

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

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO
PARANÁ: AVANÇOS E DESAFIOS**

CURITIBA

2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA

**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ:
AVANÇOS E DESAFIOS**

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutora em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a.Dra. Acacia Zeneida Kuenzer.

CURITIBA

2009

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Garcia, Sandra Regina de Oliveira

A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios / Sandra Regina de Oliveira Garcia. – Curitiba, 2009.
147f.

Inclui bibliografia

Orientadora: Prof^a Dr^a Acacia Zeneida Kuenzer

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Ensino médio. 2. Ensino profissional - Paraná. I. Kuenzer, Acacia Zeneida. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 378.013

Andrea Carolina Grohs CRB 9/1.384



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

PARECER

Defesa de Tese de **SANDRA REGINA DE OLIVEIRA GARCIA** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. Os abaixo-assinados: DR^a ACÁCIA ZENEIDA KUENZER, DR^a MARIA CIAVATTA FRANCO, DR. JOSÉ MÁRIO ANGELI, DR. SIDNEY REINALDO DA SILVA e DR^a MÔNICA RIBEIRO DA SILVA argüíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: "**A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ: AVANÇOS E DESAFIOS**".

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

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a ACÁCIA ZENEIDA KUENZER		aprovada
DR ^a MARIA CIAVATTA FRANCO		Aprovada
DR. JOSÉ MÁRIO ANGELI		Aprovada
DR. SIDNEY REINALDO DA SILVA		Aprovada
DR ^a MÔNICA RIBEIRO DA SILVA		aprovada

Curitiba, 27 de fevereiro de 2009.

Prof^a Dr^a Noela Invernizzi
Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

DEDICATÓRIA

Ao Humberto pelo exemplo de vida ,
companherismo e pelo amor que nos une.

Ao Humbertinho meu filho amado, que com
suas descobertas diárias, seus
questionamentos sobre justiça e injustiça
me fazem reafirmar meu compromisso com
uma educação emancipadora para ele e
para todos.

A minha mãe Nelly, pelo exemplo de vida e
de compromisso como professora que foi da
rede pública do Paraná.

Ao meu pai, Samuel Garcia (em memória)
pelo grande pai e incentivador do meu
trabalho.

A minha avó Bárbara (em memória),
primeira professora da minha cidade natal,
Ibiporã, que nos deixou com 95 anos de
muita sabedoria.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial a Prof^a. Dra. Acacia Zeneida Kuenzer, minha orientadora e amiga que soube indicar os caminhos, dividindo comigo suas preocupações, seus saberes e principalmente por acreditar que seria possível a realização deste trabalho.

Meus agradecimentos a Prof^a. Dra. Mônica e ao Prof^o Dr. Domingos que na banca de qualificação apontaram as fragilidades e deram sugestões valiosas que clarearam o caminho percorrido.

Agradeço em especial o Prof^o Dr. Gaudêncio Frigotto, que além de ter sido meu orientador no mestrado, ter participado da banca de qualificação apontando lacunas e os caminhos, tem sido sempre um grande incentivador na minha vida profissional.

Agradeço a Prof^a Dra. Maria Ciavatta pelas contribuições teóricas sempre muito importantes não só neste trabalho, mas desde o início desta discussão no Paraná e pelo carinho sempre presente em nossa convivência.

Agradeço ao Prof^o Dr. José Mário Angeli, pela sua interlocução, principalmente sobre o arcabouço teórico de Gramsci e pelo incentivo e carinho que sempre esteve presente no nosso diálogo e na nossa amizade.

Agradeço ao Prof^o Dr. Sidney Reinaldo da Silva pela contribuição teórica muito importante na análise desta pesquisa.

Agradeço ao Humberto e Humbertinho, razão da minha vida, pela paciência, carinho e compreensão na ausência no dia a dia, nos passeios, nas férias...

Agradeço a minha mãe pelo exemplo de força e superação, demonstrando em seus atos a coragem de enfrentar “a vida”.

Agradeço a toda minha família pelo incentivo que sempre esteve presente.

Agradeço a todos os amigos que trabalham comigo no Departamento de Educação e Trabalho na Secretaria de Estado da Educação, que compartilham o sonho de uma Educação transformadora.

Agradeço em especial a Ana Nelly, Andréa Cecatto, Candida, Cícera, Cristiane, Fátima Cruz, Graça e Rose pela ajuda na coleta dos dados e a Bernadete pela leitura atenta do texto.

Agradeço a Norma e Alex pela dedicação pelo trabalho árduo da transcrição das entrevistas.

Agradeço a Lucilene pelo carinho e pela correção do texto.

Agradeço os diretores, professores e alunos das escolas estaduais do Paraná que possibilitaram que os dados fossem coletados.

Agradeço a todos da SEED/PR que contribuíram para que a pesquisa fosse realizada e pelo apoio dos companheiros de gestão.

Agradeço a Universidade Estadual de Londrina, em especial aos companheiros de trabalho do Departamento de Educação pelo incentivo e compreensão.

Agradeço aos amigos que de forma incansável foram meus grandes incentivadores.

Os socialistas estão aqui para lembrar ao mundo em que em primeiro lugar devem vir às pessoas e não a produção. As pessoas não podem ser sacrificadas.

(Hobsbawm, 1992, p.268)

SUMÁRIO

LISTA DE SIGLAS-----	xi
RESUMO-----	xii
ABSTRACT-----	xiv
INTRODUÇÃO -----	15
CAPÍTULO I	
A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR -----	22
1.1 – Do fordismo/taylorismo a acumulação flexível -----	22
1.2 – A necessidade de educação a partir das demandas do capital e dos trabalhadores: uma construção na contradição -----	27
1.4 – Impactos na Educação dos trabalhadores a partir dos anos 90 -----	32
1.3 – Educação polivalente ou politécnica e tecnológica: desafios da educação profissional e do ensino médio -----	35
CAPÍTULO II	
A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E O ENSINO MÉDIO NA DÉCADA DE 90 (DES) CONSTRUÇÕES E IMPACTOS NA REDE PÚBLICA -----	41
2.1 – A relação entre ensino médio e educação profissional: um constante conflito -----	42
2.2 – Do decreto nº 2.208/97 ao decreto nº 5.154/04-----	57
2.3 – A perspectiva de integração proposta pelo decreto n. 5.154/04 -----	62
CAPÍTULO III	
O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ -----	66
3.1 – Os primeiros passos da elaboração da nova proposta integração: MEC,SEED/PR -----	67
3.2 – Os desafios da SEED/PR na implantação da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio-----	69

3.3 – A concepção e princípios norteadores da integração nas escolas públicas do Paraná -----	77
3.4 – As aproximações com a política do MEC/SETEC -----	87
CAPÍTULO IV	
OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO NA PERSPECTIVA DE FORMAÇÃO INTEGRAL PARA OS QUE VIVEM DO TRABALHO -----	
	98
4.1 – Professores e gestores : uma análise das percepções,tensões e ambigüidades desta construção-----	101
4.2 – A arquitetura da construção do currículo como possibilidade mobilizadora da integração-----	110
4.3 – A análise da dimensão de infraestrutura, a partir do referencial dos gestores, professores e alunos -----	113
4.4 – A formação dos professores como condicionante de uma educação para os que vivem do trabalho -----	115
4.5 – O financiamento público como condição essencial para uma educação de qualidade-----	119
4.6 – As tensões e perspectivas de integração visualizadas pelos alunos: primeiras aproximações -----	123
4.7 – As contribuições e limites da escola na efetivação da integração-----	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	128
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS -----	135
ANEXOS -----	142

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

CEEP - Centro Estadual de Educação Profissional

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação

DEP - Departamento de Educação Profissional

DET - Departamento de Educação e Trabalho

DEB - Departamento de Educação Básica

FAT - Fundo de Amparo ao Trabalhador

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento Educacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MTE - Ministério do Trabalho e Emprego

PDT - Partido Democrático Trabalhista

PFL - Partido da Frente Liberal

PL - Projeto de Lei

PLANFOR - Programa Nacional de Qualificação do Trabalhador

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do ensino Médio no Paraná

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

SEED/PR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SEB - Secretaria de Educação Básica

SEFOR - Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

SEMTEC - Secretaria do Ensino Médio, Profissional e Tecnológico

SENETE - Secretaria Nacional de Educação Tecnológica

SETEC - Secretaria de Educação Técnica e Tecnológica

RESUMO

Neste trabalho investiga-se a possibilidade da implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na Rede Pública Estadual na perspectiva dos trabalhadores. O governo do Estado do Paraná, através da Secretaria de Estado da Educação, gestão 2003/2006/2010, ao assumir o governo definiu retomar a Educação Profissional na Rede Pública de Ensino. Isto significou negar o modelo que estava implantado na Rede, orientado pelo Decreto nº 2.208/97, que reduziu a oferta desta modalidade de ensino nos Colégios do Paraná, assim como sua total desvinculação do Ensino Médio. A separação da Educação Profissional da Educação Básica foi um retrocesso constatado pela grande maioria dos professores, assim como, que a política implantada nos anos finais da década de 90 não atendia às necessidades de formação, tanto dos trabalhadores, como as do mundo do trabalho. A partir do entendimento de que a LDBEN nº 9.394/96 não proibia a integração, a SEED tomou a decisão de integrar num mesmo currículo a formação geral e específica, mas não com a proposta de sua universalização para todo o ensino médio da rede pública estadual. O Decreto nº 5.154/04 veio respaldar a decisão já tomada pelo governo do Paraná. Neste contexto, investigou-se, se a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, na Rede Pública Estadual do Paraná, pode ser uma possibilidade de concretização de uma escola para os que vivem do trabalho, superando o reducionismo da prática e fortalecendo, pela categoria contradição, o acesso rigoroso aos conhecimentos socialmente produzidos, onde o trabalho, a ciência a cultura e a tecnologia, de forma integrada, norteiem a construção curricular e metodológica. O objetivo foi de explicitar que elementos obstaculizam a concretização da integração e quais elementos possibilitam o avanço na perspectiva da educação politécnica. A hipótese inicial foi de que não basta a decisão política, sendo necessário também garantir as condições materiais e humanas para a sua concretização. Foram analisados os principais documentos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná e do Ministério da Educação que nortearam a implantação da integração e realizadas entrevistas com diretores, professores e alunos de cinco Colégios Estaduais que ofertam cursos integrados. Constatou-se como positividade, ser possível a concretização de uma escola para os que vivem do trabalho, desde que ela tenha identidade própria, portanto não sendo apenas uma cópia das escolas que tem como principal foco a parcela da

sociedade que não vive do trabalho. Para que isto ocorra, os desafios constatados referem-se a necessidade do trabalho coletivo, dos professores serem permanentes nas escolas, portanto concursados, formação continuada no chão de cada escola e o financiamento público perene. As escolas do Paraná estão num processo de construção e, se as condições humanas e de infra-estrutura continuarem sendo priorizadas podem sim se consolidar como uma educação emancipadora. O principal é que o aluno se vê como um sujeito social, e se sente portanto muito valorizado.

Palavras chaves: educação profissional; ensino médio; ensino médio integrado; política pública

ABSTRACT

In this work investigates it possibility of the implantation of the integrated Professional Education, to Average Ensino, in the State Public Net in the perspective of the workers. The Government of the State of the Paraná, through the State secretary of the Education, management 2003/2006/2010, defined to retake the Professional Education in the Public Net of Education. This meant to deny the model that was implanted in the Net, guided for the Decree n.º 2,208/97, that it reduced offers of this modality of education in the Colleges of the Paraná, as well as its total desvinculação of Average Ensino. The separation of the Professional Education of the Basic Education was a retrocession evidenced for the great majority of the professors, a time that the implanted politics, in the final years of the decade of 90, did not take care of the necessities of formation of the workers, neither the related ones to the world of the work. From the agreement of that the LDBEN n.º 9,394/96 did not forbid the integration, the SEED took the decision of, in one same resume, to integrate the general formation and the specific one, however, without the proposal of universalização for all the average education of the state public net. The Decret n.º 5,154/04 came to endorse the decision already taken by the government of the Paraná. In this context, it was investigated, if the Professional Education integrated to Average Ensino, in the State Net Public of the Paraná, can be a possibility of concretion of a school for that they live of the work, surpassing the reducionismo of the practical one and fortifying, for the category contradiction, the rigorous access to the knowledge socially produced, where the work, science the culture and the technology, of integrated form, guide the curricular and metodológica construction. The objective was of explicitar that elements hinder the concretion of the integration and which elements make possible the advance in the perspective of the polytechnical education. The initial hypothesis was of that politics is not enough to the decision, being necessary also to guarantee the material conditions and human beings for its concretion. The main documents of the State secretary of the Education of the Paraná and the Ministry of the Education that had guided the implantation of the integration and carried through interviews with directors, professors and pupils of five State Colleges had been analyzed that offer integrated courses. It was evidenced as positividade, possible being the concretion of a school for that they live of the work, since that it has proper identity. Therefore, if it does not have only one

copy of the schools that have as main focus the parcel of the society that does not live of the work. So that this occurs, it is observed that the challenges mention the necessity to it of the collective work and to be, the professors, permanent in the schools, concursados, with the formation continued in the soil of each one of them and with perennial public financing. The schools of the Paraná are in a construction process and, if the conditions human beings and of infrastructure will continue being prioritized can yes if consolidate as a emancipadora education. The main one is that the pupil feels itself valued and integrant of the way as a social citizen.

Words keys: professional education; average education; integrated average education; public politics

INTRODUÇÃO

Neste estudo, buscou-se analisar quais são as possibilidades concretas de implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio¹ e se esta “nova forma” pode ser a concretização de uma escola para os que vivem do trabalho. Não na perspectiva reducionista, mas a partir da categoria contradição, constituindo-se em espaço para o acesso rigoroso aos conhecimentos socialmente produzidos, mediante o domínio das categorias que regem o trabalho intelectual, em que as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura norteiem de forma integrada, a construção curricular e metodológica.

Partindo desta hipótese, o estudo tem como objetivo explicitar que elementos obstaculizam a concretização da integração, assim como, quais os elementos que avançam na perspectiva da educação politécnica/ tecnológica. Assim sendo partiu-se da categoria contradição, pois a mesma nos possibilita entender como é possível neste modelo de sociedade, de educação e de escola, uma proposta que rompa com o modelo de escola dual, ou que reafirme a sua necessidade constituída em outras bases.

Se a educação tem um papel estratégico, para o modo de produção capitalista, ela é também indispensável para a formação humana. Cabe encontrar através da categoria contradição, os espaços possíveis para pôr o conhecimento à favor do trabalhador, observando-se também, quais as mediações que possibilite fazê-lo.

No bojo das contradições, sabe-se que o princípio da integração opõem-se dialeticamente à escola capitalista, que materializa historicamente a divisão do trabalho, sendo um espaço de acesso ao saber teórico, dissociado da práxis. De acordo com Kuenzer, (2004, p.79) “assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão”, o que, de acordo com a autora, provoca uma inclusão excludente, pois sua proposta não possibilita, apesar dos discursos que a

¹ O título da tese já indica que o nosso entendimento é de que a Educação Profissional é que se integra ao Ensino Médio, pois a Educação Profissional é uma possibilidade do Ensino Médio e não ao contrário como muito tem sido denominado.

acumulação flexível postula uma educação que amplie, efetivamente as possibilidades de inclusão do trabalhador.

Contudo, as mudanças que estão ocorrendo no modo de produção capitalista, do fordismo à acumulação flexível, à medida que demandam formação mais intelectualizada dos trabalhadores, podem abrir espaços para uma pedagogia mais emancipatória e, não apenas para a substituição do trabalhador especializado (taylorismo/fordismo) pelo trabalhador multitarefa, polivalente.

Neste contexto, a Educação Profissional, a partir da última década, apoiada na LDBEN n. 9.394/96, e na seqüência, pela reforma imposta pelo decreto n. 2.208/97, buscou consolidar projetos ou políticas que foram determinadas pela necessidade do capital de intervir na formação do trabalhador na perspectiva de novos paradigmas. O que se buscava era uma escola em que a formação fosse baseada em competências para atender a reestruturação do mercado de trabalho

Aqui, não se pretende aprofundar essa discussão, uma vez que existe um amplo estudo sobre os fatores desta reforma e suas implicações na educação brasileira. No entanto, é preciso ressaltar que as transformações do mundo do trabalho impactam a educação e torna-se preciso uma tomada de decisão quanto a que “novo trabalhador” o setor produtivo requer, alicerçado pelo discurso do desenvolvimento nacional, da empregabilidade, da redução da pobreza, e o “novo trabalhador” requerido pelos próprios trabalhadores, na perspectiva de uma formação emancipadora ,omnilateral.

A aproximação inicial ao tema deu-se a partir das discussões ainda no mestrado, onde analisamos qual formação profissional interessava aos trabalhadores. Atualmente, por participarmos da equipe da SEED/PR que vem implantando a integração da Educação Profissional de nível técnico ao Ensino Médio e também pela participação da doutoranda, como gestora, na discussão nacional sobre os rumos da Educação Profissional propostas pelo atual Governo Federal.

É preciso ressaltar essa participação direta e ativa na elaboração junto ao MEC, desde as primeiras discussões, em 2004, da proposta de integração da educação profissional ao ensino médio, e na discussão e implantação desta proposta na rede pública do Paraná, pois desde 2003 atua-se na direção à frente do Departamento de Educação e Trabalho. Não obstante esta estreita proximidade do objeto é necessário explicitar que, apesar de estar diretamente ligada à elaboração e

implantação desta política, buscou-se, com esta pesquisa, uma análise, não da política, mas sim da sua materialização, a sua viabilidade pedagógica. Uma tarefa difícil por se estar envolvida diretamente, mas que também lhe coloca numa situação privilegiada pelo acesso a todas as informações, mantendo o olhar atento, a marca e a característica de um trabalho bem estruturado, enquanto pesquisadora de universidade pública.

A implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná, diferentemente do que ocorreu em outros Estados que passaram a implantá-la a partir de 2006, deu-se como resultado de uma política pública e não como um experimento educacional, pois segundo consta em documentos da SEED/DET (2006) a implantação não ficou restrita a um número reduzido de escolas. Mesmo assim, é preciso constatar que a SEED/PR não se propôs a universalizar esta política, por várias razões: primeiro, para não repetir um dos erros da lei nº 5.692/71, que instituiu a universalização compulsória, sem as necessárias condições básicas (professores, laboratórios e projeto pedagógico consistente). Segundo, por se tratar de uma retomada da Educação Profissional no Estado, era necessário iniciar a construção de uma nova cultura com a comunidade escolar, buscando desmistificar a formação denominada de pós-médio que, de alguma forma, vinha sendo incorporada por uma parcela da comunidade escolar, devido aos favorecimentos prometidos pelo Estado para a consolidação da “reforma” da Educação Profissional e do Ensino Médio.

Buscou-se, neste estudo, com base na política que vem sendo construída, apreender e compreender os fatores que têm facilitado e os que têm obstaculizado a consolidação da integração, na perspectiva dos que vivem do trabalho. Nesta pesquisa, explicitar-se á que elementos são estes, que podem, ou não, possibilitar a implantação da integração, na perspectiva da politecnia, da educação tecnológica.

A construção de uma escola para os que vivem do trabalho é um desafio que deve ser investigado por duas razões em especial. Primeiro, para constatar se é possível materializar uma educação onde as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura não sejam tratadas de forma estanque e que possibilitem uma formação sólida, superando a visão academicista (preparação para o vestibular) e a técnica (preparar para o trabalho). A segunda, identificar se esta forma de oferta é possível, mesmo que num processo de travessia de superação do estigma da

Educação Profissional para os “desvalidos da sorte” e, portanto, uma escola/educação de treinamento para inserção no mercado de trabalho. Construir uma escola que supere a dualidade entre educação geral e formação profissional, principalmente no Ensino Médio, não é o suficiente; é necessário que uma escola, para os que vivem do trabalho, tenha uma nova qualidade, superando o modelo de escola tradicional, tal como vem sido ofertada pela classe dirigente para os seus filhos.

Entende-se que numa sociedade capitalista, como essa, não é possível a educação politécnica²/tecnológica visualizou-se a possibilidade de uma aproximação da politecnicidade, entendendo que a integração pode ser um processo de travessia para uma escola única e unitária na concepção gramsciana.

O atual governo do Estado do Paraná aponta, em seu documento, a opção por uma política pública de expansão da Educação Profissional, assumindo a concepção de que a Educação Profissional deve ser entendida como a formação do cidadão/aluno/trabalhador que precisa ter acesso aos saberes técnicos e tecnológicos e histórico-sociais, pela via escolarizada, em contraposição à perspectiva de formação, como adaptação às demandas do mercado e do capital, atendendo a padrões de empregabilidade.

As discussões, de acordo com a SEED/DEP (2004, p.11), se pautaram no diagnóstico que constatou um retraimento da rede pública e uma expansão da rede privada. Estes dados são explicados pela política proposta e disseminada pelo MEC, através do decreto nº 2.208/97 e pela instituição do PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional, que estimulou a privatização e aprofundou a separação do Ensino Médio da Educação Profissional criando os cursos técnicos denominados de pós - médio, com duração de 1 a 2 anos, que, no caso do Paraná, assumiram a forma modular.

A discussão específica do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nasce quando o MEC/SEMTEC inicia os primeiros seminários sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional³; no caso do Paraná quando foram realizadas as

² Politecnicidade para SAVIANI (1987, p.8) diz respeito ao “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno.” A politecnicidade busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica.

³ O primeiro Seminário promovido pela SEMTEC/MEC foi do Ensino Médio em de 2003 e em seguida o da Educação Profissional realizado e de 2003, ambos em Brasília. Do primeiro Seminário o

discussões sobre o currículo dos cursos dos Colégios Agrícolas e Florestal e dos cursos de Formação de Professores em nível médio, segundo documentos da SEED/DEP (2005, p.15) com o “apoio dos professores, pois os mesmos entendiam que a separação não beneficiou a formação dos alunos”.

Outro marco importante foi o I Encontro de Educação Profissional que foi promovido pela SEED/DEP, em conjunto com a Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social /SETEP, no qual intensificou-se o debate das concepções que iriam embasar a retomada da Educação Profissional na Rede Pública. Nesta discussão, também se intensificou a possibilidade da integração, a partir de outras bases teóricas, apontando as negatividades da lei nº 5.692/71 e as positivities das primeiras versões que resultaram na atual LDBEN.

Os documentos da SEED/DEP (2003, p.5) mostram que o primeiro movimento realizado em 2003, para a integração da base nacional comum do ensino médio, com as especificidades dos conhecimentos da área técnica, foi de discussão da concepção que embasaria a construção curricular; vários seminários e reuniões foram realizados para esta definição. Assumiu-se então, a concepção de ensino e currículo 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 educação tecnológica. Discutiu-se que estes fundamentos vêm sendo materializados no processo de implantação dos cursos e, são eles que podem garantir a integração da Educação Básica com as especificidades de formação para o mundo do trabalho, desde que garantidas as condições básicas para sua efetivação.

São muitos os desafios que se apresentam, na construção desta política, no decorrer do processo. Com isso, nesta pesquisa, buscou-se explicitar as contradições, a partir da decisão política de implantação da integração, tomada pelo governo do Paraná, desde o ano 2003, partindo da hipótese que não basta à decisão política, mas também são necessárias as condições materiais e humanas para sua concretização.

O primeiro capítulo versa sobre a contextualização do objeto do problema da pesquisa, definindo quais as categorias que nortearam o trabalho e qual o papel da

resultado das discussões foi sistematizado no livro: Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho e do documento intitulado: Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica, ambos de 2004.

educação na formação do trabalhador, apontado pelas transformações do setor produtivo e pelos trabalhadores.

Já o segundo capítulo, tratará das (des) construções e impactos da Educação Profissional e Ensino Médio, a partir da década de 90, analisando o que foi o movimento anterior e posterior à LDBEN nº. 9394/96 em relação ao ensino médio e à educação profissional, assim como a gênese dos decretos nº 2.208/97 e o nº 5.154/04 e suas implicações, na formação do aluno trabalhador.

Aborda-se, no terceiro capítulo, o processo de implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no Paraná, as concepções, princípios e materialidade desta implantação, analisando principalmente os documentos da SEED/DEP e de documentos do MEC.

No quarto capítulo, analisam-se os desafios e avanços da integração na perspectiva da formação integral para os que vivem do trabalho, a partir da experiência do Paraná, através da investigação realizada em escolas públicas, que ofertam a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio.

Nas considerações finais tem-se, a partir das análises realizadas, a sistematização das possibilidades de materialização de uma educação que avance na emancipação dos que vivem do trabalho.

Priorizou-se, nessa pesquisa, como campo de análise, alunos, professores, coordenadores de curso e a direção de cinco Colégios Estaduais, sendo um da área Agrícola, pertencendo à região do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu; outro, de formação de professores (normal) da região do NRE de Cornélio Procópio, um da área de serviços e indústria da região do NRE de Londrina, um da área da indústria do NRE de Curitiba e um da área de serviços da região do NRE de Cascavel. A definição desses Colégios deu-se por todos eles terem começado a implantação dos cursos integrados a partir de 2004. Portanto, foram os que iniciaram a integração, também por estarem situados geograficamente, em regiões distintas, abrangendo todas as áreas do setor produtivo.

Por outro lado, foram analisados os principais documentos da SEED e MEC que orientaram a implantação da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, possibilitando, através dos registros, uma análise considerada na perspectiva

dos elaboradores da política assim, contribuindo para a análise da pesquisa empírica.

As categorias de método que nortearam a análise são contradição, práxis, mediação e totalidade. Através delas, buscou-se explicitar como a escola e seus gestores, professores e alunos, compreendem e/ ou formulam a concepção de ensino médio integrado, tendo o trabalho como princípio educativo e a ciência, a cultura e a tecnologia como categorias indissociáveis. Buscou-se também, entender como se (re) elabora na escola, o que é proposto pela SEED nas suas orientações, em relação ao Projeto Político Pedagógico, suas implicações no currículo, na formação continuada dos professores, na relação com a comunidade e, por último, quais as condições necessárias e reais em relação ao financiamento e infraestrutura. Pode-se sintetizar que a análise dos dados foi realizada a partir das questões epistemológicas, estruturais e da gestão educacional.

Esta pesquisa busca contribuir a partir da experiência vivenciada no Paraná, que se avance na construção de uma escola emancipatória, na qual o conhecimento seja tratado como uma construção histórico-social e, portanto sem os limites de classe social. Uma escola na qual os que vivem do trabalho tenham realmente acesso ao conhecimento científico-tecnológico e histórico-social.

CAPÍTULO I

A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DO TRABALHADOR

1.1 Do fordismo/taylorismo a acumulação flexível

De acordo com Hobsbawm (1993, p.263), as conquistas alcançadas pelos trabalhadores nas democracias ocidentais foram fruto do medo da alternativa posta pelo socialismo real e não pelo reconhecimento do sistema capitalista da necessidade de contemplar carências humanas. Isto demonstra a fragilidade destas conquistas e a individualização das relações de trabalho.

A crise do capitalismo instaurada após o período que ficou conhecido como “os anos de ouro do capitalismo”, um período de quase trinta anos de crescimento e desenvolvimento econômico, com baixo índice de desemprego, veio através das duas crises do petróleo da década de 70, assim como, das crises fiscais dos países centrais e o aumento da inflação. Paulani (2006, p.72) coloca que a nova fase da chamada “nova economia” inicia marcada pela exacerbação da valorização financeira, pela retomada da força do dólar americano como meio internacional de pagamento, pelo processo de centralização de capitais e pela terceira revolução industrial. Portanto, na década de 70, o Estado do Bem-Estar Social, expressão da ordem internacional capitalista e do fordismo, começou a dar sinal de esgotamento, tornando-se cada vez mais difícil conciliar, serviços públicos, garantir os direitos sociais e trabalhistas. Os sindicatos perderam o poder de barganha dos trabalhadores, pois não era mais possível conciliar os direitos sociais e trabalhistas com a lucratividade do capital. Isto conduziu para um novo modelo de desenvolvimento econômico calcado no processo da terceira revolução industrial, a também chamada revolução tecnológica que passou também a requerer dos trabalhadores uma formação flexível.

O liberalismo foi revisado e atualizado, através de referências compatíveis com as alterações no processo produtivo. O resultado foi à ênfase na bandeira política do neoliberalismo, a concentração de renda, o enxugamento do estado, e o reforço às leis de mercado. A sua tônica foi e é a privatização crescente, cujo alvo principal se situa a esfera das políticas e dos direitos sociais.

O modo de regulação do capitalismo, que funcionara no período anterior, dos anos dourados, não se adequava mais a um regime de acumulação que funcionava agora sob o império da valorização financeira. Volátil por natureza, logicamente desconectado da produção efetiva de riqueza material da sociedade, “curto-prazista” e rentista, o capital financeiro só funciona adequadamente se tiver liberdade de ir e vir se não tiver de enfrentar, a cada passo de sua peregrinação em busca de valorização, regulamentos, normas e regras que limitem seus movimentos. (PAULANI, 2006, p.75)

As mudanças monetárias que ocorreram nos Estados Unidos, na busca da continuidade da hegemonia monetária do dólar, elevaram as taxas de juros nos principais países, e com isto, as taxas dos empréstimos concedidos aos países em desenvolvimento. De acordo com Paulani (2006, p.76), o prolongamento da crise recessiva e a elevação de juros levaram, em praticamente todo o mundo, o endurecimento com a classe trabalhadora.

A autora destaca que o que se pregou foi que neoliberalismo nascia, portanto, como o “único remédio” capaz de garantir ao sistema econômico a recuperação de sua saúde.

De acordo com Harvey (1989, pág.67), o sistema fordista já nos anos 60 apresentava indícios de problemas e, no período de 1965 a 1973 foi se mostrando incapaz de conter suas contradições. Segundo este autor, havia problemas com a rigidez dos investimentos de capital fixo de larga escala e de longo prazo, em sistemas de produção em massa, que impediam muita flexibilidade de planejamento e presumiam crescimento estável em mercados de consumo invariantes. Havia problemas de rigidez nos mercados, na alocação e nos contratos de trabalho. E toda tentativa de superar esses problemas de rigidez encontrava a força aparentemente invencível do poder profundamente entrincheirado da classe trabalhadora, o que explica as ondas de greve e os problemas trabalhistas do período 1968 – 1972.

A chamada “Terceira Revolução Industrial”, marcada pelo acelerado desenvolvimento da ciência e da tecnologia, modificou e tornou ainda mais complexa essa conjuntura internacional, implicando em transformações significativas no mundo do trabalho e conseqüentemente na educação dos trabalhadores.

De acordo com Lima Filho (2000, p.44) as interpretações entusiastas e apoloéticas⁴ consideram a globalização como um fenômeno resultante das intensas transformações científicas e tecnológicas e esse processo teria condições de impulsionar o desenvolvimento econômico e culturas mundiais em níveis sem precedentes.

Ainda de acordo com o autor, os que partem de uma análise crítica entendem que a globalização expressaria a interrupção do ciclo iniciado ao término da Segunda Guerra Mundial, e que este seria um novo ciclo do capitalismo, uma mudança histórica, mas não uma ruptura com a ordem social capitalista.

As teses entusiásticas quanto aos efeitos da globalização como benéficas à humanidade não encontraram consistência por muito tempo, Pochman,(2001,p.8) coloca que, ao contrário da propaganda oficial, o que se percebeu foi que a globalização não vem construindo um mundo mais homogêneo, com melhor repartição de riqueza, produção, trabalho e poder, havendo sim, o aumento de concentração de pobreza e do desemprego.

O autor ainda afirma que o que se configurou no Brasil foram o empobrecimento e esvaziamento da classe média e a polarização de lados opostos da pirâmide social, com a elevação da concentração de renda e de capital e a ampliação dos inseridos precariamente na base da pirâmide, isto como resultado da política monetarista e fiscal.

No Brasil, onde nem o Estado do Bem Estar Social havia se concretizado, as mudanças ocorridas pela crise do capital, pela globalização econômica e também pelo desenvolvimento tecnológico trouxeram conseqüências perversas, a partir da “nova economia”. De acordo com Chesnais (2001), a “nova economia” é chamada de terceira revolução industrial, ou ainda de revolução tecnológica dos anos 70, e é marcada pela difusão em escala industrial da informática e das tecnologias avançadas de comunicação e pelo aprofundamento e diversificação de uso da biogenética. No entanto, no Brasil, como destaca PAULANI, (2006, p.86), em tempos de predominância da chamada “nova economia” – aceleração da difusão das tecnologias de informação e comunicação e retomada do crescimento da produtividade do trabalho- o Brasil engatou a marcha ré.

⁴De acordo com Lima Filho na verdade os que defendem esta idéia colocam que o capitalismo global seria o caminho final da humanidade, o triunfo do capital. Nesta linha são citados por ele alguns autores como FUKUYAMA,1992;BAUDRILLARD,1996 e LYOTARD,1990 entre outros.

Para Paulani (2006, p.86), existem dois motivos para a explicação deste retrocesso na economia brasileira: um de ordem estrutural e outro de ordem política. O de ordem estrutural, segundo Oliveira (apud: PAULANI, 2003, p.86), diz respeito ao paradigma molecular-digital que é característica dessa “nova economia” e que “ o novo conhecimento técnico-científico está trancado nas patentes, e não está disponível nas prateleiras do supermercado das inovações. É descartável e efêmero...”, exigindo um esforço permanente de investimento que está sempre além das forças internas de acumulação dos países periféricos.

A revolução molecular anula a fronteira entre ciência e tecnologia: as duas são trabalhadas agora num mesmo processo, numa mesma unidade teórico-metodológica. Faz-se ciência fazendo tecnologia e vice-versa. Isto implica que não há produtos disponíveis a parte, que podem ser utilizados sem a ciência que os produziu. E o inverso não se pode fazer conhecimento científico sem a tecnologia adequada. (OLIVEIRA, 2003, p.139)

Resumindo, vê-se um país que não tem domínio da tecnologia, não tem investimento em pesquisa, e, portanto, as nossas indústrias desenvolvem ações rotinizadas de fabricação e montagem.

Do ponto de vista da acumulação de capital, isso tem profundas conseqüências. A primeira e mais óbvia é que os países ou sistemas capitalistas subnacionais periféricos podem apenas copiar o descartável, mas não copiar a matriz da unidade técnico-científica; uma espécie de eterna corrida contra o relógio. A segunda, menos óbvia, é que a acumulação que se realiza em termos de cópia do descartável também entra em obsolescência acelerada, e nada sobra dela, ao contrário da acumulação baseada na Segunda Revolução Industrial. Isso exige um esforço e investimento sempre além do limite das forças internas de acumulação, o reitera os mecanismos de dependência financeira externa. (OLIVEIRA, 2003, p.139)

Segundo Paulani (2006, p.88), para se completar a explicação do retrocesso brasileiro, além das transformações do capitalismo, é preciso analisar um fator sociopolítico, pois “como observou Marx, a articulação das formas econômicas inclui a política como seu elemento estruturante”. É preciso ressaltar, que na década de 80, saía-se de 20 anos de ditadura militar, de um processo de elaboração da nova constituinte, de eleições diretas para eleger os nossos governantes e de uma recessão sem precedentes. O discurso neoliberal foi de que a inserção no mundo

globalizado era a única saída para o enfrentamento da crise. As medidas liberalizantes que levariam a este mundo novo foram “as privatizações e a necessidade de superávit nas contas públicas, para hierarquizar e “personalizar” as relações de trabalho.”

A passagem da rigidez produtiva para uma organização flexível da produção e do trabalho permitiu uma diminuição da força de trabalho, sem prejudicar a produtividade, porém causando profundos impactos sobre os trabalhadores e suas formas de organização.

Hobsbawn (1993, pág.89) sustenta que o problema do desemprego estrutural surge como principal consequência da transformação do sistema de produção da “Era de Ouro”, pela revolução tecnológica, explica que as altas tecnologias tornaram o componente humano de produção mais caro que o componente mecânico. Por menor que seja o custo de produção do trabalho humano, mesmo reduzido ao mínimo necessário para manutenção dos seres humanos vivos, seu desempenho e produtividade não podem ser elevados interminavelmente como o do maquinário. Os seres humanos não foram eficientemente projetados para um sistema de produção capitalista.

Mudanças tecnológicas, automação, busca de novos produtos e mercados, fusões e medidas para acelerar o capital de giro estão no plano das estratégias corporativas, isso solapa a base do compromisso fordista. As décadas de 70/80 são períodos de reestruturação econômica e reajustamentos sociais e políticos. É um período conturbado, de incertezas e oscilações, em que se testam novas experiências nos domínios da organização industrial e da vida social e política.

A acumulação flexível é marcada pelo confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados, dos produtos e padrões de consumo. Surgem setores de produção novos e, sobretudo, inovações nas áreas comercial, tecnológica e organizacional. O aumento de flexibilidade permite que os empregadores exerçam mais pressão no controle de trabalho reduzindo o poder sindical. O mercado de trabalho sofre uma reestruturação que se expressa em regime de contrato de trabalho mais flexíveis, redução do emprego regular e crescimento da utilização do trabalho em tempo parcial, temporário ou subcontratado.

As transformações do setor produtivo em curso podem ser caracterizadas pela substituição de grandes empresas por outras de porte menor, mas que tenham

maior produtividade, pela produção baseada em trabalhadores polivalentes/flexíveis, pela parcela fora do foco principal da empresa que passa a ser terceirizada e, pelo aumento da informalidade nos contratos de trabalho. Isto também repercute na organização sindical dos trabalhadores que tem sofrido impactos, tais como, a diminuição da sindicalização e a dificuldade de dar respostas às mudanças em curso.

1.2 A necessidade de educação a partir das demandas do capital e dos trabalhadores: uma construção na contradição

O mundo do trabalho, que nas últimas décadas vem passando por transformações advindas da crise do capitalismo, da reestruturação produtiva, tornando mais complexas as relações entre Trabalho e Educação, a crise que reduziu o emprego, a nova forma de organização do trabalho e junto com as mazelas da crise, o desenvolvimento tecnológico, advindo da terceira revolução industrial vem colocando a necessidade de “trabalhadores mais qualificados”.

Gitay (1998) coloca que os países da América Latina, nas últimas décadas, vêm sofrendo profundas transformações associadas ao processo internacional de reestruturação produtiva, que se caracteriza pela difusão de inovações tecnológicas e de mercados. Do ponto de vista da gestão do trabalho é importante destacar que este conjunto de inovações implica na mudança de um modelo caracterizado pelo uso extensivo do trabalho semiqualeificado, para outro baseado no uso intensivo de trabalhadores qualificados e polivalentes.

As transformações em curso, decorrentes das mudanças técnico-organizacionais no mundo do trabalho têm nos colocado o debate relativo à temas e problemas que remete as relações entre trabalho, qualificação e educação.

Kuenzer (2007, p.23) coloca que o regime de acumulação flexível, ao aprofundar as diferenças de classe, aprofunda a dualidade estrutural e que “em decorrência, o Estado tem exercido suas funções relativas ao financiamento da educação a partir da concepção de ” público não estatal”, que supõe o repasse de parte das funções do Estado, e portanto, de recursos públicos, para a sociedade civil, alegando sua maior competência para realizá-las”. Portanto ao mesmo tempo em que descentraliza a execução de programas, centraliza a avaliação e o

financiamento dos mesmos. A descentralização que se pode perceber, desde o governo de Fernando Henrique Cardoso, até os dias atuais, não é uma descentralização com autonomia. Descentraliza a responsabilidade do trabalho, mas com uma rede firme plena de instrumentos de avaliação.

Este é um campo de embate, mas que também possibilita, pela contradição, a busca de alternativas para a construção de uma escola emancipadora, incluindo, que não exclua no seu interior pela desqualificação do conhecimento que nela é construído, reelaborado e socializado.

O fenômeno da globalização e a conseqüente necessidade de inserção do país no mercado mundial são acompanhados de um processo de descentralização de políticas públicas. Tenta-se delegar para o Estado o papel de coordenador destas políticas, enquanto a comunidade local assume a execução, isto é expresso como se verá posteriormente, nas políticas de educação nos anos 90 no Brasil.

As mudanças que vão sendo consolidadas na sociedade capitalista, num modelo de acumulação flexível, de novos conceitos de produção, onde a divisão técnica tornou-se menos evidenciada, a integração entre produção e controle de qualidade se intensifica, e o trabalho individualizado é superado pelo trabalho em equipe, requer a necessidade de outro tipo de conformação do trabalhador.

Ocorre uma redução do controle dos estados nacionais sobre os movimentos do capital como efeito da globalização. O capital volátil se instala em determinados países, em função das vantagens comparativas que lhe são oferecidas, contribuindo para intensificação da competitividade internacional e a subjugação do papel do Estado pelas empresas transnacionais. Paralelamente a este fenômeno, destacam-se o aumento da autoridade de organismos financeiros internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial, através dos empréstimos concedidos por meio destes organismos internacionais, nos quais os países ricos impõem políticas de privatização sistemática e o capitalismo de livre mercado aos países dependentes de tais empréstimos.

Muitos documentos do Banco Mundial (BIRD) e Banco Interamericano (BID) analisados por educadores brasileiros, dentre eles Fonseca (1996, p.45) nos colocam que nos anos 90, em especial, eles assumiram expressiva importância no âmbito das políticas públicas. O Banco Mundial passou a ser um grande investidor nas políticas voltadas para a educação básica e o Banco Interamericano para o

Desenvolvimento – BID passou a ser, nos anos 90, o financiador da reforma da Educação Profissional no Brasil.

Dentre as investidas do Banco Mundial no Brasil, as primeiras foram voltadas aos programas especiais que relacionavam a educação com o trabalho produtivo, onde deveria oferecer ensino profissionalizante ao aluno carente e ensinar-lhe a transformar o produto de seu trabalho em renda para si e para a sua família. Na década de 90, o Banco Mundial passa a se concentrar na Educação Básica. Lima Filho (2000, p.68), coloca que a tese defendida pelo Banco Mundial baseia-se na inversão prioritária dos recursos públicos na educação básica como política de equidade e que para os outros níveis educacionais, o financiamento deva ser privado, isto é, buscar alternativas de financiamento com participação da sociedade.

Portanto, trata-se da substituição da concepção de educação pública e gratuita em todos os níveis, como direito de todos e dever do Estado, por uma nova concepção de educação como serviço disponível em um mercado, ao qual se tem acesso conforme as possibilidades de cada um. Nesse sentido, a equidade é, claramente, uma política de redução de direitos sociais. (LIMA FILHO, 2000, p.97)

Uma questão importante que vem sendo questionada por várias pesquisas já existentes que analisam este tema, é de que as políticas educacionais não são implementadas, sem que sofram reelaborações resultantes de mediações entre o que é normatizado e as práticas cotidianas da escola. Com este questionamento, podemos aí encontrar um espaço que nos possibilite a não incorporação deste processo indicado pelos organismos internacionais. Quanto a isso, Coraggio (1996, p.56) já colocava na década de 90 que não dispomos ainda de um conhecimento sistemático sobre como se concretiza nos diversos países, a relação entre organismos internacionais, as diferentes instâncias de governo e os diversos setores da sociedade civil, e ainda que, não se pode continuar atribuindo supostamente a estes organismos a responsabilidade exclusiva pelas políticas nacionais de educação. **Pode-se citar como exemplo o Paraná, que vinha do final da década de 90 executando as ações do PROEM, financiamento internacional, que previa a separação do ensino médio da educação profissional. Com a mudança de governo em 2003 este financiamento foi renegociado em outras bases, ocorrendo alterações substanciais na utilização dos recursos ainda disponíveis.**

A visão de que a educação é essencial para o êxito econômico numa economia global é explicado pelo Banco Mundial, quando coloca que os investimentos em capital humano podem melhorar o padrão de vida familiar, expandindo oportunidades, aumentando a produtividade, atraindo investimentos de capital e elevando a capacidade de auferir renda para o crescimento econômico e o bem estar da família. Reforça-se a visão de que o capital humano tende a ser improdutivo quando as competências adquiridas na escola não se coadunam com as oportunidades do mercado ou quando promovam a educação superior em detrimento do ensino fundamental e médio. Em todos os casos, segundo as orientações deste organismo financeiro, é de que há necessidade de melhoria da política educacional para assegurar que as despesas com educação resultem em investimentos produtivos.

Evidencia-se, portanto, que a proposta de investimento em educação básica e de educação profissional dos organismos financeiros internacionais é mercadológica, isto é, preparar “cidadãos” mais competentes para responderem às novas formas de organização do trabalho resultantes da revolução tecnológica. Nesta perspectiva, as necessidades básicas de aprendizagem são requeridas pelo mercado e as políticas educacionais devem se voltar para elas. Apresentam três elementos no conceito de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: a capacidade de resolver problemas; capacidade de decisões fundamentais e a capacidade de continuar aprendendo.

Para atender às demandas da acumulação flexível, a educação passa a ter o papel também de desenvolver uma formação flexível.

O estado brasileiro, com ênfase nos anos finais da década de 90 e início desta década, vem desenvolvendo formulações e execução de políticas educacionais que colocam a educação como uma mercadoria e os alunos como clientes. A educação no processo da globalização tem sido tomada como uma condição necessária para inclusão em uma sociedade cada vez mais baseada no conhecimento. No entanto, a visão neoliberal, ao reduzir o papel do estado, nega sistematicamente este direito aos trabalhadores, fazendo com que a educação assuma cada vez mais um papel determinante no quadro de exclusão social.

Quanto a isto, concorda-se com a tese de Kuenzer (2004, p.93) que ao mesmo tempo em que a escola inclui, abrindo a possibilidade do acesso a ela, torna-

se excludente, pois ao incluir com propostas desiguais e diferenciadas contribui para a produção e para a justificação da exclusão.

A exclusão não é uma categoria nova na educação, a dualidade da educação deixa claro que a proposta de formação em escolas de formação profissional e escolas acadêmicas, passaram a existir para atender populações com diferentes origens de classe.

Traz-se de Kuenzer (2004, p.92), as categorias exclusão includente e inclusão excludente. Para a autora, do ponto de vista do mercado, a exclusão dos trabalhadores ocorre de forma a excluí-lo do mercado formal, tirando os seus direitos e condições de trabalho, ao mesmo tempo, criam estratégias de inclusão no mundo do trabalho de forma precária⁵. Na educação, a exclusão includente está dialeticamente relacionada à inclusão excludente, ou seja, ao mesmo tempo em que cria estratégias para inclusão nos diversos níveis e modalidades não oferece padrões de qualidade que permitam “ a formação de identidades autônomas intelectual e eticamente, capazes de responder e superar as demandas do capitalismo”.

Esta articulação dialética, segundo Kuenzer (2000, p.93) entre estas categorias o processo de inclusão excludente na educação com a exclusão includente do mercado de trabalho, fornece ao capital uma força de trabalho disciplinada técnica e socialmente, através do coroamento da pedagogia das competências.

A pedagogia das competências⁶ que definiu toda a elaboração das políticas e parâmetros curriculares nacionais de todos os níveis e modalidades da educação veio como consequência de toda a lógica neoliberal que esteve presente nas formulações dos anos 90 na educação brasileira.

⁵ KUENZER (2004) que os trabalhadores são empregados e reempregados com salários mais baixos, mesmo com carteira assinada; ou reintegrados ao mundo do trabalho através de empresas terceirizadas prestando o mesmo serviço; ou prestando serviços na informalidade, de modo que o setor reestruturado se alimenta e mantém sua competitividade através do trabalho precarizado.

⁶ Com relação a Pedagogia das competências já existe amplos estudos que fazem a análise crítica da concepção. Sugerimos a leitura de RAMOS(2001), KUENZER (2003,2004,2005),HIRATA (1994), dentre outros.

1.3 Impactos na educação dos trabalhadores a partir dos anos 90

Na década de 90, no Brasil, foi intensificado, como já constatamos anteriormente, o aprofundamento de mudanças substantivas na dinâmica do capitalismo internacional, resultado de décadas anteriores.

A qualificação profissional, portanto, não é uma discussão ou um novo interesse. Pode-se dizer que, desde o momento em que se instaurou a divisão social do trabalho e com esta gradativamente, a divisão técnica do trabalho, passaram a ser feitas, a princípio, de forma genérica e depois de maneira cada vez mais específica, exigências sociais e técnicas aos indivíduos a quem cabe realizar trabalhos de acordo com tais divisões.

Orientadas por interesses econômicos e políticos, a educação profissional e o ensino médio passaram nos anos 90, por reformas que modificaram os princípios e a estrutura destes níveis de ensino. A LDBEN nº 9394/96 vem atender às necessidades formativas do contexto de um mundo configurado em novas necessidades de vida e de trabalho, ou da falta de trabalho.

De acordo com Czernisz (2006, p. 81), a reforma do ensino médio e da educação profissional está circunscrita num conjunto de mudanças entre as quais constam a reforma do estado, a participação dos organismos internacionais, a passagem da qualificação para a noção de competências, as exigências de competitividade oriunda da globalização da economia, a visão de mundo pós-moderno e a privatização da educação profissional técnica.

Para entender-se as reformas educacionais dos anos 90, referentes ao ensino médio e educação profissional, têm-se que buscar nos interesses econômicos e políticos deste período, as explicações. A forma fragmentada assumida por estes níveis de ensino é resultado dos acordos estabelecidos com as agências internacionais e a mudança do perfil do estado.

Como já fora afirmado anteriormente e respaldado por Cunha (2002) os acordos provenientes de agências internacionais não são impostos aos países, são estes que vão à procura destes recursos, conhecendo os interesses destas instituições e concordando com os estudos prévios que estas encomendam de pesquisadores de sua confiança (do próprio país) e afirma “um relatório de entidades internacionais só é divulgado, se aprovado pelo governo do país concernente, a inclusão de opiniões governamentais é um procedimento indispensável”.

Quero assinalar que desconheço uma só imposição de fato das agências financeiras internacionais em matéria de educação. Que alas financiam projetos que estão de acordo com seu ideário, não tenho qualquer dúvida – que banqueiro faria diferente? Imposição é uma coisa. Desconheço um só projeto do governo brasileiro, na área de educacional, implementado ou abandonado por exigência do BIRD ou do FMI. Conheço vários projetos abandonados, outros implementados, com aplausos e os dólares dessas agências. Em todos eles, havia grupos brasileiros que gostaram do abandono ou da implementação. (CUNHA, 2002, p.106)

Castro, especialista em educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que na gestão do governo Cardoso, assessorava o então ministro da educação Paulo Renato, reafirma a posição de Cunha quando diz que a reforma foi projetada por brasileiros, dentro e fora do BID.

No caso brasileiro, a reforma do ensino médio e da educação profissional realizadas principalmente, a partir da LDBEN nº 9394/96, é o resultado das sugestões de instituições financiadoras da educação, mas delineada no interior do MEC e compartilhada com seus intelectuais orgânicos no interior do próprio BID e BIRD, pois havia uma relação direta entre o que pretendia para a educação básica e sua desvinculação da educação profissional, isto tudo relacionado à reforma do estado que estava em curso.

A Educação Profissional, a partir das discussões do PL nº1603/96, da LDBEN nº 9394/96, do decreto nº 2.208/97 e do PLANFOR⁷, este pelo Ministério do Trabalho, todas ocorridas na década de 90, definiram com clareza qual era a política proposta pelo MEC/SEMTEC/MTE daquele governo⁸. As implicações serão tratadas em um capítulo deste estudo, pois não é possível tratar da Educação Profissional no

⁷O PL.n.1.603/96 foi um projeto de lei elaborado pelo MEC, sendo o ministro na época o economista Paulo Renato de Souza, que propunha a reforma da educação profissional, principalmente para a rede federal e correu paralela a fase final da LDB. Pelo desgaste sofrido na época da discussão do PL, assim o texto final da LDB foi aprovado, deixando o capítulo da referida lei bastante vago, o Ministério transforma o PL no decreto n. 2.208/97. O decreto n. 2.208/97 veio dar materialidade ao PL.n.1603/96 que teve dificuldade no processo de tramitação. O decreto, portanto, concretizou a reforma da Educação Profissional que o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação não havia realizado. O PLANFOR foi um projeto idealizado pelo Ministério do Trabalho na perspectiva do ministério de qualificar os trabalhadores brasileiros, principalmente os que estavam fora do mercado de trabalho. No entanto é preciso dizer que na verdade ele veio para fazer par ao desemprego que se gerou com a reestruturação produtiva, com a abertura quase indiscriminada do mercado, a privatização e a política do Estado Mínimo. Uma proposta para atenuar as tensões sociais para os que estavam fora do mercado de trabalho.

⁸O governo deste período foi do presidente Fernando Henrique Cardoso.

momento atual, sem entender toda elaboração e articulação das políticas desta década.

No primeiro mandato do governo Lula a partir do compromisso assumido ainda como candidato de romper com o modelo adotado pelo governo anterior, o debate tomou um caminho que não contemplou a posição de uma grande parcela dos educadores que apontavam, desde a discussão do P.L nº 1603/96, as conseqüências e o retrocesso que o decreto nº 2.208/97 traria para a Educação Profissional. O encaminhamento dado pelo governo teve o caráter de conciliação, não oportunizando que a ruptura necessária ocorresse. As análises do decreto nº 5.154/04, entendido como o consenso negociado/possível, que veio substituir o decreto nº 2.208/97, apontam que as forças políticas que foram ouvidas e contempladas representam o modelo de democracia restrita, onde as forças conservadoras fizeram algumas concessões, mas garantiram a essência do decreto nº 2.208/97. O ganho foi o restabelecimento da integração do Ensino Médio e a Educação Profissional .

No Paraná, já a partir de 1996 inicia-se o desmonte do que existia da Educação Profissional, primeiro com a redefinição do PROEM, para que o mesmo garantisse a total desvinculação da formação básica da educação profissional e a criação da PARANATEC⁹ que passou a “gerenciar” a Educação Profissional no Estado como resultado da política instituída pelo decreto n.º 2.208/97 que separou a Educação Básica da Educação Profissional, uma política que foi rapidamente incorporada pela política estadual, pois havia uma grande aproximação política/ideológica entre os governos estadual e federal.

Em 2003, a nova gestão do governo do Estado, através da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, definiu uma nova política de Educação Profissional. Contrapondo-se à política anterior, implantou antes mesmo da revogação do referido decreto, a integração, pois o entendimento foi de que a LDBEN nº 9394/96 não proibia esta possibilidade. O novo decreto nº 5.154/04 respaldou posteriormente a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, já implantada no Paraná. A partir de fevereiro de 2004, novamente, o Paraná sai à frente, agora numa posição totalmente contrária à assumida pelos governos federal e estadual anteriores.

⁹A PARANATEC foi criada pelo governo do Estado do Paraná com o objetivo de concretizar a separação da Educação Profissional do Ensino Médio.

1.4 Educação polivalente ou politécnica e tecnológica: desafios da educação profissional e do ensino médio

De acordo com Kuenzer (2004, p.5), é da nova realidade que se derivam as categorias da nova pedagogia do trabalho, que diferenciam da pedagogia taylorista/fordista, que tinha como fundamento a separação entre as atividades intelectuais e instrumentais, das formas do fazer. As mudanças ocorridas no mundo do trabalho, segundo a autora, mesmo que, pela contradição, para uma nova relação entre o homem e o trabalho, mediada pelo conhecimento científico, tecnológico e sócio-histórico, demandam a formação de um novo tipo, onde os conhecimentos sistematizados, as experiências e comportamentos vêm substituir a rigidez. Para que isto ocorra a autora aponta ser imprescindível fundamentar a educação profissional em uma sólida base de educação geral, para além das dimensões meramente acadêmicas que caracterizam o ensino fundamental e médio no Brasil.

A contradição, segundo Kuenzer (2007, p.4), se dá na perspectiva que a educação básica, científico- tecnológica e sócio-histórica, passa a ser considerada formação inicial para o trabalho contemporâneo, tanto como demanda da acumulação flexível, quanto dos projetos políticos que pretendem a sua superação.

É preciso diferenciar aqui as categorias que se constituem no arcabouço da formação que entendemos ser emancipadora. Portanto será apontado algumas que compõem o nosso arcabouço teórico.

Começam-se pelas categorias polivalência e politecnia. A primeira, uma categoria utilizada pelo capital, com o entendimento de que os trabalhadores flexíveis podem e devem ter a capacidade de atuação em diversos postos de trabalho, “superando” a rigidez do taylorismo/fordismo, cuja característica é a especialização/treinamento em uma única função. Polivalência, portanto, é uma forma de qualificação humana onde o trabalhador se mostra funcionalmente flexível ou ainda podemos definir como multifuncional.

A formação de subjetividades flexíveis, tanto do ponto de vista cognitivo quanto ético se dá, predominantemente pela mediação da educação geral, como já se afirmou anteriormente; é através dela, disponibilizada de forma diferenciada por origem de classe, que os que vivem do trabalho adquirem conhecimentos genéricos que lhes permitirão exercer, e aceitar múltiplas tarefas no mercado

flexibilizado. Ser multitarefa, neste caso, implica em exercer trabalhos simplificados repetitivos, fragmentados, para o que seja suficiente um rápido treinamento, de natureza psicofísica, a partir de algum domínio de educação geral, o que não implica necessariamente no acesso a educação básica completa. (KUENZER, 2007, p.10)

De acordo com Fidalgo e Machado (2000, p.16), isto pressupõe num primeiro momento, para muitos um avanço, pois passa de uma forma estreita e especializada advinda do processo de trabalho taylorista/fordista para uma forma onde existem oportunidades diferentes para os trabalhadores atuarem em diversas funções, pressupondo que os mesmos terão acesso a uma qualificação, potencializando os conhecimentos conceituais. Na prática, o que acaba acontecendo, é que não é possibilitado ao trabalhador ir além dos requerimentos operacionais da ação e chances reais para exercer a criatividade, suas capacidades de independência, autonomia e julgamento e sim, uma maior intensificação do trabalho.

A segunda categoria, a politecnia, que é a adotada pelo conjunto dos educadores que trabalham na perspectiva da emancipação do trabalhador, é com a qual se vai nortear a análise de nossa pesquisa. Para Saviani (1997, p.18), o conceito de politecnia deriva basicamente do trabalho, como ponto de partida é o trabalho como princípio educativo. Portanto, politecnia, é a superação entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral. Ainda, afirma (2006, p.16) que politecnia e educação tecnológica podem ser tratadas como sinônimos (é desta forma que se vai tratá-la no decorrer do texto).

Para Kuenzer (1998, p.25), a politecnia ultrapassa tanto a preparação para ocupações definidas do mercado de trabalho, quanto à educação geral baseada nas áreas do conhecimento que se explicam em si mesma, através de suas próprias estruturas lógicas e supostamente dotadas de autonomia. Para a autora, a concretização da politecnia só é possível, através de uma nova estrutura curricular, que tenha o trabalho como princípio organizador, onde os conteúdos se articulam enquanto totalidade, superando a fragmentação e autonomização das disciplinas.

De acordo com Ramos (2007, p.7), politecnia significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas.

Se a polivalência é aqui entendida como preparação para os indivíduos serem capazes de atuar em diversos postos de trabalho, de forma multifuncional, reforça ser totalmente contrária à concepção de politecnia.

Trata-se politecnia e educação tecnológica como sinônimos¹⁰ e não como formas contraditórias, não se pode e não se deve deixar que sejam apropriados princípios e conceitos que levem à compreensão de politecnia como uma instrução pluriprofissional, conforme aponta Nosella (2007,p.11),assim como não se entende educação tecnológica com o significado atribuído pela SENETE/MEC, de que educação tecnológica não se vincula a uma concepção pedagógica, mas sim a uma estratégia de caráter econômico. (GARCIA e LIMA FILHO, 2004, p.13). Nessa perspectiva, o trabalho como princípio educativo, a ciência, a tecnologia e a cultura são componentes indissociáveis para uma educação tecnológica/politécnica.

O trabalho como princípio educativo, segundo Saviani, tem três sentidos diversos, mas que se articulam. O primeiro é que o trabalho é princípio educativo, na medida em que determina pelo grau de desenvolvimento social atingido historicamente, o modo de ser da educação. O segundo sentido é que o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas que o processo educativo, deve preencher na sua relação direta com a sociedade no trabalho socialmente produtivo. O terceiro sentido é o de que é princípio educativo, porque determina a educação como modalidade específica e diferenciada de trabalho, ou seja, na educação, o trabalho é pedagógico.

De acordo com Ramos (2004, p.19), o conceito de politecnia estaria no segundo sentido apresentado por Saviani e alerta que o trabalho como princípio educativo pode ser assumido na perspectiva do capital ou do trabalho, na perspectiva do trabalho, quando este é entendido como o meio pelo qual o homem transforma a natureza e se relaciona com os outros homens para a produção de sua existência, como categoria ontológica da práxis humana ou pelo capital o entendimento do trabalho, como trabalho assalariado, forma específica da produção humana sob o capitalismo e, portanto como categoria econômica da práxis.

¹⁰ Para aprofundamento da discussão sobre a categoria politecnia ser tratada por SAVIANI (2007) como sinônimo de Educação Tecnológica indicamos os textos de SAVIANI (2006) que foi encomendado pela ANPED para a sua 29ª Reunião, no GT de Trabalho e Educação, sob o título: Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos, encontrado em www.anped.com.br e o texto produzido por NOSELLA(2006);Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, que dialogou com o texto de Saviani, também encontrado na página da ANPED.

É preciso também expressar a compreensão da categoria práxis, da relação teoria e prática, tendo o entendimento que a práxis, segundo Vasquez (1997, p.34) é a atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade: prática, na medida que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana e teórica, na medida em que esta ação é consciente

Ainda de acordo com o autor, a práxis no sentido que lhe atribui Marx, não se confunde com a prática estritamente utilitária, voltada para resultados imediatos, tal como é concebido comumente. Para ele, a práxis supera essa visão imediata e ingênua, ao acentuar criticamente os condicionantes sociais, econômicos, ideológicos - históricos, que resultam da ação dos homens.

A ciência, de acordo com Ramos (2004, p.19), é expressa como os conhecimentos produzidos e legitimados socialmente ao longo da história, sendo resultado de um processo empreendido pela humanidade em busca da compreensão e da transformação dos fenômenos naturais e sociais. Nesse sentido, a ciência conforma conceitos e métodos cuja objetividade permite a transformação para diferentes gerações, ao mesmo tempo em que podem ser questionados e superados historicamente, no movimento permanente de construção de novos conhecimentos.

A compreensão de cultura apresentado pela autora está embasada em Gramsci como expressão da organização político-econômica dessa sociedade, no que se refere às ideologias que cimentam o bloco social. A cultura, portanto é o conjunto de representações e comportamentos, é o processo dinâmico de socialização, constituindo um modo de vida de uma população determinada.

A educação que interessa ao capital e a educação que é demandada pelos trabalhadores, portanto, não são conciliáveis, assim como capital e trabalho também não o são, numa sociedade de classes, onde uma parcela vive do trabalho dos outros, e a grande maioria, vive da venda de seu trabalho. O discurso da acumulação flexível em relação à educação é de que é preciso uma formação flexível, no sentido de acompanhar as mudanças tecnológicas, o avanço e a dinamicidade da produção científica, substituindo, portanto, o modelo de formação rígida, uma formação especializada, focada em ocupações parciais, com curta duração para uma educação geral, ampliada, através de, no mínimo, a educação básica. De acordo com Kuenzer (2007, p.8), esta substituição deveria assegurar o

domínio dos conhecimentos que fundamentam as práticas sociais e a capacidade de trabalhar com eles, através do desenvolvimento de competências.

As competências que o trabalhador deverá aprender ao longo da vida é a categoria central da educação na acumulação flexível.

Para Kuenzer, o que há de novo é que a acumulação flexível demanda uma relação com o conhecimento sistematizado.

Nesta concepção é que a produção e o consumo na acumulação flexível passam a demandar uma relação direta com o conhecimento sistematizado, ou seja, de natureza teórica, mediada pelo domínio de competências cognitivas complexas, com destaque para as competências comunicativas e para o domínio da lógica formal, que não era demandada pelo toyloirismo/fordismo, cuja concepção de conhecimento fundava-se na dimensão tácita: resolver situações pouco complexas através de ações aprendidas através da experiência. (KUENZER, 2007, p.9)

Isto, de alguma forma, pela categoria contradição, poderia ser usado a favor dos que vivem do trabalho, já que, ao considerar essencial a relação da prática ser mediatizada pela teoria, recupera a possibilidade da formação integral. Não podemos, no entanto, romantizar os interesses deste novo modelo da acumulação flexível como uma forma universal de emancipação, através do conhecimento. Kuenzer (2007,p.12) nos alerta quanto aos reais interesses do capital, já que o “estatuto da escola burguesa se constrói, historicamente, à luz das demandas de valorização do capital, para o que os processos de capacitação ou disciplinamento da força de trabalho sejam vitais”. Neste sentido, concorda-se com a autora, que traz para a discussão, se é historicamente possível, dadas às formas de organização e gestão da produção e da sociedade no regime de acumulação flexível, uma relação direta entre teoria e prática. Ela coloca, que o ponto de partida é a concepção de trabalho e, que a separação entre teoria e prática não é o resultado das formas de organização e gestão do trabalho, mas tem a origem na separação entre propriedade dos meios de produção e força de trabalho, isto é, na própria natureza do capitalismo. Segundo a autora não é, portanto o toyloirismo/fordismo, que criou a divisão técnica do trabalho e não será o toyotismo que irá superá-la.

No entanto, a acumulação flexível aponta a necessidade deste resgate entre teoria e prática e, coloca a educação como espaço possível para superar a dualidade,

através do conhecimento, ou melhor, das competências com foco na solução de problemas. De acordo com Kuenzer (2007, p.13), o trabalho passa a ser entendido como “enfrentamento de eventos” e, exigem-se mais conhecimentos teóricos e mais habilidades cognitivas complexas, portanto, capacidade de trabalhar intelectualmente, em oposição à competência compreendida como conhecimento tácito.

O que pode-se concluir é que a dualidade estrutural não é superada pelo modelo de acumulação flexível, porque, na verdade, o movimento de acesso ao conhecimento continua umbilicalmente ligado ao desenvolvimento do capital e, a este, o que interessa é que apenas uma parte dos trabalhadores tenha acesso ao conhecimento científico tecnológico, e a maioria é destinada a uma formação, que na verdade desqualifica, para que continue sendo uma reserva para atender o trabalho precarizado em toda a cadeia produtiva.

Kuenzer (2007, p.15), coloca que existem dois grupos distintos, o núcleo duro que a flexibilização resulta em qualificação, e, o grupo periférico que resulta em desqualificação e que a educação básica atua de modo diferenciado para cada um deles. Para os trabalhadores do núcleo duro, uma educação propedêutica a ser complementada com formação científico-tecnológica e sócio-histórica avançada e para o grupo periférico a educação básica resulta em formação final.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E ENSINO MÉDIO NA DÉCADA DE 90 (DES) CONSTRUÇÕES E IMPACTOS NA REDE PÚBLICA

Neste capítulo, será feita uma breve retomada histórica da Educação Profissional e do Ensino Médio no Brasil, buscando explicitar e refletir sobre os interesses que estavam presentes nas reformas que ocorreram na década de 90, neste nível de ensino. É importante ressaltar que as mudanças que destacamos no capítulo anterior, provocadas pela reestruturação capitalista, busca a perpetuação do capital, repercutindo na escola, seja no seu currículo como na sua forma de gestão.

É preciso, de início, demarcar que não é possível uma educação profissional de qualidade, sem uma educação básica de qualidade, nos posicionamos, portanto, contrários ao desmonte da década de 90.

Parte-se da concepção de rompimento da dimensão de articulação direta com o mercado de trabalho, compreendendo que o homem é um ser histórico-social concreto que transforma a realidade, entendendo, portanto, que a educação profissional não pode ser desvinculada da educação básica.

O que é explícito na LDBEN nº 9394/96, art.35, com relação ao ensino médio, é que define que este nível de ensino tem como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, que possibilitam o prosseguimento dos estudos, a preparação para o trabalho, a cidadania do educando, seu aprimoramento como pessoa humana e compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, reafirmando, a possibilidade da profissionalização nesta etapa de ensino.

Para avançar na superação de uma formação para os trabalhadores centrada na prática, é preciso tomar o trabalho como princípio educativo e pedagógico, em cujo percurso educativo estejam presentes e articuladas as duas dimensões, a teoria e a prática em todos os momentos formativos. Esta relação teoria e prática entendida como práxis, onde de acordo com Frigotto (2008, p. 5), a teoria deixa de ser uma abstração que idealiza o real, a práxis não se reduz à atividade prática ou ativismo e poíesis a mera produção material, produção de objetos.

Se, historicamente, o Ensino Médio tem sua identidade marcada por ser um nível intermediário, preparar para a continuidade de estudos ou para o mundo do trabalho, superar a dualidade de uma escola voltada para uma formação generalista (continuidade dos estudos) e uma diretamente ligada ao trabalho, tem sido um desafio constante daqueles que são comprometidos organicamente com os que vivem do trabalho. A busca por uma educação integral, portanto, é uma luta contrahegemônica e deve ser uma luta coletiva, entendendo a educação como educação e não como educação para o mercado de trabalho. É esta a perspectiva de análise que adotamos nesta pesquisa.

2.1 A relação entre Ensino Médio e Educação Profissional: um constante conflito

E a escola média? Qual é seu lugar e a sua especificidade? Todas as expressões utilizadas para expressar esse nível de ensino tornam-se polissêmicas, dada à dificuldade de defini-lo. O ensino médio fica como espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino, o nível de ensino revela em maior medida, o caráter de abertura ou de restrição do sistema educacional de cada nação. Não existe clareza a respeito dos seus objetivos e métodos e geralmente costuma ser o último nível a ser organizado. O conflito localiza-se principalmente, no interior do ensino intermediário, cujo conceito está em plena evolução. (MACHADO, 1989, p.23)

Como já constatado, os princípios do ensino médio sempre estiveram norteados pelas demandas apresentadas por uma sociedade desigual, onde prevalece o interesse das relações econômicas, em detrimento às relações sociais e, conseqüentemente, o financiamento da educação está umbilicalmente associado a estes interesses, não colocando o homem como sua prioridade. Portanto, aí se tem um ensino médio que vem a cada momento histórico atendendo as necessidades ligadas ao setor produtivo, a serviço do capital. O ensino médio como uma passagem para o ensino superior, tendo como principal objetivo a aprovação nos vestibulares, principalmente em Universidades públicas, não atrapalha, de forma alguma, o projeto de uma formação para poucos e a consolidação da exclusão educacional e, portanto, a exclusão social para a grande maioria da sociedade.

Para eles, o ensino médio vem cumprindo o seu papel de formação de intelectuais orgânicos, perpetuando assim a relação de poder.

A educação básica e profissional reflete, portanto, as relações de poder de uma sociedade dividida por classes sociais, onde as funções intelectuais e as funções instrumentais são exercidas por grupos distintos, por isso, a “necessidade” de escolas diferenciadas para grupos sociais diferenciados.

Reafirma-se que este modelo de educação que serve a esta “elite” não é o modelo que pode ser considerado para a formação dos filhos dos que vivem do trabalho: ele tem uma função de perpetuação do poder político, econômico e social e não abre espaços para a inserção de outros grupos sociais. Historicamente, pode-se afirmar que a dualidade estrutural do ensino médio vem reproduzir e atender a divisão social e técnica do trabalho.

Com relação à educação profissional, até o século XIX, não há registros de oferta de forma sistemática, o que existia era uma educação propedêutica para as elites, portanto, nenhuma forma de educação sistematizada para os trabalhadores.

Mesmo de forma não sistemática, a educação profissional nasce em nosso país estigmatizada, como constatado por Garcia (2001, p.79), de que a formação do trabalhador ficou marcada, já no início da colonização, com o estigma da servidão, por terem sido os índios e os escravos os primeiros aprendizes de ofício, sendo vista pela população como uma forma de ensino destinada somente a elementos das mais baixas categorias sociais.

Segundo Moura (2007, p.2), os primeiros indícios do que hoje podemos caracterizar como as origens da educação profissional, surgem no século XIX, em 1809, com a criação do Colégio de Fábrica pelo príncipe regente D. João VI.

No início do século XX, a educação profissional veio atender às demandas do desenvolvimento econômico e aos interesses das camadas emergentes da população que buscavam o direito à educação. Neste período, além desta formação ter o estigma da servidão herdado do início da colonização, também tinha o de uma educação destinada aos desvalidos da sorte. De acordo com Cunha (2000, p.87), retirar o ranço que estigmatizava o ensino profissional de um ensino destinado aos desvalidos da sorte, para o que demandava o início da industrialização no país, isto é, uma profissionalização que iria “dignificar o trabalhador” não era uma tarefa fácil.

Conforme Romanelli, a Constituição da República de 1891, que instituiu o sistema federativo de governo, consagrou também a descentralização do ensino e a

dualidade de sistemas, que delegou à União a criação e o controle do ensino superior e o ensino secundário; aos Estados coube criar e controlar o ensino primário e o ensino profissional.

Vários setores da sociedade começaram a demonstrar a vontade de que se estabelecesse no Brasil um ensino que preparasse o trabalhador para as atividades da indústria; era necessária a melhoria da mão-de-obra, justificada pelo aumento de indústrias¹¹ no país. Mas de acordo com Romanelli, a mentalidade escravocrata não era privilégio das camadas dirigentes, era também "... uma característica marcante do comportamento das massas que se acostumaram, após três séculos, a ligar trabalho com escravidão", portanto, principalmente a classe média, não queria esta educação voltada para o trabalho.

No governo de Nilo Peçanha, o ensino profissional no Brasil teve um grande impulso: em várias capitais das unidades da Federação foram criadas Escolas de Aprendizizes Artífices. Em 1910, estavam instaladas dezenove escolas, que eram semelhantes aos Liceus de Artes e Ofícios.

Segundo Moura (2007,p.4), também foi organizado o ensino agrícola e tanto as Escolas de Aprendizizes como o ensino agrícola evidenciaram um grande passo ao redimensionamento da educação profissional, ampliando-a para o atendimento das necessidades emergentes dos empreendimentos da indústria e do campo.

Um outro momento significativo veio com a Primeira Guerra Mundial, quando o Brasil, até então, mandava vir do estrangeiro todos os produtos industriais de que precisava. Com as dificuldades de importação, viram-se os brasileiros forçados a instalar no país grande número de indústrias. Mais operários significava maior necessidade de ensino profissional, não só em quantidade como também em qualidade.

Ocorreu nesse período, uma aceleração no aumento de escolas profissionais, mesmo assim, persistia a tradição de que se destinavam aos desfavorecidos de fortuna.

Constatou-se, nesse período, uma total desvinculação entre formação profissional e educação; aos trabalhadores, era destinada uma formação voltada

¹¹Segundo Fonseca, por ocasião da proclamação da República, existiam em todo país 636 estabelecimentos industriais; até 1909, fundaram-se 3362. A quantidade de operários empregados naquelas indústrias em 1889 era 24369 homens; em 1909, já subira para 34362.

para o treinamento, adestramento, até porque a nossa indústria ainda era bastante elementar, baseada no artesanato e manufatura, com poucas exigências.

De acordo com Moura (2007, p.4), nos anos 30 e 40 do século XX, muitas transformações políticas e econômicas marcaram a sociedade brasileira, com conseqüências profundas sobre a educação.

Em 1930, cria-se o Ministério da Educação e Saúde Pública e, em 1931, o Conselho Nacional de Educação. É desse período também o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que assumia a perspectiva de uma escola democrática e se propunha a proporcionar oportunidades para todos, em termos de cultura geral e de possibilidade de especializações. A organização da educação proposta propiciou uma nítida distinção entre duas vertentes; uma de uma educação humanística e científica e outra de uma educação técnica.

A conjuntura internacional da segunda guerra mundial veio fortalecer a produção interna, se antes o desenvolvimento da economia agroexportadora dependia do mercado mundial, neste período, passam as decisões a serem tomadas internamente, pois o setor produtivo passa a satisfazer as necessidades do mercado interno.

O fortalecimento da burguesia industrial, em substituição às oligarquias cafeeiras, cria o modelo de substituição de importações para atender aos interesses das elites locais. O problema é que aumenta, neste período, a dependência tecnológica, pois se no Brasil passou-se a produzir os produtos que importados, também é preciso constatar que dependíamos da tecnologia, equipamentos produzidos externamente, uma realidade que não foi superada até a atualidade.

É constatado por Moura (2007, p.9), que mesmo a educação superior se restringia à importação de conhecimentos já produzidos, sendo esta destinada a uma elite, e que a educação destinada para as classes populares era nada mais que o treinamento para operar os equipamentos.

Até o surgimento das leis orgânicas do Ensino, a partir de 1942, o ensino profissional não tinha nenhuma regulamentação. Kuenzer (2002, p.12), coloca que a implementação de uma política pública direcionada à educação profissional tinha a perspectiva moralizadora de educar pelo trabalho, os pobres e desvalidos, é aí que estas escolas de aprendizes, criadas em 1909, são transformadas em 1942, em escolas técnicas federais.

Neste período, também (entre 1942 a 1946), foram criadas as leis orgânicas destinadas ao ensino primário e secundário. De acordo com Kuenzer (2002, p.15), este processo acompanhou as mudanças que estavam se processando no mundo do trabalho, nas quais uma visível diferenciação entre trajetórias educacionais são seladas, com a possibilidade de prosseguimento de estudos no ensino superior, através de cursos como o científico e o clássico, ambos os cursos médios de 2º ciclo, com duração de três anos e os cursos técnicos agrotécnico, o comercial, o industrial e o normal, também com duração de três anos

Manfredi (2002, p.34), coloca que as leis orgânicas instituídas pela reforma de Gustavo Capanema redefiniram os currículos e as articulações entre cursos, ramos, ciclos e graus. Segundo a autora, o ensino secundário tinha por objetivo formar dirigentes, pelo próprio ensino ministrado e para preparação ao ensino superior e, os demais ramos do ensino médio, tinham a finalidade de formar uma força de trabalho específica para os setores da produção e da burocracia.

Esta reforma e a materialidade da dualidade estrutural expressam a forma de organização capitalista gerida pelo paradigma taylorista-fordista, onde as funções e, conseqüentemente, a formação dos que dirigem e dos que executam o trabalho são muito diferentes.

Em conseqüência do que já foi explicitado, não sendo suficientes as ações do poder público na concretização e expansão do ensino secundário profissionalizante, o setor produtivo, que pressionava para a criação de formas alternativas (mais rápidas) para a formação do trabalhador, foi contemplado pela União com a criação de um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, que foi organizado em convênio com o empresariado, através da Confederação Nacional das Indústrias – CNI. Criou-se então, o Serviço Nacional dos Industriários, passando mais tarde a se chamar Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI. ¹²

¹²Sobre a constituição do Sistema S CUNHA (2000) esclarece que os industriais brasileiros resistiram muito a assumirem os encargos financeiros da aprendizagem industrial, e só aceitaram por imposição do próprio Vargas, que, no entanto, lhes concedeu vantagens não desprezíveis no que dizia respeito ao processo de sua institucionalização, ou seja a criação de um órgão privado encarregado de ministrar cursos em nome de todas as empresas, mediante ato do governo, mas dirigido pelos próprios industriais. Esta instituição nasce por um ato do presidente da república, portanto como instituição pública, mas pela ótica institucional, pela fonte de recursos (quanto aos recursos existem várias versões sobre serem eles públicos ou privados) e da gestão dos recursos ela é uma instituição privada.

era destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem industrial em todo país, podendo manter, além dos cursos de aprendizagem, que eram mais rápidos, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinham por objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem. (ROMANELLI, 1980, p. 166)

Concorda-se com Neves (1991, p.24) que o empresariado industrial, não mais diretamente na fábrica, mas através de um sistema de formação profissional paralelo e complementar à política estatal de preparação para o trabalho, tomou para si a tarefa de formação técnica-política de uma parcela da classe operária, já engajada no mercado de trabalho fabril. Assim, com a intermediação do Estado, o empresariado industrial conseguiu concretizar seu projeto político de conformação da força de trabalho no industrialismo, que se consolida de forma autoritária.

Kuenzer (1996, p.29), reitera a existência de dois caminhos diferenciados: um para os que aprenderão a exercer sua função na escola (dirigentes de dois níveis - superior e médio) e outro, para o processo produtivo (trabalhadores, que complementam os poucos anos de escolaridade obtida com cursos profissionalizantes em locais e com duração variáveis).

O saldo que fica desse período foi primeiro, que grande parte da formação dos trabalhadores ficou, a partir dos anos 40, sob o controle único dos empresários, cumprindo o projeto de profissionalizar para formar mão-de-obra para o mercado industrial e comercial. O segundo foi à institucionalização da dualidade do ensino hoje denominado de médio.

Ressalta-se que estes cursos técnicos instituídos pela reforma Capanema só possibilitavam acesso ao ensino superior, através de exames de adaptação, restritos às áreas de formação do curso secundário.

Nos anos 60, a primeira lei de Diretrizes e Bases da Educação é promulgada lei nº 4024 /61. Nascendo num período conturbado, tramitou durante 13 anos e refletiu as contradições da sociedade e da educação.

A política educacional reflete os conflitos, de modo que a luta em torno a criação da 1. Lei de Diretrizes e Base da educação Nacional – LDB (Lei n. 4.024/61) ocorre em meio a essa polarização, no período de redemocratização do país pós Estado Novo. Os setores populares e populistas pleiteavam, entre outros aspectos, a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); e equivalência entre

Ensino Médio propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para o outro. (FREITAG, 1986, p.56).

Freitag (1986, p.60), aponta como característica desta lei, o seu caráter democrático, que possibilita entender a educação como direito, ao mesmo tempo em que chama a atenção para a reprodução da ideologia da igualdade de chances numa sociedade desigual. Na verdade, a educação proposta pela lei nº 4.024/61 apontava a possibilidade de mobilidade e ascensão social, mas na prática, as chances eram quase inexistentes, porque para muitos, de forma ingênua, iria abrir a possibilidade de acesso às universidades, mediada pelos cursos profissionalizantes, mas estes, através de seus currículos, não permitiam acesso ao conhecimento requerido pelos processos de ascensão às Universidades, os conteúdos eram vinculados às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Basta lembrar que muitos dos cursos, como os de Contabilidade e o Normal, em seu currículo, não previam disciplinas como de física, química ou biologia.

A primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira, lei nº 4.024/61 reflete as contradições de uma sociedade em conflito, como já destacado anteriormente, em que, mesmo dando equivalência entre todos os cursos do mesmo nível de ensino, sem adaptações, colocando formalmente um fim na dualidade no ensino, porém na prática, a dualidade permaneceu.

De acordo com Moura (2007, p.17), a fase inicial da LDB é marcada pelo golpe de 1964, a educação passa a ser considerada com base na teoria do “capital humano”, responsável pelo desenvolvimento e utilizada para inculcação da ideologia de um governo autoritário.

Conforme Frigotto (1989, p.40) dentro do capitalismo (teoria do capital humano) a educação é entendida como o principal capital humano, enquanto é concebida como produtora da capacidade de trabalho, potenciadora do fator trabalho, portanto um investimento como qualquer outro, um vínculo direto entre educação e desenvolvimento econômico. O autor afirma que a função precípua da educação dentro desta teoria é formar recursos humanos, produzir capital humano.

Todo o movimento realizado nesta fase entre a primeira LDBEN nº 4.024/61 e a elaboração da LDBEN nº 5.692/71 já apontava para uma educação centrada na teoria do capital humano, Cunha (2000, p.269) coloca que antes do golpe militar de 1964, o Ministério da Educação e a USAID constituíram equipes de planejamento

para a instalação de centenas de ginásios orientados para o trabalho, também conhecidos como escolas polivalentes, era a formulação e implantação do modelo que se anunciava para a lei que substituiria a LBBEN nº 4.024/61.

Foi durante o regime militar, que no Brasil, de forma a atender a dinâmica requerida pela reprodução do capital e a sua modernização, se constitui o que foi denominada de “a era do milagre econômico”, e com isto, a constatação pelo capital, da necessidade de mão-de-obra especializada abundante. A educação passou a ser prioridade para o governo e a meta era do Brasil se transformar em uma grande potência, no espaço de uma geração. Nasce neste contexto a nova LDBEN nº. 5.692/71.

A LDBEN nº 5.692/71 traz uma profunda mudança na educação brasileira, uma lei que institui o 1º e 2º graus, transformando o primário e ginásial em 1º grau e o secundário em 2º grau. Das mudanças ocorridas, destacar-se á a mais polêmica, que foi a instituição da profissionalização obrigatória no ensino de 2º grau.

Cunha (2000, p.269) aponta que a Lei nº 5.692/71 reforçou o ensino primário com a junção do ginásial, originando o ensino de 1º grau, que passou a ter oito anos, sendo obrigatória nas quatro últimas séries a iniciação profissional, cuja sondagem vocacional cabia aos pedagogos. O ensino secundário e os ramos profissionais de 2º ciclo são fundidos e passam a ser denominados de 2º grau universal e compulsoriamente profissional. Para Cunha (2000, p.186), este novo 2º grau trouxe o conceito de profissionalização compulsória como “terminalidade”. Isto significava que, ao final do curso, o aluno teria, em tese, como benefício, uma ocupação no mercado de trabalho. Também é ressaltado pelo autor que a profissionalização deveria prevalecer sobre a educação geral.

Para Moura (2007, p.10), uma conjunção de fatores produziu essa compulsoriedade: um governo autoritário com altos índices de aceitação popular que era cobrado pelas classes populares, por acesso à níveis mais elevados de escolarização, e o projeto de desenvolvimento calcado no endividamento externo, voltado a uma nova fase de industrialização, o milagre brasileiro. De acordo com o autor, este “milagre” demandava mão-de-obra qualificada, cuja opção foi a formação de técnicos de nível médio.

Olhando-se de forma ingênua esta legislação, seria possível entendê-la como o fim da dualidade educacional entre educação básica e profissional. No entanto, uma análise histórica da sociedade e da educação, de modo particular, se revela

como forma distinta, pois na prática a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, enquanto no âmbito das escolas privadas continuaram com seus currículos propedêuticos, visando ao atendimento das elites, para a inserção no ensino superior.

Saviani (1997, p.7) coloca que, no relatório do grupo de trabalho que elaborou o texto da lei (nº 5.692/71), para justificar a profissionalização universal e compulsória, os mesmos fizeram uma crítica ao dualismo do ensino médio anterior, aludindo ao slogan: “ensino secundário para os nossos filhos e ensino profissional para os filhos dos outros”. Para o autor, este slogan do relatório estava sugerindo que as elites reservavam para os seus filhos uma formação para ingresso no ensino superior e à população em geral, um ensino para inserção no trabalho e, que o “projeto” agora seria diferente.

O novo ensino de 1º grau foi calcado no modelo dos EUA, em vigor naquele período pretendia, na verdade, com a iniciação da profissionalização, “assegurar” que os jovens que terminassem o 1º grau e não continuassem seus estudos de “alguma forma” estivessem “preparados” para a inserção no trabalho, assim como, que a razão para a profissionalização universal e compulsória no 2º grau, foi a de conter a demanda de candidatos para o ensino superior e de encaminhar com mais rapidez profissionais habilitados para o mercado de trabalho, supondo que o mercado teria possibilidade de absorvê-los.

Se as escolas privadas deram um “jeito” de burlar a legislação, as escolas públicas, principalmente as estaduais, nas quais estava a maioria do contingente de alunos do 2º grau, concretizou-se como um grande problema. Os currículos foram empobrecidos no que se referia à formação geral básica em favor de uma profissionalização instrumental para o mercado de trabalho. Outro fator do “desastre anunciado” foi a falta de financiamento, de professores preparados para todas as áreas e de infra-estrutura necessária. As “experiências” exitosas foram basicamente da rede federal, que por ser uma rede pequena, houve financiamento e corpo docente especializado, infra-estrutura, material, laboratórios, e recursos humanos.

Além da falta de condições humanas e de infra-estrutura a profissionalização compulsória não foi aceita por todos, ocorrendo protestos por parte dos proprietários das instituições de ensino privadas que questionavam o aumento do custo das escolas e pelos alunos que não concordavam com a diminuição da carga horária daquelas disciplinas que lhes dariam fundamentação para o vestibular.

Em 1975, foi oficialmente constatada que a obrigatoriedade da profissionalização, não ocorria e a Lei nº 5.692/71 foi sendo flexibilizada: inicialmente, pelo parecer nº 76/75, do Conselho Federal de Educação, seguido da Lei nº 7.044/82. Essas modificações ocorreram para tornar facultativa a obrigatoriedade da profissionalização no ensino de 2º grau. De acordo com Kuenzer (1997, p.24), a velha dualidade ressurgiu no âmbito da legislação com todo o seu vigor, reafirmando-se novamente a oferta propedêutica.

A revogação da profissionalização compulsória é anterior ao processo de redemocratização do país. A ditadura militar só veio terminar em 1985, mas no final da década de 70, e início dos anos 80, era grande a efervescência da sociedade clamando pela democratização, que resultou no processo de redemocratização e na nova constituição de 1988.

Os anos 80 foram de amplo debate democrático, o movimento sindical, que vinha em crescimento, a partir do final dos anos 70, a redemocratização do país conquistada por amplo movimento social, resultando no movimento das “ Diretas Já” que mobilizou o país pelas eleições diretas para presidente, a eleição de um Congresso Nacional Constituinte com a responsabilidade de elaborar a nova constituição nacional, configuraram-se como anos de grandes conquistas e expectativas da população brasileira.

Neste conjunto de mobilizações, destacam-se, primeiro a IV Conferência Brasileira de Educação que ocorreu em Goiânia em 1986 e que teve como tema “A educação e a Constituinte”. O resultado desta Conferência foi uma carta denominada de “Carta de Goiânia” que trazia as propostas dos educadores para a Constituição em relação à educação. A mobilização dos educadores foi de suma importância para a incorporação na constituição do que havia sido proposto. De acordo com Saviani (1997), a continuidade do movimento que se estabeleceu, a partir da discussão da constituinte, continuou mobilizando os educadores em torno da elaboração da nova LDBEN.

Em 1987, a partir de um texto encomendado pela revista ANDE a Saviani, que tinha como tema a LDBEN, nasce o que seria parte da primeira versão da LDB, com o texto “Contribuição a elaboração da nova LDBEN; um início de conversa” passou por discussões na ANPED /1988 e pela V Conferência Brasileira da Educação de 1988. Promulgada a constituição em 5/10/1988, o deputado Octavio Elísio apresenta, em dezembro deste mesmo ano, o projeto de lei n. 1.158-A/88

¹³constituído pelo texto integral da proposta inicial de Saviani e respaldada pelos educadores progressistas.

Um segundo movimento criado por educadores organizados em sindicatos, em conjunto com a sociedade civil, foi o da criação do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública¹⁴ e dos Fóruns Estaduais. Eles foram os mobilizadores da sociedade nas discussões da educação no processo elaboração da nova LDBEN. Após a promulgação da Constituição e, quase finalizando o processo de discussão e elaboração da LDBEN n. 9.394/96, também foram os articuladores da execução com o apoio do movimento sindical, principalmente dos sindicatos dos trabalhadores em educação que faziam parte dos Fóruns, do movimento que culminou nas Conferências Nacionais de Educação- CONEDS¹⁵. Este novo formato de Conferências, iniciaram em 1996 e tiveram como objetivo construir de forma paralela, num primeiro momento subsídios para as discussões e embates no Congresso Nacional do Plano Nacional de Educação requerida pela vontade popular, necessária para dar concretude às definições da nova Constituição Brasileira e da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDBEN nº 9.394/96 . Num segundo momento, para que a proposta construída socialmente fosse a proposta da sociedade a ser apresentada, o que acabou acontecendo, porém neste período, sem sustentação, no interior do Congresso Nacional.

Este movimento da sociedade, sem dúvida encontrou eco dentro do Congresso Nacional, num primeiro momento, quando das discussões da LDBEN, nas versões apresentadas pelo Deputado Octávio Elísio, e no substitutivo de Jorge Hage, mas que foram perdendo força no prolongamento da discussão¹⁶, chegando à versão de Darci Ribeiro, sem ganhos expressivos. Da primeira versão, que trazia em seu bojo uma visão de educação emancipadora, de uma escola unitária, à última

¹³O próprio Deputado Otávio Elísio entre 1988 e 1989 reformula por três vezes o projeto, sendo o mesmo aprovado pela Comissão de Constituição e Justiça em junho de 1989. Também em 1989 o Dep. Jorge Hage assume a relatoria do projeto, neste momento o mesmo recebeu 7 projetos completos alternativos ao original, mais 17 projetos tratando de aspectos específicos e mais de 978 emendas de deputados.

¹⁴O Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública era composto de em torno de 30 entidades de âmbito nacional entre elas; ANDE; ANDES/SN; ANPAE; ANPED; CBCE; CEDES; CGT; CNTE; CNTEEC; CONAM; CONARCFE (depois ANFOPE); CONSED; CONTAG; CRUB; CUT; FASUBRA; FBAPEF; FENAJ; FENASE; FENOE; OAB; SBF; SBPC; UBES; UNDIME; e UNE e entidades convidadas como a CNBB, INEP e AEC.

¹⁵As Conferências Nacionais de Educação/ CONEDS vieram de alguma forma substituir as Conferências Brasileiras de Educação. Os CONEDS passam a ter uma configuração diferente ampliando a participação dos movimentos sociais e sindical.

aprovada em 1996, o Brasil já havia, através do governo de Fernando Henrique Cardoso, consolidado a concepção neoliberal que norteava o seu governo, portanto a intervenção do Ministério da Educação foi decisiva para o caminho tomado pelo relator no Senado da nova LDBEN.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação só vai ser sancionada em 1996, após oito anos de discussão desta nova lei. Neste período, constatou-se que o grande ganho foi a mobilização da sociedade, a discussão da educação conseguiu sair de dentro dos muros das escolas .

Na década de 90, a educação passa a ser diretamente ligada a problemas do emprego e do desemprego. A solução que parecia ser unânime no discurso do governo, empresários, e até mesmo por parte dos próprios trabalhadores, era a necessidade de educação, de qualificação e requalificação profissional, expressões usuais no vocabulário das pessoas, que colocavam sobre os “indivíduos” a responsabilidade pelo acesso ao emprego ou por uma denominação criada na época a “ empregabilidade”.

De acordo com Garcia (2001, p.13), quando da reeleição do presidente Fernando Henrique Cardoso, o mesmo dizia em sua propaganda eleitoral, que havia acabado com a inflação e precisava de mais quatro anos para acabar com o desemprego, apontando como uma das soluções em propaganda televisiva o investimento na educação, na formação e qualificação profissional dos trabalhadores. Mais uma vez colocou-se sob a responsabilidade da educação, no caso específico da formação profissional, a solução dos problemas sociais, o mais grave ao final do século passado e início deste século, o desemprego estrutural.

O Governo Federal buscou “soluções”, para o “problema” da formação dos trabalhadores, atacando em dois campos: a primeira via Ministério da Educação, na sua intervenção, primeiro, com a apresentação do PL nº 1.603/96 e, concomitantemente, no processo de discussão e elaboração da Lei de Diretrizes e Base que tramitou, desde 1988, e foi aprovada em dezembro de 1996, Lei nº 9.394, em que o Ensino Médio foi tratado como Educação Básica e a Educação Profissional foi tratada em um capítulo específico, sem definição, se esta se incorporava também à Educação Básica.

¹⁶A partir dos anos 90 há uma nova reconfiguração do Congresso, um perfil mais conservador é estabelecido, tanto Otávio Elísio como Jorge Hage entre outros, não são reeleitos.

O capítulo da LDBEN nº 9.394/96 que trata da educação profissional, talvez tenha sido um dos mais difíceis a ser trabalhado durante a elaboração da lei, seja pelas polêmicas que persistiam sobre o tema, seja pela diversidade de iniciativas apresentadas e, conseqüentemente, pela diversidade de interesses que envolviam esta temática. A proposta inicial de LDBEN trazia uma concepção de formação integral, recuperando o papel do ensino médio que seria orientado pela relação entre conhecimento e a prática do trabalho. O governo concomitantemente, já procurava outras formas de implementar a sua proposta por outras vias, no caso, mediante a “reforma” que propunha para as Escolas Técnicas e CEFETs.

O texto final desse capítulo é considerado um dos mais frágeis quanto à articulação com os demais itens do Sistema Nacional de Educação, mas ele deixa algumas lacunas, que possibilitariam uma interpretação da lei mais flexível. Nesses espaços se deu a elaboração do decreto nº 2.208/97.

Para Saviani (1997, p.25), “esse capítulo parece mais uma carta de intenções do que um documento legal, já que não define instâncias, competências e responsabilidades”. O autor afirma que essa indefinição não aconteceu ao acaso e, portanto, questiona se a responsabilidade pela oferta e manutenção será da União, dos Estados, dos municípios ou da iniciativa privada. A formação profissional ficaria a cargo de qual Ministério? Essas questões levantadas por Saviani mostram, mais uma vez, que o interesse do Governo era que ficasse assim mesmo, inconclusivo, para que na sua normatização, as lacunas fossem adequadas ao modelo em desenvolvimento do projeto neoliberal, que estava sendo constituído no país. A tese naquele momento de Saviani é comprovada, portanto com o decreto nº 2.2008/97.

Apesar do discurso da necessidade de escolarização, o que se propôs foi requalificar a mão-de-obra de forma imediatista para o mercado de trabalho. Com a justificativa de melhorar a qualidade e o acesso à formação profissional, propõe a aplicação do decreto n. 2.2008/97, fazendo uma ampla reforma no ensino médio regular e no atual sistema público de Educação Profissional. Prevê ainda, o atendimento a outros níveis de escolaridade e a integração da formação adquirida em instituições especializadas (formal) e a não formal, por meios diversos, inclusive pelo trabalho.

As respostas às perguntas feitas por Saviani, quando interpreta a indefinição do capítulo do ensino profissional, são aqui respondidas; governo e os empresários continuarão não só definindo as políticas de formação e seus recursos, como

também desqualificando um nível de ensino que poderia ser utilizado como referência para se buscar a educação profissional de qualidade, proporcionada numa escola unitária, de natureza científica tecnológica.

O segundo campo, utilizado pelo Governo e empresários, é via Ministério do Trabalho que, paralelamente ao Ministério da Educação, caminhou na perspectiva da formação do trabalhador, voltado também para a relação da empregabilidade.

O Ministério do Trabalho, por meio da Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR), com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), foi órgão responsável pela articulação política de trabalho e de educação profissional no país. O PLANFOR foi implantado em 1995 com o objetivo de mobilizar, articular e otimizar, gradualmente, toda a capacidade e competência de toda a rede de educação profissional do país¹⁷, buscando garantir a qualificação ou requalificação contínua de pelo menos 20% da PEA ao ano.

O Plano da MTE /SEFOR partia do pressuposto de que o processo de reestruturação produtiva significava superação do paradigma taylorista/fordista pelo da automação flexível, com suas decorrências na qualificação e educação da força de trabalho. Defendia um novo conceito de ensino profissional que não substituía a educação básica e não separava a formação geral da formação técnica e, ao mesmo tempo, propunha a organização de Centros de Educação Profissional que estavam definidos na PL nº1603/96 e que faziam parte das metas do Plano Nacional de Educação. Esta proposta era originária do movimento popular e sindical, que só mantiveram o nome como forma de neutralizar a proposta construída no meio popular e sindical.

Uma das estratégias do capital e que foi reforçada neste período foi a valorização dos “recursos humanos” que deveria estar centrada na elevação de sua competência. Apresentam-se como os grandes defensores da Educação Básica, intimamente relacionada à formação profissional e que a elevação do nível de qualificação da força de trabalho depende, em grande parte, do sistema educacional básico, cabendo aos empresários, junto com outros segmentos da sociedade, em especial trabalhadores e governo, criar condições para o acesso universalizado à

¹⁷A rede de educação profissional que o PLANFOR se refere é constituída pelo Sistema S. escolas técnicas federais, estaduais, municipais públicas e privadas, ONGs laicas e confessionais, fundações, entidades Sindicais/classistas de trabalhadores e empregadores, empresas, escolas profissionais livres.

escola básica (primário e secundário), combatendo a exclusão nas primeiras séries e inclusive promovendo a necessária revisão curricular.

Apesar de apresentarem propostas “democráticas” como a universalização do ensino básico, os pressupostos nos quais se sustentam são de extremo interesse do capital, afirmam a necessidade generalizada, pelo setor produtivo, do trabalhador polivalente e participativo, desconhecendo a enorme diferenciação na organização do trabalho. Porém, mesmo nas empresas de produção flexível, reconhecem a existência do desemprego crescente e da segmentação do mercado de trabalho. Isto é entendido como decorrência das transformações tecnológicas e atribuído aos baixos índices de escolaridade da população trabalhadora, incapaz de manter seus empregos ou responsabilizada por não conseguir alcançá-los. O que buscavam era transformar a escola em mero instrumento de preparação de mão de obra.

Com a nova LDBEN nº 9.394/96 o PL. nº1.603/96, que tramitava no congresso, que já estabelecia a reforma da Educação Profissional e conseqüentemente do ensino médio, foi imediatamente substituído pelo decreto nº 2.208/97. O teor do PL, portanto, foi incorporado ao decreto, resolvendo, pelo menos parcialmente, o desgaste sofrido pelo governo durante a tramitação do projeto de lei.

O conteúdo do PL, que dentre outros aspectos separava o ensino médio da educação profissional, encontrou ampla resistência das diversas correntes políticas dentro do Congresso Nacional e gerou uma mobilização contrária da comunidade acadêmica, principalmente dos grupos de pesquisa do campo do trabalho e Educação.

Contudo não foi consenso da sociedade em torno do modelo de ensino médio técnico propugnado por Castro que motivou o Ministro Paulo Renato de Souza a enfrentar a oposição política e apresentar o decreto n.2.208/97 para sanção presidencial, mas o fato de que a adoção desse modelo viabilizaria a tomada de empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento. (ARRUDA,2007,p.45)

O governo de Cardoso realizou, portanto um empréstimo junto ao BID, com contrapartida do Fundo de Amparo do Trabalhador (FAT), os recursos vieram dar materialidade à reforma proposta, o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP, viabilizando recursos para a modernização das escolas técnicas federais, a ampliação das redes privadas, através das chamadas escolas comunitárias e “algum” recurso para algumas escolas das redes estaduais, desde

que estas se submetessem a extinguir nelas o ensino médio e passassem a ser Centros de Educação Profissional, oferecendo cursos técnicos denominados de pós-médio ou concomitantes, desde que o ensino médio fosse cursado em outra instituição.

De acordo com Castro (2005, p.160), esta solução afastaria do ensino técnico os alunos interessados em cursar o ensino superior, deixando o caminho aberto da formação técnica para aqueles que realmente tivessem interesse em adentrar ao mercado de trabalho, principalmente, não continuando seus estudos.

O PROEP cumpriu a sua missão que era, na verdade, de realizar a reforma da rede federal técnica (CEFETs, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas), separando a educação profissional do ensino médio. Como foi bastante divulgada e analisada, a reforma da rede federal era “necessária”, porque com seu ensino de qualidade não cumpria o seu objetivo de inserção imediata no mercado de trabalho, os seus alunos optavam pela continuidade de estudos em nível superior. Isto, segundo o governo federal, através do Ministro da Educação daquele período, não era benéfico para a sociedade.

A outra missão do PROEP não logrou frutos como a da rede federal, que foi a destinação de recursos para instituições privadas denominadas de comunitárias. Estas escolas foram na grande maioria instituições criadas a toque de caixa para serem beneficiadas com recursos federais a fundo perdido. O que ocorreu, foi que a grande maioria, não conseguiu efetivar os projetos aprovados, porque perceberam “tardiamente ou propositalmente” que o funcionamento de uma escola técnica é muito mais do que construção e laboratórios. Essas escolas não tinham professores e não tinham forma de manutenção e, como a contrapartida estabelecida era a de 50% das vagas gratuitas, e como o novo governo (Lula, 2003) não abriu mão desta cláusula, as mesmas ficaram inviabilizadas. O resultado é que a grande maioria está sendo incorporada pela rede federal de educação profissional e tecnológica, principalmente agora com a institucionalização dos IFETs.

2.2 Do decreto nº 2.208/97 ao decreto nº 5.154/04

Não será feita neste trabalho, uma análise do decreto nº 2.208/97, pois muitos pesquisadores já o fizeram. É importante, no entanto, reafirmar que ele veio dar materialidade à “reforma” da educação profissional em curso na década de 90. A

preparação desta política já vinha ocorrendo, anterior à LDBEN e ao decreto. Pode-se citar como exemplo o Paraná, que naquele momento, bastante alinhado à política nacional, cria em 1995, a “Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico”- PARANATEC.

Destaca-se que o Paraná, antes mesmo do governo federal instituir a reforma, realizou a reforma no âmbito do estado, através de um financiamento que o governo estadual buscou junto ao BID, criando o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – PROEM. Este programa reformou o ensino médio e a educação profissional no Paraná.

A reforma da educação profissional e do ensino médio paranaense demonstra as intenções de seguir o paradigma do desenvolvimento econômico e tecnológico como direcionamento para a educação. O programa vislumbrava “alterações curriculares” que buscavam incidir na promoção de uma suposta empregabilidade no ensino médio e na educação profissional.

Dentro deste programa, para dar conta da total separação do ensino médio da educação profissional foi criada a PARANATEC, para consolidar a política de total desvinculação do ensino médio da educação profissional.

De acordo com o documento da SEED/PARANATEC (2000, p.12) a educação profissional deveria passar por grandes alterações demandadas pelo setor produtivo paranaense.

Em função da mudança qualitativa do consumo interno no Estado, motivada pela melhoria do poder aquisitivo do salário nas faixas de baixa renda, pela alteração de hábitos da classe média resultante da globalização e, pela revitalização de instrumentos creditícios, somados a localização privilegiada do Estado em relação ao Mercosul, investimentos maciços vêm sendo realizados, principalmente em atividades industriais e agro-industriais, distribuídas em todo estado. (PARANATEC,2000, p.12)

Ainda de acordo com a SEED/PARANATEC, eles realizaram pesquisas junto ao setor produtivo paranaense e constataram que os cursos profissionalizantes existentes eram inadequados em relação ao que o mercado de trabalho apontava como necessário.

Pesquisas realizadas junto ao setor produtivo paranaense evidenciaram que os recursos profissionalizantes ofertados no Estado não mais condiziam com as necessidades do mercado de trabalho. Com base nisso, o governo do estado definiu uma política clara para a educação profissional. Os cursos profissionalizantes na modalidade da LDB 5692/71 foram gradativamente sendo cessados a partir de 1996. Com a proposta do PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná e da nova LDB – Lei 9394/96, os cursos foram readequados as novas necessidades do mercado de trabalho, sendo ofertados para egressos do ensino médio. Estão sendo implantados Centros de Educação Profissional para os setores primário e secundário da economia, onde se concentrarão tecnologias de suporte e cursos profissionalizantes de alta qualidade. (SEED/PARANATEC, 2000, p.12)

Ainda destacam que esta nova política era baseada em dois pilares, sendo o primeiro a descentralização administrativa e pedagógica dos Centros de Educação Profissional, criando organizações não governamentais – ONGs que teriam a responsabilidade de firmar parcerias com o segmento produtivo local sejam o público ou privado. A parceria do setor produtivo consistiria em ceder recursos materiais e humanos e ambientes específicos para a prática pedagógica. Em contrapartida, os parceiros participariam na elaboração dos currículos dos cursos técnicos, bem como dos cursos básicos, podendo com isso atender as suas necessidades. O segundo pilar dessa política era de fazer da educação profissional um instrumento de alavancagem do desenvolvimento sustentado do Estado. De acordo com o documento da SEED/PARANATEC (2000, p.12), como fio condutor deste pilar optou-se por cursos técnicos com as seguintes características:

- ✓ Cursos ofertados na forma pós-médio;
- ✓ Cursos estruturados em disciplinas agrupadas sob a forma de módulos de qualificação. Na conclusão de cada módulo o aluno recebia um certificado de qualificação profissional;
- ✓ Matrícula por disciplina, flexibilizando com isso a requalificação de profissionais atuantes no mercado de trabalho. O aluno podia matricular-se somente nas disciplinas de seu interesse;
- ✓ Os cursos técnicos, tanto agrícola quanto industrial, eram subdivididos em três módulos. Um módulo que visava atender as competências genéricas requeridas do profissional, tais como holística da empresa, visão empreendedora, comunicação, liderança, etc, os outros dois

módulos eram específicos do curso, sendo um último destinado a propiciar uma ênfase ao curso visando atender às características regionais;

- ✓ Estas ênfases deveriam ser ofertadas em parceria com o setor produtivo que deverá participar ativamente na formação dos jovens, com equipamentos, professores, técnicos especialistas, seção de laboratórios e oficinas para aprendizagem prática, estágios e na gestão dos Centros Tecnológicos;
- ✓ Os cursos deveriam deixar de ser ofertados sempre que as demandas regionais estivessem atendidas, mudando para outras em que houvesse demanda ou potencialidade.

O modelo do Paraná serviu de exemplo para a implantação do decreto nº 2.208/97 no país. Felizmente este modelo, principalmente da gestão administrativa e pedagógica ser assumida pelas ONGs ou Fundações¹⁸, quase não se materializaram no estado, apenas em uma das escolas isto ocorreu de forma mais efetiva.

Em 2003, o Ministério da Educação, através da Secretaria de Ensino Médio e Educação Tecnológica /SEMTEC, organizou dois importantes Seminários, o primeiro “Ensino Médio: construção política” que ocorreu em maio de 2003 em Brasília, que teve como, principal foco a discussão do Ensino Médio.

O ano de 2003 foi, para a política de ensino médio, um período de construção. Por princípio, a equipe que assumiu a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) não iniciou mudanças sem, antes, equacionar a problemática que constitui o ensino médio. Por isso, principiou uma discussão com a sociedade, identificando os limites e as possibilidades de ação e, a partir de então, desenvolveu uma proposta política consistente com as orientações de governo, respeitando a autonomia dos sistemas de ensino. (MEC/SEMTEC, 2004, p.12)

¹⁸Com relação a criação de Fundação para o apoio da Educação Profissional, um exemplo no Paraná é o da Fundação do CEEP Pedro Boaretto Neto de Cascavel, tema já estudado por Edaguimar Orquiza Viriato - Gestão Escolar: A publicização mercantil da Educação Profissional. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007 e também por SAPELLI, Marlene, L..S. Ensino Profissional no Paraná: aspectos históricos, legais e pedagógicos. Guarapuava: UNICENTRO, 2008.

O segundo Seminário organizado pelo MEC/SEMTEC “Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas”, que também ocorreu em Brasília, em junho de 2003, foram elementos desencadeadores da discussão dos rumos do ensino médio e da educação profissional no governo Lula.

Os dois Seminários foram bastante concorridos, principalmente o segundo, onde todos os segmentos envolvidos com a educação profissional estiveram presentes. Neste evento, o primeiro deste governo para fazer a discussão da Educação Profissional, foi onde ocorreu o embate em relação à educação. Os educadores que apoiaram o governo na sua eleição tinham uma expectativa já anunciada no plano de governo do então candidato a presidente da república, da necessidade de mudanças relativas à educação dos trabalhadores. Do outro lado, havia uma grande expectativa e uma mobilização na defesa da permanência da política em curso. Em todos os grupos de trabalho existia a presença do segmento do sistema S, das instituições privadas e de grupos das instituições federais e estaduais na defesa da permanência da política do governo anterior.

Este Seminário deixou claro para o governo e para os segmentos ali representados, que o embate nas discussões, a partir do documento apresentado neste evento pelo MEC/SEMTEC, que foi longamente debatido e que resultou no documento “Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica”, não teria ganhadores e perdedores. O documento original sofreu descaracterizações que apontavam a não predisposição do governo em “bater de frente” com os segmentos que disputavam um projeto de sociedade, no caso específico de manutenção do modelo em curso. Este modelo, que era baseado na privatização da oferta pública, através da venda de serviços pelas instituições públicas, pela diminuição da oferta pública, portanto pela abertura de amplo campo de atuação das instituições privadas. Modelo também baseado em parâmetros curriculares construídos por competências e habilidades, efetivando uma visão de adequação ao mercado de trabalho, assim como um processo formativo desvinculado do processo de escolarização básica.

Como fora visto anteriormente, o decreto nº 5.151/04 nasce deste confronto de modelos de sociedade diferenciados, mas o resultado foi uma acomodação, uma vez que o governo Lula não se dispôs a realizar uma ruptura.

A saída foi a revogação do decreto nº 2.208/97 e a sanção do decreto n.5.154/04, que teve como ganho o retorno da possibilidade da integração da educação profissional ao ensino médio.

2.3 A perspectiva de integração proposta pelo decreto nº 5.154/04

A integração que se constatou, passa a ser a melhor forma para que os conhecimentos científicos e tecnológicos sejam consolidados em nível médio, construindo uma identidade desta etapa da educação básica, rompendo com os dois modelos já existentes, ou seja, não transformar toda a educação em propedêutica e nem toda educação em profissionalização.

O erro histórico das “mudanças” talvez tenha sido a persistência de uma coisa ou outra. Construir uma educação neste nível de ensino não é apenas uma opção por uma forma ou outra, é a construção de uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade e o acesso à cultura.

A profissionalização é uma possibilidade, aqui não se faz uma defesa pura e simples da profissionalização, mas uma alternativa de Ensino Médio que busca romper com o modelo de uma escola para os trabalhadores centrados nas práticas laborais e uma escola centrada nas atividades teóricas para a formação de dirigentes. A busca é da construção de uma outra perspectiva

De acordo com Ramos (2004, p.16), a proposta de integração do ensino médio e educação profissional, possuem um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica num compromisso de construir uma articulação e integração orgânica entre trabalho como princípio educativo, a ciência e tecnologia como síntese de toda produção humana com seu meio, e a cultura, como síntese da formação geral e específica por meio de diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, representações e significados.

A preocupação sempre presente pelos educadores que defendem a integração é de que não ocorramos nos erros da lei n. 5.692/71, que instituiu a profissionalização do antigo 2º grau, de forma compulsória. Vale lembrar que a concepção era oposta a que se propõe hoje, isto é, o entendimento era da lógica produtivista e mecanicista do trabalho, embalado pelo tecnicismo e pela teoria do

capital humano, no qual o conhecimento geral tinha sua validade, somente em sua relação direta com o conhecimento específico.

A proposta de um currículo integrado em quatro anos ¹⁹tenta assegurar o domínio dos conhecimentos que perfazem o itinerário cognitivo e formativo de um aluno-cidadão-trabalhador. Mas a superação da visão produtivista e mecanicista da educação e da escola somente poderá ser alcançada colocando o sujeito no centro da organização do trabalho educativo e pedagógico, e não mais o mercado de trabalho.

Reforça-se que a categoria que é apresentada para assegurar a integração entre os diferentes níveis e modalidades é a educação básica, formação mínima necessária para todo cidadão. A educação básica integrada à Educação Profissional deve tomar como ponto de partida o trabalho como princípio educativo, que seja orientador das políticas e práticas pedagógicas da educação.

Segundo KUENZER (2000, p.24), a finalidade da escola que unifica cultura e trabalho é a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articulem à sua capacidade produtiva as capacidades de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige. Esta concepção apontada pela autora tem por base Gramsci “... a escola unitária, ou de formação humanista... ou de cultura geral deveria propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade de criação intelectual e prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa”

Tomar o trabalho como princípio educativo numa sociedade capitalista não significa a superação da dualidade estrutural, o que demandaria a superação do próprio capitalismo, por outro lado à construção de políticas que atendam às necessidades dos que vivem do trabalho, isto é possível pela própria contradição, considerado os limites e possibilidades da escola.

É necessária a construção de uma proposta que supere a fragmentação, que busque a articulação entre conhecimento básico e conhecimento específico, onde o trabalho deve ser compreendido como princípio educativo no sentido da politecnia, da educação tecnológica, sustentado pelos conceitos de trabalho, cultura, de ciência e de tecnologia.

¹⁹No caso dos Colégios Agrícolas no curso técnico de Agropecuária e Agroecologia e no Colégio Florestal no curso técnico Florestal o currículo é organizado em 3 anos, por funcionar em período integral.

A crise terá uma solução que racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultural geral, humanista, formativa, que equilibre equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (técnica, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. (Gramsci, 1995, p.78)

Ao expor seu pensamento, Gramsci explicitou claramente o seu posicionamento com relação à formação profissional, isto é, radicalmente contra a dualidade da escola, em que uma destina-se aos filhos do trabalhador e outra aos filhos da elite dirigente. A concepção de escola unitária proposta por Gramsci vem, a algum tempo, balizando as discussões dos educadores mais progressistas, no sentido de apontar uma saída para a histórica dualidade de nosso sistema de ensino.

Para Neves (2000, p.23), defender uma escola dessa natureza, nos dias atuais, significa o resgate da dimensão política da educação, incluindo uma dimensão cidadã, o direito a uma qualificação para o trabalho compatível com a natureza técnico-política do trabalho do mundo contemporâneo.

Kuenzer (1997, p.37) indica que a divisão nitidamente estabelecida entre funções instrumentais e intelectuais, é colocada em questão pelo reconhecimento de que todos desempenham, em certa medida, funções intelectuais e instrumentais no sistema produtivo e no conjunto das relações sociais, indica que

... para o capital, o 'gorila amestrado' não tem função a desempenhar /.../ o capital precisa, para se ampliar, de trabalhadores capazes de desempenhar sua parte no acordo social imposto pelas relações de trabalho, pelo cumprimento dos seus deveres, e ao mesmo tempo capazes de incorporar as mudanças tecnológicas, sem causar estrangulamento à produção. Para tanto, a mera educação profissional já não é suficiente. Por isso, o próprio capital reconhece que os trabalhadores em geral precisam ter acesso à cultura sob todas as formas, para o que é indispensável uma sólida educação básica. (KUENZER,1997, p.37)

Para os trabalhadores, não serve mais uma escola profissionalizante na perspectiva de treinamento. Assim, entende-se que a formação profissional para os trabalhadores deve ser realizada na escola unitária, no sentido gramsciano, uma escola de natureza científico-tecnológica para todos.

Nos países capitalistas desenvolvidos, a formação profissional no sentido lato²⁰ significa a atualização técnico-político e cultural, pois, na fase monopolista do capital, a formação profissional já era de natureza científico-tecnológica, o que não aconteceu no Brasil, pois este manteve a grande maioria dos trabalhadores excluídos do acesso à formação científico tecnológica.

De acordo com Neves (2000, p.35) para que possamos chegar ao nível de formação científico-tecnológica, isto é, a formação no sentido lato, é preciso que resolver problemas quantitativos e qualitativos; os quantitativos referem-se ao acesso à escola dos excluídos do sistema educacional e o qualitativo refere-se ao acesso universalizado à educação de natureza científico-tecnológico. Isto quer dizer que, não basta apenas o acesso à escola; esta escola também tem que estar redefinida, dando condições ao acesso ao conhecimento científico-tecnológico.

Quanto à formação profissional no sentido estrito, o entendimento proposto é de que é o ramo do sistema educacional, destinado à atualização técnica-político e cultural permanente da força de trabalho escolarizada, após o seu engajamento no mundo da produção.

É claro que, no Brasil, onde a maioria da população não teve acesso à formação no sentido lato (educação científico/tecnológica), o que ocorre é a formação no sentido estrito. A formação profissional em sentido estrito, no Brasil, portanto, destina-se ao treinamento da mão-de-obra necessária à execução de tarefas simples nos vários setores produtivos, ou seja, aquelas tarefas que não demandam o domínio de fundamentos científicos tecnológicos para a sua execução, responsabilizam-se pela formação de um exército industrial de reserva, que vem sustentando, historicamente, as políticas governamentais de arrocho salarial.

²⁰NEVES (2000,p.32) trabalha com duas categorias quando trata da formação profissional a do sentido Lato e do sentido Estrito. O sentido Lato para a autora significa a escolarização a medida que amplia e aprofunda a organização científica do trabalho e da vida. Já no sentido estrito é de um ramo di sistema educacional destinado a atualização técnico-político e cultural permanente da força de trabalho escolarizada.

CAPÍTULO III

O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ

Neste capítulo, é preciso ressaltar que, em 2003, a implantação da integração da Educação Profissional ao ensino Médio teve início no Paraná. Neste estado, as mudanças políticas que ocorreram vislumbravam um campo fértil para as mudanças na Educação. Saía-se de um governo nitidamente alinhado às políticas neoliberais (o governador Lerner inicia o seu primeiro mandato no PDT e em sua reeleição em 1998 já estava no PFL) e, o governo (PMDB) que assumia, trazia em seu programa de governo o rompimento com esta linha política, enfatizando o seu compromisso com os excluídos. Em discurso quando da posse do seu terceiro mandato²¹ (2006), o governador Roberto Requião afirma que é um governo de esquerda e não de centro-esquerda “Somos sim um governo de esquerda e que a má interpretação ou a distorção daquilo que disse o presidente Lula não sirva de pretexto para que alguns neguem o lado em que nos posicionamos”, completa afirmando que seu governo é de esquerda, porque ser de esquerda “é ser solidário, fraterno, humano é ser gente, é ter olhos, a alma e o coração voltados para as desigualdades e as misérias deste mundo.”.

Não se analisam aqui, os compromissos e a política do atual governo, a referência aqui é utilizada para demonstrar que havia sim a possibilidade de mudanças substantivas, se contrapondo a políticas neoliberais que permearam a educação paranaense, principalmente no período de 1995-2002. A possibilidade de inversão das políticas neoliberais para a educação democrática estava dada, portanto, o ensino médio e a educação profissional neste contexto tinham um espaço fértil para as mudanças.

Como já se afirmara anteriormente, não será objeto de análise nesta pesquisa a política, mas sim, a possibilidade da materialidade de transformações no interior da escola.

²¹ Em 2006 Requião assume o seu terceiro mandato, pois o primeiro (1991-1994) foi na gestão anterior a Lerner.

Também é preciso ressaltar que um dos primeiros passos para elaboração de políticas públicas se dá através da vontade política, mas que esta vontade apenas, não é suficiente para que haja a concretização das mesmas.

3.1 Os primeiros passos da elaboração da nova proposta de integração do MEC/SEED/PR

Constatara-se anteriormente o Decreto nº 5.154/04 nasce deste confronto de modelos de sociedade diferenciados, mas o resultado foi uma acomodação, o governo Lula, que não se dispôs a realizar uma ruptura. A saída foi a revogação do Decreto n. 2.208/97 e a sanção do Decreto nº 5154/04, que teve, como ganho o retorno da possibilidade da integração da educação profissional ao ensino médio.

Como o grupo que estava à frente da SEMTEC²² não teve o apoio necessário dentro do próprio MEC para uma ruptura, o caminho encontrado foi discutir com as redes estaduais a implantação de uma nova forma de integração, um ensino médio técnico onde o trabalho, a ciência, tecnologia e cultura fossem indissociáveis. O início da articulação ocorre no interior CONSED, mesmo sendo uma instituição que tinha como posição majoritária a continuidade do Decreto nº 2.208/97, que separou a educação profissional do ensino médio.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, segundo relatório SEED/DEP (2003), foi o primeiro estado a procurar o MEC para concretizar esta nova relação de integração entre Educação Profissional e Ensino Médio, até porque os dirigentes desta Secretaria tinham já definido que a partir de 2004, iniciariam os cursos integrados, mesmo ainda sem o Decreto nº 5.154/04 que ainda estava sendo discutido em audiências públicas. O entendimento da SEED/DEP foi e que a LDBEN, sendo uma lei maior que o decreto, não proibia a integração, desde que cumprida a carga horária do ensino médio geral.

O foco deste texto é discutir como vem sendo a implantação da integração, a partir do Decreto nº 5.154/04 na Rede Pública Estadual de Educação do Paraná, seus avanços e obstáculos.

Constatou-se em documentos da SEED (relatórios de gestão do DET 2003/2004/2005,2006), que o governo do Paraná definiu, no início da gestão, que a política de Educação Profissional iria se contrapor à política anterior instituída pelo Decreto nº 2.208/97, que separou a Educação Básica da Educação Profissional. Afirmaram que a inversão se daria pela expansão das escolas e cursos profissionais e concurso público para professores das áreas específicas da Educação Profissional e, principalmente pela inversão da lógica pedagógica imprimida aos currículos dos cursos e a gestão das escolas.

A implantação da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio em 2004, se deu respaldada primeiro pela própria LDB, e, posteriormente, pelo atual Decreto n. 5.154/04, podendo ser constatado através do relatório de gestão de 2003, do Departamento de Educação Profissional (2003,p.12)

A política que vem sendo construída no Paraná é um campo fértil para a essa análise, pois possibilita um olhar sobre os fatores que avançam e ou, obstaculizam a consolidação da integração. Nesta pesquisa, se quer explicitar quais são estes elementos, que podem possibilitar a implantação da integração na perspectiva da politecnia, educação tecnológica.

De acordo com a SEED/DEP (2003,p.14) no início da gestão 2003/2006, o governo do Estado do Paraná definiu pela política pública de expansão da Educação Profissional, assumindo a concepção de que a Educação Profissional deveria ser entendida como a formação do cidadão/aluno/trabalhador que precisava ter acesso aos saberes técnicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada, em contraposição à perspectiva de formação como adaptação às demandas do mercado, do capital e dos padrões de empregabilidade.

As discussões se pautaram no diagnóstico (2003, p.5) realizado, no qual se constatou um retraimento da rede pública e uma expansão da rede privada, dados que são explicados pela política proposta e disseminada pelo MEC, através do Decreto nº 2.208/97 e pela instituição do PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional. Esta política aprofundou a separação do Ensino Médio da Educação Profissional e, em substituição, foram criados os cursos técnicos, com duração de um a dois anos, no caso do Paraná seguindo-se a forma modular.

²² Esta é uma constatação da pesquisadora que participou de todo o processo de discussão como gestora do Paraná nas discussões que antecederam ao decreto n. 5.154/04, assim como as discussões após o novo decreto.

A discussão específica do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nasce, como já foi explicitado anteriormente, pelo MEC/SEMTEC, quando iniciam os primeiros seminários sobre o Ensino Médio e a Educação Profissional. No caso do Paraná, quando foram realizadas as discussões sobre o currículo dos cursos dos Colégios Agrícolas e Florestal e dos cursos de Formação de Professores em nível médio, tendo, segundo a SEED/DEP (2006), apoio dos professores, pois os mesmos entendiam que a separação não beneficiou a formação dos alunos.

São apontados pela própria SEED/DET (2008) muitos desafios e também fatores que obstaculizam o trabalho, mas também identificam avanços na construção desta política que se apresenta no decorrer do processo. É sobre eles que queremos dialogar, buscando explicitar as contradições, a partir da decisão política de implantação da integração, tomada pelo governo do Paraná.

É constatado pela SEED/DET, conforme se afirma que existem muitos desafios no processo de implantação do Ensino técnico integrado ao Ensino Médio. Ressaltam que o trabalho que vem sendo realizado pelo conjunto de professores nos Colégios para a integração também ocorre em tempos diferentes. Um conjunto de instituições iniciou a elaboração em 2003 e a implantação em 2004, portanto participaram de todo o processo de discussão e implantação. Outras foram sendo incorporadas ao processo em 2004, 2005 e 2006, isto também demonstra resultado direto na construção da integração.

3.2 Os desafios da SEED na implantação da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio

A partir da concepção assumida de rompimento da dimensão de articulação direta com o mercado de trabalho, compreendendo que o homem é um ser histórico-social concreto que transforma a realidade, entendendo, portanto, que a educação profissional não pode ser desvinculada da educação básica é que teve início o processo de discussão, elaboração e implantação desta política no Paraná SEED/DEP (2003).

Viu-se que SEED/DEP, partindo do que está explícito na LDBEN nº 9.394/96, art.35, com relação ao ensino médio, que define como finalidade a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, que possibilitem o prosseguimento dos estudos, a preparação para o trabalho, a

cidadania do educando, seu aprimoramento como pessoa humana e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, reafirmou a possibilidade da profissionalização nesta etapa de ensino.

A integração é tomada como forma para que os conhecimentos científicos e tecnológicos sejam consolidados em nível médio, construindo uma identidade desta etapa da educação básica, no qual a profissionalização é uma possibilidade, uma alternativa de Ensino Médio que busca romper com o modelo de uma escola para os trabalhadores, centrada nas práticas laborais e, uma escola centrada nas atividades teóricas para a formação de dirigentes.

Para avançar na superação de uma formação para os trabalhadores, centrada na prática, é preciso tomar o trabalho como princípio educativo, onde, no percurso educativo, estejam presentes e articuladas as duas dimensões, a teoria e a prática em todos os momentos formativos.

De acordo com Ramos (2004, p.22), a proposta de integração do ensino médio e educação profissional, possui um significado e um desafio para além da prática disciplinar, interdisciplinar ou transdisciplinar, pois implica num compromisso de construir uma articulação e integração orgânica entre trabalho como princípio educativo, a ciência e a tecnologia como síntese de toda produção humana com seu meio, e a cultura como síntese da formação geral e específica, por meio de diferentes formas de criação existentes na sociedade, com seus símbolos, representações e significados.

Kuenzer (2003, p.21) aponta que a integração entre conhecimento básico e aplicado só é possível, através da mediação do processo produtivo e que isto, não se resolve juntando conteúdos do ensino médio e os específicos da área técnica. Tomar o trabalho como ponto de partida para a construção curricular, na perspectiva da politecnia, significa superar a tarefa como foco, apontando a necessidade da mudança, isto é, tornando o trabalho como foco.

Isto significa tomar o trabalho como foco, não reduzido a uma dimensão parcial e objetiva, mas como totalidade rica de complexas relações. Substitui-se, portanto, o conhecimento da relação entre produto do conhecimento humano a ser apreendido de forma mecânica, rotineira, pelo conhecimento do processo, enquanto um conjunto de relações, que revelam movimento. (SEED/DEP, 2005, p.14).

A preocupação que esteve presente na discussão curricular de acordo com a SEED/DEP, foi a de não cometer os mesmos erros da Lei nº 5.692/71, que instituiu a profissionalização do antigo 2º grau de forma compulsória. A lógica desta lei era produtivista e mecanicista do trabalho embalado pelo tecnicismo e pela teoria do capital humano, na qual o conhecimento geral tinha sua validade somente em sua relação direta com o conhecimento específico.

A proposta de um currículo integrado em quatro anos ²³tenta assegurar o domínio dos conhecimentos que perfazem o itinerário cognitivo e formativo de um aluno-cidadão - trabalhador. Mas a superação da visão produtivista e mecanicista da educação e da escola, somente poderão ser alcançadas colocando o sujeito no centro da organização do trabalho educativo e pedagógico, e não mais o mercado de trabalho.

A idéia de politecnia apresentada nos anos 80 por Saviani (1987 p.18) contrapõe-se a esta visão produtivista.

... A idéia de politecnia contrapõe-se à referida concepção. Ela postula que o processo de trabalho desenvolva, numa unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é de que não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual. Isso está na própria origem do entendimento da realidade humana, enquanto constituída pelo trabalho. Se o homem se constitui a partir do momento em que age sobre a natureza, adaptando-a a si, ajustando-a as suas necessidades (e ajustar às necessidades significa plasmar a matéria, a realidade, segundo uma intenção, segundo um objetivo, que é antecipado mentalmente), então o exercício da função intelectual já está presente nos trabalhos manuais os mais rudimentares, os mais primitivos. A separação dessas funções é produto histórico-social, separação esta que não é absoluta, é relativa.

O primeiro desafio constatado pela SEED/DEP (2008) foi o de discutir e construir os fundamentos políticos e pedagógicos para embasar a política de Educação Profissional para o Estado e com isto, romper com a estrutura dos cursos que passaram a existir, a partir do Decreto nº 2.208/97, desarticulado da Educação Básica e organizado, em sua grande maioria, na forma modular.

²³ No caso dos Colégios Agrícolas no curso técnico de Agropecuária e Agroecologia e no Colégio Florestal no curso técnico Florestal o currículo é organizado em três anos, por funcionar em período integral.

O desmantelamento realizado pelo governo estadual anterior, que além de separar compulsoriamente do Ensino Médio da Educação Profissional, tirou do próprio interior da SEED a responsabilidade desta modalidade de ensino não tendo, portanto, quadros de profissionais no interior da própria Secretaria e Núcleos Regionais de Ensino que estivessem preparados para a formulação de políticas de caráter emancipatório. Construir estes fundamentos teve também como objetivo a formação dos profissionais para elaboração, implantação e implementação das políticas. Portanto, ao mesmo tempo, que se coloca como obstáculo, também pode ser visto como um avanço na perspectiva da formação de profissionais do quadro da Rede Pública Estadual, SEED DET (2008).

Um segundo desafio, também apontado pela SEED/DET (2008), se deu na materialização dos planos de curso construídos, coletivamente por professores da rede dos Colégios que já ofertavam cursos em módulos, de forma fragmentada e/ou, dos que iriam passar a ofertá-lo para a efetivação e consolidação da política adotada, isto é, a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio com organização curricular em quatro anos, sem saídas intermediárias, assim como, a reestruturação dos cursos existentes (subseqüentes) para forma semestral e não mais modular. Os documentos da SEED/DEP (2008) indicam que, mesmo na forma subseqüente, a discussão da formação integral sempre esteve presente.

Desta forma, a própria SEED/DET entende que, mesmo com a busca de envolvimento dos professores, o que percebe, em muitos Colégios, é que o conjunto dos professores não tem a compreensão da integração, seja da base comum do ensino médio ou das disciplinas específicas.

Importante ressaltar a diferenciação entre a categoria educação integral e a categoria da educação integrada. A educação integral, não tem o mesmo significado de educação de tempo integral, apesar de, em muitos momentos a tratarem como sinônimo. Significa sim a formação de sujeitos na sua totalidade. Já a categoria da educação integrada contempla a formação integral entendendo-a como formação omnilateral, mas significa a possibilidade de num mesmo currículo, partindo do trabalho como categoria central, incorporar os conhecimentos científicos, tecnológicos e a cultura no processo formativo de todos os sujeitos.

A organização curricular também foi um desafio apresentado SEED/DET (2008), num primeiro movimento, percebendo então que o que ocorreu foi muito mais a junção/ articulação dos conhecimentos/conteúdos que compõem a proposta

curricular, e que o passo a ser dado é o de passar da articulação para a integração. Segundo os documentos da SEED/DET, é preciso romper com a forma curricular fragmentada. Para isso, a ruptura terá que se dar no interior da cada escola, pelo conjunto de professores, mas também na legislação ainda amarrada aos princípios do Decreto nº 2.208/97.

Neste caso, vale salientar que o Parecer nº 039/04 do CNE reduz a política de integração como uma simples adaptação às diretrizes. Segundo seu relator, as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE para o Ensino Médio e Educação Profissional de nível técnico dão conta da integração, que, portanto, não é necessária sua substituição.

É importante ressaltar que esta discussão ainda não é consenso no interior do próprio Ministério da Educação, pois até onde se tem conhecimento, não fez nenhum movimento junto ao CNE para alterar este entendimento. No entanto, houve um movimento do MEC/SETEC para alteração na LDBEN nº 9.394/96. No capítulo referente à educação profissional, tramitou no Congresso Nacional um projeto de lei que propôs basicamente a incorporação do Decreto nº 5.154/04 na forma da lei. Este movimento parece positivo, no sentido de cumprir um compromisso assumido do Decreto ser apenas provisório, de não tratar a Educação Profissional como no governo anterior, através de decreto. O lado negativo do processo da apresentação desta proposta pelo MEC/SETEC parece, em primeiro lugar, que não avançou do que já estava no decreto e, segundo, por parecer que o MEC se sentiu respaldado com as discussões anteriores ao decreto, para propor uma mudança na legislação, não se constatou que essa discussão tivesse sido realizada. O projeto de lei de alteração do capítulo da LDBEN nº 9394/96 foi aprovado e hoje a Lei nº11.741/08 alterou portanto a legislação.

Outro desafio apresentado pela SEED/DET (2008) foi à tomada de decisão dos Colégios em ofertarem o Ensino Médio Integrado. Segundo o DET, na ânsia de terem um curso técnico, apesar da orientação do DEP de que a discussão deveria acorrer com toda a comunidade escolar, definindo os cursos a partir de dados do desenvolvimento sócio-econômico do Estado e a vocação econômica da região, algumas vezes foi uma decisão de poucos dirigentes das instituições. Onde isto ocorreu a dificuldade da integração se apresenta de forma concreta, com problemas de evasão.

Apontaram como outro desafio a aceitação da comunidade dos cursos de Ensino Médio Integrado à Educação Profissional terem sua duração estendida para quatro anos, e, além disto, não terem uma saída intermediária no 3º ano. A compreensão de que não é o Ensino Médio de três anos, com possibilidade de terminalidade acrescido de um ano de formação técnica, é essencial para que, no decorrer, principalmente do primeiro ano, não haja desistências. Esta pesquisa não se deteve na análise das desistências, mas pelas afirmações da SEED/DET constatou-se que nos primeiros anos de implantação elas ocorreram. O Departamento de Educação e Trabalho coloca a necessidade de uma ampla divulgação do porquê quatro anos e, de que isto, não limitará a continuidade dos estudos, muito pelo contrário, possibilitará que este jovem esteja mais preparado para se inserir no mundo do trabalho e /ou continuar seus estudos.

Outro desafio apresentado pela SEED/DET (2008) foi à falta, no Quadro Próprio do Estado, de professores concursados nas disciplinas da área técnica. Realizaram um concurso em 2004, mas ainda há nesta modalidade de ensino uma grande parte dos professores com contratos temporários, o que de acordo com o DET, dificulta a integração, pois são professores que não irão dar continuidade ao trabalho depois de dois anos de docência. Conseqüentemente, o outro desafio destacado pela SEED/DET (2008) é decorrente do anterior, pois o programa de formação continuada abrange um número expressivo de profissionais que não permanecem na rede. A formação continuada dos professores é um fator essencial para que sejam incorporados, pelo conjunto dos professores, os fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. As discussões iniciais, a partir de grandes seminários, foram importantes para a definição da concepção que fundamenta a política, mas evidenciaram a necessidade dos processos de formação dos professores ocorrerem o mais próximo do chão de cada Colégio, para que o conjunto de professores participe. Uma alternativa encontrada pela SEED foi à implantação, a partir de 2006, de grupos de estudos da Educação Profissional, assim como, a realização de oficinas regionais de trabalho, tendo como temática a discussão, agora sob um novo olhar, já sendo o 5º ano de implantação do currículo integrado.

A partir das oficinas regionais, que tiveram o caráter formativo, de reelaboração e também de acompanhamento, colocou-se o próximo desafio: o de acompanhamento e avaliação de como a integração está ocorrendo na rede pública

do Paraná. Segundo a SEED/DET (2008), ainda não é suficiente o trabalho de acompanhamento, pois a troca das equipes pedagógicas dos Núcleos Regionais de Ensino, que deveriam ter este papel, ainda se apresenta como um problema a ser enfrentado.

Por último, a SEED/DET (2008) ressalta que é preciso tratar da questão do financiamento. A implantação de cursos de ensino médio técnico, requer investimento em laboratórios, bibliotecas, recursos de manutenção, e isto têm sido tratado marginalmente, dependendo da vontade política de governantes. Para se tornar uma política pública, e não a política de determinado governo, é preciso à criação de orçamento próprio para a Educação Profissional, tanto no âmbito do governo federal como do estadual.

O problema do financiamento tem sido discutido tanto no interior das Secretarias Estaduais de Educação, como no MEC. Sabe-se que existe um PL, propondo a criação de um Fundo específico para a Educação Profissional, mas não existem perspectivas concretas, em curto prazo, para sua efetivação. Por outro lado sabe-se que foi lançado um novo programa de financiamento o “Brasil Profissionalizado”, não como financiamento de uma política pública, mas como financiamento de programas específicos, o que, portanto não possibilita ir além de políticas de governo. Este programa de financiamento para as redes estaduais de ensino visa à ampliação de vagas para cursos técnicos nas redes estaduais, sendo o seu principal foco de financiamento os cursos técnicos integrados de nível médio, tanto na forma regular, como para os jovens e adultos.

No caso do Paraná, segundo a SEED/DET (2008), está sendo instituído gradativamente o chamado Fundo Rotativo da Educação Profissional para que os Colégios possam realizar a manutenção de seus laboratórios. Esta é uma medida que contribui para dar as condições básicas e assegurar a qualidade dos espaços necessários a este tipo de formação, mas que muito ainda será necessário avançar. Não existem ainda no país critérios claros do custo aluno por curso nas diversas áreas profissionais.

A opção da SEED/DET foi, portanto, da integração da educação básica e profissional, rompendo com a dimensão de Educação Profissional que se articula diretamente ao mercado de trabalho e a questão da empregabilidade e laboralidade, reafirmando o compromisso com a formação humana dos alunos, onde as dimensões do trabalho, cultura, ciência e tecnologia são indissociáveis e se

materializam como um avanço na construção de uma política pública para esta modalidade de ensino. De acordo com o documento de Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional a SEED/DEP

assumiu o compromisso com uma política de educação profissional que tem o trabalho como princípio educativo, princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica, e a articulação entre trabalho manual e intelectual a partir do processo produtivo contemporâneo, com todas as contradições daí decorrentes para os processos de formação humana no e para o trabalho. (SEED/DEP, 2005, p.13)

Assegurar que a Educação Básica seja a formação mínima para todo cidadão é um princípio que segundo é relatado nos documentos da SEED/DET, assegura a integração. O que nos interessa e, é preciso que se entenda, é se isto tem se consolidado nos Colégios, se está explícito que os conhecimentos necessários à formação técnica prescindem de uma sólida formação básica.

Neste sentido, pode-se enfatizar o compromisso da educação profissional com a educação básica, compreendida como um direito social e condição indispensável para a superação da perspectiva direcionada para o simples adestramento e adaptação às demandas ditadas pelo mercado e, portanto pelo capital. Significa em última instância a incorporação dos princípios de uma escola unitária e de educação politécnica ou tecnológica (SEED/DEP/2005, p.16)

Entende-se que o ensino Médio Integrado é um processo de travessia que se coloca para os jovens e que, ao mesmo tempo, precisam completar a formação básica e situar-se no sistema produtivo, com todas as contradições inerentes deste processo.

Isto é expresso no documento do DEP/SEED

é no espaço desse processo de travessia, concebida como o momento de assegurar ao jovem o direito de conclusão da escolaridade média numa relação mediata com o trabalho produtivo de tal forma que lhe seja garantida uma educação básica de qualidade como direito que poderá vir a contribuir para a inserção numa área técnica ou tecnológica específica e garantir a subsistência. (SEED/DEP/2005, p.13).

A decisão da SEED/PR foi a de realizar a implantação de forma gradativa, respeitando a opção de cada Colégio em ofertar os cursos de forma integrada ou não, assim como, de não implantar em Colégios que não tinham a infra-estrutura mínima para oferta de cursos profissionalizantes.

Também é salientado que não é possível a universalização da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, que não pode tratada como um experimento, mas sim, como uma política pública.

3.3- A concepção e princípios norteadores da integração nas escolas públicas do Paraná

Para definir uma política de governo... em uma sociedade díspar sob diversos ângulos, há que se ter os pés no chão; jamais esconder as verdadeiras causas do problema que se deseja enfrentar e resolver...para resolver problemas complexos não pode haver soluções simplificadas, sob o risco de se cair no simplismo analítico e propor medidas inadequadas, populistas, demagógicas, clientelistas. (KUENZER, 2002, p.2)

O documento que o Departamento de Educação Trabalho/SEED/PR elaborou foi a sistematização de todas as discussões que nortearam a implantação e implementação da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio. O diálogo estabelecido entre a Secretaria de Estado da Educação, professores da rede, gestores e docentes das Universidades²⁴ é apontado como um fator de positividade na definição desta elaboração.

Iniciam o documento reconhecendo que na década de 90 as políticas educacionais não favoreceram à formação humana dos trabalhadores, tanto no âmbito nacional como estadual. No Paraná o que ocorreu não foi diferente dos outros estados; uma diminuição da oferta da Educação Profissional na rede pública e a total separação do Ensino Médio, antecipando inclusive o que o decreto nº 2.208/97 instituiu.

O atual governo (gestão que teve início em 2003) definiu não só a retomada da Educação Profissional na rede pública e gratuita como também

passou a 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

²⁴Os docentes que dialogaram com a SEED e professores da rede entre outros foram; Acacia Kuenzer, Domingos Lima Filho, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos.

assegurados, na perspectiva da escola unitária e de uma educação politécnica. (SEED/DEP, 2005, p.15)

As diretrizes da SEED/DEP retomam a perspectiva da politécnia que estava presente no processo de elaboração da LDBEN, isto é explícito quando reafirma que a política assume a concepção.

... que rompe com a dimensão que articula diretamente ao mercado e trabalho e a empregabilidade e laboralidade. Assume-se, também, o compromisso com a formação humana dos alunos, a qual requer apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada. (SEED/DEP, 2005, p.20).

A política de retomada da Educação Profissional e a implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio demonstrou que era necessário assegurar as seguintes condições:

- a) a expansão e reestruturação curricular;
- b) a instituição de quadro próprio de professores para esta modalidade de ensino;
- c) a formação continuada do seu quadro docente e técnico;
- d) a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos e
- (e) a sua manutenção sem a cobrança de taxas de qualquer natureza

Estas condições, segundo SEED/DET (2008, p.5) ainda estão sendo conquistadas. A decisão da SEED, em conjunto com as escolas foi de dar início ao processo, mesmo com condições ainda não plenamente asseguradas, mas a partir de sua implantação, ir modificando a realidade. Afirmam que todos os currículos foram sendo implantados a partir de 2004, na perspectiva da integração, mesmo sabendo que seria um primeiro passo para a efetivação da integração, mas que muito ainda teria a ser feito. Em 2007, uma nova reestruturação foi realizada na tentativa de mais uma aproximação da integração pretendida.

A estratégia da SEED/DEP, em 2003 (2003, p.16), foi a de discussão com as escolas que já ofertavam ou que já haviam ofertado cursos profissionais, para que a integração ocorresse a partir de 2004. Neste período foram realizados encontros, seminários, etc. com participação de diretores, professores, equipe pedagógica

destas instituições com a interlocução de professores de Universidades públicas, principalmente do Paraná e Rio de Janeiro.

De acordo com o documento, a decisão da integração está embasada em duas situações; a primeira nas discussões com os Colégios Agrícolas e com os Colégios que permaneceram com a oferta dos cursos de Formação de Docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental, que colocaram a dificuldade de trabalhar com currículos separados da formação de um único sujeito e que os mesmos não privilegiavam a formação do aluno.

Isto significa tomar o trabalho como foco, não reduzido a uma dimensão parcial e objetiva, mas como totalidade rica de complexas relações. Substitui-se, portanto, o conhecimento da relação entre produto do conhecimento humano a ser apreendido de forma mecânica, rotineira, pelo conhecimento do processo, enquanto um conjunto de relações, que revelam movimento. (SEED/DEP, 2005, p.17).

A segunda no que se refere à discussão do Decreto nº 2.208/97, que limitava a Educação Profissional como complementar ao Ensino Médio.

instituir os cursos técnicos, com currículo integrado ao Ensino Médio, a partir de 2004, resultou do acompanhamento das discussões que originaram a revogação do decreto n.2.208/97, já que as sete minutas divulgadas no período que antecedeu a promulgação do decreto n. 5.154 de 23 de julho de 2004 tinham em vista a retomada dessa possibilidade, prevista pela LDB 9394/96 e estimulada pela SEMTEC – Secretaria de Ensino Médio, Profissional e Tecnológica/MEC. (SEED/DEP, 2005, p.18)

A partir desta concepção, são explicitadas as categorias conceituais que norteiam a integração.

A primeira categoria é a articulação com a Educação Básica, conforme explícita na LDBEN nº 9.394/96, entendida como “indispensável ao exercício da cidadania, à efetiva participação nos processos sociais e produtivos e à continuidade dos estudos, na perspectiva da educação ao longo da vida”. Coloca ainda, que “a categoria que assegura a integração entre diferentes níveis e modalidades da educação é a Educação Básica, formação mínima necessária a todo e qualquer cidadão”.

A segunda categoria tratada é o trabalho como princípio educativo, sendo a categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de Educação Profissional. Isto implica em reconhecer que cada sociedade, em cada modo de produção e regime de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício dessas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhe são próprias, cuja escola elabora sua proposta pedagógica, a partir da demandas sociais. (SEED/DEP, 2005, p.23)

Outra categoria é a das mudanças no mundo do trabalho e as novas demandas de Educação Profissional. É colocado no documento, que as novas demandas são resultado da própria natureza das mudanças ocorridas no mundo do trabalho “que passam a estabelecer uma nova relação entre conhecimento compreendido como produto e como processo da ação humana, com o que se passa a demandar maior conhecimento teórico por parte dos trabalhadores”.

O texto traz a discussão das relações entre ciência, tecnologia e sociedade, tentando explicitar suas contradições e, de como isto pode determinar que Educação Profissional seja ofertada. Dagnino (2002, p.8) apresenta duas abordagens de ciência e tecnologia.

A primeira, tomando-se como foco a C&T, esta explica seu avanço desvinculado, independente das relações sociais e, portanto, podendo ou não influenciar a sociedade, reduzindo a Educação Profissional “à dimensão de neutralidade ou de determinismo, a partir da compreensão de que a ciência é fonte do conhecimento verdadeiro e universal, não reconhecendo, portanto, a dimensão política do desenvolvimento científico-tecnológico”. A segunda, tendo como foco a sociedade, reconhecendo que “o caráter da C&T, e não apenas o uso que dela se faz, é socialmente determinado e, devido a essa relação entre C&T e a sociedade que a gerou, ela tende a reproduzir as relações sociais dominantes, implementar ou inibir mudanças conforme os interesses do projeto hegemônico”.

A conclusão apontada é a de que estas abordagens são insuficientes pelo seu caráter materialista mecanicista, e que a C&T gerada por uma sociedade está

totalmente comprometida com a sua manutenção, não se compromete com a sua transformação.

Portanto não basta a Educação Profissional, gerida por uma elite de especialistas que atuam no campo da esquerda, viabilizar o acesso ao conhecimento científico-tecnológico que permitiu ao capitalismo desenvolver-se. Permanecer nesta tese conduz a uma posição de tal modo imobilista que, ao desconsiderar a existência de contradições, justificaria a negação da educação para os trabalhadores, dado o caráter de irreversibilidade decorrente do desenvolvimento das forças produtivas determinado pelo capital. (SEED/DEP, 2005, p.16)

Assim, buscam em Gramsci a saída, quando este afirma que “a ciência como produção humana parcial e historicamente determinada, também é superestrutura, uma ideologia, mas que ocupa um lugar privilegiado, em decorrência de seus efeitos sobre a infra-estrutura.” Isso possibilitaria dada “a relativa autonomia” da superestrutura em relação à infraestrutura, as mudanças nas trajetórias da C&T, podendo pela contradição entre capital e trabalho impulsionar movimentos de transformação.

Embora a autonomia para intervenção política tenha severos limites impostos pela hegemonia do capital, esta hipótese recoloca a organização da Educação Profissional sobre bases diferentes das que historicamente estão em desenvolvimento. Em primeiro lugar, reafirma o compromisso histórico dos governos com a classe trabalhadora e indica a urgência de tornar disponível a educação científico-tecnológica e sócio-histórica, ampliada e de qualidade, para todos os que vivem do trabalho. (SEED/DEP, 2005, p.17).

A educação dos trabalhadores, nesta perspectiva, deve ser integral, na qual os conhecimentos básicos e especializados e histórico-sociais, sejam construídos numa base sólida, a favor da transformação social, a partir da perspectiva de classe e, portanto em instituições públicas, com políticas, financiamento e gestão pública.

A integração entre ciência e tecnologia como determinante da integração, entre educação básica e educação profissional, também é apresentada como categoria para a integração. Isto significa que o acesso ao conhecimento deve ser democratizado, pois de acordo com Kuenzer (1988, p.34) a crescente cientifização da vida social, como força produtiva, passa a exigir do trabalhador cada vez mais apropriação de conhecimentos científicos tecnológicos e sócio-históricos, uma vez

que a simplificação do trabalho contemporâneo é a expressão concreta da complexificação da tecnologia por meio da operacionalização da ciência.

Segundo o referido documento é preciso construir uma proposta que contemple:

- a articulação entre conhecimento básico, conhecimento específico e conhecimento das formas de gestão e organização do trabalho, contemplando os conteúdos científicos, tecnológicos, sócio-históricos e das linguagens;

- a articulação entre a gestão da Educação Básica, da educação dos trabalhadores e da educação superior, nos diferentes níveis: federal, estadual e municipal;

- a participação efetiva dos que vivem do trabalho na construção das propostas educativas e das formas de sua organização e gestão.

Neste documento, também são expressos os princípios da Educação desta gestão no Paraná e, sendo a Educação Profissional integrante deste Plano de governo, a mesma parte dos seguintes princípios: gestão democrática, que considera a educação como direito do cidadão; a universalização do ensino através da escola pública, gratuita e de qualidade; o combate ao analfabetismo; o apoio à diversidade cultural, e a organização coletiva do trabalho escolar.

Estes princípios estão centralizados em ações que tem como eixo fundante o currículo escolar, a pesquisa e a inovação tecnológica, otimização do espaço e tempo escolar e, principalmente, a valorização dos profissionais da educação.

São estes princípios gerais da SEED/PR que nortearam os princípios da política de Educação Profissional iniciada em 2003 pela SEED/PR, que são:

- 1- a educação profissional, enquanto processo de formação humana, refere-se ao desenvolvimento da pessoa humana enquanto integralidade, não podendo ficar restrita à dimensão lógico-formal ou às funções ocupacionais do trabalho; ela se dá no entrecruzamento das competências cognitivas, comportamentais e psicomotoras que se desenvolvem através das dimensões pedagógicas das

relações sociais e produtivas, com a finalidade de produzir as condições necessárias à existência;

2- a educação profissional é um processo que se dá ao longo da vida, através da articulação das experiências e conhecimentos que vão sendo construídos ao longo das relações sociais e produtivas. A educação profissional, na perspectiva da qualificação social, não pode ser tomada como construção teórica acabada ou como produto de ações individuais; por conseqüência, deve ser compreendida no âmbito das concepções de trabalhador coletivo e de educação continuada;

3 - o processo de educação profissional não é apenas racional, nele intervindo afetos e valores, percepções e intuições, que embora sejam fruto das experiências, inscrevem-se no âmbito das emoções, ou seja, no campo do sentido, do irracional. E, desta perspectiva, o ato de conhecer resulta do desejo de conhecer, derivado de amplas e distintas motivações e é profundamente significativo e prazeroso enquanto experiência humana;

4 - a educação profissional deve articular os conhecimentos oriundos da prática social (tácitos e populares) e conhecimentos científicos, de modo a relacionar ciência, tecnologia, cultura e sociedade nos processos de construção e difusão do conhecimento;

5 - a educação profissional deve articular conhecimento básico e conhecimento específico a partir dos processos de trabalho e da prática social, concebidos enquanto “lócus” de definição dos conteúdos que devem compor o programa, contemplando as diversas áreas cujos conhecimentos contribuem para a formação profissional e cidadã derivada do perfil profissional;

6 - a educação profissional deve articular conhecimentos que permitam a participação no trabalho e nas relações sociais, privilegiando conteúdos demandados pelo exercício da ética e da cidadania, os quais se situam nos terrenos da economia, da política, da história, da filosofia, da ética, e assim por diante;

7 - a educação profissional deve articular conhecimentos do trabalho e conhecimentos das formas de gestão e organização do trabalho, de modo a

preparar o aluno para a efetiva participação nas decisões relativas a processos e produtos e para a atuação competente nos espaços político e sindical;

8 - a educação profissional deve articular conteúdo e método, de modo a contemplar os processos através dos quais o conhecimento a ser apropriado foi construído, promovendo ao mesmo tempo o domínio dos processos metodológicos e de seus produtos;

9 - a educação profissional deve articular os diferentes atores para a construção das propostas pedagógicas: professores, especialistas, empresários, trabalhadores, representantes do poder público e assim por diante.

Para a materialização destes princípios, são reafirmadas as seguintes dimensões teórico-metodológicas da Educação Profissional: a primeira é tomar o trabalho como princípio educativo, articulando ciência, cultura, tecnologia e sociedade. A organização curricular deve promover a universalização dos bens científicos, culturais, artísticos tomando o trabalho como eixo articulador dos conteúdos, ou seja, como princípio educativo, respondendo às novas formas de articulação entre cultura, trabalho e ciência com uma formação que busca um novo equilíbrio entre desenvolvimento da capacidade de atuar praticamente e trabalhar intelectualmente.

O documento traz, de Gramsci (1968, p.57), o conceito de escola única “que unifica o trabalho, ciência e cultura, sendo, portanto uma escola ativa e articulada ao dinamismo de sociedade em seu processo de desenvolvimento”, uma escola que busca o desenvolvimento multilateral formando sujeitos e que articula a sua capacidade produtiva às capacidades de pensar, de estudar, de dirigir e exercer o controle social sobre os dirigentes.

A escola de cultura geral, definida por Gramsci (1968, p.59), tem a tarefa de “inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e à prática e a certa autonomia na orientação e na iniciativa”.

Esta perspectiva apontada por Gramsci nos remete à categoria politecnia, sendo que, no documento da SEED/2006, o conceito assumido é o de Saviani

(1987, p.16), “que toma como pressuposto a possibilidade de que o processo de trabalho se desenvolva de modo a assegurar a indissociabilidade entre atividades manuais e intelectuais”. Incorporada ao documento, a perspectiva desse princípio, deve se concretizar a proposta de Kuenzer (2000, p.26) no qual devem ser componentes do currículo:

a) os princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam as relações sociais e produtivas;

b) os conhecimentos relativos às formas tecnológicas, que estão na raiz dos processos sociais e produtivos contemporâneos;

c) as formas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas;

d) os conhecimentos sócio-históricos e as categorias de análise que propiciem a compreensão crítica da sociedade capitalista e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história.

Segundo as orientações da SEED/PR, tomar o trabalho como princípio educativo significa defender o direito ao acesso à cultura, à ciência e à tecnologia para todos os trabalhadores, não de forma enciclopedista ou estritamente profissionalizante, mas de modo a desenvolver as competências ao mesmo tempo, intelectivas e práticas dos alunos, para a formação da práxis humana. Daí a importância da manutenção do caráter público da escola e de seu compromisso com a qualidade de sua proposta pedagógica.

A segunda dimensão teórica - metodológica é integrar conhecimento básico e aplicado, afirmando-se que isto só é possível pela mediação do processo produtivo, e que isto não se resolve pela junção de conteúdos básicos e aplicados. Segundo o texto, é preciso um tratamento pedagógico que tome o processo de trabalho e as relações sociais como eixo definidor de conteúdos, além dos conhecimentos que compõe as áreas do conhecimento.

Como já fora dito, querer que o trabalho se configure num ponto de partida para a construção curricular, na perspectiva da politecnicidade, significa a superação da tarefa como foco, apontando a necessidade da mudança, ou seja, tomar o trabalho

como foco. Contrapõe-se também ao modelo de concepção neoliberal, que centra os processos de educação profissional no desenvolvimento de competências comportamentais, salientando inclusive que as diretrizes que ainda orientam a Educação Profissional também dão ênfase ao comportamento, em detrimento à formação teórica, mesmo com o Decreto nº 5.154/04 que se propõe a alterar esta visão, as diretrizes continuam as mesmas.

Outra dimensão é relacionar teoria e prática e parte totalidade, que deve permear todo tratamento metodológico, visando superar a “simples memorização de passos e procedimentos”. Para se contrapor a esta visão, o entendimento é que se deve “desenvolver competências e habilidades de comunicação, a capacidade de buscar informações em fontes e meios diferenciados e a possibilidade de trabalhar cientificamente com tais informações para resolver situações problemáticas e criar novas soluções”.

É preciso destacar aqui, que a compreensão de competências cognitivas utilizada, está de acordo com o que Kuenzer (2005, p.21) vem discutindo, portanto, não se confunde com competências e habilidades incorporadas do setor produtivo, e apenas transpostas para as diretrizes curriculares nacionais de todos os níveis e modalidades, ainda em vigência.

Reconhece que das atividades práticas, na vida real que começa e à ciência real, mas que a prática não fala por si mesma.

Os fatos práticos ou fenômenos têm de ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa desvelar pela observação imediata. É preciso ver além da imediaticidade para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte totalidade, às finalidades que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparente, que ainda não constituem conhecimento. (SEED/DEP, 2005, p.18)

Integrar as dimensões disciplinar e interdisciplinar também se expressa como uma dimensão e um desafio, que buscam organizar os conteúdos de forma que o currículo articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares, para permitir ao aluno o acesso à formas superiores de compreensão da realidade, pela apreensão das complexas conexões que articulem parte e totalidade.

Contemplar os conteúdos e habilidades da área de comunicação passa a ser uma dimensão estratégica no currículo, porque possibilita que o aluno possa realizar avaliação crítica para o trabalho com confiabilidade, para a participação nos processos sociais e produtivos, para relacionamento interpessoal e para participação política. Integrar os conteúdos sócio-históricos aos científicos e tecnológicos para que o aluno compreenda as determinações sociais, políticas e econômicas para entenderem as relações sociais e as mudanças do mundo do trabalho.

E por fim, contemplar os conteúdos culturais, a partir das relações entre ciência, cultura e sociedade, compreendendo “a cultura como um dos solos capazes de enraizar a escola a comunidade e área de abrangência”. O projeto político pedagógico da escola deve expressar a cultura partilhada pela comunidade, onde o conhecimento, a partir da atividade humana, é reelaborado, sendo o ponto de partida para novos conhecimentos.

As dimensões acima expressam, no documento da SEED/PR, que o currículo dos cursos técnicos integrados ao ensino médio para realmente ser integrado tem que incorporá-las seja no projeto político pedagógico da escola, no currículo e na metodologia do trabalho das disciplinas, mas que superem a individualização das mesmas.

3.4 As aproximações com a política do MEC/SETEC

O Ministério da Educação definiu a integração, através do decreto n. 5.151/04, mas pouco mobilizou os sistemas de ensino para a sua concretização. Ações de forma fragmentadas foram realizadas em alguns momentos pela SETEC e em outros pela SEB, na maioria das vezes sem a articulação entre estas Secretarias e, conseqüentemente, isto acabou sendo reproduzido no interior da Secretarias de Educação dos Estados.

As discussões de 2003/2004 de alguma forma, foram interrompidas quando da primeira mudança de Ministro que se deu em 2005. O MEC então reformula sua estrutura muito mais para acomodações políticas do que para efetivo reordenamento da sua estrutura, separando o ensino médio da educação profissional e tecnológica e também fazendo alterações na composição da equipe gestora. Ao mesmo tempo em que propunha integrar a educação profissional ao ensino médio, fez um

movimento contrário em relação ao proposto. A educação Profissional permaneceu na SETEC (antiga SEMTEC) e o Ensino Médio foi para a SEB.

Percebemos neste movimento um recuo, ou uma mudança de rota em relação ao que se desenhava para a implantação da integração, podendo confirmar isto, através da descontinuidade do processo mais efetivo de discussão e de seu financiamento.

Não houve, até 2007, nenhum documento de MEC que orientasse, norteara o entendimento de integração. A discussão ficava muito mais no discurso, marcado sempre pelas diferenças de concepção entre as duas Secretarias. Isto é reforçado, a nosso ver, quando a SETEC lança um documento orientador da integração da Educação Profissional à Educação de Jovens e Adultos, sem antes ter elaborado qual era a concepção da integração do ensino médio com a educação profissional, no chamado ensino “regular”, que foi usado como referência para a criação desta forma de integração. O documento denominado de PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional da Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, é elaborado em 2006 e, posteriormente, em 2007, os documentos do PROEJA Indígena e o PROEJA para o Ensino Fundamental.

O estranhamento por parte das redes estaduais que já tinham implantado ou estavam implantando a integração é que levou em 2006 a composição de uma comissão (bastante heterogênea)²⁵ que não conseguiu avançar na elaboração do documento, ficando este por meses sem uma “cara” e definições concretas. O MEC/SETEC decide, mesmo sem ter conseguido desatar alguns nós no grupo maior, chamar alguns componentes desta comissão para dar um formato final e apresentá-lo em seu portal na forma digitalizada. Até o momento este documento não foi impresso como ocorreu com os outros documentos orientadores. É importante ressaltar que a decisão da elaboração do documento foi da SETEC e que teve pouca participação da equipe da SEB.

Em 2007, depois de este documento estar disponível ao público, através do portal eletrônico do MEC/SETEC, o Ministro da Educação Fernando Haddad e o Ministro de Assuntos Estratégicos, Mangabeira, iniciam um processo de discussão entre estes dois ministérios, envolvendo, principalmente os Secretários e

²⁵ Participavam desta comissão representantes do CONSED, FORUM dos Gestores Estaduais, SENAC, SENAI, CONCEFET, SEB, SETEC, professores de Universidades Públicas e do CEFET convidados como assessores.

profissionais da SETEC e SEB e convidados que eram indicados para cada reunião, com o objetivo de fazerem um diagnóstico do ensino médio e elaborarem uma proposta de um novo ensino médio. O que motivou este grupo de trabalho foi a vontade de elaborar em conjunto (os dois ministérios), um ensino médio para as rede federal (CEFETs) para que este servisse como modelo para o país. Depois de muitas reuniões e debates, a decisão foi de superar a forma inicial de modelo e a proposta ser indicativa para os sistemas públicos de educação. Em outubro de 2008, o documento é apresentado ao CONSED como base para a discussão do ensino médio e da educação profissional.

Vamos, a seguir, realizar uma breve análise do documento do MEC/SETEC/2007, no sentido de explicitarmos que há uma aproximação SEED/DEP e o MEC/SETEC em relação à direção teórica. Em seguida, faremos algumas indicações sobre o novo documento MEC/SEB/SETEC/2008 apresentando, apontando o início de divergências, talvez não de cunho dos princípios que fundamentam, mas com certeza de opções sobre o entendimento do que é integração.

O documento do MEC/SETEC/07 inicia tratando dos motivos que levaram à revogação do decreto n. 2.208 e à nova regulamentação através do decreto n. 5.154/04. Aponta, na justificativa do novo decreto, a necessidade do mesmo ser uma medida transitória, cujo objetivo deve ser uma mudança na LDB 9394/96, mas que, naquele momento, era esta a possibilidade concreta.

Também faz um panorama da Educação Profissional e do Ensino Médio e resgata do primeiro projeto da LDB, a perspectiva da politecnia.

essa retomada produz reflexões importantes quanto à possibilidade material de implementação, hoje em dia, da politecnia na educação básica brasileira na perspectiva mencionada. Tais reflexões e análises permitiram concluir que as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politecnia ou da educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar, ou até mesmo a auto-sustentação, muito antes dos 18 anos de idade. (MEC, 2007, p.17).

Adotam como eixos estruturantes a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho para desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo

tempo, uma formação profissional. Afirma que numa sociedade como a brasileira/capitalista não é possível implementar a politecnia de forma universal e unitária "... não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem "se dar ao luxo" de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar o trabalho". Ao mesmo tempo, deixa claro que a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio contém princípios da politecnia, portanto, pode se constituir em um processo de travessia para a materialização de uma educação tecnológica, politécnica.

Outro fator apontado diz respeito à falta de identidade do ensino médio, reconhecendo que a concepção deste nível de ensino, historicamente reforça a dualidade entre cultura geral e cultura técnica. Que os modelos das escolas, sejam públicas ou privadas, com poucas exceções, não trabalham em seus projetos pedagógicos a formação integral, a primeira porque tenta "... reproduzir o academicismo das escolas privadas, mas não consegue fazê-lo por falta de condições materiais concretas", a segunda, por substituir a formação integral pela aprovação no vestibular.

O documento também afirma que a integração entre a educação profissional e o ensino médio, para se efetivar como uma política deve ter uma amplitude nacional. Está afirmação é bastante importante, pois até o momento tanto a rede federal como a maioria das redes estaduais tem tratado como um experimento educacional, não dando materialidade enquanto política pública.

De acordo com dados apresentados pelo INEP/Censo Escolar 2005 a rede estadual é bem superior à rede federal, demonstrando, portanto, que é necessário o investimento nas redes estaduais, para que tome a amplitude necessária para à sua concretização. Esta é uma leitura nossa não está explícita pelo MEC.

Ainda como concretização de uma política pública, afirma ser necessária a articulação entre políticas setoriais do Estado brasileiro, seja em âmbito federal ou estadual e a necessária interação entre o MEC e os sistemas de ensino.

Outro elemento importante ressaltado neste documento para a efetivação desta política é o quadro docente e a sua formação. A integração está intrinsicamente ligada aos professores, e é constatada a falta de professores para a educação profissional. O documento do MEC reconhece a necessidade da retomada de um dos objetivos da rede federal que é a formação de professores. Esta formação deveria ser estruturada em três eixos: "conhecimentos específicos de uma

área profissional; formação didático-político-pedagógica; integração entre EPT e a educação básica”.

Quanto ao financiamento, a posição apresentada é de que é essencial a definição de uma fonte de financiamento pública, que o FUNDEB contempla o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, mas que não é suficiente. Reafirma a posição da I Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, promovida pelo MEC/SETEC, que ocorreu em novembro de 2006, na qual foi discutida e aprovada a criação do Fundo Nacional de Educação Profissional e Tecnológica – FUNDEP.

Nesta parte introdutória, tratamos das questões apresentadas como essenciais segundo o MEC, para a efetivação da integração como uma política pública. Entendemos ser importante que o Ministério, no documento que orienta a implantação, assumira esta responsabilidade, mas é importante registrar que o mesmo deveria ter sido elaborado logo após o decreto n.5.154/04.

A parte que é mais importante para a análise que nos dispusemos a fazer, diz respeito à concepção e princípios assumidos neste documento.

A concepção expressa é de “formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura”.

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e com a prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura que corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade. (MEC, 2007, P.33).

Nesta parte do documento não há uma definição da categoria tecnologia, mas acaba sendo expressa no conjunto do texto como a mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real).

O primeiro princípio é o da formação humana integral, que é concebido a partir das reflexões de Ciavatta (2005)

A idéia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar

a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a uma país, integrado dignamente a sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos. (CIAVATTA, 2005, p.85)

De acordo com o documento, para isto se materializar é preciso partir de alguns pressupostos. O primeiro é o de que “homens e mulheres são seres histórico-sociais, que atuam no mundo concreto, para satisfazerem suas necessidades subjetivas e sociais e nessa ação, produzem conhecimentos”.

Outro pressuposto “é que a realidade concreta é uma totalidade, síntese de múltiplas relações”. Que de acordo com Kosik (1978), “totalidade significa um todo estruturado e dialético, do qual um fato ou conjunto de fatos pode ser racionalmente compreendido pela determinação das relações que os constituem”.

Outro princípio é o de que trabalho, ciência, tecnologia e cultura são categorias indissociáveis na formação humana. No documento, estas categorias são conceituadas como:

- a) Trabalho “o compreendermos como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais”.
- b) Ciência “a ciência é a parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas”.
- c) Tecnologia “a tecnologia, então, como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)”.
- d) Cultura “deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituído o modo de vida de uma população determinada”.

O trabalho como princípio educativo é outro princípio, compreendendo que se existe a indissociabilidade entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, significa compreender o trabalho como princípio educativo.

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor da sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer ainda que nós somos sujeitos de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social” (MEC,2007, p.11)

O trabalho é, portanto a centralidade, compreendido em dois sentidos; o ontológico como práxis humana e o histórico “que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo. Portanto, como categoria econômica e práxis produtiva que baseadas em conhecimentos existentes, produzem novos conhecimentos”. Estes dois sentidos do trabalho, segundo o documento/MEC, dão sentido à formação integrada, pois o ontológico organiza a base unitária do ensino médio e o sentido histórico “porque coloca exigências específicas para o processo produtivo, visando a participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo”.

Outro princípio é o da pesquisa como princípio educativo, ou seja, o trabalho como produção do conhecimento, aonde a autonomia intelectual vai sendo construída, para que a sua intervenção por meio do trabalho na sociedade tenha como “finalidade melhorar as condições da vida coletiva e não apenas produzir bens de consumo para fortalecer o mercado e privilegiar o valor de troca, em detrimento do valor de uso, concentrando riqueza e aumentando o fosso entre incluídos e excluídos.”.

E por último, analisamos a relação parte/totalidade no currículo da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. Neste princípio, o documento resgata pela relação parte/totalidade, a integração de conhecimentos gerais e específicos correspondentes à formação básica e profissional, e traz de Kosik (1978, p.34)

que cada fato ou conjunto de fatos, na sua essência, reflete toda a realidade com maior ou menor riqueza ou completude. Por esta razão, é possível que um fato deponha mais que outro na explicação do real. Assim a possibilidade de se conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e,

ainda de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos.

O documento finaliza apontando alguns fundamentos para a construção dos projetos político-pedagógicos integrados. O primeiro deles é o da construção coletiva, entendido como a expressão de princípios, concepção, finalidades que unificam a comunidade escolar, criando tempos e espaços, condições para a realização de atividades coletivas, e agregando também a necessidade de recompor o quadro de professores, através de concursos, carreira, dedicação exclusiva, melhores condições salariais e melhoria da estrutura física, material e tecnológica das escolas. No entanto, é ressaltado que mesmo sem todas as condições, é possível a implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. "Por vezes é o seu desenvolvimento que fundará as bases para a conquista das condições."

Para a elaboração do projeto político pedagógico, apontam alguns pressupostos, que são apropriados neste documento de Ciavatta (2005) e são eles:

- a) não reduzir à educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida;
- b) construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral;
- c) articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral;
- d) considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores;
- e) transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente;
- f) resgatar a escola como um lugar de memória.

Os pressupostos acima para a construção dos projetos políticos pedagógicos reforçam necessidade da construção coletiva, participativa e democrática, pois só teremos êxito, se a decisão de implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio partir da comunidade escolar.

Finaliza o documento, colocando que as instituições não devem esperar que todas as condições sejam plenamente atingidas para iniciar a implantação da integração, sejam de estrutura física e pedagógica, mas que o próprio desenvolvimento dará as bases para a conquista das condições.

O que percebemos até aqui é uma aproximação de princípios que nortearam a construção dos dois documentos (SEED; PR e MEC; SETEC).

No entanto, o novo documento do MEC, agora assinado pelos dois secretários SETEC e SEB, inicia com um diagnóstico, através de dados do INEP, que mostram as fragilidades do ensino médio em relação à evasão e repetência, a sua não universalização, sobre os alunos do ensino fundamental que não chegam a este nível de ensino e a falta de identidade do mesmo.

Retomam a discussão de que o ensino médio é uma das etapas mais difíceis para a política educacional, seja pela sua indefinição de identidade ou pela sua estrutura e formas de organização.

Destacam que, no atual governo, foram realizadas várias ações que possibilitam um novo cenário para este nível de ensino. Estas ações estariam comprometidas em responder às múltiplas necessidades sociais e culturais da população. São destacadas a aprovação do FUNDEB (Lei 11.494; 2007), o PDE que contem o Plano de Metas e Compromisso de Todos pela Educação (Decreto n. 6.094; 2007), a reformulação da CAPES (PL 7.569, aprovado em 2007), o Plano de expansão da rede federal de educação tecnológica (PPA 2008-2011) e o Programa Brasil Profissionalizado (Decreto n.6.302; 2007). Este conjunto de ações estaria representando uma vontade política do governo federal, portanto, uma oportunidade histórica na luta de um ensino médio de qualidade para todos (MEC, 2008, p03).

Na apresentação do documento, são incisivos em afirmar que este é um momento histórico, pois a educação básica é agora reconhecida como estratégica para a formação cidadã do individuo fazendo parte da agenda prioritária do governo federal. Apresentam como primordial, a articulação entre os programas e ações do ministério da educação e, em particular, aquelas que retomam a integração entre as duas secretarias: Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e Secretaria de Educação Básica (SEB).

Além de todas as questões que já envolvem as ações e programas, enfatizam que para uma política de superação das dificuldades que enfrenta este nível de ensino, é preciso também superar o falso antagonismo entre as finalidades

propedêuticas e profissionais do ensino médio. Para que isto ocorra, propõe um avanço no campo conceitual, situando este nível de ensino como capaz de promover a formação humana em sua totalidade em termos epistemológicos e pedagógicos, numa abordagem que considere a indissociabilidade entre a ciência, e a cultura, o humanismo e a tecnologia.

O que apresentam neste documento é um significado abrangente para o Ensino Médio Integrado, sendo uma das possibilidades a articulação com a educação profissional técnica de nível médio, é que o entendimento de integração pode ser descaracterizado pelo MEC, pois são outras perspectivas que apresentam, apesar do embasamento teórico ser o mesmo, mas não são os mesmos princípios nos quais a política do Paraná se apóia. Com isso, o sentido da integração, passa a ser, a nosso ver, esvaziado.

Não iremos aprofundar a concepção de integração apresentada no documento, pois o que nos interessa detectar neste material é a diferença em relação aos outros documentos já analisados. A concepção apresentada, no entanto (MEC, junho, 2008, p.23), se baseia em três sentidos que não diferem dos documentos já analisados, um filosófico, como concepção de formação humana omnilateral, onde o processo educacional se integra às dimensões fundamentais da vida, do trabalho, conhecimento (ciência & tecnologia) e cultura tendo a unidade entre essas dimensões como pressuposto e o trabalho, nos sentidos ontológicos e históricos, como o princípio educativo. O segundo sentido é o epistemológico, onde o que, na perspectiva da totalidade, compreende fenômenos como síntese de múltiplas determinações que o pensamento dispõe a aprender. O terceiro sentido, da integração e político, sendo explicitado como uma possibilidade de, ao mesmo tempo em que a escolarização de nível médio ocorra, a formação técnica em face à realidade brasileira, em que jovens e adultos não podem adiar a sua inserção no mundo do trabalho só para após o término do ensino superior, até porque nem todos conseguem chegar a este nível de ensino.

Afirmam no documento (MEC, 2008, p.23), que o que se propõe é um ensino médio que integre as múltiplas dimensões da formação humana e que a vinculação com a profissionalização, que se apresenta como uma necessidade, deve ser entendida como “uma travessia às condições utópicas em que a inserção dos jovens na vida econômico-produtiva seja um projeto e uma ação para o seu devido tempo e não uma antecipação imposta pelas relações desiguais dessa sociedade.”

Resgatam a centralidade do trabalho como princípio educativo (que em 2003 já estava posto para o ensino médio), onde a formação que possibilita o exercício produtivo não é o mesmo que fazer formação estritamente profissionalizante. Resgatam, portanto todas as categorias que já foram explicitadas nas análises anteriores, o que traz, de forma diferente, é que colocam que, para atender as especificidades as dimensões do trabalho, ciência e cultura, o ensino médio deve ser organizado de forma integrada, tendo uma base unitária sobre a qual podem se assentar possibilidades diversas de formações específicas; **no trabalho, como formação profissional; na ciência como iniciação científica na cultura como ampliação da formação cultural.**

O que propõem é que, respeitadas as normas do sistema de ensino, as instituições possam acrescentar ao mínimo exigido para o ensino médio, atendida as três dimensões já discutidas, uma carga horária específica que aprofunde uma dessas dimensões, apesar de afirmarem que a opção pelo aprofundamento em uma dessas dimensões no currículo não signifique a exclusão das outras. O que nos parece, no entanto, é que estão propondo uma nova fragmentação do ensino médio, onde dependendo da classe social, será proposta a ampliação de uma das dimensões.

Percebemos também uma compreensão difusa do significado de uma educação integral e de currículo integrado, que tentaremos no próximo capítulo explicitá-las.

O que fica claro, é que o Ministério da Educação elabora um novo conceito para a categoria integração, e que esta nova definição aproximaria as duas Secretarias, a da Educação Básica e a Profissional, através de um conceito construído e consensuado pelos dois grupos que hoje estão à frente dessas Secretarias do MEC. No entanto, corre o risco de descaracterizar todo um processo que ainda está em construção, principalmente neste momento onde o MEC/SETEC realiza um grande investimento nas redes estaduais com o financiamento a fundo perdido, através do Brasil Profissionalizado, onde a prioridade é financiar ações da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, tanto no ensino regular como na Educação de Jovens e Adultos.

CAPÍTULO IV

OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO INTEGRAL PARA OS QUE VIVEM DO TRABALHO

Neste capítulo apresentam-se os resultados da pesquisa realizada em cinco escolas estaduais públicas, que iniciaram a implantação da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, em 2004. Todas as escolas pesquisadas já ofertavam ensino médio, assim como, cursos técnicos.

A primeira escola pesquisada é de Curitiba e tem como foco a oferta de cursos da área da indústria, mas também tem oferta na área de serviços (uma das escolas que recebeu recursos do PROEP).

A segunda escola está situada na cidade de Cascavel e oferta cursos nas áreas de serviços e indústria, todos organizados em quatro anos (também uma das escolas que recebeu recursos do PROEP).

A terceira escola pesquisada foi a de Londrina, que também oferta cursos nas áreas de serviços e indústria (também recebeu recursos do PROEP).²⁶

A quarta escola, situada na cidade de Foz do Iguaçu, trabalha com cursos da área da agropecuária, tendo cursos organizados em três anos, em período integral e cursos organizados em quatro anos.

A quinta escola, situada em Cornélio Procopio, oferta o curso de formação de docentes da Educação Infantil e Anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo uma das escolas que permaneceu com a oferta deste curso, mesmo com as pressões sofridas (durante o governo Lerner, 1995 a 2002) para o seu fechamento. As escolas acima foram selecionadas, pois são de regiões diferentes e trabalham com cursos que abrangem as diversas áreas da Educação Profissional e também por serem escolas que tiveram diferentes formas de implantação da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, assim como, também, foram escolas que receberam as mudanças advindas da política do governo do Paraná e do Decreto nº 2.208/97,

²⁶No Paraná foram quatro escolas estaduais que receberam recursos do PROEP e que de forma rápida se adequaram tanto as determinações do decreto n. 2.208/97 para receberem os recursos, quanto a política de esvaziamento da Educação Profissional Pública determinada pela política do governo Lerner (1995-2002). Estas três escolas fizeram parte deste processo e portanto eram as

de forma diferenciada: três delas, que aderiram às mudanças propostas, pela PARANATEC e, portanto, que receberam recursos do PROEM e PROEP e duas que resistiram as reformas propostas pelo governo federal e estadual.

Os desafios da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio já foram apontados anteriormente, mas serão resgatados aqui, para um novo olhar a partir das entrevistas realizadas nessas escolas.

Este foco passa por questões epistemológicas, de infra-estrutura e de gestão destas escolas, buscando compreender quais são as positivities e negatividades deste processo.

O CEEP Curitiba, Centro Estadual de Educação Profissional de Curitiba, que antes do Decreto nº 2.208/97, levava o nome de Instituto Politécnico Estadual de Curitiba-IPE, passa a ser aqui denominado de escola um. Fica localizada em Curitiba, no Bairro Boqueirão, uma região bastante populosa da capital e oferta cursos profissionalizantes, desde 1941. A partir de 1979, está localizado na sede atual. É uma escola com ampla infra-estrutura, com laboratórios bem equipados, biblioteca atualizada e rede lógica. A escola foi preparada para a oferta da Educação Profissional. Recebeu reforma e ampliação nos últimos anos, com recursos do PROEP, e na gestão atual, também com recursos do próprio estado. Tem em torno de 2.800 alunos, conta 133 professores e mais equipe pedagógica e 23 funcionários. Oferta cursos integrados e subseqüentes.

A escola dois é o CEEP – Centro Estadual de Educação Profissional Pedro Boaretto Neto, na cidade de Cascavel, localizada, no Jardim Tropical. Antes do Decreto nº 2.208/97, era denominado de Colégio Estadual Polivalente Pedro Boaretto Neto. Oferta cursos profissionalizantes desde 1978. É uma escola com excelente infra-estrutura, biblioteca e laboratórios adequados. Conta com 139 professores, equipe pedagógica e 30 funcionários. Oferta cursos das áreas de serviço, saúde e da indústria, atendendo em torno de 2.000 alunos. A escola recebeu recursos do PROEP para reforma, ampliação e aquisição de equipamentos. Em 2003, ofertava apenas cursos pós-médio. Foi a única escola a cumprir integralmente a política SEED/PARANATEC, criando inclusive uma Fundação para a definição dos projetos pedagógicos e manutenção da mesma.

escolas com mais infra-estrutura para iniciar a integração, porque já havia ocorrido um investimento, apesar de ser numa lógica contrária a que se propõe agora.

A escola três é o Centro Estadual de Educação Profissional Prof^a. Maria do Rosário Castaldi, localizada na cidade de Londrina, norte do estado. Uma escola que também tem longa tradição na oferta de Educação Profissional foi criada em 1978. Tem boa estrutura física e de pessoal, contando com 89 professores e 15 funcionários. Também recebeu recursos do PROEP para reforma, ampliação, aquisição de laboratórios e acervo bibliográfico. Atualmente, com recursos do governo do estado, está passando por reforma e ampliação.

A escola quatro é o CEEP Manoel Moreira Pena, mais conhecido como Colégio Agrícola de Foz do Iguaçu, localizado em Foz do Iguaçu. Uma escola de grande tradição na região, pois está em atividade na área profissional desde 1953. Tem uma boa infra-estrutura, necessitando de reformas e ampliações. Os espaços para laboratórios estão sendo adequados e está passando por ampliação, com a construção de novos alojamentos. Oferece cursos em período integral, com alunos internos, oriundos de várias regiões do estado, de outros estados e do Paraguai, além de cursos, em meio período para alunos da própria localidade. Conta com 44 professores, 50 funcionários e em torno de 400 alunos. A diferença em relação às outras escolas quanto ao número de professores ser menor que o de funcionários, é explicado pelo trabalho desenvolvido na fazenda escola que demanda profissionais da área técnica e de serviços de campo. O número menor de alunos se explica pelo fato da escola funcionar em período integral, com sistema de internato.

A escola cinco está localizada em Cornélio Procópio. Oferta unicamente o curso de formação de professores. Criada em 1955, já como Colégio de formação de professores, foi uma das 14 escolas que, apesar das pressões da SEED/gestão 1995/2002, não parou com a oferta do curso. Têm 60 professores, 15 funcionários e em torno de 500 alunos. Uma escola que tem a característica de atender jovens de toda região em que localiza. É bem equipada, e foi reformada na gestão do atual do governo.

Os gestores, que foram entrevistados, são todos professores concursados, estão na faixa etária acima de 35 anos, quatro com mais de 15 anos na rede pública e um com menos de 10 anos na rede. Sendo três mulheres e dois homens. Duas são formadas em Pedagogia, uma em Língua Portuguesa, um em Engenharia Elétrica, e um Engenharia de Alimentos.

Os professores e coordenadores entrevistados foram das disciplinas denominadas de básicas e professores das disciplinas específicas. No caso dos professores a idade tem uma variação, sendo na faixa etária de 30 a 55 anos. Todos os professores entrevistados eram concursados, sendo que a maioria dos professores das disciplinas técnicas tinham menos de 5 anos na rede pública, isto ocorre porque os concursos públicos ocorreram em 2004 e 2007.

Os alunos entrevistados foram dos cursos: Formação de Professores – Normal; Meio Ambiente, Agropecuária, Eletrotécnica, Informática, Administração, Secretariado. Cursavam o terceiro ou quarto ano dos cursos integrados e na faixa etária de 16 a 20 anos.

4.1 Professores e gestores : uma análise das percepções, tensões e ambigüidades desta construção

A implantação da integração da Educação Profissional ao Ensino Médio nas escolas da rede estadual de educação do Paraná não se apresenta como consenso. Isto é constatado principalmente na fala de três dos cinco gestores entrevistados das escolas um, dois e três, que ao serem questionados sobre este processo, afirmaram que, num primeiro momento, a decisão da implantação de cursos integrados foi da Secretaria de Educação e, portanto uma imposição da mesma. As escolas representadas por estes gestores são escolas que receberam financiamento do PROEM e PROEP e estavam já bastante avançadas na organização de sua estrutura pedagógica, a partir das orientações do Decreto nº2.208/97. Todo seu projeto pedagógico era, baseado em competências e habilidades, com cursos organizados em módulos, no que se denominou no Paraná de cursos “pós-médio”, apenas em uma das escolas ainda havia turmas de ensino médio regular, mas este sem nenhuma vinculação à profissionalização. Ao mesmo tempo, colocam que acham que foi uma medida que foi sendo incorporada e entendida gradativamente, e também porque em alguns casos houve troca de direção, através das eleições para diretores, que ocorreu em final de 2004. Vejam:

A implantação da Educação Profissional integrada foi num primeiro momento por solicitação do Departamento de Educação e Trabalho, uma vez que estes Centros só ofertariam a educação profissional e, sendo que havia vagas no período diurno, manhã e tarde, foi uma

exigência, um solicitação, uma exigência mesmo, que se ofertasse esta forma de educação. Inicialmente o grupo era contra, o grupo que trabalhava, que estava a frente na direção era contra, mas num segundo momento foi incorporado pela nova direção da escola e assumido e estamos trabalhando e acreditamos que com certa coerência do que propõe a proposta e a também a legislação. (gestora da escola dois)

A fala da diretora confirma a resistência das escolas que vinham desenvolvendo seus projetos pedagógicos, voltados à lógica indicada pelo Decreto nº 2.208/97, que pretendia que os cursos pós-médio, com organização modular, fossem mais rápidos, com uma formação flexível, formando empreendedores, ou seja, um profissional que pudesse gerir seus próprios negócios, na visão de terminalidade do processo de formação e que, por isso, inicialmente, houve resistência.

Os outros dois gestores das escolas quatro e cinco afirmam que a política foi definida a partir da SEED/PR, mas com apoio das escolas, pois durante 2003, foram realizados vários eventos onde esta discussão esteve presente e que entendiam a necessidade da vinculação direta entre a educação básica e profissional, mesmo porque, no caso do Colégio Agrícola (escola de Foz do Iguaçu) os cursos eram separados²⁷, o que teria sido um dos fatores do esvaziamento dessas escolas no estado.

A implantação na verdade aconteceu na gestão anterior a minha, mas na época surgiu a idéia por parte da SEED e a princípio foi bem vista, bem aceita é que era uma demanda que de fato existia para o perfil regional e o mundo do trabalho. (gestor da escola quatro)

A mesma posição pode ser contatada na fala de outra gestora.

Foi tomada pela SEED, considerando uma concepção de homem, mundo e sociedade embasada em referenciais progressistas. Assim, embora não tenha sido uma decisão do colégio, foi assumida por ele. (gestora escola cinco)

²⁷Os Colégios Agrícolas para continuarem com a oferta dos cursos de agropecuária, já que todos estavam sendo organizados como pós-médio, iniciaram um processo de concomitância, onde o aluno tinha três matrículas, uma de ensino médio, uma de técnico em agricultura e outra em técnico em pecuária, desta forma que algumas escolas conseguiram dar continuidade ao ensino agrícola no estado.

Fica claro que apesar das motivações serem diferentes, neste processo, a decisão política foi tomada pela SEED/DET, assim como a escolha de algumas escolas para implantação, foi intencional. Concluiu-se que a escolha tenha sido para se contrapor à política em curso, naquele momento. Isto fica explícito na forma como foi relatada pelos gestores das escolas identificadas, como as escolas que haviam aderido, ou melhor, transformadas em escolas “essencialmente profissionalizantes”, ou seja, as escolas que foram contempladas pelo PROEP. Vale ressaltar, que as reformas realizadas nestas escolas foram para adequação ao projeto pedagógico, onde o importante era o “saber fazer fazendo”. Portanto, os investimentos foram, principalmente em laboratórios, adequando os espaços de sala de aula. O que se percebe pelos relatos é que novos investimentos terão que ser realizados, para que tenham salas de aula suficientes para a expansão de vagas nos cursos integrados.

A visão dos professores e coordenadores de curso, em relação à implantação da integração, não se diferencia da visão dos gestores, pois a grande maioria dos atuais professores não estava no momento da decisão, eles foram sendo incorporados pelas escolas, posteriormente, pois nestas, não havia um quadro efetivo de professores.

A parte do professores, que se encontrava nas escolas, também tem o entendimento de foi uma decisão política da SEED/DET, que veio se contrapor ao modelo implantado com a reforma do ensino médio e profissional no Paraná e no país, através da legislação do período. Os outros professores, que não faziam parte do quadro da escola, fazem referência ao que foi relatado pelos profissionais que lá estavam.

Eu não estava aqui neste colégio quando teve início a integração, mas os professores que estavam contam que a SEED propôs que tivesse início aqui, porque era uma escola já com condições de ofertar cursos técnicos. (professor da escola três)

Houve discussões sobre o retorno do ensino médio técnico, a princípio a maioria dos professores era contra, porque aqui só tinha cursos pós- médio, achavam que era melhor trabalhar só com adulto. (professor da escola dois)

A concepção de integração de gestores e professores demonstra que ainda não há clareza suficiente do que é a integração, mas há clareza do que se pretende com a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio. A integração é entendida pela maioria, como uma junção dos conteúdos da base nacional comum, com os conteúdos das disciplinas técnicas, ou ainda como uma articulação entre as disciplinas. Mas compreendem que a integração irá possibilitar ao aluno uma formação que supere não apenas a necessidade do mercado de trabalho, através de uma formação única, onde o aluno não é apenas treinado para exercer funções pré estabelecidas, prescritas, mas que terá acesso aos conhecimentos científicos tecnológicos.

Associo a integração a totalidade, ou seja, quando o Ensino Médio e a Educação Profissional são ofertados de forma única, possibilitam não só a apreensão dos conteúdos para o ingresso na academia, mas também habilitam para o educando para atuar no mundo do trabalho, já que esta é uma necessidade da maioria da população. (gestora da escola cinco)

Integração não é o mesmo que interdisciplinaridade, a integração entendo que parte da concepção de trabalho, concepção de homem e concepção de mundo. Quando a gente se utiliza dos conhecimentos científicos a gente consegue fazer a articulação dos conhecimentos, pois esta compreensão tem a ver com o mundo do trabalho e as relações sociais. (gestora da escola dois)

É importante relatar uma característica interessante de que a maioria incorpora a categoria mundo do trabalho, mas não de forma naturalizada. Aí se vê a fala da SEED/DET a qual procura demarcar uma diferenciação entre mercado do trabalho e mundo do trabalho.

Entende-se por mercado de trabalho, a relação imediata do capitalismo de compra e venda do trabalho e o mundo do trabalho sendo uma categoria mais ampla, que envolve relações humanas.

Colocam com mais facilidade o entendimento que tem do que não é integração, ou seja, percebe-se, na fala de gestores e professores, que, para eles existe uma grande dificuldade de trabalhar a categoria integração. Segundo uma das diretoras, com relação ao entendimento dos professores, a primeira confusão que se faz é com a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade. Segundo sua visão não

podem ser tratadas como integração. O segundo problema apresentado é que há uma falta de compreensão das dimensões que constituem a integração, o que é compartilhado de alguma forma, por todos os gestores e por parte dos professores. Ao mesmo tempo, também percebem que eles próprios (gestores), equipes pedagógicas e coordenadores de curso, deveriam estar mais preparados, mas ainda têm dificuldade na hora de materializar a integração no trabalhar com os professores.

Existe uma grande dificuldade de trabalhar o conceito de integração, a primeira confusão que se faz é tratá-la como interdisciplinaridade ou transdisciplinaridade, ou qualquer outro nome, o que há é uma grande confusão. Há falta de compreensão científica dos conceitos. (gestora escola dois)

No entanto alguns professores, principalmente os temporários, mas até alguns efetivos, ainda permanecem com ações isoladas, fragmentadas, não consideram os princípios assumidos pelo curso. Há tanto os que se preocupam com o evento vestibular, como os que se preocupam apenas com a formação de mão-de-obra para atuar nas creches e ou escolinhas particulares, que pouco valorizam o trabalho docente. (gestora da escola cinco)

Outro fator destacado por todos, foi quanto à dificuldade do trabalho com os professores, no que diz respeito à rotatividade dos mesmos. No início, tanto com os professores da base nacional comum, como das disciplinas técnicas, atualmente isto é sentido mais com os professores da base nacional, não pela falta destes profissionais, mas no sentido que uma parte destes não tem padrão na escola, portanto não tem um compromisso, uma identidade com a proposta. Eles ficam durante um ano, ou dois, mas muitas vezes não permanecem no ano seguinte. Colocam que a política de distribuição de aulas e de professores deveria ser diferenciada para este nível/modalidade de ensino, para escolas com este tipo de oferta.

Eu acho que nos na realidade, a direção, a parte pedagógica, as coordenações já temos a definição do que realmente deve ser feito, o problema é a operacionalização, principalmente com os professores, considerando que aqui há muita troca de professores, principalmente do núcleo comum. Do ano passado para cá realizamos reuniões, discussões que fizeram que conseguíssemos avançar bastante, mas acho que temos ainda muito a avançar. (gestor da escola um)

Outro motivo apresentado como dificuldade para avançar na perspectiva da concepção da integração é, de que os professores são atropelados pela prática do dia a dia, sem um tempo apropriado para estudar. Segundo o que foi relatado, acabam na busca pela integração, criando articulações, através de ações de interdisciplinaridade e de projetos.

Eu acredito que a maioria não tem o entendimento da integração aprofundado, porque falta conhecimento teórico, a compreensão científica dos conceitos, conhecer diferentes autores que dão sustentação a prática pedagógica da Educação Profissional Integrada. Então eu acredito que a maioria não tem o entendimento aprofundado. São atropelados pela prática do dia a dia, tem que dar conta do dia a dia sem compreensão científica, sem um tempo constante de parada para estudo, para entender a teoria ao mesmo tempo em que eles são atropelados pela prática que tem que dar conta. Então gera certa confusão sendo que em alguns momentos tenta desenvolver formas interdisciplinares, depois outra forma usada de integrar são através de projetos e por outros tipos de ações pedagógicas buscando construir a integração. A dificuldade é ainda muito grande. (gestora da escola dois)

Salienta-se aqui, que este é um risco que a concepção de integração corre, e que, esta é uma linha muito tênue, pois se entende que o primeiro movimento realizado pelas escolas, quando iniciam a integração, é a junção da base nacional com a base técnica, o que ocorreu nas escolas do Paraná. Esta é uma perspectiva clara, tanto para a SEED/DET, como para as escolas de que isto seria o primeiro passo para avançar na perspectiva da integração. O segundo movimento realizado pode ser o da interdisciplinaridade e o mais prejudicial, a chamada “pedagogia dos projetos”, um modelo bastante propagado nos anos 90, que tira a centralidade do conhecimento, invertendo-o para a relação direta com a aplicabilidade do conteúdo, podendo ser de apenas um conteúdo, como também podendo ser uma articulação de conteúdos ou disciplinas. Isto não pode ser confundido como integração nas dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Explicitam uma concepção de integração, trazendo algumas categorias que compõe o arcabouço teórico, mas não dão conta de explicar a sua forma de materialização. Trazem às categorias totalidade, trabalho, relações sociais,

sociedade, ciência, mundo do trabalho, a tecnologia, a cultura, mas não conseguem traduzir isto como dimensões indissociáveis, na perspectiva da integração.

Vejam agora a categoria totalidade. Tratada no sentido da não fragmentação do conhecimento, mas ainda de alguma forma são explícitos dois caminhos para grupos diferenciados, ou seja, os que poderão continuar seus estudos e os que deverão se inserir no mundo do trabalho, não como possibilidade de formação de um único sujeito, mas como caminhos diferenciados para um, ou para outro.

A categoria trabalho tem várias compreensões, mas que não fica claro como ela é concretizada como uma dimensão da formação integrada, portanto como dimensão do currículo, como conhecimento para o aluno. Pode-se perceber como avanço, no sentido que não aparece como costumeiramente era categorizado nas escolas como, “o trabalho dignifica o homem”. Constata-se a seguir que o trabalho é entendido no sentido ontológico como criação,

O trabalho diferentemente de emprego é toda ação e criação do homem, é o trabalho que humaniza e mantém a nossa sobrevivência, já que o homem se faz pelo trabalho. (gestora da escola cinco)

O trabalho nós entendemos como a forma como o ser humano constrói a sua sobrevivência e como se dão as relações sociais. (gestora da escola dois)

Mas também no sentido econômico como emprego:

O trabalho significa a possibilidade do jovem se inserir no mercado de trabalho, de conseguir um emprego na área do curso que ele esta realizando. (professor da escola três)

A ciência entendida de forma geral como a base científica, que é expressa através das disciplinas básicas do Ensino Médio, ou ainda como todos os conhecimentos produzidos pela humanidade, portanto não diferenciando os conhecimentos das disciplinas básicas e específicas do curso integrado.

Ciência é o conhecimento científico produzido decorrente do desenvolvimento da sociedade na busca constante da melhoria das condições de vida, sobrevivência, e resultado da pesquisa. (gestora escola dois)

Uma das dimensões seja por parte dos gestores como dos professores, mais difícil de conceituar e de se fazer a relação com o trabalho, a ciência e a tecnologia foi a da cultura. Existe um conceito formal de cultura, “a cultura é produto da atividade humana, que envolve valores éticos e estéticos.” E uma outra forma de entender a categoria. Como se pode ver, isto na fala de outro gestor “a cultura aí abrange até a parte de alguma coisa da religião, que influência até nas ações e na forma de agir.”, ou ainda como é explicado por um professor.

A cultura eu penso que as vezes ela é privada, por ser um curso técnico, pois eu imagino que o curso técnico é para formar técnicos e acaba a parte cultural sendo prejudicada, não que seja totalmente abandonada, por exemplo o aluno poderia ter mais aula de artes, sociologia e filosofia, mas pela questão da carga horária acaba tendo menos aula como seria o ideal. A cultura está ligada muito as disciplinas de arte, filosofia e sociologia, pois esta ligada a valores. (professor escola um)

A dificuldade parece, é de conseguir não dissociar a cultura da totalidade, da formação omnilateral. Ela acaba sendo entendida formalmente, como resultado da produção humana e, portanto, como valores éticos e estéticos, ou então de fragmentos do que seria a cultura como um princípio norteador do currículo. É preciso superar a expectativa da existência, de disciplinas específicas que trabalham com a ciência, disciplinas específicas que trabalham com a tecnologia e disciplinas específicas que trabalham com a cultura.

As outras dimensões da integração são mais bem compreendidas pelo conjunto dos professores, mas constata-se a dificuldade de tratá-las com a unicidade necessária para o trabalho coletivo, no tratamento do conteúdo no dia a dia na escola. O trabalho coletivo é uma das categorias centrais que não aparece de forma explícita, tanto nas falas dos gestores, como na dos professores destas escolas, mas percebe-se que este, necessariamente, precisa ser o próximo movimento das escolas para superar a junção (que ocorreu num momento), a articulação (que se constituiu atualmente no segundo momento) para chegar à concretização da integração.

Quanto ao Projeto Político Pedagógico, as escolas do Paraná já o tratam com maior familiaridade, pois tem se constituído como uma prática já bastante incorporada pelas escolas, uma vez que todas as escolas do Paraná elaboram seus

PPPs e os realimentam periodicamente. É claro que não se está aqui, afirmando que todos os PPPs realmente são construídos democraticamente e que todos os profissionais da escola e a comunidade conhecem e têm nele uma referência para o seu trabalho diário, mas constata-se que eles existem. Nas escolas pesquisadas, o relato dos diretores é que os mesmos foram construídos democraticamente, com a participação da comunidade escolar e local.

Para os gestores, as dimensões do trabalho, ciência, tecnologia e cultura estão presentes no PPPs das escolas, mas não incorporadas pelo coletivo dos professores.

Ainda há muito que fazer para tirar do papel, isto porque não basta o PPP contemplar, estamos, sobretudo há dois anos, na perspectiva de efetivar no dia a dia da escola o que esta contemplado no documento.” (gestor da escola um)

Também colocam que, muitas vezes, o professor desconhece o próprio PPP, pois existe a rotatividade, sendo que muitos acabam não participando da sua elaboração e não é um documento amplamente divulgado.

O PPP da nossa escola foi elaborado por uma comissão, mas foram realizadas muitas reuniões, onde todos tiveram oportunidade de colocar suas posições e discutir estas quatro dimensões do ensino integrado. O problema é que ele acaba sendo um documento formal que nem todos têm acesso. (gestora da escola três)

Quando indagados sobre a participação do setor produtivo, estes foram entendidos pelo coletivo das escolas como apenas o empresariado. Em nenhum momento, foi espontaneamente colocado que os trabalhadores individualmente ou através de seus sindicatos tenham alguma participação, seja no PPP, ou na discussão curricular. Isto reforça o sentido de que a escola acaba assumindo que, aquele que emprega é que tem que dizer quem é empregável para ele. O sentido de setor produtivo mais amplo, que é formado pelos que detém o capital, mas também por aqueles que vendem a sua força de trabalho, não é claro para o mundo da escola.

Não se percebeu, na fala dos professores, nenhuma reação contrária à integração, mas sim a necessidade de maior envolvimento entre a equipe pedagógica, com os professores da base nacional comum e os das disciplinas

específicas, inclusive para que não seja necessário se utilizar destas denominações diferenciando grupos de professores, pois esta separação já demonstra a falta de integração do coletivo dos professores, que terão que trabalhar com um currículo integrado.

Aqui é preciso ressaltar, que apesar de não aparecer também de forma explícita, que existe um problema de gestão que deve ser enfrentado no interior do órgão gestor SEED, assim como ocorre no MEC. No caso da SEED/PR, a separação em dois Departamentos das políticas que envolvem o Ensino Médio, DEB e DET não são em si um problema: o problema que se visualiza é a necessidade de maior aproximação (que já avançou muito) de todas as ações que envolvem os departamentos, desde a discussão curricular, a construção da identidade do ensino médio, como das formações continuadas, para que não se estigmatize que existem duas formas de ensino médio, tratados de forma diversa dentro da própria SEED.

4.2 A arquitetura da construção do currículo como possibilidade mobilizadora da integração

Quando se questionam os professores e os gestores sobre a elaboração da proposta curricular, percebem-se dois movimentos em relação ao entendimento de currículo, e outro do processo de elaboração dos mesmos.

O currículo é indicado de forma espontânea por uma parte dos professores como a matriz curricular, e não como o conjunto de conhecimentos histórico-sociais que são sistematizados e que deve estar à disposição de todos para a sua inserção cidadã, na sociedade. Conhecimentos estes, que devem ser selecionados a partir de amplo diálogo, tendo em primeiro plano, e como objeto central, o aluno e não o professor, as disciplinas, a carga horária, ou o sentimento de que o conhecimento que trago (professor) é mais importante. Superar a forma tradicional de construção curricular é apontado tanto pela escola, como pela SEED/DET como um desafio.

O currículo foi construído por uma comissão constituída por professores da rede e professores contratados pela SEED para nos ajudar, já que a base teria que será mesma para todas as escolas do estado. A matriz do currículo é a mesma, são as mesmas disciplinas. Isto foi muito discutido, mas nem todos participaram, por dois motivos, primeiro que nem todos os professores já eram da rede e porque não dava para elaborar a proposta envolvendo todos os

professores..O currículo para mim são as disciplinas, os conteúdos voltados tanto para os conhecimentos básicos como os demandados pela possibilidade da profissionalização. (professor escola quatro).

Lembro-me que quando fomos discutir a proposta final elaborada do currículo do curso de magistério, a grande confusão se deu porque alguns professores achavam que estavam perdendo aulas nesta nova matriz, até hoje tem gente que reclama. (professora da escola cinco)

Quando eu entrei na escola a coordenadora me disse que a SEED havia enviado esta matriz curricular e era isto que nós devíamos seguir.No ano passado nós realizamos discussões na escola porque tinha alguns professores que estavam participando da reformulação do currículo, mas este ainda não foi implantado. (professora escola quatro)

De acordo com Sampaio (1998, p.250), a especialização dos professores contribui para o isolamento, pois desconhecem os conteúdos das demais disciplinas ou mesmo de suas disciplinas nas séries seguintes, já que cada professor é especializado de acordo com a formação que teve, cuidando cada um, em determinado tempo, de parte do conhecimento, que é a disciplina específica. Assim, o saber pedagógico mais geral deixa de ser de sua competência, prejudicando o trabalho e a aprendizagem dos alunos.

O currículo também é visto, por parte dos professores, na sua dimensão mais ampla, entendendo a matriz curricular como a síntese e não como processo de toda a discussão, compreendendo também que ele (currículo) representa uma totalidade, onde as partes compõem esta totalidade, e a totalidade é construída de todo este movimento, não como uma sobreposição de conteúdos, mas sim através do diálogo entre conhecimentos e do trabalho coletivo dos professores.

De acordo com Kuenzer (2004, p.27), o currículo, na perspectiva da politecnia, deriva do princípio pedagógico que mostra a ineficiência de ações meramente conteudistas, centradas na quantidade de informações que não necessariamente se articulam, para propor ações que levem os alunos a uma relação com o conhecimento. Para a autora, “supõe uma nova forma de integração de vários conhecimentos, através do estabelecimento de ricas e variadas relações que quebram os bloqueios artificiais que transformam as disciplinas em compartimentos específicos, expressão da fragmentação da ciência.”

Quanto ao processo de construção do currículo, também aparecem algumas tensões. Vejam os currículos dos cursos técnicos, no período do governo Lerner. Estes através da PARANATEC, foram elaborados por consultores contratados e chegaram na grande maioria das vezes prontos para a implantação nas escolas. Isto é constatado pelos gestores e professores que já estavam naquela época na escola, e até para os que defendiam a forma desintegradora da oferta, teve, de alguma forma, um impacto negativo.

A SEED/DET optou pelo currículo único para cada curso, porque segundo o Departamento de Educação e Trabalho, isto facilitaria a vida escolar dos alunos, uma vez que estes poderiam transitar de uma escola para outra sem grandes dificuldades de adaptação curricular e também porque existiam para um único curso, diversos currículos com concepções bastante diferenciadas e que não havia justificativa, pelas escolas, que entendessem currículos tão diferenciados.

O DET tomou a decisão de elaboração coletiva dos currículos dos cursos, tendo, como estratégia, o trabalho coletivo de forma representativa. Assim, foram construídos por coletivos de professores das escolas que foram iniciando os cursos, que iam para as reuniões centralizadas, e que voltavam para as escolas para que fossem discutidos com os seus pares. Daí retornavam, para o grupo de elaboração. Este é um fator de tensionamento, pois se percebe que, em muitas escolas, uma parte dos professores não participou deste processo, portanto, não se sente parte dele. De acordo com o Planejamento do DET (2007), após quatro anos de implantação do currículo integrado, era necessária uma avaliação para uma nova aproximação do que entendiam, como currículo integrado, e, também, por ter havido uma grande expansão de escolas e cursos, a fim de que houvesse uma maior participação na elaboração. O movimento realizado foi o mesmo, segundo a SEED/DET em 2007. Em 2008, foram intensificadas as discussões, mas os novos currículos estão sendo implantados, gradativamente, a partir de 2009. Mesmo com este movimento, a partir da SEED/DET, ainda está, de alguma forma, presente nas escolas, a necessidade de uma participação maior neste processo.

4.3 A análise da dimensão de infra-estrutura a partir do referencial dos gestores, professores e alunos

As questões referentes às condições de infra-estrutura e de pessoal têm forte impacto na materialização da integração e, nas escolas, aparecem como fatores que podem contribuir, tanto para o avanço como também para obstaculizar a práxis que se pretende com o curso.

Como anteriormente já se afirmou, não é única condição para a efetivação de uma política pública a vontade política, mas que esta, sem dúvida, é determinante. No entanto, sem que as condições, materiais e humanas, sejam garantidas, não é possível sua concretização.

O que se constatou é que já ocorreram avanços, que são claramente percebidos, tanto pelos gestores, como pelo professores, menos pelos alunos que não tiveram a vivência do “antes”, para poder avaliar as condições atuais.

Os gestores colocam que, em relação aos laboratórios, estes, não estão totalmente adequados, mas enfatizam que o básico já existe. Falta, na visão dos gestores, a preparação dos professores para a utilização dos mesmos. O que é confirmado pelos gestores é que os professores não saem preparados nos cursos de graduação para utilizarem laboratórios, e isto não se restringe aos professores da área técnica, mas também aos professores formados nas licenciaturas. A constatação é que, em muitos casos, os laboratórios são subutilizados.

Na nossa escola as condições de laboratórios são boas, temos laboratórios específicos, os laboratórios das disciplinas básicas precisam ser melhorados. A biblioteca eu acho que precisa ser atualizada, apesar dos alunos pesquisarem muito na internet. (professora escola dois)

Os laboratórios existem, mas não são utilizados como deveriam muitos professores não tem formação para trabalhar nos laboratórios, a Universidade não forma os professores com esta visão, tanto os da base comum, como os das disciplinas técnicas. (gestor da escola quatro)

Na questão dos laboratórios eu não tenho nada a reclamar, acho que são suficientes. Em relação a biblioteca, eu não sou muito de freqüentar, mas o pessoal reclama que ela não fica aberta em todos os horários. (aluna da escola três)

Não se aprofunda, neste trabalho, a formação dos professores em nível superior, pois não é objeto desta pesquisa, contudo, o que não se poderia deixar de registrar é que a educação, seja em qual nível for, (básica e superior) está alicerçada na mesma lógica e, isto resulta em profissionais na perspectiva da acumulação flexível.

De certa forma, isto também é constatado pelos alunos quando afirmam que, de maneira geral, os professores da base científica não utilizam com muita frequência os laboratórios existentes. E isto não é tão evidente quando tratam da utilização dos laboratórios, mais específicos, da área técnica. Contudo, afirmam que ainda existe a falta de laboratórios mais específicos para alguns cursos.

Então, eu vejo aqui no nosso curso de meio ambiente, falta o laboratório de educação ambiental, porque atualmente nós usamos o laboratório de física e química, não tem um laboratório específico de Meio Ambiente, porque igual a Enfermagem tem o seu laboratório a Eletromecânica tem o seu, Informática tem o seu, só que o Meio Ambiente não tem o seu específico da área. Tanto é que os nossos trabalhos práticos são feitos no quintal, na horta, ou alguma coisa assim, até fora da instituição. (aluno da escola dois)

O que se percebe é que há um descompasso em relação à estruturação dos laboratórios dos diferentes cursos²⁸ nas escolas pesquisadas, pois, em algumas, os alunos notam a diferenciação entre os laboratórios. Isto é explicado pela mantenedora SEED/PR nos seus relatórios anuais (2004, 2005, 2006, 2007), apontando que este descompasso ainda existe porque os cursos foram sendo estruturados em momentos diferenciados. Portanto, alguns já estão com uma estrutura melhor do que outros, que foram sendo criados no decorrer da implantação da integração na rede estadual.

Os alunos dos cursos já consolidados têm outra visão, como é relatado por outro aluno da mesma escola, mas de outro curso.

A escola é totalmente preparada, tudo já estava preparado para os alunos, tanto os laboratórios como a biblioteca. Todas as aulas práticas são nos laboratórios. (aluno da escola dois)

²⁸Nas escolas pesquisadas os cursos ofertados são os seguintes: Escola um; Química, Meio Ambiente, Eletrotécnica, Construção Civil. Escola dois: Informática, Enfermagem, Meio Ambiente, Segurança do Trabalho, Eletrotécnica. A escola três oferta os cursos de Química, Eletrotécnica, Administração, a escola quatro oferta os cursos de Agropecuária, Meio Ambiente e Turismo. A escola cinco oferta apenas o curso de Formação de Docentes – Normal.

O que se pode afirmar através dos relatos, é que as escolas não foram necessariamente preparadas, enquanto estrutura de equipamentos, seja de laboratórios ou bibliotecas, para depois iniciarem os cursos. A SEED/DET, assim como sugere o MEC/SETEC, em seu documento orientador partiu do pressuposto de que não tinham o tempo necessário para que a implantação só ocorresse quando as condições ideais estiverem estabelecidas. A opção constatada e assumida pela SEED/DET foi de estabelecer as condições no decorrer da implantação, não definindo em seus documentos qual seria este tempo necessário.

Esta é uma discussão que deve ser aprofundada, pois será suficiente para construirmos uma educação que supere, tanto o academicismo, como a preparação, estritamente voltada às demandas do mercado de trabalho, na perspectiva de uma escola unitária, tendo como categoria central o trabalho como princípio educativo, uma escola com “condições mínimas”? O que pode ser considerado aceitável como condições mínimas?

A tentativa de resposta remete todos a discussão de um dos principais problemas do Ensino Médio e, principalmente à da Educação Profissional, apesar das duas fazerem parte do FUNDEB, de que é necessária uma política de financiamento sistemática, perene, como é apontado por Grabowisk e Ribeiro (2007). Segundo os autores, o financiamento é uma categoria central e reveladora do valor que uma determinada política ocupa no conjunto de um governo ou de uma estratégia de Estado.

Antes de abordar a questão de como vem sendo realizado no Paraná o financiamento da Educação Profissional ao Ensino Médio, será tratado, a seguir, como se visualiza a formação dos professores, como um aliado ou como um desafio para se consolidar a educação integrada.

4.4 A formação dos professores como condicionante de uma educação para os que vivem do trabalho

Para concretizar a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, um dos fatores de grande importância, diz respeito à formação dos professores, seja na formação inicial como na continuada.

Um indicativo de que existem problemas, ou inadequação da formação dos professores, vem do que já foi explicitado pelos gestores e alunos sobre a utilização ou a falta de utilização dos laboratórios. Isto indica como já se sabe, que nas Universidades, o conhecimento também é tratado de forma compartimentada, ainda na perspectiva do modo de produção taylorista/fordista, na qual o conhecimento é tratado de forma estanque.

Outro indicativo, tanto da formação de gestores (que são também professores), como dos professores que estão nas coordenações de cursos e nas salas de aula, é o da dificuldade de conseguir romper com a forma de organização do conhecimento, que veio de todo o seu processo formativo, não apenas uma herança do ensino superior, mas de toda organização do sistema educacional. Na atualidade, os reflexos da flexibilização também fazem parte dos currículos do ensino superior.

Eu passei a entender melhor quando participei do curso de gestão da Educação Profissional que o DET ofereceu para os gestores e coordenadores de curso. Foram vários encontros e a discussão foi importante. Tinha muito mais dificuldade de entender a integração. (gestor da escola um)

Participei de muitas discussões, de formação sobre a integração, acho que isto ampliou o nosso entendimento, os grupos de estudos aos sábados

O problema é que muitos professores não ficam na escola, vão para os cursos e no ano seguinte não estão mais, daí começa tudo de novo. A dificuldade está na estrutura do próprio estado que tem esta dificuldade, fica o pessoal que tem padrão, já é efetivo, principalmente os da área técnica, mas os do núcleo comum acabam saindo. O trabalho se torna mais lento porque não tem uma seqüência.

Se nas Universidades os professores não têm uma formação na perspectiva da totalidade, como romper e contraditoriamente trabalharmos desta forma no ensino médio? É possível na formação continuada romper com este ciclo? Estes questionamentos nos fazem refletir sobre o papel da formação continuada no que Gramsci denomina de intelectuais orgânicos.

Na investigação realizada, sente-se a fragilidade teórica em relação às categorias que são a base da integração de uma parcela dos professores, mas

também uma disposição na continuidade do processo formativo. Claro que isto não é uma constatação que possa ser generalizada, mas que se apresenta como uma possibilidade.

Quando questionados sobre quais foram os últimos cursos de formação continuada que participaram, as respostas nos mostraram uma fragilidade na continuidade, isto é, não se percebe um fio condutor, neste processo, em relação ao que é levado de retorno para a escola. Ao mesmo tempo, quando se analisa o planejamento de formação continuada do DET (2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008), o que se percebe é que, muitas ações de formação foram realizadas, desde a discussão sobre a concepção que iria nortear a Educação Profissional, como na discussão e elaboração das propostas curriculares, até os cursos de atualização nas diversas áreas, identificou-se a existência de um fio condutor enquanto concepção, mas que não se materializa na escola.

Conseguiu-se perceber na fala dos professores alguns dos possíveis motivos da descontinuidade e da não materialização em transformações efetivas, enquanto conjunto dos mesmos, de forma explícita e implícita na escola.

Como se sabe os professores da chamada base nacional comum, ou disciplinas científicas e os professores da denominada área técnica chegam às escolas com uma formação inicial (graduação) já com um diferencial, os primeiros vêm de licenciaturas que, de alguma forma, discutem a educação e os “prepara” para serem professores. No segundo grupo, os mesmos são formados como bacharéis, portanto, não tiveram nenhum contato no seu processo formativo com a educação e não são formados para atuarem como professores. Neste caso, é importante salientar, que a SEED/PR quando realizou os concursos de 2004 e 2007 para professores da área técnica, colocou no edital, que todos os professores que não tivessem a formação pedagógica, teriam que fazê-la até o término do estágio probatório.

A formação inicial dos professores da área técnica, que não são licenciados, torna-se um debate que vem tomando um espaço importante, principalmente nas redes estaduais que vêm realizando expansão da Educação Profissional, e nos últimos anos também no Ministério da Educação. No centro, deste debate, constata-se que os bacharéis precisam de uma formação para serem professores da EPT, pois ser professor não é só ter domínio dos conhecimentos. A saída “provisória” encontrada pela SEED/PR foi de abrir concurso, tendo o professor o tempo do

estágio probatório para fazer a chamada Complementação Pedagógica, antigo Esquema I. Segundo a SEED/DET no seu projeto junto às Universidades Públicas Estaduais que, através de convênio entre elas, foi possível a oferta para os professores concursados, o objetivo é de dar-lhes melhores condições para a atuação. O que diferencia este projeto do Esquema I, é que estes professores serão licenciados, na sua área de concurso, e não nas disciplinas da base científica. Tanto os professores como a própria Secretaria de Educação entendem não ser esta a melhor forma de formar os professores, mas, no momento, esta é uma medida paliativa para a situação criada.

O MEC, recentemente, apresentou uma proposta²⁹ com alternativas para resolver esta situação. Realizaram-se Audiências Públicas com o objetivo de aprofundar a proposta para uma tomada de decisão a ser normatizada pelo Conselho Nacional de Educação – CNE. Até o momento, não se tem notícia de como foi feita a sistematização dessas audiências, bem como quais os seus resultados para a efetivação de uma proposta. A proposta do MEC, de forma sintética, traz três possibilidades: a primeira, de criação de uma especialização para os que já possuem o bacharelado; a segunda, da criação de uma licenciatura específica para cada área da EPT e, uma terceira, nos moldes dos cursos de tecnólogos, com a ampliação de uma carga horária pedagógica. Esta é uma discussão difícil, portanto, não será aprofundada neste trabalho, mas merece uma ampla discussão no sentido do fortalecimento da EPT no Brasil.

Outro fator, que provoca a descontinuidade, é que os professores que participam das formações (cursos, seminários, simpósios, etc) não conseguem por dois motivos, socializar com seus pares. O primeiro é de que não há uma cultura no meio acadêmico, de dividir, socializar o que pode ser benéfico, porque o saber acaba sendo também muito individualizado. O segundo motivo apontado, tanto por gestores como por professores, é de que não há espaços, momentos para esta socialização. Estes dois fatores levam a concluir que as formações que a SEED/DET realiza têm pouca efetividade no chão da escola.

²⁹ O documento a qual nos referimos foi organizado por Lucília Machado e colocado para discussão em Audiências Públicas organizadas pela Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em 2008.

A formação continuada pode ser uma grande aliada para a consolidação da integração, mas o que é preciso verificar é quais são as melhores estratégias para se chegar ao coletivo de professores das escolas.

4.5 O financiamento público como condição essencial para uma educação de qualidade

Quanto ao financiamento, já existe uma ampla discussão sobre o assunto: um dos estudos realizados por Grabowsk e Ribeiro (2007) aponta que recursos públicos para a Educação Profissional existem, eles estariam dispersos em vários Ministérios e em outras instituições da União.

Como já afirmado anteriormente, uma política só se consolida como política pública quando há financiamento público, não através de programas ou projetos³⁰, pois estes têm início, meio e fim no aporte de recursos e não prevêm a continuidade, sendo, muitas vezes usados como um motivador para a criação de políticas, mas não garantem a sua consolidação.

Uma das preocupações expressas em documentos da SEED/PR/DET (2003, 2004) foi de estabelecer parâmetros de “custo aluno” para manutenção, principalmente dos laboratórios, já que, em 2003, o Secretário de Educação da gestão proibiu qualquer tipo de pagamento de mensalidades, colaboração “voluntária” para a APMF no ato da matrícula. Segundo o relatório do DET/2003 estava garantindo com esta determinação do Secretário, que o público fosse tratado como público.

Não existe no país um estudo mais aprofundado sobre o custo aluno da Educação Profissional que leve em conta as especificidades de cada curso. A SEED estabeleceu, o Fundo Rotativo Diferenciado para as escolas com oferta de Educação Profissional, que estão presentes e, portanto garantidos no orçamento do Estado, isto é gerenciado pelo setor financeiro da SEED, após aprovação dos fluxos de aplicação de cada escola pelo DET. Ainda não é uma situação totalmente adequada, mas já é um passo para a efetivação de um financiamento específico direcionado a esta modalidade de ensino.

³⁰Temos como exemplos no Governo Lula, programas como Escola de Fábrica, Projovem Urbano, Projovem Rural, dentre outros.

A implantação acima citada foi sentida pelas escolas como um diferencial muito positivo em relação às condições da escola, mas que há ainda alguns entraves, pois o Fundo Rotativo não pode ser utilizado para suprir todas as necessidades escolares, uma vez que, existem impedimentos em relação, por exemplo, à aquisição de bens que perpassa pelo entendimento do classificado como consumo ou permanente. Os gestores afirmam que o Fundo Rotativo trouxe, sem dúvida, benefícios, mas é preciso ampliar sua forma de utilização.

No início de 2007, o MEC/SETEC, após a Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica, que ocorreu no mês de novembro de 2006, em Brasília, onde uma das temáticas principais foi a do financiamento desta modalidade de ensino. A SETEC apresentou ao CONSED e ao Fórum Nacional de Gestores da Educação Profissional, a criação do Programa Brasil Profissionalizado e este programa nasce a partir dos resultados da discussão na Conferência. O MEC/SETEC trabalhou nesta Conferência com duas possibilidades: a primeira, de investir no PL nº 274/2003 que já tramitava no Senado, com o propósito de criação de um Fundo para a EPT pública; a segunda, de se buscar recursos em organismos financeiros internacionais para o PROEP II, que seria, de modo geral, a continuidade da forma de financiamento que foi herdada, pelo governo Lula, do governo Cardoso.

As reações da própria Conferência foram de reafirmação de que o PROEP não respondeu às necessidades dos sistemas de ensino profissional e tecnológico, e que a premissa, deste financiamento, não era de atendimento às demandas das redes públicas. A afirmação foi de que, se a União tinha recursos para colocar como contrapartida em empréstimos internacionais, estes recursos deveriam ser aplicados, sem a necessidade de empréstimos.

Na mesma ocasião, foi explicitado pelo autor do PL nº 274/2003, senador Paulo Paim (PT/RS) que propunha a criação de um Fundo Nacional para a EPT, que os recursos existiam, mas que era necessário um processo de convencimento do governo federal, dos poderes constituídos e da sociedade sobre a importância do mesmo para o desenvolvimento Nacional.

Dentre as propostas aprovadas pela I Conferência destacam-se as que trataram, especificamente da necessidade da criação de uma forma permanente de recursos para a EPT:

- aprovação imediata do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica;

- mobilização de esforços para a criação do Fundo Nacional da Educação Profissional e Tecnológica (FUNDEP), constituído pela manutenção das atuais fontes de financiamento e criação de outras extraídas de fundos e programas existentes, e que municípios, estados e União possam investir em até 5% do orçamento destinado a educação em EPT, ou que venham a ser criadas, respeitando os dispositivos constitucionais vigentes, com ampla divulgação e discussão junto aos gestores das atuais fontes de recursos, fundos e programas, organizações da sociedade civil e outros segmentos interessados;
- instituição através da Presidência da República, de um grupo de trabalho interministerial encarregado de analisar a proposta de criação e implementação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Profissional e Tecnológica (FUNDEP);
- Definição por parte dos estados, de recursos públicos para a educação profissional técnica de nível médio por meio da criação de fundos estaduais ou de destinação de recursos orçamentários específicos para tal fim, semelhantes aos já existentes para graduação.

Essas foram as propostas mais gerais aprovadas na plenária da I Conferência que demonstram que havia uma expectativa muito grande gerada pelo próprio MEC/SETEC quando, no documento orientador para as Conferências estaduais, já sinalizava o PL como uma alternativa viável.

Os participantes da Conferência saíram com o propósito de mobilização para a tramitação do PL nº 274/2003, mas o que ocorreu pelo que se percebe, foi um recuo do MEC/SETEC, que logo após, apresentou a proposta de um novo Programa em substituição ao PROEP, o Brasil Profissionalizado. O que se pode constatar como ganho, foi de que os R\$500 milhões disponibilizados na primeira etapa são todos do tesouro nacional, representando a opção de não buscar novo financiamento junto aos organismos financeiros internacionais.

Concordou-se plenamente com a posição adotada pelo governo federal em não realizar o PROEP II, pois este não seria o nascimento de uma política que diferenciasse, pelo menos em parte, do que foi a política do governo anterior. Na verdade seria o atestado de que nada mudaria. No entanto, não se pode deixar de

registrar que o Brasil Profissionalizado trouxe algumas características novas. Primeiro, por ser recurso oriundo da União. Segundo, pela lógica do financiamento direcionado para as redes estaduais. E, em terceiro por colocar prioridade, a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, na sua forma de oferta regular e EJA.

O problema que se destaca, é que continua sendo um programa, portanto que tem início, meio e fim, não é perene, tampouco permanente. Ele financia parte do que é necessário como mobilizador da oferta, um financiamento voltado as quatro dimensões (as mesmas do PAR), ou seja, a dimensão da gestão educacional; a de formação de professores e de profissionais de serviço de apoio escolar; a de práticas pedagógicas e avaliação e a dimensão de infra-estrutura física e recursos pedagógicos. Fica de fora o que consiste num dos principais problemas, inclusive já foi explicitado pelas escolas do Paraná, que fazem parte desta pesquisa, ou seja, a manutenção.

O que o MEC/SETEC deixa claro é que o seu Programa busca dar o impulso inicial para que a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio ocorra de fato, no entanto, lembra, aos Estados, que é necessário ter consciência de que a outra parte, ou seja, a contratação de professores, funcionários, e manutenção são sim, de responsabilidade de cada ente da federação.

Não se pode fazer uma análise do quadro divulgado recentemente pelo MEC/SETEC onde apresenta o que foi destinado para cada estado que apresentou seu Plano Articulado - PAR para expansão da EPT, porque, nem todos os estados optaram em realizar o plano. Um exemplo é o Estado de Minas Gerais que tem a Educação Profissional toda privatizada, portanto, não se enquadrava nos requisitos do programa. O que se percebe como abaixo se vê, é uma grande diferença em termos de recursos liberados. Analisando-se a partir do Paraná, que foi o estado para o qual foi aprovado o maior aporte de recursos, cerca de 25% , ou seja, R\$126 milhões dos R\$ 500 milhões destinados para este programa, poder-se-ia, de forma simplista afirmar que isto ocorreu porque o Estado do Paraná, tem sido o que mais investiu na integração desde 2004.

O que resulta para essa análise, que apesar da destinação de recursos, hoje, por parte de o governo federal, ter invertido a sua lógica, no qual não mais serão destinados recursos como balcão de negócios, onde a interferência de políticos era a regra, com o PAR do Brasil Profissionalizado, a lógica passa pelo Plano de

implantação que o estado apresenta, onde deve ficar claro o que irá realizar para a concretização da oferta de EPT. No futuro, poderão se avaliar os resultados em cada um dos estados. No entanto, esta forma de financiamento resolve as dificuldades em curto prazo, mas a médio e longo prazo o financiamento só será resolvido com a destinação de recursos que supere o modelo de programas.

4.6 As tensões e perspectivas da integração visualizadas pelos alunos: primeiras aproximações

Com relação aos alunos, a busca pelos cursos integrados parte principalmente de duas principais razões apresentadas por eles: a primeira, que acaba tendo uma expressão maior, é de que a busca, num primeiro momento, teve grande influência dos pais, por entenderem ser uma possibilidade de que, ao mesmo tempo, seus filhos tivessem o ensino médio e uma preparação para conseguir um emprego.

A decisão foi minha e de meu pai. Porque o meu pai achou que seria melhor para mim, eu saio daqui com um curso técnico de administração e porque eu teria mais chance de arrumar um emprego. (aluna, escola três)

É evidente que a expectativa dos pais que vivem do trabalho, tende a ser de que seus filhos tenham uma formação que os habilite para o trabalho. É preciso, no entanto, registrar que sentimos falta da fala direta dos pais nesta pesquisa, pois este entendimento se consegue captar da fala dos filhos. Entretanto, seria importante ouvir dos próprios pais quais são os argumentos utilizados para a tomada de decisão e, se estes percebem a possibilidade ou não desta escola e, portanto, do ensino integrado ser uma possibilidade pela contradição, de uma educação que supere a perspectiva de formação imediata para o mercado de trabalho.

A segunda é uma opção do próprio aluno que, ao mesmo tempo visualiza uma formação mais consistente, também tem como preocupação a escolha de um curso que o prepare para o trabalho e para a continuidade dos estudos. Alguns visualizam a possibilidade de continuar na mesma área do curso técnico, e outros,

de arrumarem um emprego ao término deste, para custearem a continuidade de estudo. Vejamos:

Eu fazia até a 8 série o curso numa escolar normal só que eu sempre soube que o integrado é um ensino melhor, um ensino que prepara a gente para a vida, então, foi por isso que eu optei por ser um ensino melhor.foi uma decisão minha por ser melhor o curso, ser mais avançado. (aluna, escola cinco)

Ou ainda quando:

Foi minha mesmo. Eu optei pelo ensino integrado porque, além de ser profissionalizante a gente aprende bem mais rápido tanto para o trabalho quanto para qualquer tipo de faculdade que eu vá fazer. (aluna, escola três)

Os alunos têm uma visão bastante eclética com relação à integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, mas também muito otimista. Entendem que, pelo curso ser de quatro anos, ele possibilita uma formação que supera, enquanto acesso ao conhecimento e possibilidades futuras (acesso ao emprego e continuidade dos estudos), o ensino médio tradicional de três anos. Um fator interessante que marcou o grupo de alunos da cinco escolas pesquisadas, (sendo que a Agrícola o curso é em três anos, mas em período integral) é de que, ser um curso de quatro anos, não é colocado como um obstáculo para eles, mas como uma possibilidade de relacionar o conhecimento teórico e prático. Reconhecem nisto um diferencial no processo formativo e avaliam como um ganho em relação ao ensino médio tradicional. A continuidade dos estudos não está, em muitos casos, ligada diretamente à continuidade na mesma área do curso técnico, mas sim, ao conhecimento adquirido, que, ao contrário do que eles mesmos imaginavam, embora agora já os tenham identificado, ampliam “além do só teórico” ou “só prática”.

O curso ser de quatro anos, significa que com um ano a mais apenas eu estaria ganhando um curso de alta qualidade eu faço o técnico, em comparação a outro colégio aí fora que não era reconhecido que eu ia fazer o ensino médio eu teria que fazer três anos e depois fazer mais dois anos de pós médio. (aluno da escola um)

A expectativa dos alunos que estão nas séries finais do curso, segundo os mesmos, não é diferente do motivo da escolha, ou seja, acreditam que estão mais preparados a continuar seus estudos. O que é almejado pela grande maioria dos entrevistados, como também, se sentem aptos, por dominarem um pouco mais o conhecimento da área profissional, a adentrarem ao mundo do trabalho. Não de forma consciente do significado do conhecimento ser uma ferramenta de emancipação, talvez muito mais como entenderem que o curso possibilitou que tivessem algo mais em relação aos que não tem esta formação. Isto demonstra que os currículos acabam não tratando de categorias que são essenciais para que, os que vivem do trabalho, conheçam o mundo do trabalho. Não apenas na perspectiva do setor produtivo, aqui reafirmando a tese da dificuldade de romper com a relação de educação demandada pelo setor produtivo. Isto também é constatado quando os gestores e professores entendem que para discutir tanto o PPP, quanto os currículos dos cursos, a referência principal de participação externa, vem do setor produtivo, entendido como empresários. Não sendo, portanto, considerados de forma espontânea como interlocutores, os trabalhadores.

Nós neste curso amadurecemos, muitos amigos meus hoje são diferentes. A gente percebe isto nos diálogos, no jeito que se esforçam pra os estudos. (aluna da escola três)

Em relação aos meus amigos que estão no médio geral, eu percebo que eu estou mais preparado para continuar estudando e também para conseguir um emprego, não sei explicar, mas sinto que sei mais do que eles. (aluno da escola dois)

O curso integrado é mais forte, ele é um curso que exige mais da gente, parece que é mais estruturado, mais consistente, fora que na hora de apresentar isto no seu currículo, na minha vida, vai contar bem mais. Eu pretendo terminar o meu curso, já estou estagiando, pretendo talvez mudar o meu estágio, estou estagiando a um ano numa empresa, pretendo mudar de estágio para uma outra área da química, que é uma área muito abrangente, vou terminar e vou dependendo da empresa que eu estiver posso ser contratado, mas eu vou prestar vestibular, pretendo continuar na área de química só que eu vou fazer engenharia química. O meu negócio é mais indústria mesmo. Com o curso técnico eu vou ter um conceito da química em geral, o que acontece e na engenharia eu vou começar a trabalhar com todos os processos. (aluno da escola um)

Também é preciso destacar que apesar de entenderem que há um ganho, quando fazem um curso integrado, com a possibilidade da teoria e a prática estarem presentes num único curso, alguns alunos levantam a preocupação de que o conhecimento da base nacional comum em alguns momentos tanto pelo currículo, como pelo interesse ou, pela falta deste pelos alunos, são colocados em segundo plano. Desta forma, as disciplinas da área técnica acabam prevalecendo em relação às outras. Isto é um fator relevante que demonstra o que já foi explicitado pela fala dos gestores e professores, ou seja, ainda não se chegou a um entendimento por parte dos professores da materialização da integração, apesar desta constatação não estar presente na fala da maioria dos alunos entrevistados.

A “disputa”, dentre quais os conhecimentos são mais ou menos importantes, acaba acontecendo, em detrimento do que é princípio da integração, na educação tecnológica. Se for possível a compreensão da politecnicidade /educação tecnológica e da formação na sua totalidade, não há como tratar os conhecimentos de forma estanque ou de supervalorização de um sobre outro

Outro fator interessante, que se pode constatar, é que os alunos se sentem muito valorizados pelo curso que estão fazendo e mostram-se bastante otimistas quanto ao futuro. Eles explicitam em suas falas, que percebem que estão mais amadurecidos do que os colegas que fazem só ensino médio tradicional.

4.7 – As contribuições e limites da escola na efetivação da integração

As cinco escolas pesquisadas nos apontam várias reflexões que fazem sentido da possibilidade concreta de se construir uma educação que rompa com as formas estabelecidas para o enfrentamento das desigualdades sociais que se estabelecem também na educação. Esta, pois, como já se viu nos capítulos iniciais, tem toda a sua gestão voltada para atender o que a ela é demandado, com poucas chances de numa relação dialética: elaborar pela possibilidade da contradição uma educação máxima e não mínima, para os que vivem do trabalho. Mas se existe esta possibilidade são estes caminhos que devemos perseguir.

A gestão da escola pode ser um diferencial positivo, como pode ser um empecilho para a concretização da integração. Identifica-se como positiva, quando a gestão da escola pode ser percebida como democrática, enquanto concepção e

enquanto ação, não se restringindo às palavras registradas no PPP da escola, mas na qual se consegue perceber que há dinâmica de interlocução, entre os que conduzem o processo, com aqueles que fazem parte, além dos que configuram como o corpo do processo.

Neste sentido, nestas escolas foi possível perceber que apesar da decisão política da implantação da integração ter sido da SEED/DEP, a discussão com a comunidade escolar ocorreu e houve uma combinação de fatores com o que já era almejado pela comunidade. Onde isto ocorreu segundo relatos dos gestores e de professores, existe um fortalecimento, tanto na diminuição da evasão, como da compreensão dos alunos, pais e professores do que diferencia um ensino médio “regular” do integrado.

Também se encontra a negatividade/obstáculo, quando os próprios condutores do processo democrático identificam o mesmo como um registro no PPP da escola, onde há diálogo com parte do corpo deste processo, e fazem uma “confusão generalizada” com o que chamamos de parte do processo, entendendo este segmento, apenas como o setor produtivo, intervindo diretamente e exclusivamente no projeto pedagógico dos cursos, segundo seus interesses. Uma escola com esta forma de gestão não tem a possibilidade, e nem vontade política de romper com esta estrutura na construção do máximo, pois o que buscam é dar conta do mínimo designado pelo mercado.

Mesmo assim, não se pode ser nem tão positivos, nem tão negativos: as escolas são constituídas por pessoas de diferentes formações e correntes ideológicas. Com certeza este é um fator positivo, no sentido que não há em nenhuma escola uma hegemonia. Portanto, os espaços de mediação estão presentes. É necessário construir argumentos e espaços de reflexão para a implementação de uma política educacional que seja a favor dos que vivem do trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A identidade do ensino médio é uma discussão que já vindo sendo realizada por muitos e há muito tempo. Os problemas não são novos. Talvez o novo seja a oportunidade, de num processo de contradição, construir a possibilidade de um ensino médio que seja a “travessia” para novas formas de enfrentamento do processo de denominação que ele acaba reproduzindo. Se os problemas centrais da identidade do ensino médio estão principalmente relacionados ao seu princípio norteador e, ao do deficiente financiamento público, é preciso o enfrentamento destas duas causas.

Discutir a relação, de no ensino médio, a profissionalização, ser uma possibilidade de uma educação que se aproxima mais do que almejamos para os que vivem do trabalho, sem tratá-la como um cordão umbilical que liga, de forma reducionista, aos conhecimentos demandados pelo mercado de trabalho, é o desafio que se procura desvelar.

Constata-se que, na década de 90 e, agora, no início deste século, a Educação Profissional e o Ensino Médio estão sendo temas bastante debatidos e estudados por pesquisadores da área da Educação, principalmente no que tange á relação entre Trabalho e Educação. Tal fato pode ser considerado um fator positivo, pois não era uma temática de interesse da pesquisa educacional. O fator negativo é de que as propostas de “reformas” e sua efetivação como política da Educação dos trabalhadores não têm como foco os sujeitos, e sim, o mercado de trabalho, ou ainda de acordo com Kuenzer (2005, 2006, 2007), tinham como foco, a tarefa e não o trabalho.

Como já constatado por diversos autores, as mudanças no mundo do trabalho com a reestruturação produtiva e conseqüentemente a acumulação flexível vêm difundido o discurso de que é necessária uma formação dos jovens, com base em novos conhecimentos e competências. E isto irá proporcionar a eles a possibilidade de acompanharem as mudanças socioeconômicas, tecnológicas e culturais da atualidade. O cuidado que se tem que ter é de como acompanhar as mudanças, pois não se pode ignorá-las, mas ressignificá-las, para que a formação dos nossos jovens seja mais profunda, a fim de que lhes dêem condição de ir além das demandas impostas pela produção. A escola, portanto, não pode ficar subordinada á

lógica da produção, mas também não pode ignorar as exigências dela demandadas. A escola teria, então, o papel da leitura crítica desse mundo da produção.

A Educação Profissional integrada ao ensino Médio, nos documentos analisados, é expressa como uma travessia onde se vêem que os caminhos para a politecnia estão presentes, porém não concretizados. As necessidades impostas pelo mundo da produção não permitem ainda que seja retardada a entrada do jovem na produção. Constatou-se, analisando as orientações, tanto da SEED/PR como da SETEC/MEC, que existem muitas aproximações das categorias utilizadas, sendo a principal o trabalho como princípio educativo. Esta categoria é que conduz aquelas,, que, no conjunto, expressam a concepção de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, onde o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são indissociáveis na construção de currículos integradores.

A positividade constatada é a de se resgatar uma escola para os que vivem do trabalho, buscando assegurar que não seja apenas uma cópia, muitas vezes mal feita, das escolas que têm como principal foco os jovens que não vivem do trabalho. Mas uma escola que tenha identidade própria, onde os conhecimentos teóricos e práticos sejam elaborados na perspectiva da práxis, superando a dualidade existente, que apenas prepara para o vestibular, e a que prepara para o setor produtivo. A superação desta histórica dualidade pode não significar uma escola única para todos, sem diferenciação de classe, mas uma escola para os que vivem do trabalho, onde ser diferente seja a grande positividade da integração.

Como negatividade, aponta-se a possibilidade de que não se concretize de fato a integração. São vários os fatores que os documentos apontam para a efetivação da integração, mas se as condições não forem se materializando no interior de cada escola, pode se transformar o que se vê como positivo, em negativo. Esta escola pode priorizar o conhecimento tácito, em detrimento do conhecimento científico – tecnológico e histórico- social e, portanto, uma educação precária, aprofundando as diferenças e a dualidade.

Outra preocupação é quanto á discussão colocada pelo MEC/SETEC/SEB, quanto ao um “novo ensino Médio integrado”: se ainda não consolidamos a própria concepção de uma Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, como propor uma nova concepção de integração, tendo como centralidade o trabalho, mas dando a “opção”, dos sistemas escolherem qual a dimensão que deve ser aprofundada? Apesar de ressaltarem em seu documento (2008) que não é o aprofundamento de

uma dimensão em detrimento das outras. É este o entendimento que vai se generalizar.

Nesta pesquisa, busca-se, através das entrevistas realizadas com cinco gestores, trinta professores e 30 alunos, apontar alguns obstáculos a serem superados, assim como os avanços que foram sendo conquistados, no decorrer destes cinco anos.

O primeiro obstáculo se evidencia em relação ao trabalho coletivo: desde a decisão da oferta ser do coletivo da escola, à elaboração dos currículos dos cursos e ao planejamento coletivo, constatamos que, enquanto os professores continuarem recebendo a ementa da sua disciplina sem conhecer, participar do currículo, este não entendido como a grade curricular, mas sim da totalidade da formação expressa nas opções realizadas de conhecimentos, traduzido em conteúdos e disciplinas que devem compor a formação, as dificuldades de integrar continuarão presentes.

Para superar este obstáculo, foi colocado pelas escolas sobre a necessidade de que todos os professores sejam do Quadro Próprio do Magistério, e que é preciso também uma política diferenciada de distribuição de aulas para as escolas que ofertam cursos integrados, porque, muitas vezes, o professor tem apenas algumas aulas que sobram do seu padrão em outro estabelecimento de ensino, nestas escolas, ficando muito à parte das discussões inerentes ao trabalho coletivo.

Com relação aos professores, são muitas as condições necessárias: a primeira, como já colocamos, é de serem do quadro próprio das Secretarias, portanto professores permanentes e não contratados temporariamente; a segunda necessidade da formação inicial dos professores da área técnica (formação em licenciaturas); a terceira, a integração dos professores da base nacional comum e os professores da área técnica e por último a formação continuada de todos, especialmente no interior da própria escola. Apesar da realização, segundo a SEED/DET, de concursos para professores das áreas específicas da Educação Profissional, assim como para os professores de todas as disciplinas das ciências básicas, ainda existe uma necessidade de ampliação de vagas de concurso.

Também, identificamos outra dificuldade em relação ao trabalho que deve ser realizado em conjunto, pela equipe pedagógica e coordenadores de curso junto aos professores: nas escolas que não oferecem somente cursos técnicos, a equipe pedagógica não se sente responsável também pelo trabalho com os professores, pois a existência do coordenador de curso, que é assumida por um professor da

área daquele curso, é vista como suficiente para o trabalho com os professores; ainda, este profissional estaria fazendo o seu papel. Isto causa dois problemas: o primeiro que os professores técnicos não têm a formação necessária para desenvolver sozinhos a interlocução com o conjunto de professores, lembrando que os mesmos são da base comum e da área técnica; segundo, porque a idéia de que em cada curso tenha um coordenador é para um trabalho coletivo com a equipe pedagógica, ou seja, contribuir com esta para que o diálogo seja mais próximo possível com cada área profissional. Integrar esses profissionais, é dar mais um passo para a efetivação do trabalho coletivo e conseqüentemente, à integração.

Quanto à formação inicial dos professores, apontamos dois problemas: o primeiro é que não há professores da área técnica licenciados, pois a grande maioria é bacharel e, a nosso ver, as medidas paliativas adotadas, não são suficientes para a formação efetiva de professores, embora seja uma medida acertada, no sentido de que pelo menos estes docentes concursados tenham uma aproximação com o conhecimento pedagógico, essencial para a formação dos professores, ou seja, a formação ofertada pela SED/PR, através das Universidades públicas do estado. O segundo problema é que não visualizamos, a médio prazo, apesar do MEC ter apresentado a sua proposta para formação destes profissionais, uma política de formação mais consistente. Isto podemos entender como uma contradição, por dois motivos; o primeiro porque, se o próprio MEC vem incentivando que as redes tanto federal como as estaduais ampliem a oferta de cursos técnicos, ao mesmo tempo, não tem uma política clara de formação, portanto não há profissionais preparados disponíveis para a inserção na atividade docente. A segunda contradição, a nosso ver, é que se estamos construindo uma proposta de formação integral, ao mesmo tempo, temos propostas fragmentadas de formação dos profissionais que irão realizar este desafio.

A formação inicial, muitas vezes não suficiente, nos leva a refletir que o desafio da formação continuada, neste processo, toma dimensões de extrema importância. O fio condutor que tratamos anteriormente, aqui se apresenta como uma possibilidade, para que todos os professores (disciplinas básicas e técnicas), num processo crescente e consciente se apropriem daquilo que também lhes foi negado no seu próprio processo formativo. O resultado, a nosso ver, só ocorrerá se, essencialmente, a formação continuada ocorrer no chão de cada escola.

O financiamento, seja para atualização das bibliotecas e laboratórios, ou para a manutenção das mesmas também é um fator essencial. Todas essas condições, de alguma forma, são expressas nos documentos, principalmente os do MEC, que dizem que temos que iniciar a integração, mesmo sem todas as condições estarem plenas, mas que, a partir da sua materialização, as condições serão parte da conquista dos que vivem do trabalho de uma escola que, por opção política, definirá a sua gestão e seu financiamento. Reafirmamos aqui que o financiamento perene é condição para que exista concretamente a integração. Uma escola, não significa apenas o prédio, para integrar conhecimentos teóricos e práticos como práxis, é preciso que os ambientes da escola estejam preparados. Não será através de programas que isto estará garantido. Financiamento público específico para a Educação Profissional em escolas públicas é condição para sua materialização em bases consistentes, visualizando uma educação que supere a visão de programas que há muito tempo vem prevalecendo.

No Paraná, constatamos um avanço, pois a constituição do Fundo Rotativo específico para manutenção da Educação Profissional pode ser entendida como uma política perene. Não foi criada neste estado a perspectiva de “programas”. Entretanto, é preciso salientar que estes recursos, ainda não são suficientes para todos. É necessário, com urgência, a definição do “investimento por aluno”, por curso, pois a manutenção dos laboratórios, assim como dos insumos utilizados são diferentes e, portanto, com investimentos diferenciados.

Todas as condições já mencionadas: financiamento perene; contratação de professores por concurso; formação inicial e continuada de professores; participação ativa da comunidade, não na perspectiva da transferência da responsabilidades do estado, mas como diálogo entre aqueles que fazem parte da comunidade com aqueles que são responsáveis por sistematizar os seus anseios, necessidades na construção de uma escola emancipadora para todos, se constituem componentes indissociáveis para esta construção.

Um fator importante a ser destacado, é o da forma de como os alunos dos cursos integrados, se veem neste processo: eles expressam que o curso que fazem os tornam “melhores” do que aqueles que estão no ensino médio “regular”. Concluímos que eles tem uma auto-estima que os diferencia de outros alunos, uma vez que como positiva a possibilidade de integração dos conhecimentos teóricos e práticos, pois para eles é algo a mais do que teriam apenas com o ensino

médio, mesmo expressando também, as dificuldades encontradas, já citadas anteriormente. O fato da escolha de fazer o curso ser influenciada principalmente pela vontade dos pais, é vista também como fator positivo. Os alunos tem a expectativa de uma escola, que através do conhecimento, lhes permita acesso ao mundo do trabalho e a continuidade de seus estudos.

Sentimos falta de ouvir dos pais qual é a expectativa deles, em relação aos seus filhos estarem fazendo estes cursos. Gostaríamos de saber, se eles tem a compreensão de que esta pode ser uma escola que seja emancipadora, ou a expectativa é basicamente de conseguir um “emprego”?

A decisão de uma escola que não vá atender apenas ao mercado de trabalho (capital), mas que pela categoria contradição supere o conhecimento precarizado, ou ainda a inclusão excludente, passa pela formulação de políticas com garantia de financiamento, com participação efetiva dos trabalhadores nas definições e gestão, para atender realmente as necessidades dos que vivem do trabalho.

Constatamos o que anunciamos no início deste trabalho: não basta a decisão política para a construção de uma educação integrada, é preciso que as condições materiais e humanas estejam dadas, e essas ainda não estão totalmente consolidadas. Continuamos defendendo a posição de que esta educação é possível. No caso do Paraná, percebemos que os avanços ocorreram, mas que os obstáculos ainda estão presentes. É preciso então, um olhar e uma intervenção mais direcionada aos obstáculos que foram explicitados no decorrer desta pesquisa, com a participação efetiva dos dois Departamentos da SEED/PR. A nosso ver, não porque, como alguns advogam, que exista dois tipos de ensino médio, eles sim, se diferenciam no que diz respeito a integrar os conhecimentos denominados de básicos aos conhecimentos tecnológicos, mas ambos tem o trabalho, a ciência e a cultura, como fio condutor, sendo que, no integrado, a categoria tecnologia passa também a ser uma das dimensões. Percebemos que é preciso uma maior aproximação, para que os professores se sintam mais integrados, para que os currículos não se sustentem em conteúdos fragmentados, ou na disputa de quais conhecimentos são “mais ou menos” importantes.

É possível se materializar uma escola para os que vivem do trabalho, pela contradição numa sociedade desigual, que determina uma educação flexível na perspectiva da polivalência do trabalhador multifuncional, desde que, num processo

contrahegemônico, os que vivem do trabalho não sejam expectadores do processo, mas parte integrante do mesmo.

O desafio das escolas do Paraná é conseguir a ampliação de ações que já estão presentes nas escolas. A nosso ver, o que falta, é que todos os envolvidos tenham clareza do papel que desenvolvem neste processo.

A utopia se concretiza, a partir de ações. Assim é preciso agir para a concretização da integração. Os primeiros passos estão dados, cabe a nós, que vivemos do trabalho, intensificarmos a nossa participação democrática nos processos decisórios, para superar os limites que são impostos por tantas forças e interesses na educação de nossos jovens.

A integração pode ser esta possibilidade, desde que haja, portanto, espaços democráticos em nossas escolas, para que todos construam uma educação respaldada em princípios emancipadores.

Mesmo tendo consciência dos limites da sociedade capitalista que tem como finalidade a valorização do capital, entendemos ser possível pela contradição a construção de outros caminhos, sabendo que depende de uma opção política, mas não se restringe a esta opção. É preciso que esteja respaldada também pela garantia de financiamento público, gestão democrática e principalmente pela incorporação, pelo coletivo da escola, de uma educação que tem a perspectiva de ruptura com o modelo tradicional.

Para entendermos como está ocorrendo a integração da educação profissional ao ensino médio, temos que chegar ao chão da escola, com a compreensão que às categorias que norteiam a integração, seja o trabalho como princípio educativo; a ciência; tecnologia e a cultura, estejam expressas no trabalho pedagógico de cada professor, não no trabalho fragmentado das disciplinas que não dialogam entre si, mas pelo diálogo entre elas na construção de uma nova forma, que supere a sobreposição de conhecimentos expressos nos conteúdos.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.** São Paulo: Cortez, 1995.

ARRUDA, Maria da C. **A Reforma do Ensino Médio Técnico: democratização ou cerceamento?** Tese de Doutorado. PUC/ Rio de Janeiro, 2007.

BRASIL. **Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004.**

BRASIL. **Decreto n.2.208, de 17 de abril de 1997.**

BRASIL, **LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: lei n.9394/96.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

CASTRO, C. M. Educação e Técnica: a crônica de um casamento turbulento. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Org.) **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã Editora, 1996.

CIAVATTA, M. Formação Integrada: caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho. In: **Ensino Médio Integrado a Educação Profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba. SEED/PR, 2008.

Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. **Anais e Deliberações da I Conferência da Educação Profissional e Tecnológica.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2007.

CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento Humano e Educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos.** São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996 (coleção Prospectiva).

CUNHA, Luiz Antônio. As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, Dagmar et alli. **O Ensino Médio e a reforma da educação básica.** Brasília: Plano Editora, 2002.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. In : YANNOULAS, Sílvia C. (org.). **Atuais Tendências na Educação Profissional**. Brasília: FLACSO, 2000.

CZERNISZ, Eliane C. da S. **Política do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio: a educação escolar no contexto de reformas ocorridas a partir de 1990 no estado do Paraná**. Tese de doutorado em Educação. Marília: UNESP, 2006.

DAGNINO, Renato. **Enfoques sobre a relação Ciência, Tecnologia e Sociedade: Neutralidade e Determinismo**. DataGramaZero – Revista de Ciência da Informação, v.3 , n.6.2002

FERREIRA, Eliza, B., GARCIA, Sandra R, G. O ensino médio integrado a educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, Gaudêncio et alli. **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez. 2005.

FERRETTI, Celso e SILVA, João R. **Trabalho, Cultura, Qualificação Profissional e Formação**. Mimeo. 2000.

FONSECA, Celso S. **História do ensino Industrial no Brasil**. Rio de Janeiro. Escola Técnica. 1961, V.1.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial a educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia; WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sergio (Orgs). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo; Cortez, 1996.

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade**. São Paulo: Moraes, 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio (org), **Educação e Crise do Trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes. 1998.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez. 2005

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

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A relação quantidade e qualidade na educação pública tecnológica de ensino médio.** In: Relatório do projeto de pesquisa: Educação Tecnológica e o Ensino Médio: Concepções, Sujeitos e a Relação Quantidade/Qualidade. Rio de Janeiro, UERJ, 2008.

GARCIA, Nilson. M.D. e LIMA FILHO, Domingos. L. **Politecnia ou Educação Tecnológica: desafios ao Ensino Médio e a Educação Profissional.** Texto Encomendado pelo GT Trabalho e Educação, 27º Reunião da ANPED, Caxambu, MG, 2004.

GARCIA, Sandra R.O., **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil.** In: Trabalho & Crítica. São Leopoldo, RS. Unisinos. 2000.

GARCIA, Sandra R. O. A política de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio. In: **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba, SEED/PR, 2008.

GITAHY, Leda e BRESCIANI, Paulo. **Reestruturação Produtiva e trabalho na indústria automobilística brasileira.** Campinas: DPCT/IG/UNICAMP, 1998.

GRABOWSKI, Gabriel. **Outra Educação Profissional é(in)possível? Projetos e políticas em disputa.** Dissertação de mestrado em Educação UFRGS. Porto Alegre. 2004.

GRABOWSKI, Gabriel; RIBEIRO, Jorge A. R. **Financiamento da Educação Profissional no Brasil: Contradições e Desafios.** Porto Alegre: 2006.

GRAMSCI, Antônio, **Os intelectuais e a Organização da Cultura.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1986.

GRAMSCI, Antonio. **Americanismo e fordismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção Dialética da História.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** São Paulo: Edições Loyola, 1999.

HIRATA, Helena. **Reorganização da Produção e Transformação no Trabalho: Uma perspectiva Norte/Sul.** In; Sindicalismo e Negociação Coletiva nos anos 90. Belo Horizonte, 1998.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: um breve século XX: 1914- 1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KUENZER, Acacia, **Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo.** São Paulo: Cortez. 1988.

KUENZER, Acacia. **Educação Profissional: Categorias para uma nova pedagogia do trabalho.** Boletim Técnico do SENAC, nº25.

KUENZER, Acacia Z. **Conhecimento e Competência no Trabalho e na Escola.** Boletim Técnico do SENAC.

KUENZER, Acacia, Z. **Exclusão Excludente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre Educação e Trabalho.** In: LOMBARDI, José C. et ali. Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2004.

KUENZER, Acácia Z.(org) **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.**4 ed. São Paulo: Cortez,2005.

KUENZER, Acacia Z.**As relações entre trabalho e educação no regime de acumulação flexível: apontamentos para discutir categorias e políticas.** Curitiba, 2007.

KUENZER, Acácia Z.GARCIA, Sandra R. **O. Fundamentos Políticos e Pedagógicos que norteiam a Implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.** In: O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná .Curitiba, SEED/PR,2008.

KOSIK,Karel. **Dialética do Concreto.** Rio de Janeiro. Paz e Terra.1989.

LIMA FILHO, D.L. **A Reforma da Educação Profissional no Brasil nos anos Noventa.** Tese de Doutorado. UFSC: Florianópolis, 2002.

MANACORDA, M. A. **Marx e a pedagogia moderna.** São Paulo: Cortez, 1991.

MANFREDI, S.M. **Educação Profissional no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2002.

MARX, Karl. **O capital: Crítica da Economia Política**, vol.I..São Paulo:Nova Cultura,1985.

MARX, Karl. E ENGELS, Freiedrich. **Manifesto do Partido Comunista**.

MEC/SEB. **Ensino Médio Integrado a educação profissional: integrar para quê?** Secretaria de Educação Básica. MEC:Brasília:2006.

MEC/SETEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio integrada ao Ensino Médio. Documento Base**. Brasília, 2007.

MEC/SETEC. **Diferenciais Inovadores na Formação de Professores para a Educação Profissional**. Brasília: 2008.

MEC/SETEC/SEB. **Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional**.Brasília: 2008.

MEC/SETEC. **Proposta para discussão: Políticas públicas para a educação profissional e tecnológica**. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica.MEC:Brasília:2004.

MOURA, Dante H. **Educação Básica e Profissional e Tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração**. Natal: mimeo.2007.

NEVES, Lúcia M. W. **Brasil 2000: nova divisão de trabalho na educação**. São Paulo, Xamã, 2000.

NOSELLA, Paolo. **Trabalho e Perspectivas de Formação Dos Trabalhadores: para além da formação politécnica**. Texto apresentado na Conferência no I Encontro Internacional de Trabalho e Perspectivas de Formação dos Trabalhadores, 2006,Fortaleza,CE.

OLIVEIRA, Avelino da R. **MARX e a exclusão**. Pelotas, RS: Seiva, 2004.

OLIVEIRA. Francisco. **Crítica à razão dualista: o ornitorrinco**. São Paulo: BOITEMPO, 2008.

PAULANI, Leda Maria. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA César F. e NEVES, Lúcia M. W. (Orgs) **Fundamentos da Educação Escolar do Brasil Contemporâneo**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.

PARANATEC. Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná **Ata de criação da PARANATEC**.SEED: Curitiba, 1997.

RAMOS, Marise N. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação**. São Paulo: Cortez, 2001.

RAMOS, Marise N. **Concepção do ensino médio integrado á educação profissional**. In: O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba, SEED/PR: 2008.

REQUIÃO, Roberto. **Integra do discurso de posse do governador Roberto Requião**. Curitiba, 2007.<http://aenoticias.pr.gov.br>.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis: Vozes, 1980.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Concepção de Politecnia**. Rio de Janeiro:FIOCRUZ,1987.

SAVIANI, Dermeval. **O choque da politecnia**. Rev. Trabalho, Educação e Saúde, v.1., n. 1,2002

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica**..9^oed-Campinas,SP:Autores Associados,2005.

SAVIANI, Dermeval, **Trabalho e Educação: Fundamentos Ontológicos e Históricos**. Trabalho encomendado pelo GT Trabalho e Educação, apresentado na 29^o Reunião da ANPED, Caxambu, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e prspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SAPELLI, Marlene. L.S. **Ensino Profissional no Paraná: aspectos históricos, legais e pedagógicos**. Guarapuava:UNICENTRO,2008.

SEED/DEP, **Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional**, Curitiba, PR.2005.

SEED/DET. **Relatório da Gestão 2003**.Curitiba,2003.

SEED/DEP **Relatório da Gestão 2004**.Curitiba,2004.

SEED/DEP. **Relatório da Gestão 2005**. Curitiba, 2005.

SEED/DEP **Relatório da Gestão de 2003 a 2006**. Curitiba, 2006.

SEED/DET, **Relatório da Gestão 2007**. Curitiba, 2007.

SEED/DET. **Relatório da Gestão 2008**. Curitiba, 2008.

SEED. **Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná. Educação Profissional – 2001 a 2002**. Curitiba, 2000.

SILVA, Mônica R. COLONTONIO, Eloise M. **O princípio educativo do trabalho e as possibilidades da formação unitária no âmbito do ensino médio integrado**. Curitiba, 2008.

VASQUEZ, Adolfo S, **Filosofia da Práxis**. Bueno Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales – CLACSO; São Paulo; Expressão Popular, 2007.

VIRIATO, Edaguimar O. **A publicização mercantil da Educação Profissional**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2007.

WILLIAMS. Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.

ZIBAS, Dagmar M. L. (RE) significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS,Dagmar M. L.;Aguiar,M. A. A.;BUENO, Maria Sylvia S. **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

ANEXOS

Roteiro 1 Diretores

I - Identificação dos diretores:

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação:

Tempo de atuação na rede:

Tempo de atuação na direção do Colégio:

II – Roteiro:

1) Como se deu em seu Colégio a implantação do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional;

2) Qual o seu entendimento de integração;

3) Os professores tem domínio/compreensão da integração;

4) As condições humanas/professores/profissionais são suficientes para a implantação;

5) As condições materiais recursos/laboratórios e biblioteca estão de acordo com a proposta curricular;

6)As dimensões de trabalho, ciência, tecnologia e cultura são incorporadas no PPP e currículo do curso; O que significa cada dimensão desta?

7)Os currículos dos cursos estão adequados em relação ao mundo do trabalho? Como isto é percebido?

8) A comunidade foi ouvida na elaboração da proposta pedagógica?

9) A decisão de oferta esta forma de ensino foi uma decisão tomada por quem?

10) O setor produtivo foi consultado ,participou das discussões a respeito da proposta pedagógica?

12) Existe alguma ação de integração do Colégio/aluno com o setor produtivo? Como ocorre?

13) Quais são as principais dificuldades e quais avanços você identifica?

Roteiro 2 professores e coordenadores de curso

I – Identificação dos professores:

Nome:

Idade:

Sexo:

Tempo de atuação na rede:

Formação:

II- Roteiro

- 1) Qual o seu entendimento de integração? Isto vem ocorrendo na prática?**

- 2) Quais os princípios que norteiam a integração do Ensino Médio educação profissional?**

- 3) Em que momento você teve contato com estes princípios?**

- 4) Quais os últimos cursos de capacitação que participou? Quais assuntos foram tratados;**

- 5) Você participou da elaboração da proposta curricular? Em que momento teve contato com esta proposta;**

- 6) O que diferencia a proposta curricular de um curso técnico integrado com a do curso técnico subsequente ou do ensino médio propedêutico?**

- 7) Qual o significado do trabalho, de ciência, tecnologia e da cultura?**

8) As condições materiais recursos/laboratórios e biblioteca estão de acordo com a proposta curricular?

9) A decisão de oferta desta forma de ensino foi uma decisão tomada por quem?

10) Quais as principais dificuldades e quais os avanços?

Roteiro 3 Alunos

I- Identificação do aluno:

Nome:

Idade:

Sexo:

Curso:

Série:

Colégio:

II- Roteiro da entrevista:

1) De quem foi a decisão de buscar um curso técnico integrado ao Ensino Médio?

2) Qual a sua expectativa com a conclusão deste curso?

3) As condições encontradas no Colégio (laboratórios, biblioteca) dão conta de atender o processo formativo?

4) Qual a diferença de um curso integrado/técnico do ensino médio geral?

5) O que você pretende fazer ao terminar este curso? Ele possibilita o que você almeja?

6) Você escolheria novamente este curso se estive iniciando o ensino médio? Por que?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)