

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**ANÁLISE DAS PESQUISAS PRODUZIDAS NO ESTADO DO PARANÁ A
RESPEITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ENTRE OS ANOS 2004 A 2013**

ROSANGELA LOURENÇO GARCIA

CASCADEL - PR
2015

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO**

**ANÁLISE DAS PESQUISAS PRODUZIDAS NO ESTADO DO PARANÁ A
RESPEITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ENTRE OS ANOS 2004 A 2013**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Área de concentração Sociedade, Estado e Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, pela mestranda Rosângela Lourenço Garcia, como parte do requisito à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dra. Isaura Monica Souza Zanardini.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G211a

Garcia, Rosangela Lourenço

Análise das pesquisas produzidas no Estado do Paraná a respeito da educação profissional entre os anos 2004 a 2013. / Rosangela Lourenço Garcia.— Cascavel, 2015.

158 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Isaura Monica Souza Zanardini
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação

1. Política educacional. 2. Educação profissional integrada ao ensino médio. 4. Educação profissional. 5. Decreto nº 5.154/2004. I. Zanardini, Isaura Monica Souza. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 21.ed. 379.2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

ANÁLISE DAS PESQUISAS PRODUZIDAS NO ESTADO DO PARANÁ A
RESPEITO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ENTRE OS ANOS 2004 A 2013

Autora: Rosangela Lourenço Garcia

Orientadora: Isaura Monica Souza Zanardini

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Rosangela Lourenço Garcia, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestra em Educação.
Data: 12/08/2015

Assinatura: Isaura Monica S. Zanardini
(orientadora)

COMISSÃO JULGADORA:

Angela Mara de Barros Lara
Profa. Dra. Angela Mara de Barros Lara

Roberto Antonio Deitos
Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu pai Izmael Ribas Garcia (em memória).

Nossa convivência durou apenas onze anos, mas foi o suficiente para que ficasse gravado em minha memória o amor que me dedicava e o incentivo a tudo que eu fazia, inclusive no que se referiu aos primeiros anos dos meus estudos.

Guardarei sempre comigo a lembrança de que, acima de tudo, meu pai foi um homem valente, honesto e trabalhador.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial à Professora Dra. Isaura Monica Souza Zanardini, minha orientadora, pela sua sabedoria, paciência, generosidade e, principalmente, por ter me concedido a honra de orientar este trabalho.

Meu agradecimento à Professora Dra. Ângela Mara de Barros Lara e ao Professor Dr. Roberto Antonio Deito, que compuseram a banca de qualificação e defesa e deram contribuições fundamentais para o desenvolvimento dessa pesquisa.

Ao professor Dr. João Batista Zanardini, pela participação na banca de qualificação, por todo apoio e incentivo para a realização dessa pesquisa e por ter contribuído de maneira contundente para minha formação intelectual.

A todos os docentes do curso de Mestrado em Educação, especialmente ao professor Dr. Roberto Antonio Deitos, professora Doraleni Marilene Zago Figueiredo, professora Dra Francis Mary Guimarães Nogueira e professora Dra. Isaura Monica Souza Zanardinipelas aulas ministradas que contribuíram para minha formação enquanto pesquisadora.

Ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social – GEPPE, por proporcionar debates e reflexões que contribuíram para minha formação intelectual.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pelo financiamento da pesquisa na forma de bolsa de estudo.

Aos colegas de turma do curso de Mestrado em Educação, particularmente à GetaniaZoia e Elisangela Silva que, além de colegas, tornaram-se minhas amigas, me apoiando nos momentos de tristeza e dividindo momentos de alegria.

À minha mãe Jacy Terezinha Lourenço Garcia, por todo apoio, incentivo e ajuda durante os anos que dediquei à Graduação e Pós-Graduação, e por ter sido sempre meu “porto seguro”.

À minha Irmã Joseane Lourenço Garcia, pelo companheirismo, amizade e incentivo quanto à realização desta pesquisa.

Às minhas filhas Isabela Garcia e Isabelly Lopes, cujas existências fazem minha vida valer à pena.

Ao meu esposo Norival Batista de Carvalho, pelos anos de companheirismo e dedicação, pelo apoio constante, pelo incentivo e pelo amor que me dedica.

*“Nosso dia vai chegar
Teremos nossa vez
Não é pedir demais
Quero justiça
Quero trabalhar em paz
Não é muito o que lhe peço
Eu quero um trabalho honesto
Em vez de escravidão*

*Deve haver algum lugar
Onde o mais forte
Não consegue escravizar
Quem não tem chance*

*De onde vem a indiferença
Temperada a ferro e fogo?
Quem guarda os portões da fábrica?”*

(Fábrica – Legião Urbana)

RESUMO

A pesquisa em questão tem como objeto a análise da produção a respeito da Educação Profissional, realizada por pesquisadores no estado do Paraná, considerando as configurações para esta modalidade de ensino, ocorridas a partir do ano de 2004, quando foi implementado o Decreto nº 5.154/2004 no governo de Luis Inácio Lula da Silva. Esse Decreto regulamenta a Educação Profissional no Brasil indicando a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio. Com a implementação do Decreto nº 5.154/2004, revogou-se o Decreto que, anteriormente, regulamentava a Educação Profissional, de nº 2.208/1997, o qual estabelecia que a oferta da Educação Profissional de nível técnico se daria de forma concomitante ou sequencial ao Ensino Médio, podendo ser ofertados cursos de nível básico independentemente do nível de escolaridade. Nosso objetivo é fazer um mapeamento da produção teórica no estado, no que diz respeito à análise da política para a Educação Profissional tendo em vista identificar os pontos centrais analisados pelos pesquisadores, sobretudo no contexto do Decreto nº 5.154/2004. Para tanto, investigamos como são tratadas no conjunto de pesquisas analisadas, as seguintes categorias: integração; politecnia; formação profissional e qualificação profissional; e trabalho como princípio educativo. Tivemos em vista identificar as relações entre a produção teórica no estado, no que diz respeito à análise da política para a Educação Profissional com a sociedade capitalista. Nosso estudo está organizado do seguinte modo: na introdução, que se constitui como o primeiro capítulo desse trabalho, apresentamos a definição dos objetivos e as considerações a respeito da atuação do Estado na sociedade de classes, tratamos, ainda na introdução, da reforma da Educação Profissional no Brasil na década de 1990, legitimada pelo Decreto nº 2.208/1997. No segundo capítulo, apresentamos a análise dos pesquisadores a respeito das categorias, integração; politecnia; qualificação profissional e formação profissional; e trabalho como princípio educativo. No terceiro capítulo, indicamos as considerações que os pesquisadores analisados tecem a respeito do contexto político econômico e ideológico em que são produzidas as políticas de Educação Profissional no Brasil, no período de 2004 a 2013. No quarto capítulo, apresentamos os limites e as possibilidades da proposta de Educação Profissional Integrada, viabilizada pelo Decreto nº 5.154/2004, indicados pelos pesquisadores por nós estudados. Finalmente, apresentamos nossas considerações a respeito da pesquisa realizada, procurando indicar os pontos centrais que marcam as análises, e que interesses as movem. Ou seja, refletimos sobre como os pesquisadores compreendem o quadro das políticas para a Educação Profissional enquanto constituintes das relações sociais estabelecidas na sociedade capitalista.

Palavras-chave: Política Educacional – Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – Educação Profissional – Decreto nº 5.154/2004

ABSTRACT

The research in matter has as its object the analysis of the production about Vocational Education, which was carried out by researchers in Paraná State, considering the configuration of this modality of teaching, occurred from 2004, when the Act n. 5.154/2004 was implemented in Luis Inácio Lula da Silva's government. This Act regulates the Vocational Education in Brazil indicating the integration of Vocational Education to High School. With the Act n. 5.154/2004 implementation, it has been repealed the Act that previously used to regulate the Vocational Education. 2.208/1997, which established that the offer of the Vocational Education in the technical level would occur concomitant or sequential to High School, and could be offered basic level courses irrespective of the education level. Our aim is to make recognition of the theoretical production in the State, concerning the analysis of the politics for Vocational Education, trying to identify the central points analyzed for researchers, especially in the context of the Act n. 5.154/2004. In order to develop this, we've investigated how are examined in the group of analyzed researches, the following categories: integration; polytechnic; professional qualification and professional education; and work as an education principle. We had in mind to identify the relations between the theoretical productions in the state, concerning the analysis of the politics for Vocational Education with the capitalist society. Our study is organized as follows, in the introduction, which constitutes the first chapter of this job, we present the definition of the aims and the considerations about the State actuation in classless society, and we still talk in the introduction, about the Vocational Education reform in Brazil during the 1990s, legitimized by Act n. 2.208/1997. In the second chapter we present an analysis of researchers about the categories, integration; polytechnic; professional qualification and professional education; and work as an education principle. In the third chapter, we indicate the considerations that the analyzed researchers draw up about the economic and ideological political context which Vocational Education politics in Brazil are produced, during 2004 to 2013. In the fourth chapter, we present the limit and possibility of the integrated Vocational Education proposal, enabled by the Act n. 5.154/2004, indicated by the researchers who we have studied. Finally, we present our considerations about the research carried out, trying to indicate the central points that mark the analysis, and which interests move them. In other words, we reflect about how the researchers understand the framework of politics for Vocational Education as constituents of social relations in the capitalist society.

Key-words: Educational politics – Integrated Vocational Education to High School – Vocational Education – Act n. 5.154/2004

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	12
1.1 Considerações acerca do Estado capitalista e sua relação com a sociedade e com a educação	14
1.2 A Educação Profissional a partir dos anos 1990	22
1.3 Considerações sobre a metodologia e a organização do estudo	30
2 DECRETO Nº 5.154/2004: A ANÁLISE DOS PESQUISADORES	36
2.1 Apresentação das pesquisas	37
2.2 Integrações e politecnia	48
2.3 Formação profissional e/ou qualificação profissional e trabalho como princípio educativo	71
3 CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E IDEOLÓGICO EM QUE SÃO PRODUZIDAS AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL	93
4 LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO DECRETO Nº 5.154/2004	119
CONSIDERAÇÕES FINAIS	147
REFERÊNCIAS	154

1 INTRODUÇÃO

Essa pesquisa tratará da análise da produção sobre a Educação Profissional realizada por pesquisadores no estado do Paraná, considerando os delineamentos ocorridos nessa modalidade de ensino, a partir do ano de 2004 com a implementação do Decreto nº 5.154¹, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula). Este Decreto regulamenta a Educação Profissional no Brasil, trazendo a possibilidade do retorno da integração entre Ensino Médio e Profissionalizante.

Com a implementação do Decreto nº 5.154/2004, revogou-se o Decreto que, anteriormente, regulamentava a Educação Profissional, o de nº 2.208/1997², assinado pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso (FHC). O Decreto nº 2.208/1997 estabelecia que a oferta da Educação Profissional de nível técnico se daria de forma concomitante ou sequencial ao Ensino Médio, podendo ser ofertados cursos de nível básico independentemente do nível de escolaridade.

O principal objetivo dessa pesquisa é mapear a análise dos pesquisadores sobre Educação Profissional no estado do Paraná, procurando identificar os pontos centrais das análises realizadas e quais perspectivas metodológicas “movem” as pesquisas. Para tanto, investigamos como são tratadas no conjunto de pesquisas analisadas, as seguintes categorias: integração; politecnia; formação profissional e qualificação profissional; e trabalho como princípio educativo. Tivemos em vista identificar as relações entre a produção teórica no estado, no que diz respeito à análise da política para a Educação Profissional com a sociedade capitalista.

O interesse na elaboração de uma pesquisa bibliográfica, a respeito da Educação Profissional, parte dos estudos do período da graduação em Pedagogia, na Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, no âmbito das atividades realizadas no PIBIC – Programa Institucional de Bolsas

¹ Decreto Federal que regulamenta a Educação Profissional no Brasil, a partir de 2004, assinado pelo Presidente da República Luiz Inácio da Silva.

² Este Decreto Federal é composto por doze artigos que regulamentavam os artigos 39 a 42 expostos na LDB nº 9.394/1996 referentes à Educação Profissional.

de Iniciação Científica, voltadas para a análise das categorias Trabalho e Educação³, e o levantamento de artigos do GT09⁴ Trabalho e Educação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED, que tratavam da Educação Profissional no Brasil.

Compreendemos, a partir da análise dos artigos apresentados no Grupo em análise, que as mudanças nos modelos produtivos, enquanto estratégia de reprodução do capital, influenciam a elaboração de políticas educacionais, inclusive as voltadas para a Educação Profissional. Nesse sentido, o estudo dos artigos do GT09, nos orientou no desenvolvimento do trabalho de conclusão do Curso de Pedagogia⁵, que tratou das implicações da Reestruturação Produtiva para a formação dos trabalhadores.

Com o ingresso no Programa de Mestrado em Educação da UNIOESTE, no ano de 2013, tivemos a oportunidade de aprofundar nossos estudos a respeito da Educação Profissional. Compreendendo a amplitude do tema, nosso recorte de investigação, trata da análise das pesquisas produzidas no estado do Paraná a respeito da Educação Profissional entre os anos 2004 a 2013.

Entendemos que a pesquisa a respeito dessa modalidade de ensino, no período indicado, exige a compreensão do contexto político, econômico e ideológico que, historicamente, se articula à configuração de políticas direcionadas à formação profissional, particularmente a partir da década de 1990, quando uma determinada reorganização do processo produtivo se acentua no Brasil (FILGUEIRAS, 1997).

Partimos do pressuposto de que nosso objeto de pesquisa, a educação e, particularmente a Educação Profissional, não pode ser analisado de maneira desarticulada da compreensão a respeito das transformações do Estado e das mudanças nos modelos produtivos, afinal, a educação é uma das componentes

³ Essa pesquisa tratou das categorias trabalho e educação na obra marxista, por meio do estudo e transcrição do curso Método em Marx, gravado em DVD para alunos de pós-graduação da Universidade de Pernambuco, ministrado pelo docente José Paulo Netto no ano de 2005.

⁴ A ANPED apresenta 23 Grupos de Trabalhos, cada um se constitui como espaço para a produção e debate dos diferentes temas e disciplinas educacionais.

⁵ Trabalho intitulado “As implicações da reestruturação produtiva sobre a formação dos trabalhadores: uma análise a partir de trabalhos apresentados no GT09 Trabalho e Educação da ANPED (2000 – 2011)”, orientado pela Professora Dra. Isaura Monica Souza Zanardini.

das políticas sociais que resultam do caráter de classe do Estado, cujo principal objetivo, embora atenda em certa medida demandas da classe trabalhadora, é a reprodução da ordem social estabelecida e a consideração de aspectos necessários aos trabalhadores para atender as demandas produtivas. É por essa razão que tratamos na seção que segue, antes de discutirmos mais diretamente nosso objeto, do Estado capitalista e das relações com a sociedade e a educação, uma vez que estas relações produzem implicações sobre a política educacional e sobre as pesquisas realizadas.

1.1 Considerações acerca do Estado capitalista e de sua relação com a sociedade e com a educação

Apresentamos, nessa seção, considerações a respeito da formação do Estado enquanto instituição que garante a subjugação de uma classe sobre outra e das orientações para a administração gerencial pautada nos pressupostos do liberalismo. Trataremos, ainda, da concepção de política social que orienta a nossa análise.

Compreendemos, a partir de Engels (2002), que a formação do Estado é resultado da necessidade de “proteção” dos direitos de posse estabelecidos a partir do acúmulo de riqueza individual. Acúmulo este, desencadeado na medida em que a divisão do trabalho foi se intensificando.

Nessa perspectiva, podemos afirmar que, ao garantir os direitos à propriedade privada, o Estado se torna representante de uma determinada classe, qual seja: a classe dos que possuem propriedade, em detrimento da classe dos que não possuem.

A divisão da sociedade em classes é, invariavelmente, a divisão entre uma classe que domina a sociedade e outra que, por sua vez, torna-se dominada. Sendo assim, entendemos que a formação do Estado, a partir da divisão da sociedade em classes, o caracteriza como uma instituição que garante a exploração de uma classe sobre outra, utilizando-se de coerção e força.

A primeira divisão da sociedade, segundo Lenine (1919), aconteceu entre proprietários de escravos e escravos. Na sociedade escravista, o papel

principal do Estado era o de assegurar aos proprietários os direitos sobre seus escravos.

Com a superação do escravismo, desenvolveu-se o Feudalismo. Neste novo sistema econômico, a sociedade foi dividida entre senhores feudais e servos da gleba. Os servos trabalhavam para os senhores feudais, mas não eram considerados propriedade dos mesmos. Contudo, a relação de exploração e opressão de uma classe sobre a outra permanecia (LENINE, 1919, p.135).

Com o desenvolvimento do comércio e a circulação do dinheiro, uma nova forma de sociedade começa a emergir: a sociedade capitalista. O capitalismo, sistema econômico atual, avançou sobre o feudalismo, configurando-se pela divisão da sociedade em proprietários dos meios de produção e proletários. A transformação da sociedade escravista para o feudalismo e, finalmente, para o capitalismo não se deu, porém de maneira mecânica e linear, foram muitos os conflitos que culminaram na sociedade que atualmente conhecemos.

Na fase revolucionária do capitalismo, os defensores desse sistema discursavam em favor da liberdade e da igualdade. A primeira, caracterizada pela liberdade do comércio e a segunda, caracterizada pela igualdade jurídica (diferente de uma igualdade social), ou seja, igualdade entre os cidadãos perante a lei, independentemente da sua posição social.

Essas conquistas foram alcançadas com a vitória do capitalismo sobre o feudalismo, trazendo a possibilidade de mobilidade social entre os homens, característica inovadora do capitalismo, diferentemente do que ocorria no sistema escravista e feudal.

Entretanto, ainda que a forma de acumulação capitalista seja a maneira mais evoluída que os homens desenvolveram até então, a desigualdade entre os sujeitos é extremamente acentuada nesse sistema. Não obstante, as formas de exploração de uma classe sobre a outra também são cada vez mais evoluídas, aumentando expressivamente a polaridade social. O capitalismo não deixa de significar, assim como no escravismo e no feudalismo, uma maioria de pessoas sendo subjugadas por uma minoria.

Nessas três formas de sociedade, o Estado teve o papel de garantir a opressão de uma classe sobre a outra, pois o Estado nada mais é do que "[...]

um aparelho especial para a aplicação sistemática da força e para a subjugação de pessoas pela força. É um aparelho assim que se chama o Estado” (LENINE, 1919, p.132).

O Estado se configura por um grupo de pessoas que se ocupam exclusivamente com o governo (LENINE, 1919, p.133) que tem sob seu domínio as forças armadas que, pela coerção e força, fazem cumprir as leis e regras determinadas pelo Estado e cuja principal função tem sido garantir o direito à propriedade privada.

De acordo com o que indicam Marx e Engels (1998), na sociedade capitalista, “[...] o que o operário obtém com o seu trabalho é o estritamente necessário para a mera conservação e reprodução de sua vida” (Marx e Engels, 1998). Ou seja, nesse sistema, interessa que o trabalhador participe da produção da riqueza social, mas permaneça em sua condição de classe (operária) em oposição aos que acumulam (pela exploração do trabalho alheio), o resultado da riqueza produzida. Nesse sentido, o Estado, dado seu caráter de classe, realiza ações necessárias para a reprodução da sociedade de classes.

O capitalismo, no entanto, está em constante reconfiguração. Para sua perpetuação e superação de crises econômicas, alteram-se o modelo de produção, as relações sociais e a forma de controle do trabalho. Atualmente, o caráter mundial do capitalismo atinge um estágio praticamente hegemônico, favorecido pela chamada globalização⁶.

No Brasil, a chamada abertura econômica se acentua a partir da década de 1990, assim como um processo de reestruturação produtiva que flexibiliza as formas de produção e de contratação de mão de obra. É a chamada produção flexível⁷.

⁶ Já no Manifesto Comunista (1998), Marx e Engels indicavam a globalização enquanto forma de expansão do capitalismo. Os autores apontam, a suplantação de indústrias de caráter nacional pelas indústrias de atuação internacional, o que estabeleceu que o processo de produção e consumo ocorresse em âmbito mundial.

⁷ Ao usarmos a expressão acumulação flexível, estamos tomando a nomenclatura utilizada por HARVEY (2000), uma vez que outros autores, ao tratarem das modificações no processo produtivo que se delineiam a partir da crise de 1973, com base no suposto esgotamento do modelo taylorista-fordista, utilizam-se de outras nomenclaturas: especialização, produção enxuta, neo ou pós-fordismo, modelo japonês chamado de toyotismo ou ohnismo.

Esse processo tem resultado, dentre outros aspectos, no aumento do desemprego e na intensificação da pobreza. Esse fato, acrescido das lutas e manifestações sociais por melhores condições de sobrevivência, mobiliza o governo na criação de políticas sociais de assistência para atender as camadas mais vulneráveis da sociedade e, deste modo, administrar a pobreza.

As políticas sociais desenvolvidas pelo Estado abrangem, além de educação, saúde e moradia, outros programas que atendem a camada mais pobre da sociedade, como grupos considerados vulneráveis: das mulheres, das crianças, dos idosos, etc. (FALEIROS, 1986, p.9).

Embora as políticas sociais se configurem como garantia de direitos adquiridos pela sociedade, geralmente são vistas como benevolência do governo para com o povo (FALEIROS, 1986) e utilizadas como estratégia de dominação e controle dos beneficiários dessas políticas pelos governantes.

Através dessas medidas, o Estado e os políticos aparecem como bons para o povo, preocupados com sua situação social. E aparentemente resolvendo seus problemas do dia-a-dia em relação à doença, à moradia, à educação e à alimentação, que constituem questões de sobrevivência imediata para o trabalhador de hoje (FALEIROS, 1986, p. 12).

Nessa perspectiva, compreendemos as políticas sociais como um conjunto de ações e medidas, implementadas no âmbito da sociedade capitalista, a partir de mobilizações e manifestações dos trabalhadores, na busca por melhores condições de sobrevivência. Estas atendem, minimamente, as necessidades da classe dos que vivem do trabalho perante um modelo desigual de sociedade.

Nesse sentido, podemos dizer que as políticas sociais, se configuram como estratégias para "mascarar" a contradição e os conflitos entre capital e trabalho. As políticas sociais são desenvolvidas pelo Estado, que é resultado da mediação entre as classes trabalhadora e capitalista. O Estado, portanto, atua no papel de mediador no processo de repartição social da riqueza, que se dá com a implementação de políticas sociais.

Para Xavier e Deitos (2006), as políticas sociais se configuram como "[...] uma parte da síntese possível das tensões e disputas econômicas, sociais, e, portanto, das condições que geram". Assim, as políticas sociais do Estado

capitalista, como resultado dos conflitos inerentes a esse sistema econômico, não poderiam ser universalizadas no sentido de atender as necessidades sociais do coletivo da sociedade. Uma vez que isso acontecesse, como esclarecem os autores, o Estado não se configuraria mais como capitalista.

No que concerne à política educacional, enquanto integrante das políticas sociais, e, de acordo com a lógica imanente à reestruturação produtiva em curso, tem o duplo papel de formação de mão de obra e integração social dos mais pobres (OLIVEIRA; DUARTE, 2005).

Com a globalização propalada na década de 1990 e o processo de reestruturação produtiva, as camadas mais pobres da sociedade, excluídas do processo produtivo, não têm seus direitos sociais garantidos via trabalho, predominam, então, políticas sociais focalizadas de alívio à pobreza, destinadas apenas às pessoas com renda mínima estabelecida pelos programas de assistência.

A elaboração de políticas sociais com esse caráter está atrelada aos pressupostos do liberalismo, cuja ideologia tem seus fundamentos acentuados no Brasil também em 1990, concomitantemente à reforma do Estado brasileiro (ZANARDINI, 2007).

Salientamos que mudanças ocorridas em âmbito mundial, antecederam e culminaram na reforma do Estado brasileiro. Referimo-nos à crise econômica nos países hegemônicos na década de 1970, que levou o capital a engendrar novas estratégias para garantir a perpetuação do modelo social capitalista.

Essa crise, caracterizada também pelo problema da superprodução, mostrava sinais do esgotamento do modelo de produção baseado no taylorismo-fordismo, sistema que se configurou como estratégia do capital para o controle do processo de produção, que se expandiu após a Segunda Guerra Mundial (FILGUEIRAS, 1997).

Dessa forma, foram criadas redefinições para as relações de trabalho, de produção e de administração. Inicia-se, então, uma reorganização na estrutura do modelo de produção, é o processo denominado reestruturação produtiva.

Com o processo de reestruturação produtiva, ocorreram inovações na forma de controle do trabalho e dos trabalhadores. Essa mudança no modelo produtivo imprimiu a necessidade de reforma do Estado, tendo em vista

assegurar a reprodução das relações capitalistas. O Brasil, assim como outros países, organizou o processo de reforma administrativa, alterando a forma de intervenção do Estado e do gerenciamento de políticas públicas.

As propostas de reforma do Estado encaminhadas nos anos 90 têm como base as orientações do novo modelo de administração - denominada *gerencial*. Suas referências são as propostas da *New Public Management* e *Reinventing Government*. [...] No Brasil, o *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*, elaborado em 1995 pelo extinto Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), incorporado pelo atual Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão obedeceu o novo modelo (CARVALHO, 2008, p. 250-251).

Conforme Carvalho (2008), a legislação no Brasil e os programas governamentais elaborados a partir da reforma, previam

[...] mecanismos de flexibilização, descentralização, autonomia, redistribuição de poder para esferas locais, valorização de parcerias, ampliação da participação das organizações sociais civis e, ao mesmo tempo, redimensionamento das fronteiras entre o público e privado e surgimento do setor **público não-estatal**. As mudanças nos marcos legais registram a construção de um novo modelo de gestão pública envolvendo novas relações entre Estado, mercado e sociedade civil para o financiamento e controle dos serviços sociais (CARVALHO, 2008, p. 251).

Um dos argumentos para a reforma do Estado brasileiro que se dá associada aos princípios do liberalismo foi uma crítica à eficiência do Estado na sua forma de administração, pautada na burocracia. Nesse sentido, propôs-se, para a melhoria da eficácia do Estado e maior capacidade de regulação, a implementação da administração pública gerencial (ZANARDINI, 2007).

A alegação dos proponentes da reforma do Estado brasileiro é de que o rígido controle das ações realizadas pelos órgãos públicos, na administração burocrática, torna-os lentos e, supostamente, ineficientes e sem qualidade. Enquanto que a administração pública gerencial pode contar com a iniciativa privada, por meio de parcerias, para a prestação de serviços que não estão incluídos no Núcleo Estratégico, tornando-os mais eficazes. Ou seja, não há

uma previsão de não intervir na economia, apenas a redefinição do papel do Estado (GOTARDO, 2009, p. 50).

Para Zanardini (2006)

O que há na reforma do Estado, através da implementação da administração pública gerencial e da sua preocupação com a descentralização e a autonomia, é o desenvolvimento de formas sutis de controle dos resultados, garantia da implementação do caráter ideológico da reforma diante da necessidade de reafirmação do estágio atual de desenvolvimento capitalista e sua lógica de internacionalização econômica (ZANARDINI, 2006, p. 77-78).

De acordo com o conteúdo do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), a administração pública gerencial prevê a redefinição do papel estatal organizado em quatro setores. O primeiro, denominado Núcleo Estratégico, é onde se definem as Leis e as políticas públicas. Cabe aos Poderes Legislativo e Judiciário, ao Presidente da República, aos ministros e seus assessores, a elaboração das políticas. O segundo setor trata das atividades exclusivas do Estado, que contempla a cobrança de impostos, polícia, previdência social, educação básica, entre outros. O terceiro setor refere-se aos serviços não exclusivos, ou seja, o Estado atua juntamente com organizações públicas não estatais e privadas, como exemplo temos as universidades, museus, hospitais, etc. Ao quarto setor cabe a produção de bens e serviços para o mercado, para obtenção de lucros.

Este conjunto de orientações está pautado nas propostas nucleares do liberalismo apresentadas, já no século XVIII, por Adam Smith e, atualmente, pelos liberais contemporâneos, os quais propagam para o melhor desenvolvimento do capitalismo, a mínima intervenção do Estado nas questões econômicas, o enaltecimento do individualismo e a igualdade de oportunidades iniciais (FIORI, 1997). Para os liberais, a igualdade social caracteriza-se pela igualação de condições iniciais, dessa forma cada indivíduo é responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

A universalização da educação básica, proposta como componente da Reforma do Estado, pode ser considerada como uma das estratégias de igualdade nas condições iniciais dos sujeitos, uma vez que “todos” têm a oportunidade de adquirir conhecimentos escolares, cabendo a cada um, a partir

de suas habilidades e competências, alcançar sucesso na vida acadêmica e social. O que não se leva em consideração nessa tese, é a condição social e econômica em que os sujeitos se encontram antes do ingresso na escola. O fracasso ou o sucesso escolar lhes são atribuídos, independentemente, da sua classe, origem ou meio.

Contudo, não é difícil supor que para os filhos da classe trabalhadora o sucesso escolar e a ascensão social por meio da escola, não se tornam realidade apenas pela matrícula e/ou permanência na escola, até porque essas duas questões, por si só, não garantem a qualidade do ensino ou a apropriação, por parte dos alunos, dos conhecimentos científicos socializados pelas instituições escolares.

O processo de reforma da Educação Básica acompanha as necessidades da reestruturação produtiva que se desenvolve como organização do processo de produção e controle dos trabalhadores. Tal processo está atrelado à globalização da economia, aos pressupostos liberais e à reforma do Estado brasileiro, pressupõe a acumulação flexível, e exige para seu desenvolvimento, trabalhadores que atendam a chamada “flexibilidade”, com novas habilidades e preparados para o trabalho em equipe. Há, também, uma suposta valorização da capacidade intelectual, tendo em vista capturar a subjetividade do trabalhador.

Dessa forma, compreendemos que as políticas educacionais, especialmente as voltadas à Educação Profissional, estão diretamente articuladas com as mudanças no modelo produtivo, e, desse modo, com a reforma do Estado e das instituições que a ele se relacionam, uma vez que a formação de mão de obra deve atender aos pressupostos e demandas do processo de produção.

É a partir dessa constatação, que se justifica nosso interesse em analisar as pesquisas no âmbito do estado do Paraná, que problematizam a Educação Profissional, procurando identificar, sob a perspectiva dos autores elencados, quais os interesses e necessidades “movem” as pesquisas, isto é, como os pesquisadores compreendem o quadro das políticas para a Educação Profissional, enquanto constituintes das relações sociais estabelecidas na sociedade capitalista.

Para tanto, investigamos como são tratadas no conjunto de pesquisas analisadas, as seguintes categorias: politecnicia; formação profissional ou qualificação profissional; integração e trabalho como princípio educativo. O que tivemos em vista foi a realização de um mapeamento da produção teórica no estado, no que diz respeito à análise da política para a Educação Profissional e suas relações com a sociedade capitalista, tendo em vista identificar os pontos centrais analisados pelos pesquisadores, sobretudo no contexto do Decreto nº 5.154/2004.

1.2 A Educação Profissional a partir dos anos 1990

Como um dos resultados do processo de ajustes no campo educacional, em 1996, foi implementada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB, Lei nº 9.394⁸, num contexto de divergência entre os que defendiam a educação pública laica e gratuita e os que advogavam em favor da diminuição do Estado no investimento à educação, devendo, esta, estar submetida à lógica do mercado (BRASIL, 2012, p.17).

Outra divergência no contexto da elaboração da LDB de 1996, de modo particular no que se referiu à profissionalização, foi a questão da dualidade do ensino. De um lado, a defesa da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, proposta constante na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN de 1961 e, de outro, a proposta de separação entre os últimos anos do ensino e a formação para o trabalho (BRASIL, 2012, p.18). Esta última proposta ganhou força e a integração da Educação Profissional com o Ensino Médio não se concretizou.

Desse modo, o texto [...] aprovado pelo Congresso Nacional em 1996 – o substitutivo Darcy Ribeiro – consolida, mais uma vez, a dualidade entre a última etapa da educação básica, que passa a denominar-se ensino médio, e a educação profissional (BRASIL, 2012, p.19).

⁸ A esse respeito, sugerimos a leitura de: SAVIANI (2008), Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional.

Como já indicamos, a separação entre Educação Profissional e o Ensino Médio, ganhou ainda mais chancela ao ser implementado, em 1997, o Decreto de Lei nº 2.208 que se consubstanciou na reforma da Educação Profissional. De acordo com esse Decreto, o ensino profissionalizante seria oferecido de maneira concomitante ou sequencial.

A primeira opção garantia o ingresso em cursos técnicos paralelamente ao Ensino Médio com matrículas distintas. Neste caso, foram oferecidos cursos de nível básico cuja inscrição independia do nível de escolaridade. A segunda opção se referia a cursos técnicos oferecidos aos concluintes do Ensino Médio.

Juntamente com o Decreto 2.208/97, que estabeleceu as bases da reforma da educação profissional, o Governo Federal negociou empréstimo junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma. Ela era um dos itens do projeto de privatização do Estado brasileiro em atendimento à política neoliberal, determinada pelos países hegemônicos de capitalismo avançado, organismos multilaterais de financiamento e grandes corporações transnacionais (BRASIL, 2012, p. 21).

Reiteramos que o Decreto nº 2.208/1997 que regulamentava a Educação Profissional foi o principal instrumento legal para a reforma dessa modalidade de ensino. No mesmo ano, teve início o Programa Expansão da Educação Profissional - PROEP, que foi o instrumento predominante para a implantação da reforma.

A finalidade do PROEP foi financiar 250 projetos de Centros de Educação Tecnológica. Do total do financiamento, 40% foram destinados às instituições públicas da rede Federal e das redes estaduais e 60% para projetos do “[...] segmento comunitário” que incluía instituições privadas, Organizações não Governamentais (ONGs), e escolas municipais (LIMA FILHO, 2002, p. 273).

A reforma da Educação Profissional, realizada a partir da implementação do Decreto nº 2.208/1997, recupera o conceito de competitividade, princípio ligado ao liberalismo. Outra característica da reforma foi a de atender aos pressupostos de direcionar a formação profissional de acordo com as regras do mercado (BAGNATO et al., 2007).

De acordo com Cerqueira et al.

Ao estimular políticas educacionais que geram a subordinação das escolas profissionalizantes aos desejos do mercado de trabalho, estimula-se a crença de que a culpa pelo desemprego e pelo atraso de um país nos setores sociais e de serviço estaria nos indivíduos e nas escolas profissionalizantes, que não os preparam devidamente, retirando o foco de fatores realmente determinantes para a situação mundial, que são de ordem econômica e política (CERQUEIRA et al. 2011, p. 136).

A flexibilização da Educação Profissional, por meio da sua separação do Ensino Médio, foi determinada com objetivo de baratear os custos com essa modalidade de ensino, não obstante,

O discurso defendido pelo banco na época advertia que cursos longos não estariam de acordo com a vigência de mudanças tecnológicas que ocorrem no cotidiano do mercado de trabalho, devendo, portanto, a educação profissional ter um caráter flexível e desvinculado da formação geral, pois esse modelo integrado de curso seria de alto custo (CERQUEIRA et al., 2011, p.136).

A dualidade do ensino garantida pelo Decreto nº 2.208/97 resultou na insatisfação e em duras críticas ao Decreto por parte dos profissionais da Educação Profissional, principalmente os vinculados aos sindicatos. Esta insatisfação gerou a discussão a respeito da educação politécnica entendida como universal e unitária e voltada ao enfrentamento da separação entre o conhecimento geral e o conhecimento técnico, agregando o conhecimento científico às técnicas do trabalho, não enfatizando, entretanto, uma formação específica que só ocorreria, nessa perspectiva, “após a conclusão da educação básica de caráter politécnico, ou seja, a partir dos 18 anos ou mais de idade” (BRASIL, 2012, p.26).

Mas, de acordo com o mesmo documento:

[...] essa retomada deu margem a reflexões importantes quanto à possibilidade material de implementação, hoje em dia, da politécnia na educação básica brasileira na perspectiva aqui mencionada. Tais reflexões e análises permitiram concluir que as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da educação politécnica ou tecnológica em seu

sentido pleno, uma vez que, entre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no mundo do trabalho visando complementar o rendimento familiar, ou até mesmo a autossustentação, muito antes dos 18 anos de idade (BRASIL, 2012, p. 27).

A implementação da educação politécnica não se efetivou, justificada pela impossibilidade de os jovens esperarem até a idade de 18 anos para ingressar no mercado de trabalho, levando em conta sua condição social. De acordo com o documento do Brasil:

Tais reflexões conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões (BRASIL, 2012, p.27).

Foi nesse contexto que emergiu a formulação do Decreto nº 5.154/2004, que revogou o Decreto anterior nº 2.208/1997. Esse novo Decreto regulamentou a Educação Profissional no Brasil e trouxe a possibilidade do retorno da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio por meio da formação inicial e continuada de trabalhadores, Educação Profissional Técnica de Nível Médio e Educação Profissional Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação.

A análise de Bagnato et al. (2007) a respeito da globalização, resultado do avanço do capitalismo, aponta para a compreensão de que esse processo trouxe implicações para o campo da Educação Profissional no Brasil, o que impõe a reforma dessa modalidade de ensino, no sentido de adequar a formação de trabalhadores aos moldes do sistema produtivo, levando em conta os conceitos de competitividade e empregabilidade impostos pela participação do país no processo da economia mundial.

De acordo com as autoras, embora a ideologia liberal, que se articula ao processo de globalização, sustente a afirmação que há uma maior equalização da sociedade, ao contrário, esse processo teria aumentado o afastamento entre países ricos e pobres, caracterizando a polaridade social.

A reformulação da Educação Profissional, e da educação em geral, é reforçada pelos princípios dos Organismos Internacionais que abrangem a equidade substituindo a igualdade, com estratégias de desregulamentação, descentralização, autonomia e privatização (BAGNATO, et al., 2007).

Partindo de análises como essa, entendemos que o texto da LDB de 1996 incorporou a influência dos Organismos Internacionais e dos princípios do liberalismo. No que se referiu à Educação Profissional, o texto da LDB não expressava clareza sobre a responsabilidade sobre essa modalidade de ensino⁹, abrindo espaço para a formulação em 1997 do Decreto nº 2.208 que regulamentou e separou a Educação Profissional do Ensino Médio, favorecendo, assim, as instituições privadas de ensino, uma vez que os cursos profissionalizantes subsequentes e concomitantes ao Ensino Médio podiam ser ofertados na rede privada de ensino.

Essa perspectiva coaduna-se com os princípios do liberalismo e com as orientações dos Organismos Internacionais como o Banco Mundial, de que é preciso racionalizar os gastos públicos para promover o melhor desenvolvimento do país.

Em nossa compreensão, o objetivo do ensino profissionalizante no Brasil, a partir de 1990, tem sido o de preparar os alunos para a competitividade imposta pelo mercado globalizado. Dessa forma, a lógica mercadológica da Educação Profissional atende aos pressupostos da globalização em consonância com as orientações dos Organismos Internacionais que atuam como financiadores de determinados programas educacionais, indicando condições de financiamento.

Sob o argumento da modernização, elevação da produtividade do trabalho e competitividade nacional, o Banco Mundial, a CEPAL e o BID formulam políticas educacionais dirigidas especialmente às nações periféricas da economia capitalista mundial (LIMA FILHO, 2002, p. 277).

Para os Organismos Internacionais, a elevação da condição social da população dos países periféricos, se dará por meio da oferta da educação

⁹ A esse respeito, recomendamos a leitura do capítulo III da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 que dispõe sobre a Educação Profissional.

básica, que garantirá a retirada desses países do atraso no desenvolvimento. Atraso este, atribuído à suposta ineficiência dos sistemas educacionais.

A esse respeito Lima Filho afirma:

No entanto, refutando a racionalidade tecnocrática e o caráter instrumental e mercadológico da política educacional – os quais se pretende ocultar mediante o viés da eficiência e adequada gestão dos recursos públicos – considero que as transformações nos sistemas educacionais – e em particular as reformas educativas – expressam projetos políticos e constituem, por excelência, um *locus* de disputa de poder. Por essa razão, as reformas educativas só podem ser entendidas nos marcos mais amplos de um sistema social, ou seja, uma reforma educativa constitui-se como, ou é parte de, uma reforma social (LIMA FILHO, 2002, p. 278).

Lima Filho (2002) declara, ainda, que os financiamentos de programas educacionais pelos Organismos Internacionais, não ocorrem sem que estes estabeleçam condições para a realização de empréstimos e ainda critérios para a utilização dos recursos. Como foi o caso da reforma da Educação Profissional em 1990 e do PROEP.

A partir de 1990, o Banco Mundial prioriza o investimento em educação básica como política social de alívio à pobreza. Desse modo, a Educação Profissional que não se configurava como prioridade do Banco Mundial, começou a ser financiada pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID (LIMA FILHO, 2002, p. 279).

Entretanto, de acordo com o mesmo autor, os empréstimos do BID, para a Educação Profissional não fogem à lógica expressa nos pressupostos do Banco Mundial e da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe - CEPAL, no que tange a diminuição do investimento em níveis de ensino acima do ensino básico, e ainda, da elaboração de políticas que se configuram como compensatórias.

Como exemplo da intervenção dos Organismos Internacionais nas políticas de Educação Profissional, podemos citar a implementação do Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio - PROEM, desenvolvido no Paraná em 1995 com o propósito de redefinir o Ensino Médio e Profissional.

Os principais objetivos do PROEM, segundo Deitos (2000), eram elevar o padrão de eficácia e qualidade da oferta de ensino, promover a equidade educacional e, ainda, eficiência e eficácia da educação média. Assim, a reorganização do Ensino Médio e Profissional preconizada pelo PROEM, justificou-se enquanto resposta a uma suposta inadequação educacional e necessidade de adaptar a educação às novas exigências econômicas e sociais.

Os pressupostos anunciados pelo PROEM indicavam a preocupação em garantir a possibilidade de inserção competitiva no mercado de trabalho, para tanto, houve investimento em insumos pedagógicos (materiais para alunos, professores e escola e equipamentos). Entretanto, Deitos (2000), questiona as condições do Programa de realmente possibilitar uma educação voltada para o ingresso no mercado de trabalho e ainda se essa educação estaria disponível para todos.

Deitos (2000), afirma que as propostas do PROEM, corroboravam com as medidas da reforma do Ensino Fundamental em 1992. Estas apontavam para a centralidade da educação, de acordo com os pressupostos dos Organismos Internacionais, e direcionavam a Educação Profissional para o atendimento das demandas do mercado, de acordo com a reestruturação do modelo produtivo. Essa medida acatou as orientações do Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, podendo dessa forma, contar com financiamento do BID para sua implantação em 1998.

Cabe ressaltar, que o empréstimo do BID para o financiamento do PROEM foi também o resultado do estreitamento das relações do governo brasileiro com Organismos Internacionais como o BIRD e o Fundo Monetário Internacional - FMI, fortalecidas a partir do conjunto de reformas, realizadas na década de 1990 (VALGAS, 2003, p.70). Na análise desse autor, a implantação do PROEM, garantiu a inserção do Paraná na conjuntura da reforma do Estado, pautada no ideário do liberalismo de diminuição de investimento nas políticas sociais particularmente nas políticas educacionais.

A efetivação do PROEM no Paraná se deu por meio da instalação de onze complexos de Educação Técnica para setores primário, secundário e terciário da economia e, ainda, seis complexos técnicos educacionais para a formação de professores. De acordo com o BID, segundo Deitos (2000), a

intenção era oferecer formação profissional que atendesse os requisitos de competências exigidas pelo mercado de trabalho.

Aparece aí, mais uma vez, a vinculação entre o desenvolvimento de competências básicas e sociais já mencionadas, e as competências exigidas pelo mercado de trabalho, nesse momento, delineadas como fundamentais para o que se chama de redirecionamento do ensino médio e profissional (DEITOS, 2000, p. 58).

Com a abertura econômica do Brasil, proporcionada pelo processo de globalização, as relações de trabalho tornaram-se flexíveis coadunando com a produção enxuta, aumentando assim o desemprego e a competitividade entre os trabalhadores. Desse modo, a Educação Profissional deveria atender ao pressuposto de investir na empregabilidade dos trabalhadores, ou seja, tornar os indivíduos empregáveis de acordo com as necessidades do mercado. É nesse sentido, conforme Deitos (2000), que o discurso dos Organismos Internacionais, ganha força quando aponta para a necessidade de reformas educacionais articuladas ao processo de competitividade dos mercados internacionais.

Podemos depreender a partir das considerações expostas, que a elaboração de políticas públicas voltadas para a Educação Profissional no Brasil, se articula com o desenvolvimento do capitalismo tanto em âmbito nacional como internacional. A partir de 1990 com o processo de globalização da economia e a reestruturação produtiva, ganham ênfase no país os conceitos de flexibilidade e empregabilidade, como critérios para a formação profissional.

Esses critérios para a formação de trabalhadores estão ligados com o estágio que o capitalismo atingiu com a Terceira Revolução Industrial¹⁰, que resultou na inovação de tecnologias avançadas para o processo produtivo e na propagação da exigência de trabalhadores cada vez mais qualificados (DEITOS, 2000, p. 35).

¹⁰ Expressão que refere-se ao processo de mudanças sociais e de produção, resultantes da reestruturação produtiva, atrelada ao movimento de globalização. Trata-se de um processo econômico, cultural e político que se desenvolve considerando o avanço nas áreas de microeletrônica e informática, incorporados ao processo de produção, tendo em vista o aumento da qualidade dos produtos e maior competitividade no mercado. (SILVA; SILVA; GOMES, 2002, p.4).

1.3 Considerações sobre a metodologia e a organização do estudo

Para o desenvolvimento de nossa análise, realizamos o levantamento e estudo das produções desenvolvidas nos programas de Pós-Graduação em Educação no estado do Paraná, que tratam do tema da Educação Profissional, a partir do ano de 2004 quando o Decreto nº 5.154 foi implementado.

As universidades as quais estão vinculados os programas de Pós-Graduação em Educação de onde elencamos as pesquisas a serem analisadas, foram: Universidade Estadual de Londrina – UEL; Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE; Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG e Universidade Federal do Paraná – UFPR.

Convém mencionar, que procuramos estudos a respeito da Educação Profissional em outras universidades paranaenses, como a Universidade Estadual de Maringá – UEM, e Universidade Estadual do Centro Oeste – UNICENTRO. Entretanto, não localizamos nas mesmas, pesquisas que tratassem do nosso objeto de estudo, como foi o caso das pesquisas realizadas na UNICENTRO, ou ainda, que tivessem sido desenvolvidas no período que determinamos em nosso recorte temporal, eventualidade verificada nas produções da UEM.

Inicialmente, nossa busca pelas fontes de pesquisa, resultou no levantamento de vinte e quatro Dissertações e uma Tese de Doutorado, que diziam respeito à Educação Profissional, fato esse, indicado pelos títulos das pesquisas. Posteriormente, a leitura um pouco mais minuciosa do resumo e introdução de cada uma delas, tendo como referencial nosso objetivo de pesquisa, nos indicou a pertinência, para nossa investigação, de dezessete produções, sendo, dezesseis Dissertações e uma Tese de Doutorado.

Exibimos em seguida, uma tabela com a relação das pesquisas elencadas, apresentando autores, orientadores, títulos das pesquisas e as instituições as quais estão vinculadas.

Relação das Dissertações e Tese analisadas	
Autor(a)	Tatiani Maria Garcia de Almeida (2012)
Orientador(a)	Ariovaldo Oliveira dos Santos
Título	A dimensão política da educação: fundamentos gramscianos capazes de indicar os limites dos Decretos n 2.208/97 e n 5.154/04
Instituição	Universidade Estadual de Londrina – UEL
Autor(a)	Maria de Lourdes de Oliveira Bezerra (2010)
Orientador(a)	Doralice Aparecida Paranzini Gorni
Título	Formação Integrada: mudança ou continuidade no Ensino Médio do Paraná?
Instituição	Universidade Estadual de Londrina – UEL
Autor(a)	Renata Cristina da Costa Gotardo (2009)
Orientador(a)	EdaguimarOrquizas Viriato
Título	A formação profissional no Ensino Médio Integrado: discussões acerca do conhecimento
Instituição	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Autor(a)	Janice Rosangela Cardoso Griebeler (2013)
Orientador(a)	IreniMarilene Zago Figueiredo
Título	A política de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no Paraná: uma análise da implementação no colégio Estadual João Manoel Mondrone no município de Medianeira - Paraná (2003-2010)
Instituição	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Autor(a)	Leila Teresinha Corbari Pinto (2013)
Orientador(a)	Isaura Monica Souza Zanardini
Título	Educação Profissional no Brasil (2003-2012): uma análise das categorias trabalho e empregabilidade presentes no PROEJA, E-

	TEC e PRONATEC
Instituição	Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE
Autor(a)	Jacqueline Tomen Machado (2012)
Orientador(a)	Rita de Cássia da Silva Oliveira
Título	Educação Profissional para jovens e adultos no litoral paranaense
Instituição	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
Autor(a)	Joice Estacheski (2013)
Orientador(a)	Rita de Cássia da Silva Oliveira
Título	As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional do estado do Paraná à luz dos princípios gramscianos: A implementação analisada sob a perspectiva docente
Instituição	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
Autor(a)	Letícia de Luca Wollmann Saldanha (2010)
Orientador(a)	Rita de Cássia da Silva Oliveira
Título	Avanços e contradições da política de Educação Profissional Integrada no Paraná (2003-2010)
Instituição	Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG
Autor(a)	Amelia Cristina Titericz Pinheiro (2008)
Orientador(a)	Taís Moura Tavares
Título	Expansão do ensino profissional na Rede Pública Estadual de Educação do Paraná – 2003-2006
Instituição	Universidade Federal do Paraná – UFPR
Autor(a)	Márcia Maria da Silva (2007)
Orientador(a)	Noela Ivernizzi
Título	Qual a educação dos trabalhadores no governo do partido dos

	trabalhadores? Educação Profissional após o Decreto nº 5154/2004.
Instituição	Universidade Federal do Paraná – UFPR
Autor(a) Adriana de Almeida (2009)	
Orientador(a)	Mônica Ribeiro da Silva
Título	Um estudo <i>do e no</i> processo de implantação no estado do Paraná do PROEJA: problematizando as causas da evasão
Instituição	Universidade Federal do Paraná – UFPR
Autor(a) Sandra Regina Davanço (2008)	
Orientador(a)	Mônica Ribeiro da Silva
Título	A implantação do Ensino Médio Integrado no estado do Paraná: a difícil superação da cultura da dualidade
Instituição	Universidade Federal do Paraná – UFPR
Autor(a) Jussara das Graças Trindade e Silva (2010)	
Orientador(a)	Mônica Ribeiro da Silva
Título	A construção do Currículo Integrado no âmbito do PROEJA/PR: a questão da indissociabilidade entre formação geral e formação específica
Instituição	Universidade Federal do Paraná – UFPR
Autor(a) Eloise Medice Colantonio (2010)	
Orientador(a)	Mônica Ribeiro da Silva
Título	O Currículo Integrado do PROEJA: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia em tempos de semiformação
Instituição	Universidade Federal do Paraná – UFPR
Autor(a) Ubiratan Augusto Domingues Batista (2012)	
Orientador(a)	Sonia Regina Landini
Título	O Ensino Médio Integrado e a relação entre a proposta da SEED/PR

	e a realidade escolar: avanços ou permanências?
Instituição	Universidade Federal do Paraná – UFPR
Autor(a)	
	Vera Bressan (2006)
Orientador(a)	Mônica Ribeiro da Silva
Título	Educação geral e profissional: Ensino Médio Integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica
Instituição	Universidade Federal do Paraná – UFPR
Autor(a)	
	Sandra Regina de Oliveira Garcia (2009)
Orientador(a)	Acácia Zeneida Kuenzer
Título	A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná: Avanços e desafios (Tese de doutorado)
Instituição	Universidade Federal do Paraná – UFPR

Fonte: Tabela elaborada pela autora a partir do levantamento de dados realizados.

Nossa pesquisa está organizada do seguinte modo, na introdução, que constitui o primeiro capítulo deste trabalho, apresentamos o objetivo do nosso estudo e as considerações sobre a atuação do Estado na sociedade de classes, entendendo que essa, traz implicações para a configuração do nosso objeto de estudo, a Educação Profissional, bem como sobre a análise realizada pelos pesquisadores. Tratamos ainda na introdução, da reforma da Educação Profissional no Brasil, na década de 1990, legitimada pela implementação do Decreto nº 2.208/1997.

A partir de uma primeira leitura das pesquisas elencadas, identificamos que as mesmas tomam como elementos para análise as categorias: integração e politécnia; formação profissional ou qualificação profissional e trabalho como princípio educativo. É sobre essas categorias que procuramos nos debruçar para realizar nossa análise, e compor o segundo capítulo dessa Dissertação. É preciso dizer, contudo, que em algumas pesquisas não encontramos todas as

categorias elencadas, justificamos assim a ausência de alguns autores, quando da análise de determinadas categorias expostas nas seções 2.2 e 2.3.

No terceiro capítulo, indicamos as considerações que os pesquisadores analisados tecem a respeito do contexto político econômico e ideológico em que são produzidas as políticas de Educação Profissional no Brasil, no período de 2004 a 2013.

No quarto capítulo, apresentamos os limites e as possibilidades da proposta de Educação Profissional Integrada, viabilizada pelo Decreto nº 5.154/2004, indicados pelos pesquisadores por nós estudados.

Finalmente, apresentamos nossas considerações a respeito da pesquisa realizada, procurando indicar os pontos centrais que marcam as análises, e que interessam as movem. Ou seja, refletimos sobre como os pesquisadores compreendem o quadro das políticas para a Educação Profissional enquanto constituintes das relações sociais estabelecidas na sociedade capitalista.

2 DECRETO Nº 5.154/2004: A ANÁLISE DOS PESQUISADORES

Como já citado nesse trabalho, o Decreto nº 5.154 passou a regulamentar a Educação Profissional a partir do ano de 2004. Esse Decreto, como resultado da política educacional produzida em meio ao embate entre as classes sociais, constituiu-se como resposta às críticas elaboradas por educadores e teóricos de esquerda a então configuração da Educação Profissional, regida pelo Decreto nº 2.208/1997. Os argumentos contra o Decreto nº 2.208/1997 pautavam-se principalmente pela sua determinação de oferta da Educação Profissional de maneira independente da educação básica, acentuando um ensino dualista que tem acompanhado historicamente essa modalidade de ensino. Não obstante, a formulação do Decreto nº 2.208/1997 estava em consonância com um ideário político de proposições liberais que se articulavam às mudanças no setor produtivo e social e à reforma do Estado brasileiro ocorrida na década de 1990.

Uma contraproposta para a Educação Profissional se materializou em 2004, no governo de Luiz Inácio da Silva (Lula), governo supostamente de esquerda, em torno do qual, se criou a expectativa de atender de forma mais contundente, os interesses da classe trabalhadora. No que tange às proposições de mudanças para a Educação Profissional, estas fizeram parte das propostas da campanha eleitoral de Lula, que propagou a intenção de apresentar medidas contrárias às políticas liberais dos governos anteriores, realizando a retomada da Educação Profissional, sucateada a partir do Decreto nº 2.208/1997.

O Decreto nº 5.154/2004 foi então o resultado das discussões a respeito da Educação Profissional, das críticas ao Decreto nº 2.208/1997 e das propostas de mudanças do candidato Lula. Participaram da elaboração do Decreto nº 5.154/2004, intelectuais orgânicos¹¹, que defendiam um ensino profissionalizante articulado à educação básica e associado à cultura, ao trabalho, à ciência e à tecnologia.

A inovação para a Educação Profissional, a partir do Decreto nº 5.154/2004 foi a possibilidade de oferta dessa modalidade de ensino na forma

¹¹ Entre outros, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos.

integrada ao Ensino Médio. Todavia, as alternativas de cursos profissionalizantes nas formas subsequente e concomitante, indicadas no Decreto nº 2.208/1997, permaneceram, o que indica, a nosso ver, que o Decreto nº 5.154/2004 não se despojou da concepção conservadora atrelada ao Decreto anterior, que assegurava um ensino profissionalizante voltado particularmente para atender demandas mercadológicas.

Juridicamente, o Decreto nº 5.154/2004 significou um avanço para a Educação Profissional, ainda que uma disputa política e ideológica tenha permeado sua elaboração, impedindo a superação efetiva das formas de ensino que priorizam a educação utilitária e pragmática. Buscamos, entretanto, compreender a Educação Profissional para além do ordenamento jurídico, após a implementação do Decreto nº 5.154/2004.

Nessa direção, amparamo-nos nas pesquisas realizadas no estado do Paraná, dedicadas a análise da Educação Profissional no Brasil, a partir de 2004. Elencamos para a composição dessa Dissertação, dezessete estudos de pesquisadores que investigaram a implementação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, e apontaram os limites e as possibilidades para essa modalidade de ensino desde a implementação do Decreto citado.

Iniciamos nossa análise, com a apresentação das dezessete pesquisas produzidas no Paraná, que tratam da Educação Profissional a partir de 2004, fazendo uma exposição dos objetivos propostos pelos pesquisadores e os métodos de investigação que orientaram seus trabalhos.

2.1 Apresentação das pesquisas

Nesta seção apresentamos as pesquisas que foram analisadas para a composição do nosso trabalho. Fazemos uma exposição dos objetos de pesquisa abordados, bem como os objetivos propostos pelos pesquisadores e os métodos de investigação que orientaram seus trabalhos. Vale ressaltar que elencamos dezessete pesquisas, sendo dezesseis dissertações e uma tese de doutorado, as quais foram produzidas no estado do Paraná e tratam da Educação Profissional a partir do ano de 2004, quando foi implementado o Decreto nº 5.154.

Bezerra (2010), no trabalho intitulado: Formação Integrada: mudança ou continuidade no Ensino Médio do Paraná? realizou a análise da proposta de Ensino Médio Integrado no Paraná após a implementação do Decreto nº 5.154/2004, buscando demonstrar em que medida o neoliberalismo, tendência expressa a partir da reforma de 1990, ou o trabalho como princípio educativo influenciam as políticas para a Educação Profissional na sua forma integrada à educação geral. A autora fundamenta sua análise a partir da pesquisa de campo em uma escola que ofertava o Ensino Médio Integrado no município de Jacarezinho-PR.

Para Bezerra (2010), as proposições liberais que ancoraram a reforma do Estado do Brasil em 1990, atingem de maneira incisiva a educação do país. Entretanto, a resolução do Paraná de ofertar o Ensino Médio Integrado é, na concepção da autora, uma contraproposta aos princípios do liberalismo. Para esta pesquisadora, a proposta de Ensino Médio Integrado no Paraná está fundamentada na concepção de trabalho como princípio educativo, sendo assim, buscou em sua pesquisa, verificar se essa concepção tem sido compreendida e praticada no âmbito do Ensino Médio Integrado do estado, tendo como pressuposto a compreensão de que a realidade das escolas paranaenses apresenta propostas contrárias a esse conceito.

No que se refere ao estudo das políticas para o Ensino Médio no Paraná, a pesquisa de Bezerra (2010) compreende o governo de Jaime Lerner (1995-2002), período em que se implantou no Paraná o PROEM componente da reforma do Ensino Médio no estado, e o governo de Roberto Requião (2003-2009) quando entrou em vigor o Decreto nº 5.154. A pesquisa foi realizada por meio de entrevista com seis professores e três pedagogos da referida escola, que atuavam no Ensino Médio Integrado, tendo como critério de escolha dos entrevistados sua permanência no ensino desde 1990.

Para a elaboração do questionário, a autora elencou categorias centrais, quais sejam: 1) Influência do neoliberalismo no trabalho dos professores do Ensino Médio Integrado; 2) Conhecimento do Ensino Médio Integrado; 3) Integração entre a parte diversificada e o núcleo comum do curso; 4) Avaliação dos professores sobre a proposta e seu aprimoramento (BEZERRA, 2010, p. 148-149).

A proposta de Ensino Médio Integrado no Paraná, preconizada pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná - SEED/PR e pelo Ministério da Educação – MEC, foi objeto de investigação de Batista (2012) no trabalho intitulado: O Ensino Médio Integrado e a Relação Entre a Proposta da SEED/PR e a Realidade Escolar: avanços ou permanências. Em sua pesquisa, o autor buscou analisar os princípios apregoados por teóricos marxistas que nortearam as discussões acerca da elaboração do Ensino Médio Integrado, amparada no Decreto nº 5.154/2004.

Batista (2012) destaca que, no período da elaboração da proposta de Ensino Médio Integrado (2003 a 2005), a comunidade acadêmica, e teóricos envolvidos com pesquisas da área Trabalho e Educação participaram das discussões a respeito dos rumos do Ensino Médio no Brasil. O resultado dessa diligência foi a materialização do Decreto nº 5.154/2004.

Como assevera Batista (2012), no Paraná, a SEED/PR também elaborou um projeto de Ensino Médio Integrado para o estado, aplicando os mesmos princípios da proposta em âmbito nacional. Tendo, aliás, contado com suporte de alguns teóricos que participaram da construção da referida proposta.

Além de analisar os conceitos utilizados para a elaboração da proposta de Ensino Médio Integrado, tanto no Paraná como em nível nacional, pelos intelectuais marxistas, Batista (2012) busca investigar qual a apreensão que a SEED/PR e o MEC (2007) fazem desses conceitos e como os mesmos são incorporados em seus documentos.

Na pesquisa de Almeida (2012), A Dimensão Política da Educação: fundamentos gramscianos capazes de indicar os limites dos Decretos n. 2.208/97 e n. 5.154/04, realizada por meio de análise documental e revisão bibliográfica, a autora disserta sobre as diferenças e/ou semelhanças entre os Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, buscando apresentar o contexto em que os mesmos se constituíram e qual a principal referência que alicerçou essa constituição, se liberal, tecnicista ou politizada. A hipótese de pesquisa da autora foi verificar a partir da teoria de Antonio Gramsci, se os referidos Decretos podem possibilitar a concepção de uma formação Integral.

As políticas para a Educação Profissional do governo Lula, consubstanciadas a partir da implementação do Decreto nº 5.154/2004, foram

analisadas na Dissertação de Silva (2007) intitulada: Qual a Educação dos Trabalhadores no Governo do Partido dos Trabalhadores? Educação Profissional após o Decreto nº 5154/2004. A autora parte da hipótese de que os esforços do referido governo, no que tange às ações voltadas para a Educação profissional, não foram suficientes para superar a dualidade educacional atrelada historicamente a essa modalidade de ensino, ou para possibilitar de fato, a inserção dos alunos no mercado de trabalho.

A realização da pesquisa se deu por meio da análise da legislação referente à reforma da Educação Profissional de 2004, dados estatísticos sobre educação do período entre 1990 a 2006 e dados qualitativos resultados de uma pesquisa de campo sobre o Programa Escola de Fábrica.

Griebeler (2013) analisou a proposta de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, e sua implementação no Colégio Estadual João Manoel Mondrone situado na cidade de Medianeira - PR, no período de 2003 a 2010. A pesquisa que se intitula: A Política De Educação Profissional Articulada Ao Ensino Médio Na Forma Integrada No Paraná: uma análise da implementação no Colégio Estadual João Manoel Mondrone no município de Medianeira - Paraná (2003-2010), foi realizada a partir do estudo dos documentos legais a respeito da política de Educação Profissional, coleta de dados da Secretaria Municipal de Educação de Medianeira - PR, do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu - PR, de *sites* do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) e dados do Colégio citado.

A autora faz um resgate acerca das implicações dos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004 para a Educação Profissional, afirmando que a separação desta do Ensino Médio, propiciado pelo Decreto nº 2.208/1997, garantiu a organização do ensino profissionalizante voltado para atender demandas do mercado de trabalho, convergindo dessa forma, com os propósitos liberais e com o processo de reestruturação produtiva que se acentuava no país.

Griebeler (2013) apresenta ainda, as diferentes concepções dos termos utilizados nas propostas de Educação Profissional como articulação e integração, educação integral e educação integrada, Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

A dissertação de Pinto (2013), *Educação Profissional no Brasil (2003-2012): uma análise das categorias trabalho e empregabilidade presentes no PROEJA, e-TEC e PRONATEC* (2013) trata, por meio de pesquisa bibliográfica e documental, da análise das categorias trabalho e empregabilidade, existentes nas políticas de Educação Profissional, expressas nos seguintes Programas: PROEJA (Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação para Jovens e Adultos); Sistema e-TEC (Escola Técnica Aberta do Brasil) e PRONATEC (Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico).

Apesar das limitações apresentadas nos Programas de Educação Profissional estudados, Pinto (2013) enfatiza que os mesmos, como resultado da luta de classes, se caracterizam como a tentativa, dentro dos limites da sociedade capitalista, de oferecer Educação profissionalizante de qualidade para os pertencentes à classe menos favorecida, ainda que busquem adequar a formação, de maneira a possibilitar o ingresso e a permanência no mercado de trabalho.

A Dissertação de Saldanha (2010) *Avanços e Contradições da Política de Educação Profissional Integrada no Paraná (2003-2010)* trata do estudo a respeito da constituição da política de Educação Profissional no estado entre os anos de 2003 e 2010. A metodologia de investigação pautou-se em pesquisa bibliográfica, que abarcou autores como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), análise documental e legal e entrevista com a chefe do Departamento de Educação e Trabalho.

No capítulo que trata da Educação Profissional no Paraná, Saldanha (2010) relata como marco para a constituição dessa modalidade de ensino da maneira como se apresenta atualmente, o compromisso assumido pelo então candidato ao governo do estado Roberto Requião, em 2002. As propostas de Requião previam a retomada da Educação Profissional pública, divergindo assim das propostas liberais do governo anterior, que, com relação à profissionalização, favoreceu as instituições privadas de ensino, e diminuiu o investimento.

Saldanha (2010) utilizou os dados do Departamento de Educação e Trabalho (DTE), apresentados no Portal Educacional do Estado do Paraná, referentes aos cursos de Educação Profissional oferecidos em cada Núcleo

Regional de Educação no Paraná (ao todo são 32 Núcleos) para a realização de um quadro para análise da expansão dessa modalidade de ensino no estado.

A pesquisa de Estacheski (2013), *As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional do Estado do Paraná à Luz dos Princípios Gramscianos: a implementação analisada sob a perspectiva docente*, tratou da análise das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Profissional do Paraná (2006), por meio de revisão bibliográfica, pesquisa documental e de campo. O objetivo do estudo foi a compreensão do papel das DCEs diante da atual conjuntura social, ao utilizar conceitos marxistas de politecnicidade e de escola unitária proposta por Gramsci. A autora buscou desvelar a constituição da Educação Profissional na sociedade atual, diante do interesse da burguesia de exploração do trabalho. A partir da legislação Estadual e Federal, faz um resgate histórico da Educação Profissional no Paraná diante de diferentes contextos econômicos, e da emergência da retomada dessa modalidade de ensino no estado mesmo antes da revogação do Decreto nº 2.208/1997. O estudo traz ainda, uma discussão a respeito dos conceitos de trabalho e educação, politecnicidade, escola unitária e trabalho como princípio educativo.

A pesquisadora Vera Bressan (2006) apresenta no trabalho intitulado: *Educação Geral e Profissional: Ensino Médio Integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica*, uma análise do Ensino Médio e Profissional no Brasil, tendo como referência as reformas da educação. A pesquisa está focada na integração entre o nível e a modalidade de ensino, que apontam para uma educação unitária e politécnica, propiciada pela implementação do Decreto nº 5.154/2004. Partindo da compreensão de que a escola brasileira segue a lógica da educação dualista para as diferentes classes sociais, a autora busca verificar a possibilidade real de integração nas instituições públicas de ensino. A pesquisa está pautada teórica e metodologicamente, na perspectiva de educação proposta por Antonio Gramsci.

Partindo da análise do conceito gramsciano de escola unitária, pautada no trabalho como princípio educativo, Bressan (2006) busca apontar os limites e possibilidades para o Ensino Médio e Profissional, cuja legislação atual que orienta sua formulação, propaga o ensino unitário. Para tanto, a pesquisadora

analisa as proposições da LDB nº 9.394/1996, o Decreto nº 2.208/1997 e o Decreto que atualmente regulamenta a Educação Profissional nº 5.154/2004.

O trabalho de Colontonio (2010), O Currículo Integrado do PROEJA: trabalho, cultura, ciência e tecnologia em tempos de semiformação, tem por objetivo a análise crítica da proposta de integração curricular com vistas à implantação do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, Programa amparado pelo Decreto nº 5.840/2006. A integração entre formação geral e profissional presente nos cursos do PROEJA, é orientada a partir do eixo trabalho, cultura, ciência e tecnologia. A autora questiona até que ponto, as definições conferidas ao eixo de integração do currículo para o PROEJA, não estariam associados a uma determinação social de racionalização instrumental do conhecimento, limitando assim a possibilidade de formação. A hipótese que ampara a pesquisa é de que a concepção de trabalho, cultura, ciência e tecnologia foi propagada pelas diretrizes que orientaram o PROEJA, de maneira acrítica e a-histórica e estão presas à uma racionalidade tecnológica que impera na sociedade contemporânea, e que tem limitado a formação integral dos sujeitos.

A hipótese de pesquisa de Colontonio (2010) é formulada a partir do estudo da Teoria Crítica da Sociedade, particularmente das discussões de autores como: Theodor Adorno, Hebert Marcuse e Max Horkheimer, além da análise de documentos normativos, como o Documento Base Nacional e o Documento Orientador no Estado do Paraná, dos planos de curso de onze habilitações ofertadas nesse estado e as falas dos professores que participaram das oficinas de elaboração das proposições curriculares.

Pinheiro (2008) analisa em sua dissertação intitulada: A Expansão do Ensino Profissional na rede Pública Estadual de Educação do Paraná - 2003-2006, os motivos da política de retomada e expansão da Educação Profissional na rede pública de educação do estado do Paraná, entre os anos de 2003 e 2006. A pesquisa foi realizada pelo método de análise de documentos oficiais, de dados estatísticos, de questionário aplicado à diretores e coordenadores de colégios estaduais que ofertavam Educação Profissional na cidade de Curitiba, e da entrevista com a gestora da rede pública estadual de Educação Profissional do Paraná e com o representante da APP sindicato.

Pinheiro (2008) aponta como motivos para a retomada e expansão da Educação Profissional no Paraná, as inferências que as políticas federais de ensino profissionalizante produzem sobre as políticas do estado; a resposta dos governos ao problema do desemprego; o caráter histórico do Paraná em reestruturar a profissionalização nos governos do PMDB; a imposição de movimentos sociais; a ideologia do governo que assumiu a administração do Paraná a partir de 2003, contrária à ideologia do governo anterior e a exigência do mercado de trabalho, de formação específica e geral dos trabalhadores atendendo às suas demandas.

Almeida (2009) analisou na pesquisa intitulada: Um Estudo do e no Processo de Implantação no Estado do Paraná do Proeja: problematizando as causas da evasão, o processo de implantação do Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, buscando verificar a eficácia política e social do Programa. A pesquisadora faz um resgate da história da Educação profissional no Brasil relacionando-a com a Educação de Jovens e Adultos. Os objetivos da pesquisa abarcam a identificação da efetivação da proposta de inclusão de jovens e adultos no Ensino Médio Integrado, descrevendo o perfil sócio-econômico dos alunos do PROEJA, e as principais razões para a evasão no ano de 2008.

A metodologia da pesquisa compreendeu a análise documental, entrevista com coordenadores de curso e questionário aplicado aos alunos evadidos do PROEJA. Almeida (2009) apresenta algumas condições que comprometem a eficácia do PROEJA, quais sejam: orçamento limitado; condições precárias de infra-estrutura das escolas; quadro docente insuficiente e baixa efetividade da formação continuada dos profissionais.

A partir da implantação do Ensino Médio Integrado no Paraná no ano de 2004, a pesquisadora Davanço (2008) problematiza em sua dissertação com o título: A Implantação Do Ensino Médio Integrado No Estado Do Paraná: a difícil superação da cultura da dualidade, como se dá a integração entre ensino profissional e ensino geral dentro de uma escola estadual. Além da análise a respeito da integração curricular, a pesquisa tem por objetivo a investigação acerca de como os professores realizam a integração entre conhecimentos

gerais e específicos no cotidiano da escola, e fazer um levantamento das condições de estrutura das escolas durante a implantação da integração.

O método de pesquisa contempla a revisão bibliográfica, abarcando o estudo dos Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004; do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio no Paraná - PROEM; análise dos documentos que amparam a proposta de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, e dos dados coletados por meio de entrevista realizada em uma escola da Rede Pública Estadual do Paraná.

A conclusão da pesquisa de Davanço (2008) aponta para o entendimento de que a proposta de integração entre Educação Profissional e Ensino Médio, não se confirma na prática, tendo como entrave principal a dualidade educacional, que tem sua gênese na contradição entre as classes antagônicas que constituem a sociedade capitalista. Todavia, a pesquisadora garante que mesmo diante dos limites impostos pelo sistema capitalista, para a concretização de uma educação integral, a proposta estudada representa um avanço importante, pois possibilita o debate a respeito de um modelo de educação que atende os interesses da classe trabalhadora, e que pode se efetivar mesmo antes da superação da sociedade de classes.

O estudo realizado por Gotardo (2009), A Formação Profissional No Ensino Médio Integrado: discussões acerca do conhecimento, teve por objetivo a análise do conceito de conhecimento apresentados nas políticas de educação para os trabalhadores, particularmente no que se refere às políticas de integração do currículo proposto para o Ensino Médio e para o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

O método de investigação contemplou a análise das Leis que regulamentam o Ensino Médio Integrado e o PROEJA, dos Documentos da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED: Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos e Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – Versão Preliminar. Os dados levantados pela pesquisadora foram obtidos por meio do Projeto de Pesquisa:

Demandas e Potencialidades do PROEJA no Estado do Paraná¹², do qual Gotardo (2009) foi bolsista.

Gotardo (2009) conclui ao fim da pesquisa, que a construção de um currículo integrado, que atenda os interesses da classe dominante, deve estar articulada à luta pela transformação da sociedade vigente, pois apenas em um outro modelo de sociedade, diferente do capitalismo, a educação poderá ser de fato humanizadora.

No trabalho intitulado: A Construção do Currículo Integrado no Âmbito do PROEJA/PR: a questão da indissociabilidade entre formação geral e formação específica, Silva (2010) analisou a proposta de currículo integrado do Programa de Integração da Educação Profissional Técnica de Nível Médio à Educação de Jovens e Adultos - PROEJA no Paraná. A análise teve base na categoria indissociabilidade entre formação geral e específica que os Documentos normativos do PROEJA propõe. A autora problematiza a possibilidade de consistência entre o que propõem os Documentos e as propostas dos cursos ofertados pelo Programa, no que tange à indissociabilidade entre formação geral e técnica, prevista para a integração do currículo tendo em vista a formação unitária e politécnica.

A pesquisadora parte do pressuposto de que há um distanciamento entre o que propõem os Documentos normativos e a materialização dessas proposições nos planos de curso. Segundo Silva (2010), hipoteticamente a explicação para esse distanciamento se deve aos vários sentidos que são atribuídos à proposta de indissociabilidade entre a formação geral e específica, levando em conta o trabalho como princípio educativo, pelos elaboradores dos Documentos normativos e as propostas curriculares.

Garcia (2009) apresenta em sua tese de doutorado com o título: A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná: avanços e desafios, a investigação a respeito da implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, no estado do Paraná. A pesquisadora analisa em seu estudo, a possibilidade de materialização de uma escola voltada para atender os interesses dos trabalhadores.

¹² Projeto de pesquisa do qual participaram pesquisadores da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR, Universidade Federal do Paraná – UFPR e Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

O objetivo da pesquisa foi elencar os obstáculos para a efetivação da integração e os elementos que permitem uma evolução para a educação na perspectiva da politecnia. Garcia (2009) parte da hipótese de que apenas a decisão política, não basta para a efetivação da integração, sendo necessário também garantir condições humanas e materiais.

Para a investigação proposta na pesquisa, foram analisados os principais documentos da SEED - PR e do Ministério da Educação - MEC que orientaram a implantação da integração, realizou-se entrevista com diretores, alunos e professores de cinco Colégios do estado que ofereciam cursos integrados.

Garcia (2009) conclui que é possível a concretização de uma escola para os trabalhadores, desde que essa escola diferencie-se da escola que tem como foco apenas os filhos das elites. Para tanto, a pesquisadora indica a superação de desafios como: trabalho coletivo, concurso público para formação de quadro docente, formação continuada dos mesmos e financiamento público perene. A autora afirma que se as condições de infra-estrutura e humanas forem priorizadas no processo de construção das escolas do Paraná, será favorecida a construção de uma educação emancipadora.

Machado (2012) apresenta em seu estudo, Educação Profissional para Jovens e Adultos no Litoral Paranaense, a análise da oferta do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, no litoral do Paraná. O objetivo da pesquisa foi resgatar os princípios históricos e políticos de uma ação social que demonstra uma concepção teórica que representa a luta social em defesa da Educação de Jovens e Adultos. Especificamente, teve o objetivo de realizar uma reflexão a respeito da relação trabalho e educação; a formação do ser humano; as contradições apresentadas no Documento Base que sustenta o PROEJA; fazer uma relação entre o PROEJA e os discursos dos documentos do estado do Paraná referentes à Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e fazer um levantamento de dados sobre o desenvolvimento do PROEJA enquanto política pública.

O problema de pesquisa consistiu em investigar a abordagem da União e do estado do Paraná sobre os princípios pedagógicos do PROEJA, da Educação Profissional e da Educação de Jovens e Adultos, levando em

consideração a implementação desse Programa em uma realidade que revela uma contradição entre o discurso do Documento Base e as ações no dia a dia da escola.

Machado (2012) desenvolveu sua pesquisa a partir da revisão bibliográfica de trabalhos que trataram dos temas, educação e trabalho; Educação Profissional; Educação de Jovens e Adultos e trabalho. A autora também analisou as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos, Diretrizes curriculares da Educação Profissional e as publicações do Ministério da Educação e Cultura e da Secretaria de Estado da Educação do Paraná sobre o PROEJA.

Observamos que, embora as pesquisas apresentadas tratem de diferentes objetos de estudos, as mesmas convergem entre si no que tange ao foco de investigação, qual seja, a Educação Profissional proposta a partir da implementação do Decreto nº 5.154/2004. De maneira geral, podemos dizer que os autores discutem a respeito de Programas criados para atender as proposições para a Educação Profissional após o referido Decreto, da elaboração dos documentos que normatizaram essas proposições, da legislação que assegurou a legitimidade dos encaminhamentos para essa modalidade de ensino, de como se deu a efetivação na prática do currículo integrado, entre outras abordagens referentes ao período posterior à implementação do Decreto.

Compreendemos que os autores tomam o Estado a partir de seu caráter de classe e de sua necessidade de legitimar a sociedade de classes. Dessa forma, as pesquisas de um modo geral, estão pautadas no método do materialismo histórico, sendo que apresentam as contradições de uma proposta avançada de ensino, inserida numa sociedade regida pelo capitalismo, onde a especialização tem sido a principal forma de educação dos trabalhadores.

2.2 Integração e politecnia

Pela leitura da tese e das dissertações analisadas, observamos que, a partir da promulgação do Decreto nº 5.154/2004, as propostas para a

Educação Profissional contemplavam o ensino integrado e politécnico, ou seja, um ensino que integra a instrução profissional e o ensino geral, básico e fundamental para alicerçar a educação de todos os sujeitos, e que concebe a politecnicidade enquanto elemento que assegura a articulação entre a teoria e a prática.

A integração compreende o ensino profissionalizante associado à educação básica e fundamentado nos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura. A perspectiva para a profissionalização, de acordo com os documentos normativos da Educação Profissional a partir dos anos 2000¹³, é ter uma alternativa de ensino que se configure como um movimento contrário à formação que se restringe à preparação para o mercado de trabalho e supere a dualidade educacional.

Vale salientar que a mera possibilidade de cursar o ensino profissionalizante integrado ao Ensino Médio, por meio de uma única matrícula, não caracteriza integração na autêntica acepção do termo, apresentado nos documentos para a Educação profissional. O que se espera, de acordo com o que é propagado nos documentos, é que haja uma relação entre os conteúdos disciplinares e uma articulação entre as disciplinas gerais e as específicas. De acordo com o documento "Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos":

Os conteúdos que compõem cada percurso formativo deverão ser organizados de modo a integrar as dimensões disciplinar e interdisciplinar. A compreensão da totalidade das relações exigida para a inserção responsável do aluno na vida social e produtiva indica um currículo que articule projetos transdisciplinares e ações disciplinares, para permitir ao aluno o acesso a formas superiores de compreensão da realidade, pela apreensão das complexas conexões que articulam parte e totalidade (PARANÁ, 2006, p. 39).

O conceito de politecnicidade, apresentado para a Educação Profissional, particularmente no documento base da SEED-PR, está fundamentada na escola unitária, idealizada pelo italiano Antonio Gramsci, isto é, uma escola única para todos os sujeitos de responsabilidade do Estado, que supere a

¹³ Particularmente o documento "Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos" do estado do Paraná (2006).

concepção de educação diferenciada para pobres e ricos, onde as atividades intelectuais e manuais estejam articuladas de maneira indissolúvel. Para Gramsci (2004), essa é uma questão fundamental. Segundo o teórico:

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um "filósofo", um artista um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, 2004 apud ESTACHESKI, 2013, p.70).¹⁴

Compreendendo a influência dos preceitos gramscianos para a proposta de Educação Profissional, particularmente no estado do Paraná, que é pautada na integração e na politecnia, a partir do Decreto nº 5.154/2004, tratamos a seguir, das considerações dos pesquisadores analisados a respeito dos princípios discutidos por Gramsci, adotados para fundamentar a proposição de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio.

Almeida (2012) recupera o pensamento de Gramsci quanto às escolas profissionais, como segue:

[...] para Gramsci seria necessário não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional, mas criar um único tipo de escola preparatória (primário-média) que conduza o jovem a pensar, estudar e também a ser um dirigente. Gramsci defendia a cultura, a escola e a formação desinteressadas, isto é, aquelas que não são específicas de nenhum grupo social nem se limitam ao interesse imediato, pragmático e utilitário, mas que interessam à coletividade (ALMEIDA, 2012, p. 26).

De acordo com Almeida (2012), Gramsci indicava a necessidade de a classe trabalhadora utilizar os espaços estratégicos de organização da sociedade civil como sindicatos, partidos políticos e associações de categorias para manifestar sua percepção de mundo e desenvolver relações sociais diferentes das que expressam a exploração de homens pelos homens.

A escola está inserida nesse ambiente de disputa pela direção da sociedade e, embora seja um instrumento de reprodução da estrutura social

¹⁴ Como estamos tratando aqui das análises apresentadas nas pesquisas, optamos por citar os autores como apud para respeitar o trabalho realizado pelos pesquisadores.

vigente, para Gramsci, segundo Almeida (2012), é, também, contraditoriamente, um espaço para o fortalecimento da luta contra a burguesia com vistas à transformação social.

A escola unitária preconizada por Gramsci e descrita por Almeida (2012) compreende a educação que integra a cultura, a ciência e o trabalho, possibilita a superação do senso comum e a formação intelectual dos alunos para que esses possam tornar-se dirigentes.

Resulta-se claro que o objetivo da escola unitária é criar um novo estrato de intelectual, elevando as massas a uma cultura humanística, para adquirirem uma concepção superior da vida, contra as tendências que se propõem mantê-los simples, humildes em sua filosofia primitiva, no seu senso comum. Por conseguinte, a escola unitária é um elemento básico pela luta da hegemonia das classes populares, concomitante com a transformação da base material, para construir as condições para a tomada efetiva do poder por parte da classe subalterna (ALMEIDA, 2012, p. 28).

Quanto à Educação Profissional integrada, proposta a partir do Decreto nº 5.154/2004 e pautada nos conceitos gramscianos de educação, Almeida (2012) afirma que esta deve ser ministrada de forma que os trabalhadores possam dominar os conteúdos basilares da ciência, para o conhecimento das bases científicas, objetivando que, além das atividades práticas, compreenda-se, também, o processo produtivo.

Estacheski (2013) salienta que a escola unitária pensada por Gramsci tinha, segundo seu idealizador, o papel de organização cultural, objetivando a formação do "homem coletivo", propiciando a aquisição entre os homens da mesma vontade, para assumirem um papel de controle. Em outras palavras, a escola unitária apresenta como proposta a formação de uma "*consciência unitária dos trabalhadores*" (ESTACHESKI, 2013, p.75).

Citando Soares (2000), Estacheski (2013) esclarece que,

[...] formar uma consciência unitária dos trabalhadores, é mudar sua visão do mundo, as ideologias, e isso implica criar uma nova ética, uma nova "norma de conduta" adequada a nova visão do mundo. Essa é a base de uma reforma intelectual (ideologias) e moral (norma de conduta) - teórica e prática -, essencial à fundação de um novo estado, pois é ela

que pode levar a uma nova "direção cultural", à hegemonia do proletariado (SOARES, 2000 apud ESTACHESKI, 2013, p.75).

Nessa direção, o objetivo central da escola unitária, segundo Estacheski (2013), é a disseminação da cultura entre a classe dos trabalhadores e a formação de intelectuais orgânicos representantes dessa classe, a partir da superação do senso comum, por meio da apropriação dos elementos científicos.

Estacheski (2013) relata, ainda, o pensamento de Antonio Gramsci no que se refere à separação entre o trabalho intelectual e o trabalho manual. Para o pensador, segundo a autora, não pode haver distinção entre as duas formas de trabalho acima mencionados, pois toda atividade humana, requer algum tipo de intelectualidade.

Estacheski (2013) discute também a organização da integração da Educação Profissional, com base no pensamento gramsciano, no estado do Paraná. Segundo a pesquisadora, os princípios utilizados pela SEED-PR para a Educação Profissional, revelam, claramente, a fundamentação da perspectiva materialista, defendida por Marx e Engels ao propor a sociedade comunista, e por Gramsci que idealizou a escola para os subalternos e que, atualmente, segundo a pesquisadora, se consubstancia na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Saviani.

Como nos esclarece Estacheski (2013), a SEED-PR por meio da DCEs, adotou o conceito de escola unitária de Gramsci, na formulação da proposta de Educação Profissional. Conforme a autora, esse teórico, a partir da formulação de Krupskaja¹⁵ para a educação, conceituou uma escola única, que se desenvolvesse antes, durante e depois da conquista de uma nova ordem social. Para tanto, seria fundamental que o Estado assumisse a responsabilidade de formação de todos os sujeitos, oferecendo educação pública sem distinguir grupos ou classes.

A análise feita por Estacheski (2013), sobre as DCEs para a Educação Profissional do Paraná, revela que as mesmas contêm elementos que propõem a formulação de uma escola comunista, fato esse confirmado, tanto pelas

¹⁵Nadiezhdha Konstantinovna Krupskaja, companheira de Lênin que formulou a ideia de ensino geral e politécnico, para substituir a concepção de ensino geral e profissional.

referências quanto pelos conceitos de teorias socialistas de educação utilizadas em sua elaboração. O que se pressupõe, segundo a autora, é que a equipe da SEED-PR, por meio das DCEs, adota também o conceito de Estado Ampliado de Gramsci.

Temos um grande desafio: analisar, a partir da promulgação do Decreto 5.154/04, a proposta de educação profissional estruturada pela SEED-PR, uma vez que nas DCEs o conceito de Estado ampliado não é mencionado, embora estabeleça claramente seu compromisso (ESTACHESKI, 2013, p.57).

Estacheski (2013) afirma que a educação pautada nos preceitos gramscianos, necessita, para sua concretização, que os intelectuais orgânicos representem de fato a classe trabalhadora, para que juntos formem um bloco histórico em contraposição à hegemonia burguesa. Nesse sentido, a autora esclarece que a proposta das DCEs, no que tange à formação dos professores (intelectuais orgânicos) deveria abarcar além da formação pedagógica, a formação política dos mesmos.

Segundo Bressan (2006), o pensador italiano Antonio Gramsci, formulou a proposta de uma escola unitária com objetivo de superação da dualidade educacional. A escola unitária de Gramsci deveria contemplar o clássico, o intelectual e o profissional, articulando a capacidade de trabalho prático e intelectual em uma estrutura educacional única, ligada às instituições de produção e cultura.

A Escola Unitária deveria estabelecer uma primeira fase com objetivo de formar uma cultura geral que harmonizasse o trabalho intelectual e manual e, na fase seguinte, em que prevalecesse a participação do adolescente, fomentar-se-ia a criatividade, a autodisciplina e a autonomia. Mais tarde viria a fase de especialização, fase esta em que o jovem já teria condições de escolher uma profissão (BRESSAN, 2006, p.43).

Bressan (2006) ressalta que a escola unitária formulada por Gramsci, tem base no trabalho como princípio educativo, associando conceitos da ciência e da tecnologia e é constituída na articulação entre a teoria e a prática e na integração do trabalho com a cultura. A concepção de escola unitária seria

uma nova opção de ensino que não estivesse voltado apenas para o preparo para o trabalho, atendendo, dessa forma, os interesses da classe trabalhadora.

A esse respeito, Bressan (2006) explica:

O conceito de escola "desinteressada" do trabalho, como Escola Unitária, diferenciava-se da escola do trabalho por não significar uma escola que estaria preocupada em satisfazer interesses imediatos, mas, que visasse proporcionar a aquisição de habilidades operacionais para a produção industrial, porém, não deveria ser uma escola do emprego, ou que visasse somente ao emprego (BRESSAN, 2006, p. 45).

Citando Marx, Bressan (2006) esclarece que o pensador alemão considerava o trabalho como o meio pelo qual o homem se desenvolve, utilizando suas habilidades intelectuais e físicas. Assim, o trabalho como princípio educativo que fundamenta a escola idealizada por Gramsci, objetiva a superação do ensino específico para obtenção de emprego. A escola, nesse sentido, tem o papel de propiciar o desenvolvimento do homem na sua totalidade.

A categoria trabalho como princípio educativo, própria de Gramsci evidencia que a função social, pedagógica e histórica, da escola é a de promover a articulação entre trabalho manual e intelectual, possibilitando a construção e reconstrução do ser humano. Nesse sentido, o objetivo do Ensino Médio Integrado converter-se-ia no sentido de unificar cultura e trabalho na formação de homens desenvolvidos multidimensionalmente (BRESSAN, 2006, p. 68).

De acordo com Bressan (2006), o Ensino Médio Integrado, com base nos princípios gramscianos de educação, teria o papel de orientar os jovens para a escolha de uma profissão, vinculando a prática e a teoria, possibilitando, assim, além dos conhecimentos necessários para as práticas profissionais, os conhecimentos gerais capazes de formar sujeitos críticos engajados na transformação da sociedade.

Segundo Davanço (2008), a articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, proposta no Paraná e no Brasil a partir da implementação do Decreto nº 5.154/2004, fundamenta-se na Escola Unitária de Gramsci. A pesquisadora esclarece que este teórico valoriza a escola enquanto elemento

de contribuição, ou não, da continuidade da predominância da sociedade capitalista, visto que, ao produzir e difundir ideologias, e oferecendo um ensino propedêutico, preparando os alunos para níveis superiores de ensino, ela destina-se aos filhos da elite e seus conteúdos direcionam-se a esse público e não aos filhos da classe trabalhadora (GRAMSCI, 2000 apud DAVANÇO, 2008, p. 81).

Davanço (2008) salienta que a razão pela qual se reivindica a perspectiva gramsciana para o Ensino Médio Integrado, é o fato de que o modelo de escola pensado pelo teórico poderia contrapor-se a predominância do modelo burguês de escola, que oferece ensino distinto de acordo com a classe social do público ao qual atende. Desse modo, a escola não faria opção por ensino geral ou profissional, mas, ao contrário, integraria essas duas dimensões da educação consolidando uma alternativa de educação que pode representar uma resistência ao modelo social vigente e ainda produzir instrumentos para a construção de outra hegemonia, que possa combater a hegemonia burguesa.

Garcia (2009) corrobora com a afirmação de que a integração proposta para a Educação Profissional e o Ensino Médio, concebe a educação pautada nos pressupostos de Gramsci. Segundo a autora, este teórico defendeu a superação da dualidade na escola, que se caracteriza por um tipo de educação destinada aos trabalhadores e outro para a classe dominante, e afirma que a escola unitária, idealizada por Gramsci, vem fundamentando o debate de educadores progressistas que buscam uma possibilidade de romper com a dualidade educacional.

Garcia (2009) ressalta que o documento Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional, elaborado pela SEED e o DET - PR, para nortear a implementação da integração da Educação Profissional e o Ensino Médio no estado do Paraná, apresenta o conceito de escola unitária de Gramsci, "uma escola que busca o desenvolvimento multilateral formando sujeitos e que articula a sua capacidade produtiva às capacidades de pensar, de estudar, de dirigir e exercer o controle social sobre os dirigentes" (GARCIA, 2009, p. 84).

Diante de tais considerações, apresentamos a seguir o debate acerca do termo e da concepção das categorias integração e politecnia, referente à

proposta para a Educação Profissional a partir de 2004, realizado pelos autores por nós estudados. Estes, apresentam o conceito dessas categorias, supostamente adotadas depois da implementação do Decreto nº 5.154/2004, e as medidas tomadas para a efetivação do ensino integrado e politécnico, tanto em âmbito nacional como no âmbito do estado do Paraná.

Almeida (2012) realiza uma explanação acerca dos três principais sentidos do termo integração. Segundo ela, o primeiro sentido refere-se à formação omnilateral do homem, ou seja, “[...] a formação humana com base na integração de todas as dimensões da vida no processo produtivo” (ALMEIDA, 2012). O segundo concerne a mecanismos utilizados para a concretização da união entre profissionalização e educação geral. Nesse caso, de acordo com a pesquisadora, o Decreto nº 5.154/2004 atua como um desses mecanismos. O terceiro sentido de integração apresentado pela autora é a integração entre conhecimentos gerais e específicos com a formação de um currículo que intente abranger a totalidade.

Ao analisar as possibilidades de efetivação do Ensino Médio Integrado com base nos conceitos gramscianos de educação, proposto no Decreto nº 5.154/2004, Bressan (2006) explicita que a integração do nível e da modalidade de ensino se faz necessária, tendo em vista a superação da mera preparação para o mundo do trabalho. É imprescindível o papel da educação na formação geral que não visa apenas à profissionalização e que não "ocorra a substituição da educação geral pela profissional ou vice-versa" (BRESSAN, 2006, p.65).

Para Saldanha (2010), é possível compreender que a articulação entre ciência, tecnologia, trabalho e cultura para o pressuposto curricular de integração da Educação Profissional, demonstra um posicionamento contrário às propostas de Educação Profissional apresentadas antes do Decreto nº 5.154/2004, uma vez que a compreensão do processo como "conjunto de relações socialmente condicionadas substitui o conhecimento da tarefa supostamente neutra" (SALDANHA, 2010, p. 92).

De acordo com o que postula Bezerra (2010), com a nova denominação do Ensino Médio para Ensino Médio Integrado, ressalta-se a intenção de associar a Educação Profissional ao Ensino Médio, acabando, dessa forma, com a educação dualista nesse nível de ensino e proporcionando aos alunos

provenientes da classe trabalhadora, a mesma educação voltada para as elites, ainda que os primeiros tenham sua educação oferecida pela escola pública.

Podemos dizer que estamos passando por um momento de transição motivado pelo decreto nº 5.154/04 e deve ser incentivado como opção para a expansão de suas redes em razão de 3 assertivas, como assevera Lima Filho (2003, p. 26): a) a expansão do Ensino Médio tendo-se por meta sua universalização como direito básico e de cidadania; b) a educação profissional integrada ao Ensino Médio, tendo por referência principal o atendimento a adolescentes e jovens, como questão de democracia social e inserção no mundo do trabalho; e, c) a educação integral, tendo como articuladores da organização curricular a ciência, o trabalho e a cultura (BEZERRA, 2010, p. 138).

De acordo com a pesquisa de Silva (2007), o termo articulação, em se tratando da Educação Profissional e o Ensino Médio, refere-se à organização de um único currículo que abarque esses dois níveis de ensino. Ou seja, a articulação proposta no Decreto nº 5.154/2004 do Ensino Médio com a profissionalização concerne à organização curricular, sendo que uma das formas de articulação proposta no Decreto é a forma integrada, mantendo ainda as formas sequenciais e concomitantes previstas no Decreto nº 2.208/1997.

O que difere, então, o Decreto de 1997 em relação ao Decreto de 2004, é que o primeiro definia um currículo para a Educação Profissional, independente e separado do currículo para o Ensino Médio. E o segundo definia um currículo único, articulado. Não obstante, o termo articulação, nesse caso, pode não ter o mesmo significado de integração.

A forma integrada de Educação Profissional proposta no Decreto de 2004 refere-se à oferta de ensino profissionalizante e formação geral por meio de uma única matrícula em um curso integrado. A educação integrada é, portanto, o aprendizado geral e profissionalizante de forma simultânea.

Griebeler (2013) afirma que, de acordo com o que propõe a LDB nº 9.394/1996 quanto à integração, compreende-se que é a Educação Profissional se integra ao Ensino Médio, uma vez que a primeira refere-se a uma modalidade de ensino enquanto que o segundo diz respeito à um nível de

ensino. Portanto, é a Educação Profissional que se integra ao Ensino Médio a partir de 2004.

Para Griebeler (2013)

A formação humana integral concebe o Ensino Médio como parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, ou seja, tanto nos processos produtivos quanto nos processos educativos. Isso significa focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual e incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, isto é, formar trabalhadores atuantes (GRIEBELER, 2013, p. 91).

A proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio apresentada no documento do MEC, como afirma Griebeler (2013), refere-se a uma integração pautada no Trabalho como Princípio Educativo, contemplando assim, o Trabalho, a Ciência, a Tecnologia e a Cultura, fatores indispensáveis para uma formação integral.

Griebeler (2013) enfatiza que:

As propostas para a efetivação da política de Educação Profissional integrada no Paraná, expressas no governo de Roberto Requião (2003-2010) encontram-se no primeiro documento elaborado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná (SEED): Fundamentos Políticos e Pedagógicos para a Educação Profissional (PARANÁ, 2005), expressando a decisão do estado em estabelecer os cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada, tendo como eixos o trabalho, a cultura, a ciência e tecnologia, [...] destacando o rompimento com a lógica de mercado, firmando compromisso com a formação humana, compreendendo o homem como um ser histórico-social, concreto que transforma a realidade (GRIEBELER, 2013, p. 105-106).

Dessa forma, a SEED/PR assumiu por meio da sua proposta Pedagógica para a Educação Profissional, o compromisso de promover uma educação que articulasse a formação profissionalizante com a formação humana tomando o trabalho como princípio educativo (GRIEBELER, 2013, p.106).

E ainda:

A proposta da SEED/PR (2005) reconhece que as transformações no mundo do trabalho exigem mais do que conhecimentos e habilidades demandadas por ocupações específicas; demandam o desenvolvimento de competências cognitivas complexas: competências comunicativas, desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, capacidade de tomar decisões e de transferir aprendizagens anteriores para situações novas (GRIEBELER, 2013, p. 107).

Com a análise do currículo integrado, por meio da revisão bibliográfica referente ao tema, Colontonio (2010) enfatiza que há um consenso dos autores, quanto às alegações que justificam a constituição de Documentos normativos relacionados à Educação Profissional na forma integrada.

A autora observa que os estudos da área Educação e Trabalho dos últimos anos foram se materializando em Leis que concretizaram posições políticas referentes à educação. Quanto à Educação Profissional, a convergência se reflete no fato de pesquisadores, educadores, movimentos sociais, entre outros, explicitarem o mesmo foco: a formação unitária a partir do trabalho (COLONTONIO, 2010, p.12).

Batista (2012) analisou o documento base do MEC¹⁶, elaborado sob orientação dos teóricos da linha Trabalho e Educação. De acordo com o pesquisador, afirma-se no documento, que se faz necessária a associação entre órgãos federados, estados e municípios do país e ainda com a sociedade. “Historicamente, a falta dessa articulação vem contribuindo, por um lado, para a superposição de ações e, por outro, para a falta da presença do Estado brasileiro em muitas regiões do país.” (BRASIL, 2007apud BATISTA, 2012, p. 33).

A respeito desse enunciado, o pesquisador enfatiza:

Pensando nesse discurso, para além do aparente, questionamo-nos se a defesa dessa articulação, que o documento aponta como primordial para a efetivação da proposta integrada, não daria margem para a responsabilização dos próprios trabalhadores pelo sucesso ou fracasso da proposta e/ou, possibilitaria aos demais órgãos descentralizar a sua culpa pelo fracasso da proposta, acusando um ou outro órgão pela não cooperação (BATISTA, 2012, p. 33).

¹⁶ Documento intitulado: “Educação Profissional Técnica de nível Médio integrada ao Ensino Médio”. (BRASIL, 2007).

Como indica Batista (2012) o documento ainda aponta para a necessidade de formação inicial e continuada para o quadro de professores que atuam no Ensino Médio, a valorização de financiamento específico para esse nível de ensino, além de indicar alguns princípios condutores da proposta, entre eles, a formação integrada, a noção de totalidade e o trabalho como princípio educativo.

Para sintetizar as proposições para o Ensino Médio Integrado, o documento utilizou os conceitos elaborados por Ciavatta (2005). Os mesmos estão apresentados como segue:

- a)** Não reduzir a educação às necessidades do mercado de trabalho, mas não ignorar as exigências da produção econômica, como campo de onde os sujeitos sociais retiram os meios de vida.
- b)** Construir e contar com a adesão de gestores e educadores responsáveis pela formação geral e da formação específica, bem como da comunidade em geral.
- c)** Articular a instituição com familiares dos estudantes e a sociedade em geral.
- d)** Considerar as necessidades materiais dos estudantes, bem como proporcionar condições didático-pedagógicas às escolas e aos professores.
- e)** Transformar o projeto de formação integrada em uma experiência de democracia participativa e de recriação permanente.
- f)** Resgatar a escola como um lugar de memória (BRASIL, 2007 apud BATISTA, 2012, p. 35).

Em face do exposto, compreende-se que, “[...] o documento sustenta uma formação integrada, de caráter humanístico e politécnico, tendo por base a integração da comunidade e da escola, superando os ditames do mercado” (BATISTA, 2012, p. 36).

No que tange à politecnia, convém ressaltar as argumentações dos pesquisadores a respeito das possibilidades para a efetivação de um ensino que propicie, de fato, a apropriação dos conhecimentos práticos e intelectuais que permeiam o mundo do trabalho.

Para Pinto (2013), é imprescindível que se supere a dualidade atrelada à escola, transformando-a em escola unitária que garanta a todos a socialização do conhecimento, a partir de uma educação politécnica que propicie o acesso a

cultura, a ciência e ao trabalho, integrando a educação geral e a profissional. Nesse sentido, a autora, partindo da concepção de Ramos (2008), esclarece que politecnia não significa o ensino de muitas técnicas, outrossim, significa a educação que proporciona a percepção dos conceitos "científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas" (RAMOS, 2008 apud PINTO, 2013 p. 66).

Estacheski (2013) esclarece a questão do termo politecnia, corrigindo um erro de concepção no plano do senso comum, de que politecnia, se refere à: *várias técnicas*. A pesquisa da autora indica uma concepção mais ampla do termo que vem do grego, sendo que *Poli* significa múltiplas, e *tecnia* refere-se à construção.

O ensino politécnico deve ser, portanto compreendido como aquele voltado às múltiplas construções de forma a possibilitar o pleno desenvolvimento humano, propiciando aos sujeitos constituírem-se seres humanos plenos por meio de sua formação integral. Entendemos por formação integral, aquela em que é possível o desenvolvimento das diferentes dimensões humanas, ou seja, a dimensão intelectual, física e artística, por exemplo (ESTACHESKI, 2013, p. 68-69).

De acordo com Soares (2000), segundo Estacheski (2013), o termo politecnia, já fora discutido por Lênin, a partir das formulações de sua companheira Krupskaja, antes mesmo da revolução soviética. Lênin teria exposto a indicação de Krupskaja de adoção da educação politécnica em substituição ao ensino geral e profissional, sendo que, para ela, o ensino profissionalizante estava ligado a uma atividade laboral específica, enquanto que ao ensino politécnico se atribui à necessidade de realização das várias atividades na produção da indústria moderna e é essencial para a complementação da formação geral (SOARES, 2000 apud ESTACHESKI, 2013 p. 69).

Demerval Saviani também discute o termo politecnia. Como nos esclarece Estacheski (2013), o autor vincula o termo à categoria trabalho enquanto atividade específica do ser humano. Para este pensador, a politecnia segue a direção do rompimento da separação entre o trabalho executado e o trabalho planejado e pode promover a superação dos propósitos capitalistas, que seguem a indicação do liberal Adam Smith, quem propôs educação em

doses homeopáticas para os trabalhadores (SAVIANI, 2003 apud ESTACHESKI, 2013, p. 69-70).

A autora corrobora com o argumento de Saviani de que a politecnia, refere-se ao conhecimento da fundamentação científica das várias técnicas que configuram o processo de trabalho na produção moderna e dos fundamentos das inúmeras modalidades de trabalho. Dessa forma, a politecnia deve assegurar a compreensão de tais fundamentos (SAVIANI, 1989 apud ESTACHESKI, 2013, p.70).

Estacheski (2013) salienta, ainda, que a educação pautada no conceito de politecnia tem por objetivo uma formação que vai além da mera preparação dos sujeitos para que executem com eficiência determinada atividade, ou, uma preparação voltada especificamente para o ingresso no mercado de trabalho. É imprescindível, segundo a autora, que os sujeitos dominem os fundamentos científicos que constituem e desenvolvem a sistematização da sociedade atual.

Nesse sentido, o ensino destinado aos jovens, segundo Bressan (2006), articularia o prático e o teórico com a finalidade de proporcionar a apropriação da técnica e da cientificidade do trabalho, configurando-se, assim, o ensino politécnico, necessário para a construção do pensamento crítico a respeito do mundo e para a educação política.

Garcia (2009) explicita politecnia como uma categoria que tem como base o princípio educativo do trabalho, tendo o papel de superar a divisão entre trabalho intelectual e trabalho manual e entre formação geral e formação técnica. Essa categoria que, segundo a autora, também significa educação tecnológica, é o norte para a educação na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora.

Educação politécnica, segundo a pesquisa de Garcia (2009), é aquela que vai além da mera preparação para funções estipuladas pelo mercado de trabalho. Entretanto, para a efetivação da educação politécnica, é necessária a organização de um currículo pautado no trabalho como princípio educativo, onde haja articulação entre os conteúdos, formando uma totalidade e rompendo com a desintegração das disciplinas. Politecnia refere-se, ainda, a uma educação que permite a apropriação dos princípios científicos, tecnológicos e históricos da produção atual.

Conforme Garcia (2009):

Trata-se politecnia e educação tecnológica como sinônimos e não como formas contraditórias, não se pode e não se deve deixar que sejam apropriados princípios e conceitos que levem à compreensão de politecnia como uma instrução pluriprofissional, conforme aponta Nosella (2007,p.11),[...] Nessa perspectiva, o trabalho como princípio educativo, a ciência, a tecnologia e a cultura são componentes indissociáveis para uma educação tecnológica/politécnica (GARCIA, 2009, p. 37).

Almeida (2009) ressalta que a promulgação do Decreto nº 5.154/2004 possibilitou a retomada da discussão a respeito da educação politécnica, unitária e universal. Como explica a autora, a educação politécnica compreende a educação tecnológica indicada para o rompimento com a formação que separa o trabalho manual do intelectual e que garante a apropriação dos fundamentos científicos das várias técnicas que constituem o processo de trabalho.

Nesse sentido, Almeida (2009) garante que a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio é uma necessidade fundamental, social e histórica, para possibilitar que os trabalhadores tenham acesso à uma educação tecnológica e a uma educação que pode formar o ser humano de maneira integral.

Tratemos, agora, das considerações dos pesquisadores, quanto à implementação da Educação Profissional na forma integrada no Paraná. Este estado adotou a integração para o ensino profissionalizante na tentativa de superação das mazelas dessa modalidade de ensino no estado, evidenciadas a partir do decreto nº 2.208/1997.

Estacheski (2013) observa que o Paraná foi o primeiro estado a implantar o Ensino Médio Integrado, mesmo antes da implementação do Decreto nº 5.154/2004. A intenção do governo paranaense, nesse período, era o rompimento com as políticas do governo anterior que, pautadas no Decreto nº 2.208/1997, separava a Educação Profissional do Ensino Médio. O objetivo, assim, era retomar a integração.

A proposta da SEED-PR para a Educação Profissional assume, ainda, o compromisso com a educação politécnica. Este termo é utilizado por Marx, segundo Estacheski (2013), para referenciar a elaboração da educação para os

proletários. A autora salienta que o teórico não realizou, efetivamente, uma proposta pedagógica, entretanto, propiciou a reflexão acerca de propostas educacionais socialistas e a crítica à escola politécnica da burguesia.

De acordo com Batista (2012), concomitantemente às discussões que deram origem a elaboração do documento do MEC referente à proposta de Ensino Médio Integrado, a SEED/PR organizou a construção do documento que orientou a proposta desse nível de ensino para o Paraná. Convém ressaltar que essa construção, como afirma o autor, se deu por meio do engajamento de professores do estado, gestores e teóricos marxistas, em particular a professora Acácia Kuenzer¹⁷.

Batista (2012) compreende que o documento da SEED/PR é resultado das mesmas discussões que orientaram a proposta de Ensino Médio Integrado em nível nacional. A proposta do Paraná também indicou como basilares os conceitos de Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia.

O documento base da SEED/PR foi sistematizado em quatro capítulos,

[...] os quais analisam as transformações que ocorreram no mundo do trabalho e, conseqüentemente, na educação profissional, bem como as mudanças no sistema educacional com a instituição da LDB 9.394/96 e a transição do Decreto 2.208/97 para o Decreto 5.154/04. Em seguida, apresenta os pressupostos teóricos e metodológicos que compõem a proposta integrada – que se baseia nas categorias Trabalho, Cultura, Ciência, Tecnologia – e aponta os objetivos e os limites postos pelo capitalismo frente à aplicação desta proposta na escola (BATISTA, 2012, p. 37).

De acordo com Batista (2012), as diretrizes do documento da SEED/PR entendem as categorias Ciência e Tecnologia como fatores que favorecem o progresso da sociedade sem deixar de considerar os aspectos sociais, políticos e econômicos. Conforme essas diretrizes, é fundamental também a compreensão das categorias citadas, sob a ótica da contradição entre capital e trabalho, assegurando aos trabalhadores a participação “[...] nos espaços

¹⁷ Professora titular aposentada da Universidade Federal do Paraná. Atualmente é professora da Universidade Feevale, exercendo suas atividades no Programa de Doutorado em Diversidade e Inclusão Social. Atua principalmente nos seguintes temas: educação e trabalho, educação profissional, educação tecnológica, formação de professores, ensino médio integrado e formação inicial e continuada de magistrados e servidores que apoiam a prática jurisdicional.

decisórios que tanto definem a Educação Profissional quanto a própria política de C&T” (BATISTA, 2012, p. 81).

Em se tratando das categorias Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia, o documento do MEC analisado por Batista (2012), apresenta-as como primordiais para se desvendar a realidade sob a concepção de totalidade que abrange os aspectos políticos, econômicos, históricos e ontológicos.

Quanto às categorias trabalho e cultura, conforme Batista (2012), o documento compreende que o homem produz conhecimento a partir da realização do trabalho em seu sentido ontológico e compreende a cultura como o resultado dos valores, costumes e ideologias, construídos por meio das relações sociais.

Batista (2012) assevera que a incorporação dessas categorias pelos documentos analisados, demonstra o empenho dos intelectuais marxistas na orientação de uma proposta para o Ensino Médio que se configure como Ensino Integrado.

Argumenta ainda que:

Ao analisar os documentos-base do MEC e da SEED/PR, percebemos a importância de um modelo educacional que objetive articular conhecimento tecnológico, científico e cultural, proporcionando uma formação politécnica, que vise ao esclarecimento do aluno frente ao trabalho, à cidadania e à efetivação da democracia, tal qual apregoa Kuenzer (2000), o que proporcionará também o conhecimento das diversas transformações ocorridas no mundo do trabalho (BATISTA, 2012, p. 82).

Como assegura Batista (2012), a pretensão do Ensino Médio Integrado é a socialização entre os alunos dos conhecimentos construídos historicamente pelos homens, por meio da associação entre ciência e cultura. Sem desconsiderar a relação complexa entre homem, natureza e sociedade, permeada pela ideologia do capitalismo que modifica seus processos produtivos de acordo com suas necessidades, visando sua manutenção e permanência.

Batista (2012) destaca, também, com base nessa perspectiva, que o Paraná apresenta uma proposta de Ensino Médio Integrado que possibilita o

embate das contradições sociais e a formação crítica de seus alunos para que estes possam atuar na tomada de decisões da sociedade.

Bezerra (2010) assevera que a partir da implementação do Decreto nº 5.154 em 2004, e sua proposição de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, o Paraná, assim como o estado do Espírito Santo e de Minas Gerais, adotou uma nova proposta para o Ensino Médio, tendo como pressupostos basilares para a nova proposta, o trabalho como princípio educativo, a técnica e a ciência.

Para Bezerra (2010), a transição do Ensino Médio, para o Ensino Médio Integrado no Paraná, resultante da implementação do Decreto nº 5.154/2004, requer uma análise minuciosa para que essa fase transitória caminhe para a efetivação da integração do Ensino Médio. Haja vista, a importância de uma política educacional que propõe excluir o ensino dualista. Portanto, é significativo pautar o Ensino Médio Integrado no trabalho como princípio educativo, recuperando assim a “[...] relação entre conhecimento e prática do trabalho” (BEZERRA, 2010, p.139).

Como enfatiza Bezerra (2010):

[...] no Paraná em 2003/2006 o governo Requião entendeu que a LDB/96 não proibia a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional e enviou ao Conselho Estadual de Educação o projeto de implantação, o qual foi aprovado pelos pareceres nº 1086/03 e 1095/03. Como amparo a decisão que o governo do Paraná já havia tomado, lançou-se o Decreto nº 5.154/04 (BEZERRA, 2010, p.126).

O Decreto nº 2.208 que regulamentou a Educação Profissional no Brasil, implantado em 1997, apresentou como principal proposição, a separação entre o ensino geral e o profissional. Bezerra (2010) observa que, no Paraná, essa medida já havia sido constituída com a Reforma do Ensino Médio e o PROEM, mesmo antes do Decreto entrar em vigor. A partir do Decreto nº 5.154/2004 o governo do Paraná, no que concerne às políticas para o Ensino Médio “[...] retoma uma proposta com a articulação entre a ciência, a cultura e o trabalho como pressupostos norteadores de sua política educacional” (BEZERRA, 2010, p.127).

Compreendendo que o Ensino Médio integrado no Paraná apresenta a proposição de politecnicidade, Bezerra (2010) afirma que esta medida representa a ruptura da dicotomia que estava presente no Ensino Médio, anteriormente à sua forma integrada, o que significa uma proposta de educação que aponte para a superação dos propósitos do capital em relação à formação dos trabalhadores.

Nesse sentido,

[...] o Paraná no governo atual compartilha da concepção de uma escola para os trabalhadores que seja integrada e os faça vislumbrarem a totalidade do conhecimento, tanto científico, tecnológico, como humano, consistindo como já vimos, numa formação que tenha por base a ciência, o trabalho e a cultura (BEZERRA, 2010, p.140).

O Ensino Médio Integrado do Paraná explicita a proposição de uma educação “para” e não “da” classe trabalhadora, ou seja, compreende-se a necessidade de uma educação que considere a realidade dessa classe. O que significa que a proposta de educação para o Ensino Médio contradiz a lógica mercadológica pautada no neoliberalismo e instalada com a pedagogia das competências e do aprender a aprender que enfatizaram os conceitos de capital humano, empregabilidade e globalização que, fatalmente, resultou em desemprego e escravização do trabalho (BEZERRA, 2010, p. 140).

Saldanha (2010) observa que o debate em torno do currículo para a Educação Profissional considerava a concepção de integração pautada no trabalho, na cultura, na ciência e na tecnologia. Essa concepção tornou-se pública por meio de seminários e encontros que objetivaram apresentar a proposta de Educação Profissional Integrada no Paraná. Tais eventos contaram com a participação de teóricos como Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Marise Ramos, Maria Ciavatta, Domingos Leite Filho entre outros.

Na opinião da autora:

Os pesquisadores envolvidos na constituição da política de Educação Profissional integrada, tanto em relação à formulação, representada pela elaboração de sua concepção (com assessoria de Acácia Kuenzer), como a sua publicização - que envolveu a discussão com os docentes da escola pública -, revela a categoria social de intelectuais críticos que ao

defenderem uma visão social de mundo, representativa do ponto de vista dos trabalhadores, visam à sua emancipação (SALDANHA, 2010, p. 86).

As propostas curriculares para a Educação Profissional foram aprovadas em 2003 pelo Parecer nº 1095 e o plano de expansão dos cursos pelo Parecer nº 1028. Assim, em 2004, o Paraná foi o primeiro estado a adotar a concepção de Educação Profissional Integrada, mesmo antes da revogação do Decreto nº 2.208/1997 e da aprovação do Decreto nº 5.154/2004 (SALDANHA, 2010, p.87).

Conforme esclarece Saldanha (2010), uma das ações da SEED quanto à implantação da Educação Profissional Integrada foi a formação continuada dos professores, por meio de simpósios, cursos e seminários. Em 2006, compondo as ações de formação continuada, foram criados grupos de estudo nas escolas e, em 2007, aconteceram as primeiras reuniões referentes à Educação Profissional articulada à Educação de Jovens e Adultos.

Como aponta o documento "Fundamentos Políticos e Pedagógicos para Educação Profissional" que faz parte da definição da proposta de Educação Profissional no Paraná, uma das categorias debatidas para a integração é a Educação Básica que, associada à Educação Profissional, busca o rompimento com a concepção de vínculo da profissionalização com demandas do mercado de trabalho (SALDANHA, 2010, p.88).

A integração entre ciência, tecnologia e Educação Profissional também aparece, no documento citado, como categoria a ser considerada. De acordo com Saldanha (2010), essa integração é uma determinante para a integração ente a Educação Profissional e a Educação Básica. De acordo com Kuenzer: "[...] a simplificação do trabalho contemporâneo é a expressão concreta da complexificação da tecnologia através da operacionalização da ciência" (KUENZER, 1988 apud SALDANHA, 2010, p.92).

Como explicita Davanço (2008), a proposta de Ensino Integrado para o Nível Médio no Paraná no âmbito da SEED-PR e do Departamento de Educação e Trabalho - DET em 2003, representou a tentativa de superação da dualidade educacional, característica que historicamente acompanha o Ensino Médio no Brasil.

Segundo a autora, mesmo antes da revogação do Decreto nº 2.208/1997 que desintegrou a formação em nível médio no Brasil, o Paraná deu início à implantação do Ensino Médio Integrado em seu Sistema Estadual de Ensino. Em 2004, quando o Decreto nº 5.154/2004 é implementado, a proposta de integração ganha respaldo legal.

De acordo com Davanço (2008), os fundamentos da proposta de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional do DET são apresentados no Documento *Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional do Estado do Paraná*. A pesquisadora esclarece que este Documento foi concebido por meio da participação de pesquisadores da área de Educação e Trabalho que fundamentaram teoricamente o Documento, para sua apresentação em seminários e encontros, onde docentes da Rede Estadual de Ensino estiveram presentes. Desse modo, como salienta Davanço (2008), houve a tentativa de horizontalização da concepção de uma nova proposta para a Educação Profissional que foi debatida e construída dentro do possível, de maneira coletiva.

Segundo Davanço (2008), coadunando com o debate em nível nacional, a respeito da situação da Educação Profissional, o DET procurou formalizar o rompimento com a pedagogia das competências, com o modelo de Educação Profissional voltada para atender interesses do mercado de trabalho e com sua separação do sistema regular de ensino. Assim, como explica a autora, tem início no Paraná a legislação que integra a Educação Profissional ao Ensino Médio, tendo como base a concepção de educação politécnica.

De acordo com a pesquisadora:

Tomada a favor da luta histórica da classe trabalhadora, a educação de caráter politécnico, embora saibamos não ter o poder de revolucionar a sociedade, pode contribuir para a formação que privilegie o desenvolvimento das potencialidades físicas, mentais, culturais, políticas e científico-tecnológicas necessárias num primeiro momento para a inserção da classe trabalhadora nas diversas ocupações técnicas requeridas pela produção moderna e posteriormente como condição *sinequa non* para a organização do trabalho auto-gestado (DAVANÇO, 2008, p. 80).

Davanço (2008) argumenta, ainda, que as instituições de ensino podem contribuir de maneira efetiva para a superação do modelo social vigente, uma vez que é necessário haver um sistema de instrução novo para alterar as condições sociais, portanto, a mudança deve vir a partir da situação vigente. Nesse sentido, a autora ressalta que a tentativa de integração, ocorrida no Paraná, está de acordo com textos históricos em defesa da educação politécnica e constitui-se como a retomada da discussão acerca de uma educação que objetive atender os anseios dos trabalhadores diante das determinações do modelo produtivo.

Como salienta Garcia (2009), a SEED e o DET - PR optaram pela integração da Educação Profissional e Básica, buscando a superação do modelo de formação que se vincula às necessidades do mercado de trabalho e ao conceito de empregabilidade, confirmando um comprometimento com a formação humana dos alunos, com base na concepção de que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia devem ser indissociáveis.

De acordo com Garcia (2009), as categorias conceituais que embasaram a integração da Educação Profissional e o Ensino Médio no Paraná, foram explicitadas pela SEED e o DET - PR. A primeira categoria configura-se como a articulação com a Educação Básica, sendo essa, fundamental e de direito de todo cidadão. A segunda categoria refere-se à adoção da concepção de trabalho enquanto princípio educativo, que deve orientar as práticas de Educação Profissional, os projetos e as políticas. Em seguida, as modificações no mundo do trabalho também são apresentadas como uma categoria conceitual que norteia a integração, partindo da compreensão de que há novas demandas de Educação Profissional e, por fim, apresenta-se a integração entre ciência e tecnologia como elemento preponderante na concretização da integração.

Fizemos, nessa seção, uma exposição das considerações tecidas pelos pesquisadores da Educação Profissional a respeito dos termos integração e politécnica, bem como os conceitos a eles empregados. Esta exposição justifica-se a partir da compreensão de que as propostas para a Educação Profissional, após a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, indicavam a intenção de ofertar um ensino integral e politécnico para esta modalidade.

Depreendemos, a partir da análise dos pesquisadores, que a proposta de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, contida no Decreto nº 5.154/2004 indicava a integração curricular e articulação do ensino profissionalizante com o ensino geral. Essa integração está pautada no ensino politécnico e na escola unitária de Gramsci, que idealizou uma escola única para todos, visando à superação da dualidade educacional.

Em face do que foi exposto, cabe-nos o questionamento quanto à real possibilidade de efetivação da integração da Educação Profissional, amparada no conceito de ensino integral e politécnico, considerando a estrutura social capitalista, na qual convém, segundo seus propósitos de perpetuação, uma educação especialista, atendendo demandas de emprego e mudanças na estrutura de produção.

2.3 Formação Profissional e/ou Qualificação Profissional e Trabalho como Princípio Educativo.

Nessa seção, abordamos o debate dos pesquisadores da Educação Profissional no que tange às características do ensino profissionalizante, considerando o período de 1997 a 2004, quando vigorou o Decreto nº 2.208, e de 2004 em diante, quando o Decreto nº 5.154 entrou em vigor.

Buscamos investigar, de acordo com a análise dos autores, qual tipo de profissionalização se destacou nos períodos mencionados, se qualificadora, preparando os trabalhadores especificamente para as demandas de emprego, ou formadora, agregando à profissionalização um ensino científico, permitindo a atuação dos trabalhadores para além dos limites das funções disponíveis no mercado de trabalho.

Discutimos, ainda, a concepção dos teóricos acerca do trabalho como princípio educativo, conceito apresentado na proposta para a Educação Profissional a partir de 2004, com a formulação do Decreto nº 5.154, quando tem início a oferta da forma integrada de ensino profissionalizante.

De acordo com a pesquisa de Estacheski (2013), a organização histórica da Educação Profissional no Brasil teve, particularmente, o propósito de preparação de mão de obra, de maneira imediata, para atender o mercado de

trabalho. Para a autora, mesmo depois da constituição da Lei nº 9.394/1996 e dos Decretos que regulamentaram a Educação Profissional, não houve avanços para essa modalidade de ensino, uma vez que esta permaneceu sempre ligada à lógica da globalização e do acúmulo de capital.

Na perspectiva da autora, ao analisar a legislação referente à Educação Profissional no Brasil, é possível compreender a lógica mercadológica que permeia as intenções de profissionalização. Entende-se que são as demandas do mercado que incentivam a busca por qualificação com objetivo de poder vender força de trabalho. Estacheski (2013) assegura, além disso, que o investimento do poder público na escola pública visa obtenção de retorno desse investimento, ao preparar os indivíduos para atender os interesses do capital.

Pinheiro (2008) afirma que a desigualdade educacional permanece mesmo diante das novas propostas para a Educação Profissional, que, agora, deve ser adequada à reestruturação da produção. As mudanças no processo produtivo indicam, segundo a autora, a necessidade de formação politécnica dos trabalhadores, entretanto, o que se percebe, é a formação que valoriza as competências, ou seja, a capacidade para a realização de tarefas sem vínculo com o conhecimento científico.

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 (PINHEIRO, 2008, p. 47).

Segundo Pinheiro (2008), a luta dos movimentos sociais, no que tange à educação do Brasil, buscou vencer a desigualdade que acompanha historicamente a educação brasileira, educação esta que oscila entre formação geral destinada à classe dominante, ou a formação instrumental, direcionada à classe dominada. A autora afirma que a articulação entre essas duas categorias de educação resulta em uma formação inconsistente para a classe trabalhadora.

Independentemente da forma de Educação Profissional oferecida para os trabalhadores, se voltada para demandas mercadológicas ou com uma proposta mais avançada de formação integral, compreendemos que a necessidade a ser suprida pelos sujeitos que buscam a profissionalização, é a aquisição de um emprego formal e as garantias que este lhe proporciona. Isso nos remete a um conceito anterior à ideia de emprego, que é o trabalho, principal atividade realizada pelo homem e que se articula desde os primórdios, ao seu processo de humanização.

Apresentamos as considerações de Pinto (2013) no que se refere à concepção de trabalho, tanto em sua forma ontológica, de atividade exclusiva do homem de transformação da natureza para atender suas necessidades, quanto na concepção que agrega o trabalho às atividades remuneradas em conformidade com o que propõe o capitalismo.

Segundo a pesquisa de Pinto (2013), o conceito de trabalho geralmente remete ao pensamento de emprego, atividade realizada em troca de remuneração. Quanto à relação existente entre trabalho e escola, há conceituações divergentes: uma de valorização da experiência, da prática, em detrimento da escolarização, outra, que supervaloriza a escola como meio de alcançar uma profissão almejada.

Outros conceitos de trabalho associam-se, nas palavras de Pinto (2013), à ideia de dor, tortura, fadiga, ou então, à ação do homem ao modificar matérias naturais em objetos culturais. A partir de uma compreensão histórica da categoria trabalho, este assume o significado de transformação da natureza para atender às necessidades dos homens.

A pesquisa de Pinto (2013) também considera o trabalho como atividade que diferencia o homem dos outros animais. Diferentemente dos animais que se adaptam ao meio, o homem interage com a natureza de forma consciente, adaptando-a a suas necessidades de sobrevivência. Não obstante, para Pinto (2013), o trabalho significa não apenas a transformação da natureza pelo homem, mas a transformação do próprio homem. Por meio do trabalho, o homem evoluiu ao longo da história, constituindo-se em ser social.

Estamos afirmando que foi pelo trabalho que a humanidade constituiu-se como tal, ou seja, ele é fundante do ser social,

porque é do ser social que falamos quando tratamos de humanidade (sociedade) (BRAZ; NETTO, 2011 apud PINTO, 2013, p. 57).

Com base no pensamento de Braz e Netto (2011), Pinto (2013) salienta que o trabalho não se restringe à mera satisfação das necessidades imediatas de sobrevivência, prevalentes entre os animais (entre eles o homem), pois o trabalho humano não decorre de uma ação imediata sobre a natureza, ele é planejado e realizado por meio de instrumentos que se interpõem entre seus executores e a matéria. A realização do trabalho, portanto, necessita de conhecimentos que são adquiridos num processo de repetição e experimentação que são transmitidos por meio da aprendizagem.

Diferente das atividades naturais, o trabalho especifica-se por uma relação mediada entre o seu sujeito (aqueles que o executam, homens em sociedade) e o seu objeto (as várias formas da natureza, orgânica e inorgânica). E, para a sua efetivação, são necessários componentes especiais, sendo, de um lado, o *fim* (a finalidade), como que antecipado nas representações do sujeito: antes de efetivar a atividade, o sujeito prefigura o resultado de sua ação. A atividade parte de uma finalidade que é antecipada idealmente, tendo uma intencionalidade prévia, sendo uma atividade teleologicamente direcionada conduzida a partir do fim proposto pelo sujeito (BRAZ; NETTO, 2011 apud PINTO, 2013, p.58-59).

Recuperando o pensamento de Kosik (1976), Pinto (2013) ressalta que a realidade social criada por meio da ação do homem, representa o sentido filosófico do trabalho. Enquanto que o sentido econômico do trabalho é expresso na atividade produtiva, ou seja, o trabalho enquanto criador da riqueza específica, histórica e social. Todavia, no sistema capitalista, apenas um tipo específico de trabalho se configura como pertencente à economia é o trabalho abstrato-concreto.

Para Ramos (2008), segundo Pinto (2013), na sociedade capitalista, o trabalho se configura como compra e venda de força de trabalho por meio de contrato, constituindo-se, assim, o emprego. Dessa forma, a Educação Profissional assume o sentido de preparar para as atividades produtivas. No entanto, essa referência abarca apenas uma dimensão do trabalho, não se pode desconsiderar o trabalho enquanto realização humana.

O sistema capitalista promove a divisão do trabalho, assim, a atividade humana, restringe-se cada vez mais à realização de apenas uma parcela do trabalho, o que permite que haja a separação entre trabalho intelectual e trabalho manual. Configura-se, dessa maneira, o trabalho alienado, ou seja, o homem deixa de determinar ou idealizar o produto do seu trabalho "e nem o produto de seu trabalho é reconhecido por ele como a própria objetivação" (BLENGINI, 2011 apud PINTO, 2013, p.63).

Nessa perspectiva, como demonstra a pesquisa de Pinto (2013), a escola, que em seus primórdios era voltada para atender à elite, preparando seus filhos para a direção da sociedade, hoje, tem como principal característica a preparação de jovens para atuarem no mercado de trabalho.

Pinto (2013) ressalta que a formação que garante apenas a preparação para uma atividade produtiva deve ser superada. Segundo a autora:

[...] a relação da educação profissional com o mundo do trabalho não pode ser confundida com o imediatismo do mercado de trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. Porque se trata de uma relação mediata, essencial com o trabalho na sua natureza ontocriativa. Acompanhando o pensamento de Frigotto (2010), a formação profissional específica, para que seja efetiva, tem que ter, como condição prévia, a educação básica e articular-se a ela e às mudanças científico-técnicas do processo produtivo imediato (PINTO, 2013, p.65).

A análise de Pinto (2013), a respeito da categoria trabalho, nos permite compreender que este, na sua concepção ontológica, representa o exercício basilar para a humanização do homem, para o desenvolvimento de sua criatividade e expansão do seu conhecimento. Todavia, ao estar inserido no sistema capitalista de produção, onde o trabalho é explorado e gera riquezas para os que detêm os meios de produção, o trabalho relaciona-se quase que invariavelmente à ideia de emprego.

A formação de trabalhadores se faz necessária enquanto estratégia para promover o aumento da produtividade do trabalho e da qualidade e competitividade dos produtos, gerando riquezas. Assim, a profissionalização dos trabalhadores se justifica enquanto enfrentamento dos problemas gerados pela globalização da economia, pela reestruturação produtiva, pela

competitividade que requer aumento da qualidade na produção e, ainda, pelo desemprego (FRANCO, 2011 apud PINTO, 2013, p. 73).

Diante desses argumentos, compreendemos que as proposições advindas da reforma da Educação Profissional, consubstanciadas pelo Decreto nº 2.208/1997, no governo de Fernando Henrique Cardoso, estavam em consonância com a qualificação dos sujeitos, atendendo às necessidades geradas pelo modo capitalista de produção. A Educação Profissional, regulamentada por esse Decreto, era oferecida de forma independente da educação geral, nesse sentido, era restrita a qualificar os trabalhadores para o mercado de trabalho, de acordo com as demandas e exigências a ele agregadas.

A reforma mencionada estava relacionada ao processo de expansão do modelo capitalista de produção com a chamada globalização. A necessidade de expandir as relações econômicas entre os países em desenvolvimento, como o Brasil, trouxe alterações nas relações de trabalho, uma vez que o aumento da produtividade e qualidade dos produtos destinados à troca era imprescindível para esse processo.

Para Colontonio (2010), a ampliação do modo de produção capitalista nos países considerados periféricos, como é o caso do Brasil, trouxe alterações para a relação entre a educação e o trabalho, uma vez que o capital é o mediador dessa relação. Assim, a Educação Profissional é uma política fundamental para a sustentação do modelo de sociedade, de produção e de cultura que se alteram de acordo com o avanço do capital e com o seu papel de mediador na relação trabalho - educação.

A Educação Profissional, dessa forma, como afirma Colontonio (2010), configura-se como o principal meio de adequação dos trabalhadores às mudanças na sociedade e na produção de acordo com os interesses do capital.

Para esta formação técnica, entretanto, o *trabalho* encarado como profissão ou emprego é a sustentação ideológica do projeto de educação profissional. Neste sentido, o conhecimento é reduzido a relações de causa-efeito, em prol da qualificação imediata e funcional. As múltiplas relações formativas entre educação e trabalho são resumidas a oportunidades de emprego e níveis de qualificação profissional (COLONTONIO, 2010, p. 19).

A ampliação da Educação Profissional no Brasil, segundo Colontonio (2010) teve início na década de 1990. Como afirma a autora, até então, o país, assim como outros países periféricos da América Latina, esteve à margem do crescimento econômico em âmbito mundial, obtendo a partir de 1990 recursos externos investidos no setor da educação.

A justificativa para esse investimento foi a ideologia de, por meio da educação, alcançar a diminuição da pobreza e da marginalidade. A Educação Profissional, nesse caso, teria o papel de garantir profissionais qualificados e aptos a competir por meio da relação de troca.

Colontonio (2010) conclui que a ampliação da Educação Profissional, ocorrida no governo FHC, contribuiu antes para a entrada dos trabalhadores dos países periféricos, por meio de suas certificações, em um mercado competitivo e desigual, do que com a formação desses, com uma Educação Profissional de qualidade que articulasse os valores de uso do trabalho.

A análise de Silva (2007), quanto ao governo FHC e o Decreto nº 2.208/1997 é de que estes inviabilizaram qualquer proposta de ensino integrado que articulasse a profissionalização com o aumento da escolaridade dos trabalhadores, focando a qualificação especificamente para atender demandas mercadológicas, sem, contudo, garantir acesso ao emprego.

Almeida (2012) ressalta que a qualificação estabelecida a partir do Decreto nº 2.208/1997 não garantiu a apropriação por parte dos alunos dos conhecimentos referentes ao processo total de produção, ou a capacidade de crítica, necessária para se pensar a transformação da ordem social vigente.

O Decreto n. 2.208/97 estabelece uma separação entre o Ensino Médio e o ensino profissional, enquanto o Ensino Médio prepararia “para a vida”, uma preparação para a continuidade dos estudos em nível universitário, o ensino profissional prepararia o aluno para o mercado de trabalho (ALMEIDA, 2012, p. 55).

Outro fator associado, por Almeida (2012), à reforma citada, foi um subsídio ideológico pautado no liberalismo, que colocou em evidência os conceitos de empregabilidade e competências, conceitos esses que contribuíram para a responsabilização dos indivíduos quanto à questão do

desemprego ou a condição de vulnerabilidade ao mesmo. Esses ideais justificaram ainda, “dentre outras iniciativas, projetos fragmentados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação” (ALMEIDA, 2012, p. 56-57).

Os conceitos de empregabilidade e competências pressupõem a responsabilidade dos sujeitos, em buscarem qualificações que os tornem aptos e empregáveis para atender as necessidades mercadológicas, justificando-se, assim, o problema do desemprego.

Almeida (2012) concorda que as mudanças ocorridas na profissionalização dos trabalhadores, a partir de 1990, estiveram articuladas com o processo de globalização e reestruturação do modelo de produção. Esses fatores justificaram a necessidade de reforma educacional e de (re) qualificação da mão de obra de acordo com as novas demandas.

Conforme Almeida (2012),

Exige-se, assim, a educação de trabalhadores de novo tipo, e em decorrência de uma nova pedagogia. Invadem a escola os novos princípios do toyotismo. No que tange à nova pedagogia, ela encontra sua melhor expressão na pedagogia das competências (ALMEIDA, 2012, p. 57).

Ressalta-se, ainda, que na análise da autora, após a reforma do Ensino Médio e Profissional e da implementação do Decreto nº 2.208/1997:

Destinou-se aos trabalhadores uma educação para atender as demandas do capital. Uma educação que possui um caráter de adestramento, isto é, uma educação regular que deixa de ser científica e humanística, mas pelo contrário passa a ser uma preparação funcional ao mercado de trabalho (ALMEIDA, 2012, p. 59-60).

Griebeler (2013) corrobora com esse pensamento ao afirmar:

[...] verificamos que a Educação Profissional passou a ter a simples função de qualificação e treinamento, não incorporando as diversas dimensões do conhecimento que trata do trabalho participativo e produção autônoma (GRIEBELER, 2013, p.64).

Ao analisarmos as características da Educação Profissional regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997, podemos reiterar que o principal papel do ensino profissionalizante, na década de 1990, foi o de possibilitar a empregabilidade dos trabalhadores, tornando-os aptos a atuarem nas diferentes funções do mercado de trabalho, atendendo ainda as novas exigências requeridas com o advento da globalização e do processo de reestruturação produtiva.

Essas novas exigências estavam relacionadas a uma mudança no modelo produtivo que pressupunha a acumulação flexível e incluíam a habilidade dos trabalhadores para atuarem em diferentes funções dentro da empresa, resoluções de problemas, trabalho em equipe, entre outras habilidades intelectuais.

Supostamente, a formação para a empregabilidade, valorizava a capacidade intelectual dos trabalhadores, entretanto, essa formação era voltada especificamente para a atuação no mercado de trabalho e os cursos profissionalizantes eram oferecidos de maneira desarticulada com a formação geral, haja vista, a separação que houve entre a Educação Profissional e o Ensino Médio.

Nesse contexto, destacaram-se também os conceitos de flexibilidade e competências. Confirmando este fato, Pinto (2013) indica a determinação em 1995 do Ministério do Trabalho (MTb) e do Ministério da Educação e Cultura (MEC) de apresentar a Educação Profissional enquanto complemento da Educação Básica, objetivando a empregabilidade.

Pinto (2013) esclarece que, de acordo com o MEC e o MTb (1995), a empregabilidade envolve investimentos para gerar trabalho, serviços de intermediação eficientes e a constante educação do trabalhador. Esses fatores resultam do avanço da globalização e competitividade da economia.

O processo de modernização e reestruturação atinge os diversos setores da economia, inclusive o mercado informal, exigindo, assim, um novo tipo de trabalhador, com capacidade de fazer, pensar e aprender de maneira contínua. Para tanto, além da Educação Básica, a Educação Profissional se faz necessária, garantindo, principalmente, a adequação do trabalhador às mudanças e demandas da produção.

Destacando que empregabilidade é uma palavra relativamente "nova", Pinto (2013) afirma que o debate em torno deste conceito acentuou-se na década de 1990, por conta das mudanças que ocorreram no setor produtivo. E, citando Oliveira (2005), a autora esclarece que:

Esta “nova” palavra consiste num conjunto de conhecimentos, habilidades, comportamentos e relações, necessários ao profissional em qualquer organização. Atualmente, em um mercado em constante mutação é mais importante manter-se competitivo, do que conseguir um emprego. O principal desafio do novo profissional consiste em preparar-se para várias carreiras e diferentes trabalhos – às vezes, até, simultâneos (OLIVEIRA, 2005 apud PINTO, 2013 p. 74).

Pautada em autores como Malschitzky (2002); Pastore (2000); Shiroma (1998); Oliveira (2003); Alves (2007) e Braga (2001), entre outros, Pinto (2013) discorre sobre os significados do termo empregabilidade, tanto do ponto de vista dos pesquisadores, quanto sob a lógica da globalização do capital.

O estudo de Pinto (2013) revela a definição de empregabilidade como a procura contínua de aptidões e competências articuladas a partir do conhecimento específico e multifuncional que tornam o trabalhador empregável com supostas condições para inserção no mercado de trabalho.

Revela, além disso, que as mudanças no mundo do trabalho demandam novas habilidades e comportamentos por parte dos profissionais. A redução dos postos de trabalhos formais, causada pelo processo de globalização e reestruturação produtiva, resulta, aos trabalhadores, na perda de direitos anteriormente atrelados ao emprego, como aposentadoria, seguro-saúde, seguro desemprego, entre outros. Atualmente, esses direitos vinculam-se às pessoas e não aos cargos de trabalho. Para o enfrentamento do desemprego, é pregado o discurso de que é necessário buscar habilidades e conhecimentos que estejam adequados aos interesses do mercado.

A pesquisa de Pinto (2013) também aponta a definição de empregabilidade enquanto desenvolvimento de habilidades necessárias para a elaboração de habilidades específicas, que poderão ser utilizadas em diferentes serviços, tornando o trabalhador preparado para assumir diversas ocupações.

Aparentemente, a questão da empregabilidade resolveria o problema do desemprego. Como indica a pesquisa de Pinto (2013), cria-se a ideia de que apenas os incompetentes estão de fora do processo produtivo, como se o desemprego fosse causado pela falta de qualificação e adequação às exigências mercadológicas e não pela falta de ofertas de emprego.

Dessa forma, o conceito de empregabilidade configura-se como um mecanismo que extrai do capital e do Estado a responsabilidade pela implementação de medidas capazes de garantir um mínimo de condições de sobrevivência para a população. Esse conceito responsabiliza os indivíduos pela busca de estratégias capazes de inseri-los no mercado de trabalho; justificando o desemprego pela falta de preparação particular para acompanhar as mudanças existentes no mundo do trabalho (OLIVEIRA, 2003 apud PINTO, 2013, p. 79).

Pinto (2013) analisou em sua pesquisa os programas: PROEJA; Sistema e-TEC e PRONATEC e salienta que é possível afirmar que os três Programas de Educação Profissional analisados apresentam a empregabilidade enquanto pressuposto para a formação dos trabalhadores. Enfatizam, ainda, a busca por competências adequando a educação aos princípios liberais. Prega-se com esse tipo de formação que a inclusão social se dará por meio do ingresso em uma atividade produtiva remunerada.

Não obstante, a autora observa que o PROEJA apresenta divergências com os outros dois Programas ao possibilitar a articulação da Educação Profissional com a Educação Básica, configurando-se como um avanço para as políticas públicas de Educação Profissional. Esse Programa faz parte da proposta de expansão da Educação Profissional, consubstanciada a partir da promulgação do Decreto nº 5.154/2004.

A elaboração do Decreto nº 5.154/2004 foi antecedida pela perspectiva de mudanças para a Educação Profissional evidenciada a partir do ano de 2002, com a eleição de Luis Inácio Lula da Silva para a Presidência da República, foi quando se vislumbrou a possibilidade de se ter atendida a expectativa de melhoria para a Educação Profissional.

Como afirma Almeida (2012), já na proposta de governo do candidato Lula, foi assumido o compromisso em revogar o Decreto nº 2.208/1997 e instituir mudanças na Educação Profissional.

O Decreto em questão foi revogado, sendo implementado o Decreto nº 5.154/2004, como afirma Almeida:

O Decreto nº 5.154/2004 seria um dispositivo transitório, que enquanto, garantisse a pluralidade de ações e instituições de ensino, a sociedade civil se mobilizaria em torno do assunto promovendo assim, um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira. Caso essa mobilização ocorresse, certamente levaria a uma revisão da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação e não a uma lei específica para a educação profissional (ALMEIDA, 2012, p. 60).

O Decreto nº 5.154/2004, implementado no governo Lula, trouxe novas perspectivas para a Educação Profissional uma vez que apresentava a proposta de articular a Educação Profissional ao Ensino Médio. De acordo com Griebeler (2013), a implementação do Decreto nº 5.154/2004 foi resultado da pressão de grupos compostos por educadores, formadores e sindicalistas que expressavam grande insatisfação com as resoluções do Decreto nº 2.208/1997.

Enquanto o Decreto Nº 2.208/1997 previa a independência entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, o novo Decreto Nº 5.154/2004 aponta, muito fortemente, para a integração. As formas de articulação entre a Educação Profissional técnica de Nível Médio e o Ensino Médio podem ser de forma Integrada, concomitante ou subsequente (GRIEBELER, 2013, p. 66).

Bezerra (2010) ressalta que a proposição de integração expressa no Decreto nº 5.154/2004 pode ser a mola propulsora para a superação da dicotomia na educação que oferece ensino diferenciado (técnico para trabalhadores, propedêutico para elite), e de combate às ideias gerais presentes na ideologia do liberalismo como individualismo, mérito, empregabilidade e educação utilitária.

No que se refere ao estado do Paraná, onde a proposta de integração da Educação Profissional ao Ensino Médio foi implantada, mesmo antes da aprovação do Decreto nº 5.154/2004, os documentos da SEED-PR, analisados por Estacheski (2013), demonstraram a intenção de uma ruptura com uma formação que se restringia à preparação para o mercado de trabalho,

substituída por uma formação mais ampla com base nos eixos do trabalho, da ciência, da cultura e da tecnologia.

Não obstante, mesmo perante a evidente intencionalidade da SEED-PR, a autora questiona se houve uma compreensão do conceito de Estado que se configura ao assumir tal intenção, pois,

[...] ao assumir tal compromisso, ou seja, que ao estabelecer a prospecção do trabalho como princípio educativo, concebe outra estrutura de Estado. Diante do exposto, adotar os princípios postos pela proposta pedagógica gramsciana é defender a ruptura com a lógica do capital, é assumir não um espaço de trabalho para a classe trabalhadora e seus filhos, mas, mais que isso, defender uma escola pública de base humanista e humanitária, que se efetive contra a alienação a fim de construir uma sociedade verdadeiramente democrática, na qual os sujeitos sejam capazes de participar política e ativamente na tomada das decisões (ESTACHESKI, 2013, p. 51-52).

Para Estacheski (2013) a proposta anunciada pela SEED-PR só se concretizaria se houvesse a intenção de transformação da ordem social vigente, o que, de acordo com a autora, é questionável diante das ações de um Estado, que implementa cursos profissionalizantes a partir das necessidades de cada região. Portanto, a autora indaga se as terminologias socialistas, apresentadas por Gramsci, não foram utilizadas pela SEED-PR, de maneira indevida, para compor um propósito de educação articulada ao interesses do capital.

Fundamentando a análise exposta, a autora observa que o que se consumou no Paraná foi a possibilidade de escolha para os jovens trabalhadores, que puderam optar pelo Ensino Médio Integrado, ou pelos cursos profissionalizantes subsequentes. Entretanto, o que pesa nessa escolha é a questão da empregabilidade, ou seja, ao ter possibilidades de escolha, a culpa pelo desemprego recai sobre o próprio trabalhador, não levando-se em conta que o desemprego faz parte da lógica de produção de um exército industrial de reserva que é natural e necessário para o modo capitalista de produção.

Há a proposição de um só tipo de escola onde todas as gerações receberiam a mesma formação humanizadora, de cultura geral, a qual subsidiaria os jovens a desenvolverem condições para a produção intelectual, fase esta que "tende a criar valores fundamentais do 'humanismo', a auto disciplina intelectual e a autonomia moral necessária a uma posterior especialização [...]" (GRAMSCI, 2004,C.12,§ 1, p.39), e que oportunizasse o movimento contra-ideológico (ESTACHESKI, 2013, p. 74).

Nessa perspectiva, como explicita a pesquisa de Estacheski (2013), o ensino de nível médio não deve se restringir à formação específica, ou ao preparo do aluno para o ingresso no Ensino Superior. Seu papel deve ser o de propiciar condições elementares para o domínio e produção do conhecimento, permitindo que o aluno se aproprie da capacidade de pensamento, estudo, dirigência e controle.

Dessa forma, como aponta a autora, a escola, ao socializar os conhecimentos acumulados historicamente pela humanidade, se torna de fato democrática, "uma vez que o acesso aos bens culturais socialmente produzidos possa pertencer a todos, sem qualquer espécie de exclusão" (ESTACHESKI, 2013, p.75).

O Decreto nº 5.154/2004 pressupõe a possibilidade de construção de uma escola unitária, contudo, Bressan (2006) questiona se essa escola poderia se concretizar dentro do sistema capitalista de produção. A autora compreende que para que a escola unitária se efetive, é imprescindível que se supere as causas da desigualdade social que se consubstancia nas relações sociais e de produção

Bressan (2006) indica, ainda, que para a efetivação da formação integrada indicada no referido Decreto, é preciso levar em consideração que:

[...] esta formação sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre o agir e o pensar. Garantir ao jovem o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sociedade política, compreendendo as relações sociais (CIAVATTA, 2005 apud BRESSAN, 2006, p.69).

O autor (2006) sugere como ações necessárias para a concretização do Ensino Médio Integrado, tendo em vista os conceitos gramscianos de escola unitária, a organização de um currículo que não dissocie formação geral e específica pautado no trabalho como princípio educativo e, ainda, um compromisso pedagógico e político voltado para a formação de professores no que concerne à compreensão do significado de formação integral, unitária e politécnica.

Silva (2007) apresenta a discussão¹⁸ gerada pelo item I do 1º artigo a respeito da formação inicial e continuada que também está disposto no terceiro artigo do Decreto nº 5.154/2004. Segundo a autora, Rodrigues (2005), faz um questionamento sobre essa formação inicial e continuada, formulando a hipótese de que a mesma coincide com o que propunha o revogado Decreto nº 2.208/1997 no que tange ao nível básico de ensino oferecido aos trabalhadores sem exigência de escolaridade prévia.

Em resposta a esse questionamento, Silva expõe a concepção de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que tomaram parte na elaboração da proposta do novo Decreto:

[...] a formação inicial refere-se aos cursos que iniciam os trabalhadores numa área profissional como uma primeira formação. A formação continuada implica todas as outras experiências formativas após o trabalhador ter adquirido uma primeira formação profissional, tais como atualização, desenvolvimento, aperfeiçoamento, especialização, dentre outras – seja na mesma área profissional ou em áreas diversas (SILVA, 2007, p. 38).

A respeito do primeiro parágrafo do 3º artigo do citado Decreto, Rodrigues (2005), conforme aponta Silva (2007), enfatiza que este está em consonância com a modularização proposta no Decreto nº 2.208/1997 que, ideologicamente, propagava a possibilidade de combate ao desemprego por meio da suposta empregabilidade.

¹⁸ Referimo-nos à discussão entre os pesquisadores Rodrigues (2005) e Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005).

Como assegura Silva (2007), Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), não discordam que haja uma conotação ideológica na ideia de empregabilidade, mas, por outro lado,

[...] ressaltam que a qualificação e a requalificação propostas pelo Decreto nº 5154/04, seja na forma de cursos regulares ou de módulos, deveriam ser organizadas de modo a constituir itinerários formativos correspondentes às diferentes especialidades ou ocupações pertencentes aos setores da economia e promover, simultaneamente, a elevação da escolaridade dos trabalhadores (SILVA, 2007, p. 38).

Recuperando o pensamento de Kuenzer (2002), Griebeler (2013) afirma que, ainda que o Decreto nº 5.154/2004 tenha representado um projeto contrário às políticas para a Educação Profissional articuladas pelo Decreto nº 2.208/1997, as reformas estiveram historicamente presentes nas formulações da Educação Profissional, portanto não representam mudanças concretas, apenas resoluções paliativas.

Contudo, Griebeler (2013) ressalta a importância da proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, no que tange a superação da dualidade que acompanha essa modalidade de ensino ao longo da sua trajetória. A articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio na forma Integrada representa para a autora, a possibilidade de uma formação na perspectiva transformadora.

Para a pesquisadora, a articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio na forma integrada, pautada no trabalho como princípio educativo é a melhor opção para a formação que intente uma educação integral, que abarque tanto a profissionalização, atendendo à necessidade de ingresso no mercado de trabalho, quanto à educação geral que visa à formação humana.

A proposta para a Educação Profissional elaborada a partir do Decreto nº 5.154/2004 está amparada no conceito de politecnicidade e no trabalho como princípio educativo. Para Saldanha (2010), o trabalho como princípio educativo pressupõe uma metodologia de análise das propostas de educação, partindo das demandas sociais e produtivas e, ainda, de luta contra a concepção de

trabalho diante da sociedade capitalista, levando em conta avanços e desafios da escola.

Esta categoria indica a educação politécnica, entendida como educação que articula dialeticamente teoria e prática. Para Saldanha (2010), o sistema capitalista requer a articulação entre teoria e prática para melhor desenvolver o processo de acumulação flexível em curso.

Colontonio (2010) concorda que para a efetivação da integração sugerida nas propostas de Educação Profissional, a partir dos anos 2000, adota-se o conceito de trabalho enquanto princípio educativo. Esse conceito defendido pelos intelectuais da área trabalho e educação opõe-se à lógica capitalista de educação que valoriza a aprendizagem imediata que acompanha as mudanças nos modelos produtivos.

Sob este contexto, o conceito de trabalho que os autores pretendem legitimar em seu discurso pedagógico é o de *trabalho como princípio educativo*, que poderia existir sob a lógica capitalista e ao mesmo tempo proporcionar aos trabalhadores o conhecimento das relações entre o saber, os processos produtivos e a sua própria força de trabalho (COLONTONIO, 2010 p. 31-32).

As proposições para a Educação Profissional do estado do Paraná refletem, também, a adoção do trabalho como princípio educativo, o que significa, de acordo com a pesquisa de Estacheski (2013), o compromisso na defesa do direito de acesso à cultura, ciência e tecnologia para os integrantes da classe trabalhadora, propiciando o desenvolvimento das habilidades práticas e intelectuais.

A autora esclarece que, ao sistema capitalista, interessa a permanência do ensino que se restringe à profissionalização, uma vez que para a perpetuação desse sistema, é necessária a compra da força de trabalho, de acordo com as demandas existentes. Entretanto,

O projeto de oferecer a educação profissional, tendo por base a escola politécnica e unitária, fundamentada no trabalho como princípio educativo, com vias ao desenvolvimento do homem omnilateral, é uma possibilidade que se estabeleceu por meio da proposta pedagógica no Paraná mesmo diante dessa realidade [...] (ESTACHESKI, 2013, p. 85).

Todavia, a autora assevera que sua análise das Diretrizes Curriculares Estaduais revelou que, embora especifiquem de maneira clara sua concepção teórico-filosófica, há certas dificuldades para o entendimento da mesma, visto que,

[...] o documento direciona-se à organização pedagógica da educação profissional e, conseqüentemente, deve ser apropriado pelo corpo docente dos cursos a que se destina. Percebemos que as DCEs foram elaboradas sem estabelecer conceitos fundamentais que na verdade caracterizam-se como a gênese das propostas pedagógicas socialistas (ESTACHESKI, 2013, p. 85).

Estacheski (2013) reconhece a relevância da interpretação política dos fundamentos da educação politécnica, da escola unitária e do trabalho como princípio educativo, porém, afirma que apenas o uso desses conceitos na elaboração das propostas educacionais não basta para que estas propostas materializem-se em uma educação emancipadora, é preciso questionar qual a interpretação que a SEED e o Departamento de Educação e Trabalho fazem de tais conceitos.

Para Davanço (2008), a concepção de trabalho como princípio educativo apresentada pelo Departamento de Educação e Trabalho no Paraná demonstra que este departamento concebe a educação de uma forma mais ampla, buscando superar o caráter dualista da educação que tem predominado até então. Conforme a autora, ao tentar integrar trabalho manual e intelectual, o DEP apresenta uma proposta de educação que supostamente visa a totalidade.

A respeito da proposta de integração, Davanço (2008) esclarece que:

Entendendo a limitação própria imposta pela sociedade capitalista à escola, essa proposta intenta assumir uma nova postura ao pensar em projetos educativos que, embora atendendo as demandas do setor produtivo, considerem a exploração na qual se encontram os trabalhadores neste modo de produção, comprometendo-se com a construção de projetos que ofereçam alternativas aos que necessitam se qualificar para o trabalho, porém não através de um processo educativo cuja formação seja predominantemente voltada a constituição de um perfil de empregabilidade (DAVANÇO, 2008, p. 81).

Nessa perspectiva, Davanço (2008) afirma que a proposição da SEED-PR ao adotar o trabalho como princípio educativo, com fundamentação na escola idealizada por Gramsci, teoricamente, responsabiliza-se em assumir um comprometimento com uma Educação Profissional compatível com as necessidades da classe trabalhadora, traçando um percurso de ensino onde a teoria e a prática, estejam articuladas, contemplando, concomitantemente, uma efetiva formação científica e tecnológica, ambas, amparadas por um constante domínio das linguagens e dos conhecimentos sociais e históricos.

Como ressalta Davanço (2008), distinguir o trabalho enquanto atividade ontológica e, no âmbito da sociedade capitalista, enquanto profissão e emprego, contribui para a compreensão da educação como um elemento que nos capacita para o conhecimento da realidade, para a interpretação de suas leis e para a atuação intencional objetivando sua transformação.

Assim, como afirma a autora, o trabalho como princípio educativo pode nortear as ações desenvolvidas para a construção de um currículo que articule teoria e prática. Ou seja, associa as técnicas de trabalho com os fundamentos científicos que as sustentam, representando, dessa forma, um caminho para a concepção de uma educação tecnológica e unitária.

Batista (2012) salienta que a proposta de integração da Educação Profissional no estado do Paraná, legitimada com o Decreto nº 5.151/2004, foi elaborada com a contribuição de intelectuais marxistas. Entretanto,

[...] a consideração do trabalho como princípio educativo não é de todo aceita pelos intelectuais marxistas, uma vez que acreditam que uma escola que supere a formação desigual só poderia se efetivar em uma sociedade baseada na propriedade coletiva. No caso do capitalismo, a forma criativa do trabalho, em seu sentido ontológico, subsume-se à lógica de valorização do capital e, portanto, da exploração do trabalho humano, do estranhamento. Nesse sentido, cabe questionar se é possível capturar a potência criativa e emancipadora do trabalho em uma realidade alienada/estranhada (BATISTA, 2012, p. 92).

Para Batista (2012), embora a proposta de Ensino Médio Integrado tenha por base, pressupostos marxistas, adotados pelos intelectuais que participaram da elaboração da proposta, os documentos sozinhos não

oportunizam a transformação da educação. O autor reconhece o avanço de uma proposta que enfatiza o trabalho em seu sentido ontológico, mas afirma que esse fato por si só não rompe com a dualidade educacional que acompanha o Ensino Médio.

O documento da SEED/PR procurou diferenciar sua proposta de formação daquela pautada no tecnicismo, entretanto, segundo Batista (2012), não desconsiderou o modelo de formação anterior à proposta atual, uma vez que permaneceu, não obstante, o ensino integrado, o ensino concomitante.

Batista (2012) também indica a necessidade de formação continuada específica para os docentes que atuam nas áreas técnicas, no sentido de que esses profissionais tenham compreensão da realidade sob a perspectiva da contradição, visando o enfrentamento do sistema capitalista. Contudo, compreende que se essa formação (quando acontece) provém do Estado Capitalista, não há possibilidade de ser contrária aos ditames do sistema.

No que tange ao conceito de trabalho como princípio educativo, Pinto (2013) ressalta que não se pode conceber esse conceito, enquanto instrução para atividades de trabalho ou com o que se denomina de “aprender fazendo”. Ao contrário, o trabalho como princípio educativo relaciona, indissociavelmente, o trabalho, a cultura e a ciência.

A esse respeito, a pesquisa de Pinto (2013) indica que na perspectiva ontológica, o trabalho é princípio educativo quando possibilita o entendimento do processo histórico da produção da ciência e da tecnologia, enquanto conhecimentos produzidos pelo conjunto da sociedade para modificar as condições naturais de sobrevivência e melhorar as capacidades e potencialidades dos homens.

Recuperando o pensamento de Ramos (2003), Pinto (2013) argumenta, ainda, que:

Na dimensão histórica, o trabalho é princípio educativo na medida em que coloca exigências específicas para o processo educativo, visando à participação direta dos membros da sociedade no trabalho socialmente produtivo (RAMOS, 2003 apud PINTO, 2013, p.67).

Pinto (2013) também parte de Frigoto (2010) para salientar que o trabalho como princípio educativo se deve ao fato de que os homens possuem necessidades básicas, comuns a todos os seres da natureza. Portanto, cada ser humano precisa compreender, desde a infância, que promover os meios para atender a essas necessidades, é tarefa de todos, não permitindo, assim, que haja exploração do trabalho alheio. Dessa maneira, o trabalho como princípio educativo tornar-se-ia um princípio ético-político.

Contrária a esse pensamento, a concepção capitalista de profissionalização, pressupõe a divisão do trabalho. Ou seja, os trabalhadores são formados para a realização de uma determinada tarefa exigida no processo de produção. Isso resulta igualmente na separação entre os que detêm o planejamento e controle do processo de trabalho e os que o realizam. Sendo assim, a Educação Profissional destina-se aos executores de tarefas, enquanto que a educação científico-intelectual é destinada aos que conceberão e controlarão o processo de trabalho (SAVIANI, 2003, apud PINTO, 2013, p. 68).

Diante do exposto, depreendemos que, no que tange à Educação Profissional, o período que abarca a regulamentação dessa modalidade de ensino, pelo Decreto nº 2.208/1997, foi caracterizado particularmente pela qualificação dos trabalhadores de acordo com demandas mercadológicas, associadas a um contexto que se delineou a partir do processo de reestruturação produtiva e globalização da economia brasileira.

O Decreto nº 5.154/2004 trouxe diante da proposta de integração, a expectativa de uma formação profissional, pautada no princípio educativo do trabalho e amparada nos eixos da ciência, da cultura e da tecnologia. Não obstante, os pesquisadores da Educação Profissional nos indicam limites que impediram a efetivação dessa proposta para além dos documentos legais.

Concordamos que:

É necessária a construção de uma proposta que supere a fragmentação, que busque a articulação entre conhecimento básico e conhecimento específico, onde o trabalho deve ser compreendido como princípio educativo no sentido da politecnia, da educação tecnológica, sustentado pelos conceitos de trabalho, cultura, de ciência e de tecnologia (GARCIA, 2009, p.63).

Contudo, não desconsideramos o fato de que a luta pela transformação e melhoria da educação geral e/ou profissional deve estar acompanhada, igualmente, da luta pela transformação da sociedade. Uma vez que, uma proposta emancipadora de educação estará sempre (mesmo diante do esforço da sociedade política e civil) em desacordo com a configuração social pautada nos princípios do capitalismo, onde se naturaliza e se legitima a existência de classes distintas: uma que detém o poder econômico e cultural e outra que vende sua força de trabalho para sobreviver e cuja educação, geralmente não extrapola a mera qualificação.

3 CONTEXTO POLÍTICO, ECONÔMICO E IDEOLÓGICO EM QUE SÃO PRODUZIDAS AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL

Buscamos analisar, nesta seção, o contexto político, econômico e ideológico em que foram implementadas as políticas para a Educação Profissional no Brasil. Nossa análise parte do resgate que os pesquisadores dessa modalidade de ensino fazem, de determinados momentos na história do país e de diferentes cenários na política nacional, que foram preponderantes para as mudanças ocorridas nas políticas educacionais.

Partimos do pressuposto de que a configuração da Educação Profissional no Brasil esteve sempre ligada ao contexto histórico no qual o país esteve inserido. Compreendemos que são as relações econômicas, políticas e sociais que definem a organização do ensino profissionalizante, estabelecendo determinantes para sua melhor adequação à conjuntura nacional.

De acordo com Bressan (2006), os objetivos do Ensino Médio e Profissional têm variado de acordo com as leis que os regem em cada momento histórico, com o modelo econômico e produtivo de cada período e conforme os interesses das classes antagônicas.

São essas questões, segundo a autora, que orientam as reformas na educação, deixando, invariavelmente, transparecer a dualidade que está associada ao Ensino Médio do Brasil. Esta dualidade, entretanto, não resulta propriamente do sistema de educação, mas é inerente ao sistema capitalista de produção ao qual a educação está inserida.

Almeida (2009) destaca dois momentos importantes para a discussão acerca da educação geral e profissional. De acordo com a pesquisadora, um desses momentos foi a promulgação do Decreto nº 2.208/1997 que tornou obrigatória a separação da Educação Profissional do Ensino Médio, causando insatisfação e mobilização de setores educacionais da Educação Profissional para a reconsideração dessa decisão política.

Outro momento importante para a história da Educação Profissional brasileira, segundo Almeida (2009), foi a promulgação do Decreto nº 5.154/2004, mediante a revogação do Decreto anterior. Para a autora, o Decreto de 2004 foi resultado das lutas sociais que se iniciaram na década de

1980 pela redemocratização do Brasil. Conforme a autora, os conflitos que marcaram a transição de um Decreto para outro representam o enfrentamento contra a dualidade educacional que marca a identidade da educação, uma vez que, ou forma propedeuticamente, ou forma para o mundo do trabalho.

Nessa direção, ao analisar o cenário brasileiro na década de 1990, quando no país se acentuava um novo processo de organização do trabalho e da produção, para expandir as relações econômicas com o mercado mundial, verifica-se que, no que se refere à Educação Profissional, esta passou por uma reforma atendendo às exigências requeridas para a qualificação de mão de obra, diante da reestruturação da produção e da globalização.

Proclamando como objetivo central, a melhoria e modernização do Ensino Médio e Profissional, e sua adequação às novas demandas do mercado, advindas com o processo de globalização, a referida reforma instituiu a separação entre ensino geral e específico preconizada pelo Decreto nº 2.208/1997.

Como salienta Almeida (2012), a reforma do Ensino Médio e Profissional na década de 1990, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, foi alicerçada pela LDB nº 9.394/1996 e pelo Decreto Federal nº 2.208/1997. A aprovação da LDB viabilizou a abertura para a regulamentação da Educação Profissional, que se deu por meio do Decreto Federal, sem possibilidade de emendas.

Batista (2012) enfatiza que a década de 1990 foi marcada por mudanças consideráveis no setor produtivo tanto em âmbito nacional quanto internacional, enquanto resultado da globalização que culminou no processo de reestruturação da racionalidade do trabalho. O autor parte da concepção de que, até então, predominava no Brasil o modelo taylorista/fordista de produção. Com o esgotamento desse método, consequência da superprodução e da crise econômica iniciada na década de 1970 nos países de capitalismo central, o Brasil, pautado em pressupostos internacionais de mercado, passa a adotar o modelo toyotista no setor produtivo.

Para Batista (2012), a elaboração da LDB nº 9.394/1996, marco na história da educação brasileira, estava em conformidade com a necessidade de mudanças na produção e, no que tange à profissionalização, os critérios

adotados seguiam os princípios do toyotismo, uma vez que, a partir da reestruturação produtiva,

[...] somente o domínio da técnica não era o suficiente, visto que a necessidade de formar um trabalhador flexível, criativo, participativo, autônomo e crítico frente à tomada de decisões pertinentes à empresa. Ainda, torna-se imprescindível formar um trabalhador capaz de trabalhar em grupo e, principalmente, incorporar em sua subjetividade a lógica da empresa (BATISTA, 2012, p. 25).

Como processo de reestruturação produtiva, desenvolveu-se a ideologia da necessidade de trabalhadores que articulassem as técnicas manuais de trabalho, com capacidades intelectuais para as ações subjetivas dentro das empresas.

Entretanto, Batista (2012) assegura que,

[...] esses saberes não refletem necessariamente um maior domínio do conhecimento científico, mas, muito mais, um maior compromisso, uma maior intensificação no trabalho, maior concentração e assertividade (BATISTA, 2012, p. 25).

Saldanha (2010) confirma que a atuação no mercado de trabalho, a partir da reestruturação produtiva,

[...] demanda o desenvolvimento de competências cognitivas complexas: competências comunicativas, desenvolvimento do raciocínio lógico-formal, transdisciplinaridade, capacidade de tomar decisões e de transferir aprendizagens anteriores para situações novas (SALDANHA, 2010, p.89-90).

De acordo com Bressan (2006), em 1996, a LDB dedicou um capítulo inteiro da Lei para a definição da Educação Profissional. Este previa a integração da modalidade de ensino com as várias formas de educação, com o trabalho, a ciência e a tecnologia, para a condução do aluno ao desenvolvimento constante das aptidões para o mundo produtivo.

Entretanto, em 1997, como esclarece Bressan (2006), promulgou-se o Decreto nº 2.208 que, ao contrário do que propunha a LDB, separou o ensino profissional do ensino geral, especificando o primeiro como preparação exclusivamente para o trabalho, com a formulação de um currículo próprio para

cada modalidade. A Educação Profissional, depois do Decreto, passou a ser oferecida em três níveis: básico, técnico e tecnológico. O Decreto acentuou, segundo a pesquisadora, a dualidade educacional já existente e evidenciou a desarticulação do trabalho com a ciência.

Segundo Colantonio (2010), o principal papel do Decreto nº 2.208/1997 foi a separação da Educação Profissional da Educação Básica de nível médio para a profissionalização. A partir do Decreto, constituiu-se um currículo próprio e independente, sendo que os cursos poderiam ser ofertados de maneira sequencial ou concomitante ao Ensino Médio. Essa modalidade de ensino, como afirma Colantonio (2010), contou, também, com uma organização curricular que apresentava uma estrutura fragmentada, uma vez que o aluno poderia optar pelo estudo em módulos.

O Decreto nº 2.208/1997 representou, como assegura Estacheski (2013), o autoritarismo da legislação, que subordinou a educação brasileira aos ditames de organismos que dominam o mercado internacional. Entre as críticas formuladas ao Decreto, a autora relata o posicionamento de Martins (2000). Segundo ele, o Decreto nº 2.208/1997 apresentou contradições ao propor uma formação em moldes já superados pelo processo produtivo, permitiu a perda da qualidade das instituições de ensino, particularmente das Escolas Técnicas Federais, por meio da oferta de modularização, acentuou a dualidade social existente, funcionou como um filtro para o Ensino Superior e, ainda, garantiu o investimento em instituições privadas de ensino.

Como aponta Gotardo (2009), o Decreto Federal nº 2.208/1997 fez parte do cenário político e econômico do governo do então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso que, em 1995, aprovou a Reforma do Aparelho do Estado.

A Reforma do Estado brasileiro atendeu os pressupostos do capitalismo internacional e dos acordos da burguesia nacional, adotando um modelo econômico que desonerava o Estado da manutenção de certas políticas sociais que, até então, era responsável exclusivo. Dessa forma, a autora afirma que o referido Decreto, que separou a Educação Profissional do Ensino Médio, estava em consonância com as novas medidas políticas advindas da Reforma do Estado.

A análise que Colantonio (2010) faz a respeito do período de vigência do Decreto nº 2.208/1997 é que houve influência da abertura econômica do Brasil para o mercado internacional nas relações de trabalho, ou seja, estas se tornaram artificiais assim como a relação entre a educação e o trabalho. Isso se justifica levando em conta as mudanças na produção em larga escala, que não demandavam uma instrução formal, podendo ser substituída por treinamentos aligeirados.

A influência de Organismos Internacionais na educação dos países periféricos, como é o caso do Brasil, também garantiram à Educação Profissional, de acordo com Estacheski (2013), sua adequação aos interesses da organização capitalista de trabalho, determinando a qualificação profissional articulada às demandas produtivas. Demandas essas, que se alteraram, a partir da reestruturação produtiva, explicitando a necessidade da qualificação profissional pautada na empregabilidade.

[...] o entendimento a respeito do destino da educação brasileira fora definido a partir das transformações na base tecnológica e organizacional da empresas, as quais criaram uma demanda por trabalhadores com diferentes perfis e habilidades, voltados para a polivalência e a multifuncionalidade. Dessa forma, a necessidade da modificação da legislação brasileira era preeminente, pois se estabeleceu a necessidade de formar um novo tipo de trabalhador e de homem para atender os interesses do capital sob a reestruturação produtiva. As instituições multilaterais, as quais já mencionamos, exerceram naquele contexto uma forte influência na determinação dos fins e objetivos da educação nacional, inclusive a proibição de integração da educação básica à educação profissional, o que se efetivou por meio do Decreto 2.208/97 (ESTACHESKI, 2013, p. 43).

Bezerra (2010) assevera que no Brasil, já no governo Collor de Melo, anterior ao de Fernando Henrique Cardoso, na década de 1990, foram implementadas políticas neoliberais no setor da educação, o que, de acordo com a autora, acentuou o “dualismo estrutural já existente”.

Referimo-nos aqui à desvalorização e o barateamento dos conteúdos científicos e a intensificação da interferência das instituições internacionais a exemplo do Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco

Internacional de Desenvolvimento (BID) (BEZERRA, 2010, p.17).

Para Bezerra (2010):

[...] torna-se relevante a proposta de investigação por meio da interferência das tendências neoliberais da reforma dos anos 90 e da proposta atual colocada pela SEED (Secretaria de Estado do Paraná), para o Ensino Médio Integrado: “o trabalho como princípio educativo”. Este princípio, também chamado de politecnicidade, por Saviani (1989), Frigoto (2005), Kuenzer (2005) e outros educadores, tem como base desestabilizar a dicotomia entre o trabalho visto somente como trabalho produtivo e o trabalho visto como princípio educativo. [...] com a união dos dois conceitos do trabalho, o Ensino Médio se concentraria nas modalidades fundamentais dando base a multiplicidade de processos técnicos de produção existentes (BEZERRA, 2010, p. 21).

A análise de Almeida (2012) é de que tanto a LDB nº 9.394/1996 quanto o Decreto nº 2.208/1997 expressaram consonância com princípios mercadológicos expressos nas teorias liberais, assim como com a lógica do capital internacional, à qual a educação brasileira tem sido submetida.

No que tange ao estado do Paraná, na década de 1990, também se verificou a influência de políticas de cunho liberal para a definição da Educação Profissional, como a implantação em 1997 do Programa de Expansão Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM) que seguiu a lógica do Decreto nº 2.208/1997 de separação da Educação Profissional do Ensino Médio e oferecia cursos profissionalizantes específicos atendendo a demanda produtiva.

Segundo Bezerra (2010), a reforma do Ensino Médio no Paraná, durante o governo de Jaime Lerner, apresentou estreita relação com a reforma da educação do Estado brasileiro. Além do PROEM, destaca-se como outro componente da reforma ocorrida no Paraná, o Programa de Qualidade no Ensino Público Paranaense para o Ensino Fundamental - PQE. Os dois Programas estavam sob orientação do BID e do Banco Mundial (BEZERRA, 2010, p. 112).

Pode-se afirmar que no movimento histórico do ensino médio paranaense no período do PROEM houve o predomínio de uma educação sob a perspectiva da separação entre a educação geral e a formação profissional, sendo que a educação geral deveria ser concluída para que a educação profissional em nível técnico no formato “pós-médio” ocorresse ou fosse convalidada (BEZERRA, 2010, p.120).

Para Ramos (2005), segundo Silva (2007), as políticas elaboradas na década de 1990 garantiram um afastamento do Estado da Educação Profissional, o fortalecimento de Instituições privadas de oferta de cursos profissionalizantes, com investimento no Sistema “S” (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESI, SESC e SEBRAE).

Esse período foi marcado pela instabilidade da situação do trabalhador por conta da diminuição dos empregos formais, seguindo a lógica da flexibilidade. Os trabalhos informais e a rotatividade de empregos submeteram os trabalhadores a aceitarem diferenças salariais e perda dos direitos garantidos pela “carteira assinada”. Nessa lógica, propagava-se a importância da busca pela qualificação para a empregabilidade, sem ênfase no aumento de escolaridade, o que se configurava como um paradoxo, dada a diminuição da oferta de empregos (DELUIZ, 2001 apud SILVA, 2007, p. 28).

Silva (2007) afirma que conceitos como empregabilidade e competências passaram a ser propalados como garantias de acesso ao emprego, responsabilizando os trabalhadores pela não inserção no mercado de trabalho, justificando, assim, o aumento do desemprego.

Neste contexto, as concepções de formação profissional que predominaram na reforma da década de 1990 tiveram como noção chave a de competências, enquanto desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. Ou seja, as propostas oficiais de educação profissional, propostas pelos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego, passam a ser conceitualmente voltadas para a formação do trabalhador empregável, de perfil multifuncional, polivalente e flexível, adequado à visão mercantil das competências (SILVA, 2007, p. 29).

Pinto (2013) salienta que com a expansão do capital em nível mundial, as políticas para a Educação Profissional, pautadas na ideologia da

empregabilidade, são convenientes às próprias contradições desse processo, que promove a exclusão social e o desemprego, responsabilizando os indivíduos na busca dos meios de superação desse desemprego.

Essa lógica se coaduna, ainda, com o discurso liberal que propaga que para solucionar o problema do desemprego, é imprescindível a busca pela qualificação. Nessa direção, a Educação Profissional dos trabalhadores articula os conceitos de empregabilidade e competências organizando a educação de maneira a atender os interesses empresariais de aumento de produtividade e competitividade.

Pinto (2013) parte da compreensão de que as políticas educacionais têm sido constituídas, a partir de interesses antagônicos. Assim,

[...] a implementação dessas políticas ocorre num contexto de embate de interesses antagônicos que são definidos a partir da luta de classes, onde, de um lado, os trabalhadores lutam por uma educação profissional voltada à integração entre fazer e pensar, visando a superar a dualidade estrutural; e, de outro lado, coadunam-se os interesses do capital, que formulam uma educação profissional que tem como finalidade formar para as demandas das práticas produtivas (PINTO, 2013, p. 13-14).

Almeida (2009) retrata a questão da dualidade estrutural como uma categoria que acompanha a história da educação no Brasil. Este é um problema que, segundo ela, não tem sua gênese, propriamente, no sistema educacional, mas está, organicamente, ligado ao modo capitalista de produção. Para a autora, a dualidade presente no Ensino Médio explica-se pelo fato de que são atribuídas a este nível de ensino duas funções distintas, uma de preparação para a continuação dos estudos e outra de preparação para o trabalho.

Essa dualidade legitima a desigualdade social no Brasil, uma vez que aos filhos da classe trabalhadora, a Educação Profissional ofertada está restrita à qualificação para o trabalho sem, contudo, garantias de obtenção de emprego que, por sua vez, apenas é alcançado por meio da disputa e da concorrência. Por outro lado, aos filhos da elite é ofertada educação propedêutica que garante maiores chances para, futuramente, tornarem-se dirigentes do país.

A respeito da desigualdade social no Brasil, vale destacar a exposição de Silva (2007). Segundo a autora, dados do IBGE (2002), entre outros, apontaram que 75% da riqueza do país é absorvida por apenas 10% da população brasileira (os mais ricos), enquanto que os outros 25% é distribuída para os 90% restante da população.

Diante disso, compreendemos que, para a população mais pobre, resta a competição entre seus pares, por um espaço no mercado de trabalho que lhes garanta a sobrevivência ou melhora da condição social. Essa competição se acirra na medida em que a lógica capitalista submete o trabalhador a fazer parte do grande Exército Industrial de Reserva, que o torna facilmente substituível.

Contudo, o cenário brasileiro mostrava sinais de mudança a partir dos anos 2000, particularmente quando da eleição para a Presidência da República do candidato Luiz Inácio Lula da Silva que trouxe, aparentemente, uma perspectiva de avanço para as políticas do Ensino Médio.

Pinheiro (2008) destaca a revogação do Decreto nº 2.208/1997 que se deu a partir da proposta para a educação, elaborada na campanha presidencial do candidato Lula em 2002. Conforme a autora, diante das críticas a esse Decreto que desvinculava a educação geral da profissional, formuladas por acadêmicos, professores e pesquisadores participantes de movimentos sociais, Lula, eleito em 2003, assumiu o compromisso de revogá-lo.

Silva (2007) afirma que o Presidente Lula assumiu o governo de um país, onde a polaridade social e o aumento da pobreza da população carente estavam expressivamente acentuados. Para a autora, essa situação se intensificou a partir do século XX com a adoção no Brasil, das políticas de corte liberal, coadunadas com o processo de globalização em âmbito mundial.

Nesse sentido,

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva se iniciou defrontando-se com essa situação em janeiro de 2003. Sendo assim, para um partido historicamente comprometido com os interesses da classe trabalhadora, enfrentar esse quadro demandará mais do que pequenos ajustes na política nacional. O grande desafio do novo governo face às expectativas da sociedade civil é a inversão da lógica financeira pela lógica social (SILVA, 2007, p. 32).

Silva (2007) afirma que no campo da educação, o plano de governo de Lula, propunha o Programa “Uma Escola do Tamanho do Brasil”, com princípios contrários aos do liberalismo adotado no governo FHC. Esse Programa se caracterizou pela defesa da escola unitária, com o objetivo de combater a dualidade da organização social, refletida na educação que, historicamente, ofereceu ensino propedêutico para os ricos, e profissionalizante para os pobres.

Nessa conjuntura, tem início no Brasil a discussão a respeito do Ensino Médio Integrado. Embora a situação, no começo do governo Lula, expressasse antagonismos, decepção da sociedade com as políticas públicas e o enfraquecimento dos sindicatos e organizações sociais – reflexo das medidas tomadas pelo governo anterior – Silva (2007) garante que “[...] foi também uma conjuntura marcada por grandes expectativas de mudanças sociais abertas pelo triunfo eleitoral do Partido dos Trabalhadores” (SILVA, 2007, p. 34).

É com esse espírito contagiante que em 2003, o então Ministro da Educação, Cristovam Buarque, um conhecido intelectual, defensor ardente da educação pública, que havia governado o Distrito Federal e sido Reitor da Universidade de Brasília, expressou o compromisso do governo com a educação de forma eloquente. Em seu discurso de posse alegou que o Brasil deveria pagar sua dívida social — e a educação era parte dela — pisando fundo no acelerador e virando a esquerda (SILVA, 2007, p. 34-35).

A revogação do Decreto nº 2.208/1997 e implementação do Decreto nº 5.154/2004 aconteceu, segundo Silva (2007), em um ambiente polêmico de disputa e diferenças teóricas entre três grupos. De acordo com a pesquisadora, dois dos três grupos dividiam as opiniões entre promover uma educação emancipadora, por meio da legislação maior, representada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 ou, por meio de uma medida provisória que apresentaria resolução mais imediata, no caso o Decreto nº 5.154/2004 (esse último acabou prevalecendo). O terceiro grupo, de acordo com a autora, era composto por conservadores que defendiam a permanência da concepção de Educação Profissional que já estava em vigor.

Kuenzer (2003), participante do grupo que discordava da regulamentação da educação profissional através de um novo Decreto, é enfática ao alegar que as três versões de minuta do novo Decreto analisadas por ela apresentam, em síntese, o que se poderia chamar de *acomodação conservadora*, à medida que, ao incorporar partes da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº9394/1996, da Resolução nº03/1998 – Conselho Nacional de Educação e do Decreto nº2208/1997, procuram atender ao mesmo tempo as intenções do Governo, das instituições públicas que passaram a vender cursos para o próprio Governo e das instituições privadas que passaram a preencher, com vantagens, o vácuo criado pela extinção da oferta pública. [...] Para Kuenzer, mais do que um novo Decreto, o que se precisava com urgência era que o governo definisse políticas afirmativas de educação profissional integradas a políticas de educação básica de qualidade para todas as faixas etárias, ambas integradas a políticas de geração de emprego e renda (SILVA, 2007, p. 36).

Diante dessa configuração, Silva (2007) declara que o novo governo, não obstante, tenha apoiado a proposta de integração, buscando garantir, também, os interesses antagônicos a essa proposta, advindos do setor conservador. Contudo, o Decreto nº 5.154/2004 não deixou de representar um avanço frente às políticas de Educação Profissional ao substituir o Decreto nº 2.208/1997.

Entretanto, conforme análise de Griebeler (2013), a implementação do Decreto nº 5.154/2004 se realizou no terreno da contradição uma vez que,

No mesmo período da implantação do Decreto N° 5.154/2004, a estrutura do MEC foi alterada e criou-se a Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), a partir do desmembramento da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), atual Secretaria de Educação Profissional. Dessa forma, enquanto a LDB N° 9394/1996, teoricamente, avançava para a articulação e a integração, a estrutura, contraditoriamente, apontava para a separação entre Ensino Médio e Educação Profissional (GRIEBELER, 2013, p. 70-71).

Para Saldanha (2010), a implementação do Decreto nº 5.154/2004 que contrapôs-se aos efeitos do Decreto nº 2.208/1997, teve um caráter de urgência, uma vez que a luta contra o conservadorismo do Congresso Nacional resultaria num trâmite muito demorado. Para Guimarães (2005), entretanto,

segundo a autora, a hegemonia de um projeto de escola única e politécnica só teria possibilidade de se concretizar por meio do enfretamento das forças conservadoras, com um projeto de Lei ou na formulação de "novas Diretrizes Curriculares pelo Conselho Nacional de Educação". Isso porque a preservação das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e Educação Profissional de nível técnico, demonstra o caráter flexível da legislação ao não garantir um currículo único para o Ensino Médio.

Não obstante, como explicita Colontonio (2010), os autores que fazem parte do campo de pesquisa em Educação e Trabalho consideram como um grande avanço o fato de o Decreto nº 2.208/1997 ter sido revogado, uma vez que essa ação demonstrou a legitimidade diante dos conflitos sociais e políticos na educação brasileira. Com a revogação do referido Decreto, foi possível retomar a Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio. Essa integração garantida legalmente deu início à possibilidade de uma formação unitária, pautada no trabalho como princípio educativo.

Colontonio (2010) afirma que a implementação do Decreto nº 5.154/2004 para a regulamentação da Educação Profissional no Brasil refletiu um posicionamento político e teórico oposto à separação entre ensino geral e profissional que, até então, prevalecia no Brasil. O Decreto em questão revogou o Decreto anterior nº 2.208/1997 e propôs um currículo integrado como proposta para o enfrentamento da dualidade entre a educação básica fundamental de nível médio e a educação técnica profissional.

Colontonio (2010) considera que, enquanto seguimento das proposições do Decreto nº 5.154/2004, em 2006, a política de integração se estendeu à Educação de Jovens e Adultos, quando se instituiu no Brasil o Programa de Integração da Educação Profissional à Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, por meio do Decreto nº 5.840/2006.

Todavia, como esclarece Saldanha (2010), mesmo com o início da oferta da Educação Profissional Integrada, o aumento da procura pelos cursos integrados se deu de forma gradativa.

Ressalta-se, que de 2005 a 2006 as matrículas nos cursos subsequentes eram mais frequentes, pois havia uma cultura enraizada, promovida pelos governos liberais, de associação da Educação Profissional com a qualificação para a obtenção de emprego.

Bressan (2006) corrobora com a concepção de que o Decreto nº 5.154/2004 propiciou o vislumbre de uma Educação Profissional diferenciada da proposta pelo Decreto nº 2.208/1997 ao apontar para uma formação politécnica com a possibilidade da integração entre profissionalização e educação geral.

O que se propunha no Decreto nº 5.154/2004, segundo Bressan (2006), ao integrar o nível e a modalidade de ensino, era propiciar aos trabalhadores o acesso às bases científicas e tecnológicas do trabalho, com vistas a um conceito emancipado de formação. A autora afirma que a associação do ensino geral e técnico, permitido pelo Decreto foi um avanço incontestável, todavia, compreende-se que a transformação da Educação Profissional, prevista no referido Decreto, demandaria um processo complexo, pois outros fatores deveriam ser considerados.

Em que pese a tentativa de restabelecer novos princípios para o Ensino Médio, com a implementação do Decreto nº 5154/04 que coloca a possibilidade de consolidação do Ensino Médio Integrado em bases unitárias, a situação posta pelos ordenamentos legais anteriores não se resolve apenas por meio do Decreto. Essa é uma questão ampla que depende do desenvolvimento de um sólido compromisso que passa pela disputa política, teórica e pedagógica (BRESSAN, 2006, p. 60).

Outro fator importante apontado por Bressan (2006) no que se refere à viabilização da proposta do Decreto nº 5.154/2004 é o compromisso com o suporte às escolas que ofertam o Ensino Médio Integrado, ou seja, é fundamental que haja investimento para o subsídio dos recursos físicos, didáticos, pedagógicos e para a formação de professores.

A análise de Garcia (2009) a respeito da implementação do Decreto nº 5.154/2004, no governo Lula, demonstra que o mesmo é resultado de um conflito criado pela defesa de modelos diferentes de sociedade. No entanto, segundo a pesquisadora, o governo Lula não se propôs a realizar uma ruptura em relação à configuração que estava estabelecida para o Ensino Médio e a Educação Profissional.

Dessa forma, a solução encontrada foi a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e sua substituição pelo Decreto nº 5.154/2004 que, na

compreensão da autora, demonstrou uma acomodação por parte do governo, ainda que o novo Decreto tenha representado um avanço ao possibilitar a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio.

Para Garcia (2009) a integração proporcionada pelo Decreto nº 5.154/2004:

[...] passa a ser a melhor forma para que os conhecimentos científicos e tecnológicos sejam consolidados em nível médio, construindo uma identidade desta etapa da educação básica, rompendo com os dois modelos já existentes, ou seja, não transformar toda a educação em propedêutica e nem toda educação em profissionalização (GARCIA, 2009, p.62).

Pinheiro (2008) faz referência ao Seminário Nacional de Educação Profissional, ocorrido nos dias 16 a 18 de junho de 2003 e realizado na cidade de Brasília, cujo objetivo era o debate acerca da retomada da Educação Profissional no Brasil. Os anais do Seminário, segundo a autora, registraram o compromisso de definição da Educação Profissional como Política Pública, na tentativa de superação dos efeitos da reforma do governo anterior para essa modalidade de ensino.

Ao analisar o Documento Base sobre o Seminário Nacional de Educação Profissional, Pinheiro (2008) salienta que o mesmo determina a vinculação da Educação Profissional com a Educação Básica, com o mundo do trabalho e com outras políticas públicas. O Documento assinala, ainda, segundo a autora, a retomada do poder de normatização da LDB de 1996 que fora ignorado pelo Decreto nº 2.208/1997 e a reforma do sistema público de ensino com valorização dos profissionais da Educação Profissional.

Pinheiro (2008) resume as indicações do Documento do Seminário Nacional de Educação Profissional, nos seguintes termos: formação profissional para os trabalhadores, integrada à educação básica, articulando conhecimentos específicos e gerais; oposição à instrução aligeirada que atende apenas os ditames do mercado de trabalho; vínculo da Educação Profissional a uma perspectiva de formação humana fundamentada na dimensão ontológica do trabalho.

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 (PINHEIRO, 2008, p.40).

Conforme Pinheiro (2008), mesmo com os propósitos firmados no Seminário Nacional de Educação Profissional, que indicavam uma educação integral, houve conflito de opiniões sobre a permanência do Decreto nº 2.208/1997 ou sua revogação.

Prevaleceu, entretanto, a decisão de revogação do Decreto de 1997 e sua substituição pelo Decreto nº 5.154 aprovado em julho de 2004. Esse novo Decreto, como esclarece Pinheiro (2008), regulamentou a Educação Profissional no Brasil, determinando sua oferta nas formas concomitante, subsequente ou integrada ao Ensino Médio.

Pinheiro (2008) salienta que a LDB de 1996 já garantia a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, portanto, para sua realização, seria necessária apenas a revogação do Decreto nº 2.208/1997, sem que prescindisse a necessidade da implementação de um Decreto específico para esse fim.

Entretanto, a autora esclarece que a defesa de um novo Decreto, baseou-se no argumento de que era preciso inovar a concepção de Ensino Médio, Educação Profissional e Tecnológica. Assim, o Decreto nº 5.154/2004, formulado em um ambiente de disputa, representou um ganho político no plano estrutural (PINHEIRO, 2008, p. 41).

De acordo com a análise dos pesquisadores, a implementação do Decreto nº 5.154/2004 possibilitou avanços significativos para a Educação Profissional no estado do Paraná. Para os pesquisadores, assim como Lula, ao ser eleito Presidente do país, assumiu o compromisso de superar as políticas de cunho liberal, até então elaboradas para a área da Educação Profissional, Roberto Requião se comprometeu com o enfrentamento dessas políticas ao ser eleito governador do estado do Paraná.

Na análise de Pinheiro (2008), a vitória em 2003 dos candidatos Lula (PT) para Presidente da República e de Roberto Requião (PMDB) para governador do estado do Paraná, trouxeram grandes expectativas de realizações de políticas sociais em benefício da população. Esses governantes, como afirma a autora, declararam sua aversão às políticas de

privatização dos governos anteriores conquistando o apoio dos movimentos sociais.

Pinheiro (2008), ao tratar do processo de expansão da Educação Profissional no Paraná, salienta que, anteriormente à eleição de Requião ao governo do estado, em meio a um clima de descontentamento quanto ao governo Lerner, foi realizado em junho de 2002, a III Conferência Estadual de Educação, tendo a frente à APP Sindicato.

Essa Conferência tratou do contexto geral da educação em âmbito internacional, nacional e estadual, sendo que a crítica ao modelo neoliberal de Estado acompanhou todas as palestras.

Quanto à escola, prevaleceu o discurso de combate à formação que garante apenas o treinamento de mão-de-obra barata para favorecer o modelo capitalista de acumulação. Em 2003, como esclarece Colantonio (2010) o governo paranaense dá providências para ofertar Educação Profissional de acordo com os termos do Decreto que seria sancionado em 2004.

Pinheiro (2008) salienta que o governo do Paraná iniciado em 2003 demonstrou concordância com a III Conferência Estadual de Educação, posicionando-se de forma contrária à gestão anterior (governo Lerner, 1995 a 2002 - PDT/PFL).

Esse posicionamento ficou evidente nos primeiros encontros referentes à Educação Profissional da SEED e do DEP, onde o pesquisador Domingos Leite Lima Filho esclareceu o contexto histórico da educação no país e no estado a partir de 1995, fazendo uma crítica às providências políticas desse período. Segundo Pinheiro (2008) o tema sobre ensino técnico e profissional foi discutido com grande ênfase, sobretudo, perante as críticas à reforma a que esse ensino foi submetido no governo anterior.

No período de 2003 a 2006, como relata Pinheiro (2008), o Paraná inicia o processo de expansão da Educação Profissional retomando-a como política pública, com a organização de um currículo integrado, demonstrando a possibilidade de formação integral dos discentes. Essa medida estava em consonância com as mudanças para a Educação, defendidas pela APP Sindicato expressas na III Conferência Estadual de Educação.

Garcia (2009) ressalta que o Paraná foi o primeiro estado a discutir com o MEC os encaminhamentos para a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, mesmo antes da implementação do Decreto nº 5.154/2004.

O governo paranaense que assumiu sua gestão em 2003 iniciou o processo de expansão da Educação Profissional como política pública, confirmando que a esta modalidade de ensino deveria significar a formação do *cidadão/aluno/trabalhador* (GARCIA, 2009), oferecendo possibilidades de acesso aos conhecimentos técnicos, históricos e sociais por meio da escola. Essa posição do governo, segundo a pesquisadora foi contrária à concepção de educação concebida para atender demandas de emprego, exigências do capital e conceito de empregabilidade.

Conforme afirma Saldanha (2010), o Decreto nº 5.154/2004 criou expectativas positivas quanto aos rumos da Educação Profissional no Paraná, assim como a eleição de Roberto Requião para o governo do estado que representava uma mudança política em oposição à suspensão da oferta pública de Educação Profissional.

Como compromisso de campanha, o governo assumiu restabelecer a Educação Profissional nas instituições públicas de ensino, essa, entre outras propostas, foi colocada em pauta na discussão que deu início a elaboração do Plano Estadual de Educação (SALDANHA, 2010, p. 85).

Diante do pressuposto de que, na década de 1990, houve uma perda da cientificidade na educação do Brasil e a construção do conhecimento crítico cedeu lugar ao “aprender a aprender” e à “pedagogia das competências”, Bezerra (2010) assevera que a proposta de Educação Básica do estado do Paraná em suas Diretrizes Curriculares Estaduais se configurou como uma rejeição a lógica mercadológica advinda do neoliberalismo que abarca, por sua vez, a pedagogia das competências, o aprender a aprender, com os conceitos de capital humano, empregabilidade e globalização.

Griebeler (2013), ao analisar a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no estado do Paraná, a partir do ano de 2003, concorda que as medidas tomadas pelo Governador Roberto Requião, então eleito, apontavam para a perspectiva de superação dos propósitos liberais que sustentavam as políticas de Educação Profissional no governo anterior e que deram ênfase à formação voltada para o desenvolvimento de habilidades e competências.

A partir de 2003, com a eleição de Roberto Requião ao governo do estado:

[...] houve a reorganização dos departamentos no estado do Paraná por níveis e modalidades, sendo criado o Departamento do Ensino Médio (DEM), o Departamento do Ensino Fundamental (DEF), o Departamento de Educação Infantil (DEI), o Departamento da Educação de Jovens e Adultos (DEJA), o Departamento de Educação Especial (DEE), a Coordenadoria de Apoio aos Diretores e Pedagogos (CADEP) e o Departamento de Educação Profissional (DEP), considerando que até então nunca houve uma secretaria responsável pela Educação Profissional no estado. A criação do Departamento de Educação Profissional representou uma das primeiras iniciativas da nova política para a Educação Profissional na forma Integrada, bem como o encerramento das atividades da PARANATEC, empresa de caráter privado que até 2002 foi responsável pelas atividades relativas à oferta da Educação Profissional paranaense (GRIEBELER, 2013, p. 97-98).

Gotardo (2009) ressalta a iniciativa do estado do Paraná que, em 2004, implantou o Ensino Médio Integrado em 71 instituições de ensino, ainda antes da promulgação do Decreto nº 5.154/2004. Em sua análise, o Departamento de Educação Profissional do Paraná - DEP teve a posição política de retomar os cursos de Educação Profissional optando por um currículo que articulasse a formação com os princípios pedagógicos do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia. A decisão em nível nacional de revogar o Decreto nº 2.208/1997 em julho de 2004 concedeu maior validade à integração do Ensino Médio com a Educação Profissional.

Como esclarece Saldanha (2010), o Departamento de Educação Profissional, criado no âmbito da Secretaria Estadual de Educação – SEED que extinguiu a atuação da Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná – PARANATEC, atualmente denomina-se Departamento de Educação e Trabalho – DET. A autora enfatiza que, de acordo com o Documento "Fundamentos Políticos e Pedagógicos para a Educação Profissional", iniciou-se no atual DET um processo de diagnóstico para a compreensão das necessidades concretas para a expansão, levando em conta questões sócio-econômicas das regiões do Paraná e provimento de recursos humanos e materiais.

Para Pinheiro (2008), a criação do Departamento de Educação Profissional - DEP também foi um dado importante para a expansão da Educação profissional no Paraná, tendo em vista que, pela primeira vez, na história do estado, houve um departamento específico para tratar da Educação Profissional na rede pública de ensino do Paraná.

De acordo com Pinheiro (2008), um grupo específico tratou da Educação Profissional no estado do Paraná, propondo entre outras diretrizes, a reforma do Ensino Médio pautada na formação integral; integração da Educação Profissional ao sistema regular de ensino público, com aumento de recursos financeiros; retorno dos cursos profissionalizantes nas escolas públicas de nível médio; especialização de docentes para atuar na Educação Profissional; além de recursos humanos, materiais e financeiros pertinentes à qualidade dos cursos.

Em resumo, Pinheiro (2008) aponta o processo de expansão da Educação Profissional no Paraná, a partir de 2003, como uma iniciativa do governo, em atenção às expectativas dos movimentos sociais, para possibilitar a superação da formação específica para o mercado de trabalho, com oferta de uma educação que hipoteticamente visava emancipação humana pautada na integração e na politecnia.

Garcia (2009) aponta os desafios para a concretização da integração no estado do Paraná. Segundo a autora, o primeiro desafio no âmbito da SEED e do DET - PR foi a discussão e construção dos fundamentos pedagógicos e políticos para a política de Educação Profissional. Em seguida, a pesquisadora, indica a materialização dos planos de curso como outro desafio enfrentado pela SEED e o DET, os planos de curso foram elaborados por professores dos colégios onde já havia a oferta de cursos em módulos e dos que se preparavam para ofertarem cursos na forma integrada.

Outro passo importante na concretização da proposta de integração no Paraná, conforme Garcia (2009), após a percepção de que estava ocorrendo apenas uma junção dos conteúdos que constituíam a proposta de currículo, foi o trabalho da SEED e do DET no sentido de garantir a transição da articulação para a integração.

Segundo Garcia (2009) também se configurou como desafio para a SEED e o DET a decisão dos colégios em ofertarem o Ensino Médio Integrado.

Segundo a autora, em muitos casos, a decisão ficou por conta de alguns dirigentes das instituições, não havendo uma discussão com a comunidade escolar para a definição dos cursos com base em dados que demonstrassem o desenvolvimento sócio-econômico do estado e a vocação econômica regional.

Para a proposta de integração no Paraná também houve, como indica Garcia (2009), uma resistência por parte da comunidade em aceitar a extensão dos cursos integrados que teriam duração de quatro anos, a limitação consubstanciada na insuficiência de professores concursados para as disciplinas específicas e na dificuldade de oferecer formação continuada aos docentes de forma satisfatória.

Por fim, Garcia (2009) aponta como desafio para a efetivação da proposta de integração no Paraná, a questão do financiamento requerido para a implantação dos cursos. Segundo a autora, a Educação Profissional necessita de um orçamento próprio, proveniente do governo federal e estadual, para que se configure como política pública o que até então tem se apresentado como política de governo.

O problema do financiamento tem sido discutido tanto no interior das Secretarias Estaduais de Educação, como no MEC. Sabe-se que existe um PL, propondo a criação de um Fundo específico para a Educação Profissional, mas não existem perspectivas concretas, em curto prazo, para sua efetivação. Por outro lado sabe-se que foi lançado um novo programa de financiamento o “Brasil Profissionalizado”, não como financiamento de uma política pública, mas como financiamento de programas específicos, o que, portanto não possibilita ir além de políticas de governo. [...] no caso do Paraná, segundo a SEED/DET (2008), está sendo instituído gradativamente o chamado Fundo Rotativo da Educação Profissional para que os Colégios possam realizar a manutenção de seus laboratórios. Esta é uma medida que contribui para dar as condições básicas e assegurar a qualidade dos espaços necessários a este tipo de formação, mas que muito ainda será necessário avançar. Não existem ainda no país critérios claros do custo aluno por curso nas diversas áreas profissionais (GARCIA, 2009, p. 75).

Garcia (2009) faz uma exposição dos princípios norteadores da proposta de integração curricular para o Ensino Médio e a Educação Profissional no estado do Paraná. Segundo ela, o DET e a SEED - PR elaboraram um

documento sistematizando os debates que conduziram a implementação da integração. A pesquisadora avalia como positiva a interlocução ocorrida entre a SEED, os professores e os educadores das universidades, afirmando que isso contribuiu de maneira fundamental para a definição da elaboração do documento intitulado Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional.

Não obstante os méritos atribuídos à iniciativa do governo federal em implementar o Decreto nº 5.154/2004 e dar início à forma integrada de Educação Profissional, é preciso considerar que alguns limites como práticas concernentes à concepção liberal, dualidade no ensino e desigualdade social, não foram superadas, mesmo com uma proposta avançada de ensino profissionalizante.

Nessa direção, os pesquisadores da Educação Profissional indicam algumas incoerências no que tange à efetivação da integração dessa modalidade de ensino com o Ensino Médio, e quanto ao próprio Decreto em questão. Compreendemos que essas incoerências estão particularmente ligadas ao fato de a proposta de integração estar inserida numa sociedade capitalista.

A opinião de Almeida (2012) é de que o Decreto nº 5.145/2004 deveria ter um caráter provisório, garantindo uma pluralidade de práticas voltadas para a Educação Profissional e, nesse período, a sociedade civil teria condições de se mobilizar buscando uma transformação mais efetiva para essa modalidade de ensino, que superasse as mudanças que um mero Decreto pudesse oferecer.

Contudo, Almeida (2012) garante que a esperada mobilização por parte da sociedade civil não ocorreu. A autora também questiona o processo de reestruturação do Ministério da Educação (MEC), que colocou a política de Ensino Médio, na Secretaria de Educação Básica, separando-a da Educação Profissional. Algumas ações posteriores do MEC também comprovavam que a política de integração não era prioritária.

[...] o Ministério da Educação não promoveu a implantação do ensino médio integrado em sua própria rede e nas redes estaduais. Ainda que, de acordo com Frigotto (2005), em agosto de 2004 o Ministro da Educação assinou convênios com

os secretários de Educação do Estado do Paraná, Santa Catarina e Espírito Santo, prevendo o repasse de recursos financeiros para apoiar a implantação do ensino médio Integrado nesses Estados. Após um ano, os convênios não foram efetivados (ALMEIDA, 2012, p. 61).

Gotardo (2009), ao analisar as três formas de Educação Profissional possibilitadas pelo Decreto nº 5.154/2004, garante que a integração é a forma que mais se aproxima do atendimento aos interesses da classe trabalhadora, já que, além de pretender formar para o emprego, busca formar, também, para a continuação dos estudos em nível superior.

Quanto à concomitância, Gotardo (2009) salienta que essa forma de oferta para a Educação Profissional dificulta o acesso e a permanência dos jovens trabalhadores, dada a impossibilidade de disporem de tempo para frequentar dois turnos de ensino, ainda mais se forem em instituições distintas.

A respeito da subsequência, a autora afirma que essa forma de ensino protela a profissionalização, retardando, também, uma melhor qualificação dos jovens que já estão no mercado de trabalho.

Embora não desconsidere o esforço dedicado à elaboração tanto do documento do MEC quanto do documento da SEED/PR com vistas a uma nova proposta de Ensino Médio, Batista (2012) esclarece que as reformas nada mais são do que medidas para sanar de maneira paliativa, determinados problemas. Não objetivam e nem têm a capacidade de transformação de dada realidade, pois não atingem os fatores estruturantes do sistema capitalista. Entretanto, o autor assegura que a luta por reformas não deve ser encerrada, pois é a partir das mesmas que o trabalhador obtém consciência face à organização do sistema.

Por conseguinte, Batista (2012) explicita sua compreensão de que não bastou que os governos do presidente Lula e do governador Requião, apoiassem uma proposta de Ensino Médio pautada na criticidade, efetivando a revogação do Decreto nº 2.208/1997, se na materialidade não ofereceram condições físicas e materiais para a consumação da proposta.

Gotardo (2009) é enfática em afirmar que a revogação do Decreto nº 2.208/1997 e implementação do Decreto nº 5.154/2004, que possibilitou um currículo integrado para a Educação Profissional, foi mais uma medida para

atender um compromisso de campanha eleitoral de Lula do que a efetivação de um ensino integrado. Isso porque,

[...] mesmo que haja possibilidades maiores de oferta do ensino integrado, este parece não se constituir, ainda, como uma demanda efetiva do setor produtivo nacional, e tampouco da classe trabalhadora, o que leva ao desinteresse, por parte dos governantes, na sua implementação (GOTARDO, 2009, p.54).

Gotardo (2009) avalia a dualidade do Ensino Médio, que se constitui de educação diferenciada de acordo com a classe social a qual o aluno pertence, afirmando que essa só será superada quando da superação da sociedade de classes. Isso porque, segundo a autora, nem a profissionalização regulamentada pela Lei Federal nº 5.692/1971 nem a regulamentada pelo Decreto nº 2.208/1997 deram conta de garantir Educação Profissional de qualidade ou garantia de acesso ao mercado de trabalho.

Para a autora, “seria ingenuidade observar o movimento da educação e da sociedade apenas pela legislação justamente porque essa é determinada pelas relações sociais, e não o contrário” (GOTARDO, 2009, p. 56). Nesse sentido, a pesquisadora afirma que as conquistas trazidas pelo Decreto nº 5.154/2004 devem ser dimensionadas para a construção mesmo dentro do capitalismo, uma educação mais de acordo com as expectativas dos trabalhadores.

As conquistas do Decreto nº 5.154/2004 devem, sob nossa análise, ser considerados a partir dos dados estatísticos de Institutos de Pesquisas Educacionais apresentados por Silva (2007), referentes aos resultados educacionais na gestão de FHC e no período inicial do governo Lula, fazendo uma comparação entre os dois governos, no que tange às políticas para o Ensino Médio.

Para o período correspondente ao governo Fernando Henrique Cardoso, Silva (2007) analisou os dados do Censo Escolar dos anos 1999, 2000, 2001 e 2002, elaborados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP e dados do Censo Escolar 2003, 2005 e 2006, produzidos pelo mesmo instituto, correspondentes ao primeiro governo de Luis Inácio Lula da Silva (SILVA, 2007, p. 45).

De acordo com o que afirma a autora, nos anos de 1990, a discussão que se formava no Brasil entre os responsáveis pelas políticas educacionais a respeito do acesso a educação e permanência na escola conduziu à ampliação de programas e projetos que proporcionaram aumento de matrículas na educação básica e crescimento da oferta de vagas no Ensino Médio.

Como salienta Silva (2007), após a promulgação do Decreto nº 2.208/1997 e a reforma da Educação Profissional no governo FHC, segundo dados do Censo Escolar 2002, do total de 8.710.584 de matrículas para o Ensino Médio nas redes estaduais, federais, municipais e privadas, apenas 1.884.874 alunos concluíram esse nível de ensino, tendo como principais causas a evasão e a repetência.

Quanto aos cursos técnicos, sequenciais ou concomitantes ao Ensino Médio, dados do Censo Escolar 2003 indicam que das 2.789 vagas, a rede privada ofertou 1.983 delas (SILVA, 2007, p.46).

Dados estatísticos analisados por Silva (2007) referentes aos anos 1999, 2003 e 2005 mostram que, em 2003, houve diminuição de oferta de Ensino Médio de nível Técnico nas redes federais, estaduais e municipais e um leve aumento da oferta em 2005. A rede privada, por sua vez, esteve em ascensão durante todos os períodos.

No ano de 2005, período em que já estava em vigor o Decreto nº 5.154/2004, segundo Silva (2007), o relatório do Censo Escolar 2005 confirmou que foram realizadas 9.031.302 matrículas no Ensino Médio Regular, distribuídas entre as redes estaduais, federais, municipais e privadas. Já para os cursos técnicos, sequenciais, concomitantes ou integrados, houve um número de 747.892 matrículas, sendo que dessas, 57,2% foram efetivadas em redes privadas de ensino.

Como afirma Silva (2007), o ano de 2005 apresentou um quadro de poucas matrículas no Ensino Médio Integrado, das 747.892 matrículas para a Educação Profissional, apenas 40.628 foram para esse nível de ensino.

Com relação aos cursos concomitantes e subsequentes, Silva (2007) afirma:

A rede privada abarca um grande percentual da oferta de vagas nas modalidades concomitante e subsequente,

notadamente mais lucrativos e com as quais já trabalhava durante a reforma anterior, mantendo assim sua hegemonia nessa área (SILVA, 2007, p. 49).

A partir da verificação dos dados a respeito do Ensino Médio, Silva (2007) salienta que, no governo FHC, a tendência, historicamente construída de estadualização desse nível de ensino, foi superada e está em conflito no governo Lula, diante das disputas de interesse pelas quais passa.

Ao analisar os Decretos nº 2.208/1997 e nº 5.154/2004, Almeida (2012) conclui que não há diferenças substanciais entre os mesmos. Ambos, na concepção da autora, expressam a separação entre o ensino profissionalizante e o ensino geral, consolidando a manutenção de uma educação diferenciada para dominados e dominantes. Ou seja, os filhos da classe trabalhadora recebem formação específica para o trabalho enquanto os filhos da classe dominante, (prováveis) futuros dirigentes do país, recebem educação propedêutica.

Depreendemos, ao concluir esta seção, que as medidas tomadas para a Educação Profissional na década de 1990, legitimadas particularmente pelo Decreto nº 2.208/1997, estavam de acordo com o contexto político, econômico e ideológico presentes no Brasil naquele período.

A oferta de uma Educação Profissional voltada especificamente para a qualificação, garantida com o referido Decreto estava dentro da lógica manifestada a partir da reestruturação produtiva, que deu início à produção flexível e ao processo de globalização da economia brasileira. Destaca-se, nesse período, a perda da cientificidade na formação do trabalhador, precariedade do trabalho e aumento da informalidade nas relações de emprego.

Como já apontamos, um novo contexto político iniciado nos anos 2000 trouxe também um novo contexto para as políticas de Educação Profissional. Trata-se, respectivamente, da eleição do candidato Lula para a Presidência da República e da implementação do Decreto nº 5.154/2004 que revogou o Decreto nº 2.208/1997.

O Decreto nº 5.154/2004 marcou o início de uma nova trajetória do ensino profissionalizante e, embora não tenha significado um rompimento total

com as políticas dos governos anteriores para essa modalidade de ensino, trouxe perspectivas de avanços para a mesma.

Reiteramos, portanto, que os direcionamentos políticos para a Educação Profissional, ocorridas no Brasil desde a década de 1990, embora também tenham sido resultado das lutas sociais, estiveram sempre ligadas ao contexto de cada período, no que se refere às relações econômicas, produtivas e políticas, representando, também, questões ideológicas nos diferentes governos.

4 LIMITES E POSSIBILIDADES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL APÓS A IMPLEMENTAÇÃO DO DECRETO Nº 5.154/2004

A despeito da proposta de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, com base no ensino politécnico e na articulação dos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia, propagados pelos documentos que apresentaram uma nova perspectiva de Educação Profissional após o Decreto nº 5.154/2004, verificamos que os pesquisadores, por nós estudados, apontam os limites e as possibilidades para a concretização da integração da Educação Profissional, de acordo com o que expõem os documentos.

Concordamos que:

Uma proposta de natureza progressista e orgânica aos subalternos, que se fundamenta na possibilidade de formação omnilateral, apresentada por um Estado que promoveu a dualidade do ensino por toda a sua história, e que, ao mesmo tempo, estabeleceu suas políticas educacionais focadas no desenvolvimento da ordem capitalista internacional, merece ampla análise (ESTACHESKI, 2013, p. 48).

O Decreto nº 5.154/2004 trouxe, indiscutivelmente, avanços para as políticas de Educação Profissional tanto no âmbito do estado do Paraná, quanto em âmbito nacional. Esses avanços também se devem ao fato de os governos paranaense e brasileiro, iniciados em 2003, atuarem de maneira contrária às concepções liberais que norteavam as políticas de profissionalização até então. Contudo, os pesquisadores da Educação Profissional indicam que, na prática, houve desafios e limites para a efetivação da proposta de ensino integrado. Apontamos agora, quais foram esses limites.

O Decreto nº 5.154/2004 indica a integração do ensino profissionalizante com o Ensino Médio, entretanto, de acordo com o disposto no Art. 4º do Decreto, essa integração deverá atender às exigências de cada instituição de ensino no que se refere ao seu projeto pedagógico (Parágrafo III do Art. 4º do Decreto nº 5.154/2004).

Essa medida, de acordo com Almeida (2012), contribui para a perda da percepção de totalidade, uma vez que fica a critério de cada instituição que

oferece Ensino Médio Integrado a decisão sobre a maneira como acontecerá essa integração.

Conforme o parecer nº 39/2004 que especificou as formas de aplicação do Decreto nº 5.154/2004:

Embora possa parecer desnecessário, é preciso ressaltar que a forma integrada não pode ser vista, de modo algum, como uma volta saudosista e simplista à da revogada Lei nº 5.692/71. Para a nova forma introduzida pelo Decreto nº 5.154/2004, é exigida uma nova e atual concepção, que deverá partir do que prescreve o § 2º do Art. 4º do referido Decreto (BRASIL, 2004).

A autora observa que a implantação do Decreto nº 5.154/2004 não oportunizou a inserção de uma “nova concepção pedagógica”, como referida no parecer nº 39/2004, uma vez que “a Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve ser oferecida, conforme o Art. 4º § 2º, ‘simultaneamente’ e ao longo do Ensino Médio” (ALMEIDA, 2012). Para a autora, esta simultaneidade favorece a independência entre os cursos, diferindo-se da concepção de integração proclamada no Decreto nº 5.154/2004.

Outra limitação apresentada no parecer nº 39/2004, segundo Almeida (2012), é que, ainda que o mesmo reconheça a forma integrada como um curso único, considera os conteúdos para o Ensino Médio e para a Educação Profissional como de “naturezas diversas”, o que reforça a dualidade do ensino.

A organização do Ensino Médio em três séries anuais e acrescida de mais um ano de ensino profissionalizante, como dispõe o parecer nº 39/2004, se realizou com a sobreposição de disciplinas tanto para a formação geral quanto para a formação profissional ao longo do curso. Entretanto, este encaminhamento descaracteriza a proposta de integração (ALMEIDA, 2012, p.64).

De acordo com Almeida (2012), com a implementação do Decreto nº 5.154/2004, formaram-se expectativas de que as limitações expressas no Decreto nº 2.208/1997 fossem superadas. Contudo, a autora postula que as providências tomadas no governo Lula tiveram mais um caráter conciliatório do que de rompimento com o que já estava definido para a Educação Profissional no governo anterior.

Esse pensamento, conforme assinala Almeida (2012), é corroborado por Frigotto (2005), quando o mesmo afirma que houve uma continuação das políticas curriculares para o Ensino Médio e Profissional do governo FHC, mesmo após o Decreto nº 5.154/2004. Tendo continuado também o direcionamento educacional de ênfase no individualismo e na concepção de competência, no sentido de adequar a educação aos preceitos liberais.

O decreto nº 5.154/04, que tinha como objetivo romper com essa visão dual entre o saber fazer e o saber pensar, expressa no decreto nº 2.208/97, não avançou na construção de uma educação voltada não somente para a técnica, mas também para a formação política, para possibilitar aos trabalhadores condições para tornarem-se dirigentes políticos e comprometidos com a classe trabalhadora. Porém, devemos compreender que os decretos são um embate político, uma luta, uma disputa (ALMEIDA, 2012, p. 76).

Em suma, a pesquisa desenvolvida por Almeida (2012) indica que o Decreto nº 5.154/2004 não cumpriu com a prerrogativa de ofertar um ensino que articulasse educação técnica à educação geral, no sentido de uma formação integral, ou de romper com a dualidade educacional. Com base nos conceitos gramscianos, a autora chega à conclusão que tanto o Decreto nº 2.208/1997 quanto o Decreto nº 5.154/2004 enfatizam a formação tecnicista em detrimento da educação integral, diferentemente do que preconiza a escola unitária de Gramsci.

Com efeito, Bezerra (2010) enaltece o conceito e a proposição de Ensino Médio Integrado. Entretanto, após a conclusão de sua pesquisa de campo, em uma escola que ofertava esse nível de ensino na cidade de Jacarezinho-PR, a pesquisadora aponta limites quanto à implementação da proposta.

Ao entrevistar professores e pedagogos da referida escola, a autora elencou categorias centrais, quais sejam: influência do neoliberalismo no trabalho dos professores do Ensino Médio Integrado; Conhecimento do Ensino Médio Integrado; Integração entre a parte diversificada e o núcleo comum do curso; Avaliação dos professores sobre a proposta e seu aprimoramento (BEZERRA, 2010, p. 148-149).

Quanto à primeira categoria, influência do neoliberalismo no trabalho dos professores do Ensino Médio Integrado, Bezerra (2010) salienta que há diferenças entre as opiniões dos entrevistados a respeito da proposta do Ensino Médio Integrado. A maioria afirma que o papel da escola é formar para o mercado de trabalho, a minoria declara que, além de formar para o trabalho, a escola deve possibilitar aos alunos o entendimento de que a mesma não é redentora e essa formação não garantirá o acesso ao mercado de trabalho, uma vez que esse acesso, na opinião desses profissionais, vai depender da atuação individual dos sujeitos frente à sociedade capitalista.

A esse respeito, Bezerra conclui que:

Despontam entendimentos distintos, por vezes contraditórios, ora indicando a presença da política neoliberal dos anos 90, com maior predominância, e ora demonstrando que está no início um trabalho, que torna capaz de unir a educação geral e a educação profissional em função da desestabilização da dualidade estrutural existente no ensino médio. Contudo, é visível a presença de uma política neoliberal onde existem contradições e ambivalências nas alterações percebidas, tanto no que se refere à finalidade do enfoque do Ensino Médio Integrado como nas temáticas dos cursos de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado e na questão entre teoria e prática (BEZERRA, 2010, p.152).

Com base na segunda categoria, conhecimento do Ensino Médio Integrado, buscou-se entre os professores e pedagogos sua compreensão da integração entre formação geral e para o trabalho, e das alterações para o Ensino Médio, a partir da proposta de trabalho como princípio educativo. A esse respeito, a autora salienta que:

Todos os participantes argumentaram que teoricamente eles não têm fundamentação sobre o referencial teórico-político da proposta, com enfoque em Gramsci, e conseqüentemente não têm claro o que é “trabalho como princípio educativo” (BEZERRA, 2010, p.159).

Segundo Bezerra (2010), com exceção de um professor, os outros entrevistados ainda afirmam que os cursos de capacitação a eles oferecidos não estão contribuindo para sua atuação em sala de aula ou trazendo

esclarecimentos a respeito da integração entre teoria e prática, necessária para a efetivação do Ensino Médio Integrado.

Sobre a terceira categoria, integração entre a parte diversificada e o núcleo comum do curso, Bezerra (2010) revela que os professores da parte diversificada que ministram aulas técnicas, em geral, atuam, também, em empresas privadas, portanto não participam de atividades com os outros professores como a semana pedagógica, por exemplo. Esse distanciamento entre os professores resulta na fragmentação do ensino e na dificuldade de organização do ensino integrado.

As respostas dos participantes da pesquisa, ao serem indagados a respeito das alterações no Ensino Médio Integrado permitiram que Bezerra (2010) concluísse que:

Em nenhuma das falas dos professores e pedagogos esteve presente o real significado de “integrado” no ensino aprendizagem que está inserido na proposta do Estado do Paraná, como visto neste trabalho em Gramsci (1981); Saviani (2005); Frigotto (2005); Kuenzer (2005) e outros autores. Estas observações são consoantes à avaliação da pesquisadora em relação à proposta na prática da escola (BEZERRA, 2010, p.162).

No que concerne à quarta categoria, avaliação dos professores sobre a proposta e seu aprimoramento, os profissionais entrevistados se mostraram favoráveis à implantação da proposta, entretanto, afirmam que esta não atendeu as necessidades do Ensino Médio, uma vez que não houve capacitação dos profissionais para essa implantação, ou seja, “[...] os professores não estão capacitados, não receberam fundamentação teórica adequada para atuação no curso” (BEZERRA, 2010, p. 165-166).

Bezerra (2010) destaca, também, que é possível verificar a influência do neoliberalismo na atuação dos profissionais que atuam no Ensino Médio Integrado, mesmo diante da proposta de trabalho como princípio educativo, possibilitado a partir da implementação do Decreto nº 5.154/2004.

Os pressupostos do liberalismo se consolidam não apenas como teoria, mas também como uma ideologia que afeta a atuação dos profissionais da educação. Esta constatação se percebe quando verificada a dificuldade de os educadores participantes da pesquisa de Bezerra (2010) compreenderem o

real significado de “integrado” e a função social da escola, especialmente em nível profissionalizante. Isso ocorre, segundo a autora, por estarem impregnados da ideia de que o papel principal da escola é formar para o trabalho e ainda de que o sucesso alcançado pelos sujeitos independentemente da escola, vai depender da sua atuação perante a sociedade (individualismo e meritocracia).

Portanto, a pesquisa de Bezerra (2010) aponta que, pelo menos na escola onde se realizou a pesquisa de campo, há limites quanto à efetivação do ensino integrado na sua real concepção. A autora elenca como principais limitações a falta de preparação dos profissionais que atuam nesse nível de ensino, a influência dos argumentos do liberalismo que estão imbricados não apenas na ação dos educadores, mas da sociedade em geral e a falta de articulação entre a política para o Ensino Médio Integrado e seus principais agentes: os professores.

Batista (2012), ao tratar do Decreto nº 5.154/2004, recupera autores que entendem que, embora o mesmo tenha trazido uma proposta de integração entre formação geral e específica, pautada nos eixos Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia, na prática, a proposta de integração não garantiu mudanças na realidade da educação.

Um fator expresso no documento do MEC (2007) para a Educação Profissional, segundo Batista (2012) é a indicação de uma educação politécnica. Nesse sentido, a prerrogativa é de que o aluno obtenha formação básica pautada na politécnica, e após os dezoito anos de idade, quando da conclusão dessa formação, se dedique a uma formação profissional.

Entretanto, levando em consideração uma realidade de desigualdade social e econômica, que obriga os jovens a participar do processo produtivo antes dos dezoito anos, o documento explicita que é preciso adotar uma medida transitória, ofertando uma educação básica pautada na ciência na cultura e na tecnologia, oportunizando que, no futuro, os jovens possam escolher suas profissões após os dezoito anos. Nessa direção, Batista (2012) compreende que o documento prevê que o Ensino Médio Integrado vai garantir a ascensão social dos jovens.

A esse respeito Batista (2012) salienta que,

Consideramos oportuno questionar se esse discurso desconsidera a desigualdade socioeconômica como fruto do capitalismo, atribuindo a desigualdade social ao nível de formação que os filhos da massa recebem na escola. Portanto, estaria a solução de todos os problemas na educação e não na ruptura da estrutura organizacional do capitalismo?(BATISTA, 2012, p. 34).

Batista (2012) evidencia as limitações expressas nos documentos que propõem o Ensino Médio Integrado do MEC e da SEED/PR e faz uma crítica a respeito da indicação presente nos dois referidos documentos, de que a maior responsabilização pelo êxito do Ensino Médio Integrado recai sobre a sociedade civil. Essa atitude é entendida pelo pesquisador como uma maneira de descentralizar a culpa pelo sucesso ou fracasso da proposta.

O fato de grande parte dos alunos da classe trabalhadora precisar trabalhar, dadas suas condições objetivas, implica na dificuldade de acesso à escola. Considerando esse fato, o MEC propõe o Ensino Integrado para assegurar a esses alunos o saber elaborado com base na cultura, no trabalho na ciência e na tecnologia. A pergunta que Batista (2012) formula é: “Entretanto, que condições o governo dá a esses alunos para inserir-se nesses cursos?”.

Outro questionamento que o autor faz é: Como os alunos que trabalham, poderão participar dos cursos oferecidos em período integral? Nesse caso, sua escolha se restringiria aos cursos ofertados no período noturno conciliando assim escola e trabalho, o que de certa forma, conduz ao entendimento de que os cursos do Ensino Médio Integrado não são destinados, de fato, a todos os alunos.

Se a proposta integrada é destinada aos filhos da classe trabalhadora, mas alguns alunos não possuem acesso a todos os cursos – pelo fato de alguns serem ofertados no período integral –, percebemos que a proposta não torna o ensino tão igualitário e preocupado com a formação da massa, o que de certa forma, descaracteriza a premissa dos documentos base frente à superação da dualidade estrutural. A pergunta que fica é: o Ensino Médio Integrado é acessível a todos os jovens, filhos da classe trabalhadora?(BATISTA, 2012, p. 87).

Batista (2012) entende como limitação o fato de que, ainda que os documentos com a proposta de integração da Educação Profissional tenham uma sólida fundamentação teórica, o documento do MEC não conceitua a categoria práxis enquanto articulação da prática com a teoria. Embora esse conceito esteja presente no documento da SEED/PR, o autor entende que a falta dessa conceituação no documento do MEC é questionável, uma vez que a práxis é categoria central ao se pensar em ensino com base no trabalho como princípio educativo. Para o autor, sem uma visão clara desta categoria, torna-se vaga a noção de totalidade e a relação teoria-prática.

A respeito das categorias trabalho, ciência, cultura e tecnologia, incorporadas nos documentos da SEED/PR e do MEC, Batista observa:

[...] as noções de Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia não são aprofundadas pelos documentos. Não podemos reduzir toda a teoria marxista em trinta, quarenta páginas – de documento – e também não há sugestões de leituras – além das referências utilizadas pelos documentos-base – que auxiliem os professores a ampliar seu conhecimento frente a essas categorias (BATISTA, 2012, p. 96).

O autor, ainda faz referência à histórica divisão da educação, que tem sido elaborada de maneira diferenciada de acordo com o público ao qual atende, sendo de base técnica para a classe proletária e de cunho acadêmico para a elite, particularmente em se tratando do Ensino Médio. E aponta, ainda, a contradição encerrada num projeto de Ensino Médio Integrado, pensado por intelectuais marxistas, mas colocado em prática numa sociedade capitalista, fato esse que pode impedir que um projeto de educação atenda, de maneira efetiva, os interesses da classe trabalhadora.

Conforme Silva (2007), no 4º artigo, o Decreto nº 5.154/2004 apresenta de que maneira se dará a articulação do ensino profissional ao regular. De acordo com o artigo, essa articulação será de forma integrada, sequencial ou concomitante. A novidade é a forma integrada de ensino, já que a sequencialidade e a concomitância já estavam expressas no Decreto nº 2.208/1997.

Na concepção desta pesquisadora, o Decreto nº 5.154/2004 significa um avanço quando possibilita a articulação do ensino profissional com o ensino

geral, entretanto, seu retrocesso é expresso quando o mesmo mantém as medidas contidas no Decreto nº 2.208/1997 atendendo, assim, os interesses dos setores conservadores. Em outras palavras, o Decreto nº 2.208/1997 foi revogado, mas a fundamentação de sua proposta continua mantida no Decreto nº 5.154/2004 (SILVA, 2007, p.41).

Pode-se dizer que, a despeito de toda expectativa criada em torno do Decreto nº 5.154/2004 e da nova proposta de Ensino Médio, o Ministério da Educação (MEC), como assevera Silva (2007), não deu mostras de que haveria uma prioridade política quanto à integração do ensino.

O argumento de Silva (2007) está pautado na desarticulação ocorrida no MEC logo após a promulgação do novo Decreto, que determinou que o Ensino Médio ficasse a cargo da Secretaria de Educação Básica enquanto que a Educação Profissional passou a ser responsabilidade da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). A não prioridade da política de integração “[...] se expressa, também, pela não atualização de documentos legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais, Parecer nº16/1999 e Resolução nº04/1999” (SILVA, 2007, p. 42).

A autora ressalta que é contraditória a manutenção do parecer nº 16/1999, da concepção educacional das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e das Referências Curriculares Nacionais (RCNs) ao lado do Decreto nº 5.154/2004, que expressam a polivalência como noção fundamental para a organização curricular, diferentemente da concepção de politecnicidade que fundamenta a proposta de integração.

Assim, estabelece-se uma contradição que fere a concepção de integração concebida como indissociabilidade entre teoria e prática, pois, por determinação do Conselho Nacional de Educação, com a concordância do Ministério da Educação, a integração deve ser orientada a partir da concepção de currículo presente no Parecer nº16/1999 e na Resolução nº04/1999, os quais defendem, entre seus princípios norteadores, a independência entre o ensino médio e a educação profissional (SILVA, 2007, p. 44).

Em sua análise, Saldanha (2010) também tece considerações a respeito dos efeitos da implementação do Decreto nº 5.154/2004 para a Educação Profissional. De acordo com a pesquisadora, o Decreto retomou a concepção

da LDB ao estabelecer, além das formas concomitante e subsequente, a forma integrada de Educação Profissional. Para a autora, o Decreto nº 5.154/2004 representou um avanço em relação às consequências do Decreto anterior nº 2.208/1997, entretanto não rompeu com a dualidade educacional.

No que se refere à análise do Decreto nº 5.154/2004, a autora destaca que o mesmo, ainda que tenha possibilitado a oferta de Educação Profissional na forma integrada, não deu prioridade à essa integração. Esta afirmação pauta-se no fato de que o governo federal demorou um tempo considerável desde a formulação do Decreto em 2004 para a implantação em nível nacional, que ocorreu apenas em 2007 (SALDANHA, 2010, p. 96).

Para elencar outro limite na efetivação de uma formação na perspectiva da integração, Saldanha (2010) cita a fala de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) que afirmam que há elementos de uma educação politécnica na proposta de Educação Profissional integrada, apresentando um indicativo de mudanças, todavia, não se configura como "Ensino Médio unitário e politécnico", pois a constituição da realidade impede essa configuração.

Outros desafios para a concretização da integração na Educação Profissional estão relacionados à formação de professores, concepção de currículo e de prática pedagógica, como afirma Garcia (2010) Chefe do DET, entrevistada por Saldanha (2010).

Segundo Saldanha (2010), a entrevistada afirma que a integração na perspectiva da politecnicidade ainda não ocorreu, é um processo em andamento. É importante, segundo ela, a discussão a respeito da politecnicidade, mas é preciso considerar a inserção dessa perspectiva em uma sociedade de classes, como é a capitalista onde a politecnicidade não se realiza. A entrevistada ressalta, segundo Saldanha (2010) a importância da formação continuada visando à implementação do ensino politécnico. Para ela, é a incorporação e a clareza, por parte dos professores, da proposição curricular de concepção politécnica que pode possibilitar que ela realmente aconteça.

A entrevistada também salienta, como afirma Saldanha (2010), a importância de maiores investimentos para a Educação Profissional Integrada, realização de concursos públicos para a contratação de quadro docente e, ainda, a relação entre o Paraná e os outros estados brasileiros no que tange às

formas de Educação Profissional aplicadas, visando à possibilidade de uma política de Estado para a Educação Profissional.

Em resumo, Saldanha (2010) enfatiza que a escola unitária, pautada na politecnia e na formação humana integral, ainda não se concretizou. Entretanto, essa perspectiva orienta a política de Educação Profissional Integrada, considerando todos os seus limites e desafios.

A possibilidade de integração entre a Educação Básica e a Educação Profissional, proposta pelo Decreto nº 5.154/2004, criou, de acordo com Saldanha (2010), a expectativa de construção de uma escola voltada aos interesses dos trabalhadores, porém, o que de fato ocorreu, segundo ela, foi a continuação do ensino fragmentado e dual.

Ao analisar os dados sobre educação no município de Medianeira-PR, no período do governo de Roberto Requião (2003-2007), e ainda os dados coletados nas escolas estaduais, federais, na Secretaria Municipal de Educação do mesmo município e no INEP, Griebeler apontou alguns limites quanto à implantação da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, particularmente no Colégio Mondrone, onde a autora realizou sua pesquisa.

Um desses limites, segundo a autora, é a dificuldade que os alunos encontram em ingressar nos cursos por não serem aprovados no processo seletivo, já que a oferta é limitada. Quanto aos alunos que ingressam nos cursos, a dificuldade está em conciliar o estudo com o trabalho (a maioria dos alunos já trabalha) o que resulta em reprovações e abandono. Ressalta-se, que o número de reprovações e abandono dos cursos tem oscilado entre os anos 2005 e 2010, tendo diminuído em alguns anos e aumentado em outros (GRIEBELER, 2013).

Outro desafio apontado por Griebeler (2013), quanto à implantação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Colégio Mondrone é a falta de concurso público para constituir um quadro efetivo de professores dos cursos e, ainda, a falta de formação pedagógica para os professores das áreas técnicas.

O estudo feito com professores da Educação Profissional do NRE de Ponta Grossa, concluído em 2013 pela pesquisadora Estacheski (2013), a respeito das concepções expostas nas Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional, revela que no que diz respeito à essa modalidade de ensino, não

obstante todo discurso em favor da integração, oferece mais cursos profissionalizantes subsequentes ao Ensino Médio do que cursos profissionalizantes integrados ao Ensino Médio. Isso confirma, para a autora, o fato de que a formação específica para a preparação para o trabalho continua sendo o principal objetivo da Educação profissional.

A conclusão a que a pesquisadora chega, após a análise dos questionários distribuídos entre os professores, é de que não há, por parte dos mesmos, uma clareza na compreensão da educação politécnica com vistas à emancipação humana, pautada em princípios socialistas, como é propagada nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação profissional.

Estacheski (2013) relata que, a partir das respostas dos professores aos questionários, compreende-se que não há nos cursos de Educação Profissional do NRE de Ponta Grossa uma formação politécnica, mas sim, uma preparação para o mercado de trabalho, ou seja, a proposta não chegou a sair do papel.

Ao serem questionados sobre a concepção de trabalho, os professores apresentam respostas divergentes, demonstrando, segundo a autora (2013), a falta de clareza na compreensão do trabalho enquanto “[...] realização humana inerente ao ser [...]” (RAMOS, 2006 apud ESTACHESKI, 2013, p. 116).

Apontamos, portanto, a dificuldade de os professores dos cursos de EP conceberem o trabalho fora do âmbito produtivista imposto ideologicamente pelo capitalismo. A ideia que permeia entre os educadores é a de que o mundo do trabalho para o qual os alunos dos cursos da EP paranaense devem ser "preparados" é apenas uma nova terminologia para atender as necessidades da sociedade burguesa capitalista. Assim permanecem formando alunos proativos, que possuam "jogo de cintura", que enfrentem as necessidades que lhes serão colocadas pelo mundo globalizado, para atuarem em qualquer área ou inserirem-se em diversos campos. É uma visão impregnada pelos aspectos neoliberais toyotistas de formação humana e que se apresentam, não só no discurso dos professores, mas provavelmente em sua ação pedagógica (ESTACHESKI, 2013, p.117).

Outro limite apontado por Estacheski (2013) para a efetivação de uma educação pautada na politecnia é o fato de que a proposta da SEED-PR não leva em consideração o que a autora chama de conceitos chave preconizados por Gramsci:

[...] tais como o conceito de Estado ampliado (sociedade política + sociedade civil), da estrutura e construção do bloco histórico como garantia da hegemonia por meio dos intelectuais envolvidos. Essa evidência é um indício de que os interesses políticos não se voltam a emancipação humana, uma vez que não leva à compreensão dos sujeitos envolvidos (professores e alunos) as condições históricas, sociais e políticas em que as concepções adotadas foram concebidas (ESTACHESKI, 2013, p. 127).

Apesar da proposta de educação politécnica apresentada nas DCEs para a Educação Profissional do Paraná, o que se percebe, segundo Estacheski (2013), é que os limites impostos para sua concretização contribuem para que persista a dualidade na educação, a qual não encontra resistência dos docentes que acabam adotando o discurso neoliberal que está inerente às práticas pedagógicas.

A autora salienta ainda que,

[...] concepção politécnica de educação e de escola unitária, com vias ao desenvolvimento omnilateral humano, exige seu entendimento em nível de sistema educacional como um todo, sendo que incluímos nesse projeto as políticas de formação de professores. É, portanto, um projeto de sociedade e não uma proposta única e exclusiva de um respectivo departamento que compõe as secretarias de educação, exigindo ainda a ampliação do financiamento destinado à educação. A nosso ver esse é outro impasse, uma vez que grande parte do financiamento do sistema educacional brasileiro provém dos organismos internacionais, os quais também direcionam os objetivos a serem alcançados (ESTACHESKI, 2013, p. 128).

Em outras palavras, embora a Educação Profissional integrada aponte para a perspectiva de ruptura com o ideário liberal de educação, ao estar amparada em uma proposta educacional pautada na politecnia, a própria SEED reconhece que tal projeto de educação é um desafio diante da atual organização capitalista de produção, não obstante, o fato de que a educação é organizada pelo próprio Estado capitalista.

A despeito da possibilidade de formação integral propagada pelo Decreto nº 5.154/2004, Almeida (2009) alerta para a dificuldade de materialização da proposta de ensino integral, diante da estrutura social

vigente. A pesquisadora afirma que a elevada desigualdade social e econômica obriga os filhos da classe trabalhadora a ocupar um lugar no mercado de trabalho, buscando complementar a renda da família.

Corroborando com esse pensamento, Colontonio (2010) afirma que a educação integral proposta para a Educação Profissional, ainda que represente um avanço para essa modalidade de ensino, não deixa de ser uma contradição ao estar inserida na sociedade capitalista.

Para a autora, o eixo proposto para a integração não supera a desigualdade e polaridade social, e não condiz com interesses políticos e com a lógica de instrumentalização do capitalismo. Assim, não se tem conferido à ciência, ao trabalho e à cultura um caráter universal para o conhecimento.

Colontonio (2010) tratou em sua pesquisa da implantação do PROEJA no estado do Paraná, Programa elaborado a partir das novas perspectivas para a profissionalização, amparadas no Decreto nº 5.154/2004. A autora salienta que os conceitos de ciência, cultura, trabalho e tecnologia, apresentados nos documentos normativos do PROEJA no Paraná, demonstram uma concepção de trabalhador necessária na atual conjuntura social e produtiva. Ou seja, o conceito de trabalhador que articula técnicas manuais e cognitivas intelectuais.

De acordo com a autora, este perfil de trabalhador vem se estabelecendo desde a década de 1990, quando se valorizou a formação para habilidades e competências. A novidade, agora, é a propagação da formação integral, objetivando a integração entre formação para o mundo do trabalho e formação para a cidadania (COLONTONIO, 2010, p.104).

No entanto, Colontonio (2010) esclarece que:

Se a redação dos textos normativos por si só alcançasse os objetivos educacionais, de início ela já apontaria algumas incoerências. O que está prescrito para o PROEJA em suas diversas diretrizes alcança parcialmente a clareza sobre o eixo de integração e, portanto, seus objetivos para tornar este eixo válido para o currículo integrado, também são parcialmente alcançados (COLONTONIO, 2010, p. 105-106).

E ainda afirma que a ampliação da Educação Profissional, na década de 1990, esteve mais voltada para a entrada dos trabalhadores dos países periféricos, por meio de suas certificações, em um mercado competitivo e

desigual, do que para a formação desses trabalhadores, com uma Educação Profissional de qualidade que articulasse os valores de uso do trabalho.

O PROEJA, segundo Colantonio (2010), que se insere na política de expansão da Educação Profissional, iniciada a partir dos anos 2000, não foge à lógica mencionada acima. Segundo a pesquisadora, ainda que o Programa represente uma forma de ascender socialmente a partir da formação, e os certificados de formação geram expectativa de aumento salarial e melhoria de vida dos trabalhadores, o que se observa, é que a ampliação da Educação Profissional criou uma demanda de trabalhadores qualificados muito maior do que o número de vagas que são oferecidas no mercado de trabalho.

A análise de Colantonio (2010) é de que a sociedade regida pelo modo de produção capitalista e por uma racionalidade instrumental desagrega o conhecimento técnico do conhecimento científico, assim, o currículo integrado, proposto a partir do Decreto nº 5.154/2004, não obtém êxito em integrar o que na sociedade já está separado.

A questão da indissociabilidade entre formação geral e específica, proposta nos Documentos normativos do PROEJA, é compreendida por Silva (2010) como uma possibilidade parcial, considerando que a escola está inserida na sociedade capitalista, pois este modelo econômico apresenta limites e contradições que determinam os rumos tanto da sociedade quanto da escola.

A autora garante que a proposta de indissociabilidade entre formação geral e específica apresenta contradições no que tange à forma como está posta na sociedade a articulação entre ciência e técnica, entre formação geral e formação para o trabalho. É essa contradição, segundo a autora, que impede a efetiva integração curricular que visa à produção de uma formação unitária e politécnica.

Para Machado (2012), o PROEJA significou uma ação estratégica ao se associar duas modalidades de ensino para as quais vinham sendo desenvolvidas políticas fragmentadas e isoladas. Contudo, a autora afirma que há uma intencionalidade dominante no que se refere à política para esse Programa, que faz com que a mesma seja implantada de maneira superficial impedindo sua efetividade.

De acordo com Pinheiro (2008), a proposta de educação integral, é uma inovação importante para o ensino profissionalizante, uma vez que representa a completude da formação, articulando educação geral e específica. Entretanto, a autora garante que não se pode deixar de considerar a questão da luta de classes, condição que o ensino integrado não consegue superar, as tentativas de integração, segundo ela, se restringem ao combate à dualidade educacional de maneira mais avançada, mas essa integração também encontra limites, como a insuficiência de investimentos financeiros, limitando assim os recursos para garantir qualidade da infra-estrutura das instituições de ensino; o processo lento de contratação de docentes e formação continuada ineficiente.

A análise de Pinheiro (2008), quanto à implementação do Decreto nº 5.154/2004 em âmbito nacional, reflete sua compreensão de que houve algumas incoerências administrativas no que se tratou da Educação Profissional. Uma dessas incoerências, como explicita a pesquisadora, foi a reestruturação ocorrida no MEC que resultou na extinção da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), ficando o Ensino Médio a cargo da Secretaria de Educação Básica (SEB) foi criada então a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Para a autora, essa reestruturação no MEC, reforçou o caráter dualista de educação que se propagava superar com o Decreto.

Outra incoerência apontada por Pinheiro (2008), que demonstrou um paradoxo diante dos novos propósitos para a Educação Profissional, foi o conteúdo do documento da SETEC (2008) onde se observou uma ênfase maior na adequação às demandas produtivas do que na ampliação da Educação Profissional voltada à emancipação humana e para a superação da submissão ao modo capitalista de produção como fora propalado no Seminário Nacional de Educação Profissional em 2003.

Ainda que, segundo Pinheiro (2008), esteja expresso no documento da SETEC a imprescindibilidade de formação geral e profissional, não se especifica a organicidade entre as duas, há outro enfoque, como esclarece a autora:

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 (PINHEIRO, 2008, p. 43).

A partir da análise do documento da SETEC, Pinheiro (2008), ressalta que o objetivo da Educação Profissional, expresso no documento, é a formação para reinserir o trabalhador no mercado de trabalho. Entretanto, como afirma a autora, frente a um quadro de desemprego, onde não existem vagas de trabalho formal para todos, acentua-se a necessidade de uma formação que vise à flexibilidade do trabalhador para que este enfrente as dificuldades do mundo do trabalho adaptando-se a empregos informais, terceirizados e temporários. Ou seja, o trabalhador precisa estar "empregável" de acordo com as necessidades do mercado.

Pinheiro (2008) também aponta como incoerente a normatização do Decreto nº 5.154/2004 por meio do Parecer nº 39/2004 e da Resolução nº 01/2005, do Conselho Nacional de Educação. Esses, de acordo com a autora, possibilitaram a renovação dos conceitos apresentados no Decreto nº 2.208/1997, uma vez que a formação profissional é apresentada de maneira simultânea ao Ensino Médio, representando a independência entre a formação geral e técnica e relegando a integração entre as duas a um segundo plano.

Segundo Pinheiro (2008), a renovação das propostas para a Educação Profissional, a partir de 2003 no governo Lula, foi formulada atendendo às críticas ao Decreto nº 2.208/1997 e aos efeitos do mesmo para a Educação Profissional. Não obstante, a autora garante que essas propostas não corresponderam satisfatoriamente aos objetivos propalados. Tal fato foi comprovado pelas críticas que se formaram ao governo Lula no que se tratou das políticas para a Educação Profissional amparadas no novo Decreto.

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; PNPE19; 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 (PINHEIRO, 2008, p. 45).

A análise de Pinheiro (2008) indica que esses programas, embora fizessem parte das intenções de expansão da Educação Profissional e de reconhecimento da mesma como política pública, apresentavam ao mesmo tempo incompatibilidade com o tipo de formação integral que se propagava.

A autora relata que houve, quanto à execução desses programas, uso inadequado dos recursos públicos; pouca qualidade e efetividade social; insuficiência de vínculo com políticas de emprego e de educação; também se registrou considerável evasão dos programas por parte dos alunos; e ainda, quando os projetos ofereciam auxílio financeiro aos alunos, o valor do mesmo era irrisório, sendo pouco atrativo para os jovens.

Ao analisar o processo de expansão da Educação Profissional no estado do Paraná, Pinheiro (2008) afirma que o mesmo teve limitações devido à dificuldade que o governo enfrentou para arcar com o investimento necessário, particularmente, quanto à ampliação dos cursos relacionados ao setor da indústria.

A entrevista com diretores e coordenadores, que compôs a pesquisa da autora, indica que 46% dos entrevistados apontam o investimento para a Educação Profissional como insuficiente. Ainda se mencionou na entrevista, segundo Pinheiro (2008), o número insuficiente de professores e a falta de preparação específica para atuação na Educação Profissional dos profissionais atuantes.

De acordo com Pinheiro (2008), o Plano Estadual de Educação¹⁹ (PEE) apreciado coletivamente em 2005, explicitou a necessidade de materiais e equipamentos para a expansão da Educação Profissional. E, atendendo à denúncia contra a contratação de profissionais temporários e das precárias

¹⁹O atual Plano Estadual de Educação foi aprovado em 25 de junho de 2015, pela Lei nº 18.492.

condições de trabalho, o governo realizou, a partir de 2003, concursos públicos para substituição de profissionais temporários por efetivos, abrangendo o ensino profissional. Segundo a autora, houve, também, investimento em formação continuada para os profissionais da educação.

Na análise de Pinheiro (2008), tanto a contratação de professores efetivos e da formação continuada dos mesmos contribuiu para o processo de expansão da Educação Profissional no Paraná. No entanto, esse processo foi limitado, tendo em vista a verificação de que a contratação de professores foi insuficiente para atender a demanda, permanecendo a necessidade de contratação de professores temporários, o que causou uma considerável rotatividade entre eles. Isto, segundo a autora, não permitiu que a formação continuada atingisse a expectativa de melhoria da qualidade do ensino.

Davanço (2008) parte da concepção de que, mesmo o DEP e a SEED-PR terem apresentado uma proposta teoricamente mais avançada de educação, o que se compreende é que houve uma tendência de continuação ao invés de rompimento com a dualidade educacional.

Segundo a pesquisadora, essa afirmação se comprova pelo fato de que, apesar de o Decreto nº 5.154/2004 incluir a modalidade integrada para a Educação Profissional, essa é apenas uma das formas de articulação, as modalidades subsequente e concomitante permaneceram como opções para o ensino profissional demonstrando, assim, a resistência de forças conservadoras que impedem a efetivação de uma escola realmente unitária.

Contrariando a reivindicação da unitariedade como concepção de ensino, ao se estabelecer a modalidade integrada apenas como mais uma das formas de articulação, o decreto nº. 5154/04 estabelece que esta deva ser desenvolvida observados “os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação”. Porém, estas diretrizes, construídas para atender ao decreto nº. 2208/97 não sofreram alterações para adequar-se ao que foi disposto no decreto nº. 5154/04, o que conseqüentemente acabou impondo limites à implementação de um modelo de ensino médio, cuja organização curricular se pretende integrada (DAVANÇO, 2008, p. 85).

Davanço (2008) também assegura que:

[...] o fato dos cursos de educação profissional serem direcionados por um departamento específico – o DET –, enquanto o Ensino Médio está sob a tutela do DEB – Departamento de Educação Básica – e, sabendo que a adoção da nova concepção de educação profissional se limita ao DET, não podemos afirmar que haja uma aproximação teórica entre os dois departamentos. Pelo contrário, evidenciam o caráter fragmentado, ainda no âmbito da SEED-PR, do curso analisado. Levando-se em consideração a necessidade da integração dos conhecimentos, esta fica comprometida devido às orientações distintas de cada um dos departamentos, esse fato, por sua vez, reproduz e reforça a segmentação do trabalho dentro da escola (DAVANÇO, 2008, p. 108).

Outro entrave para a efetivação da proposta de integração no Paraná, de acordo com Davanço (2008), é a falta de conhecimento dos professores dos documentos legais que norteiam a proposta, particularmente o documento *Fundamentos Políticos Pedagógicos da Educação Profissional do Paraná*. Segundo a autora, não houve um trabalho no sentido de familiarizar os professores com esse documento, ficando a cargo de cada um buscar fazer a leitura e compreensão dos fundamentos teóricos e metodológicos da reforma educacional contidos no mesmo.

Para Davanço (2008), a universalização do Ensino Médio, ainda que aconteça, só será efetiva na medida em que esse nível de ensino for concebido e organizado para atender as necessidades de formação dos trabalhadores. E, ainda, quando mais do que o conhecimento tecnológico, a escola ofereça também um espaço para que a sociedade aproprie-se do conhecimento, obtendo a capacidade de participar da transformação da realidade.

Davanço (2008) alerta para o fato de que apenas dispositivos legais não dão conta de efetivar a construção de uma escola integrada. É necessário que haja, também, um projeto para a transformação da sociedade onde de fato a escola integrada se torne possível.

Conforme a autora foi por esse motivo que Gramsci advogou em favor da afinidade entre educação e trabalho ainda na escola elementar, para que se construísse uma concepção nova de mundo, permitindo que os alunos

pudessem relacionar a escola com a vida e, assim, participar ativamente na luta pelo rompimento com o capitalismo.

Analisando a implantação do Ensino Médio Integrado no Paraná, Gotardo (2009) afirma que a SEED-PR adotou princípios que indicam uma formação que rompe com a separação entre o trabalho manual e o intelectual. Entrementes, indica paradoxalmente o desenvolvimento de competências que, segundo a autora, estão pautadas no desenvolvimento de habilidades úteis às demandas do mercado.

Gotardo (2009) ainda esclarece que:

A política de formação profissional adotada pela Secretaria de Estado da Educação no Paraná está atrelada a uma determinada concepção de educação que, a princípio, responde mais às necessidades da classe trabalhadora, no entanto, como política social, representa também interesses do capital, estando situada num campo de disputa — disputa não apenas sobre como formar, a partir de quais princípios, mas também por recursos financeiros, melhores condições de trabalho para os educadores, o que implica não somente a adoção de um determinado currículo, mas, sobretudo, a garantia de condições para que esse currículo se efetive (GOTARDO, 2009, p.79).

De maneira geral, os limites apontados por Gotardo (2009) quanto à efetivação da Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio são evidenciados por:

[...] a) falta de previsão de carga-horária para os professores discutirem/construírem a integração curricular na escola, o que tem levado à adoção de medidas isoladas pelas escolas na solução dos problemas referentes à integração; b) o fato de que algumas disciplinas são ministradas por profissionais sem formação pedagógica, por serem da parte específica do currículo, o que dificulta ainda mais a construção da integração; c) no caso dos cursos ofertados na modalidade PROEJA, a adequação da metodologia também tem se configurado a partir da iniciativa isolada dos professores; d) ainda com relação ao PROEJA, a questão da reprovação pode se constituir como problema, pois a reprovação em uma disciplina acarreta a reprovação do semestre, o que pode levar à desistência (GOTARDO, 2009, p. 80).

Garcia (2009) aponta a formação inicial e continuada dos professores como essencial para a concretização da integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio.

No entanto, a pesquisadora salienta que isso tem se configurado como um desafio a ser enfrentado, uma vez que sua pesquisa indica que as universidades têm tratado o conhecimento de forma dividida, concebendo o modelo de produção taylorista/fordista "na qual o conhecimento é tratado de forma estanque" (GARCIA, 2009, p. 116).

Um fator que indica que há problemas na formação inicial dos professores, segundo a autora, é a dificuldade apresentada pelos professores, gestores e coordenadores de curso em superar a organização do conhecimento aprendida em sua formação. Não obstante, essa organização não é um limite apenas das universidades, mas do sistema educacional em geral.

O questionamento que Garcia (2009) formula é:

Se nas Universidades os professores não têm uma formação na perspectiva da totalidade, como romper e contraditoriamente trabalharmos desta forma no ensino médio? É possível na formação continuada romper com este ciclo? Estes questionamentos nos fazem refletir sobre o papel da formação continuada no que Gramsci denomina de intelectuais orgânicos (GARCIA, 2009, p. 116).

Diante do exposto, concordamos com o pensamento de Estacheski (2013) de que a formação de uma escola unitária está, diante da atual organização social, no terreno da utopia, mas, como também afirma a pesquisadora, a politização da sociedade civil não pode deixar de ser uma constante para que a possibilidade de transformação social não seja suprimida.

Não obstante as limitações apontadas pelos pesquisadores quanto à integração da Educação Profissional, verificamos que os mesmos também indicam algumas possibilidades e avanços que se constituíram por meio das proposições para essa modalidade de ensino, a partir dos anos 2000.

Para Batista (2012), embora o Decreto nº 5.154/2004 não tenha trazido mudanças na realidade educacional do país, uma vez que a despeito de se propor o Ensino Médio Integrado conservou o ensino concomitante e

sequencial, garantindo a continuidade da educação dual, é preciso levar em consideração a luta dos teóricos que se empenharam na elaboração da nova proposta de educação para o Ensino Médio.

O grande avanço apontado por Batista (2012) no que tange à elaboração da proposta integrada é a incorporação que os documentos do MEC e da SEED/PR fizeram dos conceitos dos intelectuais marxistas enquanto fundamentação teórica.

O autor afirma que, ainda que haja pouco investimento por parte do governo para a formação continuada de docentes, o que compromete a aplicação efetiva da proposta, é preciso enaltecer a materialização de uma proposta que está pautada em ideais marxistas, pelo ineditismo da situação “[...]pois até então esses intelectuais não tiveram tanto poder participativo nas discussões sobre a criação de uma proposta de ensino” (BATISTA, 2012 p.88).

A respeito do documento da SEED/PR, que apresenta a proposta de Educação Profissional integrada ao Ensino Médio no estado, Batista (2012) assegura que o mesmo,

[...] possui bases teóricas provavelmente nunca utilizadas antes em um documento do governo, o que representa um avanço histórico ao pensar na trajetória dual vivida pela educação paranaense e brasileira, o que não quer dizer que o documento tenha poder suficiente para superar a dualidade estrutural. Entretanto, pela primeira vez conseguimos legalizar uma proposta educacional com bases críticas, dando-nos condições de organizar o Ensino Médio sob um viés crítico (BATISTA, 2012, p. 85).

Para Bezerra (2010) a proposição de Ensino Médio Integrado, particularmente no estado do Paraná, amparada no Decreto nº 5.154/2004, é um desafio que se mostra extremamente pertinente. Tendo em vista a elaboração de uma política pública compromissada com um projeto voltado para a diminuição das desigualdades sociais e aumento do nível de escolaridade dos paranaenses.

Bezerra (2010) destaca, também, que o esforço do governo paranaense para a concretização do Ensino Médio Integrado, se consubstancia numa tentativa de desestabilizar a intervenção do capital na formação do trabalhador,

no intuito de possibilitar a oferta de uma educação de qualidade pautada na ciência e na tecnologia, diferentemente da educação oferecida até então, voltada apenas para a formação de mão de obra de acordo com as demandas da produção.

Uma das primeiras medidas embasadas por uma reflexão crítica do resgate do papel da escola no Estado do Paraná, foi a elaboração de diretrizes curriculares para o Estado. Pensada nessa proposta curricular uma escola que assumisse a responsabilidade de atuar na transformação e na busca do desenvolvimento social, na qual os sujeitos que dela fazem parte empenhem-se na construção de uma proposta para que a realização dessa proposição se efetive é que o governo do Paraná pensou em delinear suas diretrizes curriculares estaduais (BEZERRA, 2010, p.128).

De acordo com Bezerra (2010), a proposta de educação no Paraná, entendida como uma ação de enfrentamento às políticas neoliberais, embora não se configure como a única medida necessária para garantir a transformação da sociedade capitalista (uma vez que outros setores sociais e institucionais devem colaborar para o processo de mudança), traz uma contribuição fundamental nesse processo.

Estacheski (2013) aponta como positivo o fato de que, ao estruturar a Educação Profissional, a SEED-PR (gestão 2003/2010) incentivou professores e pesquisadores ao aprofundamento de teorias pautadas em propostas socialistas de educação, que mostram a possibilidade da instituição de uma escola que atende os interesses dos trabalhadores por meio da politecnia.

Ainda a respeito da proposta de Ensino Médio Integrado no Paraná, Griebeler (2013) pondera que esta se configurou como um avanço na política de Educação Profissional em comparação com a forma que esta modalidade de ensino estava organizada anteriormente, quando os cursos profissionalizantes eram ofertados de maneira desarticulada e independente do Ensino Médio.

Griebeler (2013) também ressalta a importância da organização curricular dos cursos técnicos na forma integrada que determinavam para cada curso a duração de quatro anos, o que se difere do Ensino Médio de três anos, contribuindo para que não houvesse desistências dos cursos. Enfatiza, além

disso, que o critério para a matrícula no Ensino Médio Integrado é a conclusão do Ensino Fundamental, sendo assim:

[...] o público destinatário da Educação Profissional na forma Integrada são os jovens com idade entre 15 e 19 anos, faixa etária em que se encontra o segundo maior número de pessoas do município de Medianeira, representando 9,30% da população. O público a ser atendido na Educação Profissional na forma Integrada, expresso pelo Documento Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional (2006), vem reafirmar o propósito de ofertar uma formação para o trabalho, a fim de formar cidadãos autônomos, responsáveis e conscientes no mundo do trabalho (GRIEBELER, 2013, p. 162-163).

A ponderação de Colantonio (2010) é de que, não obstante as limitações imbricadas na relação trabalho e educação há que se considerar o que se apresenta nos documentos oficiais, referentes ao Ensino Médio e a Educação Profissional, a partir do Decreto nº 5.154/2004. Os documentos propõem a integração do nível e da modalidade de ensino por meio do eixo formado pelos conceitos de ciência, cultura e trabalho que, segundo intelectuais da área trabalho e educação, são os conhecimentos a que todos os sujeitos têm (ou deveriam ter) direito de se apropriar.

Na análise de Almeida (2009), embora o Decreto nº 5.154/2004 tenha mantido os cursos técnicos concomitantes e subsequentes ao Ensino Médio, como já propunha o Decreto nº 2.208/1997, a possibilidade da forma integrada dos cursos técnicos, permitida pelo Decreto de 2004, trouxe expectativas de uma formação mais completa, oportunizando aos alunos a compreensão da realidade social, econômica, política, cultural e do trabalho.

Segundo a pesquisadora, a perspectiva de educação proposta pelo Decreto nº 5.154/2004, remete à escola unitária defendida por Gramsci, ou seja, uma escola única, com valorização do ser humano que contemple a formação profissional.

A respeito do PROEJA, Programa inserido na proposta de integração da Educação Profissional, Silva (2010) afirma que, no âmbito das políticas públicas, o mesmo se constitui como um avanço significativo para a formação da classe trabalhadora, uma vez que o Programa procura o rompimento com a

dualidade que acompanha historicamente o Ensino Médio no Brasil. Portanto, há com o PROEJA a possibilidade (embora seja um desafio) de se construir um currículo integrado que, de fato, articule a ciência e as técnicas de trabalho para a construção de uma formação unitária, pautada na concepção gramsciana de educação que toma o trabalho como princípio educativo.

Garcia (2009) salienta que para a realização de uma escola destinada aos trabalhadores, dentro de uma sociedade desigual, onde interessa ao sistema uma educação voltada para a polivalência do trabalhador e suas capacidades de realizar múltiplas funções, é necessário um projeto contra-hegemônico de educação, onde os trabalhadores sejam integrantes do processo e não meros expectadores.

A integração somente acontecerá, na opinião da pesquisadora, a partir de ações de participação democrática ativa nas tomadas de decisões de todos que fazem parte da classe dos que vivem do trabalho, a fim de superar os limites que lhes são impostos.

Mesmo tendo consciência dos limites da sociedade capitalista que tem como finalidade a valorização do capital, entendemos ser possível pela contradição a construção de outros caminhos, sabendo que depende de uma opção política, mas não se restringe a esta opção. É preciso que esteja respaldada também pela garantia de financiamento público, gestão democrática e principalmente pela incorporação, pelo coletivo da escola, de uma educação que tem a perspectiva de ruptura com o modelo tradicional (GARCIA, 2009, p. 134).

De acordo com Garcia (2009), para garantir a integração, é necessário ter a Educação Básica como referência, como formação mínima fundamental a todos. Esta, integrada à Educação Profissional deve estar embasada no trabalho como princípio educativo, que vai orientar as práticas políticas e pedagógicas. Não obstante, a autora afirma que conceber o trabalho como princípio educativo em uma sociedade de classes não quer dizer que a dualidade estrutural será superada, pois isso significaria a superação do capitalismo. Contudo, segundo esta pesquisadora, é possível desenvolver políticas que respondam aos interesses dos trabalhadores, pela própria contradição, considerando os desafios e possibilidades da escola.

Segundo Garcia (2009), para compreender o processo de integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, é preciso conhecer o dia a dia nas escolas, partindo da compreensão de que o trabalho como princípio educativo, a ciência, a cultura e a tecnologia, categorias que norteiam a integração, devem aparecer na prática pedagógica de todos os professores, superando a fragmentação do conhecimento, socializado a partir de disciplinas desarticuladas umas das outras, construindo uma forma de ensinar onde haja o diálogo entre as disciplinas e entre os conhecimentos expressos em cada conteúdo.

Diante das considerações acima, podemos afirmar que, de maneira geral, as limitações apontadas para a proposta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, estão relacionadas à efetivação da proposta na prática. A principal crítica elaborada pelos pesquisadores é de que não houve uma concretização da integração de acordo com o que propagou tanto o Decreto nº 5.154/2004, quanto as propostas formuladas após o mesmo, para essa modalidade de ensino. Esse fato também está relacionado, de acordo com os pesquisadores, à contratação insuficiente de professores do Ensino Médio nas escolas que ofertavam a forma integrada, bem como a falta de uma sólida formação continuada para a efetiva compreensão da concepção de integração e politecnicidade.

O Decreto nº 5.154/2004, apesar de apresentar uma proposição diferenciada para a Educação Profissional, representou, segundo os pesquisadores, uma continuidade das políticas para a profissionalização já estabelecidas anteriormente, com o Decreto nº 2.208/1997, que enfatizavam a especialização, amparadas nos conceitos liberais de individualismo e meritocracia. Fato que foi comprovado pela permanência, a partir dos anos 2000, das formas concomitantes e subsequentes de Educação Profissional.

A partir da análise dos pesquisadores, depreendemos que a forma integrada de Educação Profissional, legitimada pelo Decreto nº 5.154/2004, não cumpriu com a prerrogativa de romper com a dualidade educacional, até porque, ao estar inserida na sociedade capitalista, a proposta de educação integral e politécnica, revela contradição.

No que se refere às possibilidades apontadas para a Educação Profissional, após a implementação do Decreto nº 5.154/2004, os

pesquisadores convergem entre si ao afirmar que o fato de maior importância foi a elaboração de uma proposta avançada de educação.

Concebidos com a contribuição de teóricos da área trabalho e educação, os documentos do MEC para Educação Profissional em âmbito nacional e da SEED-PR para o estado do Paraná, representaram proposições contrárias às políticas liberais, indicando uma concepção de ensino voltado para atender à classe trabalhadora.

Nesse sentido, podemos dizer que o principal avanço para a Educação Profissional foi o ordenamento jurídico possibilitado pelos governos que iniciaram sua gestão nos anos 2000, com a aprovação de uma proposta de educação para o ensino profissionalizante pautada no trabalho como princípio educativo, em articulação com os eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa possibilitou a análise da Educação Profissional no Brasil, a partir da implementação do Decreto nº 5.154/2004, por meio dos trabalhos de pesquisadores no estado do Paraná que se debruçaram sobre esse tema, investigando as reais possibilidades de implantação da proposta de Ensino Profissional Integrado ao Ensino Médio, indicada no referido Decreto.

Possibilitou, ainda, compreender a trajetória dessa modalidade de ensino, por meio do resgate histórico da Educação Profissional, feito pelos pesquisadores, a partir da década de 1990, quando mudanças importantes aconteciam no país, alterando as relações produtivas e econômicas para o melhor desenvolvimento do capitalismo nacional, influenciando, conseqüentemente, os direcionamentos educacionais. O que nos leva à compreensão de que as políticas para educação e, particularmente, para a Educação Profissional, estão diretamente ligadas à configuração do contexto social de cada época, sendo estas executadas de forma a melhor atender a expansão do sistema capitalista.

Sendo o capitalismo um sistema que legitima a desigualdade social com a submissão de uma classe em relação à outra, o sistema educacional no que se refere à Educação Profissional, para melhor atender essa conjuntura, é organizado de maneira dualista, cabendo à classe subjugada, um ensino voltado para a qualificação de mão de obra, de acordo com as demandas que vão se formando ao longo do processo de desenvolvimento do capital.

Essa dualidade que acompanha a história da Educação Profissional no Brasil, de acordo com o que demonstram as pesquisas que analisamos para a composição desse trabalho, tomou uma forma expressiva ao serem adotadas na década de 1990, políticas de concepções liberais que coadunavam com o processo de globalização que se expandia no país no mesmo período.

Assim, a organização da Educação Profissional estava permeada por políticas governamentais que buscaram invariavelmente, condicionar os critérios para essa modalidade de ensino às mudanças sociais, econômicas e políticas ocorridas de acordo com o contexto histórico da época.

Esse contexto, de cunho ideológico, estabeleceu a exigência de mão de obra qualificada, atendendo às mudanças no setor produtivo onde a produção

flexível ganhou espaço, articulada a abertura econômica no Brasil. Os requisitos exigidos para a entrada no mercado de trabalho incluíam, além do conhecimento das práticas manuais, atitudes e comportamentos que demonstrassem habilidades “intelectuais” para perceber e resolver problemas, capacidade de adaptação em diferentes funções, liderança, predisposição para o trabalho em equipe, entre outras. Essas habilidades deviam visar o crescimento da empresa onde o trabalhador estivesse alocado e, supostamente, seu próprio crescimento profissional.

Dessa forma, a profissionalização esteve voltada para qualificar e/ou requalificar os trabalhadores para melhor adequá-los ao modelo produtivo e ao contexto ideológico que incentivava a competição e a busca por aperfeiçoamento. Embora se destacassem habilidades intelectuais dos trabalhadores, essas não extrapolavam os limites das funções no trabalho. A Educação Profissional não estava associada à educação geral, ou seja, restringia-se à preparação para as práticas de produção, não considerando a compreensão científica dessas práticas.

O dispositivo legal para a regulamentação da Educação Profissional, em consonância com o contexto ideológico da década de 1990 e com os critérios de profissionalização, se consubstanciou no Decreto nº 2.208 implementado em 1997. Esse Decreto determinava que os cursos profissionalizantes, fossem ofertados independentemente do Ensino Médio, de forma sequencial ou concomitante a este, havendo, ainda, a oferta de cursos de nível básico cujo ingresso independia do grau de escolaridade dos alunos. Esses cursos atendiam aos jovens trabalhadores que, devido à necessidade de contribuir com a renda familiar, buscavam uma qualificação profissional por meio de um processo mais rápido, sem precisar passar pela etapa do Ensino Médio.

Em virtude dos fatos mencionados, compreendemos que a configuração da Educação Profissional na década de 1990, que oferecia aos trabalhadores uma educação que não superava a qualificação, demonstrou o interesse do Estado em atender as expectativas do mercado e acompanhar as mudanças no processo produtivo, assegurando que houvesse profissionais qualificados especificamente para atender demandas mercadológicas.

De acordo com os pesquisadores da Educação Profissional, no período iniciado nos anos 2000, houve a perspectiva de uma formação profissional com

base nos princípios científicos do trabalho. A conjuntura da Educação Profissional, mediante a regulamentação do Decreto nº 2.208/1997, gerou insatisfação e críticas, particularmente dos educadores e pesquisadores dessa modalidade de ensino, o que abriu espaço para a discussão em torno das mudanças necessárias para o processo de profissionalização, cujo resultado foi a revogação do Decreto em questão e a implementação do Decreto nº 5.154/2004, no governo Lula.

O novo Decreto, que incluía como forma de profissionalização, a integração entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, deu início ao processo de ampliação da Educação Profissional e à retomada de cursos que haviam sido extintos, após a implementação do Decreto nº 2.208/1997.

As práticas de Educação Profissional Integrada incluíam projetos e programas que buscavam, além da integração curricular do ensino profissional e geral, sustentar esse ensino na concepção de trabalho como princípio educativo e na educação politécnica articulando trabalho, ciência, cultura e tecnologia, em consonância com as propostas para a Educação Profissional, formuladas a partir do Decreto nº 5.154/2004.

Depreendemos que, no que tange à expansão da Educação Profissional após o Decreto nº 5.154/2004, houve um esforço notável da parte dos intelectuais orgânicos, que participaram da elaboração da proposta de Educação Profissional, dos educadores dessa modalidade, e do próprio governo que atendeu de certa forma, os interesses da classe dos trabalhadores, ao revogar o Decreto nº 2.208/1997.

A vitória do candidato Lula para a Presidência do Brasil em 2003 resultou, de certo modo, da manifestação da população brasileira na tentativa de mudanças no cenário político do país. A eleição do candidato, de origem humilde criou a expectativa de que a classe trabalhadora teria, finalmente, um representante dos seus interesses no governo.

No tocante à Educação Profissional, a decisão de revogar o Decreto nº 2.208/1997 revelou o assentimento do governo em relação às críticas direcionadas a esse Decreto, articulado ao discurso de mudanças significativas para essa modalidade de ensino e na elaboração de políticas contrárias ao liberalismo que norteava, até então, as políticas sociais de um modo geral.

Da mesma forma, no Paraná, com a eleição para o governo do estado de Roberto Requião, houve a perspectiva de mudanças para a o ensino profissionalizante. Após a eleição do governador, o Paraná deu início, em 2003, à oferta de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, mesmo antes da aprovação do Decreto nº 5.154 que seria implementado em 2004 em âmbito nacional.

Nesse sentido, podemos reiterar que durante os governos do presidente Lula e do governador Requião no Paraná, divulgou-se uma perspectiva contrária às políticas liberais que sustentavam, até então, as orientações para a Educação Profissional no Brasil. Contudo, a partir da análise dos pesquisadores dessa modalidade de ensino, concluímos que a principal mudança para a Educação Profissional, esteve dentro dos limites do plano jurídico, haja vista as considerações dos teóricos quanto aos limites para a efetivação da proposta de Educação Profissional Integrada, que incluem questões como: investimento financeiro, formação continuada e contratação de docentes, entre outros.

Durante nossa análise dos trabalhos a respeito da Educação Profissional dos pesquisadores paranaenses, observamos que os mesmos tomaram como base para seus estudos as categorias integração e politecnicidade; formação e qualificação profissional e trabalho como princípio educativo, conceitos que estão presentes na proposta de Educação Profissional integrada.

A integração da Educação Profissional ao Ensino Médio, proposta pelo Decreto nº 5.154/2004 previa além da integração curricular, uma educação que articulasse a profissionalização e o ensino geral com bases científicas. Para atender essa prerrogativa, as propostas para a Educação Profissional, a partir de 2004, indicavam o ensino politécnico, cuja base é a indissociabilidade do ensino geral e técnico, pautando-se na escola unitária idealizada por Gramsci. Tratava-se de uma escola única para todos, com o principal objetivo de superar a dualidade educacional.

Cabe-nos, contudo, questionar a respeito da possibilidade de uma educação amparada no conceito de ensino integral e politécnico, ser implementado diante da atual estrutura social, pautada no capitalismo, onde para sua lógica de perpetuação, basta que os trabalhadores tenham uma

educação especialista, para atender demandas mercadológicas e mudanças no modelo produtivo.

Em relação aos termos qualificação e formação profissional, os pesquisadores apontam a década de 1990 como o período em que a Educação Profissional estava voltada, particularmente, para a qualificação de mão de obra, haja vista o fato de a profissionalização ser ofertada independentemente do ensino geral, atendendo às demandas do mercado conforme garantia o Decreto nº 2.208/1997.

A expectativa de uma formação profissional para os trabalhadores, de acordo com os pesquisadores, teve início a partir dos anos 2000 com a revogação do referido Decreto e implementação do Decreto nº 5.154/2004, que possibilitava a integração da Educação Profissional ao Ensino Médio como uma das formas de profissionalização.

Essa integração previa um ensino profissionalizante amparado nos eixos trabalho, cultura, ciência e tecnologia de acordo com o conceito de trabalho como princípio educativo. Ou seja, a compreensão do trabalho não apenas como atividade econômica e, sim, a compreensão da sua totalidade, do seu conceito ontológico e o acesso e a apropriação dos eixos acima mencionados.

Diante da análise das categorias mencionadas, incorporadas nas propostas de Educação Profissional a partir do Decreto nº 5.154/2004, podemos afirmar que houve mudanças para essa modalidade de ensino, pelo menos nos documentos legais voltados para a mesma. Entretanto, a investigação a respeito da efetivação na prática, do que propunham os documentos, revelou, segundo os pesquisadores que estudamos, inúmeros desafios e limites.

Destacamos o avanço que significou a elaboração de uma proposta com vistas à superação do ensino fragmentado com articulação do conhecimento geral e profissional, pautados no princípio educativo do trabalho. Todavia, salientamos que a luta pela transformação da educação em qualquer nível, deve estar acompanhada da luta pela transformação da sociedade capitalista, considerando que um projeto de educação integral para os trabalhadores é contraditório aos princípios do capitalismo.

De maneira geral, podemos dizer que o Decreto nº 5.154/2004 constituiu avanços para a Educação Profissional e revelou um posicionamento político

contrário às políticas liberais que faziam (e fazem) parte do contexto acentuado na década de 1990, quando as políticas para a Educação Profissional estavam diretamente ligadas à formação de mão de obra qualificada, para atender demandas mercadológicas, sem, contudo, se considerar a formação geral do trabalhador.

A formação restrita para a qualificação profissional impossibilita que haja transformação na condição social do trabalhador e legitima a desigualdade que, no Brasil, é expressiva. Portanto, ao oportunizar um currículo integrado, o Decreto nº 5.154/2004 demonstra a tentativa de ofertar uma formação mais sólida, pautada em princípios que garantem que o aluno, além das práticas do trabalho, compreenda seus conceitos científicos.

Contudo, é preciso considerar os desafios para a implantação de uma proposta dessa envergadura, os próprios pesquisadores por nós estudados, indicam inúmeros limites para a concretização do currículo integrado, que vai desde a compreensão pelos educadores, das concepções teóricas, expostas nas propostas elaboradas após o Decreto nº 5.154/2004, até a insuficiência de recursos destinados a sua viabilização.

Sem contar que a lógica liberal que, supostamente, seria enfrentada a partir do governo de 2003, ainda permeia a implementação das políticas sociais no Brasil. Esses limites não nos causam estranheza, pois compreendemos que o maior desafio está em superar o capitalismo, sistema que legitima a pobreza e a desigualdade, dentro do qual, a educação em âmbito geral é pensada e executada.

Reiteramos que, o principal limite para uma proposta avançada de educação profissionalizante, com ensino politécnico, pautado no princípio educativo do trabalho, está na própria configuração capitalista da sociedade, onde a dualidade educacional, supostamente enfrentada a partir do Decreto nº 5.154/2004, não pode ser superada enquanto o próprio sistema não passar por transformações.

Compreendemos que diante do contexto social atual e das demandas produtivas geradas a partir da inovação tecnológica, dos novos modelos de produção e gestão, ainda são reservados para determinados grupos o acesso ao conhecimento científico e tecnológico, enquanto que à classe que vive do

trabalho, ainda cabe, em grande medida, a mera especialização para as práticas produtivas.

O Decreto nº 5.154/2004 foi mais a expressão da luta de classe que permeia a configuração do capitalismo do que a vontade política em atender os anseios da classe trabalhadora. Embora a decisão política seja decisiva para que mudanças ocorram em relação a melhorias para a condição dos trabalhadores, sem a pressão e mobilização destes, num movimento de embate às desigualdades imbricadas nesse sistema, essas melhorias certamente não aconteceriam.

Contudo, o Decreto nº 5.154/2004 demonstra também uma medida paliativa, uma vez que atendeu em certa medida a classe trabalhadora, sem que houvesse, entretanto, uma transformação efetiva da Educação Profissional. O Decreto permitiu a integração, dando a expectativa de o trabalhador ter uma educação pautada no princípio educativo do trabalho, com a articulação dos eixos cultura, ciência e tecnologia, mas não extinguiu as formas concomitante e sequencial de profissionalização, o que garantiu a conservação da formação específica para o trabalho, que atende tão bem aos propósitos do sistema capitalista de produção.

Não obstante, avaliamos de forma positiva a implementação do referido Decreto e a elaboração das propostas de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, que tiveram como articuladores intelectuais orgânicos, que defendem a melhoria da educação voltada para os trabalhadores. Em tempo, ressaltamos que, diante da configuração atual da sociedade, as lutas que resultam em conquistas para a classe trabalhadora, como foi o caso da revogação do Decreto nº 2.208/1997 e implementação do Decreto nº 5.154/2004, são importantes no sentido do fortalecimento dessa classe para uma luta ainda maior, pela transformação da sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. *Um estudo do e no processo de implantação no estado do Paraná do proeja: problematizando as causas da evasão*. 2009. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2009.

ALMEIDA, T. M. G. *A dimensão política da educação: fundamentos Gramsci anos capazes de indicar os limites dos decretos n 2.208/97 e n 5154/04*. 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2012.

BAGNATO, Maria Helena Salgado et al . Ensino médio e educação profissionalizante em enfermagem: algumas reflexões. **Rev. esc. enferm. USP**, São Paulo, v. 41, n. 2, jun. 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em 31 jan. 2014.

BANCO MUNDIAL. (1992). Educação primária. **Documento de política do Banco Mundial**, Washington D. C.

BATISTA, U. A. D. *O ensino médio integrado e a relação entre a proposta da SEED/PR e a realidade escolar: avanços ou permanências?* Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Federal Paraná, Curitiba. 2012.

BEZERRA, M. de L. de O. *Formação continuada: mudança ou continuidade no ensino médio do Paraná*. 2010. 186 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina. Londrina. 2010.

BRASIL. **Decreto Federal nº 2.208** de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da lei federal nº 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/DF2208_97.pdf decreto2208>. Acesso em: 25 jul. 2012.

BRASIL. **Decreto Federal nº 5.154** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.idep.ac.gov.br/docs/leg_fed/dec5154_04.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2012.

BRASIL. **Decreto nº 5.478**, de 24 de junho de 2005. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao ensino médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA.

BRASIL. **Lei nº 9.394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf>. Acesso em: 24 jan. 2014.

BRASIL. **Lei nº11180/05**. Institui o Projeto Escola de Fábrica, autoriza a concessão de bolsas de permanência a estudantes beneficiários do Programa Universidade para Todos - PROUNI, institui o Programa de Educação Tutorial - PET, altera a Lei no 5.537, de 21 de novembro de 1968, e a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto - Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e dá outras providências. Brasília, 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/esc_fab_lei11180.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2014.

BRASIL. **Medida provisória n. 238**, de 1º de fevereiro de 2005. Institui, no âmbito da Secretaria-Geral da Presidência da República, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), cria o Conselho Nacional de Juventude (CNJ) e cargos em comissão, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 fev. 2005. p. 1.

BRESSAN, V. **Educação geral e profissional: ensino médio integrado e as possibilidades da formação unitária e politécnica**. 2006. 77 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2006.

CERQUEIRA, M. C. R. et. al. **Reformas do ensino médio e profissional nos anos 1990 no Brasil**. Sinergia, São Paulo, v. 12, n. 2, p. 133-139, maio/ago. 2011.

COLONTONIO E. M. **O currículo integrado do PROEJA: Trabalho, Cultura, Ciência e Tecnologia em tempos de semiformação**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2010.

CORAGGIO, J. L. (1998) Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção?. In: TOMMASI, L. de.; WARDE, M. J.; HADDAD, S. (Org). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. 2. ed - São Paulo: Cortez, p. 75 - 123.

DAVANÇO, S. R. **A implantação do ensino médio integrado no estado do Paraná: a difícil superação da cultura da dualidade**. 2008. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2008.

DEITOS, R. A. **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, R. A. (2010) Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. In: **Acta Scientiarum. Education**. Maringá, PR: UEM, v. 32, n. 2, p. 2090218.

ENGELS, F. Barbárie e civilização. In: **ENGELS, F. A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. Rio de Janeiro. Bertrand Brasil, 2002. (PP. 177-201).

ESTACHESKI, J. **As diretrizes curriculares para a educação profissional do estado do Paraná à luz dos princípios gramscianos: a implementação analisada sob a perspectiva docente**. 2013. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2013.

FALEIROS, V. de P. **A política social do estado capitalista: as funções da previdência e assistência sociais**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

FALEIROS, V. de P. **O que é política social**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A. 1986.

FILGUEIRAS, L. Reestruturação produtiva, globalização e neoliberalismo: capitalismo e exclusão social neste final de século em **Cadernos do CEAS** (Salvador) Nº 171.1977.

FIORI, J. L. Neoliberalismo e políticas públicas. In: Fiori, J. L. **Brasil no Espaço**. Rio de Janeiro: Vozes, 2001.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. **A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido**. Professional education policy in the Lula's administration: a controverted historical trajectory. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, out. 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302005000300017&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 jan. 2014.

GOTARDO, R. C. da C. **A formação profissional no ensino médio integrado: discussões acerca do conhecimento**. 2009. 120 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. 2009.

GRAMSCI, A. **Cadernos do Cárcere, Volume 2**; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

GRIEBELER, J. R. C. **A política de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no Paraná: uma análise da implementação no colégio estadual João Manoel Mondrone no município de Medianeira - Paraná (2003-2010)**. 2013. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. 2013.

LELINE, V. I. O Estado. In:_____. **Democracia Socialista**. Lisboa: Edições Avante, 1975. P.127-152.

LIMA FILHO, D. L. Impactos das recentes políticas públicas de educação e formação de trabalhadores: desescolarização e empresariamento da educação profissional. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 20, n. 02, p. 269-301, jul./dez. 2002.

MACHADO, J. T. **Educação Profissional para jovens e adultos no litoral paranaense**. 2012 107 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2012.

MARX K. e ENGELS, F. **O Manifesto Comunista**. (Prólogo de José Paulo Netto). São Paulo: Cortez, 1998

MEC, Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação – SETEC/MEC. **Perspectivas da educação profissional técnica de nível médio**. Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais. Brasília. Ed. Moderna, 2012.

OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 279-301, jul./dez.2005.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Departamento de Educação Profissional. **Educação Profissional no Estado do Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional**. Curitiba: 2006a.

PINHEIRO, A. C. T. **A expansão do ensino profissional na rede pública estadual de educação do Paraná- 2003-2006**. 2008. 135 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2008.

PINTO, L. T. C. **Educação Profissional no Brasil (2003-2012): Uma análise das categorias trabalho e empregabilidade presentes no PROEJA, e-TEC e PRONATEC**. 2013.143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Cascavel. 2013.

SALDANHA, L. de L. W. **Avanços e contradições da política de educação profissional integrada no Paraná (2003-2010)**. 2010. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa. 2010.

SILVA, J. das G. T. e. **Construção do currículo integrado no âmbito do PROEJA/PR: a questão da indissociabilidade entre formação geral e formação específica**. 2010. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2010.

SILVA, M. M. **Qual a educação dos trabalhadores no governo do partido dos trabalhadores? Educação profissional após o decreto Nº5154/2004**. 2007. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba. 2007.

SMITH, A. Artigo II; Os gastos das instituições para a educação da juventude. In _____. **A riqueza das nações**: investigação sobre sua natureza e suas causas. São Paulo: Abril Cultural, 1983. P. 199-218.

VALGAS, J. L. PROEM: a política governamental de reforma do ensino médio no Paraná. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 6(1): 59-77, 2003.

VIEIRA, E. Estado e política social na década de 1990. In: Nogueira, F. M. G. (org.) **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

XAVIER, M. E. S. P.; DEITOS, R. A. Estado e política educacional no Brasil. In: DEITOS, R. A.; RODRIGUES, R. M. (Orgs.). **Estado, desenvolvimento, democracia e políticas sociais**. Cascavel: Edunioeste, 2006.

ZANARDINI, I. M. S. A reforma do Estado e da educação no contexto da ideologia da pós-modernidade. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 25, n. 1, 245-270, jan./jun. 2007. ISSN: 01025473.