

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO - CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO
ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO

O ALUNO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE CURITIBA

CURITIBA

2007

MARIA ODHILIE DIEDRICKS

**O ALUNO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO
EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DE CURITIBA**

Monografia apresentada como requisito à obtenção
do título de Especialista em Organização do
Trabalho Pedagógico, Setor de Educação da
Universidade Federal do Paraná.

Orientador: Professora Ms Tais Tavares

CURITIBA

2007

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Renda familiar das pessoas entrevistadas matriculadas no ensino médio integrado – Curitiba/2006	25
GRÁFICO 2 – Sexo das pessoas entrevistadas	26
GRÁFICO 3 – A condição de trabalho atual das pessoas entrevistadas matriculadas no ensino médio integrado – Curitiba/2006.....	26
GRÁFICO 4 – Escolaridade do pai das pessoas entrevistadas matriculadas no ensino médio integrado – Curitiba/2006	27
GRÁFICO 5 – Escolaridade da mãe das pessoas entrevistadas matriculadas no ensino médio integrado – Curitiba/2006	27

AGRADECIMENTOS

A Deus, sempre.

Aos familiares e amigos, pelo apoio, compreensão, dedicação e paciência.

Aos Professores e Orientadores, pela oportunidade e apoio.

À Professora Tais Tavares, por repartir os seus conhecimentos.

RESUMO

O objetivo deste trabalho de pesquisa foi traçar o perfil do aluno do ensino médio integrado. A metodologia, em um recorte de pesquisa qualitativa, dividiu-se em uma pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica e uma pesquisa prática, realizada com questionários abertos com 600 pessoas matriculadas no ensino médio integrado, na cidade de Curitiba-PR, em 2006. A pesquisa teórica mostrou a continua interferência do discurso oficial na produção do ensino profissionalizante. Tinha, como premissa, buscar soluções, dentro da escola, para a divisão do trabalho em intelectual e manual como base de sustentação das diferenças de classe. A Lei n. 9.394, de 1996, elencou as diretrizes e bases da educação, suprimindo os cursos profissionalizantes em nível médio e estabelecendo a generalização do propedêutico, permitindo a todos o mesmo tipo de formação, resultando em oportunidades iguais. Concluiu-se, não definitivamente, sobre o perfil das pessoas que estão matriculadas no ensino médio integrado: pessoas do sexo feminino, com renda familiar entre um e três salários mínimos, que estão no mercado de trabalho, cujos pais cursaram pelo menos o ensino médio, integralmente ou não, e ou são assalariados ou são pequenos proprietários.

Palavras-chave: ensino médio - ensino médio integrado – ensino profissionalizante

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – Roteiro do questionário	22
QUADRO 2 – Dados obtidos.....	24

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	7
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	8
2.1 UM POUCO DO CAMINHO DO ENSINO MÉDIO.....	8
2.2 UMA IDENTIDADE PARA O ENSINO MÉDIO	16
2.2.1 O Direcionamento Para o Mercado de Trabalho	16
2.2.2 Uma Concepção Para o Ensino Médio na Relação Entre Educação e Trabalho....	13
2.2.3 O Currículo de Ensino Médio	22
2.2.4 O Ensino Médio Integrado no Paraná	25
3 IDENTIFICANDO O ALUNO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	27
3.1 O OBJETO DA PESQUISA.....	27
3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	28
3.3 PLANO DE COLETA DE DADOS	28
3.3.1 Instrumento de Coleta de Dados.....	29
3.3.2 Disposição dos Dados	29
3.4 IDENTIFICAÇÃO DAS PESSOAS QUE ESTÃO MATRICULADAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	30
4 CONCLUSÃO.....	34
REFERÊNCIAS.....	36

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho pretende esboçar o perfil do estudante do Ensino Médio Integrado em Curitiba. Para sabermos quem é nosso aluno, precisamos saber o que é o ensino médio integrado, como aconteceu sua implementação. Estas são questões que inicialmente precisam ser levantadas, para então chegar ao nosso objetivo principal que é o nosso aluno.

O trabalho desenvolve-se em busca do objetivo de traçar o perfil do aluno do ensino médio integrado. O Ensino Médio Integrado nasce a partir de uma história da educação no Brasil marcada por períodos e leis que vão moldando o sistema educacional brasileiro. Esses períodos históricos não se expressam, somente, por uma data simbólica, mas pelos acontecimentos que se tornaram significativos e passam a valer como marcos históricos. Assim torna-se pertinente comentar alguns marcos históricos.

A metodologia, seguindo as normas de uma pesquisa qualitativa, divide-se em uma pesquisa bibliográfica para a fundamentação teórica e uma pesquisa prática, com o uso de questionário aberto com pessoas matriculadas no ensino médio integrado, na cidade de Curitiba-PR, em 2006.

Após a introdução, a pesquisa bibliográfica traz, no capítulo 2, um relato sobre o caminho do ensino médio na história da educação brasileira; no capítulo 3, discorre-se sobre uma identidade para o ensino médio integrado; no capítulo 4, a pesquisa empírica busca uma identificação do o aluno do ensino médio integrado. Por fim, a conclusão para o trabalho, sobre o objetivo proposto, apresentando uma identidade para o aluno do ensino médio integrado e uma sugestão para os conteúdos curriculares e as referências bibliográficas.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 UM POUCO DO CAMINHO DO ENSINO MÉDIO

O ensino médio no Brasil aparece marcado por um dualismo estrutural, como resultado de uma sociedade fortemente marcada pela divisão do trabalho e por desigualdades sociais. Já na primeira metade do século XX, a política pública do Estado tem como pano de fundo uma educação geral para as elites e a preparação para o trabalho para a classe operária. Essa “dupla estrutura” fica mais clara a partir de 1942, com a Lei Orgânica do Ensino Secundário, promulgada durante o Estado Novo, na Gestão do então Ministro Gustavo Capanema. Acentua-se, neste período, o caráter acadêmico, propedêutico e aristocrático do ensino secundário. Junto com esta lei, havia um conjunto de Leis Orgânicas que regulamentavam o ensino profissional nos diversos ramos da economia e no ensino normal. Temos, então, dois segmentos sem relação, duas estruturas educacionais paralelas e independentes.

Na década de 40, o país passava por um momento de incremento da industrialização. A legislação favoreceu a expansão privada dos cursos profissionalizantes (herdada da década de 30) através da criação dos sistemas Senai (1942) e Senac (1946), criados paralelamente ao sistema oficial, mesmo trabalhando com os recursos públicos. Neste período também as escolas de artes e ofícios (1906) são transformadas em Escolas Técnicas Federais, passando a trabalhar com cursos técnicos. Havia então dois tipos de escolas técnicas com origens também diferentes: uma escola profissional para a classe operária (Sistema S), que era um sistema paralelo de qualificação de mão de obra, formando aprendizes e atualizando os adultos inseridos no mercado de trabalho; e outro vinculado às escolas superiores, que fazia a junção do ensino prático – profissional com o ensino teórico e de cultura geral, num mesmo currículo (CUNHA, 1982). Os alunos do Sistema S eram os que precisavam começar a trabalhar mais cedo, buscando melhor qualificação para o trabalho e melhor

remuneração, além da vantagem de escolarização em tempo mais curto e custeado pelas escolas, tornando-se as escolas das classes operárias.

Em 1950 começa a aparecer a equivalência entre o ensino secundário e o técnico. Num primeiro momento, a modificação ocorre só para o primeiro ciclo (ensino comercial, industrial ou agrícola) e condicionado a exames de adaptações. A equivalência irá acontecer de forma plena em 1961, com a primeira Lei de Diretrizes e Bases, podendo os concluintes do ensino médio, a partir de então, se candidatar a qualquer curso de nível superior.

A lei n. 4024/61 não muda o modelo, apenas coloca a equivalência, em um país que passa por transformações de ordem política e econômica importantes, que influenciaram o ensino técnico, pois as medidas no campo da educação estão voltadas para o contexto da intensificação da industrialização. A idéia era a industrialização combinada com a urbanização e com o assalariamento. A oportunidade de ingressar no mercado de trabalho, antes do ensino superior, era vista pelos alunos e incentivada na justificativa da legislação, como condição da melhoria de vida. A forma de organização do ensino atendia a um modelo econômico peculiar chamado de “desenvolvimentista”, que sustentava-se na crença de que era possível desenvolver a nação através da industrialização. Esse modelo vai ser rompido pelo Golpe de 64.

A partir de 1964, e em especial no período do chamado “milagre econômico” (1968 a 1973), a formação profissional passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, respondendo às condições gerais da produção capitalista. Nesta época o modelo econômico se caracteriza pela combinação desenvolvimentista mais segurança nacional, centrada predominantemente na constituição de uma infra-estrutura (energia, transporte, comunicação, controle, mão de obra qualificada). As escolas eram controladas para que moldassem os profissionais, ou pela disciplina ou pelo conteúdo, para que estes se ajustassem às necessidades empresariais, o que demonstra a relação entre a política educacional e o movimento do capital.

Em 11 de agosto de 1971, entra em vigor a lei 5692/71, imposta pelo governo quase sem discussão e sem participação de estudantes, professores e outros setores

interessados, diferentemente da lei 4024/61 que foi discutida por treze anos no Congresso. A lei 5692/71, que fixava as diretrizes do 1º e 2º grau, foi submetida ao Congresso nos termos do artigo 51, parágrafo segundo e terceiro da Constituição de 1969: o Congresso Nacional teria o prazo de quarenta e cinco dias para apreciar a matéria, se isso não acontecesse seria considerada automaticamente aprovada pelo decurso do prazo.

Esta lei aumentava a obrigatoriedade da educação (ensino de primeiro grau) de 4 para 8 anos. Em relação ao ensino de 2º grau, acabava com a separação entre o secundário e o técnico, propondo a profissionalização compulsória, trazendo alterações de aspectos constantes na lei anterior, LDB/1961.

Esta lei tinha como pano de fundo uma concepção tecnicista de ensino para atender ao regime da época, centrado num processo de industrialização com base nas empresas multinacionais. Nesta concepção, a educação assemelha-se ao processo de trabalho nas empresas, voltado para a ideologia do nacionalismo desenvolvimentista. Com esta reforma, os alunos de sexta a oitava série eram sondados em suas aptidões natas (o fator aptidões escondia as condições de classe) e no ensino profissionalizante eram inseridos precocemente no mundo do trabalho.

A ampliação da demanda e do atendimento do ensino médio das décadas anteriores gerou pressão pela ampliação de vagas no ensino superior. A lei 5.692/71, então, objetiva conter esta pressão, mas apresenta resistência por parte de pais e alunos que não gostavam da idéia de “terminalidade” contido neste contexto e reivindicando um ensino médio de caráter geral que preparasse para a continuidade dos estudos.

Outro ponto levantado era a não viabilização, pelo poder público, das condições materiais e pedagógicas para que os cursos profissionalizantes acontecessem com qualidade. Por causa da precariedade de muitas escolas, preponderou na esfera pública a oferta de cursos que não exigiam grande quantidade de materiais e equipamentos. As escolas bem sucedidas neste modelo proposto pela Lei foram as antigas escolas técnicas, que criadas tendo em vista a qualificação profissional de filhos dos

trabalhadores, foram se elitizando na medida em que tornaram-se disputadíssimas, pois os alunos que saíam delas tinham trabalho garantido nas multinacionais.

Nesta época mais de duzentas habilitações profissionais foram regulamentadas pelo Conselho Federal de Educação e os alunos das escolas de segundo grau perderam o que tinham, mesmo precariamente: a educação geral. A profissionalização compulsória esvaziou o ensino de segundo grau, não oferecia uma formação humanística e científica que apresentasse algum crédito para sociedade, o ensino de segundo grau além de descaracterizado não cumpria mais sua função social.

KUENZER levanta, por outro lado, alguns pontos de avanço da lei 5692/71, como a “incorporação da dimensão ‘qualificação para o trabalho’ como parte integrante do desenvolvimento social e, portanto, como objetivo geral do ensino de primeiro e segundo graus” (1997, p.21) e o avanço significativo da lei não incorporar a dualidade estrutural, de modo que de alguma forma não houvesse propostas diferenciadas a partir da origem de classes e das funções que os alunos iriam desempenhar na hierarquia do trabalhador coletivo.

Esta estrutura educacional continuou até a década de 80, anos marcados pela redemocratização no país. Amplia-se a organização e participação dos movimentos sociais e nasce o desejo de inverter o papel do Estado: a sociedade manda no Estado e não o contrário. O país encontra-se, nesta década de oitenta, em crise econômica, gerada principalmente pelo encampamento das dívidas privadas pelo Estado, nos anos anteriores.

Na educação também se pode ressaltar a redemocratização nos movimentos de alfabetização e distribuição de recursos, na expressão do pensamento pedagógico de crítica à pedagogia tecnicista que servia para conformar o sujeito à sua condição de trabalho e sua posição na sociedade. Esses movimentos sociais acabam contribuindo para criticidade do sujeito e para a pedagogia histórico crítica nascer no Brasil, como resposta às perguntas: qual a função social da escola? Onde está a contradição? Na escola? Qual a especificidade da escola? Qual a sua natureza? Qual o trabalho do

educador? Estas perguntas surgem para pôr em questão a concepção reprodutivista da educação, colocando ênfase na dimensão da contradição.¹

É no começo desta década de oitenta entra em vigor a Lei 7044/82, que extingue a profissionalização obrigatória no 2º grau. Esta lei coloca que a cultura geral é o alicerce para formação profissional e o segundo grau passa a preparar e não mais qualificar para o trabalho. Com esta nova legislação se retoma o dualismo estrutural pois embora preserve a equivalência entre os cursos propedêuticos e técnicos, repõe a existência de dois tipos de escola para diferentes origens de classe.

O dualismo não estava mais na impossibilidade de aqueles que cursavam o ensino técnico ingressarem no ensino superior, mas sim no plano dos valores e dos conteúdos da formação. Considerando os valores, a sociedade mantinha o preceito de que o ensino técnico destinava-se aos filhos das classes trabalhadoras que tinham como objetivo o mercado de trabalho, e não o ensino superior. No caso dos conteúdos, enquanto a Lei n. 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei n. 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes suas 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral. Assim, os jovens que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral. (KUENZER, 2002, p.78).

Pensando nas escolas técnicas federais, o novo contexto promovido pela Lei n. 7.044/82 voltou a valorizar a formação por elas desenvolvida, já que essas seriam as instituições mais adequadas para conferir ao então 2º grau o caráter profissionalizante, voltado para a formação em habilitações profissionais específicas. Pode-se dizer, então, que a partir desta lei, até o final da década de 1980, as escolas técnicas federais desempenharam sua função de formar técnicos de 2º grau com qualidade, sendo reconhecidas pelas burocracias estatais e pela sociedade civil, que as isentavam de

¹ Uma das faces deste movimento de contradição presente no trabalho escolar mostra, em consonância com a posição da pedagogia que valoriza o caráter contraditório da escola, que o aluno não é um reprodutor passivo do trabalho que o professor realiza, sendo capaz de transformar o conhecimento transmitido. Nota da autora.

qualquer questionamento sobre seu papel econômico e social. Para KUENZER, a Lei 7044/82 “acabou por se constituir com um novo arranjo conservador, reafirmando a escola como espaço para os já incluídos nos benefícios da produção e do consumo de bens materiais e culturais”. (1997, p. 25).

Ainda segundo KUENZER,

- a) com a Constituição de 1988 a educação brasileira obteve vitórias significativas como:
- b) gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- c) a extensão gradativa do ensino obrigatório e gratuito ao ensino médio;
- d) o atendimento a crianças de até seis anos em creches e pré-escolas;
- e) a determinação da quantidade de recursos que estados e municípios devem aplicar na área educacional;
- f) a prioridade do ensino fundamental;
- g) a educação como obrigação a ser compartilhada entre estado e família;
- h) a exigência de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (1997, p.29).

Em atendimento a esta exigência, em 1996, é aprovado o projeto do Senador Darcy Ribeiro o projeto da nova LDB (Lei de Diretrizes e Bases), a Lei n. 9.394/1996. Nessa legislação o ensino médio aparece compondo a educação básica, mas para KUENZER a dualidade estrutural foi definitivamente reposta, tendo em vista duas proposições: “a de que nem todos têm competência acadêmica”, e “a de que existem dois tipos diferentes, e, portanto, separados, de conhecimento: os acadêmicos, voltados para a apropriação da teoria, e considerados ultrapassados e inúteis, e os tecnológicos, modernos e úteis diretamente relacionados ao trabalho“. (KUENZER, 1997, p.82).

Na década de 1990 efetiva-se uma profunda reforma do Estado, com objetivo de ajustar a economia ao processo de desregulamentação, flexibilização e privatização. No campo da educação média e profissional, a regressão mais alarmante aconteceu pelo Decreto n. 2.208, editado em 17 de abril de 1997, regulamentando os artigos da LDB que tratam da educação profissional. Tal Decreto restabeleceu o dualismo, assumindo o ideário pedagógico do capital ou do mercado, marcado pela pedagogia das competências para empregabilidade, presente nas Diretrizes e Parâmetros Nacionais Curriculares. A concepção e organização da educação média e profissional, a partir de então, cumpriu com eficiência a determinação do Estado Neoliberal, com

medidas de redução de gastos públicos na área social e encorajamento à iniciativa privada. A separação entre formação geral e formação profissional, consagrada por um instrumento legal, permite a expansão na área profissional com menor custo para as agências formadoras que contam, historicamente, com uma clientela fixa, ou seja, aquela que busca nessa modalidade de ensino uma forma de inserção rápida no mercado de trabalho.

Alguns artigos da regulamentação do Decreto 2.208/1997 merecem ser destacados, como o primeiro, o segundo e o quinto, como discorre SILVA (1999, p.2).

No artigo primeiro, o decreto traça, como objetivos da educação profissional, promover a transição entre a escola e o mercado de trabalho; buscar a formação de profissional nos vários níveis de escolaridade (médio, superior, pós-graduação) e, neste contexto, a oferta de conhecimentos tecnológicos ao trabalhador nos seus vários níveis (especialização, aperfeiçoamento, atualização) bem como promover a qualificação, reprofissionalização e atualização dos trabalhadores, independente do nível de escolaridade.

A definição dos níveis da educação profissional em básico, técnico e tecnológico é a norma ditada no segundo artigo.

Já a separação entre o ensino técnico e o ensino médio foi definida pelo artigo quinto. Neste artigo também se atribuiu ao ensino técnico uma organização curricular própria independente, de tal forma que poderia ser oferecido de forma concomitante ou sequencial ao ensino médio. Neste contexto, as disciplinas de caráter profissionalizante, da parte diversificada do ensino médio, não poderiam exceder vinte e cinco por cento do total do currículo. Logo, deveria ser estruturado em disciplinas, agrupadas ou não em módulos podendo ser cursadas em diferentes estabelecimentos. O certificado de qualificação profissional seria, portanto, expedido pela instituição na qual o estudante concluiu o curso. Quanto aos professores das disciplinas técnicas, o principal critério de admissão era sua experiência profissional, obtida por meio de preparação prévia ou em serviço.

Neste Decreto n. 2.208/1997, observa-se que nem nos itens ligados ao Ensino médio, nem nos itens ligados ao Ensino Profissionalizantes, procurou-se promover uma articulação entre ambos, definindo uma total desvinculação entre ambos.

Os anos 2000 estão marcados pela luta para revogação do Decreto n. 2.208/1997 e pela discussão para aprovação do Decreto n. 5.154/2004, que, tendo por base o parágrafo 2º do art. 36 da Lei de Diretrizes e Bases², visava uma articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio de forma integrada. Segundo CIAVATTA, “o que se buscava no projeto de LDB aprovado na Comissão da Câmara e que se tenta resgatar com o Decreto n. 5.154/2004, com algumas contradições, “é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas”. Assim busca-se o fim da dualidade estrutural debatida desde a década de 80, buscando uma formação integrada para nosso educando, tão atingido pelas políticas equivocadas para o ensino profissionalizante. O Decreto n. 5.154/2004 coloca essa idéia em seu art. 4º, parágrafo 1º, I, que prevê que a “articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: *integrada*”. (CIAVATTA, 2004, p.1; grifos nossos).

Este é o início de uma busca concreta de uma identidade para o ensino médio, que será discutida a seguir.

² Art.36. (...) §2º - "o ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas".

2.2 UMA IDENTIDADE PARA O ENSINO MÉDIO

2.2.1 O Direcionamento Para o Mercado de Trabalho

Quando pensamos no Ensino Médio considerando a realidade de sala de aula, alguns problemas aparecem caracterizando o ensino médio: falta de uma identidade, de uma política curricular, de uma formação de professores adequada, da gestão democrática da escola e do livro didático. Estes pontos vêm sendo identificados como freios do avanço de uma política educacional pública que objetiva a construção de um projeto nacional de desenvolvimento, para o ensino médio.

Fruto de decisões monopolizadas fundamentalmente por instâncias administrativas, através de decretos e/ou medidas provisórias, o Ensino Médio teve, ao longo de sua história, o foco voltado para o mercado de trabalho, quer seja logo após a sua conclusão, quer seja após a conclusão do Ensino Superior. Essa possibilidade acabou determinando o momento de ingresso no mercado de trabalho e, conseqüentemente, a posição de cada indivíduo na divisão social e técnica do trabalho.

Entretanto, com a desregulamentação e flexibilização das relações e direitos sociais, cuja conseqüência é a crise dos empregos, o discurso de que o Ensino Médio deve preparar para o trabalho perdeu seu argumento e foi substituído pelo discurso do "preparar para a vida", ou seja, "desenvolver competências genéricas e flexíveis, de modo que as pessoas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo". (RAMOS, 2004, p.14).

Segundo KUENZER, as mudanças ocorridas no mundo do trabalho mostram um novo relacionamento entre ciência e trabalho, em que as formas de fazer – determinada com base em processos técnicos simplificados, restritos geralmente a uma área do conhecimento, transparentes e, portanto, facilmente identificáveis e estáveis – passam a ser substituídas por ações que articulem conhecimento científico, capacidades cognitivas superiores e capacidade de intervenção crítica e criativa no enfrentamento de situações não previstas, que exigem soluções rápidas, originais e

teoricamente fundamentadas, para responder ao caráter dinâmico, complexo, interdisciplinar, que caracteriza a tecnologia contemporânea. (2000, p.29).

Essa nova realidade para o ensino médio exige novas formas de mediação entre os seres humanos e o conhecimento, que já não se esgotam no trabalho ou no desenvolvimento da memorização de conteúdos ou formas de fazer e de condutas e códigos éticos definidos com rigidez pelos modelos taylorista/fordista de produção, aceita como forma de organização do trabalho e estendida ao contexto da vida social. Essas novas formas de mediação passam necessariamente pela escolarização, inicial e continuada, com a construção de um projeto educativo que articule as finalidades de educação para a cidadania e para o trabalho, concebida sob o ideal de formação humana que, de fato, "tome por princípio a construção da autonomia intelectual e ética, por meio do acesso ao conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico e ao método que permita o desenvolvimento das capacidades necessárias à aquisição e à produção do conhecimento de forma continuada". (KUENZER, 2000, p.8).

Desta maneira, o ensino médio procura uma formação humana para a vida social e produtiva passando a ser entendida como resultante necessária da reunião articulada de diferentes elementos — a primeira socialização, a natureza das relações sociais vividas e suas articulações, a escolaridade, o acesso a informações, o domínio do método científico, a origem de classe, a duração e a profundidade das experiências laborais e sociais, o acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais, e assim por diante — passando a qualificação profissional a ter como base de sustentabilidade os conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais que permitem ao sujeito o domínio intelectual da técnica e das formas de organização social, criando soluções originais para problemas novos, que exigem criatividade, pelo domínio do conhecimento.

Ainda segundo KUENZER, visto por este ângulo o ensino médio começa a esboçar um novo traço na sua identidade, onde é preciso um outro tipo de pedagogia para atender às demandas da revolução na base técnica de produção, com os seus profundos e variados impactos sobre a vida social, visando, objetivamente, a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez por flexibilidade e

rapidez, a fim de atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade, para participar como sujeito na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza. Neste contexto, o projeto para o Ensino Médio esteve, desde seus primeiros rascunhos históricos, fundamentalmente centrado no mercado de trabalho e não na pessoa humana. (2002, p.9).

Essa abordagem, voltada ao mercado de trabalho, parece continuar presente nos discursos dos professores, que pensam o Ensino Médio com a missão de submeter à educação dos jovens às leis do mercado de trabalho, com seus princípios de eficiência e resultados. Esse discurso acaba naturalizando o dualismo, ou seja, aceitando uma escola de cultura geral freqüentada pelas classes dirigentes enquanto aos jovens das classes populares, filhos dos trabalhadores, oferta-se uma escola do trabalho produtivo e alienado. (CIAVATTA & FRIGOTTO, 2004, p.12).

A partir daí, RAMOS comenta que se faz necessário "construir um projeto de ensino médio que supere a dualidade entre a formação específica e formação geral e que desloque o foco de seus objetivos do mercado de trabalho para a pessoa humana". (2004, p.12).

No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino técnico, pode-se aceitar que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos nos quais se dá a preparação para o trabalho, seja nos processos produtivos, seja nos processos educativos como a formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior. Significa dar ao trabalho um enfoque de princípio educativo, visando superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (GRAMSCI, 1981, p. 144).

Entende-se, segundo o acima exposto, que o ensino médio não pode ter na dicotomia da preparação para a universidade ou para o mercado de trabalho uma única possibilidade de escolha. É preciso que o currículo dê ao Ensino Médio um significado mais amplo, para além da dualidade estrutural histórica, buscando, na construção de novas perspectivas uma definição para sua identidade como última etapa da educação

básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem, sujeitos destes direitos no momento em que cursam o ensino médio, por extensão, o ensino médio integrado. Assim, é essencial buscar uma concepção para o ensino médio relacionada à educação e ao trabalho.

2.2.2 Uma Concepção Para o Ensino Médio na Relação Entre Educação e Trabalho

O trabalho como princípio educativo, no bojo das análises acerca da relação entre educação e trabalho, foi um dos temas mais recorrentes no Brasil, nas duas últimas décadas do século XX, particularmente a partir da década de 80. Como não constitui propósito deste estudo aprofundar essas abordagens, apresenta-se em uma única reflexão a síntese de uma concepção para as propostas educativas. Assim, segundo SAVIANI,

todo sistema educacional se estrutura a partir da questão do trabalho, pois o trabalho é à base da existência humana, e os homens se caracterizam como tais na medida em que produzem sua própria existência, a partir de suas necessidades. Trabalhar é agir sobre a natureza, agir sobre a realidade, transformando-a em função dos objetivos, das necessidades humanas. A sociedade se estrutura em função da maneira pela qual se organiza o processo de produção da existência humana, o processo de trabalho. (1986, p.14).

No Brasil a institucionalização da relação entre escola e trabalho ocorreu na Primeira República, mas essa discussão sobre a necessidade e o valor de uma educação para o trabalho vem de antes mesmo do fim da escravidão, com a defesa de uma educação para o trabalhador. Muitos argumentos a favor da democratização da educação eram coincidentes e podem ser resumidamente na idéia de que

a educação pode tornar o Brasil um país civilizado, voltado para o progresso, pois ela impõe a ordem, evita a anarquia, prepara para a disciplina do trabalho, dociliza o trabalhador e mantém o povo em seu lugar na sociedade; através dela o trabalhador será incorporado à força de trabalho e isto prevenirá lutas e conflitos sociais. (CUNHA, 2002).

Ou seja, a educação era um instrumento regulador, garantidor da ordem frente às inexoráveis mudanças que os conceitos de desenvolvimento e progresso trazem. Obviamente, essas mudanças precisavam ser alcançadas com ordem (via submissão do trabalho ao capital), e interessavam à classe dominante brasileira, então ligada às atividades agrárias.

Com a abolição e a Primeira República começaram a ser criadas as primeiras escolas oficiais de aprendizes artífices, como parte do projeto social da classe dominante, agora representada pela burguesia industrial, para inserir o Brasil nas relações de produção capitalistas: oferecia uma escola para atender aos seus interesses econômicos e políticos. Depois de um conturbado período histórico entre os anos 1940 e 1960, em 1961 foi promulgada a Lei 4.024, a primeira regulamentação oficial da educação em nível nacional, em um contexto político dominado por um nacionalismo liberal, fortemente orientado pela industrialização via fortalecimento da indústria nacional: garante a equivalência entre os cursos técnicos e os secundários propedêuticos para efeito de ingresso nos cursos superiores e o curso industrial básico (ou médio de primeiro ciclo) deixa de ser industrial e passa a constituir-se um ginásio único com disciplinas vocacionais, fortalecendo a idéia de uma educação básica para todos e uma precocidade da profissionalização, com uma mão de obra mais bem preparada para o desafio da industrialização nacional, vital aos interesses do setor produtivo, pretende-se assim, acabar com a dualidade estrutural, e a separação entre educação e trabalho. Contudo, manteve a dualidade estrutural de uma educação voltada para a formação do trabalhador e outra para a formação da classe dirigente.

Esta política educacional manteve-se também durante os conturbados anos 1960 e 1970. A Ditadura Militar de 1964 assumiu definitivamente a intenção de internacionalização da economia.

A escola foi responsabilizada pelo atraso do país e o curso propedêutico (médio) considerado excessivamente acadêmico não atendendo às necessidades do mercado de trabalho. Em 1971 é promulgada a lei n. 5.692, cujas modificações básicas referem à escolaridade obrigatória de oito anos (dos sete anos – 1º série; aos 14 anos – última série); fusão do ensino primário com o médio de primeiro ciclo, formando o

Primeiro Grau; transformação do ensino médio de segundo ciclo em Segundo Grau, generalizadamente profissional, com cursos distintos, desdobrados a partir de um núcleo comum e com caráter de terminalidade. Extinguiu a dualidade estrutural e estabeleceu o ensino técnico obrigatório para o segundo grau. Todos tinham que passar por ele, independente da origem de classe. A fusão dos vários ramos de ensino médio existentes, o secundário, industrial, agrícola, normal e comercial, para um único denominado profissionalizante chegou a influenciar até mesmo os dois últimos anos do ensino fundamental.

A tese central ao discurso oficial era a de solucionar dentro da escola a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e as diferenças de classe. Mesmo assim, a dicotomia sobrepôs-se e extra oficialmente às escolas de elite continuaram oferecendo uma formação propedêutica, penalizando a escola pública com uma grade curricular propedêutica pobre e sem recursos para implantar a parte técnica do currículo.

Na década de 1990, as mudanças na política educacional evidenciaram uma outra orientação. Argumentava-se em favor da preparação do aluno para o mundo tecnológico, para saber nele agir, pensar e compreender. A Lei n. 9.394, LDB/1996, trouxe mudanças suprimindo os cursos profissionalizantes em nível médio e estabelecendo a generalização do propedêutico: teriam o mesmo tipo de formação, resultando, nos moldes neoliberais, em igualdades de oportunidades, atendendo às indicações do PCNEM

à necessidade do desenvolvimento das competências básicas tanto para o exercício da cidadania quanto para o desempenho de atividades profissionais. A garantia de que todos desenvolvam e ampliem suas capacidades é indispensável para se combater a dualização da sociedade, que gera desigualdades cada vez maiores. (1996, p.23).

Para KUENZER (1999, p.104), "além do equívoco de imaginar que um curso rápido de formação profissional [com ou] sem escolaridade básica resolve o problema da inserção do trabalhador no mundo do trabalho, esta proposta cria a falsa representação de que se resolve o problema do emprego através da educação."

As transformações sociais, econômicas e políticas desencadeadas pelo recente período neoliberalista remetem a uma reflexão sobre os conceitos de trabalho, de

ciência e de cultura e, conseqüentemente, sobre o papel da escola e da identidade do ensino médio — como etapa final da Educação Básica — na elaboração do seu currículo. Aliás, o que foi discutido até aqui mostra as relações entre legislação e estruturação curricular que conferem a identidade ao Ensino Médio, resultante dos interesses do setor produtivo quanto à formação de mão de obra especializada, pontuando questionamentos teóricos que precisam ser equacionados como conceito e utilidade do currículo e os sujeitos do Ensino Médio.

Em vista do exposto, considera-se pertinente um breve comentário sobre o currículo, discutido na seqüência.

2.2.3 O Currículo de Ensino Médio

O currículo é o cotidiano de nossas escolas, envolve tudo que acontece no seu interior, mas a sociedade contemporânea vive um processo cíclico de reformas educativas, levando a reflexão sobre a inadequação da educação, ou seja, observa que se faz necessário buscar novas formas de considerar tanto a educação em si, como o processo de formação de professores, "criando oportunidades em que sejam destacados os valores da prática como elemento de análise e reflexão do professor; a formação contínua baseada nas atividades de sala de aula, próxima de problemas reais enfrentados pelos professores; a formação que considera a dimensão participativa, flexível e investigadora do professor no processo de formação do aluno". (SCHÖN, 1992, p.78).

HABERMAN aceita, contudo, que nas escolas atuais quase sempre “existe um 'menu' de procedimentos que todos os professores seguem sem restrição e questionamentos, em todos os níveis”, desde a pré-escola ao ensino médio: dar informações, fazer perguntas, dar instruções, dar tarefas, monitorar as lições, fazer revisões, elaborar testes, dar tarefas para casa... O interesse é o preceito básico da educação e da aprendizagem. Efetivamente, os avanços da ciência e da tecnologia estão alterando não apenas os processos de aprendizagem e do conhecimento mas,

também, o comportamento das pessoas. Assim, cabe ao professor incorporá-los, colocando-os a serviço de sua profissão, trazendo-os para o dia-a-dia da sala de aula e entendendo a sua importância na vida moderna. (1991, p.191).

É verdade que, hoje em dia, se torna cada vez mais clara a idéia de que educar é criar condições para que, diante das novas situações que se apresentam na vida das crianças em idade escolar, os professores estejam aptos a apresentar condutas necessárias apropriadas para criar alterações de interesse nessas situações, criando outras situações mais próximas do que interessa obter como resultado do trabalho humano (BOTOMÉ, 1994, p. 53).

No entanto, se a base de qualquer projeto está na busca da cidadania, o sujeito deve ser preparado para assumir sua parcela de responsabilidade pelos seus atos, conhecer seus direitos e cumprir com seus deveres. Ou seja, deve participar da construção de uma sociedade melhor.

Entende-se que o processo de formação é, fundamentalmente, um processo contínuo e dinâmico, que começa desde os primeiros anos de vida escolar e segue através da história pedagógica do sujeito que planeja um futuro. Enfim, ele não seria formado para exercer uma determinada profissão ou uma atividade específica. Seria formado, aí sim, para agir com e para o seu universo sócio-cultural e colaborar na construção de uma sociedade que mais reflita as suas vivências. Partindo dessa proposição, vai construir uma relação dialética, cujo contexto tem como proposta

a reavaliação constante do presente visando à construção de um futuro mais completo, apoiado no conhecimento do passado, a fim de erradicar, na medida do possível, os erros grosseiros de comunicação que parecem impedir, pelo menos à primeira vista, o crescimento da humanidade dentro de uma filosofia de solidariedade e prazer. Sobre tudo, é preciso não esquecer a autoridade e o limite destas proposições. (LA TAILLE, 1997, p.8).

Isso mostra que a construção do currículo prende-se à história da teorização educacional. Como ciência natural, e da perspectiva tecnicista, deve-se à teoria da Administração Científica de Taylor, da qual derivaram os princípios da eficiência, racionalidade, divisão do trabalho e produtividade, tendo como pressupostos a previsibilidade, a predeterminação e o planejamento, um currículo-produto, "um

esquema que inclui conteúdos e métodos com a finalidade de alcançarem objetivos pré-estabelecidos." (SILVA, 1999, p.8).

Como ciência crítica, essa construção é mais recente e centra sua evolução na sala de aula (onde a ideologia torna-se questão relevante para a compreensão das relações entre ensino e currículo), apoiada em um paradigma antropológico e uma metodologia de trabalho baseados em pressupostos, conceitos e terminologia próprios: um currículo-formação, "voltado para a consciência crítica, para a emancipação e humanização do homem". (SILVA, 1999, p.11).

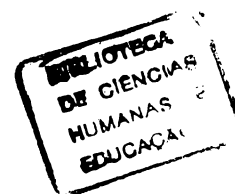
Em vista disto, entende-se que a primeira função do currículo está em explicitar o projeto pedagógico — intenções e ações — que permeia as atividades educativas escolares. Logo, enquanto projeto, o currículo é um roteiro que permite, às pessoas encarregadas de seu desenvolvimento, seguir um caminho definido para a prática pedagógica. Neste caso, não pode limitar-se a um simples enunciado de intenções, princípios e orientações gerais que se distanciem da realidade da sala de aula, não oferecendo aos professores qualquer tipo de ajuda. Ou seja, na construção do currículo é preciso levar em conta as condições reais nas quais o projeto será executado, servindo de mediador entre as intenções, os princípios e as orientações gerais e as práticas pedagógicas. Ou mais, é preciso que sofra uma contextualização de acordo com o tempo e a sociedade em que está sendo considerado.

Segundo RAMOS, na pedagogia, sob algumas abordagens,

a contextualização (...) é compreendida como a inserção do conhecimento disciplinar em uma realidade plena de vivências, buscando o enraizamento do conhecimento explícito na dimensão do conhecimento tácito. Tal enraizamento seria possível por meio do aproveitamento e da incorporação de relações vivenciadas e valorizadas nas quais os significados se originam, ou seja, na trama de relações em que a realidade é tecida. (2004a, p.41).

Se uma das dimensões da contextualização dos conteúdos é a consideração do conhecimento prático, baseado na realidade vivenciada pelo aluno, é preciso, evidentemente, conhecer quem é esse aluno e no que o Ensino Médio pode transformá-lo. É o que se fará em tempo próprio.

Antes disto, e como foi discutido no capítulo anterior a essa breve discussão sobre o currículo, as relações entre legislação e estruturação curricular são retomadas, como se propõe apresentar a seguir, direcionando a questão para o Estado do Paraná.



2.2.4 O Ensino Médio Integrado no Paraná

Segundo FERREIRA, a atual gestão³ da Secretária de Estado da Educação do Paraná, quando da definição de suas políticas para nortear a Educação Profissional para Rede Pública Estadual, assumiu a retomada da discussão entre educação e trabalho, reintroduzindo o Ensino Médio Integrado, mesmo enfrentando o desafio da "deficiência de recursos financeiros para manutenção e expansão desta oferta em nível público estadual" . (2002, p.159).

Retomada? Reintrodução? Realmente, a nomenclatura não merece maior atenção, mas pode-se dizer que sim, porque o Ensino Profissionalizante foi o mais atingido pelas políticas públicas na década de 90 e, no decorrer do tempo, acabou desaparecendo da rede pública de ensino.

Essa foi uma reforma na educação que trouxe consequências indelévels para a população brasileira em geral. Nossos jovens paranaenses, com esse desmonte, tiveram negado seu acesso ao conhecimento do trabalho. Um dos efeitos dessas políticas foi “perda de significado do ensino médio para os jovens paranaenses; nos últimos anos, como registra o Censo Escolar de 2004, a oferta de vagas no ensino médio na rede estadual manteve-se praticamente estacionada: 410.504 matrículas em 2003 e 410.174 em 2004.

A mudança desse quadro e retomada do ensino profissionalizante no Estado do Paraná, na forma do ensino médio integrado, foi, segundo SANTOS,

³ Gestão 2002/2003. Nota da autora.

resultante de dois movimentos correlatos: a estreita participação da SEED-PR (...) no movimento nacional de luta pela revogação do Decreto 2.208/97 e a (...) resistência de vários profissionais da educação que levaram adiante 26 cursos de ensino médio profissionalizante (12 da área agrícola e 14 voltados para a formação de professores) a despeito da devassa sofrida por esses cursos no Paraná, especialmente durante o período de 1995 a 2002. (2006, p.11).

As novas diretrizes para o Ensino Médio Integrado foram, em vista da conjuntura atual, discutidas, planejadas e implementadas com base em princípios teóricos que consideram a ciência, o trabalho e a cultura inerentes à formação de todo cidadão que conclui curso de nível médio.

Portanto, tendo a práxis como eixo organizador das atividades de ensino, objetivando a formação omnilateral do aluno, desencadeou-se uma série de ações, com especial foco na expansão e reestruturação curricular, na instituição de quadro próprio de professores para a modalidade, na formação continuada destes profissionais, na melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos e a na manutenção da gratuidade, evitando-se qualquer tipo de cobrança. (FERREIRA GARCIA, 2005, p.160).

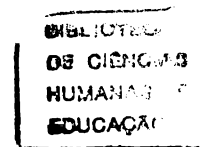
A questão curricular mantém seu espaço de destaque nas discussões sobre o Ensino Médio Integrado. Propostas curriculares, elaboradas e discutidas nas instâncias adequadas, foram elaboradas por professores atuantes nos diversos cursos, além de profissionais da educação envolvidos neste segmento. Encaminhadas ao Conselho Estadual de Educação, foram aprovadas em dezembro de 2003.

A partir daí, iniciou-se no Estado do Paraná (2004) a implantação de cursos de Ensino Médio com organização curricular integrada à Educação Profissional em nível técnico.

Segundo SANTOS, de acordo com os dados referentes à educação, em 2005 "o Paraná oferta o ensino médio em 1.139 escolas, sendo que, deste universo, o ensino médio integrado e/ou subsequente é ofertado em 215 estabelecimentos, abrangendo 125 municípios paranaenses, num total de 405 cursos (entre integrados e subsequentes)". (2006, p.17).

Também retomando a discussão iniciada no capítulo sobre a contextualização dos conteúdos, reafirma-se a essencialidade do conhecimento prático, baseado na realidade vivenciada pelo aluno, ou seja, reafirma-se que é preciso conhecer quem é o aluno do Ensino Médio Integrado. É o que se fará a seguir.

3 IDENTIFICANDO O ALUNO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO



3.1 O OBJETO DA PESQUISA

Ao se aceitar o currículo como documento, como discurso, como produtor de sujeitos, estabelece-se uma relação imediata entre o “o que?” e o “para que?” ensinar e, o “o que eles ou elas devem ser?”.

É preciso considerar, contudo, que a discussão do currículo como construção social passa, inevitavelmente, por uma outra discussão, essa a respeito dos sujeitos do Ensino Médio: quem são? de onde vêm? que referências sociais e culturais trazem para a escola? o que a escola e o currículo esperam deles?

Estes são questionamentos que devem estar nos planos de uma prática pedagógica que está enraizada na contextualização dos conteúdos. Aliás, a resposta a estes questionamentos vai permitir pensar uma política pública de Ensino Médio partindo da realidade desses sujeitos, desde que se tenha claro, que não se tratam de sujeitos, como diz FRIGOTO,

sem rosto, sem história, sem origem de classe ou fração de classe, mas de sujeitos predominantemente jovens (eventualmente, adultos), de classe popular, filhos de trabalhadores assalariados ou que produzem a vida de forma precária, por conta própria, do campo e da cidade, de regiões diversas e com particularidades socioculturais e étnicas. (2004, p. 57).

Em vista disto, realizou-se uma pesquisa empírica, em termos de pesquisa qualitativa, cuja base analítica se centra na descrição, na análise e na interpretação das informações recolhidas durante o processo investigatório, procurando compreendê-las em seu contexto. Ou seja, de acordo com GIL, pesquisas de recorte qualitativo "não costumam se servir de instrumentos de coleta de informações que utilizam valores numéricos" e também não os usam na análise e interpretação dos dados levantados. Pressupõe, assim, uma abordagem diferenciada também quanto aos instrumentos de coleta de dados, os quais são elaborados dentro de perspectivas diferentes daquelas que servem aos modelos matemáticos. (2004, p.54).

3.2 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Os questionários foram entregues às pessoas que freqüentam cursos de Ensino Médio Integral que satisfizeram o perfil determinado para este estudo.

Levada a termo a revisão da literatura, preparou-se um roteiro do questionário (quadro 1), para que fosse coletada a experiência destas pessoas em relação ao tema da pesquisa.

QUADRO 1 – Roteiro do questionário

n.	questões	respostas				
1	Renda familiar ¹	menos 1	1 a 3	3 a 5	mais de 5	não respondeu
2	Sexo	masculino			feminino	
3	Trabalho	sim		não		não respondeu
4	Escolaridade pai	ES – ensino superior / ESI – ensino superior incompleto EM – ensino médio / EMI – ensino médio incompleto EF – ensino fundamental / EFI – ensino fundamental incompleto				
5	Escolaridade mãe					
6	Condição de trabalho do pai ²	PF - profissional liberal / D - desempregado/ P - proprietário A - assalariado/ O - outros/ N - não respondeu				
1 - em salários-mínimos; 2 - atual						

Os subsídios oferecidos na bibliografia e as proposições e experiência acumuladas pelas pessoas participantes apresentam uma conotação genérica com relação ao ensino médio integrado.

Como população-alvo para os questionários estão as pessoas que freqüentam cursos de Ensino Médio Integrado: 980 pessoas.

A definição da amostra deu-se pela disposição em participarem da pesquisa, por estarem dentro dos parâmetros pensados para esta pesquisa: matriculados no Ensino Médio Integrado e principalmente, por responderem ao questionário: **600** pessoas.

3.3 PLANO DE COLETA DE DADOS

3.3.1 Instrumento de Coleta de Dados

No caso deste trabalho, a questão a investigar não se estabeleceu mediante a operacionalização de variáveis, ou seja, foi formulada tão somente como meta para investigar os fatos em seu contexto natural, visto que o objetivo da pesquisa, nesta perspectiva, não foi responder a questões prévias ou testar hipóteses, ainda que tenha sido reestruturado e reelaborado à medida que o trabalho de campo se desenvolveu e as aproximações ao foco de investigação ocorreram para incorporar novas observações.

Tanto os participantes (alunos dos cursos de ensino médio integrado) como a autora do trabalho, são convidados a participar, direta ou indiretamente, da análise. Assim, aceitam-se as informações que foram recolhidas nas respostas ao questionário como um reflexo confiável dos acontecimentos concretos, visto que questionários abertos consistem em abordagem direta quanto às experiências, opiniões, sentimentos e conhecimentos das pessoas, logo, os dados observados devem ser apresentados em descrições das atividades, comportamento dos participantes, ações e interações entre as pessoas envolvidas.

Apesar de uma certa dificuldade para a organização, distribuição e retorno dos questionários em função do tempo e pelos diferentes locais, as pessoas que concordaram em participar demonstraram especial interesse no assunto da pesquisa.

3.3.2 Disposição dos Dados

As perguntas faziam referência direta à pessoa procurando de maneira a inseri-la adequadamente no plano da pesquisa. Os dados obtidos estão descritos no quadro 2.

QUADRO 2 – Dados obtidos

1	menos 1	1 a 3	3 a 5	mais de 5	não respondeu	-	-
	1	223	181	193	12	-	-
2	masculino	feminino					
	272	328					
3	sim	não	não respondeu				
	388	208	4				
4	ES	ESI	EM	EMI	EF	EFI	NR
	1	11	223	135	73	156	1
5	ES	ESI	EM	EMI	EF	EFI	NR
	2	8	123	197	149	120	1
6	PL	D	P	A	O	NR	
	19	37	144	393	5	1	

3.4 IDENTIFICAÇÃO DAS PESSOAS QUE ESTÃO MATRICULADAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

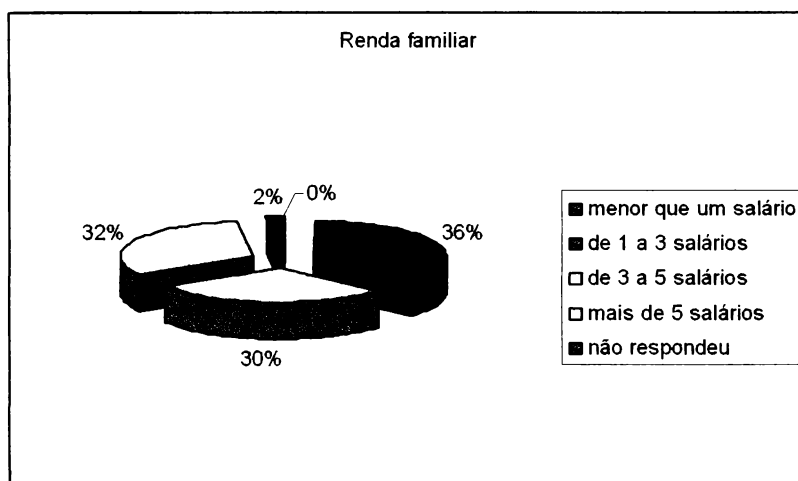
Os gráficos 1, 2 e 3 mostram as condições das pessoas que estão matriculadas no ensino médio integrado.

No gráfico 1 apresentam-se as condições econômicas familiares. Boa parte das pessoas entrevistada (223 = 36%) tem como renda entre um e três salários mínimos. Embora a maioria (374 = 62%) perceba uma renda entre três e até mais de cinco salários mínimos, todos frequentam o ensino médio integrado para manter a renda ou para melhorá-la.

Assim, pode-se pensar que estas pessoas não tiveram condições de estudar porque precisavam trabalhar, por isso agora, depois de alcançarem algum bem estar material, estão procurando recompor esta parte de sua vida.

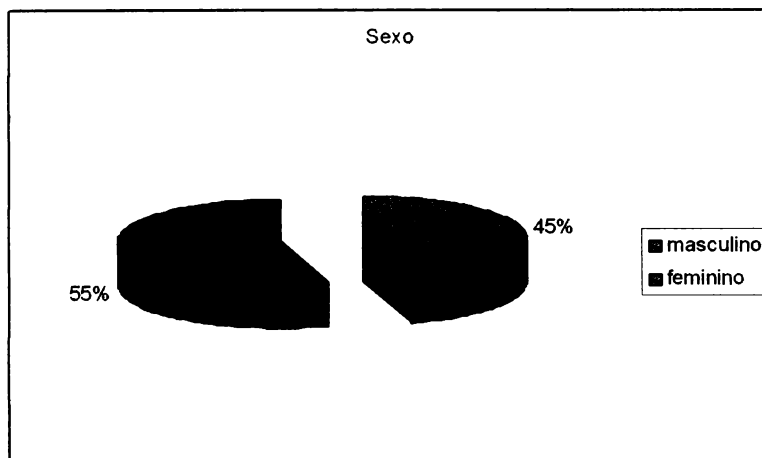
Conforme esclarece RAMOS, estão em busca da construção de novas perspectivas para sua vida, por isso "é preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem (2004, p. 41), de modo que possam ser reconhecidos não como pessoas com um futuro indefinido, mas como cidadãos de direitos no momento em que cursam o ensino médio integrado.

GRÁFICO 1 – Renda familiar das pessoas entrevistadas matriculadas no ensino médio integrado – Curitiba/2006



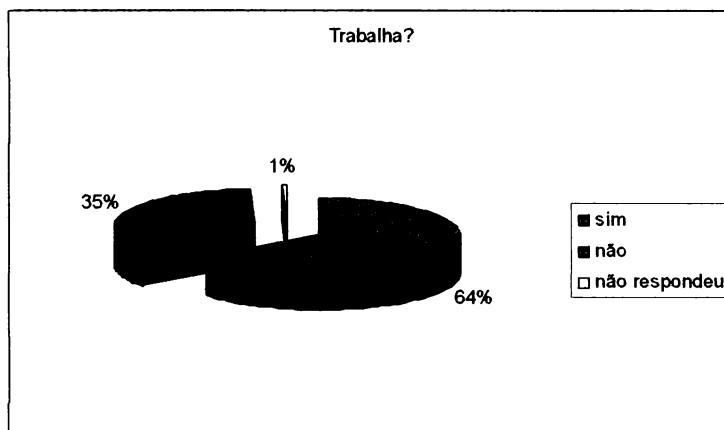
O gráfico 2 mostra que a maioria das pessoas matriculadas (328 = 55%) pertence ao sexo feminino, possivelmente porque as dificuldades para estudar sempre foram maiores para as mulheres. Sabe-se que, quando as condições econômicas familiares permitem que um único filho estude, seria sempre o do sexo masculino, porque a mulher sempre teria a possibilidade de casar enquanto o homem seria, sempre, o sustentáculo econômico da família. Ainda acontece muito, mas claramente as mulheres estão procurando seu espaço no mundo e no mercado de trabalho.

**GRÁFICO 2 – Sexo das pessoas entrevistadas
matriculadas no ensino médio integrado – Curitiba/2006**



No gráfico 3 mostra-se que a maior parte das pessoas entrevistadas (388 = 64%) trabalha, enquanto as demais não trabalham possivelmente porque fazem parte daquela faixa de mulheres que somente agora estão estudando para buscar melhorar suas possibilidades de trabalho, fato que não foi considerado relevante para o estudo.

**GRÁFICO 3 – A condição de trabalho atual das pessoas entrevistadas
matriculadas no ensino médio integrado – Curitiba/2006**



Contudo, é importante levar em consideração que o comportamento e as condições dos pais influenciam consideravelmente no futuro dos filhos. Desta maneira, observa-se no gráfico 4, que boa parte dos pais (223 = 36%) e das mães (197 = 39%), freqüentaram a escola fundamental, os primeiros completando o curso enquanto as segundas não. Na verdade, é uma confirmação do que se considerou anteriormente, que as mulheres sempre preteriram a educação em prol da família e dos filhos. É o que se pode observar nos gráficos 4 e 5.

GRÁFICO 4 – Escolaridade do pai das pessoas entrevistadas matriculadas no ensino médio integrado – Curitiba/2006

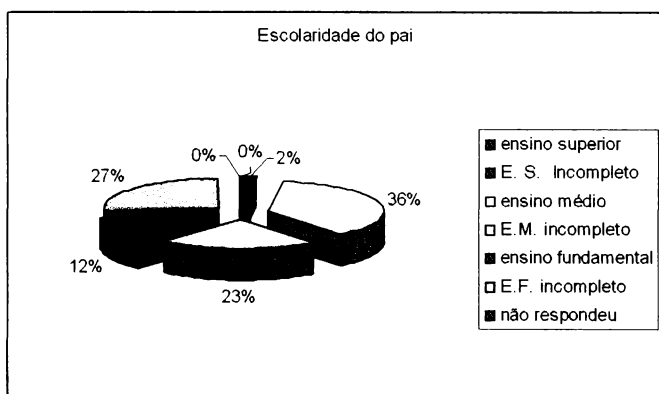
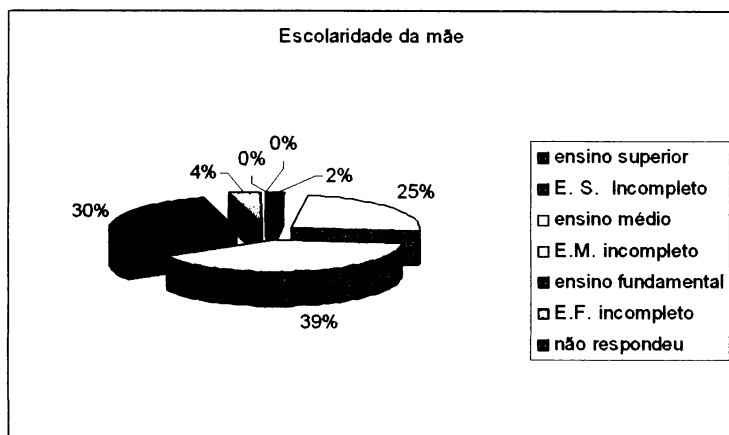


GRÁFICO 5 – Escolaridade da mãe das pessoas entrevistadas matriculadas no ensino médio integrado – Curitiba/2006



4 CONCLUSÃO

A pesquisa bibliográfica mostrou, como tese central, que o discurso oficial sempre interferiu na produção do ensino profissionalizante buscando solucionar, dentro da escola, a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual na sustentação das diferenças de classe.

Mesmo com as mudanças na política educacional na década de 1990, a dicotomia sobrepôs-se e as escolas de elite mantiveram um currículo preparado para uma formação propedêutica, penalizando a escola pública com uma grade curricular propedêutica pobre e sem recursos para a implantação de uma parte técnica condizente com a real necessidade dos estudantes. O argumento usado tinha como argumento a idéia da preparação dos estudantes para o mundo tecnológico.

A Lei n. 9.394, de 1996, elencando as diretrizes e bases da educação, trouxe mudanças radicais, suprimindo os cursos profissionalizantes em nível médio e estabelecendo a generalização do propedêutico. Assim, todos teriam o mesmo tipo de formação, resultando em oportunidades iguais para todos.

As transformações sociais, econômicas e políticas desencadeadas pelo período histórico do novo século, estão exigindo uma reflexão maior sobre os conceitos de trabalho, de ciência e de cultura e, conseqüentemente, do papel da escola e da identidade do ensino médio como etapa final da Educação Básica.

Portanto, identificar os sujeitos do Ensino Médio torna-se um pressuposto para construir uma identidade para o este ensino. O desafio deste trabalho foi procurar uma identificação para o aluno do ensino médio integrado.

A conclusão deste trabalho não é, evidentemente, definitiva, mas pode ser considerada em relação às pessoas que estão matriculadas no ensino médio integrado e, possivelmente, para aqueles que assim o farão: são, em sua maioria, pessoas do sexo feminino, cuja renda familiar transita entre um e três salários mínimos, que estão no mercado de trabalho, com pais e mães que cursaram pelo menos o ensino médio integralmente ou não e cujos pais ou são assalariados ou são pequenos proprietários.

A sugestão, em vista deste resultado, é que os conteúdos curriculares do ensino médio integrado deveriam relacionar-se com as condições de vida dessas pessoas de modo que elas possam crescer e ter sucesso em seu futuro, tornando-se cidadãos produtivos e conscientes de seus direitos e deveres.

REFERÊNCIAS

- BOTOMÉ, S. P. *Contemporaneidade, ciência, educação e verbalismo*. Erechim (R.S):Universidade Regional do Alto Uruguai e das Missões, 1994.
- BRASIL. *Decreto n. 5.154*. Dispõe sobre o ensino médio integrado. Brasília, 2004.
- . MEC. SETEC. Escola de fábrica seleciona parceiros. *Notícias SETEC*, Brasília, n. 76, p. 24-30, jan.2003.
- . *Resolução n. 3*. Dá forma às diretrizes curriculares. Brasília: Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação,1998.
- . *Parecer n. 15*. Dá forma às diretrizes curriculares. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília,1998
- . Lei n. 9.394. Institui as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1996
- . Parecer n. 76. Dá nova orientação à Lei n. 5.692. Brasília, 1975
- . Lei n. 5.692. Institui as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1971
- . Lei n. 4.024. Institui as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília, 1961
- ClAVATTA, Maria. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. (2004). *Trabalhonecessário*, ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: <www.uff.br/trabalhonecessario/Maria>. Acesso em: mar. 2006.
- .; FRIGOTTO, G. (orgs.). *Ensino médio: ciência cultura e trabalho*, Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.
- CUNHA, Luiz A. O ensino de ofícios artesanais e manufaturados no Brasil escravocrata.São Paulo: Unesp, 2002
- . *Educação e desenvolvimento social no Brasil*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- FERREIRA, Beatriz do Amaral. Ensino Médio. In: —. Identidade do ensino médio. (2002). Disponível em:<<http://www8.pr.gov.br/portals>>. Acesso em: mar.2007
- FERREIRA GARCIA, Débora Cristina. *Desvendando leitores: um estudo sobre a leitura de poesia no Ensino Médio*. Araraquara-SP, 2005. Monografia (Pós-graduação Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara). Universidade Estadual Paulista.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2004.

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

HABERMAN, M. The pedagogy of poverty versus good teaching. *Phi Delta Kappa*, n. 73, p. 190-295, 1991.

KUENZER, Acácia Zeneida. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação & Sociedadeonline*. Campinas, v.21, n.70, p.1-19, abr. 2000. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br/revista/rev/sumarios/sum70.html>. Acesso em. mar. 2007

KUENZER, A. Z. *Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2000.

KUENZER, A. *Ensino médio e profissional*. São Paulo: Cortez, 1999.

KUENZER, Acacia Z. *Ensino Médio e profissional: as políticas do estado neoliberal*. São Paulo: Cortez, 1997.

LA TAILLE, Y. de. O mundo da educação. *Folha de S.Paulo*. São Paulo, 13.abril.1997. Mais!, p. 5-7.

PARANÁ. Governo do Estado. SEED/ SUED/ DEM. Departamento de Ensino Médio. *Identidade do ensino médio: semana pedagógica*. (jul. 2005). Disponível em:<<http://www8.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dem>>. Acesso em: mar.2007

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais. *Ensino médio*. Brasília, MEC/SED, 1996.

RAMOS, Marise N. O projeto unitário do ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. In: FRIGOTTO, G. e CIAVATTA, M. *Ensino médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.

_____. *Possibilidades de construção de um currículo integrado de ensino médio técnico*. Rio de Janeiro: UERJ, 2004a.

SANTOS, A. de F. T. dos. Trabalho e Educação no novo ensino médio: instrumentalização da estética da sensibilidade, da política da igualdade e da ética da identidade. *Trabalho e Educação*. (2006). Disponível em: <www.anped.org.br>. Acesso em: mar. 2007.