 5.º que "a educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este". Compreendendo que as políticas e financiamentos para educação promovida pelo BID indicam a proposição da separação entre o ensino médio e a educação profissional, pode-se inferir que o PROEP foi o programa do BID no Brasil que deu sustentação financeira necessária para a execução da separação entre ensino médio e educação profissional.

Analisando os objetivos do PROEP constata-se que este programa visava implementar a reforma no ensino profissionalizante em consonância com o modelo proposto pelo BID. Portanto, a adesão rápida a tal modelo era uma condição para que as escolas obtivessem recursos financeiros para melhorar a infra-estrutura, equipamentos, bem como para a capacitação de pessoal, adequação e atualização de currículos (MELO, 2008, p.8).

Neste contexto, o Estado do Paraná que já havia iniciado as negociações para a reformulação do ensino médio profissionalizante, durante o primeiro mandato do Governo Roberto Requião em 1992, materializou a política de extinção dos cursos técnicos na rede estadual de ensino, a partir de 1995, no governo Jaime Lerner. Assim, a desarticulação do ensino profissionalizante de nível médio no Paraná, ocorreu anteriormente à promulgação da LDB n.º 9.394/96.

Diante disso, a edição do Decreto n.º 2.208/97 serviu para justificar a política de reestruturação do ensino técnico. Nesse sentido, a SEED/PR, justificaria o processo de extinção dos cursos técnicos, anunciando que era necessário valorizar a educação básica, em detrimento da educação profissional, uma vez que a preocupação deveria ser com a formação geral. O mercado desejava um novo tipo de profissional, em que competências e valores ganharam ênfase ao passo que a qualificação profissional tornou-se desnecessária.

Outra justificativa relaciona com a questão do financiamento. Havia uma grande pressão para a contenção de gastos do Estado e, desta maneira, era



bastante forte a idéia de privatização<sup>48</sup>. A iniciativa de Jaime Lerner acerca da educação previa que tanto a sociedade quanto as empresas privadas abarcassem a educação profissional.

O estudo mostra, portanto, que o Estado do Paraná tem uma história em política educacional um pouco diversa dos demais estados. A política educacional que esteve presente no Paraná na década de 1990, representava para os financiadores externos um laboratório experimental, como demonstra o Relatório do Banco Mundial de n.º 12.699BR: "a experiência do Paraná pode ser excelente campo de testes para estratégias que poderiam servir de modelo em outros lugares do Brasil" (BANCO MUNDIAL, 1994, p.21). Nessa direção as políticas educacionais do Paraná serviam como projeto piloto para implementação de programas em âmbito federal.

Para Ferretti (2000, p.81-82),

o Paraná foi o verdadeiro laboratório para criação e experimentação de alternativas para a Educação Profissional - (Ensino Técnico) - com base nas perspectivas delineadas por agências internacionais. Antecipando-se às políticas nacionais para a educação profissional de nível técnico, o governo estadual, por intermédio da Secretaria de Estado da Educação, desenvolveu estudos, desde o início da gestão, que culminaram, na elaboração do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio.

Observa-se que o Paraná não esteve à parte das transformações ocorridas em relação à educação profissional. Assim, Cêa (2006), constata que o Paraná tem antecipado as orientações do governo federal, como se pode observar nas duas situações históricas para esta modalidade. Ou seja, por ocasião da edição do Decreto n.º 2.208/1997 e n.º 5.154/2004. "O Paraná foi o primeiro estado da federação a desarticular o ensino médio da formação para o trabalho, em 1996, assim como foi o primeiro a ofertar o ensino médio integrado à educação profissional, a partir de 2004" (CÊA, 2006, p.10).

---

<sup>48</sup> Esse processo acirrou-se no Paraná nos governos Jaime Lerner (1995-2002), a partir dos acordos feitos com o BID e BIRD e do pronto atendimento por parte do governo de suas diretrizes, que estimulam a minimização da oferta de qualificação profissional em instituições públicas e a transferência desta para o setor privado (SAPELLI, 2008, p.139).

## 2.4.2 A Revogação do Decreto n.º 2.2098/1997 e a Concepção de Educação Profissional Proposta no Decreto n.º 5.154/2004

Com a eleição de um novo governo em 2002, oriundo de uma articulação histórica de lutas populares e sociais, liderança vinda da classe trabalhadora e

com compromisso assumido junto aos educadores progressista de revogar o Decreto n.º 2.208/97 na perspectiva de favorecer a formação do cidadão/trabalhador que precisa ter acesso aos saberes teóricos e sócio-históricos requeridos pelo mundo contemporâneo (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p.22-27),

o Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em julho de 2004, cumpriu um de seus compromissos de campanha junto aos educadores e revogou o Decreto n.º 2.208/97. Contudo, o decreto editado no governo Fernando Henrique foi revogado através de um novo diploma legal, sem, no entanto, uma discussão prévia com a sociedade sobre tão importante tema.

O Decreto n.º 5.154<sup>49</sup>, de 23 de julho de 2004, vem regulamentar o parágrafo 2.º do artigo 36 e os artigos 39 a 41 da LDB e revogar o Decreto n.º 2.208/97, de modo a facultar às instituições de ensino o oferecimento da educação profissional técnica articulada com o ensino médio, de forma integrada ou concomitante, para o aluno que esteja cursando o ensino médio e, ainda de forma seqüencial para aqueles que já o tenham concluído. Esse Decreto não pode ser entendido como volta a Lei n.º 5.692/71<sup>50</sup>, pois, restabelece uma orientação mais coerente, com as propostas globais da atual LDB, que não prevê os mínimos profissionalizantes para nenhuma

---

<sup>49</sup> Lei n.º 1.1741 de 16 de julho de 2008, altera dispositivos da Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica.

<sup>50</sup> A Lei n.º 5.692/71 determinava que a formação geral e a formação especial voltada para uma habilitação profissional ocorressem em um mesmo currículo, na totalidade da carga horária prevista para o Ensino de 2.º Grau. A duração dos cursos era de três ou quatro séries anuais, conforme previsto para cada habilitação, compreendendo, pelo menos, 2200 ou 2900 horas. A parte especial do currículo devia predominar em relação à geral. O Parecer n.º 45/72, que estabeleceu os mínimos para 130 habilitações (posteriormente ampliadas para 158), delimitava claramente a distinção das partes de formação geral e especial do currículo (RAMOS, 2006, p.295).

modalidade de ensino. O Decreto n.º 5.154/04, inicialmente apresentado sob a alegação de transitoriedade, enquanto a sociedade civil pudesse articular-se, permaneceu regulamentando o ensino profissional no Brasil até a aprovação da Lei n.º 11.741 de 16 de julho de 2008 que alterou dispositivos da Lei n.º 9.394/96, e estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, visando redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da Educação Profissional Técnica de nível médio.

Como se observa, a revogação do Decreto n.º 2.208/97 e os limites do Decreto exarado pelo Presidente Lula expressa às disputas de forças sociais e lutas internas no conjunto da própria sociedade. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.37-38):

O Decreto n.º 5.154/2004 tenta restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 80. Daqui por diante, dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica, o 'desempate' poderá conduzir a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-la definitivamente.

Nesse sentido, o Decreto em análise prevê as formas de articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio podendo ser de forma integrada, concomitante o subsequente (art. 4.º, parágrafo 1.º). Na modalidade Integrada à ênfase está na formação geral, com a obrigatoriedade do cumprimento de 2400 horas referentes ao ensino médio e a partir daí, pode ser acrescentada a carga-horária para as disciplinas específicas de profissionalização.

O Decreto n.º 5.154 indica que a educação profissional deveria ser organizada em função de estruturas sócio-ocupacionais e tecnológicas, numa perspectiva de escola unitária<sup>51</sup> que articule trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

---

<sup>51</sup> Para Gramsci (1968) a proposta de escola unitária fundamenta-se na busca pela emancipação humana e pela aquisição de maturidade intelectual. Neste sentido, Gramsci, ao mesmo tempo em que desenvolveu uma proposta educacional, defendeu a necessidade de que as instituições proletárias (sindicatos e partidos) se organizassem com o intuito de promover a auto-educação dos trabalhadores, uma educação que conduzisse à emancipação destes em relação ao Estado capitalista. Gramsci apresentou este desafio: construir uma verdadeira "escola unitária", incumbida da "[...] tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa" (GRAMSCI, 1968, p.121).

Art. 3.º Os cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores, referidos no inciso I do art. 1.º, incluídos a capacitação, o aperfeiçoamento, a especialização e a atualização, em todos os níveis de escolaridade, poderão ser ofertados segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social.

§ 1.º Para fins do disposto no **caput** considera-se itinerário formativo o conjunto de etapas que compõem a organização da educação profissional em uma determinada área, possibilitando o aproveitamento contínuo e articulado dos estudos.

§ 2.º Os cursos mencionados no **caput** articular-se-ão, preferencialmente, com os cursos de educação de jovens e adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação do nível de escolaridade do trabalhador, o qual, após a conclusão com aproveitamento dos referidos cursos, fará jus a certificados de formação inicial ou continuada para o trabalho.

Encontramos em Cordão<sup>52</sup> (2005) uma análise didática em que o autor compara os decretos 2208 e 5154. Para Cordão, as modalidades articuladas previstas no decreto de 1997 são mantidas no de 2004, sendo acrescentada a modalidade integrada, ou seja, no caso da escola oferecer o ensino médio e a educação profissional, o aluno poderá ter matrícula única.

Embora o novo Decreto tenha surgido como uma proposta política fundamentada na necessidade de 'mudanças', verifica-se que seu conteúdo inova muito pouco, ou seja, a novidade, talvez, está em permitir a forma integrada como uma das possibilidades de articulação entre o ensino médio e a educação profissional (o que era negado no Decreto n.º 2.208/97 e motivo de severas críticas). Ao mesmo tempo, mantém a forma seqüencial e concomitante de articulação conforme estabelecido no decreto anterior e traz em suas grandes linhas alterações aparentemente sutis, no entanto, manteve o ideário imposto pelo Decreto revogado n.º 2.208/97, mantendo a dualidade entre ensino médio e educação profissional técnica de nível médio.

---

<sup>52</sup> Francisco Aparecido Cordão, Educador e membro do Conselho Nacional de Educação. Emitiu o Parecer CNE/CEB n.º 39/2004 do Conselho Nacional de Educação que trata da aplicação do Decreto n.º 5.154/2004.

Para Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005, p.14), a promulgação do Decreto n.º 5.154 não possibilitou mudanças estruturais na educação brasileira

Passada mais da metade do mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, o que se explicita cada vez mais é a continuidade da política econômica monetarista centrada no ajuste fiscal e a reedição de políticas focalizadas no campo social e educacional. No plano político, a cada dia aprofunda-se a divisão do campo da esquerda, que poderia dar uma base para mudanças nas estruturas que geram a desigualdade social e educacional.

Como participantes ativos, ao longo de dois anos no processo de revogação do Decreto n.º 2.208/97 e aprovação do Decreto n.º 5.154/2004, pudemos testemunhar tanto o conteúdo do novo decreto, quanto e, especialmente, a regulamentação feita às DCNs pelo Conselho Nacional de Educação, pode resultar em avanços pífios ou retrocessos.

Concordando com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.52) pode-se perceber pela análise realizada, que os textos legais representaram ou uma regressão social ou a sinalização da persistência das forças conservadoras

[...] o embate para revogar o Decreto n.º 2.208/97 engendra um sentido simbólico e ético-político de uma luta entre projetos societários e o projeto educativo mais amplo. Trata-se de um decreto que expressava, de forma emblemática, a regressão social e educacional sob a égide do ideário neoconservador ou neoliberal e da afirmação e ampliação da desigualdade de classes e do dualismo na educação.

O conteúdo final do Decreto n.º 5.154/04, por outro lado, sinaliza a persistência de forças conservadoras no manejo do poder de manutenção de seus interesses. Mas também pode revelar a timidez política do Governo na direção de um projeto nacional de desenvolvimento popular e de massa [...]

Deve-se considerar que mesmo essa legislação tendo muitos limites, não se pode negar que ela avança, uma vez que a possibilidade de integração entre escolarização e profissionalização se faz presente e "tanto a LDB quanto o novo Decreto regulamentador da Educação Profissional, o Decreto n.º 5.154/2004, não admitem mais essa dicotomia que separa a teoria da prática" (BRASIL, 2004, p.5).

Ainda que se avança na superação da dicotomia entre educação profissional e educação básica há ainda limites no Decreto n.º 5.154/2004 como é possível visualizar no organograma a seguir, que visa demonstrar as grandes linhas contempladas nos Decretos n.º 2.208/1997 e n.º 5.154/2004 elaborado por Edson D.

Filho, em trabalho intitulado *A Escola como Locus de Produção e Reprodução de Normas na UNESP em 2008* e ainda, apresenta um quadro sinótico delineando as modificações e as interseções entre elas.

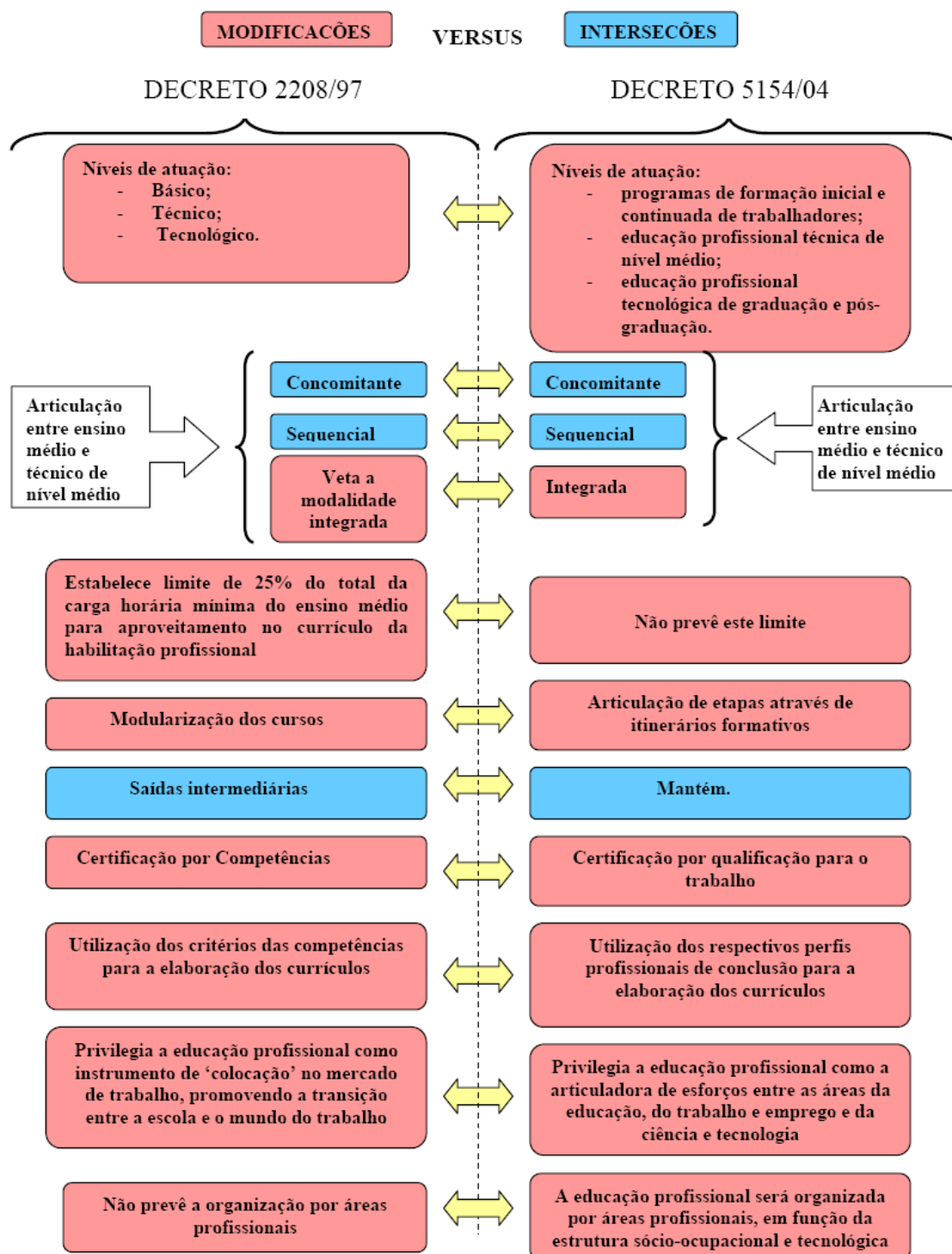


FIGURA 1 - QUADRO SINÓTICO COMPARATIVO DAS GRANDES LINHAS

FONTE: Elaborado por Detregiachi Filho (2008)

Cabe, portanto, ressaltar que a construção de uma Política de educação profissional requer a superação de desafios históricos. Nessa perspectiva é preciso construir uma cultura da educação profissional que não está presente na maioria das instituições escolares. Faz-se necessário que a legislação para a educação profissional seja pensada a partir da perspectiva de uma educação que atenda aos interesses dos trabalhadores, tenha a formação humana como referência e não apenas o mercado e leve em consideração, principalmente: "políticas de Educação Profissional integradas a políticas de educação básica de qualidade para todas as faixas etárias, ambas integradas a políticas de geração de emprego e renda [...], de modo a criar efetivas oportunidades de inclusão para os que vivem do trabalho" (KUENZER, 2004, p.2).

## 2.5 O CONTEXTO ATUAL DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO

O Ministério da Educação ao lançar a "Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica", em dezembro de 2003, através da Secretária de Educação Média e Tecnológica, expressamente acentuou que "a educação profissional e tecnológica é parte do processo integral de formação dos trabalhadores, portanto, deve ser compreendida como uma política pública e estratégica" (BRASIL, 2003a).

Para Boneti (2006), a definição de uma política pública se dá a partir da organização social, política e econômica, ou seja, nasce do contexto social, mas, passam pela esfera estatal como uma decisão de intervenção pública numa realidade social, quer seja para fazer investimentos ou uma mera regulamentação administrativa (BONETI, 2006, p.104).

Neste sentido, cabe destacar que, a educação pública vem sendo construída historicamente, a partir da luta de educadores, movimentos sociais, sociedade civil organizada em prol da ampliação, gratuidade, universalização do acesso e garantia de padrão de qualidade. Diante dessas considerações, pode-se afirmar que a educação

profissional, é entendida no contexto atual, como uma demanda da sociedade brasileira, diante de transformações significativas e da necessidade de inclusão social.

Dentro desse percurso histórico controvertido<sup>53</sup>, em relação à política de educação profissional no Governo Lula, foi aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pelo Presidente Lula em 16 de julho de 2008, um projeto de Lei que inclui a educação profissional e tecnológica na Lei n.º 9.394/96.

Para o diretor de articulação e projetos especiais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), Irineu Colombo, a inserção da educação profissional na LDB é fruto de cinco anos de debate entre educadores, gestores e a sociedade. "Um dos objetivos das alterações na lei é o de estabelecer melhores condições de capacitação dos alunos para aumentar suas chances de empregabilidade" (MEC, 2008a).

A nova redação dos artigos 37, 39, 41 e 42 da LDB propõem que a educação profissional integre-se aos diferentes níveis e modalidades de educação e às dimensões do trabalho, da ciência e da tecnologia. Os cursos poderão ser organizados por eixos tecnológicos; assim, possibilitam a construção de diversos itinerários formativos – um aperfeiçoamento do aluno na área escolhida.

A lei também dispõe sobre os tipos de curso que a educação profissional e tecnológica abrangerá: de formação inicial e continuada ou qualificação profissional, técnica de nível médio e tecnológica de graduação e pós-graduação. As instituições de educação profissional também deverão oferecer, além de seus cursos regulares, cursos especiais, abertos à comunidade. Nesse caso, a matrícula não deve ser condicionada, necessariamente, ao nível de escolaridade, mas à capacidade de aproveitamento do aluno.

Também foi acrescentada uma seção sobre a educação profissional técnica de nível médio, no Capítulo II do Título V da LDB. O dispositivo propõe que o ensino médio, atendida a formação geral do estudante, prepare para o exercício de

---

<sup>53</sup> Para uma melhor análise ver Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).



profissões técnicas. Assim, a articulação deve ser feita de forma integrada (matrícula única, na mesma escola) ou concomitante (matrícula distinta, na mesma ou em outra instituição, para quem ingressa ou já cursa o ensino médio).

O art. 37, parágrafo 3.º da referida Lei, preceitua que: "a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma prescrita". Ao mesmo tempo, os artigos 39 a 42, com a alteração promovida pela Lei n.º 11.741, tratam da organização da educação profissional.

É importante destacar que a educação profissional no Brasil, em termos de discurso oficial, vem sendo apresentada cada vez mais como importante instrumento de construção da cidadania e inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea tecnológica. Dessa forma sua dimensão teórica e prática não devem restringir-se ao simples treinamento para a empregabilidade, nem apenas à preparação do trabalhador para executar tarefas instrumentais, mas à atuação com o contexto mais amplo de nossa sociedade (BRASIL, 2003b). Nesse sentido, a educação profissional e tecnológica (p.9-10),

[...] deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder.

O contexto atual, portanto, indica que há um discurso tanto no governo federal quanto nos estados em favor da educação profissional. Um campo até então pouco explorado, o ensino técnico e tecnológico, passou a ser alvo desses governos. A imprensa noticia que bilhões de reais serão investidos nos próximos anos na ampliação de escolas técnicas, faculdades tecnológicas e em cursos de ensino médio integrado à educação profissional nos estados da federação. No entanto, na 1.ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica<sup>54</sup> ficou explícito que é unânime o pensamento dos educadores, dos trabalhadores e da classe patronal que:

---

<sup>54</sup> 1.ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica realizada em Brasília – DF, no período de 05 a 08 nov. 2006.

"a educação profissional precisa contar com uma fonte segura de financiamento, não somente para sua manutenção, mas, principalmente, para sua expansão e desenvolvimento" (BARACHO, 2006). Trata-se de uma questão essencial a garantia das fontes de financiamento público para dar concretude à política em discussão.

De acordo com dados do MEC<sup>55</sup> (2008b) a educação profissional e tecnológica brasileira vem apresentando a maior expansão da sua história. Em 93 anos, de 1909 a 2002, foram construídas 140 escolas técnicas. Com o "Programa Brasil Profissionalizado<sup>56</sup>" pretende-se a criação de 214 unidades até 2010, a rede terá então 354 escolas. Um crescimento de 150%. Esses números representam não só expansão, mas interiorização, valorização profissional e abertura de oportunidades aos jovens de todos os recantos do país.

A principal ação do "Programa Brasil Profissionalizado<sup>57</sup>" é a oportunidade que se dá aos jovens de frequentarem a educação profissional de forma integrada ao ensino médio, através de incentivo do Programa.

Neste sentido, o governo federal tomou a iniciativa de propor parceria inovadora com os estados e repassar recursos para a retomada do ensino técnico integrado ao ensino médio nas redes públicas, propondo, "um ensino com forte base científica e preparo profissional".

De acordo com o MEC, através do Programa Brasil Profissionalizado poderá expandir em 350 mil novas vagas nas redes estaduais entre 2008 e 2011. Manifestaram interesse no programa, até o fim de julho de 2007, 25 estados e o Distrito Federal. Ceará, Mato Grosso, Pará, Piauí e Tocantins já tiveram os seus planos de ações aprovados pelo MEC e garantida à destinação de recursos para

---

<sup>55</sup> Dados anunciados no Portal do MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

<sup>56</sup> O Programa Brasil Profissionalizado, segundo o MEC, pretende investir na Educação Profissional, especialmente na modalidade integrada o montante de 900 milhões de reais entre 2008-2011.

<sup>57</sup> Apesar de não ser objetivo deste trabalho o estabelecimento da discussão sobre o "Programa Brasil Profissionalizado", seu registro é importante para um olhar mais aprofundado sobre os reais objetivos das ações do MEC para a educação profissional no país.

2008: R\$ 81,3 milhões. Neste sentido, é digno de nota, que a "história se repete". O Governo Lula reproduz a política de Programas, tal como no Governo Fernando Henrique com o PROEP, e induz os estados a acompanhá-lo com a indicação de disponibilização de recursos, como será analisado no capítulo 4 deste trabalho.

Assim, não se pode ignorar que o financiamento da educação sofre influência de muitos fatores, dentre os quais se destacam o crescimento econômico, a capacidade de arrecadação, a disponibilidade de recursos, as pressões dos segmentos sociais organizados, a decisão política dos que governam o país e a importância atribuída a educação. Neste sentido, ao defender o Programa do Governo Federal "Brasil Profissionalizado", o Diretor de Articulação e Projetos Especiais, Irineu Colombo, ressalta que "o MEC está tomando para si a tarefa de incentivar a expansão e modernização de matrículas em educação profissional, sobretudo nas redes estaduais" e justifica:

Para além das motivações de ordem social e educacional, tem o fator econômico que exige uma agressividade do Ministério da Educação. Isso se deve ao fato de que o Brasil está em permanente ritmo de crescimento e já começa dar sinais de que faltarão profissionais para este novo momento econômico. É o caso da Petrobrás, que já está importando mão-de-obra, tanto para serviços mais simples, como para tarefas de supervisão (COLOMBO, 2008a, p.5-6).

Dessa forma, a "nova" realidade econômica e as necessidades dos sistemas produtivos aparecem como argumentos para investimento em educação profissional, o que a nosso ver, difere pouco do discurso da década de 1990 que indicava a "adequação de objetivos educacionais às novas exigências do mercado internacional e interno, e em especial, na consolidação no processo democrático, no que concerne a formação do cidadão produtivo" (BRASIL, 1995b), de certa forma, desviando a atenção da sociedade das "causas reais do desemprego transferindo a responsabilidade aos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego" (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p.38).

Diante das questões aqui levantadas no sentido de compreender as reformas implementadas na década de 1990 para a educação profissional e a conseqüente

política de financiamento para essa modalidade de ensino, ressalta-se que embora sejam muitas as continuidades observadas nas políticas para a educação profissional dos Governos de Fernando Henrique Cardoso e Luiz Inácio Lula da Silva, há uma diferença que necessita ser registrada. Enquanto o primeiro estabeleceu uma política de contenção da expansão da Rede Federal de Educação Profissional, o segundo propôs como meta a expansão dessa Rede, declarando pretender para os anos de 2006 e 2007, assegurar que em todas as 27 Unidades da Federação estejam presentes unidades da Rede, tanto nas capitais, quanto no interior. Para tanto, o Ministério da Educação se comprometeu a viabilizar a implantação de 42 novas unidades de ensino, sendo 5 Escolas Técnicas, 4 Escolas Agrotécnicas e 33 Unidades de Ensino Descentralizadas vinculadas aos Centros Federais de Educação Tecnológica (BRASIL/MEC/SETEC, 2004, p.4).

Nesse sentido, pode-se compreender a ênfase que tem sido dada para a expansão do número de matrículas da educação profissional nas redes estaduais e municipais, através de incentivos financeiros do Programa Brasil Profissionalizado, visando garantir a proposta política do MEC que adota como uma das suas estratégias a criação de uma rede de educação profissional nas instituições públicas de ensino (federais, municipais e estaduais). Denota-se, também, nesse contexto, o destaque dado à modalidade de educação de jovens e adultos (Decreto n.º 5.478/05, PROEJA), que pretende-se seja responsável por mais de 40% das novas vagas a serem criadas.

Diante das questões pertinentes a revogação do Decreto n.º 2.208/1997 e a promulgação do Decreto n.º 5.154/2004 que permite a oferta do ensino médio integrado à educação profissional, possibilidade esta, que tem sido incentivada pelo Governo Federal e assumida como política pública de educação nos estados da federação, o tema será abordado no próximo capítulo, com a intenção de identificar as reais condições de implementação do ensino médio integrado à educação profissional diante da necessidade de uma política perene de financiamento público para essa etapa da educação básica.

### **3 A POLÍTICA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO**

A partir do compromisso assumido pelo Presidente Lula em seu plano de governo, alguns passos foram dados no sentido de cumprir a promessa feita ao movimento nacional de educadores, o que resultou na edição do Decreto n.º 5.154/2004, que indicou à possibilidade da oferta do ensino médio de forma integrada à educação profissional tendo como concepção fundamental 1) formação humana integral; 2) trabalho, ciência, tecnologia e cultura como categorias indissociáveis.

Oliveira (2008a, p.47) ao analisar a História recente do ensino médio brasileiro, destaca que:

esse último decreto representou a sensibilidade governamental às vozes e escritos das mais distintas partes da nação brasileira, que eclodiram no sentido de reafirmar o papel do ensino médio enquanto momento social e pedagogicamente necessário para que os estudantes das camadas populares pudessem ter acesso a uma preparação para uma futura inserção no mercado de trabalho.

No entanto, na análise de Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005, p.15) o ensino médio integrado "conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele [...]". Isso posto, há que se levar em conta que, assumir uma política dessa magnitude não basta só vontade política e boa intenção. Requer articulação com outras políticas, vinculadas principalmente,

ao Ministério de Trabalho e Emprego (MTE), ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), Ministério da Saúde (MS), ao Ministério de Desenvolvimento, Indústria e Comércio, entre outros. [...] Portanto, ao se pensar no ensino médio integrado como política pública educacional é necessário pensá-lo também na perspectiva de sua contribuição para a consolidação das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento da indústria e do comércio, enfim é necessário buscar o seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico do estado brasileiro, o que implica essas interrelações com, no mínimo, as políticas setoriais acima mencionadas (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2007, p.28-29).

Diante das relações entre economia e produção, verifica-se que, várias pesquisas apontam para mudanças no mundo do trabalho, que requer uma nova relação entre conhecimento e ação humana. Nesse contexto, o Decreto n.º 5.154/2004 permite uma nova discussão acerca da formação profissional no Brasil. O grande desafio, no entanto, é encontrar caminhos que possam levar o Ensino Médio Integrado a Educação Profissional a ser encarado como Política Pública que proporcione educação básica sólida voltada para a formação integral do cidadão, universalizada, independentemente de sua origem sócio-econômica e não como ações pontuais determinadas por instituições estaduais ou federais.

No âmbito do MEC, para o alcance de tais objetivos, vem sendo anunciado enfaticamente à proposição de

uma política para o ensino médio que supere a dicotomia entre conhecimento geral e específico, entre ciência e técnica, ou mesmo a visão de tecnologia como mera aplicação da ciência, de forma que a escola incorpore a cultura técnica e a cultura geral na formação plena dos sujeitos e na produção contínua de conhecimentos (BRASIL, 2008a).

Nesse sentido, torna-se necessário entender a política de ensino médio integrado à educação profissional visando refletir sobre as condições de implementação desta modalidade de ensino diante do financiamento público no Estado do Paraná.

### 3.1 O MODELO DE GESTÃO E A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ

A implementação da reforma da educação profissional de nível técnico no Estado do Paraná ocorreu de forma impactante, como já foi apresentado em diversos documentos<sup>58</sup>, tendo em vista que a política educacional naquele momento buscava adequar-se a políticas dos organismos multilaterais de financiamento com os quais o país vinha estabelecendo parcerias para viabilização de programas na área educacional, como PROEM e PROEP (SILVA, 2008a, p.111).

---

<sup>58</sup> Verificar Ferreira & Garcia (2005); Sandri (2007); Viriato (2007).

Verifica-se que a oferta do ensino profissionalizante público, no período compreendido entre 1995 e 2003 passou por uma mudança radical. Diante da adesão ao PROEM, em outubro de 1996, a SED/PR ordenou o encerramento dos cursos técnicos profissionalizantes na rede pública, para as escolas que aderiram ao Programa. Com esta medida compulsória, os 1080 cursos técnicos profissionalizantes da rede pública foram paulatinamente sendo encerrados, de modo que, no ano de 1997, as escolas que aderiram ao PROEM foram impedidas de matricular novos alunos na primeira série dos cursos técnicos e no ano 2000 essas turmas foram extintas. Assim, a oferta ficou reduzida a poucos estabelecimentos, caracterizada como instituições de resistência na oferta da modalidade e estavam assim representados no ano de 2003:

QUADRO 4 - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PR - 2003

ÁREA AGRÍCOLA	ÁREA DE SERVIÇOS	ÁREA INDUSTRIAL	FORMAÇÃO DE PROFESSORES
12	20	04	14

FONTE: SEED-PR (2005)

Observa-se que sobressaíam na oferta os cursos da área de serviço, formação de professores seguido dos cursos da área agrícola. Os cursos da área agrícola e industrial funcionavam nos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP), sendo que foram contemplados com financiamento do PROEP um curso da área florestal e três cursos da área industrial. Os cursos da área de serviços distribuídos em estabelecimentos localizados em diferentes regiões do estado e os demais cursos da área agrícola e de magistério permaneceram em atividade pela

persistência de seus diretores e/ou docentes, os quais não cederam às medidas autoritárias assentadas nos dispositivos legais e diante dos escassos recursos financeiros no contexto reformista dos anos de 1990, do qual o Paraná foi representante (FERREIRA; GARCIA, 2005, p.160).

Embora não seja objetivo deste estudo fazer uma análise mais aprofundada do modelo de gestão implementado a partir das reformas da década de 1990 no sistema educacional paranaense, é preciso observar que os desdobramentos das

políticas educacionais atingiram à organização das escolas que ofertavam educação profissional promovendo mudanças na gestão sob o argumento da eficiência, ou seja,

o anseio por uma gestão escolar eficiente presente nos documentos elaborados pelo MEC a partir de 1995, tendo em vista "reformular" a educação básica para adequá-la à reforma econômica em curso, tem por fim a implementação da administração pública gerencial, contrapondo-se à administração burocrática sob a qual, vinha sendo pautada a administração pública, afirmando que este tipo de gestão apresentava rigidez de procedimentos e excesso de normas e regulamentos, concentrando e centralizando funções em torno do aparelho do Estado (ZANARDINI, 2002, p.4-5).

Na análise da autora, nessa concepção de gestão podem ser visualizados os princípios que se fazem presentes na proposta de Reforma do Estado, ou seja,

princípios que propõem a desburocratização e modernização da administração dos sistemas e unidades escolares, de modo a contribuir com a efetivação do sucesso da reforma da educação básica, tais como a implementação dos novos parâmetros e diretrizes curriculares, por exemplo (ZANARDINI, 2002, p.5).

A implementação do PROEM serviu como pano de fundo para justificar as mudanças no modelo de gestão, bem como, a separação entre ponto de vista conceitual e operacional do ensino técnico profissional da parte acadêmica, ou seja, as escolas estaduais que ofertassem os cursos técnicos deveriam iniciar o processo de encerramento desses cursos e a SEED passou a incentivar "a criação de CEEP que deveriam oferecer cursos profissionais em nível básico e técnico<sup>59</sup> a ser ofertado no pós-médio" (VIRIATO, 2007, p.59).

A criação dos CEEP se deu através da Resolução da SEED n.º 2.418, de 09 de outubro de 2001, e adotou princípios administrativos do setor privado, como o estabelecimento de parcerias sempre visando alcançar bons resultados mesmo com recursos escassos.

---

<sup>59</sup> Cursos básicos: destinados à qualificação de trabalhadores/desempregados sem exigência de escolaridade. Cursos Técnicos: destinados para a qualificação de trabalhadores/desempregados com exigência de nível médio concluído (VIRIATO, 2007, p.59).



Para Viriato (2007), no caso do paranaense, o modelo de gestão que coaduna com essa ótica apresentada, é denominado de gestão compartilhada.

Embora a gestão compartilhada assuma um caráter democrático, colocando-se inclusive como sinônimo de gestão democrática, na realidade, esvazia a possibilidade de participação política no interior da escola e consolida a participação para a auto-sustentação. Neste sentido, a gestão compartilhada impulsiona a comunidade escolar a estabelecer uma relação de parceria com o Estado (VIRIATO, 2007, p.2).

A partir de 2003, com a mudança de governo tanto no âmbito federal quanto estadual, a SEED propõe uma política não só de retomada da oferta pública e gratuita da formação para o trabalho e justifica sua posição ao assumir a

concepção de ensino e currículo em que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e assegurados, na perspectiva da escola unitária e de uma educação politécnica (PARANÁ, 2006, p.15).

Nesse bojo, com perspectivas de avanço para uma nova política de educação profissional, cria-se na estrutura da SEED, o Departamento de Educação Profissional<sup>60</sup>, iniciando, dessa forma, um processo de retomada da gestão administrativa e pedagógica, no âmbito da administração pública estadual, com o compromisso da oferta de uma educação pública de qualidade. Como resultado dessas mudanças, verifica-se o encerramento da PARANATEC e da PARANAEDUCAÇÃO o que vai permitir a proposição por parte do Governo do Estado de concurso público para contratação de Professores em todas as áreas do conhecimento e de funcionários da educação.

De acordo com o DET (PARANÁ, 2006), a política para a educação profissional, no período, 2003/2006, ao priorizar a retomada dessa oferta, "iniciou-se pela realização de diagnóstico para levantamento tanto das reais necessidades de expansão, considerando as tendências sócio-econômicas das regiões do Estado, como do provimento de recursos materiais e humanos" e significou um aumento no número de cursos ofertados, especialmente nas modalidades pós-médio e integrado.

---

<sup>60</sup> Departamento de Educação Profissional, atual Departamento de Educação e Trabalho, SEED-PR.

TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS INTEGRADOS E SUBSEQÜENTES POR ÁREA - REDE PÚBLICA ESTADUAL - PARANÁ - 2007

ÁREAS	NÚMERO DE CURSOS				
	Ensino Médio Integrado		Modalidade Subseqüente		Total
	N.º	%	N.º	%	
Agrícola	34	47	39	53	73
Formação de Professores	86	73	32	27	118
Industrial	46	48	50	52	96
Serviços	68	40	100	60	168
TOTAL	234	51	221	49	455

FONTES: Elaboração a partir dos dados SEED-PR. Disponível em: <<http://www.agenciadenoticias.pr.gov.br/article.php?storyid=1168>>. Acesso em: 12 nov. 2008

Observa-se que a distribuição dos cursos integrados e subseqüentes, de acordo com os dados do DET, está assim configurada: Administração, Agente Comunitário de Saúde, Agroecologia, Agropecuária, Artes Cênicas, Comunicação e Arte, Construção Civil, Edificações, Eletromecânica, Eletrônica, Enfermagem, Florestal, Gestão Escolar, Hospitalidade, Informática, Logística, Manipulação de Alimentos, Meio Ambiente, Nutrição, Portuário, Produção Audiovisual, Produção de Açúcar e Alcool, Química, Química Industrial, Recursos Humanos, Secretariado, Segurança do Trabalho, Turismo e Formação de Docentes (SEED, 2007).

Da análise que se faz da tabela 5, nota-se que os cursos, na modalidade ensino médio integrado à educação profissional, são ofertados em maior número pela rede (51%), enquanto que os cursos na modalidade subseqüente são ofertados numa proporção de 49%. Por meio dos dados levantados é possível observar que a maior oferta de cursos está afeta a Formação de Professores na modalidade integrada e na área de serviços, tanto na modalidade integrada como subseqüente.

É importante considerar o contexto nacional favorável e de certa forma indutor de uma política no âmbito dos estados de retomada da perspectiva pública de oferta do ensino profissional, no entanto, esta análise nos leva a refletir o caso paranaense que está ampliando de forma significativa a oferta de educação profissional, porém, têm que ser considerado as condições materiais desta oferta, principalmente diante do discurso do próprio Departamento da falta de recursos financeiros para a manutenção e expansão desta oferta.

A gestão 2003/2006 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, ao definir as políticas que iriam nortear a Educação Profissional para a Rede Pública Estadual, assumiu com convicção a diretriz de garantir a retomada desta modalidade de ensino **sabendo do enorme desafio que teria de enfrentar em face, principalmente, do contexto que caracteriza a deficiência de recursos financeiros para a manutenção e expansão desta oferta em nível público estadual** (FERREIRA; GARCIA, 2005, p.159, grifo nosso).

Por outro lado, cabe ressaltar, que dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES)<sup>61</sup>, dão conta de que o setor que mais cresce no estado é o da indústria. Notícia veiculada em 02 de junho de 2008 informa que:

A indústria de transformação é responsável por mais de meio milhão de empregos formais no Paraná, totalizando 556.178 postos, de acordo com estudo realizado pelo Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES. Somente nos dois últimos anos, de 2005 a 2007 foram 65,6 mil novas oportunidades geradas pela indústria paranaense. O desempenho do Estado fez com que o Paraná passasse da quinta para a quarta economia com maior participação na geração de empregos formais no setor industrial brasileiro. [...] Em 2005, 60% dos empregos formais na indústria de transformação do Paraná estavam distribuídos nas seguintes regiões: Curitiba 31,1%, Londrina 8,4%, Maringá 6,2%, Apucarana 5,7%, Toledo 4,9% e Ponta Grossa 4,1% (IPARDES, 2008).

Se levarmos em conta os dados do IPARDES, que de acordo com os documentos oficiais do DET, foi quem elaborou um diagnóstico levou em conta tendências sócio-econômicas das regiões e a necessidade de recursos humanos visando definir as reais necessidades de expansão da educação profissional, pode-se inferir que há um antagonismo entre o dito e o feito, uma vez que o setor em expansão é o da indústria e a expansão dos cursos de educação profissional se dá na área de serviços e formação de professores, que neste caso, parece justificar diante da demanda latente na educação infantil.

Não resta dúvida, no entanto, que a melhoria e a ampliação da oferta da educação profissional servem ao conjunto dos trabalhadores, a quem interessa, precisamente, a constituição da escola que tem uma função social.

---

<sup>61</sup> Disponível em: <<http://www.ipardes.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=19>>. Acesso em: 12 nov. 2008.

O discurso oficial da SEED-PR indica que "as políticas públicas, afetam a realidade escolar, principalmente quando a sua definição se exige do necessário compromisso político com a oferta de uma formação para o trabalho de caráter efetivamente público e gratuito" (PARANÁ, 2006). Nesse sentido, a SEED justifica a opção pela expansão da educação profissional, por entender que a educação básica de nível médio, tomada como direito social universal de todo cidadão, é indissociável da formação profissional e requer acompanhar as mudanças da base técnica e, assim, "aponta para além de uma formação como adaptação às demandas do mercado e do capital e dos padrões da 'empregabilidade'<sup>62</sup> ditados pela anunciada 'sociedade do conhecimento'<sup>63</sup>" (PARANÁ, 2006). A nosso ver, entretanto, a sistematização de uma ação de Estado, deve servir aos interesses populares e passa pela sistematização da educação por parte do estado para aqueles que mais necessitam, ou seja, o trabalhador. Deste modo, é possível supor, que a falta de recursos impede o avanço nas áreas que demandam maior investimento, como a área da indústria, eletromecânica e agrícola.

A Gestora do DET, em entrevista concedida a Pinheiro (2008), reafirmou que, "há a necessidade de cursos na área da indústria, contudo, para estes necessita-se de muito investimento e o Estado não tem recursos, por isso não há maior expansão" e com relação ao IPARDES a Gestora reconheceu que os estudos "devem ser consideradas por ser, este, um órgão, que tem a fotografia do estado, um projeto de planejamento que diz para onde o estado vai e a partir destes dados uma série de problemas podem ser verificados", tais como:

---

<sup>62</sup> A empregabilidade vem sendo diretamente associada à questão da qualificação profissional, sendo esta representada por um conjunto de atributos que incluem aspectos relativos à educação formal, à capacidade de aprender permanentemente, de empreender, além de um conjunto de atitudes como iniciativas, autonomia e versatilidade. Esses atributos garantiriam aos trabalhadores a decantada empregabilidade, isto é, a capacidade de permanecer no mercado de trabalho.

<sup>63</sup> De acordo com Duarte (2001, p.7): "a chamada sociedade do conhecimento é uma ideologia produzida pelo capitalismo, é um fenômeno no campo da reprodução ideológica do capitalismo". O autor considera a sociedade do conhecimento como um fenômeno aparente desta sociedade.

[...] necessidade de fortalecer os colégios agrícolas e transformá-los em centros de desenvolvimento tecnológico, para que a comunidade agrícola do estado, porque nós somos um estado essencialmente agrícola e que pudesse ser beneficiado disso, então há uma parceria com a Secretaria da Agricultura, para que a gente possa fortalecer isso, [...] Uma área que cresce também é a área de serviços porque o estado também vive de serviços, ou é agricultura ou é serviços. O IPARDES nos mostra muito claramente do que vive os municípios, de serviços, e principalmente de serviços públicos, na área de saúde e educação. A indústria é uma demanda que o estado tem, mas nós temos muita dificuldade ainda, enquanto uma coisa nova na SEED, da retomada, porque o investimento pra você dar conta de montar os laboratórios na área da indústria é um investimento muito grande e nós não terminamos ainda com o dinheiro do PROEP de fazer este investimento nos quatro CEEPs que trabalham com a área de indústria, que é Londrina, Guarapuava, Cascavel e Curitiba [...] (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008 *apud* PINHEIRO, 2008, p.83).

Levando em conta que a educação profissional é uma prioridade e o ensino médio integrado à educação profissional está presente nas políticas públicas do atual governo paranaense, cabe ressaltar, que para garantir que esta modalidade de ensino realmente possa auxiliar no desenvolvimento do Estado necessário se faz que esta política seja pautada na justiça social e no desenvolvimento econômico local, sobretudo melhorando a qualidade de vida e as oportunidades para os jovens. Assim, implementar a integração do ensino médio com a educação profissional requer, a nosso ver, uma política mais sólida, que leve em conta a participação dos diversos sujeitos sociais, além da participação efetiva da comunidade e da escola e não, apenas, se configurando como um paliativo ao desemprego ou uma política focal que vise minimizar a pressão social pela obtenção do emprego.

### 3.2 A CONCEPÇÃO DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA

A proposta de integração do ensino médio e do ensino técnico de nível médio, alternativa constante do Decreto n.º 5.154/04, possui um significado e um desafio para além da prática interdisciplinar, pois implica um compromisso de construir uma articulação e uma integração orgânica entre o trabalho como princípio

educativo, a ciência como criação e recriação pela humanidade de sua natureza e cultura, como síntese de toda produção e relação dos seres humanos com seu meio.

Na análise de Ramos (2008) do ponto de vista da política nacional, os dispositivos legais em vigor, permitem uma formação integrada no ensino médio com a educação profissional. No entanto, "é preciso reconhecer que, de forma singular para as classes trabalhadoras, o direito ao trabalho na sua perspectiva econômica configura a profissionalização dos jovens como uma necessidade<sup>64</sup>" (RAMOS, 2008, p.11). Ainda, nesta perspectiva, Simões (2007, p.82) conclui que:

O Ensino Técnico representa uma estratégia dos jovens trabalhadores, muitas vezes imperceptíveis para gestores e legisladores educacionais. Sua importância para os setores populares relativizam questões que, do ponto de vista teórico, representariam uma subordinação aos interesses do capital, mas que, por outro lado, evidenciam uma chance de fortalecer os jovens trabalhadores em sua emancipação e desenvolvimento pessoal e coletivo.

Neste sentido, a oferta da Educação Profissional no modo Integrado implica um conjunto de categorias e práticas educativas no espaço escolar que desenvolvam uma formação integral do sujeito trabalhador, que leve em conta a formação dos jovens na perspectiva dos princípios pedagógicos do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia e que devem ser percebidos em suas múltiplas dimensões e também na sua relação com as demais áreas.

Pensar em formação humana integral na perspectiva do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional<sup>65</sup> é pensar a formação de cidadãos capazes de

---

<sup>64</sup> Para jovens oriundos das classes trabalhadoras, o lugar na esfera produtiva deve começar bem cedo em virtude dos imperativos de sobrevivência e composição da renda familiar. A forma dessa inserção no mundo do trabalho segue as delimitações de grande parte da classe trabalhadora no momento atual: uma escola que, calcada na subordinação ao mercado de trabalho, prepara os jovens para um emprego incerto, pois a não-oferta de postos de trabalho move contingentes de jovens para variadas formas de trabalho, entre eles o chamado assalariado formal, com ou sem a garantia de direitos trabalhistas, para assim gerir a sobrevivência (SIMÕES, 2007, p.34).

<sup>65</sup> A possibilidade de integração entre educação geral e educação profissional em nível médio, conduz à necessidade de se repensar a relação entre formação científica básica e formação profissional. Essa possibilidade, no que se refere às concepções que irão nortear a ação das escolas, implica na tentativa de promover uma integração que não se dê de maneira apenas formal, retomando a clássica justaposição entre formação profissional e formação geral básica. As autoras no sentido de esclarecer a temática levantam alguns questionamentos e considerações, tais como: em que sentido tomar,

compreender a realidade social, econômica, política, cultural e do mundo do trabalho, visando contribuir para a integração social (própria e de outros) para mudanças na sociedade orientadas aos interesses sociais e coletivos, devendo estabelecer como questão central à formação integral de nossos adolescentes, jovens e adultos.

Mészáros (2005, p.28) nos indaga: "Para que serve o sistema educacional – mais ainda, quando público –, se não for para lutar contra a alienação? Para ajudar a decifrar os enigmas do mundo, sobretudo o do estranhamento de um mundo produzido pelos próprios homens?"

Para Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005, p.45), o ensino médio não é no Brasil uma política fundamental. Observa os autores que, enquanto os governantes não elegerem o ensino médio como uma das políticas fundamentais para o desenvolvimento educacional, várias discussões irão acontecer, mas é muito provável, que seus resultados sejam apenas superficiais, pois suas bases é que devem ser bem definidas, ou seja, na análise de Frigotto (2005, p.77) o ensino médio deve

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

Neste contexto, verifica-se que, o ensino médio em expansão no Brasil, tem se constituído ao longo da história, como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação e a particularidade de atender os anseios da juventude, pois, sua concepção confere uma dupla função, qual seja, "preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho" (SIMÕES, 2007, p.3), neste sentido, verifica-se que a experiência histórica conduz para um

---

assim, a perspectiva de integração? Conforme o Dicionário Aurélio, integrar "diz-se de cada uma das partes de um todo que se completam ou complementam", e, ainda "tornar inteiro, incorporar-se" (1986, p.954). Integrar demanda, ainda, um complemento: integrar o quê? Quando se trata do Ensino Médio Integrado, significa integrar escola e trabalho; integrar formação científica básica e formação técnica específica; integrar cultura geral e cultura técnica (COLONTONIO; SILVA, 2008, p.1-2).

momento importante. O momento em que se têm as condições históricas, a partir do que já se viveu de construir uma mudança substancial no chão da Escola Pública. Não o desafio de uma mudança simples, mas, o desafio de construir um outro modelo sem abrir mão do saber historicamente acumulado, numa perspectiva de educação integrada<sup>66</sup>, nas diferentes áreas do conhecimento. Assim, a educação profissional técnica de nível médio passa a ocupar um lugar importante nos conflitos que atravessam o campo educacional.

Diante desse quadro, as pesquisas indicam que:

A trajetória histórica do Ensino Médio fez-se a partir de movimentos que expressam ora maior, ora menor aproximação com a Educação Profissional. Tais movimentos demarcam e caracterizam o dualismo entre educação geral e formação profissional, a primeira orientada por uma cultura geral, com foco nos estudos acadêmicos com vistas à apropriação da ciência; a segunda, orientada por uma cultura técnica, de caráter utilitário e restrito a preparar para funções laborais específicas. Esse dualismo, fundamentado na divisão social do trabalho e legitimado pela legislação do ensino, expressa a intenção de ajustar a escola às demandas do processo produtivo, bem como a razões políticas que se firmaram em cada momento histórico (COLONTONIO; SILVA, 2008a, p.1).

Concordando com a análise descrita pelas autoras, pode-se afirmar que, superar a tradição do dualismo histórico do ensino médio não é uma tarefa simples. Por outro lado, a formação integrada é uma experiência recente na educação brasileira e requer vontade política dos gestores e professores, bem como, empenho do poder público no sentido de encarar a formação de um cidadão produtivo emancipado, através de uma formação integrada.

---

<sup>66</sup> De acordo com Ramos (2008) O primeiro sentido que atribuí à integração é filosófico. Ele expressa uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo. O primeiro sentido da integração ainda não considera a forma ou se a formação é geral ou profissionalizante. O primeiro sentido da integração pode orientar tanto a educação básica quanto a educação superior. A integração, no primeiro sentido, possibilita formação omnilateral dos sujeitos, pois implica a integração das dimensões fundamentais da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são o trabalho, a ciência e a cultura. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo; e a cultura, que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade.



Segundo Ciavatta (2005), o primeiro pressuposto da formação integrada é a existência de um projeto de sociedade no qual, ao mesmo tempo, se enfrente os problemas da realidade brasileira, visando à superação do dualismo de classes, e as diversas instâncias responsáveis pela educação (governo federal, secretarias de educação, direção de escolas e professores) manifestem a vontade de romper com a redução da formação à simples preparação para o mercado de trabalho.

A retomada desta alternativa requer, por outro lado, uma política sólida para o Ensino Médio Integrado, clareza teórica, compromisso ético com a cidadania e emancipação dos excluídos assegurando o que preconiza a LDB n.º 9.394/96 que: "a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores" (art. 22).

Nessa condição, a concepção de currículo para o ensino médio integrado, deve levar em conta a capacidade de articular formação geral e específica, valorizando métodos e conteúdos, enfocando o conhecimento científico articulado ao processo de formação para o trabalho. Além disso, o currículo deve partir da realidade local e regional de cada comunidade e escola, levando em conta as suas atividades de ensino e os resultados da aprendizagem, ouvindo a comunidade escolar e em especial os docentes como prevê os artigos 12 e 13 da LDB.

Dessa maneira, impõe-se pensar que os aspectos centrais em que se fundamenta um currículo para o ensino médio integrado, não podem ser visto a partir da soma entre o Ensino Médio com o Ensino Técnico, nem se trata de mesclar os componentes curriculares, mas de reconstruir coletivamente – educadores e educandos –, a partir da realidade social, um currículo que garanta a escolarização e a profissionalização de forma efetiva, uma formação integral e omnilateral dos sujeitos.

Reforçando a importância dessa organização curricular dos cursos técnicos integrados, que objetiva transformar a realidade dos adolescentes, jovens e adultos, a partir do conhecimento histórico-social concreto, que tenha como fundamento o trabalho como princípio educativo, esse currículo deve contemplar conhecimentos,

capacidades e atitudes específicas não só de uma ocupação, mas, também, da área profissional da qual deriva, ou seja,

o currículo precisa ser materializado em um projeto político-pedagógico, do qual devem derivar tantos planos de cursos quantos forem as ofertas educacionais proporcionadas pela instituição. E, como forma de contemplar nos planos de cursos os princípios citados anteriormente, faz-se necessário que a matriz curricular expresse uma organização que possibilite uma base sólida de conhecimentos científicos e tecnológicos, levando ainda em consideração outros aspectos como:

a) garantia de financiamento público para apoiar as ações a serem desenvolvidas; b) plano de capacitação permanente de docentes, técnico-administrativos e gestores; c) infra-estrutura adequada de salas de aula, laboratórios, biblioteca, espaço para atividades artístico-culturais; d) organização curricular diferenciada para os alunos do turno noturno; e) busca de um diálogo com interlocutores externos ao próprio sistema acadêmico; f) colaboração com empresas e instituições para a realização de estágios curriculares; g) plano de implementação, acompanhamento e avaliação dos cursos (BARACHO *et al.*, 2006, p.79).

Assim, defender uma política de ensino médio integrado à educação profissional necessita levar em conta princípios que não podem ser desprezados, tais como: a organização curricular, o necessário envolvimento das diversas esferas do governo, financiamento, infra-estrutura básica e formação dos professores. Cabe salientar, que "não se superam as desigualdades no âmbito educativo e cultural sem, concomitantemente, superar a materialidade de relações sociais que as produzem" (FRIGOTTO, 2005, p.77).

Um projeto de ensino médio integrado à educação profissional implica movimentação de mais recursos financeiros orçamentários, o que demanda discutir a política de financiamento para a educação no Brasil. Justificam Grabowski e Ribeiro (2006), que o investimento em educação ideal seria de 10% do PIB brasileiro, valor necessário para o país oferecer uma educação pública de qualidade. Portanto, para que se construa uma política pública para a educação profissional, necessário se faz considerar que historicamente, os recursos são insuficientes para atender as necessidades da Educação Profissional pública, seja na instância Federal, ou seja, nas instancias estadual e municipal. Não se pode negar, entretanto, que há uma grande dispersão de recursos em atividades nessa esfera, os quais costumam ser

distribuídos entre vários ministérios e outros órgãos da administração pública (GRABOWSKI; RIBEIRO; SANTOS SILVA, 2003), o que efetivamente dificulta a construção, implementação e coordenação da execução de uma política pública nesse campo.

### 3.3 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA PERSPECTIVA

O discurso oficial indica que a educação profissional no Brasil é um importante instrumento de construção da cidadania e inserção de jovens e trabalhadores na sociedade contemporânea tecnológica. Dessa forma sua dimensão teórica e prática não devem restringir-se ao simples treinamento para a empregabilidade, nem apenas à preparação do trabalhador para executar tarefas instrumentais, mas à atuação com o contexto mais amplo de nossa sociedade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004). Nesse sentido, a educação profissional e tecnológica,

[...] deverá ser concebida como um processo de construção social que ao mesmo tempo qualifique o cidadão e o eduque em bases científicas, bem como ético-políticas, para compreender a tecnologia como produção do ser social, que estabelece relações sócio-históricas e culturais de poder (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004, p.9-10).

Em documento recente publicado pelo MEC intitulado "Programa de Ensino Médio Inovador" destaca-se a definição e identidade do ensino médio que se busca, ou seja:

A identidade do ensino médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Importa, ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário.

Entender a necessidade de uma formação com base unitária implica em perceber as diversidades do mundo moderno, no sentido de se promover à capacidade de pensar, refletir, compreender e agir sobre as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária a todos os cidadãos.

Por esta concepção, o ensino médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura

um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2009, p.4).

Neste sentido, verifica-se que a educação profissional no contexto atual, necessária à construção do cidadão capaz de atuar, de forma consciente, na sociedade tecnológica, precisa, primordialmente, ser entendida enquanto parte integrante da formação do indivíduo superando o dualismo que marcou/marca a educação brasileira, na qual de um lado se tem a educação propedêutica, de cunho acadêmico, voltada para as elites e de outro o ensino profissional destinado aos trabalhadores (VIEIRA NEY, 2006).

No entanto, o quadro socioeconômico, ocupacional e educacional reforça a necessidade de implementação de políticas públicas voltadas à expansão da Educação Profissional no Brasil e no Estado do Paraná, em especial, quando se busca capacitar, qualificar e habilitar profissionais, eficientes e eficazes, para atuarem nas áreas e ocupações que atendam às demandas do Estado, prioritariamente.

Dessa forma, o ensino técnico e tecnológico, integrantes da educação profissional, deve garantir uma formação adequada às demandas do mundo do trabalho e da sociedade, em constante mudança, o que exige uma interação entre conhecimento e produção que permita ao educando não só o domínio e uso das tecnologias e equipamentos, mas, principalmente, o seu uso e sua adaptação às diferentes situações e atividades.

É neste sentido que Oliveira (2009) destaca a importância da articulação na perspectiva entre a formação geral e a formação profissional diante da perspectiva de oferta do ensino médio integrado à educação profissional e, indica:

a articulação entre a formação geral e a formação profissional ainda se coloca como pedagógica e politicamente importante, uma vez que deve haver e vem existindo uma contínua e ininterrupta preocupação por parte daqueles que pesquisam na área de Trabalho e Educação e/ou Ensino Médio de reafirmar o quanto o processo de formação profissional não pode resumir-se apenas à apropriação de saberes práticos e úteis ao mercado de trabalho. Cada vez mais, a luta política por um Ensino Médio que objetive a formação "integral" dos educandos impõe-se como necessária e conseqüente (OLIVEIRA, 2009, p.53).

Observa-se que há uma preocupação tanto por parte dos dirigentes, quanto por parte dos pesquisadores em relação a política de articulação entre a formação geral e formação profissional. Tal preocupação reveste de significado quando se trata do ensino médio integrado, uma vez que, a discussão da política de implementação do ensino médio integrado a educação profissional é recente e iniciou-se a partir de 2003, quando as Diretorias do Ensino Médio e de Educação Profissional da Secretaria de Educação Média e Tecnológica do MEC, vislumbrando a possibilidade de revogação do Decreto n.º 2.208/97, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva, para a Presidência da República volta a sua atenção para o ensino médio e sua função social buscando conjugar-se nessa etapa a formação para o trabalho e a possibilidade da formação para a continuidade dos estudos.

Frigotto, Ciavatta & Ramos (2005, p.15), entretanto, acreditam que o ensino médio integrado "conquanto seja uma condição social e historicamente necessária para a construção do ensino médio unitário e politécnico, não se confunde com ele". Portanto, a questão que ora se coloca, diz respeito não apenas a concepção e formação profissional de nível médio que deve ser garantida, mas como indica Oliveira (2009), a materialização dessa política requer,

fundamentalmente a disponibilidade de recursos para que tal projeto possa tornar-se realidade. Ou seja, a luta por uma escola que abrigue a formação técnica em articulação com o Ensino Médio impõe o repensar da infraestrutura, do currículo, da valorização dos profissionais da Educação etc. O que torna obrigatório o repensar do financiamento público desse nível de ensino. Considerando ser a oferta pública do Ensino Médio, majoritariamente promovida pelas escolas da rede estadual, convém analisar a possibilidade de concretização do EMI, dando atenção especial ao que vem ocorrendo nas escolas estaduais, pois elas abrigam e abrigarão a maioria dos aspirantes a uma certificação profissional ao final da Educação Básica (OLIVEIRA, 2009, p.53).

De fato, quando analisa os dados oficiais, verifica-se que há um crescimento no número de matrículas da educação profissional nas redes estaduais como pode se observado na tabela 6.

TABELA 6 - MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, 2003 A 2007 - BRASIL

ANO	TOTAL	MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA							
		Federal		Estadual		Municipal		Privada	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
2003	589.383	79.484	13,5	165.266	28,0	19.648	3,3	324.985	55,1
2004	676.093	82.293	12,2	179.456	26,5	21.642	3,2	392.702	58,1
2005 <sup>(1)</sup>	747.892	89.114	11,9	206.317	27,6	25.028	3,3	427.433	57,2
2006	744.690	79.878	10,7	233.710	31,3	23.074	3,9	408.028	54,7
2007	693.610	82.573	11,9	215.252	31,0	23.819	3,4	371.966	53,6

FONTE: MEC/Inep - Censo Escolar 2003 a 2007

(1) A partir de 2005 inclui as três formas de articulação com o ensino médio.

De um modo geral, os dados apresentados dão a dimensão da educação profissional no período de análise. No entanto, verifica-se que o maior crescimento se deu entre 2003 e 2005, 26,9%. Entre 2005 e 2007 observa uma redução no número de matrículas na educação profissional de 7,8%. As informações indicam, ao mesmo tempo, que a rede privada absorve o maior número de matrículas, ou seja, na média 55,4%, enquanto que a Rede Federal, no período de análise diminuiu a sua oferta em 1,6% em termos percentuais. Já as redes municipais se mantiveram na casa dos 3% do total do número de matrículas. Em relação a dependência administrativa estadual verificou-se que entre 2003 e 2005 a rede expandiu suas matrículas em 31,5%, no entanto, entre 2005 e 2007 o número de matrículas na rede privada diminuiu em 14,9%.

O IBGE ao divulgar os resultados do levantamento suplementar da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD (2007) sobre educação profissional e aspectos complementares da educação de jovens e adultos, realizada em convênio com o MEC, deixou evidenciado que os problemas declarados como motivos para a não conclusão dos cursos de educação profissional de nível técnico foram: financeiros e insatisfação com o curso. De acordo com os resultados dessa pesquisa, deve-se levar em conta, que a Região Norte foi a que apresentou a maior proporção de desistências por motivos financeiros, com 37,0%, e a Região Nordeste, com 18,7%, a menor proporção por esse motivo. A Região Sudeste apresentou a maior proporção de desistências por insatisfação, 26,1%, e a Região Sul a menor proporção com 17,5% (IBGE, 2009, p.51).

A realidade do ensino médio indica um expressivo crescimento no número de matrículas após a LDB n.º 9.394/96. A quase universalização do ensino fundamental e a exigência de escolarização no processo de seleção para os postos de trabalho exigiram das redes estaduais um esforço considerável no sentido de atender a demanda corrente. Destaca-se ainda o momento vivido pela sociedade contemporânea de profundas alterações de ordem tecnológica e econômico-financeira. Esta sociedade aponta para a exigência de uma educação diferenciada, uma vez que a tecnologia está impregnada nas diferentes esferas da vida social.

Assim, diante da necessidade de formação dos jovens com base em novos conhecimentos e competências, de modo que possam interagir com as profundas mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da contemporaneidade verifica-se a necessidade de serem efetivadas alterações significativas na educação, envolvendo desde as políticas públicas educacionais, até o funcionamento dos sistemas de ensino, suas concepções, o currículo dos cursos, a formação de professores, entre outras ações, objetivando responder predominantemente, às pressões das transformações econômicas e tecnológicas (NASCIMENTO; AMORIM, 2008, p.2).

Nessa perspectiva, a ampliação da oferta do ensino médio integrado a educação profissional nas instituições públicas de educação pode contribuir para uma efetiva (re)construção de uma identidade própria e, ao mesmo tempo, significativa, para a vida de seus grupos destinatários (MOURA; GARCIA; RAMOS, 2008, p.27).

É necessário esclarecer que o INEP, somente em 2006, passou a disponibilizar os dados sobre o ensino médio integrado à educação profissional quando torna público um relatório, que utilizando dados do censo escolar da educação básica do ano de 2005, detalha as informações por área profissional e traz outras informações que não haviam sido divulgadas por ocasião da apresentação do censo. Ressalta, entretanto, que nesta publicação são apresentados os dados referentes à participação das diferentes formas de articulação entre os cursos de educação profissional e o ensino médio, conforme estabelece o Decreto n.º 5.154, de 2004 (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP, 2006).

Os dados oficiais indicam um crescimento no número de matrículas do ensino médio integrado à educação profissional, o que parece evidenciar, que algumas redes estaduais se sentiram estimuladas a expandir a oferta desta modalidade, conforme se observa nas tabelas 7, 8 e 9, diante da possibilidade aberta com o Decreto n.º 5.154/2004 e a possibilidade de acesso a recursos federais a serem disponibilizados por meio de Programas, como o Brasil Profissionalizado.

TABELA 7 - ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR UF - 2005

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	40.629	5.352	18.275	1.483	15.519
Região Norte	1.875	1.133	150	-	592
Rondônia	356	226	-	-	130
Acre	-	-	-	-	-
Amazonas	550	550	-	-	-
Roraima	45	-	-	-	45
Pará	347	197	150	-	-
Amapá	417	-	-	-	417
Tocantins	160	160	-	-	-
Região Nordeste	5.563	2.210	1.944	653	756
Maranhão	404	294	-	110	-
Piauí	351	-	-	-	351
Ceará	79	-	-	-	79
Rio Grande do Norte	643	643	-	-	-
Paraíba	-	-	-	-	-
Pernambuco	731	638	-	-	93
Alagoas	704	-	622	-	82
Sergipe	407	170	142	-	95
Bahia	2.244	465	1.180	543	56
Região Sudeste	20.730	1.576	4.723	830	13.601
Minas Gerais	2.205	1.305	-	-	900
Espírito Santo	2.110	-	1.547	-	563
Rio de Janeiro	6.821	271	3.176	-	3.374
São Paulo	9.594	-	-	830	8.764
Região Sul	12.098	222	11.458	-	418
Paraná	10.689	115	10.248	-	326
Santa Catarina	1.363	107	1.210	-	46
Rio Grande do Sul	46	-	-	-	46
Região Centro-Oeste	363	211	-	-	152
Mato Grosso do Sul	-	-	-	-	-
Mato Grosso	90	90	-	-	-
Goiás	273	121	-	-	152
Distrito Federal	-	-	-	-	-

FONTE: MEC/INEP - Censo Escolar 2005



TABELA 8 - ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR UF - 2007

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	86.552	27.204	37.942	6.218	15.188
Região Norte	6.021	4.136	957	-	928
Rondônia	785	353	16	-	416
Acre	-	-	-	-	-
Amazonas	1.674	1.251	-	-	423
Roraima	278	218	-	-	60
Pará	1.495	1.495	-	-	-
Amapá	537	-	508	-	29
Tocantins	1.252	819	433	-	-
Região Nordeste	26.949	11.727	13.986	905	331
Maranhão	2.172	1.337	820	-	15
Piauí	4.270	1.107	3.117	-	46
Ceará	1.061	850	200	-	11
Rio Grande do Norte	2.228	1.652	576	-	-
Paraíba	1.096	666	141	276	13
Pernambuco	1.620	1.267	281	-	72
Alagoas	6.664	1.507	4.783	374	-
Sergipe	551	504	-	-	47
Bahia	7.287	2.837	4.068	255	127
Região Sudeste	29.039	7.088	3.237	5.059	13.655
Minas Gerais	6.195	4.450	-	139	1.606
Espírito Santo	2.352	751	1.113	87	401
Rio de Janeiro	7.886	1.887	1.487	729	3.783
São Paulo	12.606	-	637	4.104	7.865
Região Sul	22.287	2.885	19.060	146	196
Paraná	18.274	1.095	17.064	-	115
Santa Catarina	2.599	823	1.751	-	25
Rio Grande do Sul	1.414	967	245	146	56
Região Centro-Oeste	2.256	1.368	702	108	78
Mato Grosso do Sul	300	-	239	61	-
Mato Grosso	1.180	945	171	47	17
Goiás	484	423	-	-	61
Distrito Federal	292	-	292	-	-

FONTE: MEC/INEP - Censo Escolar 2007

TABELA 9 - MATRÍCULAS EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO - 2005 E 2007 - BRASIL

ANO	TOTAL	MATRÍCULAS POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA							
		Federal		Estadual		Municipal		Privada	
		N.º	%	N.º	%	N.º	%	N.º	%
2005	40.629	5.352	13,2	18.275	45	1.483	3,6	15.519	38,2
2007	86.552	27.204	31,4	37.942	43,8	6.218	7,1	15.188	17,5

FONTE: MEC/INEP - Censo Escolar 2005 e 2007

NOTA.: O Censo Escolar ano 2006, não traz discriminado o número de matrículas no EMI.

O conjunto de tabelas apresentadas contribui para dimensionar o ensino médio integrado à educação profissional no Brasil e avaliar a importância da política de indução do governo federal para a expansão da educação profissional nas redes estaduais de ensino.

Destaca-se, que em 2005 (tabelas 7 e 9) as matrículas do ensino médio integrado alcançavam um total de 40.629, somando as redes Privada e Pública com dependência administrativa federal, estadual e municipal. Os dados, no entanto, mostram que em 2005, no total, os estados da federação matricularam 18.275 alunos no ensino médio integrado. Merece ser ressaltado que naquele ano, somente o Estado do Paraná registrou 10.248 matrículas nessa modalidade de ensino na rede estadual, ou seja, 56,1% do total de matrículas do ensino médio integrado à educação profissional das redes com dependência administrativa estadual concentraram no Paraná.

Outra consideração que merece destaque, os dados indicam que em 2005, somente oito (8) unidades da federação ofertaram, sob sua administração, a modalidade de ensino médio integrado à educação profissional, respectivamente, Paraná, Rio de Janeiro, Espírito Santo, Santa Catarina, Bahia, Alagoas, Pará e Sergipe.

A tabela 8 evidencia que entre 2005 e 2007 o quantitativo de matrículas aumentou consideravelmente. De 40.629 matrículas em 2005 para 86.552 matrículas em 2007. Nota-se que o Estado do Paraná continua na dianteira em relação aos outros estados da federação na oferta da modalidade. Ressalta-se, no entanto, que em 2007 somente 07 estados da federação não ofertaram na rede estadual essa modalidade de ensino, respectivamente, Acre, Amazonas, Roraima, Pará, Sergipe, Minas Gerais e Goiás. Destaca-se que o Estado do Acre não ofertava a modalidade nem na rede pública ou privada e o Estado do Sergipe que em 2005 ofertava essa modalidade de ensino, no censo escolar de 2007 não consta nenhuma matrícula na modalidade.

Os dados do INEP indicam que, um ano após o Decreto 5154/2004, das 659 escolas estaduais que ofertavam a Educação Profissional, 19% a ofertavam na

modalidade integrada ao Ensino Médio. Esse número é bem superior ao apresentado pela rede privada, pois das 2350 instituições que ministravam esse tipo de educação de nível técnico, apenas 4,4% realizavam essa oferta de forma integrada. Em 2007, apenas 3,9% da oferta da Educação Profissional privada de nível técnico ocorreu de forma integrada ao Ensino Médio, enquanto a rede estadual alcançou o percentual de 15%. Essas diferenças "expressam bem a postura da iniciativa privada e a diferença dos seus interesses daqueles que têm como referência a oferta pública de ensino e um modelo de educação profissional que não seja aquele voltado apenas para a confecção de sujeitos atentos aos interesses do mercado de trabalho" (OLIVEIRA, 2009, p.58).

### 3.4 A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE ACORDO COM A PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS (PNAD) - 2007

Os dados do Censo Escolar (Educacenso) de 2008 dão conta que o número de alunos matriculados na educação básica, cresceu 0,4% em relação a 2007, sendo que 46.131.825 estão matriculados na rede pública e 7.101.043 alunos estão matriculados na rede particular. Ao todo, 53.232.868 alunos se matricularam em alguma modalidade do ensino básico, contra 53.028.928 em 2007, portanto, em torno de 200 mil matrículas a mais. Num olhar mais atento em relação ao objeto de estudo, observa que a educação profissional foi à modalidade que mais cresceu, 14,7%, em relação ao último censo escolar.

Dados recentes divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) demonstram o perfil da Educação Profissional no Brasil conforme a PNAD 2007<sup>67</sup>.

---

<sup>67</sup> De acordo com o MEC, é a primeira vez, que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), tem um capítulo dedicado à educação profissional. Foram ouvidos, em 2007, 400 mil entrevistados em 147 mil endereços de todas as regiões. Os dados mostram o perfil do ensino profissionalizante no Brasil, em uma divisão por cursos técnicos de níveis médio e superior de tecnologia, dos setores público e particular (PORTAL DO MEC. 2009. Disponível em: <[www.portaldomec.gov.br](http://www.portaldomec.gov.br)>. Acesso em: 05 jun. 2009).

A pesquisa apresenta informações importantes sobre o tema, como a representatividade da rede particular de ensino e a demanda dos cursos de educação profissional, bem como a importância de sua qualidade e relação com as exigências do mercado de trabalho<sup>68</sup>.

Analisando os dados da PNAD 2007<sup>69</sup>, observa que no Brasil, havia 159,4 milhões de pessoas com 10<sup>70</sup> anos ou mais de idade. 3,8% desta população, ou seja, 6,0 milhões freqüentavam algum curso de educação profissional e 29,6 milhões (18,6%) não freqüentavam, mas freqüentaram anteriormente. Logo, 22,4% das pessoas com 10 anos ou mais de idade passaram por algum curso de educação profissional, ou seja, 35,6 milhões de pessoas. Verifica-se, que entre as Unidades da Federação, há uma alta variabilidade dos percentuais de pessoas de 10 anos ou mais de idade que freqüentavam ou freqüentaram anteriormente algum curso de educação profissional conforme pode se observar no gráfico 1:

No tocante aos dados apresentados no gráfico, nota-se que os maiores percentuais foram registrados no Distrito Federal, com 33,7% (689 mil pessoas); Paraná, com 31,4% (2 813 mil pessoas); e Rio Grande do Sul, com 28,8% (2 751 mil). Assim como, os menores percentuais foram consignados nos estados do Amazonas, Pernambuco e Alagoas, respectivamente, com 13,5% (358 mil), 13,0% (923 mil) e 9,2% (232 mil).

---

<sup>68</sup> Para o diretor de articulação e projetos especiais da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC/MEC), Irineu Colombo, ao comentar a alteração na LDB que dá nova redação aos artigos 37, 39, 41 e 42 desta Lei, ressaltou a necessidade de preparar melhor e elevar a escolaridade dos trabalhadores e indica que "um dos objetivos das alterações na lei é o de estabelecer melhores condições de capacitação dos alunos para aumentar suas chances de empregabilidade". (Portal do MEC, 2009). Disponível em: <[www.portaldomec.gov.br](http://www.portaldomec.gov.br)>. Acesso em: 05 jun. 2009.

<sup>69</sup> Disponível em: <[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)>. Acesso em: 05 jun. 2009.

<sup>70</sup> Em relação a este corte etário, cabe ressaltar que, a nosso ver, com 10 anos de idade o aluno tem que estar no ensino fundamental sem se preocupar com formação profissional.

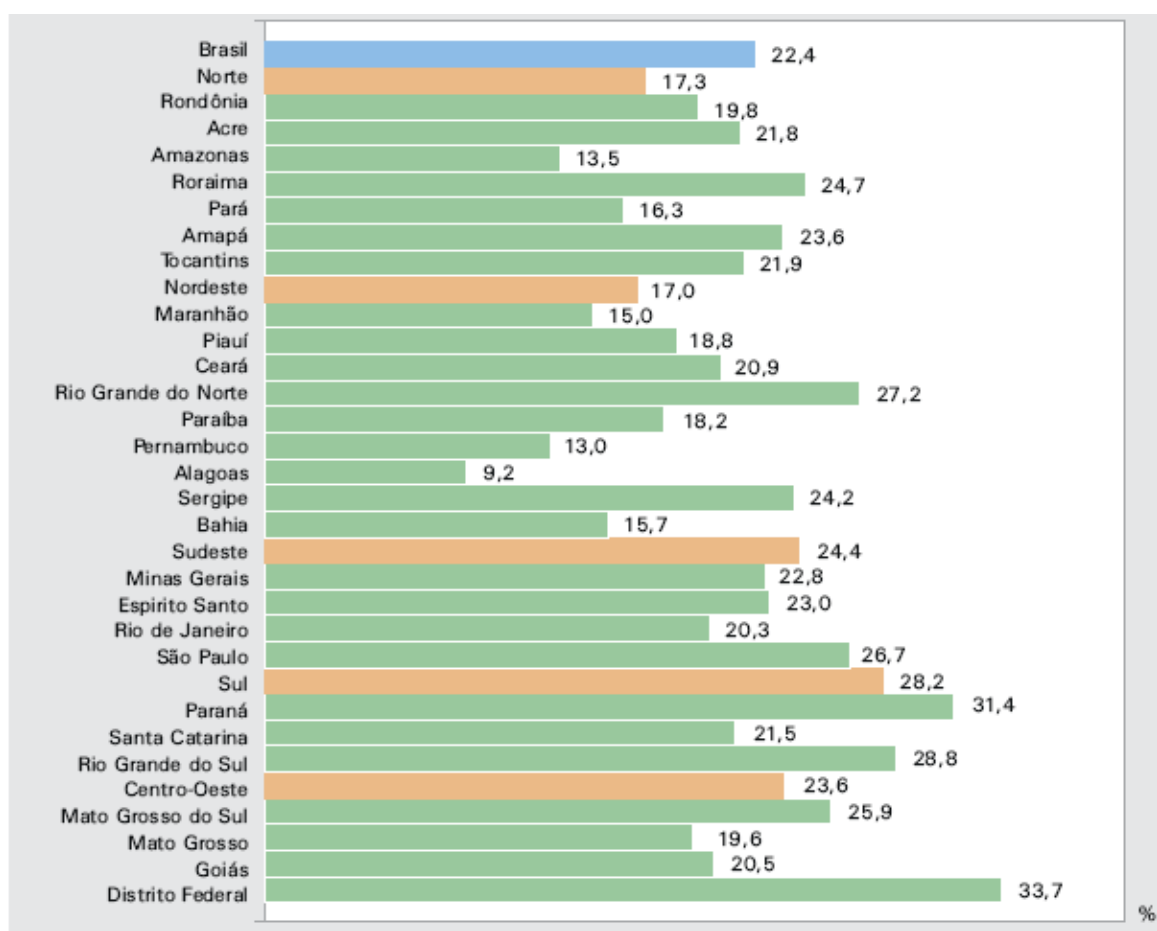


GRÁFICO 1 - PERCENTUAL DE PESSOAS QUE FREQUENTAVAM OU FREQUENTARAM ANTERIORMENTE CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, NA POPULAÇÃO DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE, POR UNIDADE DA FEDERAÇÃO - 2007

FONTE: IBGE (2007)

Pode-se inferir que esses dados são resultantes de políticas públicas implementadas na modalidade de educação profissional e destaca-se que a região Sudeste apresenta um quadro de industrialização importante seguida pela região Sul, que embora industrializada em menor proporção que a do Sudeste, apresenta um setor agrícola mecanizado e industrial bastante forte. Por outro lado, tanto a região norte quanto nordeste, apresenta uma situação inversa a estas regiões, o que pode ser um indicativo dos dados apresentados. Cabe salientar que as estatísticas evidenciam que a indústria em expansão exige maior capacitação de mão-de-obra, por outro lado, dados da PNAD – 2006, indicam que 33,1% dos jovens do Nordeste estavam cursando o ensino médio, enquanto 73,3% dos jovens no Sudeste estavam matriculados nesta etapa, na época da pesquisa.

Ressalta a pesquisa que, além do ensino técnico, existe uma procura importante por cursos de qualificação profissional ou cursos livres, que não necessitam de aprovação do MEC e têm carga horária menor. Estes cursos podem ser oferecidos em diferentes áreas e devem possuir conteúdo relacionado às exigências do mercado de trabalho (PNAD, 2007). Assim, do total de pessoas que freqüentavam ou freqüentaram anteriormente educação profissional, a maioria (81,1%) estava no segmento da qualificação profissional. O curso técnico de nível médio representava 18,2% do total e a graduação tecnológica 0,7%. Analisando a natureza da instituição por segmento da educação profissional, destacam-se, para o curso técnico de nível médio, as instituições de ensino público que apresentaram percentual mais elevado de pessoas atendidas nesse segmento.

TABELA 10 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE QUE FREQUENTAVAM OU FREQUENTARAM ANTERIORMENTE CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, POR NATUREZA DA INSTITUIÇÃO DE REALIZAÇÃO DO CURSO, SEGUNDO SEGMENTO DO CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA BRASIL

SEGMENTO DO CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE QUE FREQUENTAVAM OU FREQUENTARAM ANTERIORMENTE CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (%)				
	TOTAL	Natureza da instituição de realização do curso			
		Instituição de Ensino vinculada ao Sistema "S"	Instituição de Ensino Público	Instituição de Ensino Particular	Outra
Qualificação profissional	81,1	89,2	64,6	83,7	97,2
Técnico de nível médio	18,2	10,7	34,5	15,4	2,6
Graduação tecnológica	0,7	0,1	0,9	0,9	0,2
TOTAL	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

FONTE: IBGE (2007)

Dessa forma, as instituições de ensino que estão vinculadas ao Sistema "S"<sup>71</sup> foram responsáveis por atender a 20,6% (7,4 milhões) das pessoas que freqüentavam ou freqüentaram algum curso de educação profissional. No entanto, observa que esse percentual foi inferior ao das instituições públicas de ensino, que

<sup>71</sup> SENAI, SEBRAE, SENAC, entre outras.

atenderam a 22,4% (8,0 milhões) das pessoas, e ao das instituições particulares de ensino 53,1% (18,9 milhões), que alcançaram a maior parcela das pessoas. Nas Regiões Sul (24,0%) e Centro-Oeste (24,3%), as instituições do Sistema "S" apresentaram percentuais de pessoas que freqüentavam ou freqüentaram anteriormente superiores aos das instituições de ensino público. Apenas nas Regiões Nordeste (49,7%) e Sul (49,2%), a rede de ensino particular não atendeu a proporção superior a 50,0% de pessoas que freqüentavam ou freqüentaram curso de educação profissional como pode se observar na tabela 11:

TABELA 11 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS PESSOAS COM 10 ANOS OU MAIS DE IDADE QUE FREQUENTAVAM OU FREQUENTARAM ANTERIORMENTE CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, POR NATUREZA DA INSTITUIÇÃO DE REALIZAÇÃO DO CURSO, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES - 2007

GRANDES REGIÕES	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE QUE FREQUENTAVAM OU FREQUENTARAM ANTERIORMENTE CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL (%)				
	TOTAL	Natureza da instituição de realização do curso			
		Instituição de Ensino vinculada ao Sistema "S"	Instituição de Ensino Público	Instituição de Ensino Particular	Outra
Norte	100,0	22,6	22,8	51,1	3,6
Nordeste	100,0	18,2	27,9	49,7	4,2
Sudeste	100,0	19,6	20,2	56,8	3,5
Sul	100,0	24,0	21,7	49,2	5,2
Centro-Oeste	100,0	24,3	22,9	50,4	2,5
BRASIL	100,0	20,6	22,4	53,1	3,9

FONTE: IBGE (2007)

Quando analisa a distribuição dos cursos de educação profissional, é possível observar que as Regiões Sul (28,2%), Sudeste (24,4%) e Centro-Oeste (23,6%) eram as que possuíam os maiores percentuais de pessoas que freqüentavam ou freqüentaram anteriormente algum curso de educação profissional, representando contingentes de 6,7 milhões, 16,9 milhões, e 2,7 milhões de pessoas, respectivamente. Nas Regiões Nordeste (17,0%) e Norte (17,3%), observaram-se os menores percentuais, conforme tabela 12.

TABELA 12 - DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE, POR CONDIÇÃO DE FREQUÊNCIA A CURSO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O SEGMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, SEGUNDO AS GRANDES REGIÕES - 2007

GRANDES REGIÕES	DISTRIBUIÇÃO PERCENTUAL DAS PESSOAS DE 10 ANOS OU MAIS DE IDADE (%)				
	TOTAL <sup>(1)</sup>	Condição de frequência a curso de educação profissional			
		Frequêntavam ou já frequêntaram anteriormente			Nunca frequêntaram
		Total <sup>(1)</sup>	Segmento da educação profissional		
	Qualificação profissional		Técnico de nível médio		
Norte	100,0	17,3	14,7	2,6	82,7
Nordeste	100,0	17,0	14,5	2,4	83,0
Sudeste	100,0	24,4	18,9	5,2	75,6
Sul	100,0	29,2	23,1	4,9	71,8
Centro-Oeste	100,0	23,6	20,2	3,2	76,4
BRASIL	100,0	22,4	10,1	4,1	77,6

FONTE: IBGE (2007)

(1) Representa inclusive as pessoas que frequêntavam ou frequêntaram anteriormente curso de graduação tecnológica.

Os números da PNAD - 2007 revelam que 1 061 mil pessoas frequêntavam curso técnico de nível médio e 5 436 mil frequêntaram anteriormente. Entre os cursos técnicos de nível médio, a área mais procurada foi a de saúde, opção de 20,2% dos 5,4 milhões de estudantes do ensino técnico. Depois aparecem as áreas de indústria (19,0%), gestão (18,0%) e informática (8,9%). Entretanto, entre os que frequêntavam, os cursos de gestão comportavam apenas 11,0% das pessoas e 12,9% estavam na área de informática. Os cursos voltados para as áreas de saúde (29,4%) e indústria (22,0%) apresentaram as proporções mais expressivas. Esta área da educação profissional apresentou uma atuação mais forte das instituições de ensino público, que atenderam a 43,5% das pessoas que frequêntaram anteriormente estes cursos. Na Região Norte (55,0%), essa proporção foi a maior e, na Região Sudeste (38,3%), a menor. Entretanto, entre as pessoas que frequêntavam curso técnico de nível médio, a Região Sul (47,5%) apresentou maior proporção de pessoas atendidas por instituições de ensino público e, novamente, na Região Sudeste (32,5%), essa proporção foi a menor.

Ante ao exposto, pode-se inferir, que a expansão do número de matrículas na educação profissional adota como uma de suas estratégias a criação de uma rede de educação profissional nas instituições públicas de ensino (federais, municipais e estaduais).



### 3.5 A EXPANSÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO PARANÁ

Com o objetivo da universalização do ensino fundamental alcançado nos últimos anos verificou-se a expansão do ensino médio no Brasil e, conseqüentemente, no Estado do Paraná. No entanto, de acordo com os dados oficiais, verifica-se que acompanhando a tendência nacional, a demanda pelo ensino médio no total de matrículas vem diminuindo, como se observa na tabela 13.

TABELA 13 - DADOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA, ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - ESTADO DO PARANÁ

ANO	EDUCAÇÃO BÁSICA	ENSINO MÉDIO	ENSINO MÉDIO INTEGRADO
2003	1.304.997	467.896	
2004	1.392.135	467.730	9.865
2005	1.338.620	409.489	10.248
2006	1.359.787	418.495	33.971
2007	1.353.670	417.566	50.163

FONTE: MEC/INEP – Dados da educação básica, extraídos a partir do Censo Escolar – ano 2003 a 2007.  
Dados da educação profissional – divulgação DET/SEED

Os dados colhidos pelo INEP através do censo escolar (2003 a 2007) indicam que em 2003, 467.896 alunos cursavam o ensino médio regular na rede estadual. O número de alunos matriculados no ensino médio regular diminuiu para 417.566 alunos em 2007, entretanto, constata-se que o Estado do Paraná, neste período, passou a ofertar o ensino médio integrado à educação profissional, a partir de 2004, sendo que esta modalidade apresentou um acréscimo de 9.865 alunos matriculados em 2004 para 50.163 alunos matriculados no ensino médio integrado em 2007 (508,5%).

Quando se observa os resultados do ensino médio regular e ensino médio integrado à educação profissional, somados, verifica-se que a variação é mínima, ou seja, em 2004 o número de matrículas nessa etapa era de 477.595 alunos matriculados e em 2007, o número de alunos matriculados na etapa era de 467.729, portanto, a demanda pelo ensino médio no total de alunos matriculados diminuiu em 2,06%.

No mesmo período, as políticas educacionais desenvolvidas pela Secretaria de Educação, indicam uma ampliação da oferta da educação profissional na rede pública estadual.

Considerando os dados disponibilizados pelo Departamento de Educação e Trabalho (DET), referentes à evolução das matrículas na educação profissional de nível técnico (nas formas integrada, subsequente e concomitante), verifica-se a tendência de expansão do número de matrículas desta modalidade de ensino na rede pública, conforme demonstra o gráfico 2.

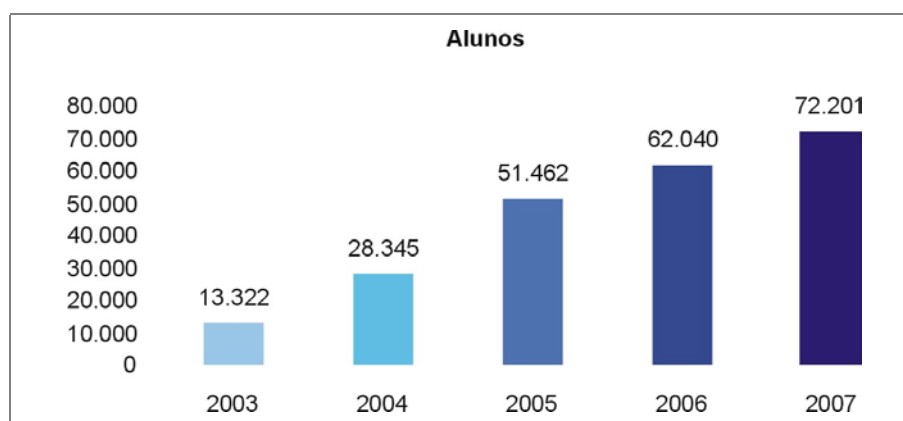


GRÁFICO 2 - ALUNOS MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - PR

FONTE: DET/SEED (2007)

O aumento do número de matrículas na educação profissional indica a necessidade de investimentos na construção de novos estabelecimentos de ensino. O discurso oficial da SEED-PR, tem anunciado a construção de 13 Centros de Educação Profissional e a ampliação de mais 9 centros para atender a demanda atual. De acordo com a Secretária de Educação, a "ampliação dos cursos profissionalizantes sempre foi uma política muito clara para o estado e que sempre se acreditou no avanço e no crescimento da educação profissional, por isso o estado investe e valoriza essa modalidade de ensino<sup>72</sup>". No entanto, a Secretária deixou

---

<sup>72</sup> Notícia veiculada no site: <[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)>. Acesso em: 14 nov. 2008.

evidenciado que os recursos para a construção e ampliação dos CEEP deverão vir através do "Programa Brasil Profissionalizado", ou seja, recursos do governo Federal.

Um olhar sobre o número de municípios atendidos pela oferta de educação profissional na rede pública estadual evidencia que, em 2003, a educação profissional atendia 56 municípios no Estado do Paraná e, em 2007, de acordo com os dados do DET, 163 municípios estavam sendo atendidos por essa modalidade.

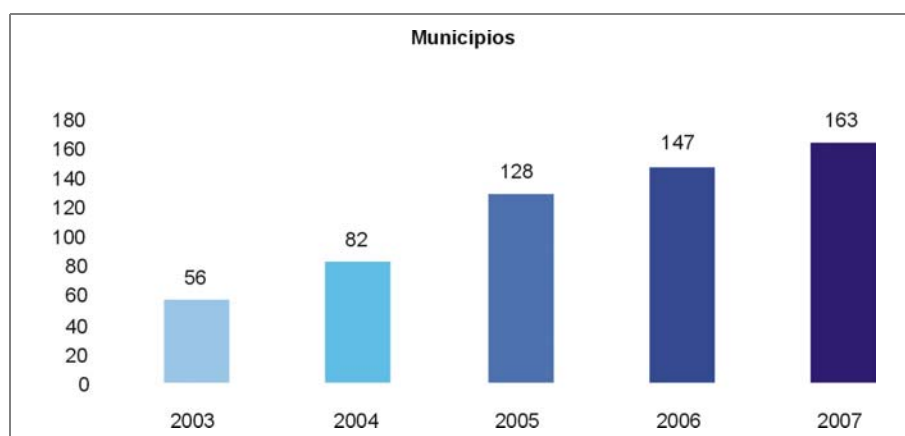


GRÁFICO 3 - NÚMERO DE MUNICÍPIOS ATENDIDOS PELA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

FONTE: DET/SEED

Dentro da nova organização proposta para a educação profissional no Paraná, constata-se, que houve uma expansão das escolas que ofertam essa modalidade de ensino.

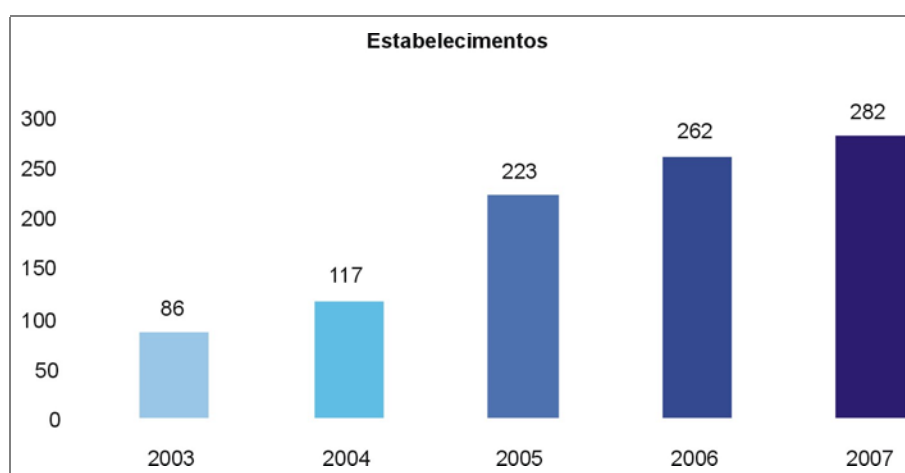


GRÁFICO 4 - ESTABELECIMENTOS QUE OFERTAM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ

FONTE: DET/SEED

Os dados demonstram que em 2003, 86 estabelecimentos estavam credenciados a ofertar de educação profissional, já em 2007, esse número chegou a 282 escolas e como anunciou a SEED, a proposta é de continuar expandido com a criação de mais CEEP.

Cabe ressaltar que a nova orientação política, com a mudança de governo em 2003, reacende o debate em torno da centralidade da educação profissional como projeto político em disputa, que apresenta a educação profissional como alternativa para escolarização dos desempregados e outros excluídos do mercado de trabalho, no entanto, é preciso avaliar que,

se, no plano do discurso, governo e empresários insistem em apresentar a educação como 'remédio para os males da sociedade', as políticas educacionais atestam o contrário. Longe de implementar ações que minimizem a desigualdade social e superem a exclusão social, as ações empresariais e governamentais destinam-se a garantir 'a inclusão dos incluídos' (MORAES, 1998, p.116).

Para Oliveira (2009), embora contraditoriamente, mas, na mesma lógica do processo de exclusão da classe que vive do trabalho, a história do ensino médio é a história da inclusão daqueles que puderam e podem, em virtude de uma condição de classe distinta, apropriar-se da produção material e não material, dessa forma acentua o autor, que um dos maiores limites para a efetivação da formação integrada resulta da política de financiamento instituída pelo Estado brasileiro, ou seja,

na forma como o Estado vem se responsabilizando pelo Ensino Médio, tanto no que diz respeito à concepção quanto ao financiamento, são obstáculos à efetivação de um projeto educativo no qual seja garantido não só o acesso aos saberes indispensáveis à formação técnica stricto sensu, mas também à apropriação de conhecimentos e à vivência de práticas que contribuam para a atuação na sociedade (OLIVEIRA, 2009, p.56).

Vale destacar que a nosso ver, o Estado do Paraná, através da gestão da SEED tem perseguido a retomada da educação profissional, no entanto, necessário se faz destacar a democratização do acesso a esta modalidade não requer apenas de vagas, mas, exige espaços físicos adequados, bibliotecas, laboratórios, equipamentos

e, principalmente, professores concursados e capacitados. Sem essas condições, discutir um novo modelo, pura e simplesmente, não tem sentido (KUENZER, 2002, p.35).

Assim, discutir a possibilidade de uma educação profissional e a possibilidade do ensino médio integrado à educação profissional, na perspectiva de eliminar as desigualdades no âmbito educativo e cultural, só faz sentido, superando a materialidade de relações sociais que as produzem (FRIGOTTO, 2005, p.77), portanto, é necessário considerar, o financiamento das redes estaduais de ensino.

#### **4 AS POLÍTICAS DE FINANCIAMENTO E OS GASTOS PÚBLICOS POR ALUNO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PARANAENSE**

Até o momento pretendeu-se discorrer e analisar as políticas para a educação profissional e o financiamento público para essa modalidade, bem como as implicações decorrentes da reforma imposta pelo Decreto n.º 2.208/97 para a rede estadual de ensino no Paraná. Neste último capítulo pretende-se fazer a apresentação e análise dos gastos públicos por aluno na educação profissional paranaense.

Assim, no sentido de melhor compreender as políticas de financiamento para a educação profissional no Paraná, objeto deste estudo, evidencia-se a necessidade de analisar os moldes como se dá o financiamento da educação profissional no estado diante da proposta de retomada e expansão desta modalidade de ensino.

Considerando que um dos objetivos centrais desta dissertação é realizar um estudo sobre os gastos públicos por aluno na educação profissional paranaense no período compreendido entre 2003 e 2007, compreende-se, que por meio da análise dos convênios celebrados entre os organismos internacionais e MEC, dos Balanços Gerais do Estado e da caracterização das escolas se torna possível verificar como se materializou, o investimento na educação profissional e, de fato, como se realizou a alocação de recursos pelo estado nas escolas da rede que ofertam essa modalidade de ensino.

Embora a questão do financiamento no Brasil tem despertado o interesse crescente de estudiosos e formuladores de políticas diante da dimensão do tema, no decorrer do trabalho foi possível perceber que obter dados sobre a distribuição e a utilização dos recursos financeiros para a educação pública se torna uma tarefa bastante árdua. Os dados quando disponibilizados pelo poder público, apresentam-se fragmentados, com necessidade de serem coletados em diversas fontes e, quase sempre, são de difícil compreensão.

Nos termos da Constituição, verifica-se que

todos têm direito a receber dos órgãos públicos informações de seu interesse particular, ou de interesse coletivo ou geral, que serão prestadas no prazo da lei, sob pena de responsabilidade, ressalvadas aquelas cujo sigilo seja imprescindível à segurança da sociedade e do Estado (CF, art. 5.º, inciso XXXIII),

no entanto, nem sempre esta determinação tem sido cumprida.

Embora, o poder público seja obrigado a publicar em Diário Oficial um relatório sintético da execução orçamentária, observa-se que os dados aí publicados, são tão agregados que praticamente se torna impossível efetuar uma análise do mesmo. Assim, torna-se essencial assegurar que os dados sejam mais explícitos, pois

quanto mais desagregado e detalhado for um orçamento, maior a possibilidade de controle da sociedade sobre os recursos públicos que, conforme o próprio nome expressa, são recursos do povo. [...] A forma sintética como o orçamento é levado ao público dificulta seu controle até mesmo por especialistas (MELCHIOR, 1991, p.273).

Considerando que os anos 1990, se iniciam com muitas novidades no campo normativo-legal e no campo econômico, é preciso compreender que o desdobramento efetivo do financiamento da educação implica, entre outros, "aprender os limites e possibilidades dessa discussão no âmbito da relação Estado e sociedade que historicamente se processa no Brasil e que interfere na estruturação das políticas, gestão e financiamento da educação" (DOURADO, 2006, p.28).

Assim, no âmbito da política paranaense, mediante o impacto desse novo ordenamento jurídico-legal<sup>73</sup> e das políticas elaboradas a partir do governo federal da época, o Estado do Paraná firma diversos convênios que foram sendo finalizados a partir de 2003, encerrando em definitivo no ano de 2008, como se pode observar no quadro 5 e tabela 14.

---

<sup>73</sup> Decreto n.º 2.208/97.

QUADRO 5 - DISCRIMINAÇÃO DE CONVÊNIOS - ESTADO PARANÁ

CÓDIGO	CONVÊNIO	FONTE
Fonte 107	Convênios com órgãos Federais	Orçamento Estado Paraná
FNDE <sup>1</sup> - 816181/04	Capacitação de Professores/Profissionais – Equipamentos para Escola	CGU
FNDE <sup>2</sup> - 834001/05	Desenvolvimento e Aperfeiçoamento do Ensino Médio	CGU
FNDE <sup>3</sup> - 804643/05	Apoio financeiro para desenvolvimento da qualidade de ensino	CGU
FNDE 4 – 850007/06	Melhor qualidade aos alunos do nível médio	CGU
FNDE 5 15001957200619028	APOIO TÉCNICO FNANCEIRO A MELHORIA DO EM	CGU
FNDE 6 0 284/00	Implementar programa de expansão da Ed. profissional	CGU
FNDE 7 0 117/01	Implementar o Programa PROEP – Estado do Paraná	CGU
7109	Implantação e Recuperação de Centros Escolares de Educação Profissional – PROEP	Portal Transparência Pública - CGU
FNDE/PROEP 01 - 843001/05	Expansão da Ed. Profissional	CGU
FNDE/PROEP 2 - 116/01	Implantação do CEP - CASCAVEL	CGU
FNDE/PROEP 3 - 0283/00	Implantação do CEP - LONDRINA	CGU
FNDE/PROMEDF 01 - 033/04	PROGRAMA MELHORIA E EXPANSÃO DO EM	CGU
FNDE/PROMED 2 - 838021/05	MELHORIA E QUALIDADE ENSINO MÉDIO	CGU

FONTE: Controladoria Geral da União (CGU) 2008



TABELA 14 - CONVÊNIOS POR ÓRGÃO/SEED

N.º CONVÊNIO	CONCEDENTE	INICIO DA VIGÊNCIA	DATA ÚLTIMA LIBERAÇÃO	VALOR CONVÊNIO (R\$)	VALOR LIBERADO (R\$)	VALOR DA ÚLTIMA LIBERAÇÃO (R\$)
15001957200619028.	SEB	26 dezembro 2006	30 setembro 2008	895.272,62	895.272,62	622.757,75
806002/2007	FNDE	24 dezembro 2007	8 julho 2008	7.825.285,46	7.825.285,46	163.934,32
0283/2000	FNDE/PROEP	30 dezembro 2000	30 junho 2008	1.832.593,66	1.832.593,66	351.425,36
284/2000	FNDE	30 dezembro 2000	20 outubro 2007	4.296.923,22	4.296.923,22	280.268,19
117/2001	FNDE	7 novembro 2001	13 setembro 2007	2.242.745,83	2.242.745,83	293.064,37
116/2001	FNDE/PROEP	7 novembro 2001	12 dezembro 2006	2.637.771,63	2.637.771,63	341.445,34
850007/2006	FNDE	14 novembro 2006	22 novembro 2006	8.242.215,77	8.242.215,77	8.242.215,77
843001/2005	FNDE/PROEP	22 agosto 2005	30 março 2006	1.989.943,33	1.989.943,33	1.389.416,78
838021/2005	FNDE/PROMED	10 novembro 2005	28 dezembro 2005	744.567,79	744.567,79	740.568,74
834001/2005	FNDE	21 dezembro 2005	28 dezembro 2005	34.668,83	34.668,83	34.668,83
804643/2005	FNDE	20 dezembro 2005	28 dezembro 2005	100.587,50	100.587,50	100.587,50
033/2007	FNDE/PROMED	29 junho 2004	29 dezembro 2004	1.175.605,36	1.175.605,36	1.146.538,21
816181/2004	FNDE	1 julho 2004	2 julho 2004	337.931,48	337.931,48	337.931,48
283/2000	FNDE/PROEP	30 dezembro 2000	5 julho 2002	731.564,40	731.564,40	642.839,60
011/2000	FNDE/PROEP	12 maio 2000	8 junho 2000	726.172,56	726.172,56	83.956,08
18/99	SEAD	1 dezembro 1999	10 dezembro 1999	283.010,70	283.010,70	283.010,70
843001/2005	FNDE	22 agosto 2005		568.555,23	-	-
TOTAL				34.665.415,38	34.096.860,15	15.054.629,02

FONTE: MEC/FNDE (BRASIL, 2004)

NOTA: Valores expressos em Reais – Atualizados pelo INPC/IBGE - Ref. 12/2008.

Observa-se que de acordo com os dados disponibilizados pelo FNDE/MEC, o Estado do Paraná, desde o ano de 1999, firmou 17 convênios na área da educação básica, totalizando em valores corrigidos pelo INPC/IBGE<sup>74</sup>, R\$ 34.665.415,00, sendo que, desse montante, R\$ 34.096.860,00 foram devidamente liberados para aplicação na educação profissional e ensino médio. Ao mesmo tempo, constata-se que entre 2004 e 2008 ocorreu a liberação de R\$ 14.044.822,64, ou seja, 41,19% dos recursos foram liberados durante o governo atual.

Constata-se que dos recursos liberados através dos convênios, 25,48% são oriundos do PROEP e PROMED. Neste sentido, cabe reafirmar que os recursos disponibilizados pelo PROEP e geridos pela PARANATEC, destinavam-se apenas e tão somente, para abrir ou reformar escolas que pretendiam instalar laboratórios e comprar material ou equipamentos para iniciar ensino técnico. Com relação à manutenção dos cursos, em especial dos que funcionavam nos CEEP, os estudos dão conta que ocorriam através de parcerias, ou seja, as empresas ao pedirem um curso, "pagavam-no" em espécie, com a reforma de um laboratório ou com doação de material para a escola. Em contrapartida, o Governo Estadual pagava as horas aulas dos profissionais que ministravam as aulas nos cursos técnicos, por isso havia uma procura constante por parcerias empresariais, como exemplos de empresas que firmaram tais acordos é possível identificar: Brasil Telecom, SERCOMTEL, Cacique Café Solúvel, NET/Globo Sat, SEBRAE, IAPAR, entre outras (SOUZA, 2006, p.11).

Esta forma de administrar evidencia que a organização e a gestão administrativa alteraram profundamente a forma organizacional financeira das instituições estaduais que ofertavam educação profissional, pois, na análise de Viriato (2007), a efetivação da proposta de racionalizar os custos sociais, permitiu o "terceiro setor", representado por uma fundação, a constituir-se em uma forma jurídica capaz

---

<sup>74</sup> Os valores dos convênios foram corrigidos pelo acumulado Índice Nacional de Preços ao Consumidor (INPC) referente à dezembro de 2008.

de substituir as políticas públicas emanadas do poder estatal para o não estatal e complementa:

a Fundação de Assistência ao CEEP, ao substituir as Associações de Pais e Mestres, propicia ações no sentido de legitimar a transferência de responsabilidade do financiamento da educação profissional estatal para o não-estatal, efetivando a denominada "publicização" da educação, propiciando a mercantilização do direito ao bem público, arrefecendo a possibilidade da política no espaço público estatal (VIRIATO, 2007, p.138).

Nesse aspecto, o processo de ajustamento estrutural dificultou o processo de implantação de novos cursos de educação profissional nas escolas estaduais do Paraná favorecendo a privatização do ensino profissional, além de servir para justificar a extinção dos cursos técnicos na Rede Estadual.

Para Cury (2002, p.26) a educação profissional na década de 1990,

tornou-se órfã do dever do Estado em matéria de financiamento e sua responsabilidade ficou diluída. É nessa disjunção organizacional que ganha sentido o discurso e a prática das parcerias que, sem negar o seu caráter supletivo, não pode assumir função primordial cabível aos poderes públicos.

Sendo assim, embora não se possa negar a importância de programas como o PROEP e outros convênios, firmados entre o Estado do Paraná, MEC e as agências internacionais é preciso compreender que os convênios são esporádicos e pontuais. A inexistência de previsão legal, sistemática e organizada para o financiamento desta modalidade de ensino pode comprometer a manutenção e ampliação do número de vagas na educação profissional, pois, não basta apenas construir o prédio e equipá-lo, deve-se garantir a manutenção e sustentabilidade do ensino profissional através de "uma política de financiamento que contemple a manutenção permanente das atividades educacionais, pois, o contrário, pode estar significando a transferência dessa responsabilidade para a iniciativa privada<sup>75</sup>".

---

<sup>75</sup> Extraído das propostas aprovadas na plenária final da 1.<sup>a</sup> Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica - Confetec. (Disponível em: <portal.mec.gov.br/setec/arquivos/>. Acesso em: 30 mar. 2007).

Objetivando compreender as transferências de recursos por parte do governo federal para a implementação da política de educação profissional no Estado do Paraná, realizou-se uma entrevista com a Chefe do Departamento de Educação e Trabalho da SEED/PR. Durante a entrevista a Chefe do DET afirmou que foram poucos os recursos disponibilizados pelo governo federal para a implantação da política em 2003, ou seja,

O estado recebeu poucos recursos do governo federal. Até hoje o governo federal disponibilizou R\$ 600.000,00, insignificante para a política. Esse recurso serviu para comprar alguns livros para as escolas que estavam iniciando os cursos de educação profissional e para realizar o Curso de Formação de Gestores da educação profissional. Esse foi o investimento do governo federal na época (Entrevista com a Chefe do DET, jun. 2008).

Considerando as prioridades e a expansão da educação profissional no Estado do Paraná diante do financiamento, a Chefe do DET afirmou:

O que a SEED coloca como prioridade para a educação profissional, no momento, é recuperar as estruturas de nossas escolas e fazer uma ampliação de novas estruturas e de novas escolas. Para isso, reestruturamos a expansão que já havia acontecido desde 2003 e apresentamos ao MEC através do Programa Brasil Profissionalizado e fomos contemplados com financiamento do Programa para aquilo que nós achamos prioritário hoje, que é, Biblioteca e Laboratório. Os recursos que virão para o Paraná são da ordem de 126 milhões de reais, ou seja, 25% do montante do Programa que é de 500 milhões de reais. Foi a partir do projeto de expansão e de fortalecimento da educação profissional, principalmente do ensino médio integrado à educação profissional e do PROEJA que os nossos projetos foram aprovados. Para este ano de 2009, foram liberados 20 milhões de reais para a compra de equipamentos e 23 milhões de reais para biblioteca. Estamos no processo de licitação. Todos os cursos que existem hoje e os que estão no plano de expansão até 2011, serão contemplados com biblioteca (10 exemplares de cada título). Já os 20 milhões de reais para equipamentos, o que é muito pouco ainda, o estado vai entrar com uma parte e nós vamos até o final de julho fazer a solicitação de novos recursos no Brasil Profissionalizado (Entrevista com a Chefe do DET, jun. 2008).

Com relação aos recursos repassados pelo governo federal e a contrapartida do estado, a Chefe do DET afirmou:

Agora sim, pode se dizer que o governo federal está fazendo investimento. No entanto, não adianta ter o investimento em infraestrutura se não puder contar com os recursos humanos e, é necessário saber que os cursos têm que ter uma manutenção. O governo federal está promovendo esse financiamento, mas cabe uma crítica, pois esse financiamento tem começo, meio e fim. Ele constrói, dá recursos para equipar, mas acabou por aí. Se o estado não fizer a manutenção é mais um elefante branco que está sendo criado. Professores, formação de professores e manutenção da escola o estado tem que saber que é responsabilidade dele (Entrevista com a Chefe do DET, jun. 2008).

Com relação à política do governo federal de atender a educação profissional por meio de Programas e não de uma política de financiamento a Chefe do DET respondeu que:

O governo federal está fazendo esse investimento, porém, como Programa e não como uma política de financiamento. A Conferência de Educação Profissional definiu que tínhamos que avançar na perspectiva de criação de um fundo. Não sei se a criação de um fundo é a melhor alternativa, o FUNDEP, mas ele buscaria recursos que são de fora da educação, inclusive, e os estados, conseqüentemente, teriam que fazer a mesma coisa. Hoje, podemos considerar que os recursos da educação profissional estão no montante dos recursos da educação básica (Entrevista com a Chefe do DET, jun. 2008).

Durante a entrevista, a Chefe do Departamento, ressaltou que mesmo com os recursos disponibilizados pelo Programa do Governo Federal há a necessidade de mais investimento por parte do estado, principalmente na manutenção das escolas e concurso público para professores que também é investimento, concorda a Gestora.

É importante considerar que a preocupação com a garantia de fontes de financiamento para a continuidade das políticas de educação profissional, faz parte do debate nacional relacionado à modalidade. Isto posto, observa-se que na 1.<sup>a</sup> Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica (CONFETEC), realizada por iniciativa do MEC em 2006, na cidade de Brasília, DF, após intensos debates com críticas à política pública de financiamento da educação profissional e tecnológica dos anos de

1990, aprovou-se em reunião plenária a proposta que indicava a necessidade de mobilizar esforços para a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (FUNDEP), como relatou a Chefe do DET em entrevista, também indicou-se a necessidade dos municípios, estados e União investirem até 5% do orçamento destinado à educação em EPT. Diante desta preocupação, o debate evoluiu no sentido da necessidade dos estados criarem fundos estaduais de financiamento para a EPT e definir recursos orçamentários específicos para tal fim, semelhante aos já existentes para graduação.

Corroborado com a entrevista da Chefe do DET, é possível afirmar que as propostas indicadas na Conferência não se materializaram nem por parte de estados e municípios e tão pouco pelo Governo Federal e fica evidenciado que a educação profissional, mesmo diante de todas as críticas manifestadas em relação ao descaso com a modalidade na década de 1990, no tocante ao financiamento, ainda é dependente de recursos provenientes de programas, como o Brasil Profissionalizado já referenciado neste trabalho.

Após ter claro que o dever é do Estado de tornar exequível uma política pública de educação profissional, que necessita de condições objetivas, não só visando a expansão do número de matrículas, mas, de financiamento público para a manutenção e fortalecimento desta modalidade é que se buscou desvelar o quanto é investido em educação profissional pelo governo do Estado do Paraná, por meio de análise nos Balanços Gerais do Estado.

#### 4.1 O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BALANÇO GERAL DO ESTADO DO PARANÁ

A educação configura-se como um campo social marcado por um tensionamento decorrente dos diversos projetos e interesses em disputa, uma vez que se constitui em um espaço de luta privilegiado no processo de conquista da hegemonia cultural e política na sociedade. À medida que se alteram os quadros políticos, a

educação se torna alvo de profundas modificações, sendo as políticas públicas educacionais o cerne dessas mudanças.

Certamente não se pode minorar a importância da educação profissional, seja para os alunos das escolas públicas, seja para as próprias condições do crescimento econômico, principalmente em países como o Brasil.

Assim, percebe-se que se contrapondo à política implementada na década de 1990 para a educação profissional, o discurso oficial, indica uma política de expansão da educação profissional na rede pública paranaense objetivando uma resposta aos problemas e desafios da formação profissional. Tal discurso fica evidenciado diante do anúncio da SEED/PR, por meio da imprensa, quando da divulgação da PNAD - 2007.

O resultado se deve a política de ampliação da oferta de cursos profissionalizantes na rede estadual desde 2003. "A educação profissional é um dos eixos mais importantes no cumprimento de objetivos constitucionais, entre eles o desenvolvimento pleno da pessoa, do cidadão e do trabalhador.

O Paraná tem a maior rede pública de educação profissional de nível técnico do País. Em 2004, o Estado foi o primeiro a implantar o ensino médio integrado à educação profissional. Segundo a secretária, o futuro dos jovens e a necessidade de recompor os sonhos da juventude na busca de uma vida pessoal e profissional mais digna são preocupações que levam o Governo do Paraná a investir na educação profissional (ARCO-VERDE, 2009. p.7).

No mesmo anúncio, a chefe do DET, Sandra Garcia, ressaltou que

os resultados apresentados pelo IBGE são reflexos do investimento que o Governo faz na educação. Várias ações em conjunto contribuíram para esse resultado positivo, como o concurso para contratação de professores, capacitações, recursos tecnológicos e ampliação e reforma de escolas (GARCIA, 2009, p.7).

No entanto, diante da importância anunciada no discurso oficial pelos gestores da educação profissional cabe analisar os dados do investimento feito pelo Governo estadual estado para dimensionar os desafios que uma política dessa magnitude impõe aos sistemas de educação profissional e, em especial, esta gestão da SEED-PR, que, em termos de discurso, apresenta a educação profissional como

importante instrumento de construção da cidadania e inserção de jovens no mundo do trabalho.

Para tanto, optou-se por uma análise dos Balanços Gerais do Estado (BGE) no período compreendido pela pesquisa. Ressalta-se que a opção pelos balanços gerais se justifica pela distinção existente entre orçamento, balancete e balanço geral, assim definido:

o orçamento apresenta a estimativa de receitas e a programação das despesas para o ano seguinte, o balancete é o documento que registra a receita arrecadada e a despesa efetuada a cada mês e o balanço geral é o documento que apresenta as receitas arrecadadas e as despesas efetivamente realizadas no ano anterior. Enquanto o orçamento trabalha com a previsão de receitas e despesas, os balanços gerais apresentam as despesas efetivamente realizadas durante o ano, permitindo assim, analisar como de fato foram alocados os gastos públicos (WAGNER, 2001, p.55).

Por Gastos Públicos entende-se que é a aplicação de recursos do Estado para custear serviços de ordem pública, ou recursos aplicados para investir no desenvolvimento econômico.

Conforme conceitua Celso Carvalho (2005, p.183), despesa "[...] é o conjunto de dispêndios realizados pelos entes públicos para o funcionamento e manutenção dos serviços públicos prestados à sociedade".

Nesse âmbito, para a apresentação dos dados, no primeiro momento, extraiu-se dos BGE: 1) valor de arrecadação estadual de impostos; 2) valor aplicado em manutenção e desenvolvimento do ensino; 3) despesas globais da SEED/PR destacando os gastos com ensino médio e educação profissional, no período compreendido entre 2003-2007, conforme se pode observar na tabela 15.



TABELA 15 - MDE - BALANÇO GERAL DO ESTADO DO PARANÁ 2003/2007

Arrecadação de Impostos	2003		2004		2005		2006		2007	
	Valor Aplicado (R\$)	% Execução	Valor Aplicado (R\$)	% Execução	Valor Aplicado (R\$)	% Execução	Valor Aplicado (R\$)	% Execução	Valor Aplicado (R\$)	% Execução
Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Público										
Administração Geral	391.544.467,63	15,68	173.081.959,64	6,42	214.042.084,74	7,54	230.722.588,76	8,27	241.837.208,66	5,93
Ensino Fundamental	1.096.849.193,24	43,92	126.704.369,34	4,70	79.865.056,54	2,81	1.228.601.696,11	44,04	1.408.085.334,93	34,55
Transferência - FUNDEF	-	0,00	1.359.142.773,34	50,40	1.444.052.017,90	50,85	-	0,00	-	0,00
Ensino Médio	433.042.837,97	17,34	447.198.230,53	16,58	462.229.848,50	16,28	593.012.704,21	21,26	650.846.999,20	15,97
Ensino Profissional	-	0,00	5.253.215,45	0,19	7.891.371,25	0,28	8.534.829,50	0,31	6.799.186,99	0,17
Ensino Superior	440.244.987,50	17,63	416.784.880,46	15,46	452.588.719,69	15,94	519.830.070,56	18,63	605.608.366,71	14,86
EJA	38.120.287,87	1,53	44.774.991,86	1,66	53.908.393,48	1,90	53.879.315,86	1,93	93.517.533,47	2,29
Educação Especial	83.698.413,25	3,35	115.004.062,24	4,26	123.048.486,69	4,33	120.223.016,35	4,31	141.507.252,09	3,47
Obrigações Especiais	923.538,98	0,04	8.751.838,98	0,32	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Previdência do Regime Estatutário	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00	903.933.941,49	22,18
Comunicação Social	14.167,68	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00	-	0,00
Desporto Comunitário	5.231.357,91	0,21	-	0,00	-	0,00	34.536.462,00	1,24	-	0,00
Tecnologia da Informação	7.658.308,26	0,31	-	0,00	1.972.855,93	0,07	505.544,16	0,02	23.612.122,55	0,58
Formação de Recursos Humanos	-	0,00	-	0,00	61.153,20	0,00	12.734,55	0,00	35.861,84	0,00
Gastos Líquidos com educação	2.497.327.560,29	100,00	2.696.696.321,84	100,00	2.839.659.987,93	100,00	2.789.815.068,86	100,00	4.075.783.807,92	100,00
Gastos c/educação (Exceto Ensino Superior)	2.057.082.572,79	82,37	2.279.911.441,38	84,54	2.387.071.268,24	84,06	2.269.984.998,31	81,37	3.470.175.441,21	85,14
TOTAL	2.497.327.560,29	100,00	2.696.696.321,84	100,00	2.839.659.987,93	100,00	2.789.858.962,06	100,00	4.075.783.807,92	100,00

FONTE: SEAP

NOTA: Valores expressos em Reais – Atualizados pelo INPC/IBGE - Ref. 12/2008.

Chama a atenção no Paraná, que o Governo Requião através de negociação com a APP-Sindicato, propôs, e a Assembléia Legislativa do Paraná aprovou, emenda a Constituição Estadual, que deu nova redação ao caput do artigo 185 da Constituição do Paraná. A lei agora prevê que o Estado deve aplicar anualmente 30% e os municípios devem aplicar anualmente 25%, no mínimo, da receita resultante de impostos, compreendida a transferência para manutenção e desenvolvimento do ensino público. O acréscimo, proposto pelo Executivo, passou a vigorar no exercício de 2007 no orçamento do Estado. De acordo com o DIEESE a ampliação de 25% para 30% dos recursos constitucionais destinados à educação trouxe a mais para a educação básica em 2007, R\$ 478.144.524,13 em valores nominais (JORNAL 30 DE AGOSTO, 2008, p.5).

Diante deste quadro, verifica-se na tabela 15, grosso modo, que no período analisado (2003-2007) houve uma ampliação e ganho de importância nos gastos em MDE realizados pelo governo do estado. Observe-se que entre 2003 e 2007 a aplicação em MDE<sup>76</sup> teve um aumento real de 55,27%, os recursos gastos em MDE em 2003 foram da ordem de R\$ 2.057.082.572 e chegaram a R\$ 3.470.175.441 em 2007.

Nota-se que no final de 2005, a APP Sindicato criticava o orçamento proposto pelo Governo do Estado, sob a alegação, que os valores não correspondiam à determinação constitucional. Nesse embate, o Governo anunciou que para 2006 o orçamento previa que a aplicação de 1 bilhão, 865 milhões, objeto de crítica da APP, referia-se apenas ao orçamento direto da SEED.

Os recursos destinados à Educação Básica incluem, ainda, os R\$ 95,5 milhões destinados ao Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná (Fundepar) – para o custeio de novas obras e merenda escolar, entre outros itens – e os R\$ 7 milhões destinados ao Colégio Estadual do Paraná, que tem autonomia financeira. Dessa forma, o total correto soma pouco mais de R\$ 1 bilhão 967 milhões.

Em relação ao percentual do Orçamento aplicado em Educação, a Secretaria lembrou que, conforme a última prestação de contas da Administração Estadual referente a 2004, aprovada por unanimidade pelo Tribunal de

---

<sup>76</sup> Gastos com educação (exceto ensino superior).

Contas do Paraná, o Estado investiu em educação, nesse ano, o percentual de 27,02% da Receita Corrente Líquida, acima, portanto, do Percentual de 25% estabelecido pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

Só em Educação Básica, os gastos no ano passado, de exatos R\$ 1.707.070.167,00, foram R\$ 485 milhões superiores aos gastos de 2002 (R\$ 1.221.974.441,00), com um aumento de 39,70% em apenas dois anos. O Orçamento de 2005 ainda está em execução, mas a previsão orçamentária aponta para um resultado próximo ao de 2004. Já para 2006, assegura o chefe da Coordenadoria do Orçamento da Secretaria de Estado do Planejamento, Otaviano Fabri Ferraz, a área da Educação voltará a receber recursos superiores ao percentual dos 25%, conforme consta na proposta orçamentária encaminhada à Assembléia Legislativa (Agência de Notícias do Estado Paraná, 17 nov. 2005).

Portanto, cabe ressaltar que no ano de 2006, de fato, os dados indicam que houve uma queda, embora não pareça significativa, de 0,3% nos gastos em MDE com relação ao ano de 2005. No entanto, em 2007, como no restante do período, os gastos anuais em MDE aumentaram.

Na perspectiva da análise dos gastos com educação profissional, os dados da tabela 15, indicam que no ano de 2003, não houve destinação específica para a modalidade. No entanto, a partir de 2004, já aparece no Balanço Geral os gastos com educação profissional. Cabe ressaltar, no entanto, que o valor gasto na modalidade pode ser considerado irrisório, diante do Orçamento do Estado, ou seja, em 2004 os recursos alocados para a modalidade, foram de 0,19% da MDE, em 2005, 0,28%, alcançando 0,31% em 2006, e mesmo diante da expansão do número de matrículas na modalidade, observa-se que em 2007, os gastos diminuíram para o patamar percentualmente inferior a 2004, ou seja, 0,17% da MDE.

Vale destacar que para dar concretude ao discurso oficial de retomada da educação profissional e da diretriz da gestão atual, que anuncia como prioridade uma política de educação profissional que dê conta da educação dos jovens paranaense que necessitam ingressar no mercado de trabalho, se faz necessário assumir uma política coerente de financiamento da educação com o discurso propalado (GRABOWSKY; RIBEIRO, 2003).

Em relação ao ensino médio, os dados apresentados, revelam que os gastos evoluíram positivamente. Em 2003 foram aplicados R\$ 433.042.837, quando em 2007, o gasto nessa modalidade alcançou R\$ 650.846.999, um aumento real de 66,53%. Assim, a média de gastos com a MDE-EM nos cinco anos é de 17,48%.

Ressalta-se, no entanto, que esse crescimento não ocorreu de forma constante, ou seja, em 2003 fora investido 17,34% dos gastos com MDE. Nos anos de 2004 e 2005, os investimentos ficaram abaixo desses percentuais, sendo que em 2007, mesmo com a aprovação do FUNDEB nota-se o menor percentual investido, 15,97%.

O ano de 2006 apresentou o maior percentual de investimento na etapa, 21,26% da MDE.

TABELA 16 - RECURSOS EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL	2003	2004	2005	2006	2007
% MDE Educação	0,00	0,92	0,64	0,63	1,04
Recursos previstos para MDE educação profissional <sup>(1)</sup>	0,00	25.040.921,12	18.312.092,16	17.694.022,98	42.675.691,90
Orçamento Empenhado	0,00	5.784.865,34	7.951.782,57	11.382.445,88	29.048.209,46
Orçamento Pago	0,00	5.253.215,45	7.891.371,25	8.534.829,50	6.799.186,99
% Orçamento Executado	0,00	20,90	43,00	48,20	15,90
CONVÊNIOS/FNDE	0,00	4.898.985,93	1.017.272,61	13.030.054,53	1.534.041,55
Convênio órgãos do Gov. Federal <sup>(2)</sup>	0,00	531.649,89	60.411,32	2.847.616,38	1.323.416,23

FONTE: Elaborada a partir dos dados disponibilizados pelo TCE-PR/CGU

NOTA: Valores expressos em Reais – Atualizados pelo INPC/IBGE - Ref. 12/2008.

(1) No Orçamento Geral do Estado esse recurso consta como MDE – Educação Profissional, Orçamento atualizado.

(2) Denominado de Fonte 107.

A partir da análise da tabela 16 é possível perceber que entre os valores destinados no Orçamento e o efetivamente executado há uma diferença considerável. Em 2004, ano que marca de fato a retomada da educação profissional, somente 20,9% do previsto no orçamento foi gasto efetivamente. Já em 2007, quando o governo fez a maior previsão orçamentária para a modalidade, 1,04% dos gastos em MDE, nota-se que foi o ano de menor execução orçamentária para a educação profissional, ou seja, 15,9%.

Por outro lado, foi constatado que, comparando os gastos do Tesouro do Estado e os recursos disponibilizados pelo Governo Federal para a educação profissional, fica evidenciado que entre 2003 e 2007, a diferença entre os recursos oriundos do Tesouro estadual e as transferências do Governo Federal é 11,36%, maior, por parte do Estado do Paraná.

Embora, não conste dotação orçamentária específica para a educação profissional no orçamento geral do estado no ano de 2003 e não conste nos dados da Controladoria Geral da União liberação de verbas através de convênio para o Paraná destinado a educação profissional, quando se verifica o balanço orçamentário do governo do Paraná<sup>77</sup>, observa-se que existe uma rubrica denominada MDE Médio e Pós Médio R\$ 227.333.761,00 e, MDE Médio e Pós Médio-Administração no valor de R\$ 92.715.529,00.

Nesta caracterização da política de financiamento para a educação profissional no Paraná, torna-se relevante um olhar nos anos 2004 e 2006, de acordo com os dados demonstrados na tabela 16, verifica-se que a maior parte dos recursos disponibilizados para a área é proveniente de convênios do governo Federal. Já nos anos 2005 e 2007, percebe-se que o maior investimento coube ao Tesouro do Estado.

Considerando estes dados, pode-se inferir que entre o dito e o feito, a diferença ainda é considerável. A participação, a nosso ver, do governo do estado para a expansão da educação profissional não condiz com o discurso propalado, quando se observa a evolução dos gastos na educação profissional, oriundos do Tesouro Estadual no período em análise.

Cabe ressaltar que, concordando com Sousa Junior (2007) o sistema de transferências constitucionais – importante instrumento de equalização das disparidades regionais – bem como, por meio de convênios entre União e Estado, tem razão de ser tomando-se em conta o papel que cada unidade da federação desempenha no

---

<sup>77</sup> Fonte: SEAP – 2003, atualizados pelo INPC/IBGE referente ao mês de dezembro de 2008.

quadro mais amplo das políticas públicas e das suas competências específicas, como é o caso do Paraná, que reconhecidamente tem desempenhado um papel importante na expansão do ensino médio integrado à educação profissional e na educação profissional como um todo. No entanto, deve-se ressaltar que, o gasto social é sempre premido por intencionalidades da política e, portanto, pensar o financiamento como a concretização de um projeto econômico social implica analisar a direção do gasto, a magnitude social e a natureza das fontes de financiamento (GOUVEIA, 2006, p.191-192).

É neste sentido que se estabelece a crítica a política de financiamento estatal concedida às políticas para a educação profissional no Paraná, pois, entende-se que de fato não houve uma prioridade nos gastos com a modalidade no período, ocorrendo apenas à manutenção do *status quo* de gasto da política educacional.

Mesmo diante do limite do estudo realizado, é possível inferir que houve um crescimento com a arrecadação de impostos, como se observa na tabela 17.

TABELA 17 - RECEITA LÍQUIDA ORÇADA INICIAL - POR ANO

ANO	VALOR (R\$)
2003	10.094.422.016,42
2004	10.595.993.894,71
2005	12.981.872.942,45
2006	13.948.383.064,53
2007	14.015.161.249,59

FONTE: SEAP/PR. Valores atualizados pelo INPC/IBGE – dez. 2008

Ao analisar a tabela 17, observa-se que a receita apresenta uma curva ascendente entre 2003 e 2007. Em valores reais, a receita cresce de R\$ 10.094.422.016,42 para R\$ 14.015.161.249,59, entre 2003 e 2007, o que correspondeu a um aumento de 38,84%. Compreendendo que os recursos para educação têm vinculação percentual, o aumento da receita gera, automaticamente, aumento de recursos para a área. Entretanto, se considerarmos o montante de recursos

destinados para a educação profissional frente ao crescimento da modalidade, verifica-se que isto não significa necessariamente maior possibilidade de investimento.

Portanto, a nosso ver, os gastos educacionais com a modalidade poderiam ascender de forma mais positiva diante do discurso propalado da intencionalidade de garantia de uma educação profissional pública e de qualidade.

Objetivando dar mais significado aos dados coletados, foi realizada uma entrevista com a Chefia do Grupo Financeiro Setorial (GFS) da SEED, onde o entrevistado ressaltou que "o Orçamento Público é organizado tecnicamente de acordo com a Lei das Diretrizes Orçamentárias (LDO) previamente encaminhado ao Poder Legislativo (Assembléia Legislativa), aprovado e sancionado pelo Poder Executivo (Governador)".

Em relação à destinação de recursos para o DET, departamento encarregado de gerir a educação profissional no Paraná, o entrevistado esclareceu que:

O orçamento por programa é um instrumento anual de que dispõem o Governo e a administração para planejar e executar os seus planos de desenvolvimento a longo, médio e curto prazo. Cada órgão do governo tem uma unidade de planejamento, a SEED também tem esse órgão, porém, não é a unidade de planejamento que define os recursos. Em tese, cada unidade executante apresenta a sua demanda de serviços para o ano seguinte, neste caso o DET. Na verdade, no primeiro ano do governo, o departamento tem que preparar o plano para os quatro anos seguintes, que é o orçamento plurianual. Depois disso, prepara para o ano seguinte. O Orçamento do ano seguinte não pode ser diferente do plurianual. Assim o DET encaminha para a seção de planejamento as suas intenções e demandas para o próximo ano e o planejamento inclui no orçamento as demandas solicitadas, que podem ser obras, construção de salas, reformas, ampliação ou equipamentos, compra de trator para as escolas agrícolas, material de laboratório, entre outros (Entrevista com o Chefe do GFS, jun. 2009).

Com relação à execução orçamentária, ou seja, orçamento inicial, empenhado e o orçamento pago, o entrevistado afirma:

No mês de janeiro inicia-se a execução do Orçamento. Cada setor responsável, de acordo com o orçamento inicia o cronograma do que foi previsto para realizar naquele ano. A primeira fase é construir o projeto. Depois, se for o caso, abre para licitação. No caso de obras, o processo licitatório é feito pela Secretaria de Obras, que faz o edital. Anunciada a empresa vencedora é necessário fazer a homologação do resultado. Licitação até 100 mil reais a homologação é feita pela própria Secretaria, acima desse valor, a homologação

cabe ao próprio Governador. No ato da assinatura do contrato a verba destinada para a obra é empenhada. Pode ser empenhado o valor total da obra, caso o recurso esteja previsto em orçamento ou parcial, quando não foi previsto todo o valor a ser gasto naquele exercício. Os pagamentos são realizados de acordo com a execução da obra ou entrega de equipamentos, mediante vistoria dos órgãos técnicos e pode passar de um ano para outro. A diferença entre o valor pago e o valor empenhado, naquele ano, entra no orçamento do próximo ano como resto a pagar (Entrevista com o Chefe do GFS, jun. 2009).

De acordo com o entrevistado, os recursos que aparecem no Orçamento para a educação profissional podem ser utilizados em:

Investimento – obras/edificações e investimento – equipamentos. Pagamento de água, luz, telefone é considerado manutenção. Os recursos disponibilizados para a escola, como Fundo Rotativo, são oriundos, também, deste Orçamento previsto. Quanto aos salários dos professores o recurso no orçamento está dentro da rubrica administração geral (Entrevista com o Chefe do GFS, jun. 2009).

Considerando as informações colhidas nas entrevistas, em especial o fato de que parte dos gastos com ensino profissional, referente ao pagamento de professores, está incorporado na rubrica administração geral, pode-se inferir que os valores informados no BGE como despesas com ensino profissional podem ser subestimados. Todos os estudos de custo aluno no Brasil constatam que o gasto com pessoal é parte substantiva dos investimentos em educação. Soma-se a isto a dificuldade de identificar no BGE os gastos com ensino médio integrado a educação profissional. Frente a estas constatações a análise dos investimentos em educação profissional no Estado implica construção de outra estratégia para avaliação dos recursos que efetivamente chegaram às escolas. Assim, na próxima sessão procurar-se-á discutir o investimento em educação profissional no Paraná a partir da análise dos gastos consolidados pelas escolas que ofertam educação profissional.

#### 4.2 GASTO/ALUNO ANO NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA

A partir das discussões levantadas no desenrolar deste trabalho, o estudo proposto buscou focalizar o gasto realizado com educação profissional e o número



de matrículas na rede pública estadual paranaense que oferta educação profissional. Entende-se que essas avaliações, mesmo no limite do trabalho, são instrumento que permitem uma visibilidade das ações dos governantes indicando se os recursos públicos aplicados em políticas educacionais são condizentes para a garantia de infra-estrutura e equipamentos adequados e de condições de trabalho satisfatórias imprescindível para a efetividade dos processos de ensino e aprendizagem (CARREIRA; PINTO, 2007, p.25).

Para o levantamento do gasto/aluno ano na educação profissional paranaense utilizou-se como fontes principais de pesquisa os documentos dos Balanços Gerais do Estado de 2003 a 2007, e os dados disponibilizados no Portal Dia-a-Dia Educação da SEED/PR.

É importante ressaltar a importância do Portal como importante ferramenta na facilidade para o acesso aos dados. Em estudos sobre a produção de portais na rede mundial de computadores, os autores, ressaltam duas características comuns e principais: a integração e o compartilhamento. Para Vilella (2003), o portal deve ser planejado como verdadeiro sistema de informação e deve ser resultado da integração desses sistemas. Tratando-se de um portal de governo, Silveira (2002) argumenta que este deve ser cooperativo. Nesse sentido, as transações gerenciadas envolvendo mais de um órgão devem ser realizadas pelo portal de maneira transparente, sem apresentar dificuldades adicionais ao cidadão usuário, proporcionando, por meio da internet, oportunidade de transformar a relação entre os governos e os cidadãos, levando em conta o interesse e as necessidades do cidadão.

Destaca-se que o Portal Dia-a-Dia Educação, foi desenvolvido em dezembro de 2003 e apresenta como principal característica o livre acesso aos conteúdos pedagógicos da rede estadual de ensino do Paraná. Além da característica principal, o Portal disponibiliza serviços e informação para educadores, alunos, escolas e

comunidades em geral e visa divulgar informações institucionais tornando-se um receptáculo de dados advindos de diferentes instâncias da SEED/PR<sup>78</sup>.

Assim, os Balanços Gerais estão disponibilizados no Portal do Governo do Paraná, onde foi possível levantar os dados contábeis e execução orçamentária do estado no tocante à educação profissional e os dados referentes a matrículas, gasto de pessoal (docente e não-docente), o Fundo Rotativo<sup>79</sup>, PROINFO<sup>80</sup>, Valor da Merenda, Distribuição da Merenda, Insumos (Água, Luz, Telefone) foram extraídos do Portal Dia-a-Dia a Educação.

É digno de nota, as dificuldades encontradas para a elaboração da planilha acerca do gasto/aluno ano tendo em vista a desagregação dos dados de financiamento da educação no estado, e a inexistência de estudo dessa natureza relacionado à educação profissional, bem como, a dificuldade em caracterizar os gastos com a modalidade no caso da escola ofertar concomitantemente o ensino regular. Estas dificuldades ficaram evidentes no decorrer da pesquisa.

---

<sup>78</sup> Texto disponibilizado na Oficina de Informática em Evento no Centro de Capacitação de Faxinal do Céu-PR. Coordenação Regional de Tecnologia na Educação – NRE Telêmaco Borba.

<sup>79</sup> O Fundo Rotativo, foi criado pela Lei n.º 10.050, de 16 de julho de 1992 e regulamentado pelo Decreto n.º 2.043, de 12 de janeiro de 1993. Reestruturado pela Lei n.º 14.267, de 22 de dezembro de 2003, regulamentado pelo Decreto n.º 3.392, de 21 de julho de 2004. É oriundo de programas descentralizados de recursos, desenvolvidos pelo FUNDEPAR ao longo dos últimos 30 anos. Solução criativa encontrada pelo Instituto, passando a ser um instrumento ágil, viabilizando com maior rapidez o repasse de recursos aos Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual, para a manutenção e outras despesas relacionadas com a atividade educacional (SUDE, 1997). Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 02 jan. 2009.

<sup>80</sup> O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) é um programa educacional criado pela Portaria n.º 522, de 9 de abril de 1997, pelo Ministério da Educação, para promover o uso pedagógico da informática na rede pública de ensino fundamental e médio. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 02 jan. 2009.

As escolas analisadas foram focalizadas, também, pelos recursos financeiros recebidos, número de matrículas, evasão, reprovação e condição de oferta. Não se buscou analisar recursos levantados através da APMF para compor receita própria das escolas.

Enfim, no sentido de dimensionar os desafios para o financiamento da educação profissional na rede estadual paranaense, passa-se aos dados. Reafirma-se, no entanto, que tais dados são decorrentes das informações disponibilizadas por meio da SEED/PR e serão apresentados de forma sintetizada nas tabelas a seguir.

#### 4.2.1 Caracterização das Escolas de Educação Profissional na Região Metropolitana de Curitiba.

O levantamento dos gastos, como já referido, exigiu a delimitação a despesas diretas de funcionamento das escolas envolvidas na análise. Levou-se em conta o tamanho do sistema de ensino público paranaense e a limitação de recursos materiais e temporais, que, neste caso, inviabilizariam o levantamento dos gastos em todas as escolas estaduais que ofertam a educação profissional, que é objeto desta pesquisa, assim, foram selecionadas 37 escolas localizadas na cidade de Curitiba e Região Metropolitana de Curitiba, por supor que as escolas estaduais que ofertam esta modalidade de ensino tenham um padrão de gasto muito parecido.

Para fins de organização administrativa, as escolas estaduais estão subordinadas a 32 Núcleos Regionais de Educação (NRE), que se espalham por todas as regiões do estado. As 37 escolas que compõem o universo desta pesquisa estão localizadas em 16 municípios, e vinculadas a três NRE, conforme se vê no quadro 6.

QUADRO 6 - LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS - 2007

ESCOLA	CIDADE	NRE
C. E. Benedicto J. Cordeiro	Curitiba	Curitiba
C. E. Dirce C. do Amaral	Curitiba	Curitiba
C. E. do Paraná	Curitiba	Curitiba
C. E. Domingos Zanlorenzi	Curitiba	Curitiba
C. E. Francisco Zardo	Curitiba	Curitiba
C. E. Guido Straube	Curitiba	Curitiba
C. E. José Guimaraes	Curitiba	Curitiba
C. E. Julia Wanderley	Curitiba	Curitiba
C. E. Lamenha Lins	Curitiba	Curitiba
C. E. Loureiro Fernandes	Curitiba	Curitiba
C.E. Maria Aguiar Teixeira	Curitiba	Curitiba
C. E. Newton F. da Costa	Curitiba	Curitiba
C. E. Paulo Leminski	Curitiba	Curitiba
C. E. Pedro Macedo	Curitiba	Curitiba
C. E. Pinheiro do Paraná	Curitiba	Curitiba
C. E. Prof. Brasílio V. Castro	Curitiba	Curitiba
C. E. Prof. Victor do Amaral	Curitiba	Curitiba
C. E. Santa Cândida	Curitiba	Curitiba
C. E. São Pedro Apostolo	Curitiba	Curitiba
CEEP. de Curitiba	Curitiba	Curitiba
I. E. Prof. Erasmo Pilotto	Curitiba	Curitiba
C. E. Vereador Pedro Piekas	Almirante Tamandaré	AM Norte
C. E. Antonio Lacerda Braga	Colombo	AM Norte
C. E. Arnaldo F. Busato	Pinhais	AM Norte
C. E. Gilberto A. Nascimento	Piraquara	AM Norte
C. E. Leocadia Braga Ramos	Pinhais	AM Norte
C. E. Newton Freire Maia	Pinhais	AM Norte
C. E. Pres. Abraham Lincoln	Colombo	AM Norte
C. E. Prof. Julio Szymanski	Araucária	AM Sul
C. Agrícola Est. da Lapa	Lapa	AM Sul
C. E. Anita Canet	Fazenda Rio Grande	AM Sul
C. E. Barão de Antonina	Rio Negro	AM Sul
C. E. Costa Viana	São José dos Pinhais	AM Sul
C. E. Des. Jorge Andrigueto	Fazenda Rio Grande	AM Sul
C.E. Dr. Décio Dossi	Fazenda Rio Grande	AM Sul
C. E. São José	Lapa	AM Sul
CEEP. Lysimaco F. da Costa	Rio Negro	AM Sul

FONTE: SEED-PR (2007)

NOTA: AM = Área Metropolitana.

Considerando o universo da pesquisa, nota-se que o município de Curitiba, administrativamente vinculado ao NRE de Curitiba, apresenta o maior número de escolas que ofertam educação profissional, ou seja, em 21 escolas esta modalidade está presente. O NRE Área Metropolitana Norte, oferta esta modalidade de ensino em 07 escolas que estão localizadas em 04 municípios. Destaca-se o município de Pinhais, que foi contemplado com 03 escolas que ofertam educação profissional. No

NRE Área Metropolitana Sul, são 07 municípios atendidos com educação profissional, através de 09 escolas.

Observa que, de acordo com o DET, em 2007, a oferta da educação profissional estava presente em 282 estabelecimentos de ensino de 163 municípios do estado. Diante destes dados fica evidente que somente 40% dos municípios paranaenses estão sendo atendidos com a oferta da modalidade. Se levar em conta o número de escolas estaduais, 2137 verifica-se, que somente 13% do total de escolas da rede estão ofertando educação profissional. Destaca-se que das 282 escolas que ofertam a educação profissional, 13% estão localizadas em Curitiba e Região metropolitana de Curitiba.

De acordo com o DET, os cursos ofertados pela rede estadual estão distribuídos em 29 áreas: 24 cursos na área do setor primário, 03 cursos na área do setor secundário e 02 cursos do setor terciário<sup>81</sup>.

Com relação às escolas da amostra, quadro 7, constatou-se que os cursos ofertados seguem a lógica do DET. A grande maioria está direcionada a área de serviço, ou seja, setor primário da economia. Destacam-se os municípios de Lapa e Rio Negro, pertencentes ao NRE. AM SUL que ofertam cursos somente na área agrícola.

No NRE AM Norte, o Colégio Estadual Newton Freire Maia, foi inaugurado em 2006, com o status de primeiro colégio da região metropolitana de Curitiba destinado, exclusivamente, a cursos técnicos de ensino médio e subsequente, funciona atualmente, como uma Escola Técnica de Meio Ambiente.

---

<sup>81</sup> A economia de um país pode ser dividida em setores (primário, secundário e terciário) de acordo com os produtos produzidos, modos de produção e recursos utilizados. Estes setores econômicos podem mostrar o grau de desenvolvimento econômico de um país ou região. Disponível em: <[http://www.suapesquisa.com/geografia/setores\\_economia.htm](http://www.suapesquisa.com/geografia/setores_economia.htm)>. Acesso em: 10 dez. 2009.

QUADRO 7 - CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL OFERTADOS NAS ESCOLAS DE CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA

ESCOLA	CURSO: EMI	CURSO: SUBSEQUENTE
C. E. Benedicto João Cordeiro	Formação de Docentes	Formação de Docentes
C. E. Dirce C. do Amaral	Secretariado	Secretariado
C. E. do Paraná	Comunicação, Edificações, Informática	Gestão em Hospitalidade, Secretariado, Administração
C. E. Domingos Zanlorenzi	Administração	Administração, Informática
C. E. Francisco Zardo	Meio Ambiente, Secretariado	000
C. E. Guido Straube	Secretariado	Secretariado
C. E. José Guimarães	Administração, Secretariado	Administração
C. E. Julia Wanderley	Turismo	Turismo
C. E. Lamenha Lins	Administração, Secretariado	000
C. E. Loureiro Fernandes	Administração	Administração
C. E. Maria Aguiar Teixeira	000	Informática, Secretariado
C. E. Newton F. da Costa	000	Secretariado
C. E. Paulo Leminski	Formação de Docentes, Meio Ambiente, Turismo	Turismo
C. E. Pedro Macedo	Informática, Secretariado	Secretariado
C. E. Pinheiro do Paraná	Turismo	Turismo
C. E. Prof. Brasílio Vic. Castro	000	Administração
C. E. Prof. Victor do Amaral	Administração, Turismo	000
C. E. Santa Cândida	000	Administração
C. E. São Pedro Apostolo	000	Enfermagem
CEEP. de Curitiba	Eletromecânica, Meio Ambiente, Química, Química Industrial	Eletromecânica Industrial
Inst. Est. Prof. Erasmo Pilotto	Formação de Docentes	Formação de Docentes
C. E. Vereador Pedro Piekas	Meio Ambiente	Química
C. E. Antonio Lacerda Braga	000	Informática
C. E. Arnaldo F. Busato	Formação de Docentes, Administração	Administração
C. E. Gilberto A. Nascimento	Formação de Docentes	000
C. E. Leocadia Braga Ramos	Administração	Administração
C. E. Newton Freire Maia	Meio Ambiente	000
C. E. Pres. Abraham Lincoln	Formação de Docentes	000
C. E. Prof. Julio Szymanski	000	Administração
C. Agrícola Est. da Lapa	Agropecuária	000
C. E. Anita Canet	Meio Ambiente	000
C. E. Barão de Antonina	Formação de Docentes	Formação de Docentes
C. E. Costa Viana	Administração, Formação de Docentes	Administração
C. E. Des. Jorge Andrigueto	000	Administração
C. E. Dr. Décio Dossi	Segurança do Trabalho	Segurança do Trabalho
C. E. São José	000	Administração
CEEP. Lysimaco F. da Costa	Agropecuária	Agricultura, Agropecuária, Pecuária

FONTE: SEED-PR (2007)

Considerando o número de matrícula geral e por turma, verifica-se, que as escolas da Região Metropolitana de Curitiba possuem em média, 1.657 alunos

matriculados. Quando considera o número máximo de alunos e o número mínimo, nota-se que a menor escola apresenta 154 alunos matriculados e a maior escola, no outro extremo, apresenta 4.867 alunos matriculados (tabela 18).

A SEED-PR classifica como escola de grande porte aquelas que atendem mais de 2.000 alunos, médio porte, atende entre 1.000 e 2.000 alunos e a de pequeno porte até 1.000 alunos. Portanto, em relação ao porte das escolas, verificou-se que as escolas que ofertam educação profissional, estão classificadas, em sua maioria, como de grande ou médio porte como se verifica no gráfico 5.

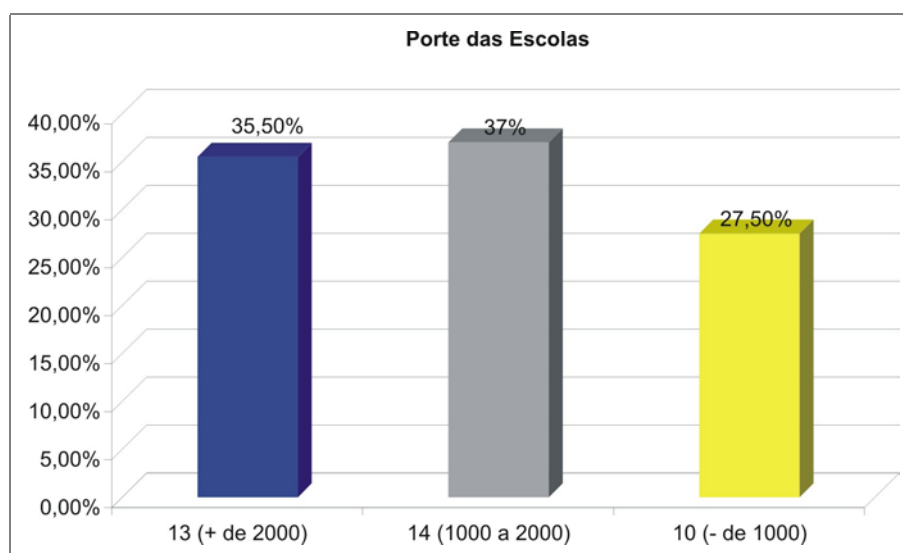


GRÁFICO 5 - PORTE DAS ESCOLAS – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

FONTE: SEED/PR (2007)

O gráfico 5, indica que 13 escolas analisadas são de grande porte, 14 escolas são de médio porte e 10 escolas são consideradas de pequeno porte.

Verificou-se, também, que das 37 escolas, 28 escolas ofertam desde o Ensino Fundamental ao Ensino Médio e Subseqüente. 04 escolas ofertam somente ensino médio e educação profissional e 05 escolas, ofertam exclusivamente, educação profissional.

Com relação ao número de alunos por turma, ressalta-se que o Estado do Paraná, normatiza a matéria por meio da Resolução 864, de 04 de abril de 2001,

- a necessidade de aprimorar a gestão do espaço físico na rede estadual de educação básica, estabelecendo critérios para ocupação das salas de aula:
- o tamanho padrão das salas de aula existentes na maioria dos prédios escolares da rede estadual, que é de 36m<sup>2</sup> para estabelecimentos de 1.<sup>a</sup>/4.<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e 48m<sup>2</sup> para estabelecimentos de 5.<sup>a</sup>/8.<sup>a</sup> séries do ensino fundamental e ensino médio; e
- o critério de 1m<sup>2</sup> (um metro quadrado) por aluno, conforme a página 7 da Deliberação 004/99, de 05/03/1999, do Conselho Estadual de Educação, mais 3m<sup>2</sup> (três metros quadrados) para o professor

RESOLVE

Artigo 1.º Fixar, para efeito de composição de turmas, nos estabelecimentos da Rede estadual de Educação Básica, os valores constantes do Anexo I (PARANÁ, 2001).

O Anexo I da Resolução em questão, estabelece os seguintes critérios para ocupação das salas:

1. 1.<sup>a</sup>/4.<sup>a</sup> Série do Ensino Fundamental: 25 (mínimo) 30 (máximo) alunos;
2. 5.<sup>a</sup>/8.<sup>a</sup> Série do Ensino Fundamental: 35 (mínimo) 40 (máximo) alunos;
3. Ensino Médio: 40 (mínimo) 45 (máximo) alunos.
4. Educação Profissional: não tem referência (PARANÁ, 2001).

Os dados mostram, de acordo com a tabela 18, que existe uma disparidade no número de alunos por turma, de acordo com a etapa da educação básica e modalidade. Nota-se que nas escolas que ofertam além da educação profissional, o ensino fundamental e médio, a menor e a maior média de alunos/turma no ensino fundamental é de 21 alunos e 42 alunos respectivamente. No ensino médio, a menor e a maior média de alunos/turma é de 23 alunos e 47 alunos. Já na educação profissional, os dados indicam que a média de alunos/turma fica entre 10 alunos a menor e 43 o maior número de alunos/turma, conforme tabela 18.



TABELA 18 - CARACTERIZAÇÃO DAS ESCOLAS - 2007

ESCOLA	TURMA			ALUNOS			ALUNOS POR TURMA		
	EF	EM	EP	EF	EM	EP	EF	EM	EP
C. E. Benedicto João Cordeiro	29	25	10	1.145	1.070	364	39,5	42,8	36,4
C. E. Dirce C. do Amaral	13	14	8	432	531	208	33,2	37,9	26,0
C. E. do Paraná	0	102	26	0	4.050	817	00,0	39,7	31,4
C. E. Domingos Zanlorenzi	14	15	7	348	398	146	24,9	26,5	20,9
C. E. Francisco Zardo	14	29	9	458	1.051	224	32,7	36,2	24,9
C. E. Guido Straube	5	9	5	154	272	99	30,8	30,2	19,8
C. E. José Guimaraes	0	27	11	0	996	330	00,0	36,9	30,0
C. E. Julia Wanderley	32	3	5	953	82	117	29,8	27,3	23,4
C. E. Lamenha Lins	0	21	11	0	679	334	00,0	32,3	30,4
C. E. Loureiro Fernandes	8	19	11	207	451	260	25,9	23,7	23,6
C. E. Maria Aguiar Teixeira	19	24	9	516	829	248	27,2	34,5	27,6
C. E. Newton F. da Costa	14	12	2	431	395	67	30,8	32,9	33,5
C. E. Paulo Leminski	20	29	36	517	820	1.053	25,9	28,3	29,3
C. E. Pedro Macedo	29	41	21	948	1.234	696	32,7	30,1	33,1
C. E. Pinheiro do Paraná	20	8	5	595	239	87	29,8	29,9	17,4
C. E. Prof. Brasílio Vic. Castro	22	23	6	848	1.009	259	38,5	43,9	43,2
C. E. Prof. Victor do Amaral	23	24	9	819	886	260	35,6	36,9	28,9
C. E. Santa Cândida	28	24	14	1.096	920	529	39,1	38,3	37,8
C. E. São Pedro Apostolo	36	32	3	1.272	1.235	92	35,3	38,6	30,7
CEEP. de Curitiba	0	0	54	0	0	1.827	00,0	00,0	33,8
Inst. Est. Prof. Erasmo Pilotto	77	32	38	1.640	1.140	1.390	21,3	35,6	36,6
C. E. Vereador Pedro Piekas	16	3	3	494	82	71	30,9	27,3	23,7
C. E. Antonio Lacerda Braga	22	30	2	803	1.209	28	36,5	40,3	14,0
C. E. Arnaldo F. Busato	26	17	20	955	592	543	36,7	34,8	27,2
C. E. Gilberto A. Nascimento	24	0	7	877	0	216	36,5	00,0	30,9
C. E. Leocádia Braga Ramos	18	9	11	593	340	280	32,9	37,8	25,5
C. E. Newton Freire Maia	0	0	12	0	0	296	00,0	00,0	24,7
C. E. Pres. Abraham Lincoln	33	18	6	1.276	622	186	38,6	34,6	31,0
C. E. Prof. Julio Szymanski	0	50	10	0	1.821	364	00,0	36,4	36,4
C. Agrícola Est. da Lapa	0	0	4	0	0	154	00,0	00,0	38,5
C. E. Anita Canet	26	7	5	985	228	122	37,9	32,6	24,4
C. E. Barão de Antonina	12	11	5	375	289	125	31,3	26,3	25,0
C. E. Costa Viana	21	18	32	828	851	945	39,4	47,3	29,5
C. E. Des. Jorge Andrigueto	21	14	11	884	578	272	42,1	41,3	24,7
C. E. Dr. Décio Dossi	27	13	4	944	571	40	35,0	43,9	10,0
C. E. São José	0	30	2	0	1.077	59	00,0	35,9	29,5
CEEP. Lysimaco F. da Costa	0	0	8	0	0	273	00,0	00,0	34,1
TOTAL	649	733	442	21.393	26.547	13.381			

FONTE: SEED-PR (2007)

Ressalta-se que existe uma luta política entre a APP-Sindicato e o governo do estado para cumprir o que está previsto no artigo 25 da LDB, ou seja, que, "será objetivo permanente das autoridades responsáveis alcançarem relação adequada entre o número de alunos e o professor, a carga horária e as condições materiais do estabelecimento".

Ainda com relação ao número de alunos/turma, observa-se, de acordo com a tabela 18, que nas escolas que ofertam ensino médio e educação profissional, o número de alunos por turma no ensino médio é maior que na educação profissional. Destaca-se, como importante na análise da pesquisa, que entre as escolas analisadas, verificou-se que em quatro escolas, o número de alunos por turma na educação profissional fica abaixo de 20 alunos.

Convém ressaltar que a redução do número de alunos por turma é uma discussão presente entre legisladores, formuladores de política, pesquisadores professores, organizações sindicais, que entendem que sala de aula com número menor de alunos influencia na melhora da qualidade da educação.

De acordo com o Diretor da Geral da SEED/PR, no sentido de atender a demanda escolar, o departamento de Infra-Estrutura da SEED adota procedimentos com base em medidas legais – Resolução n.º 864/2001 –, que possibilita a reorganização de turmas caso haja necessidade de abrir mais vagas. Para o diretor, o desmembramento de turmas é necessário quando durante o ano letivo aumentam o número de alunos nas turmas. Por outro lado, esclarece o Diretor Geral, que a junção de turmas visa preencher as cadeiras vazias nivelando o número de alunos por turma nas escolas. Além disso, "a junção tem a finalidade de melhorar o rendimento na aplicação dos recursos da Secretaria da Educação". As turmas com 10 ou 15 alunos podem ser agrupadas sem maior prejuízo. "Isso é importante para que o Estado ofereça mais ofertas de vagas às crianças do Paraná" (BEZERRA, 2004<sup>82</sup>).

Ao mesmo tempo, cabe ressaltar que, a universalização do ensino fundamental no Brasil e a progressiva universalização do ensino médio trouxeram para o centro dos debates educacionais as questões relacionadas à reprovação e evasão no ensino médio e na educação profissional.

---

<sup>82</sup> Notícia veiculada Agência de Notícias do Paraná. (01/08/2004) Disponível em: <<http://www.aenoticias.pr.gov.br/modules/news/article.php?storyid=3789>>. Acesso em: 25 jun. 2009.

Akkari & Nogueira (2007) indicam que várias pesquisas mostram claramente que o Brasil tem um nível de desenvolvimento da educação ainda muito abaixo de sua posição econômica, sendo que o ensino público, fundamental e médio é profundamente deficiente. A qualidade do ensino e a valorização dos professores são os principais problemas enfrentados pelo país, assim como pela maior parte da América Latina. Mesmo "a elite brasileira tem sentido os efeitos do sucateamento da educação: a qualidade do ensino nas escolas particulares – do ensino de base ao ensino universitário – tem caído visivelmente" (AKKARI; NOGUEIRA, 2007, p.135).

Para Krawczyk (2009), para além dos desafios que a universalização do acesso à escola e a igualdade de oportunidades educacionais propõe, também permanecem, no caso do ensino médio, desafios referentes aos conteúdos a serem ensinados; à formação e remuneração dos professores; às condições de infraestrutura e gestão escolar; aos investimentos públicos realizados; entre outros. Aponta, ainda, esta autora (p.9) que

a evasão, que se mantém nos últimos anos, após uma política de aumento significativo da matrícula no ensino médio, nos revela uma crise de legitimidade da escola que resulta não apenas da crise econômica ou do declínio da utilidade social dos diplomas, mas também da falta de outras motivações para os alunos continuarem seus estudos.

Embora possa considerar que a qualidade da educação não se resume a números, é preciso considerar que os índices de aprovação, proficiência, abandono nesse nível de ensino oferecem uma primeira idéia acerca da magnitude do problema.

De acordo com os dados do INEP, a taxa de aprovação no ensino médio no Brasil, em 2007, foi de 74%, um pouco superior ao ano de 2005 (73,2%), mas ainda inferior à taxa de 2001, quando atingiu 77%. A proficiência média dos alunos do ensino médio no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) apresentou, nos últimos anos, acentuada queda: em Matemática, baixou de 288,7 (1997) para 272,9 (2007) e em Língua Portuguesa, de 290,0 (1995) para 261,4 (2007). O Índice de

Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) deste nível de ensino baixou de 4,0 (1997) para 3,5 (2007).

No entanto, as taxas de evasão no Brasil diminuíram nos últimos dez anos, passando de 16,0% (1997) para 13,3% (2007). Contudo, esse movimento de queda não tem sido uniforme – entre 2003 e 2005, a evasão passou de 14,7% para 15,3% – e, faz-se necessário destacar, que esses índices mostram-se bastante elevados, bem acima das taxas registradas no ensino fundamental de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série e de 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série: 3,2% e 6,7%, respectivamente.

Dessa forma, verifica-se que muitas são as justificativas do fracasso escolar instalado no Brasil e o que não é diferente no Estado do Paraná.

No Brasil a repetência é considerada um problema crônico. Segundo Araújo (2006), a taxa de repetência no Brasil no ensino fundamental (21%) se assemelha às de Moçambique e Eritreia e são muito piores que as taxas de países como Camboja (11%), Haiti (16%) e Ruanda (19%). Argentina e Chile apresentaram taxas de 6% e 2%, respectivamente, revelando um desempenho escolar significativamente superior ao do Brasil. Em relatório publicado pela UNESCO em 2006 (PAÍS TEM..., 2006), a repetência no Brasil, foi considerada um dos principais indicadores de qualidade na educação.

Para a Secretária de Educação Básica do MEC<sup>83</sup>, Maria do Pilar,

ainda existe no Brasil a mentalidade de que reprovar garante a aprendizagem. As pesquisas mostram que, além de não garantir a aprendizagem, ela estimula a evasão. Mas toda vez que um gestor público tenta mudar essa lógica, ele é muito oprimido pelo senso comum de que reprovar é bom (AGÊNCIA BRASIL, 27. nov. 2008).

---

<sup>83</sup> AGÊNCIA BRASIL. 27 nov. 2008. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.inf.br/>>. Acesso em: 02 jan. 2009.

Contudo, malgrado as verdadeiras razões do indigitado fracasso, se é que existe de fato uma específica, percebe-se que as autoridades educativas vêm trabalhando no sentido de melhorar a qualidade do ensino da educação básica, no entanto, apesar dos esforços ainda continua alta a taxa de reprovação tanto no ensino fundamental como no ensino médio e educação profissional.

É neste sentido que se foi buscar o índice de desempenho das escolas até então pesquisadas. Como já anunciado neste trabalho, a SEED-PR, divulga no Portal Dia-a-Dia a Educação estes índices, denominando de "Índice de Rendimento Escolar".

No primeiro momento, tendo em vista que as escolas pesquisadas ofertam educação básica e educação profissional, buscou-se analisar o índice do ensino médio.

De acordo com a tabela 19, verifica-se que o índice de reprovação na 1.<sup>a</sup> série e 2.<sup>a</sup> série do ensino médio, está de acordo com os índices nacionais, ou seja, a taxa média de reprovação na 1.<sup>a</sup> série do EM é de 21,9% e na 2.<sup>a</sup> série do EM, a taxa de reprovação média cai para 15,4% atingindo 12,9% de reprovação na 3.<sup>a</sup> série do EM.

No entanto, embora a média esteja de acordo com o índice nacional, quando se faz uma análise mais apurada, constata-se que em 10% das escolas analisadas o índice de reprovação ultrapassa 30%. Chama a atenção, o Colégio Estadual Costa Viana, no município de São José dos Pinhais e Colégio Estadual Leocádia Braga Ramos, localizado no município de Pinhais, ambos, os Colégios apresentaram na 1.<sup>a</sup> série do EM uma taxa maior de reprovação e evasão do que aprovação, respectivamente, 45,3% e 45,4%. O que se torna preocupante é quando não se tem notícia de nenhum programa por parte da mantenedora para corrigir essas distorções.

Em relação à Taxa de Abandono no ensino médio, verifica-se de acordo com a tabela 19, que os índices também são alarmantes.

TABELA 19 - ÍNDICE DE RENDIMENTO ESCOLAR - ENSINO MÉDIO - 2007

ESCOLA	MÉDIO REGULAR								
	% Aprovação			% Reprovação			% Abandono		
	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º	1.º	2.º	3.º
C. E. Benedito João Cordeiro	60,5	70,1	69,1	20,0	13,0	16,1	19,3	16,8	14,6
C. E. Dirce C. do Amaral	56,0	66,4	68,2	23,6	14,9	8,5	20,3	18,6	23,2
C. E. do Paraná	89,0	94,7	95,0	10,9	5,0	4,6	0,0	0,2	0,3
C. E. Domingos Zanlorenzi	70,5	83,3	88,5	29,4	16,6	11,4	0,0	0,0	0,0
C. E. Francisco Zardo	61,1	76,1	83,9	33,5	20,0	10,1	5,2	3,7	5,8
C. E. Guido Straube	71,1	71,2	95,3	21,5	22,5	1,5	7,2	6,2	3,1
C. E. José Guimaraes	64,6	74,1	78,7	27,9	19,7	16,4	7,4	6,1	4,7
C. E. Julia Wanderley	54,2	60,0	80,0	11,4	20,0	14,2	34,2	20,0	5,7
C. E. Lamenha Lins	67,3	79,9	83,8	15,8	6,5	4,0	16,8	13,4	12,0
C. E. Loureiro Fernandes	66,2	82,8	82,2	16,8	10,1	3,5	16,8	7,0	14,1
C. E. Maria Aguiar Teixeira	60,3	72,6	88,5	30,3	19,1	5,9	9,2	8,1	5,4
C. E. Newton F. da Costa	56,8	77,6	90,8	37,5	14,4	6,1	5,6	8,0	3,0
C. E. Paulo Leminski	60,5	72,0	79,5	25,7	20,5	6,3	13,7	7,3	14,0
C. E. Pedro Macedo	70,1	79,5	84,1	14,3	10,7	7,1	15,4	9,2	8,7
C. E. Pinheiro do Paraná	77,3	74,0	81,0	22,5	18,5	12,0	0,0	7,4	5,8
C. E. Prof. Brasílio Vic. Castro	52,7	67,4	75,5	25,9	16,6	9,1	21,3	15,9	15,3
C. E. Prof. Victor do Amaral	78,5	81,4	85,2	19,7	18,1	14,3	1,6	0,4	0,4
C. E. Santa Cândida	77,7	89,0	94,0	19,7	9,0	3,7	2,5	1,9	2,2
C. E. São Pedro Apostolo	72,7	84,1	86,3	20,2	10,8	6,6	7,0	4,9	7,0
CEEP. de Curitiba									
Inst. Est. Prof. Erasmo Pilotto	81,0	84,9	81,0	18,9	15,0	18,5	0,0	0,0	0,3
C. E. Vereador Pedro Piekas	39,0	32,0	64,7	4,8	8,0	0,0	56,0	60,0	35,2
C. E. Antonio Lacerda Braga	61,8	73,5	81,4	28,7	22,0	14,6	9,3	4,3	3,8
C. E. Arnaldo F. Busato	49,7	56,5	71,5	33,1	23,6	15,5	17,0	15,8	12,5
C. E. Gilberto A. Nascimento									
C. E. Leocadia Braga Ramos	45,4	51,0	63,5	23,0	14,5	9,4	31,5	34,3	27,0
C. E. Newton Freire Maia									
C. E. Pres. Abraham Lincoln	87,1	82,1	87,9	12,8	17,8	12,0	0,0	0,0	0,0
C. E. Prof. Julio Szymanski	77,1	80,5	89,7	19,4	17,3	7,3	3,3	2,1	2,8
C. Agrícola Est. da Lapa									
C. E. Anita Canet	53,0	60,5	70,5	22,2	22,3	5,1	24,6	17,1	24,1
C. E. Barão de Antonina	65,9	87,5	97,5	22,7	9,8	1,2	11,3	2,4	1,2
C. E. Costa Viana	45,3	65,9	63,9	36,5	24,5	32,7	18,0	9,5	3,2
C. E. Des. Jorge Andrigueto	67,5	66,3	80,2	18,9	15,2	8,7	13,1	18,4	11,0
C. E. Dr. Décio Dossi	67,4	82,2	70,9	13,8	11,6	12,2	18,7	6,1	16,7
C. E. São José	70,7	87,9	90,4	21,4	5,8	4,9	7,8	6,1	4,5
CEEP. Lysimaco F. da Costa									

FONTE: SEED-PR (2007)

A análise dos dados evidencia que nas escolas da Região Metropolitana de Curitiba, na 1.<sup>a</sup> série a Taxa média de Abandono é de 12,4%; na 2.<sup>a</sup> série é de 10,4% e na 3.<sup>a</sup> série é de 8,5%. Quando analisa individualmente cada escola pesquisada verifica-se que há uma grande distorção entre a escola com menor taxa de abandono e a que apresenta a maior taxa.

Verifica-se na tabela 19 que o Colégio Estadual Domingos Zanlorenzi, localizado em Curitiba, apresentou um índice de 0% de evasão nas três séries do EM. Outros 15 Colégios Estaduais, os índices ficaram entre 00 e 09% de evasão nas três séries do EM, portanto, 43% das escolas analisadas o índice de evasão está abaixo da média histórica. No entanto, quando faz o cruzamento dos dados entre evasão e reprovação é possível inferir que algumas escolas, equivocadamente, embutem com o número de reprovados os alunos que abandonaram a escola, falseando assim os dados.

Por outro lado, chama atenção o caso do Colégio Estadual Vereador Pedro Piekas, do município de Almirante Tamandaré. Nota-se que este Colégio apresentou um índice de evasão nas três séries de 49,3% na média, destacando a 2.<sup>a</sup> série do EM que o índice de abandono chegou a 60%.

Com relação aos índices de rendimento escolar da educação profissional, verifica-se que no ensino médio integrado a educação profissional, o índice médio de reprovação na 1.<sup>a</sup> série é de 21,2%; na 2.<sup>a</sup> série o índice cai quase pela metade ficando na casa de 11,1% e na 3.<sup>a</sup> série a reprovação diminui para 8,9% (tabela 20). Ressalta-se que o EMI no Paraná começou a ser ofertado em 2004, portanto, não foram analisados os dados das turmas da 4.<sup>a</sup> série do EMI, diante do pouco número de escolas que ofertaram esta série no ano de 2007. Comparando os dados de reprovação do ensino médio, dito regular, e do ensino médio integrado à educação profissional, nota-se que os dados levantados são bem parecidos. No caso da 1.<sup>a</sup> série, observa que no EM regular a taxa de reprovação é de 21,9%. Já no EMI a taxa é ligeiramente menor, 21,2%. Com relação à 2.<sup>a</sup> série, já é possível observar que a taxa de reprovação do EMI é de 11,1% enquanto do EM é de 15,4%. Uma diferença de 4,3%. Já na 3.<sup>a</sup> série o EM apresenta uma taxa de reprovação de 12,9% enquanto o ensino médio integrado à educação profissional é de 8,9%.

TABELA 20 - ÍNDICE DE RENDIMENTO ESCOLAR - EDUCAÇÃO PROFISSIONAL - 2007

ESCOLA	MÉDIO INTEGRADO												NÍVEL TÉCNICO		
	% Aprovação				% Reprovação				% Abandono				% Ed. Profissional		
	1.º	2.º	3.º	4.º	1.º	2.º	3.º	4.º	1.º	2.º	3.º	4.º	Apr.	Repr.	Aband.
C. E. Benedicto João Cordeiro	48,4	68,2	95,0		29,4	4,8	1,6		22,1	26,8	3,2				
C. E. Dirce C. do Amaral	61,5	52,2	80,0		24,3	34,0	13,3		14,1	13,6	6,6		46,2	11,1	42,5
C. E. do Paraná	77,9	100,0	90,4	100,0	20,7	0,0	9,5	0,0	1,2	0,0	0,0	0,0	64,3	1,7	33,9
C. E. Domingos Zanlorenzi	81,5	100,0	100,0		18,4	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0		96,0	0,0	4,0
C. E. Francisco Zardo	69,5	97,0	97,5		30,4	2,9	2,4		0,0	0,0	0,0		49,5	40,7	9,7
C. E. Guido Straube	60,0	100,0	100,0		33,3	0,0	0,0		6,6	0,0	0,0		74,1	22,5	3,2
C. E. José Guimaraes	43,8	82,8	63,4		35,6	7,8	33,3		20,5	9,2	3,1		58,2	38,8	2,9
C. E. Julia Wanderley		88,8	100,0			11,1	0,0			0,0	0,0		55,8	44,1	0,0
C. E. Lamenha Lins	82,5	80,9	90,5		10,6	15,4	5,4		6,7	3,5	4,0		34,3	27,2	38,3
C. E. Loureiro Fernandes	41,9	84,6	97,0		45,1	5,1	2,9		12,9	10,2	0,0		59,2	8,8	31,8
C. E. Maria Aguiar Teixeira	55,5	82,3	100,0		22,2	11,7	0,0		22,2	5,8	0,0		62,4	7,6	30,0
C. E. Newton F. da Costa													17,3	82,6	0,0
C. E. Paulo Leminski	64,2	94,0	87,7		10,2	5,0	9,4	1,0	25,4	1,0	2,8	1,0	85,9	11,9	2,0
C. E. Pedro Macedo	83,4	81,1	94,5		12,7	8,6	2,7		3,7	10,1	2,7		63,6	2,9	33,4
C. E. Pinheiro do Paraná			85,2				11,7				2,9		66,6	15,9	17,3
C. E. Prof. Brasílio Vic. Castro													44,8	90,0	54,2
C. E. Prof. Victor do Amaral	81,5	90,4	93,3		18,4	9,5	6,6		0,0	0,0	0,0		62,8	7,0	30,1
C. E. Santa Cândida	91,1	96,4	95,4		6,9	3,0	4,5		1,8	0,5	0,0				
C. E. São Pedro Apostolo													83,1	2,8	14,0
CEEP. de Curitiba	78,1	86,6	83,2	94,1	18,6	12,6	16,8	5,8	3,2	60,0	0,0	0,0	59,7	19,4	20,8
Inst. Est. Prof. Erasmo Pilotto	64,7	84,0	81,0	98,6	35,2	15,9	18,9	1,3	0,0	0,0	0,0	0,0			
C. E. Vereador Pedro Piekas	80,0	90,0	100,0		10,0	0,0	0,0		10,0	10,0	0,0				
C. E. Antonio Lacerda Braga		68,4	33,3			31,5	66,6			0,0	0,0		43,5	56,4	0,0
C. E. Arnaldo F. Busato	54,0	75,3	79,2	93,6	35,0	15,9	10,3	4,2	10,9	8,6	10,3	2,1	53,9	7,8	38,2
C. E. Gilberto A. Nascimento	75,9	76,7	88,5		16,4	17,8	6,5		7,5	5,4	4,9				
C. E. Leocadia Braga Ramos	64,5	80,8	88,5		17,2	5,4	2,8		18,1	13,6	8,5		38,2	9,3	52,3
C. E. Newton Freire Maia	86,6	85,7			6,6	8,5			6,6	5,7			73,7	14,0	12,1
C. E. Pres. Abraham Lincoln	74,6	91,0	91,8		25,3	8,9	8,1		0,0	0,0	0,0				
C. E. Prof. Julio Szymanski	39,2	48,7	90,9		56,8	43,9	9,0		3,9	7,3	0,0		63,3	6,0	30,6
C. Agrícola Est. da Lapa	83,9	100,0	100,0		16,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0				
C. E. Anita Canet	78,3	72,2	93,1		5,4	22,2	6,8		16,2	5,5	0,0		61,2	6,2	32,5
C. E. Barão de Antonina	67,0	97,2		100,0	15,9	2,7		0,0	17,0	0,0		0,0			
C. E. Costa Viana	58,8	90,5	93,0		27,0	7,0	6,9		14,1	2,3	0,0		65,2	34,7	0,0
C. E. Des. Jorge Andrigueto	58,3	76,7	85,1		8,3	3,5	2,1		33,3	19,6	12,7		52,7	47,2	0,0
C. E. Dr. Décio Dossi													42,2	5,8	51,8
C. E. São José													65,2	1,0	33,6
CEEP. Lysimaco F. da Costa	94,8	96,1	100,0		5,1	3,8	0,0		0,0	0,0	0,0		97,1	0,0	2,8

FONTE: SEED-PR (2007)



Alguns dados relacionados à reprovação podem ser considerados bastante preocupantes. Nota-se, por exemplo, o CE. Prof. Julio Szimanski, que os dados apontam que a reprovação na 1.<sup>a</sup> série do EMI apresentou um índice de 56,8%, destoando de todas as demais escolas analisadas neste quesito.

Em relação ao ensino médio integrado à educação profissional, verifica-se que na 1.<sup>a</sup> série do EMI a taxa de abandono média é de 9,7%; na 2.<sup>a</sup> série é de 7.5% e na 3.<sup>a</sup> série a taxa cai para 2,1%. Como já explicitado neste trabalho não se analisou a 4.<sup>a</sup> série pelos motivos já expostos. Ao mesmo tempo, é preciso destacar que distorções ocorrem também nesta etapa. O CEEP de Curitiba apresentou taxa de abandono na 2.<sup>a</sup> série do EMI de 60%, muito acima de qualquer média nacional ou estadual.

Observa que no ensino médio integrado à educação profissional, como ocorreu no ensino médio "regular", alguns dados evidenciam falseamento nos registros de abandono e reprovação. Observando com mais atenção a tabela, percebe-se que 07 Colégios, apresentaram índices de reprovação na 1.<sup>a</sup> série do EMI que variam entre 30% e 56%. No entanto, quando analisa os dados de abandono nessas escolas, na mesma série, percebe-se que os índices de abandono ficam consignados entre 0% e 10%. Destaca-se, que neste sentido 04 colégios indicaram que na 1.<sup>a</sup> série do EMI houve um número maior de abandono e reprovação do que de aprovação.

A rede estadual oferta educação profissional na modalidade Subseqüente, desta forma, buscou-se esses dados conforme consta na tabela 18 e, aparece como educação profissional nível técnico<sup>84</sup>.

De acordo com a Chefe do DET, em entrevista concedida ao autor, existe uma demanda muito grande pelos cursos subseqüentes, que é resultante do período que cessou a oferta da educação profissional no Paraná. Destaca a Chefe do Departamento, que os recursos para a manutenção desta modalidade estão alocados juntos com os recursos do ensino médio integrado à educação profissional.

---

<sup>84</sup> Utilizou-se essa nomenclatura por constar desta forma no Portal Dia-a-Dia Educação.

Da análise que se faz das taxas de reprovação nos cursos Subseqüentes, percebe-se que os índices também são elevados. A reprovação alcança o patamar médio de 20,1% e o abandono é de 21,4%. Cabe destacar o CE Newton F. da Costa que apresentou uma taxa de reprovação de 82,6% e o CE Abraham Lincoln com uma taxa de abandono de 52,3%.

Neste sentido, buscando compreender as altas taxas de reprovação e abandono no ensino médio integrado à educação profissional, em entrevista com a Chefe do DET foi perguntado qual era a posição do Departamento diante destes dados considerados, a nosso ver, como gritantes e preocupantes. Como resposta obteve-se que:

Tudo que é novo apresenta, no primeiro momento, algumas conseqüências. Tanto as matrículas na 1.<sup>a</sup> série do médio integrado e no PROEJA, o médio integrado agora está começando a estabilizar, percebeu-se que culturalmente o ensino médio de quatro anos não é bem aceito pela comunidade. O aluno pensa em fazer três anos, depois, vai trabalhar ou entra na universidade. É esse paradigma que precisou ser quebrado para que o aluno possa entender como um ganho e não, na verdade, como a perda de um ano. Isso parece que foi o primeiro problema. No PROEJA passamos por isso também. Assim, nós já passamos por duas reformulações. Estamos na segunda reformulação, o que foi detectado trata-se na verdade de que o aluno esperava mais aula prática, então foi feita uma mudança na grade para que esse aluno pudesse ter contato com essa relação teoria-prática. Cito por exemplo o curso de informática. O aluno quer ter o contato com o computador, então, essas situações foram sendo vivenciadas e resolvidas no decorrer do processo, fazendo rearranjos, etc. Pode se dizer que a mesma coisa aconteceu com o PROEJA e isso infelizmente reflete nas taxas de evasão. Entende-se que gradativamente estas questões estão sendo resolvidas. Quanto a repetência, estes dados bem acima da média, muito provavelmente, não são taxas de reprovação. Deve ser evasão. Percebemos que no primeiro ano de implantação do ensino médio integrado, algumas escolas apresentaram problemas. Detectamos que nas escolas em que a Direção tomou a decisão sem consultar a base, ou seja, professores e comunidade, os cursos não avançaram. A título de esclarecimento, a implantação não foi imposta pela Secretaria, as escolas que manifestaram o desejo de ofertar os cursos de educação profissional, a partir da possibilidade disponibilizada pela SEED (Entrevista com a Chefe do DET, jun. 2008).

Diante das evidências dos dados analisados e do relato da Chefia do DET, constata-se que a reprovação é alarmante no sistema público estadual, chegando a índices que podem ser considerados absurdos, de 82,6% de reprovação em cursos

da educação profissional paranaense. Partindo desses dados, faz-se necessárias algumas análises. A reprovação traz em seu bojo conseqüências como distorção idade-série, evasão escolar, gastos desnecessários, como também impede adolescentes e jovens, de avançar em sua trajetória educacional. Ocasionalmente, na maioria das vezes, o estigma de aluno fracassado levando o estudante a encarar os estudos como motivo de sofrimento e angústia.

De acordo com Freire (2006, p.109), a evasão e o fracasso escolar são eufemismos que imputam ao estudante uma responsabilidade que não é sua.

O que há é uma escola que não atende a uma faixa da população, que não atinge as diferentes classes sociais, prevendo diferentes formas de aprendizado – ou seja, o que existe é uma educação feita por uma elite, para essa mesma elite. O aluno que não se encaixa nos parâmetros "desejáveis" terá dificuldades de assumir os conteúdos estabelecidos, muito distantes que são da sua realidade. Para evitar a evasão e o fracasso escolar, é necessário entender a realidade circundante, promovendo uma aprendizagem a partir dessa realidade.

De resto, cabe ressaltar que, as altas taxas de abandono e repetência, ora demonstradas, afetam os cofres públicos, diante do desperdício de recursos públicos gastos e, como retorno, o que se apresenta é a reprovação e o abandono.

No entanto, é importante ressaltar, que não sendo este o foco principal da pesquisa, e sim parte dela, as qualidades deste estudo não exclui seu caráter preliminar, pois é indubitável que as análises apresentadas, bem como o levantamento das possíveis causas e situações identificadas, no tocante a reprovação e abandono, necessitam ser complementadas por uma série de estudos cuja continuidade deve ser assegurada através de discussões e outras pesquisas sobre o assunto.

Assim, importa destacar, que na próxima seção serão discutidos os dados com o gasto/aluno ano nas escolas estaduais paranaense que ofertam a educação profissional.

#### 4.3 A QUESTÃO DO GASTO/ALUNO ANO NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – CURITIBA E REGIÃO METROPOLITANA

Objetivando tratar mais especificamente a questão do gasto/aluno ano nas escolas estaduais que ofertam educação profissional na cidade de Curitiba e Região

Metropolitana valeu-se do trabalho de Camargo & Nascimento (2006) indica a necessidade de buscar alguns parâmetros para a realização da análise sobre recursos financeiros que chegam diretamente às escolas.

De posse dos dados, levando em conta que o objetivo central da pesquisa é identificar a suficiência ou não da política de financiamento diante da retomada e expansão da educação profissional no Estado do Paraná, este trabalho buscou traçar, o perfil do financiamento e, se fez necessário criar um instrumento que desse conta de sintetizar o gasto/aluno ano nas escolas de educação profissional da Região Metropolitana de Curitiba.

Diante da inconsistência dos dados disponibilizados no Portal Dia-a-Dia, referente aos anos de 2003 a 2006 e, levando em conta a necessidade de registrar com fidedignidade os dados necessários para a concretização do estudo, optou-se por analisar somente o ano de 2007, em virtude da razoável precisão dos dados ali registrados.

É digno de nota, que no Brasil, apesar dos esforços, evidenciados pelos governantes, em todos os níveis, para aumentar os recursos destinados à educação, o resultado que se apresenta é pequeno, ou seja, "O Brasil precisa sair do atual patamar de 4,3% do PIB, para um patamar de, no mínimo 8% pelo menos nos próximos dez anos" (CARTA DE BRASÍLIA, 2003), visando à melhoria dos gastos com a educação.

Assim, o gasto/aluno ano compõe-se de: Pessoal, Fundo Rotativo, PROINFO, Valor Merenda, Distribuição Merenda e Insumos. Portanto, o gasto/aluno ano é o resultado do total destas despesas dividido pela matrícula inicial dos alunos da educação profissional do ano em análise.

A tabela 21 apresenta a média de gasto/aluno ano na educação profissional paranaense e desvela em seis itens, as despesas com a educação profissional, conforme dados disponibilizados pela SEED/PR.

TABELA 21 - GASTO/ALUNO - 2007

ESCOLA	VALOR PESSOAL (R\$)	VALOR FR (R\$)	PROINFO (R\$)	VALOR MERENDA (R\$)	DISTRIBUIÇÃO MERENDA (R\$)	VALOR INSUMOS (R\$)	CUSTO APRESENTADO (R\$)	ALUNOS	GASTO ALUNO ANO (R\$)
C. E. Benedicto João Cordeiro	1.825.365,42	77.927,66	11.432,27	12.090,66	25.980,96	175.725,77	2.128.522,75	2579	825,33
C. E. Dirce C. do Amaral	1.080.323,18	51.030,19	15.399,42	6.766,75	19.243,61	24.094,94	1.196.858,10	1171	1.022,08
C. E. Do Paraná	5.085.763,48	124.231,06	0,00	12.090,66	35.581,28	318.274,43	5.575.940,92	4867	1.145,66
C. E. Domingos Zanlorenzi	1.102.509,18	40.698,56	5.710,54	7.501,43	17.359,88	34.750,11	1.208.529,69	892	1.354,85
C. E. Francisco Zardo	1.549.450,17	75.565,40	16.795,70	11.294,89	11.336,08	43.511,92	1.707.954,16	1733	985,55
C. E. Guido Straube	606.877,09	39.502,88	16.795,70	3.573,14	7.696,74	56.352,98	730.798,53	525	1.392,00
C. E. José Guimaraes	1.175.748,13	60.881,16	3.807,02	9.580,05	17.746,33	43.925,97	1.311.688,67	1326	989,21
C. E. Julia Wanderley	1.204.179,88	34.071,55	2.519,35	6.734,25	13.087,50	40.552,71	1.301.145,25	1152	1.129,47
C. E. Lamenha Lins	974.895,47	46.516,78	4.378,08	7.039,24	19.555,13	46.894,95	1.099.279,66	1013	1.085,17
C. E. Loureiro Fernandes	1.165.340,77	55.001,70	11.848,81	6.792,94	12.580,10	48.116,66	1.299.680,98	918	1.415,77
C. E. Maria Aguiar Teixeira	1.590.095,76	76.068,48	5.217,86	11.590,72	16.104,50	56.634,70	1.755.712,02	1593	1.102,14
C. E. Newton F. da Costa	830.628,63	31.889,70	16.795,70	6.119,15	8.853,46	26.192,03	920.478,67	893	1.030,77
C. E. Paulo Leminski	2.620.737,27	89.223,99	16.795,70	12.090,66	25.520,23	32.873,66	2.797.241,51	2390	1.170,39
C. E. Pedro Macedo	2.524.482,99	101.814,92	0,00	12.090,66	15.377,95	104.020,86	2.757.787,38	2878	958,23
C. E. Pinheiro do Paraná	925.919,96	31.506,06	16.795,70	6.690,79	22.128,69	30.139,72	1.033.180,92	921	1.121,80
C. E. Prof. Brasílio Víc. Castro	1.519.774,04	78.685,62	5.084,62	12.090,66	20.886,82	17.982,20	1.654.503,95	2116	781,90
C. E. Prof. Victor do Amaral	1.636.980,39	81.179,91	16.795,70	11.889,85	19.872,02	75.676,44	1.842.394,32	1965	937,61
C. E. Santa Cândida	2.008.327,30	87.613,10	0,00	12.090,66	19.239,94	58.371,31	2.185.642,32	2545	858,80
C. E. São Pedro Apostolo	1.998.064,01	72.705,08	0,00	12.090,66	14.834,79	84.073,37	2.181.767,92	2599	839,46
CEEP. de Curitiba	1.796.772,42	70.610,68	5.307,44	10.295,35	18.416,72	95.412,28	1.996.814,89	1827	1.092,95
Inst. Est. Prof. Erasmo Pilotto	3.899.384,05	103.612,86	0,00	12.090,66	22.460,82	99.964,47	4.137.512,86	4170	992,21
C. E. Vereador Pedro Piekas	648.633,43	28.241,79	3.672,66	4.789,23	16.878,27	3.263,25	705.478,62	647	1.090,38
C. E. Antonio Lacerda Braga	1.628.807,98	73.193,47	4.042,16	12.090,66	13.398,14	28.032,97	1.759.565,38	2040	862,53
C. E. Arnaldo F. Busato	1.903.304,17	72.837,53	4.053,36	12.090,66	21.411,63	40.191,38	2.053.888,74	2090	982,72
C. E. Gilberto A. Nascimento	1.049.536,29	32.775,07	1.634,78	7.396,89	24.161,66	49.285,79	1.164.790,49	1093	1.065,68
C. E. Leocadia Braga Ramos	1.148.838,43	42.983,42	4.078,85	8.155,30	13.398,14	28.032,97	1.245.487,11	1213	1.026,78
C. E. Newton Freire Maia	738.093,29	32.579,48	16.795,70	2.444,74	8.658,81	1.167,01	799.739,03	296	2.701,82
C. E. Pres. Abraham Lincoln	1.645.303,59	55.018,54	8.957,71	12.090,66	26.151,56	34.011,23	1.781.533,30	2083	855,27
C. E. Prof. Julio Szymanski	1.780.129,75	100.285,32	3.483,43	12.090,66	21.593,39	31.127,64	1.948.710,19	2185	891,86
C. Agrícola Est. da Lapa	814.427,13	58.157,90	16.795,70	0,00	4.156,88	29.481,29	923.018,90	154	5.993,63
C. E. Anita Canet	1.170.619,84	47.179,90	5.879,99	5.464,42	17.918,69	18.804,44	1.265.867,29	1336	947,51
C. E. Barão de Antonina	945.479,85	33.640,53	7.166,16	0,00	0,00	2.563,18	988.849,73	789	1.253,29
C. E. Costa Viana	1.884.035,40	101.223,84	1.791,54	12.090,66	13.604,66	49.311,48	2.062.057,58	2624	785,85
C. E. Des. Jorge Andrigueto	1.400.894,83	56.565,10	7.458,41	11.370,53	17.802,12	34.008,37	1.528.099,36	1734	881,26
C. E. Dr. Décio Dossi	1.376.069,30	46.683,06	4.378,08	10.028,31	19.214,58	35.496,40	1.491.869,72	1555	959,40
C. E. São José	1.024.426,35	37.155,31	16.795,70	7.611,33	19.522,13	29.218,75	1.134.729,57	1136	998,88
CEEP. Lysimaco Ferreira da Costa	881.468,09	58.157,90	11.156,82	0,00	0,00	10.652,46	961.435,27	273	3.521,74
	57.161.687,31	2.307.015,51	289.620,65	320.307,93	621.734,22	1.938.190,10	62.638.555,73	1657	1271,62
	91,26%	3,68%	0,46%	0,51%	0,99%	3,09%			

FONTE: SEED/PR

NOTA: Valores atualizados pelo INPC/IBGE – dez. 2008.

#### 4.3.1 Valor Pessoal

O principal determinante do valor das despesas totais das escolas são, como se sabe, as verbas para pagamento de pessoal, oriundas do Tesouro do Estado. Os gastos com pessoal e encargos sociais (primeira coluna da tabela 21) foram de aproximadamente 91,26% dos gastos totais no período.

Cabe ressaltar que os dados relativos a vencimentos do pessoal, não estão disponibilizados no Portal da Educação do Paraná. Assim, buscou-se junto ao GRHS da Secretaria, o número de professores e funcionários, efetivos e temporários, o tempo de serviço dos professores e funcionários efetivos, classe e nível, de acordo com o plano de carreira de cada categoria para professores e funcionários efetivos, número de professores e funcionários que recebem adicional noturno e gratificação de auxílio transporte. Ressalta-se que os professores com contratos temporários<sup>85</sup> não gozam dos mesmos direitos que os professores efetivos.

Os dados disponibilizados pelo GRHS revelaram-se precários uma vez que o órgão que cuida do pessoal não se mostrou interessado em disponibilizar tais dados, indicando, no entanto, que fosse procurar a Secretaria de Estado da Administração e Planejamento. Por sua vez, a SEAP, indicou que fosse buscar os dados no IPARDES, já o IPARDES informou que não dispunha desse estudo. Diante de tal quadro, dado a relevância destes dados para a concretização do estudo, buscou-se no Portal Dia-a-Dia, analisar os dados disponibilizados no ícone SEED em números, que traz um relatório referente ao mês de julho do ano em análise, e contempla no relatório o vínculo empregatício, número de pessoas e faixa salarial.

---

<sup>85</sup> Os professores temporários no Paraná são contratados por meio de Processo Seletivo Simplificado (PSS), por tempo determinado. Além de não possuírem estabilidade, não têm direito à licença especial, gratificações por tempo de serviço, promoção e progressão na carreira, e assistência médica. O Sistema de Assistência à Saúde dos Professores e Funcionários do Estado do Paraná (SAS) atende somente funcionários efetivos. As professoras com contrato temporário possuem o direito à licença maternidade, de acordo com a CF. 13.º salário e férias proporcionais são pagos no encerramento do contrato.

Isto posto, quando se tornou impossível a obtenção dos dados dentro dos parâmetros planejados, foram feitas buscas no Portal, no ícone consulta escolas e, a partir daí o levantamento escola por escola, dos dados essenciais para a obtenção aproximada dos gastos totais com pessoal.

Em geral, os custos com pessoal são aqueles referentes ao salário e encargos. O salário dos docentes e não docentes efetivos são compostos de vencimento base, adicionais, 1/3 de férias, décimo terceiro salário, encargos trabalhistas.

Considerando que 89,1% das escolas (33) da amostra ofertam educação básica<sup>86</sup> e educação profissional e somente 04 escolas são exclusivas na oferta de educação profissional, foi necessário criar uma metodologia que permitisse mensurar o salário dos docentes, tendo em vista que o mesmo professor que atua na educação profissional pode também atuar na educação básica. Neste sentido, fez-se o levantamento pelo número de horas/aula de cada curso e em cada uma das escolas. Foi levantada a etapa e modalidade de atuação de cada professor, a carga horária de cada um deles e, considerando o nível e a classe em que está enquadrado o professor efetivo, multiplicou o número de horas/aula na educação profissional pelo valor da hora aula correspondente.

Os valores correspondentes foram multiplicados por 13,3, que se refere aos 12 meses, 13.<sup>o</sup> e mais um terço de férias. O total, no caso dos servidores efetivos, foi multiplicado por 1,12 – fator referente aos encargos patronais. Já para os docentes temporários o cálculo baseou nas condições do contrato de trabalho.

Com relação aos não docentes levantou-se o salário do pessoal administrativo e agentes de apoio e adicionou o cálculo dos direitos trabalhistas de acordo com o vínculo empregatício. A partir do resultado fez-se a divisão do valor total pelo número de alunos matriculados na escola e, assim, para obter o custo deste servidor no curso de educação profissional multiplicou pelo número de alunos desta modalidade.

---

<sup>86</sup> A título de diferenciação utilizará para o ensino fundamental e médio "educação básica" e para o ensino médio integrado à educação profissional e o subsequente somente educação profissional. Embora se saiba que o ensino médio integrado à educação profissional é uma etapa da educação básica.

#### 4.3.2 Fundo Rotativo, PROINFO, Merenda e Insumos

Quanto às fontes dos recursos recebidos pelas escolas, identifica-se o Fundo Rotativo, Dinheiro da Merenda e o PROINFO, verba oriunda do governo federal, porém, administrada pelo PROINFO estadual.

É importante comentar, que estes dados são de fácil acesso a todos os interessados, no Portal Dia-a-Dia, estão disponibilizados por escola com atualização diária.

Com relação ao Fundo Rotativo, destaca-se, que é um programa instituído por Lei estadual em 1992 e repassa recursos diretamente às escolas da rede estadual para a realização de manutenção e outras despesas relacionadas com a atividade educacional. Nota-se que este recurso vai para todas as escolas, no entanto, a partir de 2006, alterou-se a legislação e criou-se o Fundo Rotativo da Educação Profissional. Neste caso, as escolas que ofertam educação profissional e educação básica recebem recursos dos dois Fundos.

Cabe ressaltar que estes recursos são repassados em parcelas, normalmente, são oito parcelas e o montante é por aluno matriculado. De acordo com a Coordenadoria de Apoio Financeiro a Rede (CAF) da SEED,

O Fundo Rotativo existe desde 1992 e é repassado na forma de valor per capita. Existia dois per capita, o do ensino fundamental e do ensino médio. Até 2007, as escolas recebiam assim, as que ofertavam educação profissional os recursos eram disponibilizados como ensino médio. Aí foi feita uma alteração na legislação e hoje a divisão é feita por etapa e modalidade. O valor per capita do ensino fundamental é de R\$ 1,43, do ensino médio R\$ 2,86 e da educação profissional R\$ 4,29. Dentro da educação profissional existe uma diferenciação, ou seja, a escola de educação profissional de nível técnico e a escola agrícola de nível técnico. No caso da escola agrícola de nível técnico, o valor per capita é diferenciado, ou seja, R\$ 25,00, esta diferença leva em conta a especificidade destas escolas, que tem fazenda, tratores, internato, etc. O recurso, portanto, é bem maior. Dentro do Fundo Rotativo as escolas recebem também um recurso linear entre R\$ 100,00 e R\$ 200,00, por número X de alunos. Todos estes valores estão previstos em Orçamento. Percebe que hoje as escolas de educação profissional têm recebido muito mais dinheiro. Claro que o Fundo Rotativo não resolve o problema, pois, a maior reclamação é em relação à compra de equipamentos, este recurso não é para isto. É para a manutenção. Assim mesmo, o estado



tem liberado recursos extras quando as escolas necessitam e justificam a necessidade. É o caso do CEEP de Curitiba que precisou incrementar o Laboratório e foi disponibilizado recursos. Normalmente o Fundo é distribuído em 10 parcelas, mas sempre é disponibilizada a 11.<sup>a</sup> parcela, porém, não é colocado no cronograma, pois depende de sobras do orçamento. Já foi liberada cota extra também para o PROINFO. A idéia é centralizar todos os recursos que vão para a escola numa área só, até para facilitar o controle social e para levantar de fato o gasto aluno, pois, hoje nós não temos um levantamento de quanto é o custo real de um aluno na educação profissional. Quanto a fiscalização do Fundo é feita aqui mesmo pela CAF e pelos NRE. A CAF faz o monitoramento dos gastos e tudo isso é online, está no Portal, e no final as escolas encaminham a prestação de contas. No portal não vem discriminado o per capita por etapa ou modalidade. Aí é necessário fazer o levantamento pelo número de alunos matriculados (Entrevista concedida pela Chefia da CAF, jun. 2009).

Quanto ao PROINFO, embora seja um Programa do MEC o Governo estadual criou o PROINFO Estadual, hoje, de acordo com a SEED todas as escolas estão equipadas com laboratório de informática e são repassados recursos para a manutenção destes laboratórios.

Nota-se nas colunas 04 e 05 da tabela em análise que são disponibilizados dois recursos para a Merenda Escolar. No caso do "Valor merenda", o dinheiro é repassado para a escola com a finalidade exclusiva de adquirir produtos para a merenda escolar. Já a "Distribuição Merenda" os produtos são distribuídos em espécie, pelo estado, sendo que todo o processo licitatório se dá pela Administração Central.

Na categoria Insumos estão incluídos os serviços públicos, tais como, água, luz telefone, esgoto e outras despesas como gás, correios e manutenção de pequeno porte do prédio escolar.

#### 4.3.3 Os Custos das Escolas Estaduais e o Gasto/Aluno Ano na Educação Profissional do Paraná

Para efetuar o cálculo do gasto público por aluno – ano, nas escolas da amostra, fez-se necessário levar em conta as variáveis de custos de pessoal (docente e não docente), custos da aquisição de materiais, execução de pequenos reparos, e prestação de serviços (Fundo Rotativo), os custos com a manutenção dos

Laboratórios do Paraná Digital (PROFINFO), os custos com Merenda e a Distribuição da Merenda e os custos com água, energia elétrica e telefone (Insumos).

Compreende-se que o ensino público pode ser norteado através dos custos que recaem sobre ele. Assim, pode-se estabelecer uma correlação entre gasto e matrícula, ou seja, os custos da educação é a razão entre a despesa realizada na função educação e o número de matrículas da educação básica e profissional na rede pública.

A análise dos resultados permite inferir que, diretamente são repassados para as escolas os valores do Fundo Rotativo, do PROINFO e o Valor Merenda. Os dados evidenciam que os recursos repassados seguem a lógica do Porte da Escola, como já referenciado neste trabalho. As escolas com maior número de alunos recebem mais recursos e as de menor porte, menos recursos. Cabe ressaltar, no entanto, os custos apresentados pelo Colégio Agrícola Estadual da Lapa, o Colégio Agrícola Lysimaco Ferreira da Costa (Rio Negro) e o Colégio Newton Freire Maia (Pinhais), mesmo apresentando número de alunos reduzidos, diante de suas especificidades, (Turno integral, Maquinários Agrícolas, Fazenda, etc.) apresentam um gasto/aluno maior que as escolas de maior porte.

Em relação aos custos com materiais, reparos e prestações de serviço, ou seja, com a manutenção da escola, os dados registram que o percentual de custo girou em torno de 3,68% do custo total das escolas, o segundo maior componente de custo analisado. Existe uma variação importante nesta segunda coluna, apresentando valores entre R\$ 28.241,79 e R\$ 124.231,08, discrepância que pode ser explicada diante do número de matrículas no CE do Paraná com 128 Turmas e 4.867 alunos matriculados, sendo 83,21% na educação básica e 16,79% na educação profissional. Já o Colégio Vereador Pedro Piekas, encontra-se com 22 turmas, 647 alunos matriculados, sendo 89,03% na educação básica e 10,97% na educação profissional.

Os custos com insumos permitem evidenciar que energia elétrica e água potável são os principais componentes na composição deste custo, que representou no geral 3,09% do custo total apresentado.

Um outro valor encontrado trata-se dos custos com merenda escolar que ocupa a coluna 04 e 05 da tabela 21. Nota-se que, tanto o valor merenda, recurso repassado diretamente a escola, e distribuição merenda (compras pelo governo) apresentam um impacto pequeno no custo geral das escolas, ou seja, 1,5%. Bem como o custo com a manutenção dos laboratórios do Paraná Digital, que apresentou um custo de 0,46%.

Assim, observou, tal como em outras pesquisas, que os custos com o pagamento de salários de docentes e não docentes constituem o principal componente do montante geral dos custos das escolas analisadas. Ressalta que, as 37 escolas da amostra apresentaram um custo total de R\$ 62.638.555,73 no ano de 2007. Chama a atenção, no entanto, o custo apresentado com pessoal, ou seja, R\$ 57.161.687,31 – 91,28% do total gasto.

Diante destes dados é possível inferir que os custos com insumos, manutenção, materiais de consumo, merenda tem um impacto pequeno na composição do custo apresentado pelas escolas, ou seja, 9,74%, no entanto, o presente estudo, como as outras pesquisas que tratam de custos educacionais, indica quanto o pessoal é o componente predominante do custo.

Fazendo uma análise entre o número de alunos e o custo apresentado pela escola é preciso destacar que, as escolas que apresentam maior número de matrículas (acima de 1500 alunos) tendem a ter maior número de alunos por turma, conforme tabela 18. Ressalta o Colégio Estadual do Paraná (39 alunos/turma), Colégio Benedicto João Cordeiro (42 alunos/turma), Colégio Professor Brasílio V. Castro (43 alunos/turma) e Colégio Costa Viana (47 alunos/turma). Nota-se que existe uma correlação entre gasto/aluno e matrícula/turma e matrícula/docente influenciando na composição dos custos apresentados, pois, sendo o custo com pessoal o mais impactante no resultado final, mais alunos por turma significa menos

docentes e espaço físico por aluno. Por outro lado, a nosso ver, uma racionalidade financeira pode resultar em prejuízo a qualidade do ensino.

Diante do objetivo da pesquisa de determinar o gasto/aluno ano nas escolas que ofertam educação profissional pública na cidade de Curitiba e região metropolitana, foi possível identificar uma variação no gasto/aluno ano importante. Nota-se que entre as 37 escolas da amostra, a média do gasto/aluno ano ficou em R\$ 1271,62. No entanto, a partir da análise da tabela, verifica-se que 86,48% das escolas analisadas, apresentaram gasto/aluno ano abaixo desta média, ou seja, com valores que variam entre R\$ 781,90 e R\$ 1253,29.

Por outro lado, constata-se que, entre as 05 escolas que apresentaram gasto/aluno ano superior a média, observa-se que o Colégio Estadual Agrícola da Lapa, (154 alunos/matriculados) apresentou um gasto/aluno ano de R\$ 5993,63, o que representa 7,6 vezes mais que o menor gasto/aluno ano, referente ao Colégio Brasílio V. Castro, com 2116 alunos matriculados, que apresentou um gasto/aluno ano de R\$ 781,90.

Nota-se, que mesmo diante dos dados já indicados neste estudo, que existe um diferencial nos custos com manutenção dos Colégios Agrícolas da rede fica evidenciado nos dados que este não foi a principal causa da discrepância demonstrada. Assim, pode afirmar-se que a discrepância está diretamente relacionada ao gasto com pessoal na função docente, tendo em vista que a escola dispõe somente de 04 turmas, o que indica diminuir o custo.

É importante considerar os limites postos deste estudo diante da falta de parâmetros para a análise do gasto/aluno ano na educação profissional. Carreira & Pinto (2007) em estudo recente sobre o custo aluno qualidade inicial (CAQI) afirmou que, em razão da complexidade da área, não foi possível avançar em conversas e nem em simulações sobre essa CAQI.

Os raros estudos disponibilizados sobre a temática indicam que as escolas de educação profissional apresentam um custo mais elevado quando se leva em conta o custo de implantação e manutenção de oficinas e laboratórios. No entanto,

Verhine (2005) em relatório de pesquisa produzido para o INEP, que trata do levantamento custo aluno ano, assim se referiu aos custos da educação profissional de nível médio:

Causa surpresa o fato de o Ensino Médio profissional apresentar o menor percentual de custo em relação a material permanente, quando comparado com as outras modalidades de oferta de ensino. Isto porque o ensino profissional sempre requer oficinas, máquinas e equipamentos de trabalho que representam muitas vezes um grande investimento (VERHINE, 2005, p.84).

De acordo com Cunha (2002, p.121) a comparação de custos das escolas técnicas federais com os das escolas de nível médio dos sistemas estaduais indica,

uma diferença tão grande que pretende – e consegue – levar à aceitação de que aqueles devem reduzir suas despesas até que igualem seus padrões de funcionamento. Não se comparam os custos das escolas técnicas federais com as escolas privadas de boa qualidade, não para fazer destas parâmetros para aquelas, mas, sim, para mostrar que qualquer ensino de boa qualidade é caro, seja público ou seja privado.

Na mesma direção, Oliveira (2009, p.61), ao discutir a implementação do ensino médio integrado à educação profissional no Brasil, afirma que:

discutir os dados referentes ao custo de um aluno do Ensino Médio no Brasil obriga-nos a lembrar que temos uma variação muito grande quando comparamos os gastos das redes públicas estaduais e federal e, muitas vezes, no interior da rede federal, há variações no valor gasto por aluno de acordo com o porte e a localidade da instituição. De qualquer forma, é fato notório que o gasto por aluno das instituições federais é muito maior do que o das escolas estaduais.

O valor por aluno das instituições federais chegou a ser – nos anos de 1994, 1997 e 1998 – oito vezes maior que o valor dos alunos das redes estaduais. Além disso, recentemente, quando pesquisamos os relatórios de prestação de contas de várias instituições federais, pudemos constatar que o valor por aluno dessas instituições nunca é inferior a quatro mil reais.

De posse dessas informações, é possível constatar o quanto o gasto médio (majoritariamente de alunos das redes estaduais) de aluno do Ensino Médio no Brasil se distancia do custo de um estudante da rede federal de ensino, evidenciando-se o fato de que, no Brasil, confirmado nos dados do ENEM, as redes estaduais são aquelas que, por terem o menor gasto por aluno, apresentam os piores desempenhos.

Finalmente, o Ministro da Educação Fernando Haddad, em entrevista<sup>87</sup> concedida em 30 de abril de 2009, com o intuito de explicar o "novo" ENEM, fez uma comparação entre os gastos da rede pública e privada. De acordo com o Ministro, "os gastos com o investimento anual por aluno nas redes públicas estaduais de ensino médio equivale – ou é até inferior – ao valor de mensalidades em escolas privadas de elite" e afirmou:

As disparidades nos gastos, juntamente com as desigualdades socioeconômicas entre os estudantes, explicam o pior desempenho das redes estaduais em relação às escolas particulares. Há que se considerar que ainda é muito pouco (o gasto médio por aluno na rede estadual). Praticamente, é comparável com uma mensalidade das melhores escolas particulares do país.

O valor por aluno investido pelos estados continua "absolutamente insuficiente", apesar de ter crescido 50% acima da inflação, entre 2002 e 2007.

Dos mil colégios com piores notas no Enem, 965 são estaduais; no topo do ranking, entre os mil melhores, apenas 36 são mantidos por governos estaduais. A mensalidade no Colégio de São Bento, primeiro colocado no Enem, é de R\$ 1.752,39. Maior, portanto, que os R\$ 1.620,11 por aluno que nove estados do Norte e do Nordeste terão para financiar suas redes de ensino durante o ano inteiro.

A mensalidade do São Bento, referente ao 3o ano do ensino médio, equivale praticamente a todo gasto anual por aluno no Estado do Rio: R\$ 1.818,59. Somadas as 12 mensalidades, estudar no São Bento custa R\$ 21 mil por ano. Esse valor supera em mais de quatro vezes o investimento das escolas federais, de cerca de R\$ 5 mil por aluno/ano, segundo o MEC. As federais costumam ir tão bem quanto as privadas nas avaliações oficiais – o terceiro colocado no Enem 2008 é o Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Viçosa (MG).

A melhoria da educação é uma "trajetória difícil", e que os países desenvolvidos levaram décadas para chegar lá. Ele dividiu os estudantes brasileiros em três grupos: o primeiro, que está no mesmo nível de países desenvolvidos, é o de alunos de escolas privadas, federais e estaduais de elite; o segundo tem perspectiva de melhorar na próxima década; o terceiro está na escola, mas "mal se alfabetiza" (HADDAD, 2009).

Neste sentido, da análise dos dados e entrevistas realizadas objetivando desvelar a suficiência da política de financiamento da educação profissional e ensino médio integrado à educação profissional, no Estado do Paraná, diante do movimento

---

<sup>87</sup> Entrevista publicada no JORNAL DA CIÊNCIA. 30 abr. 2009. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br>>. Acesso em: 1º. maio 2009.

de expansão da modalidade e etapa, pode-se inferir que a garantia de oferta de uma política de educação profissional pública, que busca atender os anseios dos jovens paranaenses, como indica o discurso oficial, requer uma política de financiamento que de fato assegure uma formação coerente com as exigências impostas pela atualidade e indique como prioridade a formação do integral dos educandos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na trajetória percorrida na realização deste estudo buscou-se avaliar as relações entre a política de financiamento para a educação e a perspectiva de retomada da educação profissional no Estado do Paraná, de forma articulada com a educação básica tomando como objetivo principal refletir sobre a suficiência ou não do investimento realizado para a garantia da política de educação profissional no estado. Para isto utilizaram-se dois parâmetros principais: o investimento em educação profissional frente aos gastos em MDE e o gasto/aluno ano em escolas que ofertam educação profissional na Região Metropolitana de Curitiba.

O método utilizado para o levantamento e análise dos gastos procurou levar em consideração pressupostos teóricos e metodológicos indicados por Farenzena (2004); Camargo & Nascimento (2006); Carreira & Pinto (2007).

Para atender esse objetivo, na análise realizada levou-se em conta as informações de investimento em educação profissional constantes no BGE, visto que tais informações não são suficientemente desagregadas, especialmente no caso do Ensino Médio integrado a educação profissional, buscou-se levantar os gastos consolidados nas escolas que ofertam educação profissional o que implicou a construção de outra estratégia para avaliação dos recursos que efetivamente chegaram às escolas.

Para levantar os custos das escolas foram considerados os gastos com pessoal docente e não docente, o fundo rotativo, que se destina a cobrir gastos com manutenção, material de consumo e prestação de serviços, a merenda escolar e demais insumos (água e esgoto, energia elétrica, telefone).

A respeito do gasto/aluno ano, para as escolas estaduais que ofertam educação profissional na região metropolitana de Curitiba, o valor encontrado foi desde R\$ 781,00 até R\$ 5.993,00, respectivamente maior e menor valor. Na média, o gasto/aluno ano ficou em torno de R\$ 1.271,00.

Cabe reafirmar a desigualdade de condições, no gasto/aluno ano, nas escolas que ofertam educação profissional na região metropolitana de Curitiba. Observa que



as escolas com menor número de alunos apresentam um custo direto mais elevado. Já as escolas com maior número de alunos, o valor gasto/aluno ano apresentado foi bastante baixo, se considerarmos as especificidades das escolas de educação profissional que teoricamente, tem um custo superior às escolas de ensino regular, conforme indica os estudos da área.

Estudos conjuntos do MEC e da Secretaria Extraordinária de Assuntos Estratégicos (2009) indicam que os recursos atualmente aplicados no ensino médio e técnico são insuficientes para que se ofereçam as perspectivas de desenvolvimento necessárias aos jovens. Para resolver a questão, o estudo aponta para um gasto mínimo, por aluno, de R\$ 2.000,00, na visão do MEC são recursos necessários para incrementar o atendimento de jovens e alterar o ensino técnico<sup>88</sup>.

O INEP também realizou estudo sobre a quantidade de recursos públicos investidos nos diferentes níveis da educação brasileira (INEP, 2009). O estudo também apresenta os dados de investimento em educação por aluno. Em 2007, o investimento público anual em um aluno da educação básica foi de R\$ 2.005. Em 2006, este custo era de R\$ 1.852 e, em 2000, era de R\$ 1.310. Os valores apresentados no estudo estão corrigidos pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA).

Dentro da educação básica, o estudo revelou significativo crescimento nos ensinos fundamental e médio. O gasto por aluno no ensino médio era de R\$ 902 em 2003, enquanto que em 2007 passou para R\$ 1.572. Já nas primeiras séries do ensino fundamental, o valor apurado em 2007 foi de R\$ 2.166 por aluno, sendo que em 2000 era de apenas R\$ 1.289.

Quando se observa, de quanto foi o gasto global, por aluno/ano, de acordo com a MDE da educação profissional no Paraná, o valor por aluno propiciado é de:

---

<sup>88</sup> Projeto para ensino médio prevê gasto de R\$ 2 mil por aluno/ano. Disponível em: <<http://www.cnte.org.br/>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

TABELA 22 - GASTO/ALUNO ANO - MDE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL PR

ANO	GASTO/ALUNO (R\$)
2004	185,33
2005	153,34
2006	137,56
2007	94,17

FONTE: Elaborada pelo autor, a partir de dados da SEAP - Balanço Geral do Estado – SEED/DET. Valores atualizados pelo INPC – dez. 2008

A análise destes dados demonstra uma disparidade entre os custos diretos da escola e a MDE educação profissional. Como agravante, nota-se que há uma expansão no número de matrículas da educação profissional, ao mesmo tempo, observa que o valor per capita, faz o percurso inverso, ou seja, de R\$ 185,00 em 2004, quando o número de matrículas é de 28.345 alunos, caiu para R\$ 94,00 em 2007, quando o número de alunos matriculados atinge 72.201 alunos.

Por outro lado fica evidenciado que os valores indicados no BGE como MDE da educação profissional está subestimado, tendo em vista que todos os estudos que tratam do custo aluno no Brasil indicam que o gasto com pessoal é parte substantiva dos investimentos em educação e, no caso do Paraná, parte das despesas com educação profissional relativa à pessoal docente e não docente está na rubrica de administração geral.

Ao analisar os estudos indicados neste trabalho, que a nosso ver, parece mais próximo ao estudo aqui focalizado, contudo, ressaltando, que os estudos citados atingiram um grau de detalhamento que dificultam uma comparação com o presente estudo, devido à falta de acesso a dados mais minuciosos, é possível concluir que existe a necessidade de um aumento com o gasto público em MDE da educação profissional, pois, os custos apresentados nas escolas estudadas estão bem abaixo da média nacional e, portanto, comprova a hipótese que a política de financiamento da educação profissional paranaense é insuficiente para estruturar e qualificar uma rede de escola que corresponda às necessidades de formação em que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem os fundamentos sobre

os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e assegurados, na perspectiva de uma escola unitária e de uma educação politécnica.

O conjunto de dados levantados e analisados permite, ainda que com alguma reserva, sejam apresentadas indicações, de caráter avaliativo, sobre a educação profissional paranaense, pois, o baixo valor gasto por aluno/ano pode evidenciar a hipótese de que o crescimento da modalidade tenha sido limitado pela falta de incentivo em relação aos recursos mobilizados para a educação profissional.

Observando com mais cuidado os custos diretos das escolas que apresentam os maiores gastos, destaca-se o Colégio Agrícola Estadual da Lapa. Nota-se que é a instituição que apresenta o maior gasto/aluno ano, R\$ 5.993,00, o que indica a peculiaridade destas escolas no tocante a alimentação e alojamento, às necessidades de permanente manutenção e cuidados com os terrenos, plantas e animais. Entretanto, pode-se inferir que, o gasto/aluno ano de R\$ 5.993,00, seria o mais próximo do desejável, comparando a dados internacionais que apontam um gasto médio por aluno/ano<sup>89</sup>, no Chile de US\$ 2.062; no México, US\$ 2.564; na Coréia, US\$ 7.276 e nos EUA, US\$ 10.468.

Ainda que neste estudo, os parâmetros indicadores de qualidade não foram contemplados se faz necessário saber quanto custa o que está sendo realizado na educação profissional paranaense, calcular quanto custará para chegar ao patamar de qualidade que tem sido anunciado pelos gestores desta modalidade no Paraná e o custo adicional que podem levar à concretização de uma educação com padrões mínimos de qualidade que pressupõe

infra-estrutura e equipamentos adequados, professores qualificados, com remuneração equivalente à de outros profissionais com igual nível de formação no mercado de trabalho e com horas remuneradas destinadas à preparação de atividades, reuniões coletivas de planejamento, visitas às famílias e avaliação dos trabalhos (CARREIRA; PINTO, 2007, p.78).

---

<sup>89</sup> Dados disponibilizados por Pinto (2008) e se referem ao ensino médio.

Na observação de Pinto (2008), o resultado natural dos baixos investimentos por aluno, em geral, e no ensino médio, em particular é, “a existência de uma escola pública pobre para os pobres e remediados que a freqüentam.” No entanto, o autor indica que, a rede federal de ensino médio, composta pelas escolas técnicas, apresenta ótimos indicadores de qualidade, tanto no que se refere às condições de oferta (qualificação dos profissionais, condições de trabalho, recursos didáticos) quanto ao desempenho de seus alunos. Na ótica do autor, trata-se da única rede que atende o disposto na LDB quanto às finalidades do ensino médio,

propiciando uma sólida educação básica, relacionando teoria e prática, e propiciando ingresso qualificado no mercado de trabalho, assim como eventual prosseguimento nos estudos.

É dessa rede, quando se considera a proporção inscritos/aprovados, o melhor desempenho nos vestibulares mais concorridos do País. Como aspecto negativo, há que se comentar que boa parte dessas escolas adota processos seletivos de ingresso, o que sempre produz um filtro socioeconômico e étnico-racial. E quanto custa um aluno nessas escolas? Em torno de R\$ 4 mil por ano, ou seja, cerca de três vezes o valor mínimo estimado no âmbito do Fundeb. Trata-se, contudo, de um valor que é menos da metade do que cobra qualquer escola privada de elite ou do custo de um jovem preso em alguma instituição "reeducação". Garantir esse padrão de qualidade para todos os alunos atualmente matriculados (incluindo educação de jovens e adultos) no ensino médio público no país custaria cerca de 1,3% do PIB, um montante que não é pequeno, mas que cabe tranqüilamente dentro das contas públicas, já que a carga tributária brasileira é de 38% do PIB. O retorno para a nação deste investimento não tem preço (PINTO, 2008).

É digno de nota, que a educação profissional não foi contemplada no estudo desenvolvido por Carreira & Pinto (2007), Custo Aluno Qualidade Inicial, segundo os autores, em razão da complexidade da área. Assim, vale destacar o esforço na realização deste trabalho, entendendo que, a dimensão econômico-financeira proposta tenha sido alcançada nos limites do que foi possível investigar. Ao mesmo tempo, é necessário ressaltar o exaustivo trabalho empírico de coleta de dados, disponibilidade de tempo, colaboração e comprometimento dos Chefes e Funcionários dos Departamentos de Educação e Trabalho e, de Finanças da SEED/PR.

De resto, ao analisar as políticas públicas de educação profissional no Paraná diante do financiamento, constata-se que houve consideráveis mudanças e expansão dessa modalidade de ensino, principalmente, com a implementação do ensino médio integrado à educação profissional.

A justificativa para tal expansão encontra respaldo no fortalecimento da oposição aos governos do período de 1995 a 2002, que tinham “abandonado o compromisso com a qualidade e as escolas públicas passaram a ser sinônimo de sucateamento e desamparo<sup>90</sup>”, na ótica dos atuais governantes. Assim, com a bandeira de democratização via participação popular, tanto o Governo Federal quanto Estadual, buscava promover ações que pudesse avançar nas políticas de integração entre educação e o mundo do trabalho, como instrumento de desenvolvimento e democracia. Como observa,

O Partido dos Trabalhadores, vencedor no pleito nacional, é, historicamente, originário das lutas dos trabalhadores contra a ditadura, assim como o PMDB, que se elegeu para o governo do estado, é herdeiro também do combate ao governo autoritário que se instalou no Brasil em 1964. Esses partidos e seus representantes eleitos são, portanto, marcados pela situação de herdeiros de um período de democratização no qual foram protagonistas importantes. Nesse sentido, encontra-se uma confluência entre a política estadual e a política federal, que, a partir de 2003, se posicionava favoravelmente com relação ao ensino profissional como política pública (PINHEIRO, 2008, p.107).

Não se pode negar que a expansão da educação profissional está, também, vinculada a uma tentativa de apresentar uma resposta política, aceita no senso comum e pela opinião pública, cujo cerne é econômico, ou seja, o desemprego em larga escala.

Há muitas pessoas que estão desempregadas e isso sempre é um problema, quando se fala em ensino profissional, dá-se uma perspectiva de possibilidade e garantia de emprego, o que proporciona legitimidade aos governos. Esta expansão como política se apresenta neste contexto também como uma resposta para se resolver a questão do emprego, aumentando a “empregabilidade”, ensinando o “empreendedorismo”, marca esta já existente nos governos anteriores.

---

<sup>90</sup> Fonte: 3.º Congresso do PT. set. 2007. Disponível em: <[www.inprecor.org.br](http://www.inprecor.org.br)>. Acesso em: 10 jul. 2009.

No plano estadual, a idéia de ser a educação profissional uma resposta para o desemprego também está presente na própria comunidade e revela-se no depoimento de escolas a respeito das filas de espera por vagas nos estabelecimentos da rede estadual (PINHEIRO, 2008, p.113).

Assim, verifica-se, que no Estado do Paraná, mesmo diante do discurso de prioridade para a educação profissional e a expansão do ensino médio integrado à educação profissional, as condições objetivas que efetivamente tornariam exequível esta política pública, não podem de pronto, ser percebidas.

De fato, a nova política não rompe com a institucionalidade construída na reforma anterior, embora existam expectativas ao contrário. A política dá seqüência aos princípios da reforma educacional empreendida na década de 1990, porém com algumas diferenças, como é o caso, das propostas elencadas pelo DET/SEED que indica como concepção de educação profissional, uma sólida base de educação geral, científico-tecnológica, sócio histórica e adota o trabalho como princípio educativo e categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de Educação Profissional.

Finalmente, vale ressaltar que este estudo, apontou para um aumento significativo no número de alunos matriculados na educação profissional paranaense a partir de 2003, no entanto, constatou-se que o crescimento nos gastos públicos não acompanhou proporcionalmente a expansão.

Embora não tenha sido objeto de análise, cabe registrar que existe um conjunto de fatores intrínsecos e extrínsecos ao ambiente escolar que, uma vez reunidos, tendem a contribuir para uma educação de qualidade. Todavia, sem os recursos financeiros suficientes, nada disso pode ser concretizado, uma vez que o financiamento representa a base financeira para sustentar o sistema educacional.

Assim, acredita-se que este trabalho possa contribuir para novos estudos de custos e gastos/alunos, em escolas públicas que ofertam educação profissional, bem como, buscar indicadores já construídos e em construção que nos leve a uma escola de educação profissional de qualidade, tal como indica a LDB n.º 9.394/96.

A escola pública depende exclusivamente dos recursos públicos, recursos esses que necessitam ser mais transparentes, com maior publicização dos gastos, permitindo que haja um aprofundamento das pesquisas que permita “arriscar e conhecer os caminhos e descaminhos que os recursos financeiros trilham dentro das escolas públicas” (SOUZA, 2006, p.266) e, chegar a um custo aluno qualidade na educação profissional como um todo.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, Claudia Barcelos de Moura; SILVA, Monica Ribeiro. Política educativa: la reforma brasileña y sus resultados según el rendimiento de los estudiantes. **Revista THEOMAI**, Argentina, p.141-155, 2007. Disponível em: <<http://www.revista-theomai.unq.edu.ar/numero18/Silva.pdf>>. Acesso em: 10 abr. 2009.
- AGÊNCIA BRASIL. 02 ago. 2008. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.inf.br/>>. Acesso em: 20 mar. 2009.
- AGÊNCIA BRASIL. 27 nov. 2008. Disponível em: <<http://www.agenciabrasil.inf.br/>>. Acesso em: 02 jan. 2009.
- AKKARI, Abdel-Jalil; NOGUEIRA, Natania. As condições básicas para uma educação de qualidade na América Latina. **Diálogo Educ.**, Curitiba, v.7, n.22, p.131-145, set./dez. 2007.
- ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. Rescentralizando a federação? **Revista de Sociologia e Política**, Curitiba, p.29-40, v.24, jun. 2005.
- ANDERSON, Perry. O balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Paulo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- ANGELI, José Mário. Educação e trabalho: problemática antiga com roupagem nova. **Cultura Vozes**, Petrópolis, n.6, v.92, p. 84-109, 1998.
- ARAÚJO, Carlos Henrique. **Educação: uma aposta no futuro**. 2006. Disponível em: <<http://educaterra.terra.com.br>>. Acesso em: 16 out. 2008.
- ARCO-VERDE, Yvelise. Paraná é o 2.º melhor na educação profissional. **Jornal Tribuna de Cascavel**, Cascavel, 2009.
- ARELARO, Lisete R. 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, SP: Autores Associados, 2000. p.95-116.
- ARELARO, Lisete; GIL, Juca. **FUNDEB: dilemas e perspectivas - política de fundos na educação: duas posições**. Brasília: Independente, 2005.
- ARELARO, Lisete; GIL, Juca. Política de fundos na educação: duas posições. In: LIMA, Maria José Rocha; DIDONET, Vital. **FUNDEB: avanços na universalização da educação básica**. Brasília: MEC/INEP, 2006.
- ARROYO, Miguel. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais de formação humana. In: SILVA, Tomás T. da. **Trabalho, educação e prática social**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- BANCO MUNDIAL. **Relatório de Avaliação**. Brasil. Projeto de Qualidade no Ensino Básico do Paraná. 12699 BR de 8 jun. 1994.



BANCO MUNDIAL. **O estado num mundo em transição**. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial. Washington: Banco Mundial, 1997.

BARACHO, Maria das Graças *et al.* Políticas públicas de formação de professores e de financiamento. In: **Ensino Médio Integrado à Educação Profissional**. Boletim 07, Brasília: MEC, 2006.

BARROS, Marta Silene. **Educação e trabalho**: estudo da atuação da orientação educacional e profissional no ensino Médio e Profissionalizante no Estado do Paraná. 1998, Dissertação (Mestrado) - UNIMEP, Piracicaba, 1998.

\_\_\_\_\_. As políticas educacionais para o ensino médio e profissionalizante no estado do Paraná. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2001. p.1-17.

BEZERRA, Ricardo. Demanda por vagas permite aumento no número de alunos em sala de aula. **Agência de Notícias do Estado do Paraná**, Curitiba, 01 ago. 2004. Disponível em: <<http://www.aenoticias.pr.gov.br/>>. Acesso em: 10 jun. 2009.

BONETI, Lindomar Wessler. **Políticas públicas por dentro**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

\_\_\_\_\_. Jovem pobre, pobre jovem: a condição de acesso ao ensino superior no Brasil. In: TELES, Nair. **Um olhar sobre o jovem no Brasil**. Brasília: Ministério da Saúde, Fundação Osvaldo Cruz, 2008.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal 1988.

BRASIL. Decreto n.º 2.264, de 27 de junho de 1997. Regulamenta a Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, no âmbito federal, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e determina outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 jun. 1997a.

BRASIL. Decreto n.º 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2.º do art.36 e os arts. 39 a 42 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 abr. 1997b.

BRASIL. Decreto n.º 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2.º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004.

BRASIL. FUNDEF. Departamento de Desenvolvimento de Políticas de Financiamento da Educação Básica. Brasília, 2002.

BRASIL. Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.º e 2.º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. Lei n.º 87, de 13 de setembro de 1996. Dispõe sobre o imposto dos Estados e do Distrito Federal sobre operações relativas à circulação de mercadorias e sobre prestações de serviços de transporte interestadual e intermunicipal e de comunicação, e dá outras providências (LEI KANDIR). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 set. 1996a.

BRASIL. Lei n.º 9.394, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996b.

BRASIL. Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 dez. 1996c.

BRASIL. Lei n.º 11.494, de 20 de junho 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei n.º 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 21 jun. 2007.

BRASIL. MEC. **Planejamento político-estratégico 1995-1998**. Brasília, 1995.

BRASIL. MEC. Boletim SETEC. Disponível em: <<http://mecsrv04.mec.gov.br/news/boletimImp.asp?ld=110>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

BRASIL. MEC. **Uma concepção para o ensino médio**. Brasília, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 10 nov. 2008.

BRASIL. MEC. **Mais vagas na educação profissional**. Brasília, 2008b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/>>. Acesso em: 14 nov. 2008.

BRASIL. **Programa de Expansão da Educação Profissional**. Brasília: MEC/FNDE, 2004. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/>>. Acesso em: 10 out. 2008.

BRASIL. Resolução/FNDE/CD/ n.º 062, de 12 de dezembro de 2007. Estabelece as diretrizes para a assistência financeira a Estados, Distrito Federal e Municípios no âmbito do Programa Brasil Profissionalizado. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez. 2007.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Discutindo uma concepção curricular para o ensino médio**: documento preliminar. Brasília, 1997.

BRASIL/MTB/MEC. **Política para a educação profissional**. Brasília: MEC/MTB, 1995a.

BRASIL. MINISTÉRIO DO TRABALHO. **Questões críticas da educação brasileira**. Brasília: MTb/PACTI/PBQP, 1995b.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Parte I — Bases Legais. Brasília, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Programa de Expansão da Educação Profissional. Educação Profissional. Concepções, Experiências, Problemas e Propostas. 2003. Brasília. **Anais...** Brasília, set. 2003.

BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Proposta de Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica**. Brasília, dez. 2003b.

BRUEL, Ana Lorena. A política presente na Reforma do Ensino Médio no Estado do Paraná: algumas reflexões sobre o PROEM. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n.1, 2007.

CAMARGO, Rubens B.; NASCIMENTO, Ana Paula S. Levantamento do custo-aluno-ano em escolas de Educação Básica que oferecem condições para a oferta de um ensino de qualidade em São Paulo. In: GOUVEIA, Andréa B.; SOUZA, Ângelo R.; TAVARES, Taís M. (Org.) **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

CARNEIRO, Moaci A. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**: artigo a artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CARREIRA, Denise; PINTO, José M. R. **Custo aluno-qualidade inicial, rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global: Companhia Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARTA DE BRASÍLIA. **Financiando uma educação de qualidade para todos os brasileiros**. Brasília, 2003.

CARVALHO, Celso. Reforma da educação no contexto de crise do capitalismo contemporâneo. **Impulso - Educação & Política**, Piracicaba, v.16, n.40, p.21-33, 2005.

CARVALHO, Deusvaldo. **Orçamento e contabilidade pública**: teoria e prática. Campo Grande: Ruy Barbosa, 2005.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Educação brasileira consertos e remendos**. Rio de Janeiro: Rocco, 2007.

CASTRO, Jorge Abrahão. Financiamento da educação no Brasil. **Em Aberto**, Brasília, DF, v.18, n.74, p.11-32, dez. 2001.

CASTRO, Jorge Abrahão; FERNANDES, Maria Alice da Cunha. **Sistema de informações sobre os gastos públicos na área de educação**: diagnóstico dos gastos públicos na área de educação - 1995. Brasília: IPEA, 1999.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO (ANPEd), 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2008.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

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

CODO, Wanderley. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ. Vozes, 2006.

COLOMBO, Irineu. **Brasil profissionalizado**: um programa que sistematiza na prática a educação profissional e tecnológica. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos\\_educacao\\_novotempo.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_educacao_novotempo.pdf)>. Acesso em: 1.º out. 2008.

\_\_\_\_\_. **Educação para um novo tempo**: o Instituto Federal. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos\\_educacao\\_novotempo.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/artigos_educacao_novotempo.pdf)>. Acesso em: 1.º out. 2008.

COLONTONIO, Eloise Medice; SILVA, Monica R. O princípio educativo do trabalho e as possibilidades da formação unitária no âmbito do ensino médio integrado. In: SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO PARANÁ. Departamento de Educação e Trabalho (Org.). **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na rede pública estadual**. Curitiba: SEED PR, 2008. (no prelo)

CORDÃO, Francisco Aparecido. A educação profissional no Brasil. In: PUC/SP (Org.). **Ensino médio e ensino técnico no Brasil e em Portugal: raízes históricas e panorama atual**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea)

COSTA, Nilson do Rosário. Organizações internacionais e reforma do estado: o projeto Reforsus do Banco Mundial. In: ANPOCS, 20., 1997, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas, 1997.

CREMONESE, Dejalma. **Reforma do estado**: implicações sociais e econômicas das políticas neoliberais no Brasil. Assunción: Corredor de las Ideas, 2004. Disponível em <<http://juanfilloy.bib.unrc.edu.ar/completos/corredor/corredef/comi-b/CREMONES.HTM>>. Acesso em: abr. 2009.

CUNHA, Luiz Antonio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar M. L. *et al.* (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas atuais para o ensino médio e a educação profissional de nível técnico: problemas e perspectivas. In: ZIBAS, Dagmar M. L. *et al.* (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

D'AGOSTINI, Liliana Demarchi. **As Leis de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil**. 2000. Disponível em: <[http://virtual.udesc.br/midiateca/publicacoes/tutor\\_01.htm](http://virtual.udesc.br/midiateca/publicacoes/tutor_01.htm)>. Acesso em: 23 maio 2008.

DAVIES, Nicholas. **O FUNDEF e o orçamento da educação: desvendando a caixa preta**. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas de Nosso Tempo, 64)

\_\_\_\_\_. **Financiamento da educação: novos ou velhos desafios?** São Paulo: Xamã, 2004.

\_\_\_\_\_. A política de fundos no financiamento da educação. In: GOUVEIA, Andréa Barbosa; SOUZA, Ângelo Ricardo; TAVARES, Tais Moura (Orgs.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

DEITOS, Roberto Antonio. Da afirmação da inadequação da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional à adequação às exigências políticas e econômicas hegemônicas (1995-1999). In: HIDALGO, Ângela Maria (Org.). **Educação e estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e Paraná na década de 90**. Londrina: Ed. UEL, 2001.

\_\_\_\_\_. História da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional (1995-2002). In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura (Orgs.). **Navegando pela história da educação brasileira**. Campinas, SP: Gráfica FE: HISTEDBR, 2006. v.1. p.1-28.

DETRIACHI FILHO, Edson. **A escola como locus de produção e reprodução de normas: apropriação das políticas oficiais em uma unidade do CEETEPS**. Bauru: UNESP, 2008.

DOCUMENTO PT. “Uma escola do tamanho do Brasil”. Coordenador da área de Educação, Ciência & Tecnologia Newton Lima Neto. São Paulo, 2002. Disponível em: <<http://www.lpp-uerj.net/olped/documentos/1522.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2008.

DOURADO, Luiz Fernandes. Financiamento da educação no Brasil: aportes teóricos e a construção de uma rede de pesquisadores. In: GOUVEIA, Andréa B.; SOUZA, Ângelo R.; TAVARES, Tais M. (Orgs.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24., 2001, Caxambu. Trabalho apresentado na Sessão Especial intitulada Habilidades e Competências: **a Educação e as Ilusões da Sociedade do Conhecimento**. Caxambu, 8 a 11 de outubro de 2001.

FANK, Elisane. **A construção das diretrizes curriculares do ensino médio no estado do Paraná (gestão 2003-2006): avanços e limites da política educacional nas contradições do estado contemporâneo**. 2007. Dissertação (Mestrado) - PPGE/UFPR, Curitiba, 2007.

FARENZENA, Nalu *et al.* (Coord.). **Levantamento do custo aluno/ano em escolas da educação básica que oferecem condições para oferta de ensino de qualidade**: Rio Grande do Sul – relatório de pesquisa. Porto Alegre: UFRGS/FACED/Núcleo de Pesquisa de Política e Gestão da Educação, 2004.

FERREIRA, Eliza B.; GARCIA, Sandra R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: CIAVATTA, Maria, FRIGOTTO, Gaudêncio, RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRETTI, Celso João. Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.59, p.225-269, 1997.

\_\_\_\_\_. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Superior. **Educação & Sociedade**, Campinas, n.70, p.80-100, 2000.

FERRETTI, Celso João; SILVA JR., João dos Reis. Educação profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.109, p.43-66, mar. 2000.

FONSECA, Celso Suckow da. **História do ensino industrial no Brasil**. Rio de Janeiro: Edição de Escola Técnica Nacional do Rio de Janeiro, 1961. v.1.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 29.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In: GENTILI, Pablo. **A pedagogia da exclusão**. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.25-54.

\_\_\_\_\_. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador. Impasses Teóricos e Práticos. In: GOMEZ, Carlos M. *et al.* **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 58.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Educ. Soc.** [online], v.28, n.100, p.1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Teoria e educação no labirinto do capital**. Petrópolis: Vozes, 2001.

\_\_\_\_\_. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.24, n.82, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educ. Soc.** [online], v.26, n.92, p.1087-1113, 2005.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **O ensino médio integrado a educação profissional**: a implantação na rede pública do Paraná. In: I Encontro Internacional Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores – LABOR/UFC, Fortaleza, 2006.

\_\_\_\_\_. Paraná é o 2.º melhor na educação profissional. **Jornal Tribuna de Cascavel**, Cascavel, 2009.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira; MOURA, Dante H.; RAMOS, Marise N. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília: MEC, 2007. (Documento Base)

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.76-99.

GERMANO, José Wellington. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 2.ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Unicamp, 1994.

GOMES, Candido Alberto. Financiamento e equidade. In: GOMES, Candido Alberto; AMARAL SOBRINHO, José (Orgs.) **Qualidade, eficiência e equidade na educação básica**. Brasília: IPEA, 1992 (Série IPEA, 136).

GONÇALVES, Reinaldo. **O Brasil e o comércio internacional**. São Paulo: Contexto, 1992.

GOULART, Linda Taranto *et al.* **O desafio de universalização do ensino médio**. Brasília: INEP, 8 maio 2006. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/imprensa/artigos/2006/universalizacao.htm>>. Acesso em: 17 set. 2008.

GOUVEIA, Andréa B. O financiamento da educação em municípios da região metropolitana de Curitiba-Pr. In: GOUVEIA, Andréa B.; SOUZA, Ângelo R.; TAVARES, Taís M. (Org.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

GOUVEIA, Andréa B.; SOUZA, Ângelo R. O financiamento da educação em municípios da região metropolitana de Curitiba/PR/Brasil: os desafios frente à expansão da oferta numa região em crescimento. **Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales**, Barcelona, v.9, n.194 (64), 2005.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa. Financiamento da educação profissional no Brasil: contradições e desafios. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2006, Brasília. **Anais...** Brasília: MEC, 2006.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge Alberto Rosa; SANTOS SILVA, D. **Formulação das políticas de financiamento da educação profissional no Brasil**. Levantamento dos organismos financiadores da educação profissional. Brasília: MEC/SEMTEC/PROEP, nov. 2003. (mimeo)

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 3.ed. Trad. Adail Ubirajara Sobral e Maria Stela Gonçalves. São Paulo: Loyola, 1993.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso João *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

IBGE. Diretoria de Pesquisa. Coordenação de Trabalho e Rendimento. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - 2007**. Brasília, 2009.

IGNÁCIO, Paulo César de Souza. **Da educação tecnológica à formação profissional**: a reforma do ensino técnico em questão. 1999. Dissertação (Mestrado) - UFF, Niterói, RJ 1999.

INEP. **Educação recebeu R\$ 117 bilhões em 2007**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2009.

IPARDES. **Paraná foi o estado brasileiro que mais gerou empregos industriais nos últimos dez anos**. Curitiba: Governo do Paraná, 2008.

JORNAL DA CIÊNCIA. 30 abr. 2009. Disponível em: <<http://www.jornaldaciencia.org.br/>>. Acesso em: 1º. maio 2009.

JORNAL 30 DE AGOSTO. 2008. Disponível em: <[www.app.com.br/portalapp](http://www.app.com.br/portalapp) >. Acesso em: 05 fev. 2009.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KRAWCZYK, Nora. **O ensino médio no Brasil**. São Paulo: Ação Educativa, 2009. (Em Questão, 6)

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997. (Questões da Nossa Época, v.63)

\_\_\_\_\_. Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações com o conhecimento e método. In: **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. As propostas de decreto para regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria Aparecida. **Pronunciamento da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação/Anped – GT Trabalho e Educação**. Apresentado na Reunião da SEMTEC/MEC, Brasília, 18 de dezembro de 2003.

\_\_\_\_\_. **As propostas de decreto para a regulamentação do ensino médio e da educação profissional: uma análise crítica**. Curitiba [s. ed.], 2004.

LEAL, Suely Maria R. A outra face da crise do estado de bem-estar social: neoliberalismo e os novos movimentos sociais da sociedade do trabalho. **Caderno de Pesquisas**, n.13, NEPP/Unicamp, 1990.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A reforma da educação profissional no Brasil nos anos 90**. 2002. Tese (Doutorado) - PPGE, UFSC, Florianópolis, 2002.

MACHADO, Lucília Regina de Souza. Educação básica, empregabilidade e competência. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n.3, p.15-21, jan./jul. 1998.

\_\_\_\_\_. A institucionalização da lógica das competências no Brasil. **Proposições**, Campinas, SP: UNICAMP, 2002.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2003.



MELCHIOR, José Carlos de Araújo. **O financiamento da educação no Brasil**. São Paulo: EPU, 1987.

\_\_\_\_\_. Financiamento da educação: gestão democrática dos recursos financeiros públicos em educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.72, n.172, p.262-290, set./dez. 1991.

\_\_\_\_\_. **Mudanças no financiamento da educação no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

MELO, Savana D. G. Reformas e políticas para a educação profissional a partir de 1990: alguns aportes. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2008, Belo Horizonte. **Anais...**, Belo Horizonte: CEFET-MG, 2008.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Trad. Isa Tavares. São Paulo: Boi Tempo, 2005.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Subsídios para o processo de discussão da proposta de anteprojeto de lei da educação profissional e tecnológica**. Brasília, 2004.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio**. Brasília, 26 maio 2009.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO/INEP. Educação profissional técnica de nível médio no censo escolar. Brasília, DF: INEP, 2006.

MONLEVADE, João C. **Educação pública no Brasil: contos & de\$conto\$**. Ceilândia: Idéa, 1997.

MORAES, Carmen Sylvia Vidigal. O Sistema Nacional de Educação Tecnológica e a Cefetização: questões a serem consideradas pelos educadores. **Educação e Sociedade**, Campinas, SP, v.1, n.49, p.577-584, 1994.

\_\_\_\_\_. A reforma do ensino médio e a educação profissional. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, MG, v.1, n.3, p.107-118, 1998.

MOURA, Dante H. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Holos**, ano 23, v.2, 2007.

MOURA, Dante H.; GARCIA, Sandra Regina; RAMOS, Marise Nogueira. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília: MEC, 2008. (Documento Base)

NASCIMENTO, Elaine C.; AMORIM, Mário Lopes. Oficinas de reestruturação curricular - reflexões sobre o ensino médio integrado e a ação docente. **Educação e Tecnologia**, Belo Horizonte, v.13, n.2, p.68-71, maio/ago. 2008

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. **Educação e política no Brasil de hoje**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação: um caminhar para o mesmo lugar. In: LESBAUPIN, Ivo (Org.). **O desmonte da nação: balanço do governo FHC**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.133-152.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães *et al.* (Org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2001.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, Márcia Ângela da S.; BUENO, Maria Sylvania Simões (Orgs.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. v.1. p.47-69.

OLIVEIRA, Francisco. **Crítica à razão dualista, o ornitorrinco**. São Paulo: Boitempo, 2003.

OLIVEIRA, Ramon. O ensino médio em questão: a análise de uma história recente. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v.34, n.1, p.42049, jan./abr. 2008a.

\_\_\_\_\_. Os limites do FUNDEB no financiamento do ensino médio. **Currículo sem Fronteiras**, v.8, n.2, p.78-96, jul./dez. 2008b.

\_\_\_\_\_. Possibilidades do ensino médio Integrado diante do financiamento público da educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p.51-66, jan./abr. 2009.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de. **Novas tecnologias, neoliberalismo e política educacional no Brasil**. In: Reunião da ANPED. GT Estado e Política Educacional, 20., 1997, Caxambu. **Anais...** Caxambu, MG, 1997.

\_\_\_\_\_. O financiamento público da educação e seus problemas. In: \_\_\_\_\_ (Org.). **Política educacional: impasses e alternativas**. São Paulo: Cortez, 1998.

\_\_\_\_\_. Sobre a necessidade de controle social no financiamento da educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Marisa R. T. **Política e trabalho na escola: administração dos sistemas públicos de educação básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. O financiamento da educação. In: PORTELA, Romualdo; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal**. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAÚJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n.28, p.5-23, jan/fev/ mar/abr. 2005.

PAÍS TEM maior repetência que o Camboja. **Folha Online**, 10 jan. 2006. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u18571.shtml>>. Acesso em: 02 jan. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Relatório das ações do DESG 1991-94: educação, trabalho e cidadania**, 1994.

PARANÁ. Resolução SEED n.º 864, de 4 de abril de 2001.

PARANÁ. **Projeto expansão, melhoria e inovação do ensino médio do Paraná** (versão para discussão). Curitiba, fev. 2002.

PARANÁ. Departamento de Educação Profissional. **A educação profissional no estado do Paraná**. Curitiba, jan. 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **A educação profissional no estado do Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. **Secretária da educação anuncia 13 novos centros de educação profissional**. Dia-a-dia educação. Portal Educacional do Estado do Paraná, 2008.

PERONI, Vera. **Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINHEIRO RAMOS, Angélica M. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90**. Brasília: Plano, 2003.

PINHEIRO, Amélia C. T. **A expansão do ensino profissional na rede pública estadual de educação do Paraná (2003-2006)**. 2008. Dissertação (Mestrado) - PPGE/UFPR, Curitiba, 2008.

PINTO, José Marcelino de Rezende. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do Governo FHC (1995-2002). **Educação & Sociedade**, Campinas, v.23, n.80, p.108-135, set. 2002.

\_\_\_\_\_. **O financiamento das ações propostas**. São Paulo: Ação Educativa, 2007. (Em questão, 4: O Plano de Desenvolvimento da Educação).

\_\_\_\_\_. Ensino médio: o valor investido garante qualidade? **Boletim Desafios da Conjuntura, Observatório da Educação**, n.26, out. 2008. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/desafios/desafios2/artigo3.html>>. Acesso em: 08 jan. 2009.

PNUD/UNESCO/UNICEF/BANCO MUNDIAL. **Declaração sobre educação para todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien: 1990 (versão portuguesa) UNICEF, Brasília, s/d.

PORTAL DO MEC. Disponível em: <[www.portaldomec.gov.br](http://www.portaldomec.gov.br)>. Acesso em: 05 jun. 2009.

RAMOS, Lílian Maria Paes de Carvalho. Educação e trabalho: a contribuição de Marx, Engels e Gramsci a filosofia da educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v.77, n.185, p.7-31, jan./abr. 1996.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. O projeto unitário do ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. **Ensino médio ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

\_\_\_\_\_. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Concepção do ensino médio integrado**. Curitiba: SEED/PR, 2008.

RODRIGUES, José. Da teoria do capital humano à empregabilidade: um ensaio sobre as crises do capital e a educação brasileira. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n.2, p.215-230, ago./dez.1997.

SANDRI, Simone. **O programa de expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná - PROEM e a sua relação com o curso de magistério: movimentos de adesão e de resistência.** 2007. Dissertação (Mestrado) - PPGE/UFPR, Curitiba, 2007.

SAPELLI, Marlene L. Siebert. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná – 1995 a 2002.** Cascavel: Gráfica Igol, 2003.

\_\_\_\_\_. **Ensino profissional no Paraná: aspectos históricos, legais e pedagógicos.** Guarapuava: Unicentro, 2008.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997.

\_\_\_\_\_. **Da nova LDB ao novo plano nacional de educação: por uma outra política educacional.** Campinas: Autores Associados, 1998.

\_\_\_\_\_. **Escola e democracia.** 36.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SEED. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. 2007. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/>>. Acesso em: 5 abr. 2008.

SENA, Paulo. **A união e a aplicação dos recursos vinculados à manutenção e desenvolvimento do ensino.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli; AOYAMA, Ana Lúcia Ferreira; SILVA, Isabelle Fiorelli. O conceito de autonomia nas propostas liberalizantes de gestão escolar no Paraná. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (Orgs.) *et al.* **Estado e políticas sociais: Brasil-Paraná.** Cascavel, PR: Edunioeste, 2003. p.193-206.

SILVA, Maria Abádia da. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial.** Campinas: Autores Associados, 2002.

SILVA, Monica Ribeiro da. Educação tecnológica como *competência* e a reforma curricular na educação profissional de nível médio. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia,** Brasília, v.1, n.2, p.191-197. jan./jun. 2007.

SILVA, Monica Ribeiro. **Currículo e competências: a formação administrada.** São Paulo: Cortez, 2008a.

SILVA, Monica R. da. **Ensino médio integrado à educação profissional ou educação profissional integrada ao ensino médio.** Mensagem recebida por: <[marcionilio@hotmail.com](mailto:marcionilio@hotmail.com)> em: 09 maio 2008b.

SILVA, Sandra Teresinha da. **PROEM: Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná: uma política de ensino adequada à nova forma de acumulação capitalista.** 1999. Dissertação (Mestrado) - PPGE/UFPR, Curitiba, 1999.

SILVEIRA, Henrique Flávio Rodrigues da. Governo e sistemas de informação: de arquipélago a continente. **Revista do Serviço Público,** Brasília, v.53, n.2, p.117-149, abr./jun. 2002.

SIMÕES, Carlos Artexes. **Juventude e educação técnica**: a experiência na formação de jovens trabalhadores do Colégio Estadual Prof. Horacio Macedo/CEFET-RJ. 2007. Dissertação (Mestrado) - PPGE/UFF, Rio de Janeiro, 2007.

SOUSA JUNIOR, Luiz de. O FUNDEF e o direito à educação básica. In: MEDEIROS, Maria Deusa; KULESZA, Wojciech (Orgs.). **Educação básica**: da teoria à metodologia. João Pessoa: Ed. UFPB, 2000.

\_\_\_\_\_. FUNDEB: novo fundo, velhos problemas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: 30 anos de pesquisa e compromisso social, 30., 2007, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPEd, 2007.

SOUZA, Ângelo R. O financiamento da educação na escola: análise dos recursos disponíveis em 13 escolas públicas no estado do Paraná. In: GOUVEIA, Andréa B.; SOUZA, Ângelo R.; TAVARES, Taís M. (Org.). **Conversas sobre financiamento da educação no Brasil**. Curitiba: Ed. UFPR, 2006.

SOUZA LIMA, Katia R. Financiamento da educação superior brasileira nos anos de neoliberalismo. In: ANPEd, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2007. Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT11-1713--Int.pdf/GT09-2565--Int.pdf](http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/.../GT11-1713--Int.pdf/GT09-2565--Int.pdf)>. Acesso em: 10 mar. 2008.

TANURI, Leonor Maria. **A administração do ensino no Brasil**. São Paulo: Didática, 1981.

TAVARES, T. PROEM: Formação para o mercado de trabalho e o desmonte da perspectiva do ensino médio enquanto educação básica e o ensino técnico profissional. **Caderno Pedagógico - APP Sindicato**, Curitiba, v.2, p.53-56, 15 mar. 1999.

TOLEDO JUNIOR, Flávio C. **O FUNDEB e o novo modelo de financiamento educacional**. São Paulo: Tribunal de Contas do Estado de São Paulo, 2008.

TUPY, Maria Isabel Nogueira. A educação profissional. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (Org.). **Organização do ensino no Brasil**. 2.ed. São Paulo: Xamã, 2007. v.1. p.107-121.

VALENTE, Ivan. **Caderno sobre o FUNDEB**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2005.

VALGAS, Jorge Luiz. PROEM: a política governamental de reforma do ensino médio no Paraná. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.6, p.59-77, 2003.

VERHINE, Robert Evan . **Custo-aluno-qualidade em escolas de educação básica**. Brasília: INEP/MEC, 2005.

VIEIRA NEY, Antonio F. A reforma do ensino médio técnico: concepções, políticas e legislação. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura de mercado do ensino médio. Brasília: INEP, 2006.

VIEIRA, Gastão. Projeto de Lei n.º 3.916 de 2004. Comissão de Educação e Cultura. Brasília: Câmara dos Deputados, 2004.

VILELLA, Renata Moutinho. **Conteúdo, usabilidade e funcionalidade**: três dimensões para avaliação de portais estaduais de governo eletrônico na web. 2003. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2003.

VIRIATO, Edaguimar O. **Gestão escolar**: a publicização mercantil da educação profissional. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

WAGNER, Carmen Lucia Furrer Arruda. **Financiamento da educação pública**: análise da aplicação de recursos na educação no município de Campinas 1986 a 1999. 2001. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

ZAGURY, Tânia. **O professor refém**: para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.

ZANARDINI, Isaura M. S. A gestão compartilhada implementada no Estado do Paraná e as orientações do Banco Mundial (1995-2000). In: IV ANPED - SUL Seminário de Pesquisa em Educação, 2002.

ZIBAS, D. M. L. da. **Reforma do ensino médio nos anos de 1990**: o parto da montanha e as novas perspectivas. Versão atualizada de trabalho apresentado na 26.<sup>a</sup> Reunião Anual da ANPEd, 2003.

#### **Sites consultados:**

<http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=2936>

<http://saci.org.br/?modulo=akemi&parametro=2936>

<http://www.aenoticias.pr.gov.br/modules/news/article.php?storyid=3789>

<http://www.cnte.org.br/>

<http://www.diaadia.pr.gov.br/>

<http://www.ipardes.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=19>

[http://www.planejamento.gov.br/orcamento/conteudo/sistema\\_orcamentario/dru.htm](http://www.planejamento.gov.br/orcamento/conteudo/sistema_orcamentario/dru.htm)

[http://www.suapesquisa.com/geografia/setores\\_economia.htm](http://www.suapesquisa.com/geografia/setores_economia.htm)

[www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br)

[www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)

[www.inprecor.org.br](http://www.inprecor.org.br)

[www.portaldomec.gov.br](http://www.portaldomec.gov.br)