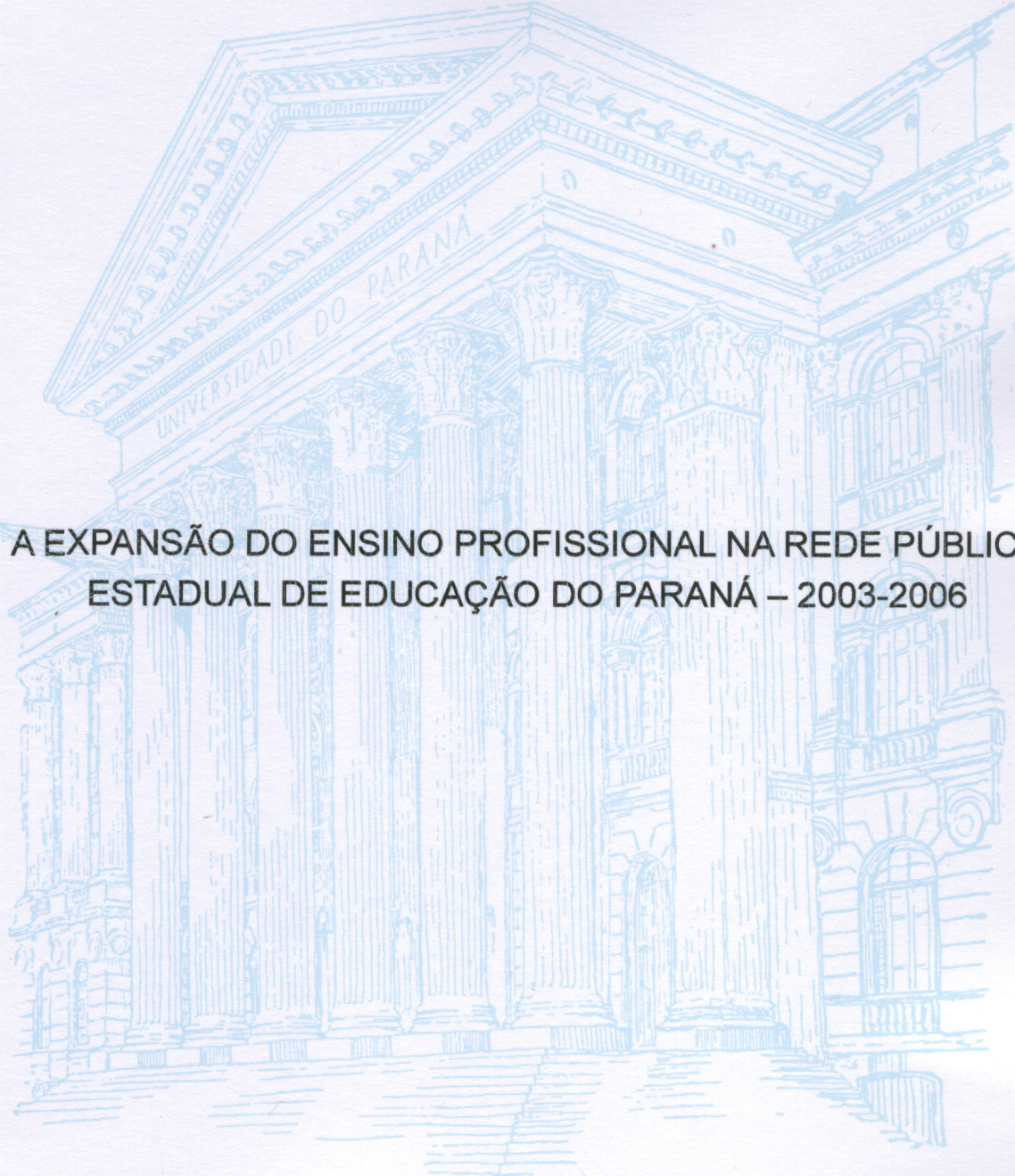


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AMELIA CRISTINA TITERICZ PINHEIRO



A EXPANSÃO DO ENSINO PROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA  
ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ – 2003-2006

CURITIBA

2008

AMELIA CRISTINA TITERICZ PINHEIRO

**A EXPANSÃO DO ENSINO PROFISSIONAL  
NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ – 2003-2006**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre, do Programa de Pós-Graduação em Educação, linha de pesquisa “Políticas e Gestão da Educação”, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Taís Moura  
Tavares.

CURITIBA  
2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
SISTEMA DE BIBLIOTECAS  
COORDENAÇÃO DE PROCESSOS TÉCNICOS

Pinheiro, Amelia Cristina Titericz

A expansão do ensino profissional na rede pública estadual de educação do Paraná – 2003-2006 / Amelia Cristina Titericz Pinheiro. – Curitiba, 2008. 133f. : il., tabs.

Inclui bibliografia e anexos

Orientadora: Profª Drª Taís Moura Tavares

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

1. Ensino profissional – Paraná – 2003-2006. 2. Escolas públicas. I. Tavares, Taís Moura. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDD 370.113098162

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 Dissertação de **AMÉLIA CRISTINA TITERICZ PINHEIRO** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas, DR<sup>a</sup> TAÍS MOURA TAVARES, DR<sup>a</sup> MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES e DR<sup>a</sup> ROSE MERI TROJAN argüiram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **“A EXPANSÃO DO ENSINO PROFISSIONAL NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ – 2003-2006”**.

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

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR <sup>a</sup> TAÍS MOURA TAVARES		aprovada.
DR <sup>a</sup> MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES		aprovada
DR <sup>a</sup> ROSE MERI TROJAN		aprovada

Curitiba, 15 de agosto de 2008

**Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Tereza Carneiro Soares**  
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Para João, Amelia, Bruno e Cristina.  
Eles sempre em minha memória e em meu coração...

Para Ruy e Irma.  
Ela sempre em minha memória e em meu coração...

Para Siderlei, Tarcizo e Thiago.

Para Claudio, Rita, Bianca, Leonardo, Rafael, Giselle, Milena e Aninha.

Para todos os que, dentro de seus limites, buscam com palavras e principalmente com ações um mundo, *essencialmente*, mais humano...

**No entendimento de que palavras são insuficientes para tanto, eu agradeço:**

com especial carinho, a dedicação da professora Taís Moura Tavares, que sempre pacientemente, me esclarecia dúvidas infindáveis, me ajudando enxergar caminhos novos e melhores, me orientando para que este trabalho fosse tomando corpo;

às professoras Maria Dativa de Salles Gonçalves e Rose Meri Trojan, que gentilmente participaram da banca de qualificação e de defesa deste trabalho, pelos importantes e fundamentais apontamentos;

às professoras: Taís, Acácia, Lígia, Noela, Rose, Regina e ao professor Ângelo, pelas aulas e seminários enriquecedores e inesquecíveis;

à gestora do Departamento de Educação e Trabalho (SEED/PR), à representante da APP- Sindicato, aos diretores(as) e coordenadores(as) de colégios e aos funcionários(as) do NREC e SEED, pela atenção concedida durante entrevistas, questionário e coleta de dados;

aos colegas de curso: Cida, Cíntia, Diana, Rosana, Sílvia, Joseval e José Roberto, pelo companheirismo;

à amiga Cristina, por sempre “me estender sua mão”;

aos colegas de jornada de trabalho que deram grande força, e entenderam minhas limitações durante este processo;

à todos da minha família, pela compreensão por eu ter que me fazer ausente em muitos momentos;

ao Siderlei, ao Tarcizo e ao Thiago, *grandes amores*, agradeço intensa e imensamente!

CELEBRAÇÃO DE BODAS  
DA RAZÃO COM O CORAÇÃO

Para que a gente escreve, se não é para juntar nossos pedacinhos? Desde que entramos na escola ou na igreja, a educação nos esquarteja: nos ensina a divorciar a alma do corpo e a razão do coração.

Sábios doutores de Ética e Moral serão os pescadores das costas colombianas, que inventaram a palavra *sentipensador* para definir a linguagem que diz a verdade.

(EDUARDO GALEANO, 2003, p. 119)

## RESUMO

Esta pesquisa buscou encontrar razões que determinaram a retomada do ensino profissional na rede pública de educação do Paraná como política, período 2003-2006, bem como sua expansão; por consequência, também se analisaram fundamentos desta política. Foram utilizadas como principais estratégias metodológicas: análise de documentos oficiais, de levantamento de dados estatísticos, de questionário aplicado a diretores ou coordenadores de colégios com ensino profissional de Curitiba, de entrevistas com a gestora da rede pública estadual de educação profissional do Paraná e com representante da APP - Sindicato. Os dados foram analisados tomando o materialismo histórico dialético como referencial teórico-metodológico. As razões observadas foram: a indução que as políticas federais para o ensino profissional produzem sobre a política estadual; a necessidade dos governos, nacional e estadual, de dar uma resposta política a um problema social de raiz econômica, o desemprego, e assim buscar legitimidade; a herança histórica do estado do Paraná de reestruturação de cursos profissionalizantes nos governos do PMDB; a pressão dos movimentos sociais; a oposição ideológico-partidária deste governo, 2003-2006, ao seu antecessor, o qual quase eliminou a possibilidade de cursos profissionalizantes, na rede pública estadual; pressão do mercado de trabalho, que também atinge a opinião pública, principalmente pela mídia, apontando para a necessidade de formação específica para o trabalhador e ao mesmo tempo formação geral, o que causa também entrecruzamento de concepções no transcorrer da política.

Palavras-chave: Ensino profissional. Política de ensino. Rede estadual de ensino.



## ABSTRACT

The present research has sought to find the reasons that determined the return of the professional education in Parana's public education system as a policy in the period between 2003 and 2006, and its expansion; as a consequence, the basis of this policy has also been analyzed. The main methodological strategies utilized were: analysis of official documents; findings of statistic data coming from a questionnaire applied to principals or coordinators of schools that have professional education in Curitiba, and from interviews with the administrator of the public school system of Parana and with the spokesperson of the APP- Union (*APP- Sindicato*). The data have been analyzed having the dialectical historical materialism as theoretical-methodological referential. The reasons that have been observed are: the influence the federal policies have over state policies about professional education; the need the government, either state or federal, has of giving a political response to a social problem that has economic origin: unemployment, thereby seeking legitimacy; Parana's historical heritage of re-establishing the professionalizing courses under PMDB Party's government; pressure from social movements; ideological-partidary opposition from the 2003-2006 government to its predecessor, which almost eliminated the possibility of the implantation of professionalizing courses in the public school system; work market pressure, that also reaches the public opinion, mainly through the media, indicating the need for an specialized education to the worker and, at the same time, the need for general education, which leads to the intercrossing of conceptions in the course of politics.

Keywords: Professional education. Education policy. Public education system.

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b> - CURSOS E HABILITAÇÕES E NÚMERO DE ALUNOS POR CURSO E HABILITAÇÕES – ENSINO DE 2º GRAU – 1995, NO PARANÁ .....	49
<b>TABELA 2</b> - ESTABELECIMENTOS QUE OFERECEM CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E A UNIDADE DA FEDERAÇÃO .....	69
<b>TABELA 3</b> - ESTABELECIMENTOS QUE OFERECEM CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR MODALIDADE DE OFERTA E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E A UNIDADE DA FEDERAÇÃO .....	71
<b>TABELA 4</b> - MATRÍCULAS NOS CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E MODALIDADE DE OFERTA, SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E A UNIDADE DA FEDERAÇÃO .....	73
<b>TABELA 5</b> - CURSOS/HABILITAÇÕES E NÚMERO DE ALUNOS POR CURSOS/HABILITAÇÕES – ENSINO DE 2º GRAU – 1995 / CURSOS E N° DE MATRÍCULAS – ENSINO PROFISSIONAL, 2003 – NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ .....	75
<b>TABELA 6</b> - CURSOS – ENSINO PROFISSIONAL, INTEGRADO E SUBSEQÜENTE EM 2003 E CURSOS – ENSINO PROFISSIONAL, INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, EM 2004, NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ .....	76
<b>TABELA 7</b> - CURSOS - ENSINO PROFISSIONAL, INTEGRADO E SUBSEQÜENTE EM 2003 E 2006 E CURSOS - ENSINO PROFISSIONAL, INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, EM 2004, NA REDE ESTADUAL PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ .....	78
<b>TABELA 8</b> - NÚMERO DE MATRÍCULAS – ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL – REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ .....	79
<b>TABELA 9</b> - CURSOS E HABILITAÇÕES – ENSINO DE 2º GRAU – 1995 E CURSOS DE ENSINO PROFISSIONAL, INTEGRADO E SUBSEQÜENTE EM 2006 NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ .....	80
<b>TABELA 10</b> - DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS INTEGRADOS E SUBSEQÜENTES OFERTADOS PELA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO NO PARANÁ – JUN. 2005 .....	85

## LISTA DE SIGLAS

ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação  
APP – Associação dos Professores do Paraná  
ARENA – Aliança Renovadora Nacional  
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento  
CADEP – Centro de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica  
CCPE – Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação  
CEE – Conselho Estadual de Educação  
CEEP – Centro Estadual de Educação Profissional  
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e Caribe  
CEPE – Coordenação de Estudos e Pesquisas Educacionais  
CFE – Conselho Federal de Educação  
CLT – Consolidação das Leis Trabalhistas  
CNBB – Confederação Nacional dos Bispos do Brasil  
CNTE – Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação  
CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação  
CPC – Centros Populares de Cultura  
CUT – Central Única dos Trabalhadores  
DCN(s) – Diretrizes Curriculares Nacionais  
DEE – Departamento de Educação Especial  
DEEB – Diretoria de Estatísticas da Educação Básica  
DEF – Departamento de Ensino Fundamental  
DEJA – Departamento de Educação de Jovens e Adultos  
DEM – Departamento do Ensino Médio  
DEP – Departamento de Educação Profissional  
DESG – Departamento de Ensino de Segundo Grau  
DET – Departamento de Educação e Trabalho  
FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador  
FHC – Fernando Henrique Cardoso  
IES – Instituições de Ensino Superior  
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira  
IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDB – Lei de Diretrizes e Bases  
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional  
MCP – Movimentos de Cultura Popular  
MEB – Movimentos de Educação de Base  
MEC – Ministério da Educação e Cultura  
MEC/USAID – Ministério da Educação e Cultura / United States Agency International for Development  
NRE(s) – Núcleos Regionais de Educação  
NREC – Núcleo Regional de Educação de Curitiba  
NuPE – Núcleo de Política, Gestão e Financiamento da Educação  
ONG – Organização não Governamental  
PARANATEC – Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná  
PCN(s) – Parâmetros Curriculares Nacionais  
PDT – Partido Democrático Trabalhista  
PEE – Plano Estadual de Educação  
PFL – Partido da Frente Liberal  
PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro  
PNPE – Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego  
PNQ – Plano Nacional de Qualificação  
PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos  
PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná  
PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional  
ProJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária  
PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária  
PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira  
PSS – Processo Seletivo Simplificado  
PT – Partido dos Trabalhadores  
SEB – Secretaria de Educação Básica  
SEED – Secretaria de Estado da Educação  
SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial  
SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica  
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica  
SUED – Superintendência de Educação  
UEL – Universidade Estadual de Londrina  
UFF – Universidade Federal Fluminense  
UFPR – Universidade Federal do Paraná  
UNDIME – União de Dirigentes Municipais de Educação  
UNICAMP – Universidade Federal de Campinas



## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2 ENSINO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA DE ESTADO NO BRASIL .....</b>	<b>22</b>
2.1 Considerações sobre a história do ensino profissional no Brasil até a década de 1970 .....	24
2.2 Ensino profissional nos anos 1970 e 1980: a proposta tecnicista e sua crítica .....	27
2.3 Ensino profissional no quadro do neoliberalismo: o governo FHC .....	31
2.4 Críticas ao Decreto 2208/1997 e propostas do governo Lula .....	38
<b>3 A EXPANSÃO DA OFERTA DE ENSINO PROFISSIONAL EM NÍVEL MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ – 2003-2006 .....</b>	<b>48</b>
3.1 Antecedentes da política de expansão 2003-2006: o desmonte do período Lerner .....	48
3.2 Propostas e ações do DEP/SEED para a expansão do ensino profissional no Paraná – 2003-2006 .....	55
3.3 A expansão de matrículas e cursos do ensino profissional no Paraná a partir de 2003 .....	68
<b>4 UMA CONCEPÇÃO POLITÉCNICA DE ENSINO PROFISSIONAL NO INTERIOR DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO E RAZÕES DA POLÍTICA .....</b>	<b>88</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>117</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>120</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>128</b>
<b>Anexo 1 - Legislação para ensino profissional técnico e formação docente em nível médio .....</b>	<b>128</b>
<b>Anexo 2 - Folder do Departamento de Educação Profissional, atual Departamento de Educação e Trabalho .....</b>	<b>130</b>
<b>Anexo 3 - Propaganda de curso profissionalizante de um colégio da rede pública estadual de educação do Paraná .....</b>	<b>132</b>
<b>Anexo 4 - Questionário aplicado aos diretores/as ou coordenadores/as de colégios da rede pública estadual de educação de Curitiba com ensino profissional - novembro de 2007 .....</b>	<b>133</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Em meados de 2005, podia-se ver uma propaganda do governo estadual do Paraná, em diversos pontos de ônibus de Curitiba (não se sabe em quais lugares ou cidades mais), que dizia: “PARANÁ MAIS FORTE NA EDUCAÇÃO. O governo que mais implantou escolas profissionalizantes. Em 2002 eram 86. Em 2005 são 222.” Ao lado, fotografia de uma jovem segurando alguns livros no braço.

A ampliação mencionada pelas peças publicitárias se confirma mediante dados do Ministério de Educação e Cultura (MEC) / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) no Censo Escolar 2005, sobre estabelecimentos de ensino com profissionalização em nível médio, nas formas concomitante, integrada e subsequente<sup>1</sup>. Esses dados apontam o Paraná como primeiro lugar, considerando dependência administrativa pública estadual. Se for focalizado apenas o ensino profissional com organização curricular integrada ao ensino regular, há uma oferta de mais de 86% na rede estadual pública do Paraná em comparação a todos os demais estados do país, até 2005 (INEP, 2006, p. 28-29).

Como se verá, havia, na década de 1980, no estado do Paraná, uma grande oferta de ensino profissional. Contudo, no governo estadual que assume a partir de 1995, implantou-se uma política de extinção progressiva dos cursos de formação profissional na rede pública estadual de ensino médio, que só não se completou pela resistência de algumas escolas. Com a mudança de partido no poder, a partir de 2003, retoma-se a política de oferta e expansão do ensino profissional. A alternância de política deu-se sob a égide da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n° 9394 de 1996, que passou, nesse período, por interpretações e normatizações que contrariam umas às outras.

Em todo esse período – aqui se pede uma licença para uma apresentação em primeira pessoa – tive a possibilidade de participar do processo, ainda que, por vezes, de modo parcial. Em alguns momentos fui docente da rede de ensino pública

---

<sup>1</sup> “Art. 4° A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2° do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da lei ° 9394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, (...) § 1°. A articulação entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio dar-se-á de forma: I- integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental (...) II- concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio (...) III- subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio.” Decreto 5154/2004

estadual – no curso de magistério, em nível médio, o qual hoje se denomina curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental – e também, em todos estes momentos, fui pedagoga, além de perceber a influência na escola e mesmo na sociedade, do “vai e vem” das políticas educacionais. Quais os motivos desse movimento? Por que ora é bom ter muito ensino profissional na rede pública, e ora não é bom? Quais as razões da política para expandir o ensino profissional a partir de 2003? Estas dúvidas acompanham muitos profissionais nas escolas com ou sem ensino profissional. A intenção em investigar essa temática foi no sentido de buscar os motivos explícitos para a política e, principalmente, ir além do que se mostra como aparente.

Assim, a preocupação nuclear desta pesquisa foi entender razões da expansão do ensino profissional<sup>2</sup> como política na rede pública estadual de educação do Paraná na gestão do governo de 2003 a 2006. Este interesse decorreu primeiro por certa vivência profissional nesta área, inclusive tendo possibilidade de participar parcialmente deste processo de expansão citado acima, mas fundamentalmente de um entendimento de que o estabelecimento de políticas, direta ou indiretamente, influencia os movimentos de avanços e retrocessos no âmbito escolar, no sentido de se atingir os objetivos básicos político-pedagógicos: socialização de conhecimento, patrimônio da humanidade, para aumento do nível de entendimento da realidade e de consciência política das pessoas, o que lhes é um direito.

Este trabalho considerou como método de análise e compreensão da realidade o materialismo histórico dialético<sup>3</sup>. Este postula uma inter-relação da materialidade e do pensamento no real em movimento, no qual, segundo Kosik (2002), o que aparece, dialeticamente, mostra e oculta a essência das coisas. Por isso o concreto aparente e sensível acaba por ser um falso concreto ou, conforme este autor, um pseudoconcreto. Neste sentido, é importante o esforço para desvelar a essência do que o fenômeno mostra, pois “realidade é a unidade do fenômeno e da essência” (KOSIK, 2002, p. 16). Porém, a relação entre aparência e essência é uma relação dialética, complementando: “A ‘substância’ é o próprio *movimento da*

---

<sup>2</sup> Ensino profissional será entendido como aquele que ocorre na escola; ofertado na estrutura das escolas de educação básica na etapa de ensino médio, que do ponto de vista legal, se refere à educação profissional em nível técnico e à formação de docentes para atuar na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, Lei 9394/96, artigos 36 – § 2º-, 40 e 62)

<sup>3</sup> Sobre o método é possível aprofundamento em: MARX, 2003; GRAMSCI, 1989; KOSIK, 2002; VÁZQUEZ, 1977; FRIGOTTO, 2001; entre outros.

*coisa ou a coisa em movimento*” (KOSIK, 2002, p. 34). Os grifos no original dão a idéia da importância em se considerar o movimento, entre a aparência e a essência, numa análise dialética, e foi o que se pretendeu fazer neste trabalho: considerar na análise da política o movimento do real, mediante esforço intelectual que buscou um aprofundamento para se chegar ao conteúdo-essência do problema recortado, apesar das limitações próprias deste processo investigativo.

Considerando essa matriz teórica e metodológica, buscaram-se, em autores marxistas, conceitos básicos que delineiam a idéia de desenvolvimento e formação para o ser humano. Assim sendo, os conceitos de *trabalho, omnilateralidade, ensino tecnológico, escola desinteressada, escola unitária e politecnia* são fundamentos da visão teórica que permitiram pensar sobre a política em questão, seus fundamentos e suas razões<sup>4</sup>.

Toma-se o conceito de *trabalho*, aqui, como categoria básica, relação social fundamental que estrutura o modo humano de existência. Desta forma, é no processo de trabalho que se gesta o processo de conhecimento e é onde se pode produzir consciência da realidade, ou dialeticamente, também se pode produzir alienação à realidade. Se o trabalho é o fundamento da existência humana, ele é o princípio da formação humana, portanto, o trabalho é princípio educativo.

Sobre *omnilateralidade*, Manacorda entende como:

(...) a chegada histórica do homem a uma totalidade de capacidades produtivas e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidades de consumo e prazeres, em que se deve considerar sobretudo o gozo daqueles bens espirituais, além dos materiais, e dos quais o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho. (MANACORDA, 1991, p. 81)

Para este autor, omnilateralidade é um projeto de igualdade humana, para uma sociedade socialista, algo jamais ocorrido na história dos seres humanos.

O desenvolvimento onilateral do ser humano é uma perspectiva, porque há certeza que a sociedade atual não favorece senão uma formação unilateral aos seres humanos, e que, ao mesmo tempo e em contrapartida, se inscreve nela a possibilidade histórica de construção de um outro projeto de sociedade e de formação humana. Assim, conforme Manacorda, “tentemos reconstituir o homem onilateral, (...), como tendência contraditoriamente posta e negada pela sociedade

---

<sup>4</sup> A intenção aqui não é aprofundar esses conceitos, mas apenas delinear o referencial teórico da autora.

moderna e [que] já é passível de se assumir como objetivo consciente.” (MANACORDA, 1991, p. 84).

Neste sentido, segundo Manacorda (1991), Marx e Engels apontavam que o ensino deveria vincular a instrução ao trabalho produtivo, como forma de evitar a unilateralidade nos jovens, “(...) numa perspectiva que une fins individuais e fins sociais, homem e sociedade” (MANACORDA, 1991, p. 18-19). O *ensino tecnológico* englobaria o aspecto teórico e prático “(...) abrangendo os fundamentos de todos os processos de produção e os aspectos práticos de todos os ofícios” (MANACORDA, 1991, p. 27). Esta última afirmação está vinculada com a idéia de uma formação que dê subsídios para que os trabalhadores saibam o que, como, para que e por que produzem, e, para que, conforme Mészáros (2006), o trabalho possa constituir-se como necessidade interior humana.

Manacorda (1991) indica que *ensino tecnológico* corresponde às relações entre ensino e trabalho, que são consideradas, nos escritos de Marx, como uma possibilidade para o ser humano desenvolver-se, indistintamente, tanto no aspecto intelectual quanto no aspecto físico. Além disso, ter acesso aos mais avançados conhecimentos tecnológicos, relacionando a teoria e a prática, como um ideal, um gérmen para que se possa superar o estágio de produção moderna que escraviza os trabalhadores e os torna, assim, objetos e não sujeitos do processo produtivo.

Conforme Manacorda (1991), apesar de o capitalismo moderno, em certa medida, ter conseguido abolir a unilateralidade do trabalho humano no processo produtivo fabril, com a exigência do trabalhador polivalente, ele o faz de maneira que interessa ao processo de acumulação capitalista, e não com a idéia de formação onilateral, na qual o trabalhador tenha a possibilidade ou condição de buscar se desenvolver totalmente.

Embora o objeto de estudo na presente pesquisa seja o ensino profissional, deve-se lembrar a consideração de Manacorda (1991) sobre *onilateralidade*, como relacionada também com a finalidade da educação de modo geral, como um todo. Insiste-se que este entendimento de formação humana integral e completa, onilateralidade para Manacorda, é uma perspectiva de igualdade que a humanidade nunca presenciou antes.

Dos estudos de Betti (1981) sobre Gramsci, ressalta-se o entendimento de que a escola é expressão da vida intelectual e moral de toda sociedade, e a crise desta última é a crise da primeira. O Estado italiano, estabelecendo políticas para



educação na época de Gramsci, separava a escola da vida humana, e a formação geral, para as elites dirigentes, da formação profissional, para as classes trabalhadoras, como consequência da dualidade estrutural da própria sociedade.

Em seu artigo “Homens ou Máquinas” (1916), no qual escreve sobre a democratização do conhecimento, Gramsci afirma que a escola não deve ser privilégio de alguns, e sim de todos. O proletariado diante de condições sociais da época, sendo discriminado no processo de aquisição da cultura escolar, é atirado às *escolas técnicas e profissionais*, sem condições de poder ter uma formação de cultura geral ou mesmo seguir os estudos. O autor apresenta sua concepção de uma *escola desinteressada* para o proletariado nos seguintes termos:

Para o proletariado é necessária uma escola desinteressada. Uma escola em que seja dada à criança a possibilidade de formar-se, de se tornar homem, de adquirir os princípios gerais que servem para o desenvolvimento do caráter. Uma escola humanista, em suma, como a entendiam os antigos e os mais recentes homens do Renascimento. (...) Uma escola de liberdade e de livre iniciativa e não uma escola de escravidão e mecânica. (...) A escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos para uma profissão, sem ideais gerais, sem cultura geral, sem alma, só com um golpe de vista infalível e a mão firme. Mesmo através da cultura profissional se pode fazer transformar a criança em homem, contanto que seja cultura educativa e não apenas informativa, não apenas prática manual. (GRAMSCI, 1976, p. 101)

É importante destacar esta separação entre formação geral, para as elites dirigentes, e formação profissional, para as classes trabalhadoras, característica de uma escola dualista, porque ela ainda permanece na contemporaneidade, nas propostas para educação, inclusive no Brasil, onde, “o dualismo das classes sociais, a desigualdade no acesso aos bens e serviços produzidos pelo conjunto da sociedade, se enraíza no tecido social através de séculos de escravismo e de discriminação do trabalho manual”. (CIAVATTA, 2005, p. 87)

Naquele contexto, para Gramsci, a sociedade moderna exigia um novo tipo de escola, ou, como já citado, uma escola “desinteressada” de razões imediatas ao capital, que possibilitasse uma formação integral para todas as pessoas, a qual ele chamou de *escola unitária*<sup>5</sup>. Conforme Betti (1981), esta mudança na forma de pensar a escola, que Gramsci expõe, é necessária como uma maneira de o ser

---

<sup>5</sup> Escola unitária tem aparecido nos fundamentos de propostas atuais, como exemplo a que se pesquisa neste trabalho. Em documentos do Departamento de Educação Profissional, atual Departamento de Educação e Trabalho, do estado do Paraná, gestão 2003-2006. Quando se expõe sobre a concepção que se deseja seguir para o ensino profissional, afirma-se que esta “encontra suporte em Gramsci”. (SEED, DEP, 2005b, s/p)

humano conquistar a liberdade, evidentemente, sem desconsiderar que esta conquista somente será possível de se realizar dentro do processo histórico humano.

Um grande objetivo para Gramsci com a *escola unitária*, além de superar a discriminação em se propor caminhos diferentes de escola a partir da origem de classe, dentro do mesmo sistema, era formar para além do “especialista” em algum ramo profissional, era formar o “dirigente” (especialista + político). (GRAMSCI, 1989)

Quando se refere à escola unitária, é importante um esclarecimento também sobre *ensino politécnico*. Segundo Machado (1989):

Este princípio unitário pressupõe, em primeiro lugar, tornar os conhecimentos concretos, vivos e atualizados com o desenvolvimento técnico-científico. Por outro lado exige a redefinição da relação entre estrutura, conteúdo e métodos numa perspectiva orgânica. Por último, requer que o ensino seja impregnado pelas questões postas pelo cotidiano social. *O ensino politécnico é definido como o meio adequado para a operacionalização deste princípio educativo, atendendo às condições apontadas acima.* (MACHADO, 1989, p. 11, sem grifos no original)

Ou ainda segundo KUENZER:

Por politecnicidade entende-se o domínio intelectual da técnica e a possibilidade de exercer trabalhos flexíveis, recompondo as tarefas de forma criativa; supõe a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica, através de formas de pensamento mais abstratas, de crítica, de criação, exigindo autonomia intelectual e ética. Ou seja, é mais que a soma de partes fragmentadas; supõem uma rearticulação com o conhecido, ultrapassando a aparência dos fenômenos para compreender as relações mais íntimas, a organização peculiar das partes, descortinando novas percepções que passam a configurar uma compreensão nova, e superior, da totalidade, que não estava dada no ponto de partida. (KUENZER, 2000, p. 87)

Nesta pesquisa, foram retomados estes conceitos acima para possibilitar um entendimento maior quanto às perspectivas, no momento presente, das propostas da política em questão de formação integral do ser humano, desenvolvida nos aspectos intelectual, político, moral e físico, relacionando a prática e a teoria no ensino das disciplinas, devendo ser possível a todas as pessoas, mesmo que seja uma proposta que se denomina de transição a uma escola unitária de fato. Apesar da clareza de que este tipo de formação só ocorrerá essencialmente em um outro modo de produção, socialmente mais igualitário, é devido que se busque encontrar espaços de contradição existentes no próprio capitalismo, com base nestes

horizontes conceituais, se de fato as proposições forem revolucionárias, e no caso das políticas em questão, se pretende que sejam.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, utilizaram-se as estratégias metodológicas a seguir: levantamento de dados do MEC/INEP e da SEED/PR; análise de documentos oficiais, tanto em âmbito estadual como nacional, documentos referentes à nova fundamentação para o ensino profissional, principalmente os resultantes de eventos que foram destaque, promovidos pela Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), e também da legislação vigente e anteriores; análise de respostas do questionário, aplicado pela pesquisadora, com diretores(as) ou coordenadores(as) de curso em colégios com ensino profissional de Curitiba; análise de entrevistas com representante da Associação dos Professores do Paraná (APP Sindicato) e com a gestora do Departamento de Educação Profissional (DEP)<sup>6</sup>, na Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR); e coleta de informações e dados diversos com funcionários do Núcleo Regional de Educação de Curitiba (NREC) e da SEED/PR.

No decorrer deste trabalho verificou-se que o termo “expansão do ensino profissional” se tornaria mais adequado do que “retomada”, pelo fato de esta modalidade de ensino não ter sido eliminada completamente da rede pública estadual de educação, quando o anterior governo, 1995-2002, estabeleceu, a partir do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná, PROEM, a cessação dos cursos de ensino profissional no estado, em ação pioneira no país. Esta possibilidade de ensino ocorreria em apenas alguns centros de ensino profissional, com uma característica de separar a formação específica da formação geral do aluno, o que foi endossado em âmbito nacional com o Decreto 2208 de 17 de abril de 1997, do Conselho Nacional de Educação, contrariando o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n° 9394 de 1996.

Ainda que o objeto de estudo seja o ensino profissional, eventualmente se colocou uma inter-relação deste com o ensino médio, por dois motivos.

Um motivo é de cunho conceitual: toma-se por pressuposto que, para uma formação mais completa e densa do ser humano, qualquer que seja a formação profissional exige-se uma formação geral básica humana que vincule conhecimentos de cultura geral com específicos profissionalizantes. Tal formação, por suposto,

---

<sup>6</sup> Atualmente Departamento de Educação e Trabalho, DET.

corresponde ao ensino médio integrado, com uma intenção ao mesmo tempo de profissionalizar e ampliar a cultura geral para os alunos. Esta forma integrada de ensino profissional foi a que mais aumentou no Paraná, na rede estadual, a partir de 2003, especialmente comparando-se com outras unidades federativas, como se pode ver nas informações do MEC/INEP.

O outro motivo é de ordem formal, pois o ensino profissional que se toma como objeto neste trabalho ocorre dentro da estrutura da educação básica na etapa do ensino médio, mesmo quando é subsequente ou concomitante, porque estes não proporcionam uma certificação de outro nível, mas uma certificação básica, de uma profissionalização técnica que se faz em nível do ensino médio, complementando-o.

Para sistematizar as investigações, o presente trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro, fez-se uma retrospectiva do ensino profissional no Brasil, apontando para o papel contraditório e conciliador do Estado entre o que é público, o que é privado<sup>7</sup>, e o estabelecimento de políticas, no sentido de atender à necessidade de qualificação do trabalhador para o capitalismo e a necessidade de qualificação profissional mais completa e integral possível para o trabalhador.

No segundo capítulo tratou-se da política de expansão do ensino profissional na rede pública de educação do estado do Paraná de 2003 a 2006. Para isto fez-se uma retomada de antecedentes desta política, a partir da década de 1980, período de grande oferta desta modalidade de ensino, momento em que se colocavam reações críticas contra os efeitos da Lei 5692 de 1971, e o quanto esta contribuía aos interesses imediatos do mercado, do capitalismo, para formar mecanicamente o trabalhador. Após este período de críticas e reformulações curriculares, especificamente de 1995 a 2002, se estabelece um desmonte dos cursos de formação profissional na rede pública de ensino no estado do Paraná, reduzindo-os a uma oferta mínima. Ainda, neste capítulo, apresentam-se propostas e ações do DEP/SEED para esta política de expansão, bem como uma descrição em linhas gerais desta política, apontando-se a expansão no número de matrículas e cursos de ensino profissional, no período recortado.

No terceiro capítulo analisaram-se fundamentos e a concepção posta para a política de ensino profissional do Departamento de Educação Profissional (DEP),

---

<sup>7</sup> O termo privado – ou por vezes particular – aqui será tomado no seu sentido mais amplo, como: empresas em geral; instituições de ensino particulares; grupos no poder; entre outros.

que se apresentam na perspectiva de uma formação mais completa para o ser humano, uma formação omnilateral, politécnica, em oposição a formar para os interesses imediatos da reestruturação da acumulação capitalista. Também se analisaram razões para a política, encontradas no presente processo de investigação.

Este trabalho desenvolveu-se dentro do que o momento histórico e as condições estruturais determinaram. Não se pretendeu, obviamente, esgotar todas as análises ou responder todas as questões que o tema pode suscitar, até porque ainda não se apresentam todos os dados necessários para avaliação da política, que é recente e está em andamento. O objetivo principal, reafirme-se, foi verificar razões que levaram a se configurar uma política pública de expansão do ensino profissional na rede pública de educação do estado do Paraná de 2003 a 2006, e também identificar fundamentos desta política.



## 2 ENSINO PROFISSIONAL COMO POLÍTICA DE ESTADO NO BRASIL

Este é o sentido da história da formação profissional no Brasil, uma luta política permanente entre duas alternativas: a implantação do assistencialismo e da aprendizagem operacional *versus* a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual. (CIAVATTA, 2005, p. 88)

É importante a compreensão de que o ensino profissional aparece na História do Brasil como política de Estado, com características diferentes conforme o momento histórico, e que o estabelecimento de tais políticas é influenciado pelo confronto entre as classes sociais, o que determina que o Estado não seja autônomo no estabelecimento delas. Carnoy faz uma afirmação que completa esta idéia:

Historicamente, a autonomia e o desenvolvimento da luta de classes estão interligados e podemos argumentar que, embora o Estado seja definido como relativamente autônomo da sociedade civil, essa 'relatividade' é uma função da força relativa do proletariado, na luta de classes. (CARNOY, 1999, p. 78)

Para analisar uma política é fundamental, portanto, tomar um conceito de Estado. Marx não chegou a formular uma teoria sobre o Estado, mas deixou firmes proposições, como no prefácio de "Contribuição à crítica da economia política", no qual afirma ter concluído que as relações jurídicas e as formas de Estado não devem ser compreendidas por si sós, devem ser consideradas nas condições materiais de existência humana (MARX, 2003).

Gruppi (1986), a partir de Engels, mostra que o Estado não existiu desde os primórdios da existência humana. Seu surgimento, em verdade, está vinculado ao desenvolvimento econômico, que define a divisão da sociedade em classes e, conseqüentemente, a luta de classes. Quando se estabelece essa divisão no processo de produção, em escravos e seus proprietários; ou proprietários de terras e os que nela trabalham; ou mais tarde, entre capitalistas e pessoas que vendem sua força de trabalho, aparecem, como decorrência, conflitos que precisam ser contidos, daí o surgimento do Estado, cujo papel é coibir ou apaziguar os antagonismos de classe, além de também, em grande medida, ajudar os proprietários dos meios de produção, a classe economicamente dominante, a conseguir dominação política,

mediante estruturas estatais jurídicas e repressoras, ou mesmo com controle ideológico, tornando-se expressão da vontade política da classe dominante. Entretanto, de acordo com Carnoy (1999), não se deve concluir que o Estado é simplesmente resultado de um “complô de classe”, uma vez que existe também uma necessidade de organizar e cuidar da sobrevivência da comunidade, e de mediar as contradições decorrentes das condições de existência das pessoas.

Conforme Carnoy (1999), ao longo dos anos ocorreram modificações no conceito de Estado, inclusive entre autores marxistas. Dentre estas modificações, aparece a política alcançando um lugar que não tinha nos escritos originais marxistas, dando-se a ela uma importância fundamental no movimento histórico das sociedades. Gramsci, autor marxista que pode ser um exemplo neste sentido, fixa dois “planos” superestruturais, o da “sociedade política” e o da “sociedade civil”, os quais formam o Estado Ampliado (GRAMSCI, 1989).

Esta consideração sobre a política tem colocado a luta política essencialmente democrática como fundamento para a transição ao socialismo:

(...) a *política*, no pensamento marxista recente, tem adquirido uma primazia que não tinha no passado, uma política que reflete tanto a realidade da experiência soviética e da hegemonia capitalista quanto a ausência relativa de uma teoria do Estado no marxismo tradicional. (CARNOY, 1999, p. 16-17, grifo no original).

Atravessado pelas lutas de classe, tanto no passado, a exemplo da legislação fabril na Inglaterra, como no presente, na época da globalização e com as relações sociais cada vez mais complexas, o Estado capitalista funciona e se articula e tem ajudado a manter a hegemonia da classe dominante, ora fazendo concessões às classes menos favorecidas economicamente, ora não fazendo, ou fazendo menos, momento em que há mais pressões sociais e quando se *arrancam* melhorias para emancipação societária. Assim, conforme as relações da luta de classe em determinado momento histórico, percebem-se avanços ou retrocessos no sentido de se construir um projeto social no qual os seres humanos, de fato, possam se desenvolver omnilateralmente.

Poulantzas (2000) entende o Estado como uma relação entre interesses contrários, de classes antagônicas, imbricadas na produção da existência humana. O Estado não seria *algo*, mas uma *relação concreta* na qual as lutas de classe ou frações de classe e a dominação política estariam interdependentes das relações

econômicas de produção. Pelo fato de as lutas de classe não ocuparem planos posteriores aos das relações produtivas econômicas, a política se ressalta como fundamental num conceito de Estado e ela se efetiva, segundo o autor, como um processo de contradições interestatais, "... por isso que num primeiro nível e a curto prazo, (...) do ponto de vista da fisiologia micropolítica, ela [política] aparece prodigiosamente incoerente e caótica." (POULANTZAS, 2000, p. 137)

O professor Plínio Soares de Arruda Sampaio Jr., durante a III Conferência Estadual de Educação do Paraná, organizada pela APP Sindicato, em 06 de junho de 2002, afirmou: "Quem estuda conjuntura está preocupado em entender as tendências efetivas da luta de classes" (APP Sindicato, 2002, p. 11). Deste modo, as razões que levaram à expansão do ensino profissional em nível médio e o curso de formação de docentes, na rede pública estadual no Paraná de 2003 a 2006, ou sua retomada como política pública educacional tem relação com o movimento que ocorre nas relações entre o Estado, a sociedade civil e a iniciativa particular, enfim, entre a luta de classes, com as devidas mediações, em nível mundial, nacional, como também estadual, que é o recorte desta pesquisa.

## **2.1 Considerações sobre a história do ensino profissional no Brasil até a década de 1970**

As políticas para o ensino profissional vêm sendo marcadas pelas demandas do processo de industrialização, a partir especialmente da segunda metade do século XX (CUNHA, 2000a e 2000b) e pelas pressões populares que vêm na escolarização melhores chances de inserção no mercado de trabalho e de ascensão social. A relação entre público e privado, mediada pelo Estado, é uma das marcas dessas políticas.

Conforme análise de Cunha (2000a), o desenvolvimento industrial do início do século XX era ainda pequeno, mas já começava a se tomar a ideologia do industrialismo como necessidade para o progresso nacional. O Estado, em consonância com os interesses do capital, utilizava o ensino profissional, dado seu "caráter moralizador"<sup>8</sup>, como um instrumento de contenção de revoltas, uma vez que os conflitos sociais, resultantes do processo de urbanização e da entrada do ideário anarquista e socialista, eram intensos no início deste século.

---

<sup>8</sup> Termo usado por Cunha (2000a).

De acordo com Cunha (2000a), apesar de os movimentos operários neste momento estarem bastante direcionados às conquistas imediatas, como diminuição da jornada de trabalho e aumento de salário, sem um objetivo eminentemente revolucionário, em 1902, o Partido Socialista Brasileiro reivindicava instrução laica, gratuita e obrigatória como dever do Estado, incluindo a criação de escolas rurais e profissionais para todos os operários, visando os interesses dos trabalhadores. Além disso, é importante analisar como as mudanças no modo de produção afetaram a expansão do ensino profissional “resultante de iniciativas governamentais (União e estados) e de empreendimentos privados, religiosos e laicos” (CUNHA, 2000a, p. 20) como uma resposta às demandas do começo da industrialização, ocorridas no início do regime republicano.

No período do Estado Novo, as políticas para ensino profissional tiveram forte protagonismo estatal. (CUNHA, 2000b) O Estado precisou incorporar reivindicações trabalhistas, para minimizar a força corporativa dos sindicatos, inclusive diminuindo número de operários estrangeiros. Para isso era necessário formar, aqui no país, mão-de-obra especializada para limitar a entrada destes trabalhadores estrangeiros que, participantes dos movimentos anarquistas, influenciavam muito nas lutas sindicais.

Após o golpe de 1937, foi promulgada uma nova constituição, em novembro do mesmo ano. O texto constitucional deixava clara a relação entre o Estado e a indústria, e reforçava um caráter elitista, como, por exemplo, seu artigo 129, que estabelece uma política escolar como primeiro dever do Estado, em termos de ensino pré-vocacional e profissional para as “classes menos favorecidas”, que segundo Ribeiro (1995), são destinadas a ser mão-de-obra no desenvolvimento do processo industrial.

As políticas para ensino profissional tomaram novas características, em contraste com as primeiras iniciativas neste sentido, que se fizeram com o objetivo de dar ocupação aos pobres – desvalidos da sorte –, e também com “caráter moralizador”. Segundo Cunha (2000b), neste período do Estado Novo, a pobreza era condição da conjuntura para se ter acesso ao ensino profissional neste nível de formação, mas não suficiente, pois, embora este fosse reservado para as “classes menos favorecidas” economicamente, havia uma seleção. Pela primeira vez ocorreu o uso do termo *técnico*, função de nível intermediário na divisão do trabalho, por isso a seleção dos melhores entre os pobres, pois haveria uma divisão hierárquica entre

eles para que pudessem ser técnicos. Houve, como conseqüência, a criação das *escolas técnicas secundárias* para cursos industriais e comerciais.

É importante apontar também a tendência mundial, no início do século XX, de reforma da escola média (BETTI, 1981), que se embasa em uma orientação de dualidade entre formação humanista de cultura geral e formação técnica utilitarista, criticada por Gramsci. Esta tendência repercutiu nas reformas educacionais de Estado, evidentemente, também no Brasil.

Em 1942, a Reforma Capanema garantiu o ensino secundário propedêutico. Segundo Aranha, neste período: “As escolas oficiais são procuradas pelas camadas médias desejosas de ascensão social, (...), desprezando os profissionalizantes.” (ARANHA, 1996, p. 202) Com relação ao ensino profissional, as reformas são regulamentadas por meio de decretos-leis – “Leis Orgânicas de Ensino” – com dois tipos de ensino profissional: um oficial e outro mantido pelas empresas.

De acordo com Cunha (2000b), o Estado apresenta-se como um mediador entre os interesses de empresários e operários. A criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), em 1942, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC)<sup>9</sup>, em 1946, pelo poder governamental, expressa essa mediação pela qual se relacionam interesses públicos e privados com sucesso, uma vez que

---

<sup>9</sup> “**Sistema S** é o nome pelo qual ficou convenção de se chamar ao conjunto de contribuições de interesse de categorias profissionais, estabelecidas pela Constituição brasileira [1988].

A Constituição Federal do Brasil prevê, em seu artigo 149, três tipos de contribuições que podem ser instituídas exclusivamente pela União: (i) contribuições sociais; (ii) contribuição de intervenção no domínio econômico e (iii) contribuição de interesse das categorias profissionais ou econômicas.

Com base nesta última hipótese de incidência é que tem a base legal para a existência de um conjunto de contribuições que convencionou-se chamar de Sistema S. As receitas arrecadadas pelas contribuições ao Sistema S são repassadas a entidades, **na maior parte de direito privado**, que devem aplicá-las conforme previsto na respectiva lei de instituição.

As entidades em questão são as seguintes: INCRA - Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária; SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial; SESI - Serviço Social da Indústria; SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio; SESC - Serviço Social do Comércio; DPC - Diretoria de Portos e Costas do Ministério da Marinha; SEBRAE - Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas; Fundo Aeroviário - Fundo Vinculado ao Ministério da Aeronáutica; SENAR - Serviço Nacional de Aprendizagem Rural; SEST - Serviço Social de Transporte; SENAT - Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte; SESCOOP - Serviço Nacional de Aprendizagem do Cooperativismo. Observando-se que a maioria das instituições acima tem sua sigla iniciada pela letra "S" compreende-se o motivo do nome do Sistema S.

A criação destes organismos e de suas fontes de receita, remonta a meados da década de 40 e apenas quatro delas (SEBRAE, SENAR, SEST e SENAT) foram instituídas após a Constituição Federal de 1988.

Em geral, as contribuições incidem sobre a folha de salários das empresas pertencentes à categoria correspondente sendo descontadas regularmente e repassadas às entidades de modo a financiar atividades que visem ao aperfeiçoamento profissional (educação) e à melhoria do bem estar social dos trabalhadores (saúde e lazer).” (Fonte: [http://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema\\_S](http://pt.wikipedia.org/wiki/Sistema_S) - Acessado em agosto de 2008, sem grifos no original)



os alunos, pagos para aprender, tinham atendido seu interesse de profissionalização. Esta modalidade de formação profissional com “boas condições” era no sentido de adestramento técnico e não dava possibilidade de prosseguimento aos estudos superiores. Em resumo, objetivava uma formação unilateral, rendendo benefícios às empresas.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024, aprovada em 1961, ainda que tenha consagrado um avanço quanto à equivalência entre ensino secundário e profissional, teve também característica de possibilitar que recursos públicos fossem revertidos à iniciativa particular, conforme seu artigo 95: “A União dispensará a sua cooperação financeira sob a forma de: (...) c) financiamento a estabelecimentos mantidos pelos estados, municípios e particulares para compra, construção ou reforma de prédios escolares e respectivas instalações e equipamentos, de acordo com as leis especiais em vigor”. Com relação a este aspecto de firmar as relações entre o público e o privado pela via estatal, Cunha (2000b) aponta, nesta época, considerando-se o Sistema S, a presença cooperativa da iniciativa privada, de empresas, na organização de escolas de aprendizagem industrial, como o SENAI, por exemplo.

## **2.2 Ensino profissional nos anos 1970 e 1980: a proposta tecnicista e sua crítica**

Na década de 1970 ocorre uma importante modificação da LDB nº 4024/61, por meio da Lei nº 5692 de 1971, que determinava uma profissionalização universal e compulsória para todos os alunos do ensino de 2º grau.

Havia até a 5692/71 um caminho dual na organização do sistema escolar, evidentemente como reflexo da própria desigualdade social. O ensino técnico era destinado para quem precisava ter algum trabalho, e o colegial preparava para o ensino superior. A dualidade social expressava-se na organização do ensino, implícita na distribuição da carga horária, nos currículos, nas disciplinas, nos conteúdos, no enfoque dado aos conteúdos. Em contraposição a esta dualidade estrutural, a Lei 5692/71 criava um formato único para a organização do sistema escolar: a profissionalização para todos que ingressavam no segundo grau. (CUNHA, 2000b; KUENZER, 2000; SAVIANI, 1987; outros)

A profissionalização neste nível de ensino foi, entre outras coisas, conforme análise de Cunha (1978), uma recomendação dos idealizadores da reforma do ensino superior, Lei nº 5540/68, os quais julgavam ser a profissionalização, em nível secundário, uma saída para o problema da grande demanda por formação em nível superior, problema que causaria uma insatisfação na sociedade e uma hostilização ao poder público. Os relatores acreditavam que o fato de o ensino médio ser propedêutico e não profissionalizante favorecia a grande procura pelo ensino superior.

Além disso, a Lei 5692/71, que versa sobre 1º e 2º graus, constituiu-se em parte dos ajustes para a educação brasileira aos propósitos da ditadura militar. Segundo Ribeiro (1995), esta reforma de lei da educação nacional foi elaborada por meio de acordos MEC/USAID, Ministério da Educação e Cultura / United States Agency International for Development, dos quais participavam, evidentemente, grupos de especialistas brasileiros e norte-americanos.

Formar para o mercado foi a proposta de concepção de educação profissional em nível médio, que teve seu ponto culminante nesta reforma de 1971. Explicitamente, a filosofia que alicerçava o projeto de lei voltava-se às necessidades do desenvolvimento, o qual necessitava de técnicos de nível médio para as empresas. Um objetivo da reforma proposta era abandonar o ensino verbalístico e academizante, que conforme o então Deputado Bezerra de Mello "(...) não forma nem para o trabalho nem para a vida". (DCN, 13-7-71, p. 3.047. In: SAVIANI, 1987, p. 130) Segundo Cunha, o Parecer nº 339/72 do Conselho Federal de Educação, CFE, listava objetivos à iniciação profissional, entre eles:

Desenvolver no aluno o interesse pelos assuntos relacionados com o mercado de trabalho dos setores econômicos, processos de produção, ocupações e outros aspectos relativos à função desempenhada pelo homem no desenvolvimento econômico do país; (...) (CUNHA, 2000b, p. 175).

A formação do jovem era fortemente voltada para as demandas mercantis, apesar de ter como objetivo do 1º e 2º graus, em seu artigo 1º, a qualificação para o trabalho e o preparo para o exercício consciente da cidadania.

No Parecer nº 339/72, projeta-se a necessidade de superação do preconceito em relação ao trabalho manual: "O aluno também seria levado a compreender que atividades manuais constituem um todo único e harmônico, e a desprezar os

preconceitos existentes contra o trabalho manual”. Evidentemente este preconceito deveria ser superado pela classe menos favorecida economicamente, pois se verifica que esta é que ocupa funções de trabalhos manuais. A classe mais favorecida normalmente ocupa cargos de trabalho intelectual no processo produtivo, na divisão técnica do trabalho, e assim, desprezar preconceitos, neste caso, seria uma questão retórica, ideológica.

Investir em educação era, na época, investir em “capital humano”, o que significaria crescimento econômico, inclusive destinando carga horária maior para as disciplinas técnicas, conforme a lógica produtivista do trabalho (FERREIRA e GARCIA, 2005). Era importante adequar a educação ao que a industrialização e o desenvolvimento tecnológico suscitavam naquele momento, tomando por base a “racionalização”, daí a reforma ter cunho tecnicista. Com relação especificamente ao ensino de 2º Grau, o artigo 21 desta lei descrevia que “destina-se à formação integral do adolescente”, e o objetivo geral, anunciado em seu 1º artigo, era:

Art. 1º - O ensino de 1º e 2º graus tem por objetivo geral proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de auto-realização, *qualificação para o trabalho e preparo para o exercício consciente da cidadania*. (In: SAVIANI, 1987, p. 133, sem grifos no original)

Apesar da determinação legal e dos objetivos propostos, a profissionalização não ocorreu, por falta de recursos e infra-estrutura adequada:

A profissionalização não se efetiva. Faltam professores especializados, as escolas não oferecem infra-estrutura adequada aos cursos (oficinas, laboratórios, material), sobretudo das áreas de agricultura e indústria. Daí o subterfúgio do recurso à área terciária, de instalação mais barata. Sem a adequada preparação para o trabalho, é lançado no mercado um ‘exército de reserva’ de mão-de-obra desqualificada e barata, o que faz manter nossa dependência para com os países desenvolvidos. (ARANHA, 1996, p. 215)

Conforme Saviani, é possível avaliar a reforma de ensino de 1971 como um fracasso dos objetivos explicitamente propostos<sup>10</sup>, trazendo prejuízos à educação brasileira, principalmente no que concerne a uma formação efetivamente mais completa e integral para todas as pessoas, num horizonte da formação omnilateral, explícita em Manacorda (1991).

---

<sup>10</sup> Segundo o pensamento de Saviani: “(...) os objetivos reais podem configurar-se como concretizações parciais dos objetivos proclamados mas podem também se opor a eles, o que ocorre com bastante frequência. Neste caso, os objetivos proclamados tendem a mascarar os reais.” (SAVIANI, 1983, p. 148)

Com a impossibilidade da implantação efetiva da profissionalização, em 1975, amenizam-se os efeitos da compulsoriedade com o Parecer 76/75 – CFE e revigora-se a dualidade estrutural no ensino de 2º grau, uma vez que as escolas das classes mais favorecidas driblavam a legislação e priorizavam a cultura geral, formando para o ingresso nos cursos superiores, e os menos favorecidos tinham precária e desqualificada formação profissional para o trabalho. A Lei 7.044/82, uma reforma da reforma, referenda esta proposta dual, extinguindo a escola unicamente profissionalizante, que de fato nunca chegou a existir, pois o momento histórico assim não permitiu (KUENZER, 2000). Conforme Cunha (2000b), ocorreu uma manobra político-pedagógica com esta Lei de 1982 que atendeu ao desejo das instituições particulares de preparar para o ensino superior, atendendo aos interesses dos setores altos da camada média.

Após longo período da ditadura militar no Brasil, nos anos 1980 se construiu um processo gradual de democratização, visto como indispensável na luta pela emancipação humana. Tal abertura começou a tomar corpo, entre outros fatores, devido a pressões realizadas pelos movimentos sociais. Com os debates em torno da formação da Assembléia Nacional Constituinte, chegaram ao Congresso reivindicações vindas de inúmeras entidades de todo o país. Neste contexto, aparece o termo *gestão democrática*, inclusive no campo da educação, com significado de “defesa de formas mais coletivas que garantissem democratização e participação na tomada de decisões sobre o planejamento e a implementação das políticas educacionais” (TAVARES, 2004, p. 08). Esses movimentos influenciaram o processo de elaboração da nova Constituição Federal e da futura Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Neste contexto de democratização, o ensino profissional normatizado pela Lei 5692/71 sofreu críticas por sua tendência de formar as pessoas unilateralmente em consonância aos interesses imediatos do mercado, expressando o autoritarismo presente nas políticas educacionais da época ditatorial.

Essa crítica marcou a “I Conferência Nacional de Educação”, ocorrida de 31 de março a 03 de abril de 1980, que reuniu educadores de diversas entidades de todo o país e que buscou estreitamento nas vias de participação das discussões e possíveis encaminhamentos face aos problemas educacionais da época. Conforme Luiz Antônio Cunha, no documento da Conferência apareceu a questão sobre o que fazer depois de constatada a falência da profissionalização compulsória. Entre as

várias respostas, estava a luta pela democratização do ensino, ligada aos interesses concretos da classe trabalhadora, e, quanto especificamente à profissionalização, o “(...) combate ao controle patronal da formação profissional a nível de 2º grau, visando colocá-la sob controle público.” (BRASIL. ANDE, ANPED, CEDEC, CEDES, 1981, p. 187). Esse controle patronal expressava-se, como exemplo, na utilização de dinheiro público para projetos sob a direção da iniciativa privada, como o “Sistema S”.

Esses debates retratavam a necessidade de se rediscutir o ensino profissional, sua concepção, sua organização curricular, de modo que se tivesse uma resposta às críticas feitas ao modelo de profissionalização anteriormente proposto. Em várias redes de educação pública estadual do país houve debates sobre o ensino profissional, decorrentes desta necessidade instaurada, e conseqüentes reestruturações curriculares tomaram corpo, sendo estas reflexões coletivas e modificações do ensino profissional uma marca muito forte do período pós-ditatorial, refletindo-se, no Paraná, na reestruturação curricular do ensino de 2º grau, tanto do curso de educação geral, quanto das habilitações profissionais.

### **2.3 O ensino profissional no quadro do neoliberalismo: o governo FHC**

Os anos 1990 trazem uma marca característica para o modelo de Estado: o neoliberalismo. Segundo Anderson (1998), esta foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar social. Com a crise do modelo econômico do pós-guerra, era necessário outro tipo de capitalismo, pois o esforço da política social-democrata do momento em proporcionar a deflação, o pleno emprego, a proteção social pesava muito para o Estado, além da crítica que o “bem-estar de todos” da época destruía a liberdade dos cidadãos. Para os críticos neoliberais, a desigualdade tem um valor positivo, pois esta seria resultado de diferenças individuais, que devem ser respeitadas, ou seja, *as pessoas devem ter liberdade para serem diferentes, logo desiguais*. (ANDERSON, 1998).

Do ponto de vista econômico, a reação à crise da década de 1980 implicou no redirecionamento do fundo público, cuja aplicação passa a ser restritiva no campo das políticas educacionais. A política macroeconômica toma a direção de reajustes com base na elevação das taxas de juros, na queda do valor dos impostos sobre rendimentos altos, na abolição do controle sobre fluxos financeiros, em uma nova

legislação anti-sindical, em um amplo programa de privatização e corte dos gastos públicos (ANDERSON, 1998).

De forma gradativa e complexa, houve uma crescente mundialização econômica do capital, uma reestruturação produtiva do processo de trabalho, um modelo renovado de Estado, neoliberal, com um ingrediente ideológico que se formula a partir da flexibilização deste reestruturado processo de produção, com base na microeletrônica, o que configura, segundo Harvey (2002), o processo de “acumulação flexível” do capital.

O contexto econômico mundial, que resulta das modificações nas relações produtivas, traz também mais um problema que vem se agudizando gradualmente, e que sem dúvida interfere no estabelecimento de políticas educacionais. Segundo Frigotto: “A nova base científico-técnica [...] permite que as economias cresçam [...], diminuindo o número de postos de trabalho. O desemprego estrutural deste fim de século demarca [...] a não necessidade, para a produção, de milhões de trabalhadores.” (FRIGOTTO, 1998, p. 13) O autor entende que o contexto de desemprego ocorre em âmbito mundial, tendo impacto nos diferentes países. Em 1998, havia um bilhão de desempregados no mundo e um milhão e quinhentos mil somente na cidade de São Paulo (FRIGOTTO, 1998).

Neste quadro de reestruturação do modo de produção capitalista, o campo da educação formal vem se adaptando “ao economicismo do emprego e, agora da empregabilidade.” (FRIGOTTO, 1998, p. 14) Tanto no plano nacional como nos entes federados, as políticas públicas educacionais seguem então esta ideologia, afastando do horizonte, anunciado durante a década de 1980, uma formação humana integral como busca para sua emancipação. As políticas da década de 1990 apontaram uma formação que permitiria ao indivíduo ser mais competitivo, mais empregável ou mais auto-empregável e ser mais empreendedor, produzindo um negócio próprio, dada a escassez generalizada de empregos.

Parte da América Latina, incluindo o Brasil, se configurou como uma região privilegiada para experimentações de políticas neoliberais (BORON, 2003). Nesse contexto, as políticas para educação profissional, desviando o olhar das origens econômicas do desemprego, focalizavam a qualificação e requalificação profissional,

responsabilizando as vítimas pelos seus fracassos, e desconsiderando as causas essenciais do desemprego<sup>11</sup>.

Dentre os muitos exemplos das políticas derivadas do Estado neoliberal no Brasil, no período de 1995 a 2002, destacam-se as reformas do ensino médio e profissional, que ocorreram tanto em âmbito federal como estadual, nestes governos, resultando num precaríssimo quadro de oferta de ensino profissional, e na desvinculação dessa formação, quando ela ocorria, com a elevação do nível de escolaridade dos alunos. Tudo isso, evidentemente, sem compromisso com a busca de uma formação mais completa para todos, sem perspectiva de uma formação que articulasse conhecimentos gerais com específicos e que possibilitasse uma visão mais ampla do mundo da produção humana, havendo uma regressão à década de 1970, se compararmos com as iniciativas da década de 1980.

Havia, segundo Cunha (2000b), em fins dos anos 1980 e início dos anos 1990, recomendações de agências internacionais, principalmente do Banco Mundial, ao governo brasileiro a respeito do ensino médio e ensino profissional, apontando para substituir o ensino técnico pela formação geral e postergando a formação profissional para um rápido treinamento posterior, proposta essa que implicaria em menos custos e mesma eficiência em relação às demandas do mercado de trabalho. Passando-se a formação profissional à iniciativa particular.

Essa foi uma Idéia compartilhada por assessores do governo Fernando Henrique Cardoso, FHC, como, por exemplo, Cláudio de Moura Castro<sup>12</sup>, que em um de seus artigos aponta para a necessidade de se acabar com os cursos de caráter ao mesmo tempo propedêutico e profissional para os mesmos alunos nas mesmas escolas (CASTRO, 1997). Pode-se perceber que tais opiniões foram fundidas às políticas educacionais do governo FHC, incluídas nas propostas de governo. Conforme Cunha:

O item destinado ao ensino médio, que abrange o ensino técnico, apresentou, como uma das ações básicas, a de 'redefinir a estratégia de gestão da rede federal de educação tecnológica' para: separar, do ponto de

---

<sup>11</sup> Mészáros (2003) afirma que o desemprego agora não é limitado a um “exército de reserva” à espera do uso, conforme expansão do capital, mas assume um caráter *crônico*, autojustificado, inclusive em países adiantados, como se não tivesse ligação alguma com o sistema.

<sup>12</sup> Observamos aqui um exemplo do papel dos intelectuais na definição e implantação de políticas educacionais, no sentido apontado por Gramsci, segundo o qual os intelectuais também podem auxiliar o grupo dominante para que este grupo consiga hegemonia social, a partir do *consenso* das grandes massas da população, o qual surge “historicamente” do prestígio do grupo dominante no *mundo da produção*, ou a partir da *coerção* estatal e “legal”, quando o consenso não funcionou anteriormente (GRAMSCI, 1989, p. 43).

vista conceitual e operacional, a parte profissional da acadêmica; dar maior flexibilidade aos currículos das escolas técnicas de forma a facilitar a adaptação do ensino às mudanças no mercado de trabalho; (...) (CUNHA, 2000b, p. 252)

As Reformas para Educação Profissional do MEC dos anos 1990 verificavam “(...) a necessidade de se otimizar a relação custo-benefício da oferta educacional pública em um contexto de crescimento da demanda e de redução dos fundos públicos destinados às políticas sociais” (LIMA FILHO, 2003a, s/p), com base nas orientações dos organismos internacionais que recomendavam políticas educacionais voltadas para a equidade social.

Segundo Lima Filho (2003a), um discurso que justificava a reforma da educação a partir de 1995 era de que as redes de educação federal e as estaduais eram responsáveis pelos problemas, inadequações, ineficiências que apresentavam, na medida em que, isoladas em si mesmas, não correspondiam às novas necessidades de qualificação profissional decorrentes das mudanças no mundo da produção. A empreitada assumida era no sentido de direcionar o foco da formação profissional para o mercado, formando para empregabilidade. A partir desse foco, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) determinou a separação entre ensino regular e ensino técnico e a extinção dos Cursos Técnicos de Nível Médio, especialmente nas escolas técnicas.

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) foi aprovada em 20 de dezembro de 1996, depois de intenso debate desde a Constituinte. O projeto que prevaleceu foi o apresentado pelo senador Darcy Ribeiro como representante da proposta do MEC. O projeto não aprovado, do deputado Jorge Hage, fruto de debates coletivos com vários segmentos envolvidos com educação, continha um capítulo sobre formação profissional que, segundo Cunha, “ameaçava o *status* do Senai de forma incisiva” (CUNHA, 2000b, p. 222), ou seja, se contrapunha à posição hegemônica, naquele momento, no Estado brasileiro e, em particular, no MEC. A defesa dos interesses empresariais seria colocada em *xequê*, caso aprovado o projeto que vinha tramitando, com a aprovação de um Conselho Nacional de Formação Profissional, com forte participação de representantes do Estado e igualitária representação de empresários e de trabalhadores.

A atual Lei 9394 de 1996, apesar dos seus limites e da forma autoritária da sua aprovação (SAVIANI, 1987), contempla a possibilidade de ensino profissional,



no Capítulo II, § 2º do artigo 36, quando trata do ensino médio, e, no Capítulo III, nos artigos 39 a 42, referentes especificamente à formação profissional, com um termo jurídico novo, *educação profissional*, e no artigo 62 do Título VI, referente ao curso de formação de docente da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio na modalidade normal<sup>13</sup>.

O novo termo legal, *educação profissional*, leva à ampliação dos horizontes no entendimento dessa modalidade de ensino, no sentido de se buscar uma formação mais densa, completa, integral para o ser humano, que tantos movimentos de educadores, principalmente na década de 1980, insistiam como forma de responder às críticas sobre profissionalização compulsória, inclusive vinculando esta formação profissional ao aumento da escolaridade do trabalhador, não como simples adestramento técnico. (BRASIL, 2003)

Entretanto, no governo FHC, a política proposta e expressa nos instrumentos legais de regulamentação da LDB empobreceram essa concepção ao assentar-se na separação entre a parte específica e a parte geral da formação profissional. Como exemplo da tendência de barateamento do custo da formação profissional, de acordo com os princípios neoliberais de enxugamento de gastos nas políticas sociais, após a aprovação desta LDB de 1996, é aprovado o Decreto nº 2208 em 17 de abril de 1997, e a Portaria nº 646/97 do MEC, sobre formação profissional, confirmando-se, formalmente, a separação entre ensino médio, com formação geral, e ensino profissional, com formação específica. Nele a educação profissional era composta de três níveis, o básico – para alunos independente de escolaridade (os cursos do SENAI se enquadram aqui) –, o técnico – para os egressos do ensino médio, ou matriculados nele, com organização curricular própria e independente do

---

<sup>13</sup> “**Capítulo II** Art. 36. [...] § 2º. O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas. [...] **Capítulo III** Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional. Art. 40. A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho. Art. 41. O conhecimento adquirido na educação profissional, inclusive no trabalho, poderá ser Art. 42. As escolas técnicas e profissionais, além dos seus cursos regulares, oferecerão cursos especiais, abertos à comunidade, condicionada a matrícula à capacidade de aproveitamento e não necessariamente ao nível de escolaridade. [...] **Título VI** [...] Art.62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.” (LDBEN nº 9394 de 20 de dezembro de 1996)

ensino médio –, e o tecnológico – para os egressos do ensino médio e técnico, em cursos superiores (CUNHA 2000b).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) apontam a irregularidade desse Decreto ao determinar que a educação profissional de nível técnico tivesse organização curricular independente do ensino médio, conforme seu artigo 5º<sup>14</sup>. De acordo com o artigo 40 da LDB de 1996, a educação profissional deveria articular-se com ensino regular e, como se pode verificar no artigo 36, se é possível haver ensino médio sem vínculo curricular com a educação profissional, só poderá haver preparação profissional técnica se atendida a formação geral. O Decreto 2208/97, ao contrário, claramente separava educação profissional de ensino regular, ou “proibia” uma vinculação (CUNHA, 2000b, p. 256).

Cunha (2000b), com outro foco de análise, aponta que, pela LDB/96, o ensino profissional e o ensino médio tanto podem se articular por meio de projetos curriculares e *locus* de formação distintos, como também compreender duas dimensões de um mesmo currículo, num sistema não necessariamente segmentado. Ele afirma que o MEC, nesse período, optou pela primeira interpretação para propor a normatização do ensino profissional.

A argumentação de Cunha é reforçada com a análise que Kuenzer (2000) faz sobre as finalidades do ensino médio, no artigo 35 da LDB/96<sup>15</sup>, que implicam na articulação entre ensino médio e educação profissional:

Essas finalidades explicitam com clareza a intenção do legislador: superar a dualidade socialmente definida, entre educação em geral e educação especificamente dirigida para a formação profissional, que passa a ser tratada como excepcionalidade a exigir cursos mais longos. (KUENZER 2000, p. 39)

---

<sup>14</sup> “Art. 5º A educação profissional de nível técnico terá organização curricular *própria e independente do ensino médio*, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este.” (Decreto nº 2208, 17 de abril de 1997, sem grifos no original)

<sup>15</sup> Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos; II – a *preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando*, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de *se adaptar com flexibilidade* a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; III – o *aprimoramento do educando como pessoa humana*, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; IV – a *compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina*. (BRASIL. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 96. APP Sindicato - CUT - CNTE, Curitiba, jun.1997, sem grifos no original)

No texto da lei, conforme Kuenzer (2000), há uma intenção de superar a dicotomia existente, historicamente, entre educação geral e específica, muito embora seja verificada a impossibilidade de se dirimir a desigualdade da educação por determinações legais, dentro do modo de produção vigente. A finalidade de preparação básica para o trabalho e cidadania do educando está claramente explícita, mas, se compararmos com o texto do 1º artigo da Lei 5692/71, esta finalidade também estava clara, e não ocorreu, conforme já se comentou. Além disso, o trecho “(...) de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” merece destaque, pois ocorre que “flexibilidade” para Harvey (2004) traz uma negatividade característica do atual processo de acumulação do capital, que gradativamente vem se definindo, no qual:

*A acumulação flexível (...) se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. (...) Esses arranjos de emprego flexíveis não criam por si mesmo uma insatisfação trabalhista forte, visto que a flexibilidade pode às vezes ser mutuamente benéfica. Mas os efeitos agregados, quando se consideram a cobertura de seguro, os direitos de pensão, os níveis salariais e a segurança no emprego, de modo algum parecem positivos do ponto de vista da população trabalhadora como um todo. (HARVEY 2004, p. 140 e 144)*

Harvey usa o termo “*acumulação flexível*” denotando a maneira como se reestruturou o modo de se acumular capital, visto que o capitalismo é regido por uma lei fundamental de acumulação. Neste sentido, este novo discurso legal sobre “flexibilidade” advém das novas necessidades do processo produtivo, que agora é flexível, e, como o texto da lei diz, deve-se estar preparado para adaptação às novas condições de ocupação, que pode se constituir como uma vantagem, mas não traz reais benefícios para a classe trabalhadora, apenas propõe uma adaptação do trabalhador à reestruturação econômica mais geral. De acordo com Kuenzer (2000), para este reestruturado modo de produção é necessário um novo tipo de trabalhador, mais flexível, com capacidade para adaptar-se a ele, como: capacidade de comunicar-se adequadamente; autonomia intelectual; autonomia moral; capacidade de comprometer-se com o trabalho. É claro que um modelo de educação, baseado nestas capacidades, seria bom, mas somente se fosse efetivamente para todas as pessoas, entretanto segundo a autora, pesquisas têm mostrado cada vez menos trabalhadores incluídos formalmente.

Segundo Lima Filho (2003a), o Decreto nº 2208/97 foi o principal instrumento jurídico que normatizou a reforma, estabelecendo objetivos, níveis e modalidades da educação profissional. E o Programa de Expansão da Educação Profissional, PROEP, entre 1997 a 2003, foi o principal instrumento de implantação, contando com recursos do MEC, do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) este o principal financiador da reforma.

#### **2.4 Críticas ao Decreto 2208/1997 e propostas do governo Lula**

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o Decreto 2208 de 1997 foi uma regressão e fortaleceu o dualismo tão combatido pelos movimentos sociais de esquerda nos anos 1980, fragmentando e aligeirando o ensino profissional, assumindo o ideário pedagógico do capital e do mercado, com flexibilização dos próprios currículos.

Desde sua campanha, por ocasião das eleições de 2002, o presidente eleito, Luiz Inácio Lula da Silva (PT), apresentou uma proposta educacional na qual critica as reformas empreendidas de 1995 a 2002. Quando assumiu o cargo em 2003, um dos compromissos era revogar o Decreto 2208/97, acatando as críticas realizadas no campo acadêmico e por professores e pesquisadores envolvidos nos movimentos sociais, que o apoiavam e se colocavam contra tal decreto de 1997, o qual desvinculava a formação profissional da formação geral. Conforme Ferreira e Garcia, este governo se comprometeu em formar “(...) uma rede pública de educação profissional na perspectiva de um desenvolvimento integral do ser humano” (FERREIRA E GARCIA, 2005, p. 150), firmando a importância da formação para o trabalho vinculado à formação geral, pública e gratuita como direito de todos e dever do Estado, com a perspectiva de uma formação omnilateral do ser humano.

De acordo com Frigotto e Ciavatta:

Em síntese, pretende-se uma base unitária e de educação tecnológica para o ensino médio, que proceda à revisão das distorções introduzidas pelas reformas do tempo da ditadura e da última década, que protagonizou a mercantilização da educação no Brasil. Hoje há uma nova conjuntura de forças que governam o país, cuja trajetória, em boa parte, se associa à luta contra as diversas formas de colonização e busca a construção de um projeto de sociedade democrática, de desenvolvimento nacional. Abrem-se assim, possibilidades para uma nova perspectiva no campo educacional. (FRIGOTTO E CIAVATTA, 2004, p. 19)

Neste ambiente de esperanças na renovação política geral, com perspectivas de avanços para a educação e desenvolvimento social, o governo Lula incorpora as críticas ao Decreto 2208/97 e em grande medida as traduz como políticas para o ensino profissional. Já como expressão destas políticas, ocorreu, de 16 a 18 de junho de 2003, o *Seminário Nacional de Educação Profissional*. Durante os trabalhos e no registro de seus Anais, ficou definida a educação profissional como política pública, visando superar os malefícios da reforma do governo anterior. (BRASIL, 2003)

Em análise do Documento Base sobre este seminário, ocorrido em Brasília, se percebe um revigoramento de concepções político-pedagógicas que se assemelham as dos movimentos de 1980. Os temas analisados foram: concepções, experiências, problemas e propostas. Um objetivo do seminário era proporcionar subsídios para “implementação de uma política pública de educação coerente com as diretrizes de um novo Projeto de Desenvolvimento Nacional.” (BRASIL, 2003, p. 02)

De forma geral, no documento está explicitado que há compromisso com: a redução das desigualdades sociais; com o desenvolvimento econômico; com educação básica, fundamental e média, como direito de todos; e com escola pública de qualidade. Como pressupostos específicos da educação profissional, assinalam-se suas articulações com a educação básica, com o mundo do trabalho e com outras políticas públicas; a recuperação do poder normativo da LDB/96, desconsiderado com o Decreto 2208/97; e a reestruturação do sistema público de ensino, valorizando os profissionais da educação profissional.

Neste documento se expressa a crítica à

... tradição da formação profissional que se prende aos fins e valores do mercado, ao domínio de métodos e técnicas, aos critérios de produtividade, eficácia e eficiência dos processos. Impõe-se ao trabalhador certo número de qualificações e, mais recentemente, a aquisição de competências laborais. (BRASIL, 2003, p. 03)

Nesse bojo, aparece também a crítica à presunção de que se superaria o problema do desemprego com a educação profissional, havendo a possibilidade de deixar o indivíduo *empregável* e, portanto, portador de condições para usufruir das oportunidades disponíveis no mercado. “Transferiu-se para o indivíduo a solitária

responsabilidade daquilo que é criação social, a geração das formas de sobrevivência humana.” (BRASIL, 2003, p. 04)

O documento do referido Seminário aponta ainda que, com o Decreto 2208/97 e Portaria MEC n° 646/97, os cursos profissionalizantes ficaram desvinculados do ensino regular, à revelia da LDB 9394/96, que previa a criação de Centros Públicos de Educação Profissional. Nesse documento analisado é colocado um antagonismo a tais proposições, e se retomam as expectativas dos movimentos sociais a partir das quais a formação profissional deveria articular-se à elevação da escolaridade.

Percebe-se, nesse documento, a defesa da articulação do ensino profissional a uma educação básica que garanta uma formação humanista e científico-tecnológica. O documento afirma: “Defendemos uma escola unitária que contribua para a superação da estrutura social desigual da sociedade brasileira mediante a reorganização do sistema educacional.” (BRASIL, 2003, p. 07) Nesse sentido, opõem-se a qualquer formação profissional que se reduza aos ditames do mercado: “A perspectiva da escola unitária não admite subordinar a política educacional ao economicismo e às determinações do mercado, o que a reduz aos treinamentos para preenchimento de postos de trabalho transitórios.” (BRASIL, 2003, p. 07)

Em resumo, o documento do *Seminário de Educação Profissional* indica, além da importância de uma política pública para a formação profissional, o direito do trabalhador a uma formação profissional que nunca deve substituir a educação básica, mas sim a ela integrar-se, entendendo por integração uma organicidade entre conhecimentos gerais e específicos e não uma simultaneidade. Essa idéia se opõe ao ensino profissional como mero e mecânico adestramento humano para fins imediatos da ordem sócio-econômica vigente, ressaltando-se a vinculação do ensino profissional com uma perspectiva de formação humana e tendo como fundamento a dimensão ontológica de trabalho e de produção.

Assim, conclui-se que a proposta veiculada nesse seminário nacional trata essa modalidade de ensino como política pública, direito do trabalhador, articulado com a educação básica, e que vem para se contrapor à ideologia seguida pelas políticas educacionais anteriores.

Entretanto, ainda que se firme nesse seminário o compromisso com uma concepção de formação profissional mais integral com propósitos de benefícios sociais e não imediatamente mercadológicos como apresentavam as políticas anteriores, houve um confronto de posições entre a proposta de permanência do

Decreto 2208/97 por parte de uma ala mais conservadora, e a revogação ou substituição dele, por uma ala mais progressista. Neste ambiente conflitivo, foi revogado o Decreto de 1997 e aprovado o Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004, que, ao regulamentar o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da LDB/1996, aponta que a formação profissional de nível técnico se fará, a partir de então, no ensino médio, etapa final da educação básica, na forma concomitante, subsequente ou integrada, principalmente reforçando-se esta última forma que o Decreto anterior desconsiderava: o ensino profissional integrado ao ensino médio (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a)

A posição de que a LDB/1996 já contemplava a possibilidade de educação profissional, inclusive a integrada ao ensino médio, tornava prescindível um outro decreto para este fim, logo, bastaria a revogação do anterior. O argumento usado, por defensores do novo Decreto, para que não fosse simplesmente revogado o antigo, era que desta forma “(...) não [se] garantiria a implementação de uma nova concepção de ensino médio e educação profissional e tecnológica”. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a, p. 24) Como o processo se deu numa correlação de forças, o decreto novo se torna expressão de um ganho político no plano estrutural<sup>16</sup>.

Com relação às propostas de políticas para o ensino profissional deste governo e especificamente quanto ao Decreto 5154/2004, são apontadas algumas situações incoerentes. Um primeiro ponto controvertido é que, logo após sua aprovação, houve reestruturação administrativa no MEC, com a extinção da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC). O ensino médio ficou afeito à Secretaria de Educação Básica (SEB) e criou-se uma Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Essa reestruturação consagrou mais uma vez na estrutura administrativa o dualismo que se buscava superar, no plano da legislação, com a proposta de um ensino médio integrado, em que tanto a formação geral quanto a profissional se desenvolveriam de forma articulada. Se havia, no novo Decreto, a possibilidade de indicação de uma concepção de formação mais completa e integral do ser humano, com organicidade entre conhecimentos gerais e técnicos específicos no ensino médio, sendo esta uma proposta de *travessia* em

---

<sup>16</sup> Este trecho foi retirado de um dos documentos da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, entregue às escolas com educação profissional da rede pública estadual, por ocasião de um seminário, em julho de 2005, para que servisse de suporte teórico para a então reformulação das propostas curriculares.

direção a um ensino médio de fato politécnico, o MEC não deveria separar as secretarias da educação básica e do ensino profissional, separação esta que reforça uma fragmentação que se vem combatendo no conjunto das críticas à política de formação profissional do período FHC. (FRIGOTTO, CIAVATTA E RAMOS, 2005a)

Essa preocupação mostrou-se precedente, pois, na continuidade das propostas, não houve uniformidade de concepção da nova SETEC com a anterior SEMTEC. Essa descontinuidade aparece, por exemplo, na apresentação de documento da SETEC, disponibilizado pelo MEC (acessado em janeiro de 2008), em que a ênfase está posta mais na adaptação às demandas da reestruturação produtiva do que na política de expansão da educação profissional voltada à busca da emancipação dos seres humanos tendo como horizonte a superação da subserviência ao modo de produção, como foi acentuado nas orientações do Seminário Nacional de 2003. Isso é possível de se verificar nos trechos abaixo:

As transformações sociais que vêm ocorrendo nesta transição de séculos passam por mudanças profundas no mundo do trabalho. Os desafios estão relacionados aos avanços tecnológicos e às novas expectativas das empresas que agora enfrentam mercados globalizados, extremamente competitivos. Com isso, surgem também novas exigências em relação ao desempenho dos profissionais. (BRASIL. MEC. SETEC, 2008)<sup>17</sup>

Na proposta anterior era clara a crítica ao enquadramento das políticas educacionais “ao economicismo e às determinações do mercado” (BRASIL. 2003: 07). Agora, ao contrário, se põe a adequação do desempenho dos profissionais às expectativas das empresas no mundo globalizado e se enfatiza a adequação a uma flexibilização do mercado de trabalho, do modelo educacional tendo em vista a inserção do Brasil na nova ordem competitiva. Apesar de se estabelecer, nesse novo documento, a necessidade de formação geral e profissional não se explicita a organicidade entre elas, há um enfoque diferenciado, como a seguir:

A educação não poderia ficar alheia a essas transformações. Em todo o mundo, uma grande inquietação domina os meios educacionais gerando reformas que preparem o homem às novas necessidades do trabalho. Isso significa reconhecer que para enfrentar os desafios de hoje o profissional precisa cumprir duas exigências fundamentais: ter uma sólida formação geral e uma boa educação profissional.

---

<sup>17</sup> BRASIL. MEC. SETEC ([http://portal.mec.gov.br/setec/index2.php?option=com\\_content&task=view&id=69&po](http://portal.mec.gov.br/setec/index2.php?option=com_content&task=view&id=69&po) – acessado em 27/01/2008)



Os profissionais que vão enfrentar o mundo moderno devem estar preparados para o trabalho e para o exercício da cidadania. Não mais a formação para um posto de trabalho que prepare o homem 'executor de tarefas'. A educação profissional forma o trabalhador pensante e flexível, no mundo das tecnologias avançadas.

Num país como o nosso que apresenta diversidades físicas, socioculturais e econômicas marcantes, o modelo educacional tem que ser flexível. Os novos currículos vão atender tanto ao mercado nacional como às nossas características regionais. Além de se adaptarem às exigências dos setores produtivos. (BRASIL. MEC. SETEC, 2008)

O enfoque é a necessidade de formação para ser flexível às transformações sociais no mundo do trabalho, seguindo as expectativas do empresariado no mundo globalizado. Contrariamente ao documento do Seminário Nacional de 2003, esse documento da SETEC indica preparar os seres humanos para necessidades imediatas do trabalho, adequando o modelo educacional às necessidades do mercado nacional e às exigências dos setores produtivos. Assim, passa longe da sólida formação geral e boa educação profissional que possibilitariam formar pessoas pensantes para a busca de sua autonomia e emancipação humana. E como, segundo Frigotto (1998), vive-se em um contexto mundial de desemprego, esta formação anunciada seria para que os "cidadãos" se adaptem melhor à precarização das novas e poucas possibilidades de emprego, ou melhor, de auto-emprego, empreendedorismo ou, ainda melhor, de subemprego. Conforme Kuenzer (2005 e 2006), seria uma "inclusão excludente"<sup>18</sup>.

Qual seria então o objetivo da formação profissional neste novo documento?

O objetivo é criar cursos que garantam perspectivas de trabalho para os jovens e facilitem seu acesso ao mercado. Que atendam, também, aos profissionais que já estão no mercado mas sentem falta de uma melhor qualificação para exercerem suas atividades. Educação Profissional vai funcionar, ainda, como um instrumento eficaz na reinserção do trabalhador no mercado de trabalho. (BRASIL. MEC. SETEC, 2008)

Veja-se que é formação profissional para "reinserção" do trabalhador no mercado de trabalho. Mas, como o contexto é de desemprego, não há postos de trabalho formal para todos. É aqui que se pode perceber a necessidade, nessa nova proposta, em formar o ser humano mais flexível. Ora, se não há trabalho formal para todos, e este é um dado de realidade, há a necessidade de o trabalhador "se virar" de outras formas, como exemplo, sendo empreendedor, ou estando preparado para trabalhos temporários conforme as nuances do mercado. Nesse caso deve estar

---

<sup>18</sup> A categoria "inclusão excludente" citada por Kuenzer será retomada na página 46.

prontamente empregável, buscando as “migalhas” de trabalhos precarizados nas “rebarbas” da cadeia produtiva, que é resultado do processo de terceirização utilizado na reestruturação produtiva. (KUENZER, 2006)

O sentido de adequação presente nesse documento e, em consequência, nas atuais políticas educacionais para o campo da formação profissional, foi explicitado, em novembro de 2007, no desenvolvimento da presente pesquisa, por um diretor de estabelecimento que oferta ensino profissional, ao afirmar como importância da expansão dessa modalidade de ensino: “sustentar o subemprego”. Percebe-se, portanto, uma razão não manifesta da atual política de expansão do ensino profissional: atender, mesmo que parcialmente, as necessidades da reestruturação do modo de produção vigente.

Um segundo ponto de incoerência foi a normatização do Decreto 5154/2004, por meio do Parecer 39/2004 e da Resolução 01/2005, do Conselho Nacional de Educação, que retoma as concepções do governo anterior, presentes no Decreto 2208/97. De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005b), apresenta-se nesse Parecer a idéia de simultaneidade da formação profissional com o ensino médio, caracterizando, assim, uma independência entre formação geral e específica, que tanto se criticou, e secundarizando a integração e organicidade entre formação geral básica e formação profissional específica que subjazia as críticas ao Decreto de 1997 e as proposições do novo decreto.

Conforme Cêa [2005?], o que se esperava com o Decreto 5154/2004, a partir de uma perspectiva de “base unitária”, não ocorreu, demonstrando “uma expectativa ingênua frente à direção econômica e política que prevalecia e continua prevalecendo nas disputas internas do governo Lula e deste com a sociedade civil”. Assim, para esta autora, não haveria diferença com ou sem o novo decreto de 2004, pois há continuidade da formação desintegrada, “notório no Parecer CNE/CEB 39/2004” (CÊA, [2005?], p. 7). Ou seja, a autora conclui que houve uma mudança formal, para continuar fundamentalmente tudo como estava.

O Decreto 2208/97 foi um símbolo das políticas para ensino profissional do governo FHC, por isso foi alvo de críticas e embates políticos. As críticas a ele, as normatizações e reestruturações propostas a partir de 2003, que se fizeram nas políticas educacionais pelo governo Lula, não correspondem coerentemente às intenções proclamadas. Esta consideração pode ser confirmada, em grande parte, com as críticas acima sobre as incoerências do governo Lula que envolvem o

Decreto novo. Kuenzer (2006) já apontou as insuficiências dessas políticas em suas análises sobre os programas relativos à educação profissional, correspondentes ao período 1995 a 2005 – tais como PLANFOR; PNQ; PROEP; PRONERA; ProJOVEM; PROEJA; PNPE<sup>19</sup>; Consórcios Sociais da Juventude; Soldado Cidadão; Juventude Cidadã; Escola de Fábrica; Jovem Empreendedor. Esses programas tinham, de modo geral, os objetivos de auxiliar a inclusão social, reduzir desigualdades, realizar a promoção e expansão da democracia, combater pobreza e exclusão social, possibilitar a qualificação social e profissional e inserção no mercado de trabalho.

Apesar de haver, a partir do governo Lula, o reconhecimento da educação profissional como direito, como política pública e como espaço de negociação política, entre outros, verifica-se, mediante resultados de pesquisas dessa autora, uma série de problemas em relação a esses programas: mau uso dos recursos públicos; baixa qualidade e efetividade social; precária articulação com política de emprego e renda; desarticulação com política de educação; em muitos casos, quando o programa tinha vinculação com frequência escolar, os alunos se matriculavam e logo abandonavam a escola; dos projetos com auxílio financeiro, há resistência de muitos jovens com relação ao baixo valor do auxílio, uma vez que ganham mais na contravenção ou com emprego precarizado.

Percebe-se um retrato da histórica correlação de forças entre o público, o privado e a ação estatal. Nesse sentido, Kuenzer constata a vinculação direta ou indireta destes programas com a iniciativa privada sem a devida comprovação de sua eficácia social. Pode-se encontrar uma causa material deste quadro, na falta de políticas públicas, apesar da intenção, clara no documento do Seminário Nacional de 2003, de ser a educação profissional objeto de política “sujeita à deliberação do legislativo e ao controle social” (BRASIL. 2003, p. 11), no sentido colocado por Luiz Antônio Cunha: “(...) combate ao controle patronal da formação profissional a nível de 2º grau, visando colocá-la sob controle público.” (BRASIL. ANDE. ANPED. CEDEC. CEDES, 1981, p. 187)

---

<sup>19</sup> PLANFOR: Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador; PNQ: Plano Nacional de Qualificação; PROEP: Programa de Expansão da educação Profissional; PRONERA: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária; ProJOVEM: Programa Nacional de Inclusão de Jovens: Educação, Qualificação e Ação Comunitária; PROEJA: Programa Nacional de Integração da Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos; PNPE: Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego.

Uma conclusão a que se pode chegar, conforme Kuenzer (2006), é que a implantação dessas propostas de educação profissional pode acabar por se tornar estratégia populista de eficácia discutível.

Com o quadro do neoliberalismo, no Brasil, há excesso de programas e projetos que fragmentam as ações e recursos para a educação de modo geral e especialmente para o ensino profissional, muitas vezes sendo atribuída a execução ao setor privado ou ao terceiro setor.

Diante de diversas pesquisas de campo<sup>20</sup>, Kuenzer (2006) formula uma tese que resume a pedagogia do trabalho<sup>21</sup>: “(...) do ponto de vista do mercado, ocorre um processo de exclusão da força de trabalho dos postos reestruturados, para incluí-la de forma precarizada em outros pontos da cadeia produtiva.” (KUENZER, 2006, s/p) Porém, no tocante à educação, ocorre dialeticamente o processo contrário, integrado ao primeiro:

(...) por força de políticas públicas ‘professadas’ na direção da democratização, aumenta a inclusão em todos os pontos da cadeia, mas precarizam-se os processos educativos, que resultam em mera oportunidade de certificação, os quais não asseguram nem inclusão nem permanência. (KUENZER, 2006, s/p)

Configura-se então um par categórico, com relação ao mercado: a *exclusão includente*, quando exclui o trabalhador da cadeia produtiva formal, para incluí-lo precariamente em outro ponto da mesma cadeia; e, com relação ao sistema educacional, a *inclusão excludente*, pois, ao incluir desqualificadamente, exclui.

Conclui-se que a permanência do caráter desigual da educação se mantém de maneira “renovada”, adequando-se à reestruturação do processo produtivo. Embora as mudanças ocorridas no mundo do trabalho exijam uma educação básica com qualidade e formação profissional de natureza tecnológica, com domínio intelectual da técnica – formação politécnica, omnilateral –, o que se tem oferecido às classes menos favorecidas economicamente é reprodução de conhecimento tácito, conhecimento que ocorre na ação, assim, busca-se desenvolver competências entendidas como capacidades de realizar tarefas práticas, sem vinculação com conhecimento científico – formação unilateral para a polivalência (KUENZER, 2006).

---

<sup>20</sup> Como a pesquisa sobre a Refinaria de Petróleo Presidente Getúlio Vargas e a cadeia coureiro-calçadista no Vale do Rio dos Sinos. (KUENZER, 2006, s/p)

<sup>21</sup> No contexto da “acumulação flexível” (HARVEY, 2004, p. 144).

Diante disto, o ensino profissional no Brasil como política de Estado vem se desenhando a partir da contradição entre formar as pessoas conforme interesses imediatos do capital, por conseguinte da classe que possui força hegemônica, e construir um ideal de educação humana que busque formação omnilateral, em que o ser humano se liberte das amarras da formação unilateral que o atual processo produtivo lhe proporciona.

### **3 A EXPANSÃO DA OFERTA DE ENSINO PROFISSIONAL EM NÍVEL MÉDIO NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ – 2003-2006**

Nos últimos 20 anos, aproximadamente, a oferta de ensino profissional no Paraná tem sofrido processos de expansão e de retração. A ampla rede constituída no Paraná até 1995 é desmontada a partir de 1996, com o fechamento da matrícula e cessação de cursos existentes na rede estadual de ensino. A partir de 2003, há uma política de retomada dessa oferta e de expansão das matrículas.

#### **3.1 Antecedentes da política de expansão 2003-2006: o desmonte do período Lerner**

O processo de abertura política ocorrido no Brasil nos anos 1980 influenciou na implementação de políticas educacionais na rede pública estadual de ensino do Paraná, no período de 1982 a 1994. Dados dos últimos anos de 1980 e dos primeiros anos de 1990, a construção do *Currículo Básico* para ensino de 1º grau e a reformulação das propostas pedagógicas para os cursos de ensino de 2º grau e profissional marcaram um importante período. Este processo de construção das propostas envolveu professores da rede estadual e municipal, representantes dos Núcleos Regionais de Educação (NREs), das Inspetorias Estaduais de Educação, dos cursos de Magistério, do sindicato dos professores do Paraná (hoje APP Sindicato), da União de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e das Instituições de Ensino Superior (IES). Sobre esta participação, registra-se, em documentos da época:

Acreditamos que uma proposta para a escola concreta, para professores e alunos concretos só é possível a partir da sistematização e análise do conhecimento produzido por todos os que vivenciam e que refletem sobre o trabalho educativo que acontece na escola pública. (PARANÁ. SEED. DESG, 1992, p. 01).

Defendia-se, portanto, que a construção das propostas fosse coletiva, com a participação de representantes de todos os segmentos – o que expressa a atmosfera de abertura democrática e política pleiteada pelos movimentos sociais progressistas naquele momento histórico.

Assim, este processo de reestruturação de propostas curriculares, em grande medida, marca a história da educação paranaense como um movimento progressista, cujo objetivo era superar os efeitos negativos da Lei 5692/71, que

havia resultado na precarização tanto da formação profissional quanto da formação básica. O que se buscava, com este movimento de reformulação curricular, era a democratização do conhecimento com qualidade, entendida num horizonte conceitual de formação integral do ser humano, de formação omnilateral.

Apesar de espaços e momentos históricos diferentes, tomava-se como referência a proposta de Gramsci de escola unitária, de ensino “desinteressado”, no sentido de não imediatamente interessado à acumulação capitalista. As propostas traziam princípios da pedagogia histórico-crítica, e o autor referência desta tendência era, entre outros, Dermeval Saviani (1983a e 1983b), explicitamente com influência gramsciana: “(...) em uma seqüência de encontro, foram discutidos os princípios da pedagogia histórico-crítica que fundamentam teoricamente esta proposta.” (PARANÁ. SEED, 1990, p. 13)

Neste momento de reestruturação curricular, os cursos de ensino profissional, além de buscarem modificar sua concepção pedagógica, curricular e filosófica, aumentaram sua carga horária para quatro (4) anos. Entendia-se, pois, que para uma formação integral, vinculando-se conhecimentos de cultura geral e conhecimentos mais específicos, seria necessário mais tempo.

É possível verificar que o Departamento de Ensino de Segundo Grau (DESG) englobava, na época, o ensino regular de educação geral e o ensino profissional, não havendo um departamento específico para os cursos profissionalizantes.

Assim, até 1995, a rede de ensino pública estadual do Paraná possuía grande oferta de ensino de segundo grau, que, em sua maioria, eram cursos de formação profissional, que giravam em torno de 60%. Esses dados são confirmados na tabela abaixo:

**TABELA 1 - CURSOS E HABILITAÇÕES, E NÚMERO DE ALUNOS POR CURSO E HABILITAÇÕES PROFISSIONAIS – ENSINO DE 2º GRAU – 1995, NO PARANÁ**

CURSOS	CURSOS E HABILITAÇÕES		NÚMERO DE ALUNOS	
	Nº	%	Nº	%
Educação Geral	524	40,8	115.985	38,1
Setor Primário - área agrícola	20	1,5	7.904	2,6
Setor Secundário - área industrial	22	1,7	10.346	3,4
Setor Terciário - área de serviços	719	56,0	170.187	55,9
<b>SUB TOTAL – hab. Profissionais</b>	<b>761</b>	<b>59,2</b>	<b>188.437</b>	<b>61,9</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1.285</b>	<b>100</b>	<b>304.422</b>	<b>100</b>

Fonte: SEED/DESG. Extraído de: PARANÁ. SEPL. CCPG. UDP. 1996.

O governo estadual era responsável, nesse momento, pela oferta de ensino de 2º grau, com ou sem profissionalização, na rede pública de educação, tendo aumentado o número de matrículas em 11% no estado do Paraná, num período de cinco (5) anos, entre 1990 a 1995. No mesmo período, diminuiu-se a profissionalização na rede particular de ensino, “que, em 1990, era de 19,1% e [passou para] 10,7% em 1995.” (PARANÁ. SEPL. CCPG. UDP, 1996, p. 07) Em certa medida, a própria Constituição Federal de 1988 apontava para a efetivação de direitos sociais. Daí o Estado propor políticas que visassem benefícios sociais, mas não totalmente, pois havia uma herança de dificuldades no âmbito social muito grande, proveniente do período ditatorial. (GONÇALVES, M. D. 2003)

Pelo fato de ter recebido esta herança de problemas sociais, e não ter recursos para tanto, empréstimos internacionais foram acordados. É importante esclarecer que, no governo do PMDB (1991-1994), iniciaram-se negociações com agências internacionais de financiamento voltadas à educação e uma progressiva adequação às orientações desses organismos internacionais. Ocorreu, assim, neste governo, um “(...) esvaziamento do conteúdo pautado pelas políticas públicas orientadas pelos princípios democráticos universalistas (...)” (GONÇALVES, M.D. 2003, p. 95), que se propunham como crítica aos efeitos das políticas da década de 1970. Portanto, pode-se dizer que se anuncia a tendência privatista que se consagra no período seguinte do governo estadual e, como se viu anteriormente, também do governo federal.

Assim como o contexto do processo de abertura política federal influenciou as políticas estaduais da época, da mesma forma aconteceu com a reestruturação do modelo de Estado neoliberal, em escala global nos anos 1990.

De acordo com Tavares (2004), as políticas educacionais do “período Lerner” (1995-2002), que propuseram um modelo de gestão educacional de visão conservadora, com “significado puramente técnico e gerencial” (TAVARES, 2004, p. 9), resultam da reforma do Estado de molde neoliberal. O referido modelo de gestão causou grande impacto sobre a educação paranaense no período Lerner: “A gestão é um tema dominante a partir de 1995, quando se consolida a influência dos organismos internacionais, já sob outra ótica sobre o papel do Estado na efetivação dos direitos sociais” (TAVARES, 2004, p. 34-35).

Assim como ocorreu em nível federal, a intenção da política do governo Lerner, segundo Deitos (2000), foi seguir o que era fomentado pelas agências



internacionais, como estratégia para minimizar a iniquidade social, focalizando na educação a causa dos problemas sociais e econômicos.

É evidente a utilização do modelo neoliberal nas políticas voltadas para a escola pública. Um exemplo disso está nos estudos de Deitos (2000) sobre políticas para ensino médio e profissional do Governo do Estado do Paraná de 1995 a 1998:

é a partir de 1995, de acordo com o Plano de Ação-Gestão 1995/1998 (...), que o governo do Estado do Paraná efetivamente inicia o Programa para o ensino médio e profissional, chamado PROEM, sendo que a aprovação do Contrato de Empréstimo pelo BID ocorreria em 1996, (...). (DEITOS, 2000, p. 44)

O autor compreende esse programa, a partir do que se apresenta como justificativa de sua necessidade:

[...] A ausência de uma política voltada para a adequação da oferta à heterogeneidade do aluno e aos *requerimentos de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo* nos postos de nível técnico transferindo a iniquidade para graus mais avançados da escolaridade. (PARANÁ. SEPL. CCPG. UDP, 1996, p. 09) (DEITOS, 2000, p. 43-44, sem grifos no original)

O perfil da educação nesta época era centrado no sucesso individual – a culpa da iniquidade social é direcionada ao indivíduo que não aproveitou as oportunidades de estudo e não se tornou empregável. Segundo Tavares (2004, p. 56): “A democratização de oportunidades e condições sociais, a cidadania e a perspectiva de transformação social, nada disso aparece como finalidade da educação.”

Pode-se perceber que o Paraná, no governo Lerner de 1995 a 2002, PDT/PFL<sup>22</sup>, seguiu na vanguarda em relação às decisões federais, quanto ao estabelecimento de políticas para o ensino médio e profissional. Isso se concretizou, no plano estadual, com o estabelecimento do programa citado acima, Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM), como resultado de um acordo entre este governo e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Jaime Lerner: “Filiou-se à Aliança Renovadora Nacional (Arena) em 1971, quando foi nomeado prefeito biônico da capital paranaense. Nomeado novamente, retornou ao cargo em 1979. Em 1989 foi eleito por sufrágio popular para o mandato à frente da prefeitura curitibana pelo PDT. **Em 1994, foi eleito governador do Paraná e em 1998, troca o PDT [Partido Democrático Trabalhista] pelo então Partido da Frente Liberal (PFL) (atual Democratas) e é reeleito governador com mandato até 2002.**” ([http://pt.wikipedia.org/wiki/Jaime\\_Lerner](http://pt.wikipedia.org/wiki/Jaime_Lerner) – Acessado em outubro de 2008)

<sup>23</sup> Porém, conforme comentado parágrafos acima, não se pode desconsiderar que já no governo PMDB (o mesmo de 2003-2006) anterior ao de 1995 a 2002, inicia-se uma retirada do papel do Estado no provimento de condições infra-estruturais à escola pública, o qual já não era um provimento suficiente, inclusive foi o início da elaboração do PROEM, efetivado posteriormente, no período Lerner. Além disso, os fundos para financiar

Conforme análise dos documentos oficiais, o PROEM se propunha a formar cientificamente e, também, para a “aquisição de habilidades adequadas ao desempenho técnico em mercados de trabalhos dinâmicos e competitivos” (PARANÁ. SEPL. CCPG. UDP, 1996). A idéia era formação geral de qualidade e formação profissional em níveis “pós-médios”<sup>24</sup> funcionando em algumas escolas ou em alguns poucos centros de educação profissional, desvinculados do ensino médio regular, o que divergia da concepção dos movimentos dos anos 1980 de construção de um projeto de formação profissional não mecânico e não fragmentado, como havia sido nos anos 1970. Conforme já analisado no capítulo anterior, o governo federal também favorecia a desvinculação entre formação geral e profissional, principalmente pouco depois destas políticas estaduais do PROEM, com a aprovação do Decreto 2208/97, sobre ensino profissional, que o separava do ensino regular. Tais políticas e decreto contrariavam o dispositivo legal, LDB 9394/96.

A partir de então, as escolas da rede pública do estado foram obrigadas a fechar seus cursos de educação profissional sob pena de não receberem os recursos do PROEM, com algumas exceções que conseguiram, a duras penas, mantê-los, com ajuda da comunidade (ALMEIDA, 2004). Temos como exemplo:

(...) os cursos da área agropecuária e de formação de professores [que] mantiveram-se em atividades pela persistência de seus diretores, docentes, técnicos e funcionários, os quais não aderiram ao PROEM, o que significou não receberem apoio financeiro para melhoria dos estabelecimentos de ensino. (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p)

Conforme entrevista para esta pesquisa, com representante da Associação de Professores do Paraná (APP Sindicato) em fevereiro de 2008, este sindicato fez um movimento grande e contrário ao fechamento dos cursos de formação profissional, conseguindo judicialmente a possibilidade de não-cessação dos referidos cursos. Entretanto, como a pressão foi grande, inclusive com ameaça de obstrução financeira para escolas que não aderissem ao programa, sucedeu o quadro de quase extinção da formação profissional na rede estadual, sob as expensas do Estado, destacando-se um crescimento de formação profissional na rede particular.

Contudo, não se deve considerar que as orientações dos órgãos internacionais tenham sido impostas à revelia do governo estadual. Houve

---

políticas do governo de 2003 a 2006 também tiveram origem, em parte, vindos dos mesmos órgãos internacionais, tal como em 1995 a 2002. (GONÇALVES, M.D. 2003).

<sup>24</sup> O pós-médio não tinha base legal, o que havia legalmente era profissionalização em nível médio.

concordância do poder público a estas orientações, entre 1995 a 2002, tanto em âmbito estadual como federal. Esta afirmação se confirma, segundo Bruel (2003), pois quando em 1996, o governo Lerner começou com a cessação de matrículas de ensino profissional, isto não se constituía necessariamente em uma exigência de agências financiadoras. A obediência à tendência de um modelo de Estado mínimo, característica neoliberal, por parte deste governo, foi maior do que se entende que poderia ser diante da pressão do contexto global, e, como se percebeu, sem benefícios sociais.

Em 1995, em torno de 60% das matrículas do ensino de 2º grau eram de ensino profissional – e é sabido que ensino médio vinculado ao profissional é muito mais oneroso do que apenas a educação geral, como confirma o próprio documento do PROEM. Este também foi motivo para que quase se dizimasse o ensino profissional na rede de educação pública, em nível estadual e nacional, em consonância com um modelo de Estado mínimo, que os governos do Brasil e Paraná seguiam, dado que a manutenção desses cursos, da qual dependia inclusive a regularização de seu funcionamento, exigia investimentos incompatíveis com a idéia de um Estado mínimo. Segundo Bruel, houve 60% menos investimento por aluno em 2000 comparando-se a 1997, e, apesar de se ter diminuído drasticamente o ensino profissional no Paraná, esta diminuição “(...) não justifica tal montante de corte de gastos” (BRUEL, 2003, p. 118). Na rede privada de educação, o ensino profissional cresceu neste período de governo Lerner, mais um exemplo das mediações que o Estado faz entre o público e o particular.

A gestora do Departamento de Educação Profissional (DEP)<sup>25</sup>, de 2003 a 2006, em entrevista para esta pesquisa, afirma que quando assumiu o departamento foi elaborado um diagnóstico sobre o ensino profissional, e verificou-se uma grande expansão na iniciativa particular no período de 1997 a 2002, em detrimento da oferta pública:

O primeiro diagnóstico que nós fizemos demonstrava uma diminuição imensa e sem perspectivas de ampliação. A grande promessa que era o PROEP e o PROEM no Paraná, na verdade o PROEP que era pra expandir a educação profissional no país, no Paraná só foram apenas quatro instituições públicas que foram beneficiadas tirando o CEFET: Irati (o Colégio Florestal), o CEEP de Curitiba, de Londrina e Cascavel, só estas quatro instituições. PROEP (programa nacional) era um fundo perdido, que o governo federal, pelo empréstimo internacional financiou a expansão da educação profissional, mas na verdade, **esta expansão**, na política do governo federal, e isto vai se reproduzir na política do governo estadual, **na verdade era o retraimento da rede pública e a expansão da rede privada e das**

---

<sup>25</sup> Hoje Departamento de Educação e Trabalho (DET).

**redes comunitárias, que também são redes privadas.** (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008)

Um processo de privatização foi marca característica desta época, conforme Gonçalves, M.D. (2003). O programa – PROEM – propiciou o crescimento de formação técnica na iniciativa particular, ficando centralizada a gerência do ensino profissional a uma agência privada, PARANATEC, Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná<sup>26</sup>, que recebia também fundos estaduais, “(...) beneficiando com recursos públicos a formação de mão-de-obra especializada, especialmente para empresas privadas, como por exemplo, os convênios para oferta de cursos para montadoras de automóveis.” (GONÇALVES, M.D. 2003, p. 95) Conforme documento do PROEM, em versão inicial, o objetivo da PARANATEC era: “Integração dos principais agentes do desenvolvimento – setor público, comunidade empresarial e instituições de ensino público e privado – visando proporcionar condições para a reformulação e o aperfeiçoamento contínuo do ensino técnico no estado.” (PARANÁ, 1995, s/p) A PARANATEC foi o principal instrumento desse processo de privatização.

De acordo com Levitt (1999), neste período de 1990, “Os países eram julgados pelos seus êxitos na implantação de reformas voltadas ao mercado”, se o remédio fosse bem administrado, “o paciente era considerado em melhor estado”. (LEVITT, 1999, p. 22) Verifica-se que um dos remédios receitados foi a Reforma Educacional de 1995 a 2002, no Brasil e no Paraná, porém, quanto a estar em melhor estado, dependeria do ponto de análise e da posição política de quem analisa.

Em resumo: se, no âmbito do governo federal, no período Fernando Henrique Cardoso (FHC), o país foi *locus* de experimentações do neoliberalismo, paralelamente, em termos estaduais, o governo Lerner liderou a posição de “laboratório neoliberal”, especialmente quanto ao ensino profissional, no Brasil (FERRETTI, 2000), apesar de um legado do final dos anos 1980 e início dos 1990 de construção de uma proposta curricular avançada, do ponto de vista da busca pela

---

<sup>26</sup> “(...) empresa de caráter privado que até 2002 gerenciava as atividades relativas à oferta da Educação Profissional no estado, a qual foi articulada e instituída no bojo da formulação, aprovação e implementação do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio no Paraná, PROEM.” (PARANÁ. SEED. DEP, 2005a, s/p) “PARANATEC – empresa de caráter privado que até 2002 vinha ‘gerenciando’ as atividades relativas à oferta da Educação Profissional no Estado, a qual foi articulada e instituída no bojo da formulação, aprovação e implementação do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio no Paraná – PROEM.” (FERREIRA e GARCIA, 2005, p. 160)

construção de uma escola unitária, na rede pública estadual do Paraná<sup>27</sup>. Conforme explicitado anteriormente, isto pode ser caracterizado pelo fato de, neste governo Lerner, ser facilitada a execução de fomentos de agências internacionais, que, com um discurso de defesa da equidade social, colocaram a causa da situação precária dos países pouco desenvolvidos economicamente no baixo grau de escolaridade da população.

### **3.2 Propostas e ações do DEP/SEED para a expansão do ensino profissional no Paraná – 2003-2006**

As políticas educacionais do governo Lerner sofreram pesadas críticas dos movimentos sociais, representados no Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública e, particularmente, na APP Sindicato (APP Sindicato, 2002).

Em momento de decisão dos novos rumos para a política no estado do Paraná, num período pré-eleitoral, em junho de 2002, ocorreu a “III Conferência Estadual de Educação”, organizada pela APP Sindicato, cujo nome foi: “Construindo o Plano Estadual de Educação para um novo governo – A escola pública que queremos: este sonho é possível”. Neste momento colocaram-se em pauta as conjunturas internacional, nacional, estadual de educação. A crítica ao excludente modelo de Estado neoliberal permeou todas as palestras, assim como o desafio de priorizar questões sociais, combater a privatização e, quanto à escola, ensinar as pessoas a pensar, não treinar mão-de-obra barata para o processo de acumulação capitalista.

No que concerne ao ensino profissional, houve um grupo de estudo que tratou de colocar algumas proposições de diretrizes. Resumidamente as propostas foram: retomar a discussão sobre a reforma do ensino médio, com eixo na formação integral; reintegrar a educação profissional ao sistema regular de ensino público, com ampliação de recursos orçamentários; garantir o retorno imediato dos cursos profissionalizantes nas escolas públicas de nível médio do Paraná; diagnosticar a educação profissional para reorientar a política; definir nova proposta para educação profissional, vinculada ao regular, para discussão com a sociedade; assegurar

---

<sup>27</sup> Como já mencionado na página 48 acima, o processo de construção do “Currículo Básico” para ensino fundamental e a reformulação das propostas pedagógicas para os cursos de ensino médio e profissional datam dos últimos anos de 1980 e dos primeiros anos de 1990.

docentes especializados e recursos humanos, materiais e financeiros adequados à qualidade dos cursos (APP Sindicato, 2002).

As eleições para o governo de 2003 a 2006, tanto em nível nacional como estadual, trouxeram a vitória de governantes declaradamente preocupados com efetivação de políticas para o benefício social, avessos às privatizações estabelecidas dos governos anteriores. Em grande medida, se reavivou a esperança de movimentos sociais, muitos dos quais auxiliaram nestas vitórias para presidente e governador do estado do Paraná – respectivamente, Luiz Inácio Lula da Silva (PT) e Roberto Requião (PMDB), ambos de mesmo espectro político, inclusive com um apoio mútuo de candidaturas.

Em consonância com as expectativas da “III Conferência Estadual de Educação”, a gestão de governo do Paraná que se inicia em 2003, PMDB, coloca-se desde o início de forma antagônica à gestão realizada anteriormente – governo Lerner 1995 a 2002, PDT/PFL. Este posicionamento antagônico ficou explícito nos primeiros encontros sobre educação profissional organizados pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED) e Departamento de Educação Profissional (DEP), quando, por exemplo, o professor Domingos Leite Lima Filho<sup>28</sup>, um dos palestrantes convidados, fez esclarecimentos sobre o contexto histórico educacional do Brasil e do Paraná, do período de 1995 a 2002, com uma crítica ao encaminhamento político proposto para aquele período. Lima Filho apontou o tema ensino técnico-profissional com grande importância, diante das críticas às reformas educacionais para este ensino na gestão anterior.

Também como exemplo deste antagonismo, no documento do DEP/SEED, disponibilizado às escolas para apreciação e estudo, intitulado *Educação profissional no Paraná: Fundamentos políticos e pedagógicos*<sup>29</sup> (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b), um dos principais documentos que direciona conceitualmente o processo de expansão, se afirma sobre as políticas anteriores a 2003, assim:

Fundamentalmente, a reforma estabeleceu a separação das duas redes de ensino, uma destinada à formação acadêmica, e outra, à formação profissional, que ganhou um capítulo específico na LDB. Os frágeis mecanismos de articulação previstos reforçaram a dicotomia histórica que tem marcado o Ensino Médio: de um lado, a educação voltada para a formação das elites e, de outro lado, aquela voltada aos que ingressam precocemente no mundo do trabalho. (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p)

---

<sup>28</sup> Professor da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, UTFPR. Participou também do Seminário Nacional de Educação Profissional, em junho de 2003.

<sup>29</sup> Documento analisado posteriormente, neste trabalho.

Conforme se verificou na análise do documento referente ao *Seminário Nacional* de 2003, sobre formação profissional, o governo federal se colocou favorável quanto a oferecer gratuitamente à população a possibilidade de ter ensino profissional com vistas a um projeto de formação mais completa e mais integral do indivíduo, uma busca de formação politécnica, omnilateral, possibilidade esta que havia sido tirada pelo governo anterior.

Com este contexto nacional favorável e de certa forma indutor de uma política no âmbito dos estados que retomasse a perspectiva pública de oferta do ensino profissional, precarizada no Paraná e no Brasil como conseqüência das reformas ocorridas no período de 1995 a 2002, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, como expresso em texto elaborado por Eliza Bartolozzi Ferreira e Sandra R. de Oliveira Garcia<sup>30</sup>, assume a retomada da oferta de cursos de nível técnico na rede estadual de ensino:

*A gestão 2003/2006 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, ao definir as políticas que iriam nortear a Educação Profissional para a Rede Pública Estadual, assumiu com convicção a diretriz de garantir a retomada desta modalidade de ensino sabendo do enorme desafio que teria de enfrentar em face, principalmente, do contexto que caracteriza a deficiência de recursos financeiros para a manutenção e expansão desta oferta em nível público estadual. (FERREIRA e GARCIA, 2005, p. 159, sem grifos no original)*<sup>31</sup>

Deste modo, o Estado do Paraná, de 2003 a 2006, retomou<sup>32</sup> a educação profissional em nível médio técnico e a formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental como política da rede pública estadual, principalmente, com organização curricular integrada – o que leva a supor ser uma possibilidade para buscar formação integral dos alunos, conforme posição defendida pela APP Sindicato, expressa nos resultados da “III Conferência Estadual de Educação”, citada acima, e retomando os movimentos de reformulações curriculares dos anos 1980 e início dos anos 1990.

---

<sup>30</sup> Ambas gestoras de políticas públicas nos estados, respectivamente, do Espírito Santo e Paraná.

<sup>31</sup> A gestão 2003/2006 da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, ao definir as políticas que irão nortear a Educação Profissional para a Rede Pública Estadual, assume com convicção a diretriz de garantir a retomada desta modalidade de ensino sabendo-se do enorme desafio que terá de enfrentar face, principalmente, ao contexto que sempre caracterizou a manutenção e expansão desta oferta em nível público estadual. (PARANÁ. SEED. DEP, 2005a, s/p)

<sup>32</sup> Como já citado antes, retomar talvez não seja o melhor termo, uma vez que o ensino profissional não foi extinto totalmente como ensino público, *mas este termo se enquadra, se for considerado que de fato como política da rede estadual de educação pública esta modalidade foi retomada.*

É importante considerar a influência das propostas do sindicato dos professores, com relação a esta política. Sobre isso, a representante da APP Sindicato, durante entrevista para este trabalho, em fevereiro de 2008, afirma: “A participação da APP [neste processo contra a cessação do ensino profissional, 1995-2002] foi fundamental e de acúmulo histórico.”

Fazendo uma comparação entre “gestões”, quanto às políticas públicas educacionais, percebe-se que a relação que o governo do Paraná, de 2003 a 2006, tem com o capital internacional e o mercado não é a mesma apresentada pelo de 1995 a 2002. É importante verificar como o Estado tece suas relações entre o que é público e o que é privado, com uma característica de conciliador, evidentemente sem desconsiderar a soberania do capital sobre as questões político-sociais.

No sentido de construção e concretização da política de expansão do ensino profissional na rede pública estadual de educação do Paraná, podem ser verificadas várias ações desenvolvidas pela SEED, mencionadas em alguns documentos, como exemplo: em *A educação profissional no estado do Paraná* (2005a); em *Educação profissional no Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos* (2005b); no livro *Ensino médio integrado: concepções e contradições* (2005). Em linhas gerais, podem-se resumir algumas das principais ações da seguinte forma:

- a criação do DEP e conseqüente extinção da PARANATEC;
- a elaboração de um *Plano de Ação* para a expansão do ensino profissional pelo DEP/SEED, buscando participação coletiva;
- providências para que se chegassem a termo, medidas legais iniciais, como aprovação pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, de um *Plano de Expansão* de cursos profissionalizantes, Parecer n° 1.028 de dezembro de 2003, e aprovação de propostas curriculares para os cursos de ensino profissional, Parecer n° 1.095 de dezembro de 2003.
- “a realização de um diagnóstico, pelo IPARDES, para verificar as necessidades de expansão, levando-se em conta tendências sócio-econômicas das regiões, e também do provimento de recursos humanos”(2005b);
- “a organização de encontros e seminários para congregar redes que ofertam educação profissional e discutir aspectos legais, técnicos, administrativos e pedagógicos”(2005b);
- a realização de concurso público para instituição de quadro próprio de professores, em 2004, porém sem completar todo o quadro, fato apontado pelos



- diretores ou coordenadores de curso de colégios com ensino profissional de Curitiba, durante questionário aplicado para esta pesquisa;
- a formação continuada do quadro próprio docente e técnico; entretanto, sem um quadro de profissionais completo, esta formação fica um tanto comprometida, fato também mencionado pelos diretores ou coordenadores de curso de colégios com ensino profissional de Curitiba, durante aplicação do questionário;
  - “a reestruturação curricular, na perspectiva de favorecer a formação do cidadão/aluno/trabalhador, enfatizando-se o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como princípios fundadores da organização curricular integrada ao ensino médio”(2005b), em 2004 e em 2007;
  - “a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos”(2005b), porém sem atender toda a demanda necessária, conforme também apontado por diretores ou coordenadores de curso durante questionário.

Inicialmente, a política de expansão foi levada a termo, segundo a gestora do DEP, em função de uma promessa de campanha do então candidato ao governo estadual do Paraná, Roberto Requião, que discordava do processo de privatização que ocorreu na gestão de governo anterior, que quase acabou com o ensino profissional na rede pública de ensino, tanto no âmbito federal como estadual.

Antes de 2003 o Secretário Maurício e o Governador Requião assumiram um compromisso na campanha de retomar a educação profissional no estado, porque ela estava bastante reduzida e estava fora da SEED com a criação da PARANATEC, que era uma agência, criada a partir da SEED, mas não estava no interior da SEED. (...) **Foi um compromisso assumido na campanha já; de que ele ia acabar com a privatização no interior da SEED.** (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008)

Por isso, quando o novo governo do estado assumiu, envidaram-se esforços para que a política de expansão do ensino profissional se efetivasse, na rede pública de educação estadual do Paraná. Considerando-se este fato, em 2003, com o início do processo de retomada desta política, uma primeira medida foi a criação do DEP, na estrutura da SEED (PARANÁ. SEED. DEP, 2005a)<sup>33</sup>, e conseqüente desativação da Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná, PARANATEC:

(...) era uma agência, criada a partir da SEED, mas não estava no interior da SEED; se for pegar os documentos da PARANATEC, nós vamos ver que na verdade o único financiador, apesar de ela ser composta por vários entes (Sistema S, CEFET, SEED) o único financiador era a SEED. Então quando o governo assumiu, **ele fecha todas as instituições**, que na verdade eram instituições privadas no interior

<sup>33</sup> A reafirmação desta primeira medida está explicitada também em Ferreira e Garcia (2005, p. 160) e SEED, DEP (2005b, s/p).

da SEED, que foi o caso da **PARANATEC**, Universidade do Professor e a Paraná Educação, (...) daí o Secretário Maurício quando assume (...) **criou primeiramente o DEP, hoje Departamento de Educação e Trabalho**. (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008)

Conforme o DEP (PARANÁ. SEED. DEP, 2005a), a sua própria criação ocorreu de modo a repor a capacidade gerencial e pedagógica desta Secretaria em consonância com o compromisso à educação pública e de qualidade. Este é um dado importante, uma vez que nunca houve na história da educação do Paraná um departamento exclusivo para formação profissional no sistema de ensino público estadual. Segundo a gestora: “A nossa responsabilidade na frente do Departamento, que o secretário nos deu, foi de expandir a educação profissional.” (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008) A reorganização administrativa foi colocada como condição para a proposição de medidas que sustentassem a pretendida expansão.

Verifica-se que a criação deste departamento aparece como uma das formas de tentar combater o processo de privatização que afetou o ensino profissional no estado e no restante do país. Em nível nacional, também há uma Secretaria que atende à educação profissional, a princípio como Secretaria de Educação Média e Tecnológica do Ministério da Educação, SEMTEC, abrangendo o Ensino Médio e a Educação Profissional e, desde 2004, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) e Secretaria da Educação Básica (SEB). O que pode também, como já citado neste trabalho, propiciar uma separação entre ensino médio e profissional.

Em que pese o processo de expansão ter sido limitado pela impossibilidade de o Estado arcar com os altos investimentos requeridos, principalmente para a expansão de cursos ligados ao setor industrial, a questão da infra-estrutura como fundamental para a política se efetivar foi reiterada no conjunto dos documentos analisados, o que será retomado posteriormente. Como exemplo quanto à importância da melhoria da infra-estrutura das escolas e da disponibilidade de equipamentos, as diretrizes para o Plano de Ação (PARANÁ. SEED, DEP, 2003a, s/p) continham propostas como:

Reequipar os Estabelecimentos com o intuito de propiciar aos alunos, o acesso às inovações tecnológicas, para a formação plena do Técnico.  
Adequar as estruturas físicas dos Estabelecimentos por meio da execução de reformas, construção e ampliação, quando necessário.  
Dotar os Estabelecimentos de recursos financeiros, para que seja possível a viabilização de compra de equipamentos didáticos e laboratórios, se necessário, e a manutenção dos já existentes. (PARANÁ. SEED, DEP, 2003a, s/p)

Aparece, nesse documento, a preocupação de modernização da gestão: “Propor um sistema informatizado para que os Estabelecimentos possam registrar de forma rápida, a vida escolar dos alunos (notas, frequência, disciplina, etc.).” (PARANÁ. SEED, DEP, 2003a, s/p)

O investimento do governo em ensino profissional foi um dos assuntos abordados por diretores e coordenadores no questionário aplicado nesta pesquisa sobre a retomada e expansão dos cursos profissionais nas escolas estaduais de Curitiba<sup>34</sup> e nas entrevistas com a representante da APP Sindicato e com a gestora do DEP.

Como demonstra a análise dos dados – levando-se em conta os trinta colégios em que diretores ou coordenadores foram abordados –, para 46% dos entrevistados, os investimentos são insuficientes, 30% afirmaram ser razoável e pouco mais de 6% não souberam responder. Em mais de 26% dos colégios, sem que fosse perguntado, os entrevistados disseram que não há professor em número suficiente e com o devido preparo para a parte específica da educação profissional, muitos são PSS<sup>35</sup> e há um rodízio grande deles. Na fala de alguns diretores ou coordenadores verificam-se alguns traços desta realidade: “não recebemos nada, apenas promessas”; “a escola busca recursos fora”; “poderia ter mais livros técnicos”; “o investimento poderia ser melhor”; “faltam materiais, livros, há muitos professores PSS”. Um dos diretores dos colégios, que respondeu que o investimento é razoável, disse ser prática constante pedir materiais para empresas multinacionais, visto que isto faz parte de um projeto de responsabilidade social das próprias empresas, e listou, muito contente, os inúmeros bens recebidos por meio de doações destas empresas.

Estes dados trazem a lembrança o período anterior, de 1995 a 2002, quando, conforme Tavares, os recursos para as escolas dependiam da “habilidade política do diretor” (TAVARES, 2004, p. 03) e da comunidade, caso esta tivesse condições para ajudar a escola. As escolas, apesar de mais de 16% dos entrevistados dizerem que o investimento é suficiente, sentem falta de recursos, e muitos diretores ainda precisam ir atrás de recursos extras, além de ficarem, em muitos casos, esperando

---

<sup>34</sup> Como uma forma de investigar principalmente a demanda para os cursos de ensino profissional, elaborou-se um questionário (anexo 4) que foi aplicado pela pesquisadora aos diretores ou coordenadores de curso, nos trinta colégios com ensino profissional de Curitiba.

<sup>35</sup> PSS: Processo Seletivo Simplificado. O Estado contrata professor temporariamente, que nem sempre concluiu o ensino superior, para suprir a ausência de profissional concursado.

chegar recursos prometidos desde o início da implantação, e que até agora não receberam.

Com esta falta de recursos como fato, há uma interferência da “pedagogia dos projetos”, incluindo-se órgãos externos, por exemplo, empresas e o terceiro setor, muitas vezes nem sempre com os mesmos interesses da proposta de escola pública da gestão pesquisada de 2003 a 2006. De acordo com um coordenador, durante questionário, há uma determinada Organização não Governamental (ONG) que trabalha para vários colégios, com o objetivo de ajudar os alunos a aprenderem estratégias para ganhar o mercado, fato que, em absoluto converge aos propósitos documentados pela mantenedora sobre esta expansão.

O Plano Estadual de Educação (PEE) do Paraná foi exposto à audiência pública pela primeira vez em outubro de 2005, para apreciação coletiva, após o que seriam feitos ajustes técnicos necessários para encaminhamento ao Poder Legislativo Estadual. No documento consta a necessidade de haver permanentes fontes de financiamento, e, como uma das ações planejadas, a criação de um fundo estadual para a educação profissional (PARANÁ. SEED. SUED, 2005). Nesse sentido, se perguntou à gestora do DEP se esse fundo já havia sido criado. A resposta foi que ainda não, e que o fundo é uma perspectiva que está em projeto em versão ainda não definitiva e que “... não foi mandado para a Assembléia, parece que este ano vai...” (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008). Enquanto isso:

Nós temos um fundo rotativo que ainda está iniciando, ele está primeiro atendendo os colégios agrícolas, porque passou não ter mais um tipo de cobrança, 2003 ainda cobrava o alojamento dos alunos. Este ano, temos passado esporadicamente algum tipo de recurso, mas vamos criar um fundo específico para a educação profissional, o Estado vai passar, de acordo com o número de alunos para manutenção, o grande problema que a gente tem ainda de manutenção. (...) a criação de um fundo com recurso do próprio governo estadual da SEED, mas ele não está abrangendo todas as escolas. Este ano nós vamos criar o Paraná Profissionalizado, que vai derivar do Brasil Profissionalizado, que é um programa do governo federal de financiamento; nós temos que readequar nossas escolas, que nós abrimos, agora nós temos que dar melhores condições, biblioteca e laboratórios, é o que nós vamos buscar, financiamento do governo federal, e daí melhorar as condições de todas as escolas, das 288 escolas que nós temos hoje no estado. (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008)

Em uma avaliação desta política, a representante da APP Sindicato diz que houve um grande avanço com a expansão do ensino profissional, inclusive enalteceu-a do ponto de vista conceitual. Porém, não é ainda o que se gostaria, devido às grandes demandas de jovens e adolescentes para o ensino profissional. Novamente, depara-se com a questão do financiamento:

(...) e voltamos ao velho processo dos recursos, do financiamento da educação, e aí os entraves estão postos de maneira quase que intransponíveis muitas vezes. Nós continuamos com o debate da expansão, da necessidade do aluno. (...) O início da expansão se utilizou os recursos do PROEM, bem aproveitado, o inverso do processo anterior [governo anterior]. A falta de investimento é de todos na educação do Paraná, que não se vem investindo os 25% na educação básica. Vem se empenhando recursos dos 25% ano a ano para o ano seguinte e não fazendo sua aplicabilidade, quer dizer, tem recursos para fazer a política, não digo que na totalidade que queremos, mas têm, que estão sendo ano a ano jogados para o ano seguinte, os cinco anos do governo Requião não se conseguiu fazer o investimento, empenhou para o ano seguinte. (Entrevista com representante da APP Sindicato, fev./2008)

Não só condições materiais e de equipamentos foram apresentadas como condições necessárias para a política de expansão. Em resposta às denúncias contra a precarização das formas de contratação e condições de trabalho, o governo estadual realizou, a partir de 2003, uma série de concursos para fazer, progressivamente, a substituição de professores e técnicos com contratos precários por profissionais efetivos nos quadros de pessoal do poder público. O setor do ensino profissional foi parte daqueles atingidos por essa iniciativa.

O provimento de professores e técnicos, bem como a sua capacitação, está apontado, por exemplo, neste documento:

Redefinir o perfil profissional e o processo de seleção para a contratação de pessoal, para compor as equipes pedagógicas, técnicas e administrativas, para a atuação nos Estabelecimentos, de acordo com a necessidade estrutural e organizacional.

Promover programas de capacitação para os profissionais que atuam nos Estabelecimentos, com a finalidade de promover a formação e atualização dos professores e das equipes pedagógicas, técnicas e administrativas. (PARANÁ. SEED, DEP, 2003a, s/p)

Como havia prevalecido nas gestões de 1995 a 2002 a contratação temporária de professores para as escolas estaduais, a gestão que se iniciou em 2003 teve como política a realização de concursos para provimento do quadro de professores e técnicos. Os professores efetivos que atuavam até 1996 nos cursos profissionais foram, progressivamente, alocados em outras funções. Houve, portanto, necessidade de realização de concurso público para completar o quadro próprio de professores para garantir a formação profissional na rede estadual. Fez parte do quadro de linhas de ação do DEP e da SEED a constituição de um quadro próprio docente e técnico, para o ensino profissional. Assim, ao final de 2004, houve um concurso público para composição do quadro de professores na área de educação profissional (DIÁRIO OFICIAL DO PARANÁ, 2004). No início de 2005,

ocorreu uma primeira chamada de profissionais, que assumiram de imediato os cargos, porém, esse concurso não atendeu toda demanda, e completou-se o provimento das vagas com professores sem concurso público, por Processo Seletivo Simplificado, PSS. Muitos destes sem habilitação ainda, ocorrendo também grande rodízio de profissionais, daí vem a menção dos diretores ou coordenadores, durante a aplicação do questionário.

Junto ao ingresso de novos professores, a efetivação da reestruturação curricular, ocorrida em 2004 e também agora em 2007, dependeria de um processo formativo dos profissionais, quanto à concepção proposta para a política. Segundo a gestora do departamento, “ela ainda não está materializada nas escolas” e é necessário que se faça mais formação continuada com os professores (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008)

Com a expansão posta como uma prioridade, o ano de 2003 foi marcado por vários encontros, seminários, fóruns, simpósios para debates, coordenados pela SEED/DEP e em alguns casos em parceria com o Departamento de Ensino Médio (DEM)<sup>36</sup>, com representantes de professores e diretores de escolas com ensino profissional e dos Núcleos Regionais de Educação, de modo que as diretrizes postas para a retomada desta modalidade fossem alcançadas.

Seguem abaixo exemplos de eventos envolvendo direta ou indiretamente o DEP, de 2003 a 2006, muitos sob sua organização:

<b>DATA DE REALIZAÇÃO DO EVENTO E LOCAL</b>	<b>NOME DO EVENTO</b>
08 / maio / 2003 Curitiba	I Encontro de Educação Profissional do Setor Primário
28 e 29 maio / 2003 Curitiba	I Encontro de Educação Profissional do Setor Terciário
24 a 27 / junho / 2003 Curitiba	I Seminário Estadual de Educação Profissional
12 / agosto / 2003 Curitiba	I Fórum Regional de Educação Profissional de Curitiba na Rede Estadual
19 e 20 / agosto / 2003 Curitiba	Curso de Formação de Docentes da Rede Pública Estadual (reuniões e encontros durante quatro meses)
08 a 10 / novembro / 2004 Curitiba	II Curso de Atualização – Reformulação Curricular dos Cursos de Educação Profissional do Integrado – Setor Terciário
10 a 14 / abril / 2005 Faxinal do Céu	Simpósio de Arte (DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP)
17 a 21 / abril / 2005 Curitiba	Simpósio de Literatura (DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP)

<sup>36</sup> A parceria com o DEM ocorre inclusive pela importância dada a integração da formação geral e formação específica.

<b>DATA DE REALIZAÇÃO DO EVENTO E LOCAL</b>	<b>NOME DO EVENTO</b>
08 a 12 / maio / 2005 Faxinal do Céu	Simpósio de História (DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP)
30 / mai. a 02 / jun. / 2005 Faxinal do Céu	Simpósio de Língua Portuguesa (DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP)
05 a 09 / junho / 2005 Faxinal do Céu	Simpósio de Geografia (DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP)
26 a 30 / junho / 2005 Faxinal do Céu	Simpósio de Educação Física (DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP)
21 a 23 / julho / 2005 Escolas da rede	Capacitação Descentralizada: Curso de Diretrizes Pedagógicas e Administrativas para a Educação Básica. (SEED e SUED - DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP)
26 a 30 / jul. / 2005 Curitiba	Encontro sobre Ensino Médio Integrado? (DEM e DEP) Quando entregue o livro: "Ensino médio integrado: concepções e contradições"
31/jul. a 04 / ago. / 2005 Faxinal do Céu	Simpósio de Matemática (DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP)
14 a 18 / agosto / 2005 Faxinal do Céu	Simpósio de Língua Estrangeira Moderna (DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP)
06 a 08 / fevereiro / 2006 Escolas da rede	Capacitação Descentralizada: Semana Pedagógica de início do ano letivo. (SEED / SUED - DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP)

Houve formação continuada para a comunidade escolar, mediante capacitações centralizadas e descentralizadas nas escolas públicas estaduais. As formações continuadas centralizadas, cursos de capacitação, aconteceram com organização da SEED, fora das escolas, como os Simpósios, em parceria com outros departamentos, tais como: Departamento de Ensino Fundamental, DEF; Departamento do Ensino Médio, DEM; Departamento de Educação de Jovens e Adultos, DEJA; Departamento de Educação Especial, DEE; Departamento de Educação Profissional, DEP; Centro de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica, CADEP<sup>37</sup>; Coordenação de Estudos e Pesquisas Educacionais, CEPE; Coordenação de Capacitação dos Profissionais da Educação, CCPE. E cursos descentralizados ocorrem nas próprias escolas, também com orientação da SEED, como exemplo estão as Semanas Pedagógicas no início e metade do ano letivo, além dos Grupos de Estudos aos sábados.

Com o andamento da expansão, o DEP/SEED continuou a organização de encontros, seminários, cursos, em 2004, 2005 e 2006.

Mais especificamente para reestruturação dos cursos de educação profissional, já que foi também uma diretriz de ação, houve vários momentos,

<sup>37</sup> Atualmente CGE: Coordenação de Gestão Escolar.

reuniões, encontros, cursos, seminários. Destaca-se um deles: “II Curso de Atualização – Reformulação Curricular dos Cursos de Educação Profissional do Integrado – Setor Terciário”, ocorrido de 08 a 10 de novembro de 2004, em Curitiba, cujo conteúdo foi: legislação federal e estadual da educação profissional em nível técnico; concepção curricular da educação profissional integrada do ensino médio; política curricular do Departamento de Educação Profissional, DEP / Secretaria de Estado da Educação, SEED; estrutura e organização curricular da educação profissional de nível técnico. Tendo a autora assistido ao curso, apresenta-se, a seguir, uma síntese de considerações importantes, dado que esclarecem alguns fundamentos da política, sua concepção<sup>38</sup> e a organização curricular dos cursos.

No primeiro dia deste curso de atualização, a palestrante convidada, professora Marise Ramos<sup>39</sup>, apontou para a necessidade de trazer para a escola o trabalho com sua dupla dimensão: a econômica, venda da força de trabalho humana, e a ontológica, o ser humano que produz conhecimento produz a realidade humana. Esta ação humana é tanto para satisfazer necessidades básicas, biológicas, como necessidades produzidas, históricas. Neste fazer-se humano produz-se conhecimento, e, ao produzir conhecimento, a humanidade se produz ou se reproduz. É importante este destaque, pois no currículo escolar, principalmente no ensino médio integrado, estão conhecimentos, gerais e específicos, e estes conhecimentos se distinguem no momento histórico em que são produzidos. Histórica e gradativamente sentiu-se necessidade de cindir a realidade para uma melhor compreensão, gerando as ciências, surge a Ciência Moderna. Porém, com a fragmentação do real, ocorre dificuldade de entendimento do todo. O currículo integrado teria o objetivo de reentendimento da realidade com relação das partes, uma formação mais completa. Epistemologicamente, para isto, é necessário um método que considere os conhecimentos como explicando os fenômenos da vida humana, no movimento da produção da existência humana e do próprio conhecimento, um método dialético. Há necessidade da compreensão da parte técnica e científica pela história, pelo social, como fenômenos ambientais, como processos políticos. Na construção do currículo, há seleção de conteúdos, limitações, delimitações, exclusões, buscando-se uma formação geral para a

---

<sup>38</sup> A concepção da política será retomada com mais detalhamento no próximo capítulo deste trabalho.

<sup>39</sup> Diretora da SEMTEC/MEC, de 2003 a 2004.



compreensão do técnico em sua totalidade, pois o particular não se esgota nele mesmo: a realidade é totalidade.

Outro evento importante organizado pelo DEP sobre Educação Profissional – Ensino Médio Integrado – ocorreu no mês de julho de 2005 em Curitiba, com a participação de palestrantes convidados, entre os quais estavam os professores Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Vera Corrêa, Acácia Kuenzer. Neste evento, foi entregue para cada escola que tivesse curso de ensino profissional um livro autografado pelos autores: “Ensino Médio Integrado: concepções e contradições”, obra organizada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que também têm artigos publicados. Nesta se explica o processo e concepção da política, incluindo-se texto de autoria da própria gestora<sup>40</sup> do DEP da SEED/PR. Seguindo um padrão editorial já consagrado, aponta-se, na orelha do livro, o conteúdo do texto, destacando-se que a política de ensino integrado impõe-se “como uma exigência sócio-econômica e educacional” (FERREIRA e GARCIA, 2005), e neste sentido propuseram-se uma série de ações para que se implantasse tal política. Desta maneira, os textos que compõem o livro disponibilizado para as escolas foram elaborados também com a intenção de subsidiar o processo de desencadeamento das ações para a expansão do ensino profissional, justificando-o como um documento da SEED e do DEP neste trabalho.

Na sua contracapa, há exposição de seu objetivo, como um conjunto de artigos que “abre o debate teórico e político com todos aqueles que têm o compromisso de tentar reverter a perversa desigualdade social e educacional no país.” (FERREIRA e GARCIA, 2005). Este objetivo pode ser relacionado como um dos essenciais desta política pesquisada, ao menos em intenção. Para tanto, esclarece-se ainda a necessidade de romper “com a modernização conservadora e a democracia restrita”, presumindo-se “um projeto nacional popular de desenvolvimento que garanta uma vida digna para toda a população brasileira”, e a superação da divisão entre ensino médio e educação profissional, com avanços quanto à educação unitária e ensino politécnico e tecnológico. Porém, aponta-se que, para estes avanços, é exigida “vontade política do Estado, do conjunto da sociedade, mormente, dos sistemas de ensino e de cada escola”.

---

<sup>40</sup> Sandra Regina de Oliveira Garcia.

Para concluir sobre a constituição e capacitação de quadros de professores para o ensino profissional, reafirme-se, conforme já demonstrado, que os profissionais não permanentes ainda são muitos, o que determina uma rotatividade de professores. Nesse sentido, a formação continuada nem sempre atinge as expectativas, como apontado pelos diretores ou coordenadores de colégios com ensino profissional de Curitiba, durante aplicação de questionário. A expansão dos cursos profissionalizantes exigia não só o ingresso de novos professores, mas também um processo de formação continuada que permitisse a qualidade dos cursos ofertados. Com efeito, verifica-se que, de fato, ocorreram ambos os processos: ingresso de novos professores concursados e formação continuada, porém de modo limitado.

### **3.3 A expansão de matrículas e cursos do ensino profissional no Paraná a partir de 2003**

Como forma de mostrar a expansão, elaborou-se um caminho inicial comparativo com dados mais gerais do país, dos estados e por fim, mais específicos, do Paraná. Desta forma, utilizaram-se informações do Censo Escolar da educação profissional técnica de nível médio do período de 2003 a 2005 – MEC/INEP/DEEB<sup>41</sup>.

Considerando todo país, verifica-se que é na iniciativa privada que se concentra o maior número de estabelecimentos com ensino profissional em nível médio – concomitante, integrado e subsequente. Dos 3.294 existentes ao todo, 2.350 são de dependência administrativa privada; 659 estadual; 147 federal e 138 municipal (INEP, 2006, p. 27). Não é novidade este quadro de prevalência do setor particular, pois é consequência da Reforma Educacional de 1995-2002, anteriormente citada nesta pesquisa, a qual incentivava a diminuição do papel do Estado quanto às políticas sociais, e por consequência houve intenso desenvolvimento do setor privado. Porém, o que acontece é que este quadro não mudou nacionalmente depois das últimas políticas para educação profissional, no período de 2003 a 2006, sendo que se posicionavam contra esta privatização, e a favor de uma formação integral geral articulada com a específica, como direito de

---

<sup>41</sup> MEC: Ministério da Educação e Cultura. INEP: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. DEEB: Diretoria de Estatísticas da Educação Básica. In: BRASÍLIA. INEP, 2006.

todas as pessoas, e um discurso de favorecimento quanto à educação profissional como política pública.

Verifica-se, ainda nos dados do MEC/INEP/DEEB, que dos 659 estabelecimentos de ensino com formação profissional – concomitante, integrada e subsequente – do Brasil, com dependência administrativa estadual, o Paraná possuía 185 (28,1% do total), ficando em primeiro lugar, depois em segundo vem o Rio Grande do Sul com 127 (19,3% do total) estabelecimentos, e somando-se todos os outros estados, 347 (52,7% do total). Estas primeiras comparações podem ser confirmadas na tabela abaixo:

**TABELA 2 - ESTABELECIMENTOS QUE OFERECEM CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E A UNIDADE DA FEDERAÇÃO**

Unidade da federação	Total	Estabelecimentos por Dependência Administrativa <sup>1</sup>			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
<b>Brasil</b>	<b>3.294</b>	<b>147</b>	<b>659</b>	<b>138</b>	<b>2.350</b>
<b>Região Norte</b>	<b>97</b>	<b>12</b>	<b>35</b>	<b>2</b>	<b>48</b>
Rondônia	17	2	2	-	13
Acre	5	-	3	-	2
Amazônia	31	4	16	-	11
Roraima	1	1	-	-	-
Pará	22	3	7	2	10
Amapá	12	3	2	-	7
Tocantins	12	2	5	-	5
<b>Região Nordeste</b>	<b>285</b>	<b>52</b>	<b>32</b>	<b>14</b>	<b>187</b>
Maranhão	28	5	1	3	19
Piauí	21	5	3	1	12
Ceará	28	4	2	-	22
Rio Grande do Norte	15	4	-	-	11
Paraíba	18	6	4	-	8
Pernambuco	80	8	6	2	64
Alagoas	23	4	2	-	17
Sergipe	11	3	3	-	5
Bahia	61	13	11	8	29
<b>Região Sudeste</b>	<b>2.073</b>	<b>47</b>	<b>252</b>	<b>108</b>	<b>1.666</b>
Minas Gerais	438	22	31	34	351
Espírito Santo	37	6	1	-	30
Rio de Janeiro	387	16	101	12	258
São Paulo	1.210	3	119	61	1.027
<b>Região Sul</b>	<b>718</b>	<b>27</b>	<b>328</b>	<b>10</b>	<b>353</b>
Paraná	262	8	185	1	68
Santa Catarina	87	8	16	1	62
Rio Grande do Sul	369	11	127	8	223
<b>Região Centro-oeste</b>	<b>121</b>	<b>9</b>	<b>12</b>	<b>4</b>	<b>96</b>
Mato Grosso do Sul	31	-	2	-	29
Mato Grosso	13	3	1	3	6
Goiás	51	6	3	1	41
Distrito Federal	26	-	6	-	20

Fonte: MEC/INEP/DEEB – Censo Escolar 2005.

1 Oferecem cursos nas formas: concomitante, subsequente e integrada.

Extraído de: INEP, 2006, p. 27.

Também é possível perceber, na tabela 3 a seguir, com relação apenas ao ensino profissional com *organização curricular integrada em nível estadual*, que, dos 123 estabelecimentos, em todo o Brasil, fazendo-se uma comparação por região brasileira, se tem que: 1 está na Região Norte; 5 na Região Nordeste; 4 na Região Sudeste; nenhum na Região Centro-Oeste e 113 na Região Sul. Destes 113 estabelecimentos, 107 estão no estado do Paraná (INEP, 2006, p. 28-29), totalizando uma oferta de 86,99% estabelecimentos de ensino profissional integrado na rede estadual pública do Paraná, em comparação ao restante do país. Na iniciativa privada, considerando todo o Brasil, constatam-se 105 estabelecimentos com educação profissional em currículo integrado, menos do que no estado do Paraná com dependência estadual (INEP, 2006, p. 27 a 29). Há pequena prevalência desta modalidade integrada na administração pública estadual, especialmente no estado do Paraná, certamente em função do interesse deste estado no investimento da retomada de ensino profissional como política pública, em atenção ao ensino integrado, visto que este é tomado, nesta gestão de governo, como mais avançado na busca por uma escola que proporcione formação mais completa para os seres humanos.

**TABELA 3 - ESTABELECIMENTOS QUE OFERECEM CURSOS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL POR MODALIDADE DE OFERTA E DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA, SEGUNDO A REGIÃO GEOGRÁFICA E A UNIDADE DA FEDERAÇÃO**

Unidade da federação	Estabelecimentos por modalidade de oferta <sup>1</sup>											
	Federal			Estadual			Municipal			Privada		
	Conco- mitante	Subse- qüente	Inte- grado	Conco- mitante	Subse- qüente	Inte- grado	Conco- mitante	Subse- qüente	Inte- grado	Conco- mitante	Subse- qüente	Inte- grado
<b>Brasil</b>	<b>90</b>	<b>105</b>	<b>27</b>	<b>236</b>	<b>444</b>	<b>123</b>	<b>48</b>	<b>95</b>	<b>7</b>	<b>1.043</b>	<b>1.509</b>	<b>105</b>
<b>Região Norte</b>	<b>8</b>	<b>8</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>29</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	-	-	<b>19</b>	<b>28</b>	<b>5</b>
Rondônia	1	1	1	1	1	-	-	-	-	6	6	1
Acre	-	-	-	-	3	-	-	-	-	-	2	-
Amazônia	4	3	3	-	16	-	-	-	-	3	8	-
Roraima	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Pará	2	2	2	1	5	1	2	-	-	5	6	-
Amapá	-	-	-	-	2	-	-	-	-	3	3	3
Tocantins	1	1	1	3	2	-	-	-	-	2	3	-
<b>Região Nordeste</b>	<b>25</b>	<b>39</b>	<b>11</b>	<b>16</b>	<b>14</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>58</b>	<b>135</b>	<b>8</b>
Maranhão	2	5	2	1	-	-	2	1	1	7	14	-
Piauí	4	1	-	-	3	-	-	1	-	6	4	3
Ceará	3	1	-	-	2	-	-	-	-	5	18	1
Rio Grande do Norte	-	4	3	-	-	-	-	-	-	4	8	-
Paraíba	1	6	-	2	2	-	-	-	-	4	5	-
Pernambuco	5	7	2	5	2	-	-	2	-	14	52	1
Alagoas	1	4	-	1	-	1	-	-	-	3	14	1
Sergipe	3	3	1	2	-	1	-	-	-	3	1	1
Bahia	6	8	3	5	5	3	3	3	2	12	19	1
<b>Região Sudeste</b>	<b>36</b>	<b>28</b>	<b>5</b>	<b>141</b>	<b>126</b>	<b>4</b>	<b>34</b>	<b>81</b>	<b>4</b>	<b>768</b>	<b>1.047</b>	<b>86</b>
Minas Gerais	19	18	3	7	26	-	7	29	-	120	281	8
Espírito Santo	6	2	-	-	-	1	-	-	-	15	16	5
Rio de Janeiro	8	8	2	31	77	3	3	10	-	175	96	27
São Paulo	3	-	-	103	23	-	24	42	4	458	654	46
<b>Região Sul</b>	<b>15</b>	<b>25</b>	<b>2</b>	<b>67</b>	<b>264</b>	<b>113</b>	<b>4</b>	<b>6</b>	-	<b>160</b>	<b>233</b>	<b>4</b>
Paraná	1	8	1	17	164	107	-	1	-	25	51	1
Santa Catarina	5	8	1	10	5	6	1	-	-	21	44	1
Rio Grande do Sul	9	9	-	40	95	-	3	5	-	114	138	2
<b>Região Centro-oeste</b>	<b>6</b>	<b>5</b>	<b>2</b>	<b>7</b>	<b>11</b>	-	<b>3</b>	<b>1</b>	-	<b>38</b>	<b>66</b>	<b>2</b>
Mato Grosso do Sul	-	-	-	2	2	-	-	-	-	18	16	-
Mato Grosso	2	2	1	-	1	-	2	1	-	4	2	-
Goiás	4	3	1	-	3	-	1	-	-	10	32	2
Distrito Federal	-	-	-	5	5	-	-	-	-	6	16	-

Fonte: MEC/INEP/DEEB – Censo Escolar 2005.

1 O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma modalidade de oferta.

Extraído de: INEP, 2006, p. 28-29.

Também com informações do MEC/INEP, se destaca o número de *matrículas* de educação profissional (concomitante, subsequente e integrada) no Brasil, que totalizam 747.892. Destas, 427.433 têm dependência administrativa privada; 206.317, dependência estadual; 89.114, federal e 25.028, municipal. Das 206.317 matrículas com dependência administrativa estadual, em 1º lugar está São Paulo com 68.638; em 2º, Rio de Janeiro com 39.462; e o Paraná está em 3º, com 36.471 matrículas.

Ao verificar as matrículas do *ensino profissional integrado* (com dependência administrativa federal, estadual e municipal), soma-se um total de 40.629 no Brasil, sendo que, apenas no Paraná, há 10.248 matrículas com dependência administrativa estadual. É importante considerar que, em 2005, somente oito (8) unidades federativas apresentaram, sob sua administração, a modalidade profissional integrada, e, em todo o país, há 18.275 matrículas. Logo, a rede pública estadual de ensino do Paraná possui 56,1% do total de matrículas de ensino integrado do Brasil; em segundo lugar vem Rio de Janeiro, com 3.176 matrículas (17,4%); em terceiro está Espírito Santo, com 1.547 (8,5%); depois, somando-se 18,1%, vêm sucessivamente: Santa Catarina, com 1.210; Bahia, com 1.180; Alagoas, com 622; Pará, com 150 e Sergipe, com 142. (INEP, 2006, p. 34-35). Estes dados de matrículas analisados encontram-se na tabela 4 abaixo:

**Tabela 4 - Matrículas nos Cursos de Educação Profissional por Dependência Administrativa e Modalidade de Oferta, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação**

(continua)

Unidade da Federação	Matrículas por Dependência Administrativa e Modalidade de Oferta																			
	Total					Federal			Estadual			Municipal			Privada					
	Total	Conco- mitante	Subse- qüente	Inte- grado	Total	Conco- mitante	Subse- qüente	Inte- grado	Total	Conco- mitante	Subse- qüente	Inte- grado	Total	Conco- mitante	Subse- qüente	Inte- grado				
<b>Brasil</b>	<b>747.892</b>	<b>291.521</b>	<b>415.742</b>	<b>40.629</b>	<b>89.114</b>	<b>40.150</b>	<b>49.612</b>	<b>5.352</b>	<b>206.317</b>	<b>98.239</b>	<b>89.803</b>	<b>18.275</b>	<b>25.028</b>	<b>6.971</b>	<b>16.574</b>	<b>1.483</b>	<b>427.433</b>	<b>146.161</b>	<b>265.753</b>	<b>15.519</b>
Região Norte	21.847	5.343	14.629	1.875	6.324	1.483	3.708	1.133	5.283	648	4.485	150	269	269	-	-	9.971	2.943	6.436	592
Roraima	2.328	962	1010	356	430	99	105	226	122	24	98	-	-	-	-	-	1.776	839	807	130
Acre	1.622	-	1622	-	-	-	-	-	1.352	-	1.352	-	-	-	-	-	270	-	270	-
Amazonas	8.019	796	6673	550	2.721	635	1.536	550	1.349	-	1.349	-	-	-	-	-	3.949	161	3.788	-
Roraima	1.058	-	1013	45	1.013	-	1.013	-	-	-	-	-	-	-	-	-	45	-	-	45
Pará	4.664	2256	2061	347	732	427	128	197	1.488	336	1.002	150	269	269	-	-	2.155	1.224	931	-
Amapá	1.610	386	807	417	-	-	-	-	570	570	-	-	-	-	-	-	1.040	386	237	417
Tocantins	2.546	943	1443	160	1.408	322	926	160	402	288	114	-	-	-	-	-	736	333	403	-
Região Nordeste	74.672	19.832	49.277	5.563	31.476	8.034	21.232	2.210	9.870	3.375	4.551	1.944	2.294	1.006	635	653	31.032	7.417	22.859	756
Maranhão	5.497	2043	3050	404	2.640	549	1.797	294	67	67	-	-	562	359	113	110	2.208	1.068	1.140	-
Piauí	5.886	1267	4268	351	2.596	745	1.851	-	1.506	-	1.506	-	195	-	195	-	1.589	522	716	351
Ceará	8.855	2499	6277	79	2.806	2.253	553	-	239	-	239	-	-	-	-	-	5.810	246	5.485	79
Rio Grande do Norte	5.048	202	4203	643	2.768	-	2.125	643	-	159	467	-	-	-	-	-	2.280	202	2.078	-
Parabá	5.665	1035	4630	-	3.301	156	3.145	-	626	159	467	-	-	-	-	-	1.736	720	1.018	-
Pernambuco	21.004	5016	15257	731	9.147	1.755	6.754	638	1.774	1.505	269	-	74	-	74	-	10.009	1.756	8.160	93
Alagoas	4.537	1552	2281	704	1.057	447	610	-	1.274	652	-	622	-	-	-	-	2.205	453	1.671	82
Sergipe	3.404	1624	1373	407	2.385	917	1.298	170	368	226	-	142	-	-	-	-	651	481	75	95
Bahia	14.776	4594	7938	2244	4.776	1.212	3.099	465	4.016	766	2.070	1.180	1.443	647	253	543	4.541	1.969	2.516	56
Região Sudeste	457.972	201.411	235.831	20.730	30.606	21.313	7.717	1.576	114.023	76.934	32.366	4.723	20.279	4.975	14.474	830	293.064	98.189	181.274	13.601
Minas Gerais	86.373	26268	59900	2205	16.922	10.568	5.049	1.305	4.376	864	3.512	-	4.683	850	3.833	-	62.392	13.986	47.506	900
Espírito Santo	10.945	5959	2876	2110	4.107	3.837	270	-	1.547	-	-	1.547	-	-	-	-	5.291	2.122	2.606	563
Rio de Janeiro	93.728	49343	37564	6821	7.691	5.022	2.398	271	39.462	17.435	18.851	3.176	2.152	241	1.911	-	44.423	26.645	14.404	3.374
São Paulo	264.926	119841	135491	9594	1.886	1.886	-	-	88.636	58.635	10.003	-	13.444	3.884	8.750	830	180.953	55.436	116.758	8.764



**Tabela 4 - Matrículas nos Cursos de Educação Profissional por Dependência Administrativa e Modalidade de Oferta, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação**

Unidade da Federação	Matrículas por Dependência Administrativa e Modalidade de Oferta																		
	Total			Federal			Estadual			Municipal			Privada						
	Total	Conco- mitante	Subse- qüente	Inte- grado	Total	Conco- mitante	Subse- qüente	Inte- grado	Total	Conco- mitante	Subse- qüente	Inte- grado	Total	Conco- mitante	Subse- qüente	Inte- grado			
Região Sul	165.387	54.994	98.295	12.098	14.821	5.613	8.986	222	71.183	16.012	43.713	11.458	1.901	549	1.352	77.482	32.820	44.244	418
Paraná	54.858	7157	37012	10689	2.658	43	2.500	115	56.471	1.626	24.597	10.248	106	-	106	15.623	5.488	9.809	326
Santa Catarina	33.043	15203	16477	1363	4.386	1.779	2.450	107	10.063	6.495	2.358	1.210	281	281	-	18.363	6.648	11.669	46
Rio Grande do Sul	77.488	32634	44806	46	7.827	3.791	4.036	-	24.649	7.891	16.758	-	1.514	268	1.246	43.496	20.684	22.766	46
Região Centro-Oeste	28.014	9.941	17.710	363	5.887	3.707	1.969	211	5.956	1.270	4.688	-	285	172	113	15.884	4.792	10.940	152
Mato Grosso do Sul	5.046	2660	2386	-	-	-	-	-	581	316	265	-	-	-	-	4.465	2.344	2.121	-
Mato Grosso	4.861	2640	2131	90	2.232	1.989	213	90	1.741	-	1.741	-	213	100	113	615	551	64	-
Goiás	10.554	2630	7651	273	3.595	1.718	1.756	121	301	-	301	-	72	72	-	6.586	840	5.594	152
Distrito Federal	7.553	2011	5542	-	3.335	954	2.381	-	3.335	954	2.381	-	-	-	-	4.218	1.057	3.161	-

Fonte: MEC/Inep/Deeb



O grande número de matrículas da modalidade de ensino profissional integrada ao ensino médio, constatado na rede pública estadual do Paraná, em comparação às demais unidades federativas, leva a certeza que em nenhuma outra houve investimento similar na educação profissional *com currículo integrado* como política pública em que, por suposto, se poderia esperar uma concepção de ensino buscando formação omnilateral. Apesar de as propostas em âmbito federal também convergirem nesta direção, pouco se materializou, trazendo um diferencial à administração pública deste estado.

Com foco agora nos dados do estado paranaense de modo mais específico, quanto à oferta pequena do ensino profissional em 2003, fruto de políticas anteriores, é possível comparar, verificando-se na tabela abaixo, informações sobre o ensino de segundo grau no relatório para o PROEM, sobre cursos, habilitações e número de alunos, em 1995, com os dados do Departamento de Educação Profissional, DEP/SEED, sobre cursos de ensino com profissionalização, em 2003, e também com dados do Núcleo Regional de Educação, NRE, sobre número de matrículas que ofertavam ensino profissional, até julho de 2003:

**TABELA 5 - CURSOS/HABILITAÇÕES E NÚMERO DE ALUNOS POR CURSOS/HABILITAÇÕES – ENSINO DE 2º GRAU – 1995 / CURSOS E Nº DE MATRÍCULAS – ENSINO PROFISSIONAL\*, 2003 – NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ**

	CURSOS/ HABILITAÇÕES <sup>1</sup> - 1995		Nº DE ALUNOS <sup>1</sup> - 1995		CURSOS <sup>2</sup> 2003		MATRÍCULAS <sup>3</sup> até julho/2003	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Educação Geral	524	40,8	115.985	38,1	-	-	-	-
Setor Primário - área agrícola	20	1,5	7.904	2,6	12	24	3.144	23,4
Setor Secundário - área industrial	22	1,7	10.346	3,4	4	8	2.063	15,4
Setor Terciário - área de serviços	719	56,0	170.187	55,9	20	40	2.500	18,6
Formação de Docentes	-	-	-	-	14	28	5.067	37,8
Área de Saúde	-	-	-	-	-	-	650	4,8
<b>SUB TOTAL- ENS. PROF. / 1995</b>	<b>761</b>	<b>59,2</b>	<b>188.437</b>	<b>61,9</b>	-	-	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>1.285</b>	<b>100</b>	<b>304.422</b>	<b>100</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>13.424</b>	<b>100</b>

1 Fonte: SEED/DESG. Extraído de: PARANÁ. SEPL. CCPG. UDP, 1996.

2 Fonte: FERREIRA e GARCIA, 2005, p. 160.

3 Fonte: NRE, 2003. (PARANÁ. SEED. SUEDE, 2005, p. 50).

\* Integrado e subsequente

É possível visualizar uma grande redução do ensino profissional. De 761 cursos e 188.437 matrículas de ensino profissional em 1995, passa-se para 50 cursos e 13.424 matrículas em 2003.

Em 2004, iniciou-se então a expansão desta modalidade, conforme tabela comparativa abaixo. Porém, com a carência de recursos financeiros, seria oferecido curso profissional integrado ou subsequente em colégios que tivessem um mínimo de estrutura, como bibliotecas, laboratórios, além da anuência da comunidade escolar.

**TABELA 6 - CURSOS – ENSINO PROFISSIONAL, INTEGRADO E SUBSEQÜENTE EM 2003 E CURSOS – ENSINO PROFISSIONAL, INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO, EM 2004, NA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ**

	CURSOS 2003 <sup>1</sup>		CURSOS Integrado 2004 <sup>2</sup>		CURSOS 2004 <sup>3</sup>	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Setor Primário - área agrícola <sup>4</sup>	12	24	15	21,1	-	-
Setor Secundário - área industrial <sup>5</sup>	4	8	5	7,0	-	-
Setor Terciário - área de serviços <sup>6</sup>	20	40	6	8,5	-	-
Formação de Docentes	14	28	45	63,4	-	-
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>261</b>	<b>100</b>

1 Fonte: FERREIRA e GARCIA, 2005, p. 160 e PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p.

2 Fonte: PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p.

3 Fonte: Folder do DEP/SEED de 2006

4 Para o integrado - 2004 considerar: pecuária/florestal.

5 Para o integrado - 2004 considerar: eletromecânica/química.

6 Para o integrado - 2004 considerar: comunicação e artes/informática/administração da confecção/meio ambiente

**Observação:** Para o ano de 2003 estão computados acima, todos os cursos de ensino profissional. Para o ano de 2004 estão computados, com detalhamento entre os setores da economia, apenas os cursos profissionalizantes com ensino médio integrado. Não foi possível localizar dados mais homogêneos nas fontes disponíveis obtidas.

Houve um grande aumento com relação ao curso de formação de docentes de 2003 para 2004, de quatorze (14) para quarenta e cinco (45). O setor terciário tinha vinte (20) cursos ofertando ensino profissional em 2003, comparando-se com 2004 aparecem seis (06). Entretanto, os dados de distribuição dos cursos em 2004, na tabela acima, se referem ao ensino integrado, e os de 2003 se referem ao integrado e ao subsequente. Na última coluna desta tabela, com uma outra fonte, folder do DEP/SEED de 2006<sup>42</sup>, aponta-se que em 2004 havia 261 cursos com ensino profissional, sem se pormenorizar, para este ano, a distribuição entre os setores da economia.

<sup>42</sup> Folder do DEP, anexo 02 deste trabalho.

A oferta de cursos do setor terciário, na rede pública estadual no governo anterior, era admitida em forma de *pós-médio*, hoje *subseqüente* ao ensino médio, e houve, antes de 2003, uma quantidade grande destes cursos, principalmente de gestão. A própria chefe do departamento afirma ter perguntado, quando assumiu o cargo, em 2003, o que seria este curso de gestão, e ninguém sabia responder a contento: "... eles centralizavam muito em cursos de gestão, nós tínhamos cursos de gestão, uma coisa grande, e eu queria entender o que era gestão, daí eu perguntava o que era gestão e ninguém sabia dizer o que era...". Assim, este curso era remanescente já da política anterior como pós-médio, e não aparece distribuído na tabela acima em 2004, pois este ano, dentro do que se conseguiu obter, se refere ou ao integrado, ou então ao total de ensino profissional sem dados de distribuição entre os setores da economia.

É importante um esclarecimento com relação ao curso para formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal, cujo aumento foi grande. Ele não é considerado curso técnico e possui legislação própria, mas sua concepção se coaduna com a apresentada para os cursos técnicos, inclusive também com organização curricular integrada. Há a possibilidade de se fazer aproveitamento de estudos, quando a pessoa já tem o ensino médio, suprimindo o que faltou da parte específica nos estudos da formação geral e, assim, ter formação para exercer tal docência<sup>43</sup>. (PARANÁ. SEED. DEP, 2003b). Este aproveitamento de estudos aparece para suprir a grande demanda por esta modalidade de quem já concluiu o ensino médio (ALMEIDA, 2004 e entrevista com a gestora do DEP).

Os cursos de ensino profissional técnico subseqüente que ocorrem de modo a complementar o ensino médio também foram reestruturados com intuito de atender a demanda proveniente da falta de educação profissional pública vinculada à escolarização no período de 1995 a 2002, dado este apontado na entrevista com a gestora do DEP, em fevereiro de 2008.

Para representar o gradual aumento da oferta de ensino profissional na rede de educação pública estadual do Paraná de 2003 a 2006, segundo comparação de dados de documentos da SEED, incluindo-se informações do folder do DEP/SEED sobre o ensino profissional, organizou-se a tabela abaixo:

---

<sup>43</sup> Para os cursos técnicos isto é possível com o subseqüente, a nomenclatura é diferenciada para o curso de formação de docentes (aproveitamento de estudos) devido sua legislação própria.

**TABELA 7 - CURSOS - ENSINO PROFISSIONAL, NA REDE ESTADUAL PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ**

	CURSOS 2003 <sup>1</sup>		CURSOS/ Integrado 2004 <sup>2</sup>		CURSOS 2004 <sup>3</sup>		CURSOS 2005 <sup>3</sup>		CURSOS 2006 <sup>3</sup>	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Setor Primário - área agrícola <sup>4</sup>	12	24	15	21,1	-	-	-	-	18	4,6
Setor Secundário - área industrial <sup>5</sup>	4	8	5	7	-	-	-	-	18	4,6
Setor Terciário - área de serviços <sup>6</sup>	20	40	6	8,5	-	-	-	-	241	61,6
Formação de Docentes	14	28	45	63,4	-	-	-	-	114	29,2
<b>TOTAL</b>	<b>50</b>	<b>100</b>	<b>71</b>	<b>100</b>	<b>261</b>	<b>100</b>	<b>382</b>	<b>100</b>	<b>391</b>	<b>100</b>

1 Fonte: FERREIRA e GARCIA, 2005, p. 160.

2 Fonte: PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p.

3 Fonte: Folder do DEP/SEED de 2006

4 Para 2004 e 2006 considerar: pecuária/florestal.

5 Para 2004 e 2006 considerar: eletromecânica/química.

6 Para 2004 e 2006 considerar: comunicação e artes/informática/administração da confecção/meio ambiente

**Observação:** Não foi possível localizar dados mais homogêneos, quanto a distribuição entre os setores da economia, nas fontes disponíveis obtidas.

De 50 cursos, em 2003, para 391, em 2006, significa um aumento de 682% em 4 anos da política sem dúvida, é um dado bastante significativo, em números absolutos. Porém, é necessária uma comparação com o ensino médio regular, conforme mais adiante.

No mesmo folder do DEP/SEED de 2006, como representação do aumento gradual da oferta, também há dados quanto ao número de matrículas no ensino profissional, e, apesar de não constar, pressupõe-se que seja nas formas integrada e subsequente: em 2003, eram 13.322; em 2004, eram 28.343; em 2005, **51.634** e em 2006, 62.040 matrículas. A comparação com dados do MEC/INEP será possível no período de 2004 e 2005, que foram os anos nos quais se conseguiram dados. Assim, conforme MEC/INEP, em 2005, o Paraná estava com **36.471** matrículas de ensino profissional – concomitante, subsequente e integrada. (INEP, 2006, p. 35) Percebe-se grande diferença nos dados do ensino profissional de 2005 entre as fontes (folder do DEP e MEC/INEP), que talvez se explique pelo tempo em que as estatísticas foram efetuadas. Em nenhuma das fontes colocou-se o período do ano em que os dados foram coletados e tabulados. O subsequente, por exemplo, pode ter muitas matrículas a partir de julho, por ser uma forma semestral, não que este tenha sido o motivo da diferença numérica, mas o fato é que, em números absolutos, há uma grande diferença destes dados.

Quanto ao número de matrículas no ensino médio regular – e com base em informações do Censo Escolar de 2004 e 2005 –, o Paraná tinha, em 2004, 467.730 matrículas, em 2005, 468.208 – um crescimento absoluto de 478<sup>44</sup> matrículas. Estas comparações podem ficar mais esclarecidas com a tabela abaixo:

**TABELA 8 - NÚMERO DE MATRÍCULAS – ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL – REDE PÚBLICA ESTADUAL DO PARANÁ**

	2003	2004	2005	2006
Ensino médio regular <sup>1</sup>	-	467.730	468.208	-
Ensino profissional <sup>2</sup>	-	-	36.471	-
Ensino profissional <sup>3</sup>	13.322	28.343	51.634	62.040
Ensino profissional <sup>4</sup>	13.424	-	-	-

Fontes: 1MEC/INEP([http://www.inep.gov.br/download/censo/2005/Resultados\\_preliminares/Censo\\_Preliminar.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2005/Resultados_preliminares/Censo_Preliminar.pdf))

2 MEC/INEP/DEEB – Censo Escolar 2005. (INEP, 2006, p. 35)

3 Folder do DEP/SEED.

4 NRE, 2003. (PARANÁ. SEED. SUED, p. 2005).

Verifica-se a existência de grande superioridade no número de matrículas do ensino médio de educação geral. Assim, pode-se questionar a implicação quanto à superação da divisão entre ensino médio e profissional, com a implantação do ensino médio integrado, como forma de se ter avanços para uma educação unitária e ensino politécnico e tecnológico, citada no livro entregue às escolas – documento do DEP.

Indagou-se à gestora do DEP sobre a expansão do integrado ainda ser pequena, principalmente com relação ao ensino médio, e se esta política não teria uma ligação com o idealismo. Ela respondeu da seguinte forma:

Eu acho que não [tem ligação com o idealismo]. O texto da Geórgia [Cêa] é o primeiro texto que faz uma crítica [à proposta do ensino integrado]... Se você conversar com o Domingos [Leite Lima Filho], ele vai dizer que ele também concorda com isso, nós discutimos nós três isso, **não podia ser a universalização, se não nós estaríamos repetindo a [Lei] 5692, sem as condições necessárias**; eu acho que gradativamente isso pode crescer, esse ano a gente tem uma nova expansão, agora com o Brasil Profissionalizado a gente vai assegurar regionalmente, não é como o Lerner colocava que a cada 100 km de uma escola não poderia ter outra, não é isso, mas há mais condições locais e regionais, pra poder fazer essa expansão; agora, que vão ter nas 1100 escolas, eu não acredito que a curto prazo, nem a médio prazo isso pode acontecer, **primeiro tem que universalizar o ensino médio que ainda não está universalizado**, agora, você conseguir dar as condições, porque não é simples, você ter apenas uma sala de aula e o professor na sala de aula, pra ter o professor já é

<sup>44</sup> Fonte MEC/Inep, [http://www.inep.gov.br/download/censo/2005/Resultados\\_preliminares/Censo\\_Preliminar.pdf](http://www.inep.gov.br/download/censo/2005/Resultados_preliminares/Censo_Preliminar.pdf)

difícil, como você mesmo disse que os diretores acabam falando isso, mas para você ter o professor, ter laboratório, ter biblioteca, é um desafio grande, muito grande, não adianta a gente querer dizer que a partir de cada ano nós vamos colocar 200 escolas de educação profissional, não funciona dessa forma. (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008)

Quando a gestora afirma que o ensino profissional não poderia ser universalizado, pois se estaria repetindo a Lei 5692/71, aparece certa incoerência, pois universalizar é proporcionar para todos. Mesmo que se abrisse o ensino médio integrado, portanto profissional, em todas as escolas, não seria universalizado, pois ela mesma aponta para a necessidade de ainda se universalizar o ensino médio. Verifica-se certa falta de consideração com a concretude da realidade.

No transcorrer da gestão de 2003 a 2006, é possível dimensionar, sem dúvidas, que houve expansão no conjunto da oferta de ensino profissional, mas, apesar de todos os esforços, e de ter ocorrido este grande aumento em números absolutos, está ainda longe de recuperar o patamar de oferta existente antes da desativação dos cursos a partir de 1996. E, embora não se tenha recuperado a oferta anterior, se comparado os anos de 1995 e 2006, há uma proporcionalidade semelhante na distribuição de cursos entre os setores primário, secundário e terciário. Conforme se pode comparar a seguir:

**TABELA 9 - CURSOS E HABILITAÇÕES – ENSINO DE 2º GRAU – 1995 E CURSOS DE ENSINO PROFISSIONAL, INTEGRADO E SUBSEQÜENTE EM 2006 NA REDE PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ**

	CURSOS E HABILITAÇÕES 1995 <sup>1</sup>		CURSOS 2006 <sup>2</sup>	
	Nº	%	Nº	%
Educação Geral	524	40,8	-	-
Setor Primário - área agrícola <sup>3</sup>	20	1,5	18	4,6
Setor Secundário - área industrial <sup>4</sup>	22	1,7	18	4,6
Setor Terciário - área de serviços <sup>5</sup>	719	56,0	241	61,6
Formação de Docentes <sup>6</sup>	-	-	114	29,2
<b>SUB TOTAL - hab. profissional</b>	<b>761</b>	<b>59,2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>
<b>TOTAL</b>	<b>1.285</b>	<b>100</b>	<b>391</b>	<b>100</b>

1 SEED/DESG. PARANÁ. SEPL. CCPG. UDP, 1996.

2 Fonte: Folder do DEP/SEED de 2006

3 Para 2006 considerar: pecuária/florestal.

4 Para 2006 considerar: eletromecânica/química.

5 Para 2006 considerar: comunicação e artes/informática/administração da confecção/meio ambiente

6 O curso de Formação de Docente estava junto no setor terciário em 1995, na época Magistério.

Ou seja, após um lapso de oito anos com uma oferta pequena de curso de ensino profissional, ou com uma oferta de política pública para que esta modalidade de ensino diminuísse de forma progressiva, curiosamente agora, após quatro anos de política de expansão de 2003 a 2006, a proporção da oferta de cursos entre os setores da economia é similar à do anterior governo Roberto Requião de 1991 a 1994. A maioria dos cursos é na área de serviços e formação de docentes, e os dos setores primário e secundário apresentam minoria numérica em âmbito geral, além de certa equivalência proporcional entre si.

Um ponto importante a investigar, junto à ampliação descrita até o momento, é a demanda dos cursos de ensino profissional. Para tanto, optou-se por fazer um questionário para diretores ou coordenadores dos trinta (30) colégios com ensino profissional de Curitiba. Os resultados da tabulação dos dados apontam que mais de 56% dos trinta colégios tiveram a iniciativa própria de pedir abertura de um ou mais cursos profissionalizantes, somando com os que tiveram a iniciativa juntamente com a SEED, mais de 23%, soma-se um total de praticamente 80% dos trinta colégios solicitando curso de ensino profissional. Se considerarmos somente este universo das trinta escolas de Curitiba que, segundo a gestora, estão distribuídas estrategicamente, ao que parece há uma demanda grande por ensino profissional, mas, em contrapartida, mais de 26% dos colégios não queriam o curso que foi aberto. Se há interesse em ter ensino profissional, mas não é o curso que queriam, provavelmente a demanda não será tão grande para estes cursos autorizados.

É o que se pode observar quando é perguntado sobre o atendimento à demanda. Dos 28 colégios com ensino integrado, 75% acham satisfatório, e mais de 10% acham razoável. Dos 20 colégios também com ensino subsequente, 75% acham satisfatório, e 10% razoável. Ou seja, à primeira vista o atendimento à demanda é bom, ou a demanda não está grande. Um motivo provável é porque há colégios em que os alunos querem outros cursos, dito por diretor de escola, por exemplo: cursos de eletrônica, eletrotécnica, eletromecânica, enfermagem. Se verificarmos apenas nos colégios que proporcionam estes tipos de curso, a demanda é enorme em Curitiba. Entrevistas com diretores ou coordenadores apontam para isso, tanto no Centro de Educação Profissional, CEEP de Curitiba, com os cursos de Eletromecânica e Meio Ambiente, subsequente, e Eletrônica, Química e Construção Civil, integrado e subsequente, como no Colégio São Pedro Apóstolo, com o curso de Enfermagem, subsequente. Conforme se verifica em

ambos os colégios, há curso subsequente, e é aí que, segundo os coordenadores ou diretores, aparece maior demanda, possibilitando pensar uma demanda reprimida também para estes cursos.

Em abril de 2008, a TV Educativa transmitiu uma reportagem de um colégio da rede pública estadual no interior do Paraná, Centro de Educação Profissional, CEEP de Cascavel, com curso de enfermagem<sup>45</sup>, mostrando a qualidade do curso, o laboratório modelo e demais peculiaridades positivas, além do bom trabalho realizado por eles. Um representante de outro estado estava presente para aprender com estes avanços. No evento, a diretora confirmou as filas de pessoas que ficam de fora “chorando”, foi o termo que ela usou, por não poderem participar do curso, e fez um apelo ao secretário da Educação, Maurício Requião, para que os ajude a expandir o curso.

Em contrapartida a esta demanda, há evasão de alunos no ensino profissional em 30% dos colégios pesquisados em Curitiba, principalmente no curso integrado. Isto foi colocado sem que se precisasse perguntar. Os entrevistados afirmam que é porque os alunos são imaturos, ou desconhecem a proposta do curso, ou por não gostarem que a duração seja maior, quatro anos, ou ainda pela dificuldade de se conciliar trabalho e estudo. Como forma de aumentar o número de alunos, há alguns colégios que recorrem à propaganda: confecção de panfletos<sup>46</sup>; anúncios sobre os cursos em rádios locais; divulgação em linhas de ônibus; entre outras formas, de modo a divulgá-los e aumentar o atendimento. Ou seja, ao mesmo tempo em que há demanda, incoerentemente ocorre também pouca demanda em alguns casos. Um possível motivo apontado para isto é que nem sempre é autorizado o curso que a comunidade quer. Porém, para se conhecer as necessidades e realidades do estado, foi realizado um diagnóstico, que inclusive era uma das diretrizes de ação para poder expandir os cursos. Conforme a gestora do DEP, o primeiro passo para a política de expansão foi o comprometimento com a educação profissional como política pública; o segundo passo foi o diagnóstico para a expansão; e o terceiro foi a expansão gradual a partir de 2004.

Nas diretrizes para o “Plano de Ação” elaboradas pelo DEP, com contribuição coletiva das escolas e demais instâncias, revela-se a preocupação em adequar a

---

<sup>45</sup> Neste CEEP de Cascavel há outros cursos também como: Eletrônica; Eletromecânica.

<sup>46</sup> Anexo 03 deste trabalho, exemplo de panfleto para propaganda de curso de ensino profissional, da área terciária.



quantidade e tipo de oferta de ensino profissional com as demandas econômicas e a existência de postos de trabalho, como a seguir:

Elaborar estudos para a ampliação de cursos de nível técnico de acordo com as necessidades regionais, objetivando contribuir com o desenvolvimento sócio-econômico regional. (...)  
Definir através de estudos e pesquisas a política para uma formação de docentes na rede estadual, em articulação com as Instituições de Ensino Superior (IES). (PARANÁ. SEED, DEP, 2003a, s/p)

Neste sentido, houve a realização de um diagnóstico elaborado com base em dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), para verificar as necessidades de expansão do ensino profissional, levando-se em conta tendências sócio-econômicas das regiões e também o provimento de recursos humanos. (PARANÁ. SEED, DEP, 2005a e 2005b) Este fato foi confirmado em entrevista com a gestora do DEP: “(...) o IPARDES tem que ser um instrumento porque ele tem a fotografia do estado e tem um projeto de planejamento do estado que diz para onde o estado vai, a partir destes dados, assim, eles nos apontam uma série de coisas (...)”. (Entrevista com a gestora do DEP, fev./2008)

Sobre informações do IPARDES, a gestora afirma que há:

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

Em resumo, o IPARDES apontava que havia necessidade de expansão dos colégios agrícolas, por ser o Paraná um estado agrícola; havia a necessidade de cursos na área de serviços, porque o estado vive também de serviços, “... principalmente serviços públicos, na área da saúde e educação...”, incluindo-se aqui o curso de formação de docente; e havia a necessidade de cursos na área da indústria, contudo, para estes necessita-se de muito investimento e o Estado não tem recursos, por isso não há maior expansão, conforme palavras da gestora: “... a

área da indústria é uma área que a gente tem que fazer um maior investimento, porque é uma área que necessita de centralização.” (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008)

Há, então, um diagnóstico que, por suposto, requer condições para se concretizar; com ele, vem também a preocupação com as tais condições estruturais, materiais e humanas, para que a política se estabeleça. Essa preocupação é repetida várias vezes nos documentos: em *A educação profissional no estado do Paraná* (2005a); em *Educação profissional no Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos* (2005b); no livro *Ensino médio integrado: concepções e contradições* (2005)<sup>47</sup>. E, conforme afirma a gestora, não há recursos financeiros suficientes para expandir com qualidade, mas também não falta consciência de que tais condições materiais são fundamentais para a concretização da política. Em suas palavras:

Não basta a vontade política, isso é importante dizer, que eu sempre achei que a vontade política era essencial. Não basta a vontade política, as questões materiais e humanas são essenciais, se você não tiver..., eu acho que uma deriva da outra, você ter a vontade política já é um caminho, mas você tem que ter outras coisas que precisa, uma delas é ter as questões materiais, que é você ter laboratórios, bibliotecas, dar condições estruturais, que nem todas as escolas ainda têm, mas todo mundo sabia; **eu não posso ser acusada..., (...), uma coisa sempre foi dita: todo mundo sabia que não ia ser fácil. As escolas sabiam quando elas assumiram de voltar com educação profissional que as condições não eram plenas;** mas eu descobri uma coisa também, se a gente fosse esperar as condições plenas não teria acontecido. (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008)

É possível perceber que se expõem a falta de recursos e a importância do investimento para a efetivação da política com insistência, para as pessoas

<sup>47</sup> “Desenvolver proposta para a Educação Profissional – Setor Terciário, através de ações que priorizem a reestruturação curricular, a melhoria de infra-estrutura física e humana, dos equipamentos, para uma oferta de ensino profissional de qualidade, afinada com os conhecimentos científico-tecnológicos e sociais mais avançados.” (PARANÁ. SEED, DEP, 2003a, s/p)

“reestruturação curricular, (...) na perspectiva de favorecer a formação do cidadão/aluno/trabalhador, (...) enfatizando-se o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, como princípios fundadores da organização curricular integrada ao ensino médio; instituição de quadro próprio de professores; formação continuada do quadro próprio docente e técnico; melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos; organização de encontros e seminários para congregar redes que ofertam educação profissional e discutir aspectos legais, técnicos, administrativos e pedagógicos.” (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p)

“(...) expansão e reestruturação curricular, a instituição de quadro próprio de professores para essa modalidade, a formação continuada do seu quadro docente e técnico, a melhoria de estrutura física e material dos estabelecimentos e a sua manutenção sem a cobrança de taxas de qualquer natureza.” (SEED, DEP, 2005b, s/p)

“(...) com especial foco nas que privilegiam a sua expansão e reestruturação curricular, a instituição de quadro próprio de professores para esta modalidade, a formação continuada dos profissionais, a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos e sua manutenção sem a cobrança de taxas de qualquer natureza.” (FERREIRA E GARCIA, 2005)

“Para tanto, o DEP desencadeou uma série de ações, com especial foco na que privilegia a sua expansão e reestruturação curricular, a instituição de quadro próprio de professores para esta modalidade, a formação continuada dos profissionais, a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos e a sua manutenção sem a cobrança de taxas de qualquer natureza.” (FERREIRA e GARCIA, 2005, p. 160-161)

entenderem e não ficarem cobrando depois coisa que “todo mundo sabia que não ia ser fácil”, e sabia-se, também, porque não seria fácil. Aconteceria a expansão para as escolas que quisessem, não sendo uma imposição, mas sem as condições necessárias, apesar da consciência de que condições estruturais são indispensáveis.

Os trechos destacados da entrevista acima revelam mais do que um direcionamento da política de oferta a partir de um diagnóstico científico realizado por um instituto de pesquisa vinculado a Secretaria de Planejamento. Observa-se, também, um descompasso entre a intenção da política de adequar-se às necessidades econômicas do estado e a capacidade do Estado de atendê-las, no plano da oferta educacional. Assim, justifica-se a oferta já realizada, supostamente com base no diagnóstico, para os cursos do setor agrícola, cuja rede de escolas permaneceu existente entre o período de 1995 a 2002; para os cursos do setor de serviços, aqueles que já eram amplamente ofertados desde a reforma da Lei 5692/71, principalmente por serem os mais baratos no momento, tanto da instalação quanto da manutenção. Com respeito aos cursos do setor industrial, aquele que aparece como demanda importante tanto no diagnóstico quanto na procura pelos alunos nas escolas<sup>48</sup>, são insignificamente ofertados, uma vez que a SEED não tem recursos suficientes para sua instalação e conseqüente ampliação da oferta.

Cêa [2005?] apresenta um dos primeiros artigos a fazer uma análise sobre o ensino médio integrado no estado do Paraná no período de 2003 a 2006. Com base em dados da SEED/PR, de junho de 2005, disponíveis no site educacional do governo, Portal Dia-a-dia Educação, apresenta a seguinte tabela:

**TABELA 10 - DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS INTEGRADOS E SUBSEQÜENTES OFERTADOS PELA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE ENSINO NO PARANÁ – JUN. 2005**

Áreas	Número de cursos – Ensino médio integrado	%	Número de cursos – Cursos subseqüentes	%	Total (n° de cursos)
Agrícola	34	47	39	53	73
Formação de professores	86	73	32	27	118
Industrial	46	48	50	52	96
Serviços	68	40	100	60	168
<b>Total</b>	<b>234</b>	<b>51</b>	<b>221</b>	<b>49</b>	<b>455</b>

Fonte: Elaboração com base nos dados da SEED-PR. - Dados disponíveis em [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portalinstitucional/dep/dep\\_escolas.php](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portalinstitucional/dep/dep_escolas.php) - Acessado pela autora em junho de 2005. Extraído de: CÊA, [2005?], p. 12.

<sup>48</sup> Esta procura por parte dos alunos foi afirmada por alguns diretores e coordenadores em questionário aplicado para esta pesquisa, apontando, inclusive, que o tipo de curso ofertado fora da área industrial, seria um dos possíveis motivos da falta de demanda em alguns casos, bem como, do abandono que vem ocorrendo ao longo do curso, apesar da pressão inicial por matrícula.

A análise da autora aponta para a superioridade numérica de cursos de ensino integrado. Segundo ela, não há distribuição uniforme entre as áreas de trabalho e questiona, também, que o IPARDES apresenta uma crescente oferta de empregos no setor da indústria e que, de modo contrário ao apresentado pela gestora do DEP em entrevista, apresenta redução deles em outros setores, inclusive na educação, e completa:

Esse “descompasso” serve, principalmente, para revelar a impossibilidade de se conseguir corresponder demandas do mercado e ofertas educacionais. A insistência nessa tentativa, observada em diversos setores educacionais, tem contribuído para a manutenção do processo de mercantilização da educação. (CÊA, [2005?], p. 13)

Também em contraposição a algumas das análises da autora acima, quanto aos dados do IPARDES, percebe-se em documento do governo do estado do Paraná, em conjunto com a Superintendência da Educação e a Secretaria de Estado da Educação, “Plano Estadual de Educação – PEE PR – Uma construção coletiva”, versão preliminar em 2005, que há recuperação de trabalhos formais, “... com taxas que variam de 3,4%, em 1992, para 38,3%, em 2001.” (PARANÁ. SEED, SUED, 2005b, p. 45) Com relação aos setores da economia, a indústria de transformação paranaense não consegue proporcionar empregos formais, mesmo com os grandes investimentos que teve na segunda metade dos anos 1990. Os setores que tiveram mais aumento quanto ao nível de ocupação, com carteira de trabalho assinada ou com vínculo público, foram os de serviços, auxiliares da atividade econômica, 8,4% ao ano, e os sociais, 5,3% ao ano. Para complementar ainda com o mesmo documento: “Considerando-se o volume de mão-de-obra, o destaque fica com os setores de prestação de serviços, serviços sociais e comércio de mercadorias, que empregavam, em 2001, quase 2 milhões de pessoas (42% do total de ocupados do Estado).” (PARANÁ. SEED, SUED, 2005b, p. 45) Assim, há lógica se pensarmos que houve significativo aumento de cursos de ensino profissional no setor terciário e no curso de formação docente.

Cêa afirma que o ensino médio integrado não se efetivou como prioridade, “embora deva se reconhecer que um primeiro passo foi dado” (CÊA, [2005?], p. 13) e que há positividade desta forma de ensino profissional ser uma oportunidade para uma orgânica articulação entre aumento de escolaridade e formação para o trabalho de muitos trabalhadores. Porém, o Decreto nº 5154 de 2004, CNE, ainda prevê a

forma concomitante e subsequente sem vinculação com aumento de escolaridade. Neste sentido, a autora aponta que:

Esse isomorfismo – que coloca a formação para o trabalho integrada aos níveis de escolaridade (ensino médio integrado) no mesmo nível de importância formativa da formação profissional desintegrada do ensino regular (formação inicial, concomitante e seqüencial) – é a faceta renovada de uma política que reedita o pragmatismo da educação profissional voltada para as necessidades emanadas do mercado. (CÊA, [2005?], p. 14)

Para finalizar, ela não se arrisca tecer considerações conclusivas, dados os limites do seu trabalho, mas afirma que o ensino médio integrado pode estar sendo usado como “pretensão da Terceira Via de combinar austeridade macroeconômica neoliberal e resgate da dívida social.” (CÊA, [2005?], p. 15)

Também em análise à política do governo paranaense de 2003 a 2006, Deitos (2006) aponta certo rompimento com alterações estruturais, funcionais, pedagógicas e culturais, próprias de políticas anteriores, porém é um rompimento tímido ainda, não podendo ser como um “deliberado rompimento com a política de ajuste estrutural e setorial vigente no país e no Estado que permanece ancorada nos marcos do liberalismo.” (DEITOS, 2006, p. 16).

Dados os limites inexoráveis do sistema capitalista, se, por um lado esta política de expansão do ensino profissional no estado do Paraná de 2003 a 2006, propicia avanços, uma vez que em certa medida, especialmente na forma integrada, se mostra como uma tendência para o benefício social, se apoiando no reconhecimento do ensino profissional como direito, como política pública e como espaço de negociação pública, por outro, é preciso verificar até que ponto se está levando em consideração a concretude da realidade contemporânea, na proposta da política.

#### 4 UMA CONCEPÇÃO POLITÉCNICA DE ENSINO PROFISSIONAL NO INTERIOR DA ORGANIZAÇÃO DO ESTADO E RAZÕES DA POLÍTICA

Em 28 de maio de 2003, no *I Encontro da Educação Profissional do Setor Terciário*, foi apresentada uma proposta preliminar de *Diretrizes para a elaboração do plano de ação 2003/2007 para a educação profissional do Estado do Paraná – Setor Terciário*, objetivando uma proposta de reestruturação dos cursos profissionais de nível técnico deste setor e da formação de docente na rede estadual. (PARANÁ. SEED. DEP, 2003a)

O objetivo então apresentado foi:

Desenvolver proposta para a Educação Profissional – Setor Terciário, através de ações que priorizem a reestruturação curricular, a melhoria de infra-estrutura física e humana, dos equipamentos, para uma oferta de ensino profissional de qualidade, afinada com os conhecimentos científico-tecnológicos e sociais mais avançados. (PARANÁ. SEED, DEP, 2003a, s/p)

Como diretrizes para o plano de ação, apresentadas no mesmo evento, ressaltam-se:

Redefinir as diretrizes curriculares e proposta pedagógica dos Estabelecimentos que ofertam a Educação profissional, de forma a direcioná-la para uma formação de qualidade, com a necessária articulação com a comunidade das regiões onde estão inseridos. (...)

Discutir diretrizes didático-pedagógicas, para a oferta de Educação Profissional em nível básico a serem ofertados, tendo em vista oferecer qualificação profissional, que contribua para a geração de emprego e renda do trabalhador. (PARANÁ. SEED, DEP, 2003a, s/p)

Percebe-se a intenção para que se fizesse um processo de expansão com participação coletiva dos envolvidos e um cuidado para que esse processo não fosse tido como uma imposição. Isso pode ser relacionado, em parte, com a preocupação quanto à retomada do princípio da participação que esteve presente no processo de reestruturação curricular ocorrido em fins dos anos 1980 e início dos anos 1990. Se naquele momento precisava-se fazer uma reformulação curricular como uma forma de se contrapor às intenções de formar mecanicamente os alunos para o mercado, concernentes à Lei nº 5692/71, processo de contraposição que emergia da defesa do princípio de gestão democrática e de se buscar uma formação mais completa para o ser humano, numa perspectiva de emancipação humana, neste momento, a partir de 2003, há intenção de se romper com políticas de concepção cegamente neoliberal, tão prejudiciais às políticas sociais quanto as da

época de 1970, e deste modo reestruturar o currículo para tentar superar esta influência e buscar uma formação mais integral dos alunos<sup>49</sup>.

Como já mencionado, esta retomada da educação profissional no Paraná de 2003 a 2006 como política pública, em consonância com o governo federal, apresenta crítica às reformas educacionais dos anos anteriores (1995-2002), denominadas de tempo de “desmonte da educação”<sup>50</sup>, principalmente da educação profissional, como é possível dimensionar na comparação dos dados de oferta de cursos e número de matrícula nos diferentes períodos. Essa retomada visa, a partir dessa crítica, estabelecer uma política para esta modalidade com intuito de ofertar o que foi negado à população paranaense (jovens e adolescentes): “(...) acesso à escola do trabalho, quando fosse de seu interesse por esta opção de escolaridade formal” (FERREIRA e GARCIA, 2005, p. 160), com o objetivo também proclamado de formar “cidadãos autônomos e responsáveis pela sua inclusão consciente no mundo da produção contemporânea” (PARANÁ, 2005b, s/p).

Segundo Ferreira e Garcia (2005), o objetivo de uma proposta de educação profissional com currículo integrado é o mesmo que qualquer currículo de ensino médio deve ter, conforme artigo 35 da LDB de dezembro 1996:

(...) aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina. (Lei 9394/96)

As autoras completam que “(...) o ensino médio integrado pretende alcançar a identidade desta etapa da educação básica, onde a profissionalização é uma possibilidade.” (FERREIRA e GARCIA, 2005, p. 168). Assim, ambas concordam com Ramos (2004) que o objetivo não é formar técnicos, mas “(...) pessoas que compreendam a realidade e que possam também atuar como profissionais”.

Para concluir sobre o objetivo, para que e para quem serve o ensino profissional da rede pública estadual, o entendimento do DEP é ir além de se formar

---

<sup>49</sup> Não se pode esquecer que são conjunturas política e econômica diferenciadas, havendo agora um grande quadro de desemprego, tanto que se aponta ser a formação profissional qualificada, uma contribuição para “a geração de emprego e renda do trabalhador.” (PARANÁ. SEED, DEP, 2003a, s/p) Ao mesmo tempo, está claro que se deve desmistificar o senso comum que com um curso de ensino profissional possa haver garantia de acesso ao mercado de trabalho. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a)

<sup>50</sup> Entre os vários autores que se dispuseram a estudá-lo, destaca-se Tavares (2004) que analisou o modelo de gestão em 1995-2002, como um dos eixos da política educacional neste período, apresentou como uma conclusão o seguinte: “a proposição de um novo modelo de gestão teve como resultado principal a justificativa para utilização de mecanismos da lógica mercantil de administração pública que acentuaram o processo de sucateamento da escola pública no Paraná.” (TAVARES, 2004, p. iv)

o técnico, mecanicamente adestrado, mas formar todos que quiserem um ensino profissional – denominado “escola do trabalho” – de maneira a garantir não somente conhecimentos específicos de uma profissão, mas também conhecimentos de cultura geral, para que os “cidadãos autônomos e responsáveis pela sua inclusão consciente no mundo da produção contemporânea” possam ter o “desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico”, e uma perspectiva de construção de projetos de vida próprios, evidenciando-se a possibilidade de prosseguimento nos estudos. O ensino médio integrado deve configurar-se como educação básica, na qual “a profissionalização é uma possibilidade”. Esses objetivos não são definidos somente para o ensino profissional, mas para a educação básica como um todo, para formar o ser humano politécnico:

(...) seu horizonte [o da educação básica] deveria ser o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. Não se deveria, então, propor que o ensino médio formasse técnicos especializados, mas sim politécnicos. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a, p. 35)

Assim, para o DEP, esta proposta de ensino profissional é tomada como parte de um processo de transição para de fato uma formação omnilateral, integral das pessoas, para um ensino tecnológico, politécnico, enfim uma escola unitária, como Gramsci propõe.

No *I Seminário Estadual de Educação Profissional*, organizado pela SEED/DEP/DEM em parceria com a Secretaria de Estado do Trabalho, Emprego e Promoção Social, ocorrido entre 24 e 27 de junho de 2003, em seguida do evento nacional com o mesmo fim, houve convergência nos debates quanto aos princípios e diretrizes da política e reafirmou-se, em consonância com o debate nacional, necessidade de revogação do Decreto 2208/97, “hoje fato consumado” (FERREIRA e GARCIA, 2005, p. 161), substituído pelo Decreto nº 5154 de 23 de julho de 2004.

Assim, as diretrizes decorrentes desta política foram discutidas, planejadas e realizadas desde então, embasadas em princípios teóricos que consideram a ciência, o trabalho e a cultura, categorias indispensáveis inerentes à formação de todo cidadão que conclui curso de nível médio; (...) sempre tendo a práxis como eixo organizador das atividades de ensino, *objetivando a formação omnilateral do aluno*. (FERREIRA e GARCIA, 2005, p. 160, sem grifos no original)

Está claro aqui o objetivo da política explicitado em documento: possibilitar a formação omnilateral do aluno.



Isso é reiterado pelo DEP, em 2005, no documento (versão preliminar): *Educação profissional no Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos* (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p), elaborado juntamente com a Superintendência de Educação (SUED), disponibilizado às escolas com educação profissional e que faz parte dos estudos pedagógicos de início de ano, de 06 a 08 de fevereiro de 2006. Quanto ao ensino profissional, nas sugestões para as atividades a serem realizadas pelas escolas nesse momento de capacitação descentralizada, enfatiza-se a importância de os professores dominarem a concepção da educação profissional e terem coerência na forma de explicitá-la na proposta pedagógica e projeto político-pedagógico de sua escola. O debate coletivo sobre o texto deveria ter como enfoque especial as seguintes questões: dimensão histórica da educação brasileira, numa compreensão das políticas para educação profissional; concepção e princípios da educação profissional; e dimensões teórico-metodológicas da educação profissional (PARANÁ. SEED. SUED, 2006).

Logo no início do documento aparece a concepção que se pretende assumir, segundo a qual os conhecimentos escolares deverão ser trabalhados e assegurados fundamentando-se no trabalho, na cultura, na ciência e na tecnologia, “(...) na perspectiva da escola unitária e de uma educação politécnica” (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p). Isso leva à importância de articular educação básica de nível médio com formação profissional como direito universal de todos, apontando para a superação da formação para demandas do mercado e do capital. Esta política de expansão da educação profissional, sob estes fundamentos, reafirma-se “como estratégia fundamental na formação de cidadãos autônomos e responsáveis pela sua inclusão consciente no mundo da produção contemporânea.” (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p).

Conforme exposto como horizonte de análise para este trabalho, segundo Manacorda (1991), Marx e Engels colocam a necessidade de se relacionar o trabalho com o ensino, para que os jovens tivessem uma formação omnilateral, um ensino tecnológico unindo teoria e prática, abrangendo os fundamentos dos processos produtivos, de modo que se formem trabalhadores que saibam o que, como, para que e por que produzem “(...) numa perspectiva que une fins individuais e fins sociais, homem e sociedade” (MANACORDA, 1991, p. 18-19).

Assim, a compreensão de educação profissional para o DEP tem um horizonte mais abrangente do que exclusivamente a formação técnica e busca

superar o entendimento de formar com interesse para o mercado. A integração curricular referida não é com o sentido de que a educação profissional irá apenas complementar o ensino médio, mas sim no sentido de uma formação profissional orgânica ao ensino médio, etapa final da educação básica. Esta possibilidade de ensino com currículo integrado se apóia na idéia de que:

(...) os conhecimentos construídos pelos homens, por meio do trabalho, em sua trajetória para dominar a natureza e garantir a sua sobrevivência, sejam entendidos na síntese representada pela tecnologia e pelos conseqüentes avanços do conhecimento tecnológico na organização do processo produtivo moderno. (FERREIRA e GARCIA, 2005, p. 164)

Como já mencionado, o objetivo não é formar o técnico. A integração entre ensino médio e educação profissional considera como objetivo formar seres humanos que consigam fazer uma leitura clara de mundo com vistas a sua melhor compreensão e, ao mesmo tempo, que tenham possibilidade de atuar como profissionais; a idéia é formar o politécnico, na medida do historicamente possível.

A legislação nacional aprovada no período anterior, como o *Parecer n° 16/99 - CNE/CEB* - de 25 de novembro de 1999, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico e a *Resolução n° 04/99 - CNE/CEB* - de 08 de dezembro de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional em Nível Técnico, aponta que a organização do currículo para a educação profissional deve se embasar no conceito de competências e habilidades, e, em nível estadual, a *Deliberação n° 02/00 - CEE* - de 28 de setembro de 2000, que delibera sobre normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional em nível técnico, também acompanha esta diretriz nacional.

Essa legislação que segue a direção da política nacional e estadual, anteriores, não se identifica com a concepção assumida pela SEED/PR a partir de 2003. Com intuito de buscar coerência, uma modificação importante assumida pela SEED/DEP da gestão de 2003 a 2006 foi a estruturação curricular sob orientação disciplinar, baseada em conteúdos, rompendo com a organização por competências, prevista nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional, característica da gestão de 1995 a 2002, em nível nacional e estadual (FERREIRA e GARCIA, 2005).

Segundo a gestora do DEP, em entrevista, “(...) as Diretrizes Nacionais da Educação Profissional falam em competências e habilidades, e o integrado não pode ter esta concepção de competências e habilidades (...)” (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008). Entende-se, portanto, que competências e habilidades constituem-se uma herança do período neoliberal dos governos anteriores e que desloca o eixo principal do trabalho na escola, que deve estar nos conteúdos, organizados em disciplinas e tendo por objetivo o domínio dos fundamentos científicos e tecnológicos da técnica.

A concepção posta para educação profissional é explicitamente gramsciana: toma o “trabalho como princípio educativo”, considera o ser humano numa totalidade histórica e busca articulação entre trabalho manual e intelectual, formação politécnica, formação omnilateral. Por isso a importância do objetivo permanente da formação continuada de todos os envolvidos com a educação profissional, oferecida aos profissionais buscando-se superar a concepção de formação para o mercado de trabalho, ou seja, apontar o ser humano como centro do processo educativo (FERREIRA e GARCIA, 2005 e PARANÁ. SEED. DEP, 2005b).

Reitera-se, mais uma vez, o entendimento de que esta concepção não se refere somente à educação profissional, mas sim à educação básica como um todo, “(...) é a educação básica que assegura a organicidade da Educação Nacional, através do princípio da integração” (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p), considerando, assim, a educação profissional sob “(...) sólida base de educação geral, científico-tecnológica e sócio-histórica”, parte “(...) integrante e indissociável da Educação Nacional”. (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p).

Esta escola básica nacional, com organização curricular integrada, numa primeira etapa, deve formar todas as crianças e jovens para trabalhar intelectual e praticamente<sup>51</sup>, com “(...) uma diferença: iniciar a conformação de uma nova concepção de mundo que superasse a concepção burguesa.” (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p). No entendimento que esta concepção corrobora com a formação unilateral do ser humano. Para o ensino médio, a importância deve ser dada para uma formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, fundamentais para estudos posteriores, para o processo produtivo e para a construção de uma nova

---

<sup>51</sup> No ensino fundamental, “a escola deveria propiciar a aquisição das habilidades básicas necessárias à apropriação da cultura: ler, escrever, calcular, situar-se histórica e geograficamente, bem como o desenvolvimento das primeiras noções de Estado e Sociedade, sob a forma de direitos e deveres.” (PARANÁ. SEED, DEP, 2005b, s/p)

sociedade. Seria então uma formação politécnica, uma formação humana rompendo com a dissociação entre educação básica e técnica, entre atividades manuais e intelectuais. “Esta concepção encontra suporte em Gramsci”. (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p).

Como se toma por fundamento a concepção de politecnicidade, é importante assumir uma metodologia da práxis que relacione dialeticamente teoria e prática. Esclarece-se que, conforme acontecem mudanças no processo de desenvolvimento capitalista, atualmente de acumulação flexível com base na microeletrônica, esta articulação entre teoria e prática se modifica diante de novas demandas de desenvolvimento de competências tomadas<sup>52</sup>. Conforme documento do departamento (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b), apesar do discurso freqüente sobre a importância da articulação entre teoria e prática, pouco avanço se percebeu nas propostas pedagógicas comprometidas com os que vivem do trabalho.

Conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a), apesar de o contexto da realidade atual não permitir um ensino médio unitário e politécnico, a proposta de ensino médio “integrado” é uma proposta possível para o momento e que encaminha para o fim principal, contém os “germens” para isto. O objetivo e a luta por melhores condições estruturais para esta modalidade em quatro anos são formas de afirmá-la “na direção da escola unitária e politécnica”, uma vez que é direito de milhares de jovens o ensino médio pleno e a necessidade de se situar no sistema produtivo, desmistificando, no senso comum, a garantia de acesso ao mercado de trabalho. A concepção desta proposta visa direcioná-la à superação do aligeiramento e fragmentação do ensino médio e profissional, característica da atual estrutura dualista do ensino, de modo que “de forma articulada e integrada a uma formação científico-tecnológica e o conhecimento histórico e social, permitam ao jovem a compreensão dos fundamentos técnicos, sociais, culturais e políticos do atual sistema produtivo.” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005a, p. 15).

*As Diretrizes Pedagógicas e Administrativas para a Educação Básica* que se propôs serem construídas coletivamente, neste período de governo, estão vinculadas às diretrizes do DEP, visto a importância dada por esta gestão a sua integração ao ensino médio, fase final da educação básica, e até por isso se propôs

---

<sup>52</sup> “Competências cognitivas complexas, comunicativas, desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, capacidade de tomar decisões e transferir aprendizagens anteriores para novas situações, competências afetivas ligadas com capacidade para lidar com incertezas, com dinamicidade e estresse.” (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p)

a análise e o aprofundamento das discussões sobre o ensino integrado no interior das escolas. Percebe-se que nas Diretrizes Curriculares Estaduais para educação básica estão também as diretrizes da educação profissional, na medida em que as disciplinas da Base Nacional Comum fazem parte do currículo do ensino médio integrado, como um caminho para a integração de fato.

Em julho de 2005, a Secretaria de Educação do Paraná (SEED) e Superintendência de Educação (SUED) coordenaram uma capacitação descentralizada sob o tema *Curso de Diretrizes Pedagógicas e Administrativas para a Educação Básica*, evento realizado pelo Departamento de Ensino Médio, DEM, Departamento de Educação Profissional, DEP, Departamento de Educação de Jovens e Adultos, DEJA, Departamento de Educação Especial, DEE, Departamento de Ensino Fundamental, DEF, e pelo Centro de Apoio à Direção e Equipe Pedagógica, CADEP. Nesse momento foi disponibilizado às escolas um documento contendo orientações para a capacitação e textos a serem trabalhados durante o curso.

O conceito de formação integrada foi tratado no texto *A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade*, de Maria Ciavatta (2004)<sup>53</sup>, no qual são apresentados como pressupostos para essa formação: a vontade política de ruptura com a redução da formação profissional à preparação para o mercado de trabalho; a manutenção do trânsito, legalmente assegurado, entre a formação geral e as diversas modalidades de educação profissional; a adesão à proposta de gestores e dos professores tanto da parte de formação geral quanto daqueles responsáveis pela formação específica; combate ao isolamento institucional, levando em conta a visão que os alunos possuem de si mesmos, as possibilidades de inserção social e laboral oferecidas pelo mundo externo e as modalidades formativas ofertadas pela escola. (PARANÁ. SEED. SUED, 2005a)

No referido encontro, as escolas foram orientadas a realizar atividades relacionadas à análise desse documento nas quais se deveria definir o perfil do curso; a contribuição da(s) disciplina(s) na formação integrada; a relação necessária entre as disciplinas da base nacional comum e a da formação específica na formação integrada; e também a refletir sobre como estabelecer, nos cursos

---

<sup>53</sup> Este texto foi editado no livro “Ensino Médio Integrado: concepções e contradições” (2005), às páginas 83 a 105, com modificações complementares.

técnicos com organização subsequente, a relação com a formação básica – ensino médio. (PARANÁ. SEED. SUED, 2005a)

Com a proposição de estudos mencionada houve a intenção de que o coletivo das escolas – ao menos das que possuíam ensino profissional – refletisse sobre o significado do ensino integrado, com uma proposta para análise e aprofundamento em questões conceituais. Põe-se a relevância de se refletir nas escolas uma organização curricular integrada, em que conteúdos próprios da formação geral se integrem com conteúdos mais específicos de formação profissional, inclusive com o esforço em se pensar também uma melhor forma desta integração no próprio subsequente, o que é mais difícil, visto que o período de curso é reduzido e o fato do aluno já ter terminado o ensino médio, seja em que tempo e condições forem, pode intervir como uma séria dificuldade.

Pode-se observar que os pressupostos e a política refletem as contradições atualmente postas pelas condições de trabalho e de qualificação do trabalhador. Se, por um lado, se reafirma a intenção de se romper com um modelo de formação profissional vinculado à “preparação ao mercado de trabalho”, por outro lado, ao mesmo tempo, aponta-se a necessidade de considerar as possibilidades de inserção social e laboral oferecidas. (PARANÁ. SEED. DEP, 2005a, s/p) Se considerarmos que o discurso empresarial tem oscilado entre a defesa da formação genérica e a defesa da formação específica e que há um quadro relevante de desemprego, atingindo particularmente os jovens, a escola encontra-se hoje no dilema de, ao mesmo tempo, formar profissionais para os quais a certificação profissional representa pouca garantia de ocupação profissional, possibilitando, no máximo, apenas o certificado que permite a competição por um posto de trabalho, correspondente ou não à formação adquirida, e também formar integralmente os alunos, da melhor maneira possível, para um maior entendimento quanto às reestruturações do modo de produção da contemporaneidade e aos fundamentos científicos da técnica, num horizonte para a emancipação humana.

Esta contradição vai ser uma das marcas da concepção que norteia a reestruturação curricular, a proposta de ensino integrado e toda a política de expansão da educação profissional aqui estudada.

No processo de reestruturação curricular dos cursos de ensino profissional, aparecem fortemente fundamentos da política em curso, bem como esta contradição apontada acima. A gestora do DEP afirma que o currículo integrado é a defesa do

departamento, muito embora não se tenha excluído o curso subsequente, pois existe grande demanda. Este currículo, de modo geral, deve considerar as dimensões do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia:

Estas dimensões passam então a nortear a educação profissional do estado como um todo seja na formação subsequente, ou, seja na formação do curso integrado, porque o nosso entendimento é de que a formação integral também tem que se dar no curso subsequente, e você tem que validar este conhecimento que esse aluno está trazendo do ensino médio, para essa complementação que ele está fazendo. (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008)

É importante considerar esta reestruturação curricular, pois ela traduz um esforço em legitimar a intenção da política:

Tomar como ponto de partida a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica adotar o trabalho como princípio educativo como categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de educação profissional. (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p)

Conforme já analisado anteriormente neste trabalho, em consideração a tomar este princípio como fundante para elaboração curricular, se está priorizando um encaminhamento e uma postura metodológica que consideram “as demandas dos processos social e produtivo” (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p), que levam, nas condições atuais, de um lado, à exploração dos trabalhadores no capitalismo, e, ao mesmo tempo:

... aponta para a possibilidade da construção de projetos alternativos que atendam às necessidades dos que vivem do trabalho; o que implica buscar, se não a superação da dualidade estrutural, o que demandaria a superação do capitalismo, pelo menos o seu enfrentamento, considerados os limites e possibilidades da escola. (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p)

No documento da SEED/DEP (2005b, s/p), considera-se que Ciência e Tecnologia (C&T), quando produzidas por uma sociedade, estão comprometidas com sua manutenção e não podem servir a um outro tipo de sociedade com propósitos diferenciados dos que promoveram determinadas forças produtivas. Porém, este órgão gestor considera também, conforme Gramsci, uma relativa autonomia das superestruturas em relação à infra-estrutura, desta maneira sendo possível “(...) uma mudança qualitativa na trajetória de desenvolvimento da C&T” para outros fins, mesmo no capitalismo, “(...) desde que as contradições entre capital e trabalho tenham impulsionado algum movimento de transformação em pelo menos

parte da superestrutura, *o que se supõe tenha ocorrido neste período de Governo.*” (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p, sem grifos no original). Desta forma:

Alterar a situação atual da C&T supõe reformular as hipóteses e os pressupostos atuais da produção científica que coloque novas prioridades para sua orientação. *A busca de alternativas à produção em larga escala que internalize variáveis ambientais e os impactos na saúde do trabalhador e dos cidadãos, no desenho científico-tecnológico, estaria na raiz de uma nova dinâmica.* (PARANÁ. SEED, DEP, 2005b, s/p, sem grifos no original)

A concepção marxista, base da proposta do DEP na gestão aqui estudada, aparece na formação da gestora do Departamento, conforme por ela declarado: tive “formação gramsciana, marxista, onde o eixo duro, como diz Gaudêncio [Frigotto]<sup>54</sup>, é o trabalho (...)” (Entrevista com a gestora do DEP fev./2008). E é do trabalho que se derivam os outros eixos o da ciência, o da cultura e o da tecnologia, que são eixos que devem orientar a elaboração curricular citada.

Porém, se for analisado um outro documento, *Reformulação curricular dos cursos técnicos da rede estadual: uma construção coletiva*, elaborado por professores da rede pública estadual de educação, percebe-se uma divergência conceitual quando se indica, nesse documento, o perfil do profissional que se deseja formar, num determinado curso de ensino profissionalizante do setor terciário, tanto no integrado como no subsequente:

... [esse profissional] atuará no mundo do trabalho, assessorando e desenvolvendo ações de planejamento, organização, direção e controle, *interagindo com o mercado*, de acordo com os princípios éticos, humanos, sociais e ambientais. Estará capacitado para avaliar e auxiliar na tomada de decisões nas áreas pessoal, financeira, econômica, patrimonial e outras afins, *devendo buscar constante atualização em sua formação profissional atendendo às exigências de um mercado globalizado.* (PARANÁ. SEED. DEP, s/d, 03, sem grifos no original)

A proposta de reestruturação curricular acima foi elaborada no final de 2004, houve inclusive um curso organizado pelo DEP para este fim, *II Curso de Atualização – Reformulação Curricular dos Cursos de Educação Profissional do Integrado – Setor Terciário*, que teve como objetivo esclarecer fundamentos conceituais da política para sustentar a elaboração curricular. Pode-se entender que era ainda momento inicial da política, e que os fundamentos não estavam bem compreendidos ainda por todos. Deste modo, encontra-se, na proposta, formação para “o mundo do trabalho”, como se esta afirmação pudesse por si só contemplar o

---

<sup>54</sup> Professor Gaudêncio Frigotto foi seu orientador do mestrado, nesta área.



que se propõe como concepção do DEP quanto ao ensino profissional, mas ao mesmo tempo se coloca que o profissional precisa se atualizar para atender às exigências do mercado globalizado. Em que pese realmente uma necessidade de se compreender e estudar o mercado globalizado, sem dúvida é no mercado de trabalho onde as pessoas querem e precisam encontrar emprego, conforme o que se intenciona nos documentos do DEP até agora analisados, a atualização do profissional não deveria ser para atender a este mercado.

Cabe observar que a presença de elementos incongruentes nas políticas da gestão de 2003 a 2006 já foi apontada por outros trabalhos que trataram das políticas educacionais desse período. Desde o início de 2003, a SEED tomou a posição de não adotar uma concepção como sua, entendendo que a política da SEED deveria ter uma marca de neutralidade face às múltiplas visões pedagógicas existentes na rede de ensino. Desse modo, convivem no seu interior diversas concepções, cada uma comportando uma visão ou várias, de matrizes diversas e, por vezes, antagônicas. (FANK, 2007; ARIAS, 2007)

Essa foi uma marca do processo de construção das Diretrizes Curriculares Estaduais para a educação básica. Nele o DEP assumiu a idéia de que a formação profissional vincula-se organicamente ao ensino médio, à educação básica, embora essa não fosse a posição prevalecente no DEM durante o processo inicial de construção. (FANK, 2007)

Segundo a gestora do DEP, o próprio secretário Maurício Requião tem uma visão progressista de educação, e ele cobrou este posicionamento das pessoas na Secretaria. Por isso ele fez intervenção na construção destas Diretrizes, no início de 2006, quando determinou que fossem rediscutidas, uma vez que apresentavam muitas disparidades e concepções:

... como nós estávamos discutindo nossas Diretrizes, que foram discutidas que saiu a primeira versão das Diretrizes, o Secretário fez... , nós ficamos quase dois meses para poder afirmar essas coisas que estavam realmente..., os professores se reuniram por disciplina e ficaram com uma visão mais clara quanto à concepção, porém nem todas as disciplinas ficaram com esta clareza. (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008)

Ao mesmo tempo, a gestora do DEP diz que a Superintendente da Educação afirma: “Nós não vamos assumir que nós somos isso ou somos aquilo, os nossos documentos vão ter que apontar qual o caminho que a gente está seguindo, e não podem ser divergentes.” (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008). Aparece nessa

entrevista a posição de que não procederia mesmo uma tomada de posição da SEED por certa concepção e também a determinação de uma concepção para as escolas, pois:

... é uma construção, ela [a Superintendente] poderia dizer que nós todos somos isso, mas nós todos não somos isso; não tem como chegar na escola..., por exemplo, nós negamos as competências e habilidades em todos os níveis e modalidades, isso é uma coisa unânime, no departamento também é, mas você vai em escolas e o pessoal acha que é a oitava maravilha do mundo, não entendem o que são competências e habilidades, muitos, mas estão fazendo achando que o aluno tem que saber ser, saber fazer, saber não sei o que e todos os saberes da vida; eu acho que a gente procura dar uma contribuição no interior da Secretaria nas discussões que a gente tem enquanto departamento; acho que hoje há uma aproximação maior do que é conhecimento básico e conhecimento específico, há uma aproximação maior, ainda não é integração. (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008)

Pelo entendimento que se tem sobre os movimentos entre o que é público, o que é privado e o Estado, considera-se que a direção que a ação estatal dá em forma de políticas não chega linear e universalmente às escolas, como uma engrenagem lubrificada, mas, o fato é que há uma direção que o Estado proporciona, e querendo ou não interfere no funcionamento das escolas, na vida das pessoas, da sociedade, às vezes interfere até por não interferir como pretendia ou deveria.

Se o governo do Estado do Paraná de 2003 a 2006 levanta a possibilidade de ensino profissional como política pública e busca consolidar uma formação profissional com as intenções reveladas nos documentos analisados, envolto em várias concepções, inclusive no interior do currículo do ensino profissional, supõe-se que para os professores, que foram maciçamente conformados por um processo de inculcação em encontros de formação e pelas exigências formais nas gestões anteriores (RECH, 1999), torna-se difícil uma mudança e superação em relação ao que está posto no cotidiano escolar, em que, segundo os questionários aplicados aos diretores ou coordenadores na presente pesquisa, reafirma-se várias vezes a necessidade de uma adequação dos cursos aos ditames do mercado de trabalho.

Verifica-se que o problema maior não é a diversidade de perspectivas, mas é este ecletismo, contendo várias perspectivas, muitas vezes opostas, como se o diverso formasse um uno, na medida em que os próprios documentos não explicitam que existem e coexistem posições diversas. Na verdade existem matrizes epistemológicas diferenciadas no interior da própria SEED, e se o DEP assume uma concepção clara de educação, segundo a declaração da gestora em entrevista e

também em documentos, isto não cabe para a SEED, que como conjunto não assume concepção alguma.

O próprio secretário de Educação, ao mesmo tempo em que exigiu discussões da equipe para dar maior unidade às Diretrizes Curriculares Estaduais, declara, em relação ao ensino profissionalizante, que "... a educação profissional deve estar articulada ao mercado de trabalho (...) para se obter maior empregabilidade dos alunos do ensino profissionalizante." Isto ocorreu tanto em reunião do Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), 2007, como em reunião ocorrida em 26 de março de 2008, entre os Secretários Maurício Requião, da Educação, e Nelson Garcia, do Trabalho e Promoção Social (<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadiamodules/noticias/article.php?storyid=358> – acessado em 02/04/2008)<sup>55</sup>.

Mais um exemplo do contexto de ecletismo que perpassa a política de expansão de ensino profissional é a influência de programas e projetos estabelecidos pelo governo em âmbito estadual e nacional. Ainda que o ensino profissional tenha expandido no estado do Paraná mais do que em qualquer outro estado do país como política pública, com a intenção de ser transição para superar o que estava posto com as políticas anteriores, não esteve imune a esta influência. A proposição de múltiplos programas e projetos para tentar sanar ou minimizar problemas que ocorrem em âmbito escolar<sup>56</sup>, sem unidade de concepção e operacionalização, leva à fragmentação da ação escolar.

Conforme Cardoso (2007), quanto mais pobre a escola, mais projetos e programas tem, e acaba se secundarizando a especificidade do trabalho pedagógico, que é o trabalho com o conhecimento, com a apropriação de conhecimentos produzidos pela humanidade, e isto ocorre numa tentativa de se resolver problemas sociais, que têm origem econômica. E, nesta medida, ao mesmo tempo em que não se resolvem os problemas com o estabelecimento de tais programas e projetos, principalmente, os propostos pelo governo, a escola também fica empobrecida em sua função. Em contrapartida, seria importante que houvesse

---

<sup>55</sup> Este assunto será retomado posteriormente neste trabalho.

<sup>56</sup> Tais como: falta de emprego; falta de condições financeiras por parte das famílias dos alunos; violência; consumo de drogas; degradação ambiental; preconceitos de toda ordem; gravidez precoce; reprovação de alunos; aprovação sem apropriação de conteúdos pelos alunos; falta do envolvimento da família e da comunidade com a vida escolar dos alunos; excesso de licenças, atestados e afastamentos médicos de professores; desmotivação dos alunos quanto aos estudos; falta de condições objetivas de trabalho nas escolas públicas de modo geral; entre inúmeros outros, que não vem ao caso citar.

políticas bem definidas por parte do Estado quanto à educação, um projeto único, o que não ocorre.

Essas preocupações aparecem no depoimento da representante da APP Sindicato:

O problema do governo é que, ai vem a crítica, não há um programa de educação como um todo no estado do Paraná, com começo meio e fim, são “programas” no âmbito da SEED, alguns extremamente contraditórios, como exemplo “política fiscal” ou mesmo “anjos da escola”, que nada mais é do que a continuidade de “amigos da escola”, de estar arrecadando de fundos da comunidade. Contradições muito grandes que ainda encontram-se nas políticas do governo do estado do Paraná, acho que isso impediu um avanço maior. (Entrevista com representante da APP Sindicato, fev./2008)

A gestora do DEP concorda com isso, e também faz a crítica durante entrevista:

(...) há uma aproximação do governo estadual com o governo federal nas propostas que eles vêm desenvolvendo, é o universo agora neste momento, há uma grande aproximação, não total e absoluta, por que a gente tem várias críticas também ao que o Ministério vem desenvolvendo em algumas coisas, por exemplo, um monte de projetos desarticulados, Escola de Fábrica, ProJOVEM, “Pro não sei das quantas”, entre Ministério do Trabalho e Ministério da Educação, a gente gostaria muito que tivesse essa aproximação, é difícil porque a gente também faz uma tentativa de aproximação com o Conselho de Trabalho, com a Secretaria do Trabalho, mas fizemos alguma coisa, por exemplo hoje eu sou conselheira do Conselho do Trabalho, isso é uma [coisa], começa uma relação mais próxima, mas não afirmamos totalmente, mas temos sim ideologicamente, a nossa briga com eles é que eles lançam programas, eu sempre bato nisso, que não é programa tem que ser políticas, mas tem uma afinidade grande. (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008)

Em nível estadual também há uma profusão de projetos<sup>57</sup> que chegam à escola e que, pela sua quantidade e falta de unidade, dificultam a realização de uma proposta de ensino profissional tal como a que é posta pelo DEP.

Essas incoerências refletem, em alguma medida, as contradições inerentes ao Estado moderno enquanto mediador de conflitos de grupos e antagonismos entre classes. Colocar-se na oposição às políticas neoliberais e aos governos anteriores que assumiram a pauta desse modelo de Estado não implica a inexistência, no interior do Estado, da lógica do mercado. Assim, a crítica ao neoliberalismo não pode ultrapassar os limites que põem em questão o modelo de sociedade, mesmo que, em alguns documentos, apareça a condenação à sociedade burguesa.

---

<sup>57</sup> É possível verificar exemplos de programas e projetos no site do governo, [www.diaadiaeducacao.pr.gov.br](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br), tais como: Anjos da Escola; Educação Fiscal; Festival de Arte da Rede Estudantil, FERA; Com Ciência; entre outros.

O não-assumir concepção por parte da Secretaria de Estado da Educação pode-se explicar dentro do contexto contemporâneo de flexibilização da organização produtiva que tem tido expressão, no plano do pensamento, no relativismo pós-moderno. Este é um panorama diferente daquele da década de 1980, quando a matriz marxista foi, pela primeira vez, tomada como referencial para a proposição de alterações de organização e currículo de ensino profissional no Paraná. Se naquele momento, no bojo das discussões de enfrentamento à ditadura e busca de redemocratização do país, fez-se um quase consenso em torno da Pedagogia Histórico-crítica no interior da SEED/PR e nas suas políticas, a retomada agora de uma experiência semelhante não se faz num contexto histórico com as mesmas condições.

As modificações com relação ao socialismo realmente existente no mundo fizeram cair por terra muitas certezas com relação ao marxismo, ou melhor, como descreve Eagleton: “Sonhos de ambiciosa mudança social eram denunciados como ‘grandes narrativas’ ilícitas, mais inclinadas a levar ao totalitarismo do que à liberdade.” (EAGLETON, 2005, p. 74) Este autor esclarece a razão que levou muitos a fechar a porta ao marxismo, “(...) o fato de parecer difícil demais derrotar o sistema” (EAGLETON, 2005, p. 70). Essa maneira de pensar que caracteriza o período contemporâneo reflete-se no modelo de Estado, que por sua vez se ajusta às reestruturações sócio-econômicas, adquirindo uma característica nova, neoliberal, que sem dúvida alguma afeta o estabelecimento de políticas. A gestão da SEED/PR de 2003 a 2006, com relação ao estabelecimento de políticas públicas educacionais, ao mesmo tempo em que faz a crítica ao governo do período anterior, denunciando-o como neoliberal, não coloca um posicionamento definido para contrapor-se a ele (FANK, 2007). Mais especificamente

Ao passo em que as políticas educacionais mais críticas buscam afirmarem-se na contramão da hegemonia neoliberal, elas contraditoriamente estão situadas num contexto que além de político e econômico é expresso por um movimento de pensamento que [também] contraditoriamente revela-se no contexto em que critica. (FANK, 2007, p. 26)

Conforme mencionado, recusar as metanarrativas é uma característica marcante deste período. Considera-se impossível a realidade ser inteligível, o que resulta no relativismo, assim, todas as idéias valem. Como não existe realidade inteligível, também não existe verdade, logo, todo e qualquer ponto de vista é

aceito.<sup>58</sup> Isto poderia explicar, em parte, por que a gestão da SEED/PR de 2003 a 2006 não estabeleceu uma proposição epistemológica para embasar suas políticas educacionais. Com todas estas incongruências, o Departamento da Educação Profissional deste período, apesar de exposto à mesma influência, tem um posicionamento bastante explícito, o do marxismo, sendo possível percebê-lo ao analisar documentos organizados por ele, e na entrevista com a gestora deste departamento. Entretanto, essa é uma posição entre muitas, num conjunto eclético de concepções.

Esse ecletismo facilita que, no interior da proposta para o ensino profissional, se conciliem como objetivos tanto a formação mais humana e completa das pessoas, a formação do cidadão, quanto o atendimento aos padrões de empregabilidade, empreendedorismo e o tipo de preparo para o mercado que se critica.

Pode se chegar a essa conclusão, verificando, entre outras coisas, também os motivos para a implantação de uma política pública de Estado de expansão da educação profissional, no questionário aplicado aos diretores e coordenadores dos colégios da rede pública de educação com oferta de ensino profissional, num total de trinta, durante esta pesquisa, em novembro de 2007.

Cerca de 50% dos trinta estabelecimentos estaduais afirmou que o motivo mais salientado para a abertura dos cursos profissionalizantes foi a falta de perspectiva e mesmo a impossibilidade de grande parte dos alunos em fazer um curso superior, e a necessidade premente de estes se incorporarem ao mercado de trabalho. O ensino médio profissional seria uma perspectiva para isso. Diretores e coordenadores consideram que a oportunização de estágio para os alunos é um dos motivos relevantes para a oferta, bem como a incapacidade de os alunos conseguirem emprego, por falta da capacitação técnica requerida pelas empresas. Está claro que estes apontamentos emergem de uma realidade concreta: a falta de emprego.

Neste sentido, a política anuncia sua intenção de fazer uma oferta pública de ensino profissional, que forme o aluno para sua emancipação. Assim sendo, e dentro de todo quadro analisado até então, quanto disto é possível no capitalismo atual?

---

<sup>58</sup> Esta frase pode indicar significado ao relativismo pós-moderno.

Com o entendimento de que é possível uma busca por educação de qualidade para todos os cidadãos, de que são possíveis conquistas parciais num processo de transição para uma transformação social – para uma sociedade humanamente emancipada, ou pelo menos, em processo de se conscientizar essencialmente da realidade alienante –, deve-se esclarecer que esta emancipação “... se faz nas relações onde a vida é produzida.” (CIAVATTA, 2005, p. 85). E, conforme análises neste estudo, na medida em que se proporciona o melhor processo de formação possível, isto pode ser uma perspectiva de enfrentamento ao processo de exploração do trabalhador, e pode também, ao mesmo tempo, ser a melhoria da adequação do trabalhador para a empresa. O fato de o aluno fazer um curso de ensino profissional não vai fazer com que ele se liberte da empresa, e nem significa que o fato de ele conseguir entrar numa empresa vai fazer dele um *fantochê* dentro dela. É neste movimento dialético de entendimento do real que se encontram respostas à pergunta do parágrafo anterior.

Isso é visível na análise das razões que levaram à política de expansão do ensino profissional no Paraná, no período aqui estudado. A confluência de fatores de ordem político-partidária, de busca de legitimidade do governo pelo atendimento à demanda da opinião pública, de empresários e, ao mesmo tempo, dos movimentos sociais organizados em sindicatos, a herança política do grupo no poder e seu vínculo com o movimento de democratização da sociedade brasileira na década de 1980, faz da política o amálgama de posições que ora convergem, ora divergem.

Nos dois períodos de governo estadual Jaime Lerner, de 1995 a 2002, houve a quase extinção dos cursos de ensino profissional na rede de educação pública do Paraná. Conseguiu sobreviver um número muito pequeno de cursos profissionalizantes, e a oferta desta modalidade foi deslocada para a rede privada de ensino, inclusive com a colaboração de fundos públicos às instituições privadas por meio da PARANATEC, ocorrendo o mesmo em nível nacional, como exemplo o Sistema S (SENAI; SENAC;...) <sup>59</sup>.

No governo Roberto Requião de 1991 a 1994, anterior à gestão “Lerner”, havia uma oferta grande de ensino profissional na rede pública estadual de educação do Paraná, inclusive superior à oferta de educação geral da rede pública

---

<sup>59</sup> O Sistema S não foi criado nacionalmente neste período, a PARANATEC sim, iniciou seu funcionamento no Paraná durante o governo Lerner. Ambas tinham caráter privado, apesar disto, funcionando também com recursos públicos.

estadual, e redução na oferta da iniciativa privada. Havia muita possibilidade de se fazer um curso profissional sem precisar pagar. Para se ter uma idéia, dos 761 cursos e 188.437 matrículas em 1995, reduziu-se para 50 cursos e 13.424 matrículas em 2003. Este número de cursos e matrículas, ainda que reduzido, conseguiu permanecer devido à resistência de diretores de escolas, professores, alunos, comunidades, APP Sindicato, numa união de forças, pois o Estado, de 1995 a 2002, se desresponsabilizou pela manutenção destes cursos, conforme direcionamento das políticas educacionais daquela época, que privilegiava a expansão do ensino médio regular.

Ocorre que a partir de 2003, novamente gestão de governo Roberto Requião, houve um aumento significativo no ensino profissional na rede pública estadual de educação diante de uma política de expansão da oferta de ensino profissional em nível médio, cursos técnicos e de formação de docente para educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em sua rede pública estadual de educação, propondo esta expansão como uma política educacional pública, uma questão de Estado.

O volume de cursos ofertados e matrículas na rede estadual de ensino era, em 1980, resultado da imposição da reforma de lei n.º 5692/71 de que todos os cursos de 2º grau – hoje denominado de ensino médio – fossem cursos que proporcionassem habilitação técnica. Com a permissão dada pela Lei n.º 7.044/82 para o retorno de cursos propedêuticos e de caráter geral, houve um crescimento da matrícula nessa modalidade de ensino médio que, entretanto, ainda não superava as matrículas em habilitações profissionais que eram em torno de 60% do total das matrículas em 1995, segundo já mencionado neste trabalho. Na ocasião, o primeiro curso reformulado a partir da política de reestruturar o ensino de 2º grau dentro de uma perspectiva politécnica foi o de educação geral noturno, entendendo-se que este curso atendia os alunos trabalhadores e possibilitava uma formação científico-tecnológica mais abrangente no interior do currículo (GONÇALVES, R.M. 1992). Foi a necessidade de garantir essa formação o motivo pelo qual se ampliou a carga horária dos cursos profissionais para quatro (4) anos, considerando que a carga horária de três (3) anos era insuficiente para buscar formação de um profissional com formação omnilateral. Posteriormente, essa ampliação horária foi consagrada na proposta de LDB do projeto Jorge Hage e assim permaneceu na lei aprovada, Darci Ribeiro.



A expansão da oferta de ensino profissional a partir de 2003 se faz em outro contexto. Ao contrário de encontrar essa rede de ensino consolidada por determinação legal, como foi ao assumir o governo na década de 1980, o PMDB encontrou o ensino profissional praticamente extinto na rede estadual e na rede federal existente no estado do Paraná. Se a política de década de 1980 adaptou-se à realidade existente, assumindo a rede de cursos profissionais, reformulando seus currículos, a atual se põe na contramão da situação de fato, ou seja, a inexistência de uma rede de ensino profissional nas escolas estaduais.

### **Que razões explicam essa política de expansão?**

Podemos encontrar uma primeira razão em âmbito político nacional e estadual. O processo eleitoral de 2002 foi marcado pelo fortalecimento da oposição aos governos do período de 1995 a 2002, capitalizando a bandeira de democratização via participação popular já presente na década de 1980. O Partido dos Trabalhadores, vencedor no pleito nacional, é, historicamente, originário das lutas dos trabalhadores contra a ditadura, assim como o PMDB, que se elegeu para o governo do estado, é herdeiro também do combate ao governo autoritário que se instalou no Brasil em 1964. Esses partidos e seus representantes eleitos são, portanto, marcados pela situação de herdeiros de um período de democratização no qual foram protagonistas importantes.

Nesse sentido, encontra-se uma confluência entre a política estadual e a política federal, que, a partir de 2003, se posicionava favoravelmente com relação ao ensino profissional como política pública. Isto se percebe em análise de documentos, por exemplo, do *Seminário Nacional de Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas*, ocorrido em Brasília, dias 16 a 18 de junho de 2003, organizado pelo Ministério da Educação e Cultura, MEC, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, SEMTEC, e Programa de Expansão da Educação Profissional, PROEP, no qual se afirma a importância da educação profissional como uma política pública:

... a concepção, acompanhamento e controle da educação profissional deve ser objeto de uma política pública, sujeita à deliberação do legislativo e ao controle social, dotada de recursos orçamentários e garantia de continuidade, integrando a educação básica e conhecimentos específicos para o exercício profissional. (BRASIL. MEC, SEMTEC, PROEP, 2003, p. 11)

Se, no período anterior, houve a confluência das políticas dos dois níveis de governo, na orientação da extinção de cursos técnicos articulados à educação básica, no interior da rede pública de ensino, agora, a confluência vai em direção oposta: reabrir esse tipo de oferta. Desta forma, conta-se não só com a decisão do governo do estado, mas com a indução realizada pelas políticas do governo federal para o ensino profissional, por meio da realização de uma série de encontros com representantes estaduais, bem como de programas e projetos, como já citado anteriormente.

Os governos que assumem em 2003, nacional e estadual, explicitamente representam uma oposição aos governos anteriores. No plano do estado, que aqui é o foco de análise, percebe-se com evidência a contraposição ideológica e partidária. O governo Requião de 2003 a 2006 de pronto se opôs ao processo de privatização que aconteceu anteriormente, tanto estadual como nacionalmente, sendo o ensino profissional muito aviltado na rede pública de educação com esta privatização. A política atual seria, portanto, por princípio, uma política oposta à anterior.

Sobre essa idéia de contraposição entre governos, em que um é forte por afirmar o ensino profissional, PMDB, e outro é forte por negá-lo, PDT/PFL, durante questionário aplicado a diretores e coordenadores de escolas com ensino profissional, que acompanharam a história da formação profissional no Paraná, verificam-se algumas posições, como a seguir: “(...) a melhor coisa que o Requião fez foi liberar os cursos técnicos, contrariamente ao governo anterior; ele [Requião] procura trabalhar pelo povo (...)”; e, em outro colégio, “(...) o PMDB tem política contrária ao neoliberalismo, é uma característica do governo Requião (...)”. Estas posições reafirmam esta razão da expansão da educação profissional como forma de retomar o que tinha sido interrompido anteriormente.

Neste período a partir de 2003, tanto no plano federal quanto estadual, há a retomada da perspectiva teórica que fundamentou os debates e formulações sobre a educação profissional em torno da Constituinte e da nova LDB. São também os intelectuais daquele momento que assumem a assessoria e cargos no Ministério da Educação e na Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Ambas as candidaturas vencedoras, para o governo federal e para o estadual, contaram com o apoio de organizações e movimentos de educadores aos quais estavam articulados, na condição de professores universitários e pesquisadores. São esses os autores privilegiados nos textos divulgados tanto pelo MEC quanto pela SEED/PR no que se

refere ao ensino profissional. A gestora do DEP (SEED/PR) declarou em entrevista seu pertencimento a esse grupo cujo campo teórico e de investigação se denomina *Educação e Trabalho*.

A expansão da oferta segue, em consequência, o princípio da retomada das políticas defendidas pelo campo democrático popular na década de 1980 e negadas ao longo da década de 1990. O estado do Paraná tem uma história em torno da questão da formação do trabalhador e sobre a oferta de ensino profissional, que também é um dos determinantes da expansão atual. Até 1995, a rede pública de ensino estadual paranaense com cursos profissionalizantes era grande. Havia muitos cursos, muitas vagas, houve reformulações curriculares que envolveram muitos professores, órgãos da categoria, instituições superiores, momento em que se fazia uma crítica expressiva à Lei 5692/71 e seus efeitos.

Quando Roberto Requião (PMDB) retoma o governo em 2003, com um anúncio de governo democrático, após duas gestões de Jaime Lerner (1995-1998: PDT e 1999-2002: PFL), durante as quais ocorreu o fechamento dos cursos de educação profissional, a expansão, em 2003, cria uma expectativa de se resgatar o que vinha acontecendo anteriormente a 1995. O governo Requião apresenta-se como se tivesse a “missão” de retomar o que foi interrompido durante o governo Lerner. A gestora do DEP, em entrevista, afirma ser um compromisso de campanha do governador Roberto Requião de acabar com a privatização no interior da SEED, e desta forma ele assumiu restabelecer o ensino profissional como política pública. Na sequência após eleição, o secretário de Estado da Educação, Maurício Requião, cria o Departamento de Educação Profissional e dá a incumbência à gestora de expandir a educação profissional no estado do Paraná, como cumprimento do compromisso de campanha.

Isso adquire maior contundência na medida em que a retomada e expansão do ensino profissional coloca-se como demanda dos movimentos sociais e organizações dos trabalhadores em educação. Em 1996, no momento em que se tornou conhecida a proposta de extinção da rede estadual de ensino técnico, no bojo do acordo SEED-BIRD que sustentava o PROEM, o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública e a APP Sindicato posicionaram-se contra e organizaram a resistência ao fechamento dos cursos (ALMEIDA, 2004). A história das escolas que resistiram ao fechamento dos cursos de ensino profissional, após 1995, por ocasião do PROEM, alguns colégios agrícolas e colégios com curso de formação de

docentes para anos iniciais do ensino fundamental<sup>60</sup>, considerados os grandes heróis contra a extinção dos cursos na rede pública estadual do Paraná, é um fator de pressão para a retomada da oferta do ensino profissional como política pública.

Situação que fica presente tanto na voz da APP como da Secretaria de Estado da Educação, conforme apontado pela representante da APP Sindicato, em entrevista para esta pesquisa, em fevereiro de 2008: “Vejo como um patrimônio político, as escolas foram muito incisivas, mostraram seus serviços e a formação que vêm fazendo ao longo desses anos (...) foram estas escolas que determinaram o processo de ampliação (...)”. E em documento da SEED: “Resta destacar que os cursos da área agropecuária e de formação de professores mantiveram-se em atividade pela persistência de seus diretores, docentes, técnicos e funcionários, os quais não aderiram ao PROEM (...)”. (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p).

Podem-se verificar dados mais específicos numa pesquisa de mestrado realizada por Almeida (2004) sobre os colégios com cursos de formação de docente, que resistiram ao fechamento por ocasião do PROEM:

O movimento de resistência estabelecido por algumas escolas da rede pública estadual do Estado do Paraná, foi um fator importante no rumo dado à política de cessação do curso de formação de professores. A resistência e o enfrentamento feito pelos profissionais destas escolas, merecem destaque, uma vez que, no entendimento de suas ações, pode se revelar as razões determinantes deste processo de enfrentamento que, de uma maneira ou outra, acabaram por assegurar a possibilidade da forma pública na formação em nível médio de professores para Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental no Estado do Paraná. (ALMEIDA, 2004, p. 194)

Toda esta história somada à economia paranaense de base agrícola também possibilitou a resistência de colégios agrícolas, que tiveram que tomar algumas iniciativas para sobreviver durante o PROEM, por meio de um sistema de matrículas diferenciado para cada aluno – os que não tiveram este procedimento não

---

<sup>60</sup> “Dada a dimensão que este, aqui chamado, movimento de resistência tem na história da formação de professores para a Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental e da política educacional do Estado do Paraná, sendo um elemento importante na direção dada para o processo de cessação do Curso de magistério, cabe destacar o nome das catorze escolas protagonistas desta história: Colégio Estadual Arnaldo Busato – Pinhais; Colégio Estadual José Sarmiento Filho – Iretama; Colégio Estadual Princesa Isabel – Três Barras do Paraná; Colégio Estadual Cristo Rei – Cornélio Procópio; Colégio Estadual Paulo Leminski – Curitiba; Colégio Estadual Barão do Rio Branco – Foz do Iguaçu; Colégio Estadual Barbosa Ferraz – Ivaiporã; Colégio Estadual Cristóvão Colombo – Jardim Alegre; Colégio Estadual Geremia Lunardelli – Lunardelli; Instituto de Educação Estadual de Maringá – Maringá; Colégio Estadual Monteiro Lobato – Floresta; Instituto de Educação Dr. Caetano Munhoz da Rocha – Paranaguá; Colégio Estadual Anchieta – Cruzeiro do Oeste; Colégio Estadual Vicente Tomazini – Francisco Alves.” (ALMEIDA, 2004, p. 195)

conseguiram resistir por muito tempo. Este fato de se fazer matrículas de maneira diferenciada é lembrado em entrevista com a gestora do DEP. Ela aponta que a demanda por curso profissional integrado aparece a partir de colégios com formação de docentes, e também de colégios agrícolas:

Como é que começa a aparecer essa demanda do curso integrado? Os **colégios agrícolas e a formação de professor**. Em 2003 quando a gente fez este diagnóstico, o que acontecia com os colégios agrícolas? Eles faziam três matrículas, a matrícula de um curso técnico de agricultura, um curso técnico de pecuária e um ensino médio, que foi a forma que eles conseguiram sobreviver, porque se fosse só o subsequente, como aconteceu que alguns fecharam, eles não teriam vida longa, então o que eles fizeram? Três matrículas. Sabiamente os diretores das escolas tomaram essa iniciativa e foi o que foi a salvação dos colégios agrícolas. Só que isso estava errado, o aluno tinha três entradas, tinha três históricos, ele tinha três vidas dentro da escola, então a demanda dos colégios agrícolas, porque sentiam a necessidade da retomada de um curso único, onde formasse esse sujeito na formação integral e não de forma fragmentada, apesar de que a tentativa deles, mesmo com três matrículas, era de se fazer isso. E o curso de formação de professores, porque também sofria com o retraimento que houve, só catorze escolas permaneceram, das 388 escolas que haviam no estado, de formação de professor, (...) Mesmo que o magistério não esteja como uma área de educação profissional ele é tratado como tal, como formação profissional. (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008)

Essa gestora coloca que a retomada do curso de formação de docentes “foi uma demanda apontada pelos municípios, pela necessidade da educação infantil, porque até então eram creches que não precisavam da educação básica.” (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008). Ainda segundo ela “(...) não que a gente ache que tinha que voltar a ter 388 escolas de formação de professores, mas nós entendemos que era necessário formar principalmente para educação infantil.” (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008).

Há, todavia, organizações de educadores, como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), que se colocaram contra a reabertura dos cursos de formação de docentes em nível médio, e mesmo a gestora do DEP afirma na entrevista que: “a ANFOPE, que tem uma posição contrária (...) questiona: o que vocês vão fazer com esse profissional?”, assim, pressões de origens e com direções diversas – como, por exemplo, muitas escolas e a APP Sindicato a favor do curso de formação de docentes em nível médio e a ANFOPE contra – se configuram sobre a organização do Estado. Embora tenha sido expandido mais que qualquer outro na forma integrada, percebe-se na fala da gestora do DEP certa restrição na expansão do curso de formação de docente,

porque, segundo a entrevistada, a melhor formação para docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental é a superior. Enquanto não é possível que todos estes docentes sejam formados em nível superior, abre-se a possibilidade da formação em nível médio, porém não com a mesma extensão que havia antes da política do PROEM. A expansão deste curso é uma espécie de transição, um primeiro passo. Conforme a gestora: "... não é a salvação da pátria o curso de formação de professores, que o nosso horizonte os professores têm que ser formados em curso superior, esse tem que ser o nosso horizonte." (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008). Apesar deste posicionamento, ela não deixa de apontar uma importância característica quanto ao curso de formação de docentes em nível médio, importância que para ela nasceu da seguinte forma:

(...) Uma aluna me convenceu disso; eu estava em Ibaiti, porque a ANFOPE questiona: "o que vocês vão fazer com esse profissional?" E essa aluna disse: "Se eu fizer o curso de formação de professores eu vou ser mais gente, porque se eu for trabalhar de balconista eu vou saber tratar as pessoas, de uma forma diferente do que se eu não tivesse essa formação que me propicia esta humanização"; foram mais ou menos estas as palavras, então ela quis dizer que há algo a mais na vida dela, que ela não ia perder, ela ia ganhar, mesmo se ela não fosse ser professora de 1ª a 4ª e educação infantil; **então estas 134 escolas, distribuídas em 399 municípios**, regionalmente, então qualquer município tem fácil acesso a essas escolas, porque estão bem definidas estrategicamente, todas as regiões estão cobertas; (...) (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008)

A defesa deste curso por parte de movimentos sociais possibilitou, por sua vez, a defesa generalizada da reabertura dos cursos na forma pública de ensino profissional.

Neste processo de expansão, há a presença dos colégios que permaneceram com os cursos; de colégios que sucumbiram ao PROEM, Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná, fechando os cursos e que agora vêm a possibilidade de reabertura; da APP Sindicato; de Instituições de Ensino Superior; do Fórum em Defesa da Escola Pública; ou seja, do coletivo querendo retomar de onde se parou anteriormente, conforme já comentado.

Uma importante razão que deve ser também considerada é a demanda social existente para os cursos de ensino profissional, que, de certa forma, está ligada tanto à pressão dos movimentos sociais para se manter os cursos quanto à pressão do mercado por um trabalhador bem preparado tecnicamente e com uma formação geral sólida. Conforme se coloca na pesquisa citada, há demandas fortes para se fazer cursos de formação de docentes, principalmente com aproveitamento de

estudos (ALMEIDA, 2004). Passados alguns anos, após muito tempo com uma oferta pequena desta possibilidade de ensino no estado do Paraná, continuam prefeituras, escolas, alunos, comunidade de forma geral querendo ensino profissional, tanto o de formação de docentes como os cursos técnicos. Segundo representante da APP Sindicato:

A expansão da rede de nível médio de educação profissional é ainda insuficiente. Hoje a educação profissional, se nós fizéssemos uma pesquisa no estado e uma abertura de vários cursos, ela teria maior demanda que o próprio ensino médio, na sua formação geral, porque o aluno olha meio como uma perspectiva mesma de futuro. (Entrevista com representante da APP Sindicato, fev./2008)

Durante entrevista em fevereiro de 2008, a chefe do Departamento de Educação Profissional, DEP, afirma: “(...) se a gente deixar, até hoje nós temos prefeituras toda semana querendo abrir formação de professores (...)”. E o governo Requião, que tem uma característica de possibilitar espaços de negociação com a sociedade, na busca de se legitimar na medida em que atende certas demandas sociais, tem, desta forma, mais motivos para expandir o ensino profissional.

Se o desemprego coloca um questionamento sobre a possibilidade de efetiva incorporação dos egressos desses cursos, é, por outro lado, uma forte pressão para a retomada dos cursos, vistos tanto pelas comunidades quanto pelos governos como uma das soluções para a dificuldade de ingresso no mercado de trabalho. A resposta a esse tipo de demanda social acaba sendo elemento fundamental de sustentação da legitimidade dos governos diante da população.

No Brasil, o governo Luiz Inácio Lula da Silva, de 2003 a 2006, inicia seu mandato, saindo de um contexto de crise, recém-controlada a inflação pelo Plano Real, com muitas acusações de desaquecimento da economia, o desemprego sendo um alvo fundamental a ser combatido, e como consequência havendo uma enorme pressão por emprego. O ensino profissional pode ser lembrado então, pois a opinião pública acredita que se consegue emprego mais fácil com algum curso profissionalizante, e isto, em certa medida, pode ocorrer. A política anterior anunciava, e a mídia ainda anuncia com muita frequência, que há vagas sobrando, mas não existe mão-de-obra preparada ou especializada para ocupar os empregos disponíveis.

A expansão do ensino profissional é, assim, uma tentativa de proporcionar uma resposta política, que tem aceitação no senso comum, ou, mais ainda, na opinião pública, para um problema social cuja raiz é econômica: o desemprego em

larga escala. Como muitas pessoas estão desempregadas e isso sempre é um problema, quando se fala em ensino profissional, dá-se uma perspectiva de possibilidade e garantia de emprego, o que proporciona legitimidade aos governos. Esta expansão como política se apresenta neste contexto também como uma resposta para se resolver a questão do emprego, aumentando a “empregabilidade”, ensinando o “empreendedorismo”, marca esta já existente nos governos anteriores.

No plano estadual, a idéia de ser a educação profissional uma resposta para o desemprego também está presente na própria comunidade e revela-se no depoimento de escolas a respeito das filas de espera por vagas nos estabelecimentos da rede estadual.

A demanda da comunidade coincide com a pressão que o mercado de trabalho faz por formação profissional, sendo que o trabalhador precisa se adaptar e atender às reestruturações impostas pelo sistema produtivo. Neste sentido a necessidade do mercado é de formação técnica específica e também, ao mesmo tempo, de formação geral do trabalhador, oscilando entre uma e outra, nos parâmetros da fluidez das necessidades do capital no estágio da acumulação flexível.

A análise feita pelo DEP, expressa em documentos, é que, ao considerar “as demandas dos processos produtivos” (PARANÁ. SEED. DEP, 2005b, s/p), existe o entendimento de se tomar uma postura metodológica que admite a exploração do capitalismo ao trabalhador e, ao mesmo tempo, que há possibilidades, com limites, de atender demandas dos que vivem ou sobrevivem do trabalho. Admitir este movimento é admitir a possibilidade política das lutas de classe com interesses contrários, tendo clara a contradição primeira do capitalismo: capital e trabalho. Desta maneira, há um entrecruzamento entre empregabilidade, empreendedorismo, formação para o mercado, e a busca de uma formação mais completa, integral, mais humana para as pessoas, e que permeia obviamente a política de expansão do ensino profissional pela conciliação, no interior da política, de pressões tanto diferentes quanto antagônicas.

Isto aparece em âmbito estadual, na voz do secretário de Estado da Educação do Paraná, Maurício Requião, em reunião do CONSED, 2007, na qual ele apresenta diretrizes da política educacional traçada para 2003/2006. Quanto ao ensino profissional, propõe “... educação profissional de nível médio em parceria



com as instituições de ensino superior públicas, articulada ao mercado de trabalho...”.

Em outro momento, dia 26 de março de 2008, durante pesquisa ao Portal Educacional do Estado do Paraná, Portal Dia-a-dia Educação, verifica-se a manchete: “Secretários discutem novos programas integrados entre Educação e Trabalho”. O artigo tratava da reunião ocorrida na data citada, entre os secretários Maurício Requião, da Educação, e Nelson Garcia, do Trabalho e Promoção Social, “para viabilizar a criação de novos programas integrados entre as pastas e potencializar os já existentes.” Na reunião, Maurício Requião explicou que havia muitas possibilidades de ação em conjunto com a Secretaria do Trabalho, como o programa Paraná Alfabetizado, sendo possível indicação de outros e novos projetos, “... para se obter maior empregabilidade dos alunos do ensino profissionalizante.” Nelson Garcia aponta a grande procura de empresários por profissionais especializados e desta forma a necessidade de se fazer parcerias da Secretaria do Trabalho com colégios estaduais, e ainda destaca: “Queremos que os alunos egressos do ensino profissionalizante saiam destes cursos e tenham a possibilidade de entrar diretamente no mercado de trabalho, por isso a necessidade da mediação entre os formandos e o empresariado.” (<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/diaadia/diadiamodules/noticias/article.php?storyid=358> – acessado em 02/04/2008).

Verifica-se, no questionário aos diretores e coordenadores de colégios com ensino profissional, um entendimento de que o ensino profissional pode possibilitar uma formação que ultrapassa uma conquista de um posto de trabalho, como podemos ver nas seguintes observações: “o ensino profissional é um horizonte para o aluno, o ensino médio regular não dá este horizonte, o aluno fica sem rumo só com o ensino médio”; “formar para o mundo do trabalho é algo a mais para o aluno, proporciona uma visão de mundo mais clara”; “o ensino médio integrado tem um ano a mais de formação para o aluno, com um ano a mais prepara para a vida”; “formas mais críticas para melhor desenvolvimento econômico e social”; “prepara para um curso superior”; “o ensino profissional pode fazer diferença para a sociedade”; “o ensino profissional atende necessidades da classe trabalhadora, é política afirmativa”.

Em resumo, pode-se perceber o entrecruzamento de concepções nestes exemplos citados, expressas na divergência entre formar os alunos para o mercado, com a idéia de adaptá-los à reestruturação da ordem econômica e social, e,

também, formar o sujeito integralmente, consciente da realidade em que está inserido. Sobressai-se, nesta concepção, a perspectiva de uma educação tecnológica e politécnica, como um momento de transição, visto que, no capitalismo, não é possível esta formação e, exatamente por não ser possível, verifica-se a pressão do mercado por uma formação geral e específica do trabalhador.

Com este quadro, lembra-se Machado (1989) que há quase vinte anos diz ser uma tendência continuar o processo de reformas sucessivas, uma vez que as contradições da sociedade capitalista também persistem cada vez mais acentuadas. Mesmo que a política de ensino profissional estudada tenha um forte traço de comprometimento com o ser humano, legitimamente explícito em alguns documentos, em detrimento ao processo de acumulação capitalista, dadas as contradições analisadas, verifica-se, conforme a autora, que:

A maneira de condução das reformas e os princípios que as guiam expressam políticas de contenção e controle, freqüentemente voltadas contra o curso da história e manifestam o conjunto das tensões sociais subjacentes a elas. *Basicamente duas formas se contrapõem: de um lado, os que se esforçam pela democratização e diminuição das diferenças sociais e, de outro, os que teimam em manter a escola como instrumento de seleção e hierarquização social, propugnando por estruturas diferenciadas seletivas.* O conflito entre estas forças origina, em cada formação social, complexos mecanismos de ajustamento e negociação, soluções de compromisso precárias, porquanto sujeitas a novas redefinições. (MACHADO, 1989, p. 30-31, sem grifos no original)

Seguindo ainda o raciocínio de Machado (1989), o ensino profissional que não esteja vinculado com uma concepção integrada, mesmo que a integração não ocorra em sua essência, pressupõe uma perspectiva liberal de escola unificada, e a oposição entre ambas, concepção integrada e escola unificada, é “formal”, pois, se a idéia de educação integrada é nova, do ponto de vista da execução não se pode desconsiderar que ela só pode se desenvolver a partir do “velho” modelo de ensino profissional.

Há que se considerar ambos os modelos como contrários, e que o velho modelo dará lugar ao novo no transcorrer do processo histórico e econômico, mas até que isso aconteça haverá uma simbiose de contrários, ao mesmo tempo, um só se efetiva com a inexistência do outro. O ensino integrado é uma conseqüência do capitalismo, ao mesmo tempo em que, por tese, se postula sua superação. Supostamente, quando esse novo se efetivar, não será mais educação integrada, mas escola unitária, nos moldes gramscianos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após oito anos de desativação dos cursos de ensino profissional na rede pública do estado do Paraná, houve, a partir de 2003, a efetivação de uma política de expansão do ensino profissional na rede estadual de ensino, indicada por um aumento expressivo nas matrículas entre os anos de 2003 e 2006, tabela 7 na página 78. Dos poucos cursos de formação de professores e cursos agrícolas, que haviam permanecido na rede por resistência de professores e comunidades, apresentam-se, em 2006, 391 cursos ofertados em 266 estabelecimentos de ensino, conforme dados do DEP, anexo 2. Mesmo que a oferta hoje represente uma pequena parte da existente em 1995, é inegável a existência de uma política de expansão em andamento.

A análise das razões, concepção e condições apontadas para a expansão do ensino profissional como política pública na rede estadual de educação do Paraná, considerou que esta modalidade de ensino, por vezes, está contemplada como política pública, conforme o momento histórico, outras vezes não está, e quando está, encontra-se perpassada pela discussão entre concepções de ensino diferentes. Mediante retrospectiva da história da formação profissional no Brasil, e no Paraná a partir de 1980, foi possível perceber o papel contraditório do Estado, conciliador entre os interesses do que é público e do que é particular, para o estabelecimento de políticas educacionais, com foco nas do ensino profissional, e entender o porquê destes movimentos de idas e vindas da formação profissional e dos debates que lhe são inerentes no processo político em que ocorre.

Desta forma, pode-se perceber que a política para o ensino profissional proposta pelo governo do Estado do Paraná, a partir de 2003, afirma-se em posições contraditórias de formar as pessoas com vistas à emancipação humana, porém, em uma imersão de concepções diversas, como, por exemplo, aquela que se sustenta nos vínculos da educação com o mercado de trabalho. A tônica dos documentos é preponderantemente marcada pela concepção de politecnia e formação omnilateral, entretanto, como essa é uma posição localizada no Departamento de Educação Profissional, a política sofre o impacto do ecletismo, já apontado em outros trabalhos, como uma das características da atual gestão no que se refere à concepção pedagógica (FANK, 2007; ARIAS, 2007).

Uma das bandeiras dos movimentos sociais voltados para a educação, no Brasil, foi lutar contra a desigualdade estrutural do ensino, reflexo da desigualdade social, que perdura desde o início da história da educação brasileira, uma vez que oscila entre formação geral, voltada para a elite, classe mais favorecida economicamente, ou formação instrumental, voltada para a classe trabalhadora, menos favorecida economicamente. Quando há tentativas para articular estes dois tipos de formação, tem prevalecido uma formação precarizada para os trabalhadores.

Na discussão sobre o ensino profissional, desde o processo de críticas à formação específica e mecânica da década de 1970, e as proposições que dela decorreram ao longo da década de 1980, o ensino integrado é um diferencial na formação profissionalizante porque indica uma formação mais completa, menos parcial do ser humano, pois propõe a união orgânica entre a formação geral e específica. Esta proposta integrada acaba sendo tensa porque há caminhos duais cujo fundamento é a questão da luta de classes, e que não se superam nos limites da estrutura de ensino e no plano do funcionamento das escolas. As tentativas de integrar têm ficado limitadas às tentativas de responder à dualidade, num estágio mais avançado. Esses limites se expressam na restrição orçamentária e conseqüente falta de condições infra-estruturais das escolas, no ritmo insuficiente de efetivação dos quadros docentes, na pouca efetividade das formas de capacitação continuada, bem como no entrecruzamento de concepções pedagógicas.

Essas contradições pertencem à natureza do próprio Estado, que busca mediar interesses de classe antagônicos, expressos numa diversidade de grupos sociais e políticos. A política de expansão do ensino profissional na rede estadual de ensino é resultado de razões cuja origem está nessa diversidade de interesses a ser atendidos na busca de garantir a manutenção da legitimidade obtida no processo eleitoral.

Neste sentido, nos limites do processo desta pesquisa, e com uma compreensão de que há espaço para mais investigações sobre o assunto, identificaram-se as seguintes razões para a política de expansão do ensino profissional: a indução que as políticas para ensino profissional do governo federal produzem sobre a política estadual; a necessidade de responder, no campo da política educacional, ao problema social do desemprego, que tem origem no atual estágio do processo de acumulação, e a possível legitimidade governamental daí

resultante; a bandeira oposicionista da campanha eleitoral do governo estadual eleito para 2003 a 2006 que se contrapunha, frontal e explicitamente, ao governo anterior, responsável pela cessação dos cursos profissionalizantes; o compromisso do atual governo do PMDB em resgatar as políticas desse partido durante as gestões de fins de 1980 e início de 1990, entre elas as referentes ao ensino profissional; a pressão dos movimentos sociais, cuja expressão mais importante é a APP Sindicato, que reivindicavam o retorno da formação profissional a partir de uma atitude crítica frente ao desmonte realizado pelo governo anterior; a pressão por formação profissional específica e ao mesmo tempo formação geral para o trabalhador que vem do mercado de trabalho, atingindo, como não poderia ser diferente, a opinião pública, principalmente por intermédio da mídia.

Nesse contexto, fica em aberto a urgência de que novas pesquisas investiguem em que medida as propostas sobre ensino profissional firmadas nos documentos do DEP/SEED – na idéia de que este formato de formação profissional seria um instrumento significativo de superação das desigualdades, de formação do cidadão, e também uma proposta de travessia para formar o trabalhador numa direção omnilateral – podem e estão se efetivando.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Claudia Mara de. **A política de cessação do curso de magistério no estado do Paraná: das razões alegadas às que podem ser aventadas.** (Dissertação de Mestrado) Curitiba: UFPR, 2004.

ANDERSON, Perry. **Balço do neoliberalismo.** In: SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998, p. 09-23.

APP Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná. **Revista da III Conferência Estadual de Educação.** 1. ed. Curitiba: APP Sindicato. 2002.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação.** 2. ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ÁRIAS, Valéria. **A construção política do plano Estadual de Educação do Paraná na gestão 2003-2006: controvérsias acerca do processo democrático no espectro do estado contemporâneo.** (Dissertação de Mestrado) Curitiba: UFPR, 2007.

AUED, Bernadete W (org.). **Educação para o (des)emprego: ou quando estar liberto da necessidade de emprego é um tormento.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

AZEVEDO, Fernando de. **A educação entre dois mundos: problemas, perspectivas e orientações.** São Paulo: Melhoramentos, s.d. (vol. XIV das Obras Completas).

BETTI, G. **Escuela, educación y pedagogía em Gramsci.** Barcelona: Ediciones Martínez Roca, S.A., 1981.

BORON, A. **El Estado y las 'reformas del Estado orientadas al mercado'. los 'desempeños' de la democracia em América Latina**". In: KRAWCZYK, N. , WANDERLEI, L. (orgs.). **América Latina: Estado e reformas numa perspectiva comparada.** São Paulo: Cortez, 2003.

BRASIL. Associação Nacional de Educação, ANDE, Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação, ANPED, Centro de Estudos de Cultura Contemporânea, CEDEC e Centro de Estudos Educação e Sociedade, CEDES. **Anais da I Conferência Brasileira de Educação.** Editora Cortez, setembro de 1981.

BRASIL. Lei Nº 9394 de 20 de dezembro de 96. APP Sindicato - CUT - CNTE, Curitiba, jun.1997.

\_\_\_\_\_ . Decreto Nº 2208 de 17 de abril de 1997.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura, MEC, pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, SEMTEC, e Programa de Expansão da Educação Profissional,

PROEP. **Educação Profissional: concepções, experiências, problemas e propostas.** Documento Base, 2003.

\_\_\_\_\_. **Avaliação anual do Plano Plurianual (2000-2003)**, 2004.

\_\_\_\_\_. Decreto Nº 5154 de 23 de julho de 2004.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **As reformas do ensino médio no estado do Paraná (1998-2002): relações entre o PROEM e os projetos de protagonismo juvenil.** (Dissertação de Mestrado) Curitiba: UFPR, 2003.

CANDIDO, Antônio. **A Revolução de 1930 e a cultura.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

CARDOSO, Cristina. **Projetos nas escolas do município de Araucária: uma política de secundarização da especificidade do trabalho escolar.** (Dissertação de Mestrado) Curitiba: UFPR, 2007.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política.** 5. ed. Campinas, SP: Papius, 1999.

CASTRO, C. de M. **O secundário: esquecido em um desvão do ensino.** *Textos para discussão MEC/INEP* (Brasília), v. 1, n.2, abr. 1997.

CÊA, Geórgia Sobreira dos Santos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos.** UNIOESTE. GT: Trabalho e Educação / n. 09. [2005?]. p. 1-17. Este estudo integra as investigações realizadas no âmbito da pesquisa em andamento "O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 90", vinculada ao grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho, Estado, Sociedade e Educação (GP-TESE). Disponível em: <http://www.anped.org.br/reuniões/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-565--Res.pdf>. (acessado em julho de 2007)

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

CUNHA, L. A. **Educação e desenvolvimento social no Brasil.** 3 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

\_\_\_\_\_. **O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização.** São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000a.

\_\_\_\_\_. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** São Paulo: Editora UNESP, Brasília, DF: Flacso, 2000b.

DEITOS, Roberto Antônio. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2000.

DEITOS, Roberto Antônio. **História da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; Nascimento (org.). **Navegando pela história da educação brasileira**. 1.ed. Campinas, SP: Gráfica FE: Histedbr, 2006, v. 1, p. 1-28. (Artigo acessado em julho de 2007 – [http://www.histedbr.fae.unicam.br/navegando/artigos\\_frames/artigos\\_093.html](http://www.histedbr.fae.unicam.br/navegando/artigos_frames/artigos_093.html))

DIÁRIO OFICIAL DO PARANÁ. Curitiba: Departamento de Imprensa Oficial do Estado, n. 6 875, 16/dez. 2004.

EAGLETON, Terry. **Ideologia**. São Paulo: UNESP, Boitempo, 1997.

\_\_\_\_\_. **As ilusões do pós-modernismo**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1998.

FANK, Elisane. **A construção das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio no Estado do Paraná (gestão 2003-2006): avanços e limites da política nas contradições do Estado contemporâneo**. (Dissertação de Mestrado) Curitiba: UFPR, 2007.

FERNANDES, Florestan. **A Revolução Burguesa no Brasil**. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1975.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi e GARCIA, Sandra R. de Oliveira. **O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná**. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FERRETTI, Celso. **Formação profissional e reforma do ensino técnico no Brasil: anos 90**. Educação & Sociedade, n. 59. Campinas, CEDES, agosto. 1997.

\_\_\_\_\_. **Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no ensino médio e no ensino técnico**. Educação & Sociedade, n. 70. Campinas, CEDES, ano XXI, abr. 2000.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. *Prefácio*. In: AUED, Bernadete W (org.). **Educação para o (des)emprego: ou quando estar liberto da necessidade de emprego é um tormento**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 07-13.

\_\_\_\_\_. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional**. In: FAZENDA, Ivani. **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio e CIAVATTA, Maria (orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC, SEMTEC, 2004.



FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria e RAMOS, Marise (orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005a.

\_\_\_\_\_. **A política de educação profissional do governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Educação e Sociedade. Vol. 26. n. 92. Campinas: Unicamp, CEDES, 2005b. (revista@cedes.unicamp.br)

\_\_\_\_\_. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educação e Sociedade. Vol. 28. n. 100. Campinas: Unicamp, CEDES, out. 2007. (revista@cedes.unicamp.br)

GOMEZ, Carlos Minayo ... [et al.]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987.

GOMEZ, Carlos Minayo. **Processo de trabalho e processo de conhecimento**. In: GOMEZ, Carlos Minayo ... [et al.]. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1987, p. 43-59.

GONÇALVES, Maria Dativa de Salles [et al.]. **A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na rede estadual de ensino do Paraná**. In: Educar em Revista. Curitiba: PR: Ed. UFPR, Edição Especial, 2003, p. 71-99.

GONÇALVES, Rose Mary Gimenez. **O curso de educação geral noturno no 2º grau regular: o controvertido acesso à educação – uma experiência paranaense**. Curitiba: 1992.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Trad.: C. N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, vol. 1 (caderno 11) 1999.

\_\_\_\_\_. **Caderno 12**. Trad.: Paolo Nosella. São Carlos: 1989. (Texto datilografado).

\_\_\_\_\_. **A questão meridional**. Trad.: C. N. Coutinho e Marco A. Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Escritos políticos**. Trad.: Manoel Simões. Lisboa: Seara Nova, 1976.

GRUPPI, Luciano. **Tudo começou com Maquiavel: as concepções de Estado em Marx, Engels, Lênin e Gramsci**. 10. ed. Porto Alegre, RS: L&PM, 1986.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Educação profissional e técnica de nível médio no censo escolar**. MEC, 2006.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. **Exclusão Incluyente e Inclusão Excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval & SANFELICE, José Luís [orgs.]. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2005, p. 77-95.

\_\_\_\_\_. **A Educação Profissional nos anos 2000: a dimensão subordinada das políticas de inclusão**. Texto digitado, 2006.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **As recentes políticas públicas para a educação profissional: impactos e perspectivas**. Palestra proferida no Encontro de Educação Profissional – Setor Primário, promovido pela Secretaria do Estado do Paraná. Curitiba, 08 de maio de 2003. Este texto é uma versão resumida e modificada do ensaio: “**Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional**”, publicado em *Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação – Universidade Federal de Santa Catarina*, v. 20, n.2, jul./dez.2002, Editora da UFSC, pp. 269-301.

\_\_\_\_\_. **Desafios para a educação técnica e tecnológica no contexto atual**. Texto para discussão no Encontro de Equipes dos Núcleos Regionais de Educação, promovido pela Secretaria do Estado do Paraná. Curitiba, 08 de maio de 2003. A versão completa desse texto pode ser encontrada em: LIMA FILHO, Domingos Leite. **A desescolarização da escola: impactos da reforma da educação profissional (período 1995 a 2002)**, Curitiba, Editora de Papel, 2003.

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

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Biblioteca da educação. Série 1. Escola; v. 5)

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. (Coleção Clássicos)

MARX, K. e ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 1. ed. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MELLO, Guiomar N. (e outros). **Educação e transição democrática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985.

MÉSZÁROS, István. **O século XXI: socialismo ou barbárie?** 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2003.

\_\_\_\_\_. **A educação para além do capital**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

\_\_\_\_\_. **A teoria da alienação em Marx**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2006.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na Primeira República**. São Paulo: EPU/ Editora da USP, 1974.

OLIVEIRA, Francisco de. **Crítica à razão dualista. O ornitorrinco**. 1. ed. São Paulo, SP: Boitempo, 2003.

PARANÁ. SEED, Secretaria de Estado da Educação. **Currículo básico para a escola pública do estado do Paraná**. Curitiba: SEED, 1990.

PARANÁ. SEED, Secretaria de Estado da Educação. DESG, Departamento de Ensino de 2º Grau. **Proposta curricular do curso de magistério**. Curitiba: SEED, 1992.

PARANÁ, Governo do Estado do. DESG, Departamento de Ensino de Segundo Grau. **Ensino de 2º grau no estado do Paraná. Realidade atual**. Novembro de 1995.

PARANÁ, Governo do Estado do. SEPL, Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral. CCPG, Centro de Coordenação de Programa do Governo. UDP Ensino Médio, Unidade de Desenvolvimento do Projeto. **PROEM, Programa de expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná**. Documento Síntese. Versão preliminar 3. Curitiba, 1996.

PARANÁ. SEED, Secretaria de Estado da Educação. DEP, Departamento de Educação Profissional. **Diretrizes para elaboração do Plano de Ação 2003/2007 para a Educação Profissional do Estado do Paraná – Setor Terciário**. Proposta Preliminar. 28/maio/2003a.

PARANÁ. SEED, Secretaria de Estado da Educação. DEP, Departamento de Educação Profissional. **Proposta curricular do curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade normal**. Curitiba, dezembro de 2003b

PARANÁ. SEED, Secretaria de Educação do Estado do Paraná. DEP, Departamento de Educação Profissional. **Reformulação curricular dos cursos técnicos da rede estadual: uma construção coletiva**. Sem data (Provavelmente novembro de 2004, durante encontro estadual para este fim: II Curso de Atualização – Reformulação Curricular dos Cursos de Educação Profissional do Integrado – Setor Terciário).

PARANÁ. SEED, Secretaria de Educação do Estado do Paraná. DEP, Departamento de Educação Profissional. **A educação profissional no estado do Paraná**. Janeiro de 2005a. Disponível em: [http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dep/fc\\_educacao.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/portal/institucional/dep/fc_educacao.pdf).

PARANÁ. SEED, Secretaria de Educação do Estado do Paraná. DEP, Departamento de Educação Profissional. **Educação profissional no Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos**. 2005b, sem paginação.

PARANÁ. SEED, Secretaria de Educação do Estado do Paraná. SUED, Superintendência da Educação. (DEF; DEM; DEJA; DEE; DEP; CADEP) **Capacitação Descentralizada: Curso de Diretrizes Pedagógicas e Administrativas para a Educação Básica**. Julho de 2005a.

PARANÁ. SEED, Secretaria de Educação do Estado do Paraná. SUED, Superintendência da Educação. **Plano Estadual de Educação – PEE PR – Uma construção coletiva**. (Versão Preliminar) Documento elaborado para apresentação, em Audiência Pública. Colégio Estadual do Paraná, em 06 de outubro de 2005. Setembro de 2005b.

PARANÁ. SEED, Secretaria de Educação do Estado do Paraná. SUED, Superintendência da Educação. (DEF; DEM; DEJA; DEE; DEP; CADEP; CEPE; CCPE) **Estudos para a organização do trabalho pedagógico da escola**. Caderno de orientações gerais e roteiros de estudos. Janeiro de 2006.

PERONI, Vera. **Política Educacional e papel do Estado: no Brasil nos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003 (cap. 1).

POULANTZAS, Nicos. **O Estado, o poder, o socialismo**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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

RECH, Pedro Elói. **Faxinal do Céu – Universidade do professor: a redução do conceito de educação e uma ameaça à sua forma pública e democrática**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC. 1999.

RIBEIRO, Maria Luísa Santos. **História da educação brasileira**. 14. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SADER, Emir e GENTILI, Pablo (orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Autores Associados, 1983a.

\_\_\_\_\_. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 3. ed. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983b.

\_\_\_\_\_. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

SILVA, Teresa Roserley. **Melhoria da qualidade no 1º grau: o conteúdo e as condições concretas da escola**. In: MELLO, Guiomar N. (e outros). **Educação e**

**transição democrática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1985, p. 92-112.

TAVARES, Taís Moura. **PROEM: Formação para o mercado de trabalho e o desmonte da perspectiva do ensino médio enquanto educação básica**. In: CADERNO PEDAGÓGICO. 1.ed. Curitiba: APP Sindicato. N° 02, 1999: 53-56.

\_\_\_\_\_. **Gestão pública do sistema de ensino no Paraná (1995-2002)**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 2004.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Trad.: Luiz Fernando Cardoso. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WEREBE, Maria José Garcia. **Grandezas e misérias do ensino no Brasil**. São Paulo: Ática, 1994.

[http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com\\_content&task=view&id=69](http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=com_content&task=view&id=69) – acessado em 27/01/2008

<http://www.diaadiaeducação.pr.gov.br/diaadia/diadiamodules/noticias/article.php?storyid=358> – acessado em 02/04/2008

## ANEXOS

### Anexo 1 - Legislação para ensino profissional técnico e formação docente em nível médio:

1. **Constituição da República Federativa do Brasil** - 05 de outubro de 1988.
2. **Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA - Lei nº 8069/90** - 13 de julho de 1990.
3. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN - Lei nº 9394/96** - 20 de dezembro de 1996 - Capítulo II, § 2º do artigo 36 , e no Capítulo III, do artigo 39 ao 42.
4. **Decreto nº 2208/97** de 17 de abril de 1997 - Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (revogado em 23 de julho de 2004).
5. **Parecer nº 17/97** - CNE - de ... de ..... de 1997 - Diretrizes operacionais para a educação profissional.
6. **Parecer nº 15/98** - CNE/CEB - de 01 de junho de 1998 - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
7. **Resolução nº 03/98** – CNE/CEB - de 26 de junho de 1998 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
8. **Parecer nº 01/99** - CNE/CEB - de 12 de abril de 1999 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade Normal em nível médio.
9. **Resolução nº 02/99** - CEB - de 19 de abril de 1999 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.
10. **Deliberação nº 10/99** - CEE - de 04 de agosto de 1999 - Delibera sobre normas complementares para o curso de formação de docentes da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental, em nível médio, na modalidade Normal para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná.
11. **Parecer nº 16/99** - CNE/CEB - de 25 de novembro de 1999 - Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação profissional de nível técnico.
12. **Resolução nº 04/99** - CNE/CEB - de 08 de dezembro de 1999 - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional em Nível Técnico.
13. **Deliberação nº 02/00** - CEE - de 28 de setembro de 2000 – Delibera sobre normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional em nível técnico.
14. **Parecer nº 35/03** - CNE/CEB - de ... de ..... de 2003 – Normas para a organização e realização de estágio de alunos do ensino médio e da educação profissional.
15. **Resolução nº 01/04** - CNE/CEB - de ... de ..... de 2004 - Estabelece as Diretrizes Nacionais para a organização e a realização de estágio de aluno

da educação profissional do ensino médio, inclusive nas modalidades de Educação Especial e EJA.

16. **Decreto nº 5154/04** de 23 de julho de 2004 - Regulamenta o § 2º do artigo 36 e os artigos 39 a 42 da Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências (reforça o ensino profissional integrado ao ensino médio conforme possibilita a LDB/96, que o Decreto anterior não contemplava, por isso estava irregular). Revoga o **Decreto 2208/97**.
17. **Parecer nº 39/04** - CNE/CEB - de 08 de dezembro de 2004 – Aplicação do Decreto 5154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio.
18. **Resolução nº 01/05** - CNE/CEB - de 03 de março de 2005 – Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5154/2004.

Anexo 2 - Folder do Departamento de Educação Profissional (DEP), atual Departamento de Educação e Trabalho (DET)

## Cursos da Educação Profissional no Paraná

**Total de Cursos Ofertados**

Agricultura e Pecuária – 18 cursos  
 Indústria – 18 cursos  
 Serviços – 24 cursos  
 Formação de Docentes – 114 cursos


<p><b>CURSOS COM ORGANIZAÇÃO CURRICULAR INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO</b></p> <p>Agropecuária                  Administração e Produção de Confeção                  Agropecuária Florestal                  Eletromecânica                  Eletrônica                  Logística em Transporte e Distribuição                  Química                  Química Industrial                  Administração                  Informática                  Meio ambiente                  Português                  Secretariado                  Turismo</p>	<p><b>CURSOS COM ORGANIZAÇÃO CURRICULAR SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO</b></p> <p>Artes Cênicas                  Agente Comunitário de Saúde                  Enfermagem                  Gestão Escolar                  Gestão de Negócios                  Hospitalidade                  Manipulação de Alimentos                  Produção de Apúcar e Alcool                  Segurança do Trabalho                  Turismo - Guia Regional</p>
---	---

**CURSOS COM ORGANIZAÇÃO CURRICULAR SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO**

Artes Cênicas  
 Agente Comunitário de Saúde  
 Enfermagem  
 Gestão Escolar  
 Gestão de Negócios  
 Hospitalidade  
 Manipulação de Alimentos  
 Produção de Apúcar e Alcool  
 Segurança do Trabalho  
 Turismo - Guia Regional

**CURSOS COM ORGANIZAÇÃO CURRICULAR SUBSEQUENTE AO ENSINO MÉDIO A DISTÂNCIA (PROFUCIONÁRIO)**

Alimentação escolar  
 Gestão escolar  
 Infra-estrutura e meio ambiente escolar  
 Multimídios didáticos



**GOVERNO DO PARANÁ**  
 ROBERTO RICUANO  
 Governador do Estado

**MAURICIO REQUADRO DE MELLO E SILVA**  
 Secretário de Estado da Educação

**RICARDO FERNANDES BEZERRA**  
 Diretor Geral

**WELISE FREITAS DE SOUZA RICO-VERDE**  
 Superintendente de Educação

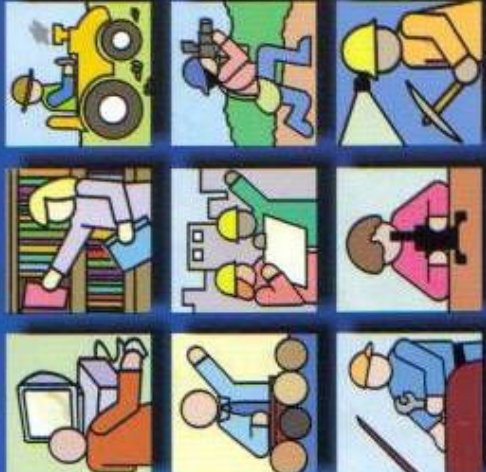
**SANDRA REGINA DE OLIVEIRA DAMICA**  
 Chefe do Departamento de Educação Profissional

**EQUIPE TÉCNICO-PEDAGÓGICA**  
 Estelina Barreto Godinho de Castro  
 Maria Aparecida de Souza Berrner  
 Ana Maria Araújo Lima  
 Ana Nelly de Castro Gregório  
 Andrea Ceczato Rodrigues  
 Ardeleana Priscilla Tarko  
 Bernadete Dall'Abate Scaramuzza  
 Constance Conceição Alvaragem  
 Cezar Mulsato Jorge  
 Cristiane Piretti  
 Edleir Cristina Coloberto  
 Elyane Faria Barbosa  
 Eugenio Alberto Belavsky  
 Luciano de Castro Biskounoff  
 Lapa Isabela Kury Paloni  
 Márcio de Fátima Tognini Gile  
 Neusa Beck de Azevedo  
 Vercil Fiori Ferraz da Paça

**EQUIPE DE APOIO TÉCNICO-ADMINISTRATIVO**  
 Cleon Passaglia B. de A. Pereira  
 Maria Inês de França Pereira  
 Rosângela Maria de Souza Fiamin

**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**  
 Av. Água Verde, 2140 - Água Verde - CEP: 80240-900 - Curitiba - PR  
 FONE: (41) 3340-1633 - FAX: (41) 3342-6635  
 www.seest.pr.gov.br

**GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ**  
**SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO**



**DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**



# A Educação Profissional

## Breve histórico

A Educação Profissional foi a oferta educacional mais atingida pelas políticas assumidas para a Rede Pública Estadual no Estado do Paraná, no contexto das reformas ocorridas no país no decorrer dos anos noventa. Como resultado, conviviam com um atendimento precário, como explicitam os dados estatísticos apresentados a seguir, no que se refere a esta modalidade de ensino, tanto em quantidade como em qualidade, para dar conta das demandas legítimas dos adolescentes e jovens, aos quais por um longo período foi negado o acesso à escola do trabalho de caráter exclusivamente público.

Em face desta realidade muitos foram os desafios enfrentados, para implementar uma política de retomada da oferta da Educação Profissional de nível técnico que privilegiasse, sobretudo, a sua expansão com qualidade, a reestruturação curricular, a instituição de quadro próprio de professores a partir de concurso público, a formação continuada dos profissionais, a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos e a sua adequada manutenção, principalmente.

Deste modo, o projeto educativo pensado e assumido para a escola do trabalho no Paraná na gestão 2003-2006 partiu dos princípios técnicos que consideram o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, categorias curriculares centrais e, portanto, indissociáveis a formação de todo cidadão.

Assim, guiados pela vontade política e embasada em princípios pedagógicos claros optamos por implantar propostas curriculares que privilegiavam a organização curricular integrada, como resultado de um processo que havia sido deflagrado desde o iní-

cio da atual gestão junto aos professores da Rede, sempre chamados a discutir as principais questões de ordem teórico-conceituais, sem as quais não se poderia avançar no processo de construção curricular, que ora vinha sendo fortalecido com a contribuição de renomados profissionais, principalmente da área de Educação e Trabalho.

A retomada da Educação Profissional enquanto política para a educação em sua perspectiva democrática, não adquire sentido se não for pensada a partir da totalidade dos alunos que estão frequentando os cursos técnicos, sem haver distinção de forma de oferta embora, como é o caso, estejamos priorizando atendimento conforme aos cursos com organização curricular integrada.

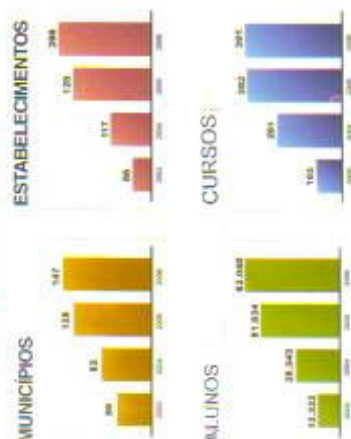
O direcionamento das ações realizadas pelo DEPISEED, as quais desde o seu início, primaram por enfatizar a necessidade de aprofundar estudos e discussões sobre os fundamentos técnicos que podem contribuir para que os professores ampliassem a compreensão das principais noções e conceitos que estão presentes na complexa diáde educação e trabalho, principalmente no contexto atual de produção flexível e de profundas mudanças na organização e nas relações de trabalho, e a sua influência no movimento da Reforma da Educação Profissional.

Essa nova cultura está incorporada na compreensão de uma educação profissional tecnológica mais abrangente e complexa, pois considera que os conhecimentos constituídos pelos homens, através do trabalho, em sua trajetória para dominar a natureza e garantir a sua sobrevivência, seja entendido na síntese representada pela tecnologia, e pelos consesquências avanços do conhecimento tecnológico presentes na organização do processo produtivo moderno. Tecnologia - concebida como resultado da produção dos homens, no decorrer de sua vida em sociedade e não com caráter técnico-instrumental ou simples aplicação de técnicas para subjugar o homem pelo viés do fetiche a ela atribuído.

## Alguns princípios:

- Educação Profissional, enquanto processo de Formação Humana...
- Educação Profissional é um processo que se dá ao longo da vida...
- Processo de Educação Profissional não é apenas racional...
- A Educação Profissional deve articular os conhecimentos oriundos da prática social e conhecimentos científicos...
- A Educação Profissional deve articular conhecimento básico e o conhecimento específico a partir dos processos de trabalho e da prática social...
- 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...
- A Educação Profissional deve articular conhecimentos do trabalho e conhecimentos das formas de gestão e organização do trabalho...
- A Educação Profissional deve articular conteúdo e método...
- A Educação Profissional deve articular os diferentes atores para a construção das propostas pedagógicas...

## Dados da Educação Profissional no Paraná



Anexo 3 - Propaganda de curso profissionalizante de um colégio da rede pública estadual de educação

**CURSO TÉCNICO EM ADMINISTRAÇÃO**

Duração: 01 Ano  
Matrícula para os Períodos: Manhã e Noturno  
Modalidade: Subseqüente (Alunos que concluíram o ensino médio)

**GRATUITO**

**NOSSO OBJETIVO: INOVAÇÕES DE MERCADO • APRIMORAMENTO INTERAÇÃO ENTRE O CURSO, ALUNOS E COMUNIDADE • ESTÁGIOS**

**Matrículas de Junho à Julho/2007 na Secretaria**

Horário de Funcionamento: 7:30 às 11:30 • 13:30 às 17:00 • 18:00 às 21:00

**DOCUMENTOS NECESSÁRIOS**

- Fotocópia da Certidão de Nascimento, CPF Título Eleitor e RG,
- Histórico Escolar Completo do Ensino Fundamental e Médio
- Fotocópia do Comprovante de Residência (COPEL)
- 2 Fotos 3x4

**INÍCIO DAS AULAS:  
24/07/2007**

**MATRICULE-SE!!!**

COLÉGIO ESTADUAL  
ENSINO FUNDAMENTAL, MÉDIO E PROFISSIONAL  
Curitiba - Paraná

**Anexo 4 - Questionário aplicado aos diretores/as ou coordenadores/as de colégios da rede pública estadual de educação de Curitiba com ensino profissional – em novembro de 2007**

1. Sobre educação profissional, qual(is) o(s) cursos implantado(s) e o ano de início dele(s)?
  
2. A abertura (ou reabertura) de cursos profissionais e/ou o aumento de turmas nos cursos profissionais integrados / subseqüentes se deu:
  - a.  por iniciativa do colégio
  - b.  por proposta da SEED
  - c.  outro:  
.....
  
3. A expansão da educação profissional é:  
 suficiente     não suficiente     razoável
  
4. O atendimento da demanda para os cursos integrados vem sendo:  
 satisfatório     não satisfatório     razoável
  
5. O atendimento da demanda para os cursos subseqüentes vem sendo:  
 satisfatório     não satisfatório     razoável
  
6. O investimento por parte da mantenedora para a educação profissional é:  
 suficiente     não suficiente     razoável
  
7. Aponte os três motivos mais relevantes que justificam uma política de expansão da educação profissional na rede estadual de ensino: