

**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**

**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)**

Janice Rosangela Cardoso Griebeler

CASCADEL, PR

2013

**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**

**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)**

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, como requisito para obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Ireni Marilene Zago Figueiredo

CASCAVEL, PR

2013

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

M749p Griebeler, Janice Rosangela Cardoso
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) / Janice Rosangela Cardoso Griebeler.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013.
198 f. ; 30 cm

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Ireni Marilene Zago Figueiredo
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, Centro de Educação, Comunicação e Artes.
Bibliografia.

1. Educação profissional integrada - Política. 2. Educação profissional articulada – Ensino médio. 3. Política educacional. 4. Colégio João Manoel Mondrone, Medianeira - PR. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 379.8162

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

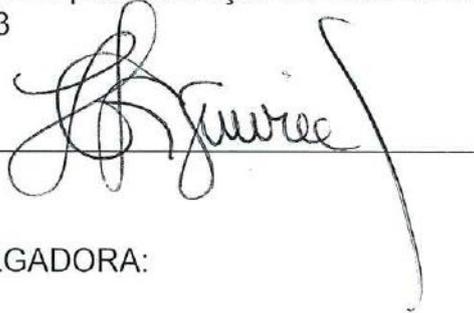
**A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ARTICULADA AO ENSINO MÉDIO NA
FORMA INTEGRADA NO PARANÁ: UMA ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO NO
COLÉGIO ESTADUAL JOÃO MANOEL MONDRONE NO MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA
– PARANÁ (2003-2010)**

Autora: Janice Rosangela Cardoso Griebeler

Orientadora: Ireni Marilene Zago Figueiredo

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Janice Rosangela Cardoso Griebeler, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.
Data: 18/04/2013

Assinatura:
(orientadora)



COMISSÃO JULGADORA:

Profa. Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz



Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Irene Marilene Zago Figueiredo, pela dedicação, orientações, reflexões e pelo respeito durante a orientação.

Aos professores Dr. Roberto Antonio Deitos, Dra. Eliane Cleide da Silva Czernisz e Dra. Isaura Monica Souza Zanardini, por aceitarem compor a banca examinadora, pela leitura atenciosa e pelas contribuições fundamentais ao desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores Dr. Gilmar Henrique da Conceição, Dra. Maria Lidia Sica Szymanski, Dra. Francis Mary Guimarães Nogueira, Dra. Fernanda Aparecida Meglhioratti, Dr. Alexandre Felipe Fiuza, Dra. Irene Marilene Zago Figueiredo, Dra. Isaura Monica Souza Zanardini, Adrian Alvarez Estrada pelas disciplinas ministradas, cujos ensinamentos foram imprescindíveis para a realização deste trabalho, e para minha formação enquanto pesquisadora.

Ao grupo de pesquisa GEPPEES pela acolhida, diálogos e aprendizados vivenciados, os quais oportunizaram meu crescimento intelectual e a ampliação do conhecimento científico.

Às secretárias do Colégio Estadual João Manoel Mondrone e ao Secretário da Secretaria Municipal de Educação de Medianeira por disponibilizarem dados e informações sobre os cursos de Educação Profissional do município de Medianeira.

Às colegas companheiras de viagem, das idas e vindas de Cascavel, Catia Ronsoni, Juliana de Fátima Seraglio Passini e Verence Mioranza de Medeiros, com as quais compartilhei experiências, dúvidas e incertezas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta dissertação.

À Direção e coordenadores dos Cursos de Educação Profissional do Colégio Estadual João Manoel Mondrone, pelo incentivo e apoio.

Aos colegas de turma do Mestrado em Educação, pela convivência agradável e sincera, possibilitadora de crescimento pessoal e acadêmico.

Ao meu marido e companheiro Sergio, pelo incentivo e compreensão dedicados durante o percurso deste trabalho e em todos os momentos de nossa convivência.

Aos meus filhos, Alisson e Mariane Vitória, que souberam compreender e amenizar os momentos de minha ausência durante esse percurso.

À Sandra Maria Gausmann Köerich, da secretaria do Programa do Mestrado, pelo trabalho atenciosamente desenvolvido.

“...a escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas apenas com olhos infalíveis e uma mão firme/.../é também por meio da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja cultura.”

(GRAMSCI)

RESUMO

Realizamos, neste trabalho, um estudo da política de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no estado do Paraná e sua implementação no Colégio Estadual João Manoel Mondrone do município de Medianeira – Pr, de 2003 a 2010. Desse modo, nossa análise teve por objetivo investigar o processo de implementação dos cursos de Educação Profissional articulado ao Ensino Médio na forma integrada, com ênfase nas proposições da política e sua possibilidade de efetivação. O percurso metodológico foi de caráter qualitativo e quantitativo, contemplando a contextualização e a análise de documentos legais da política de Educação Profissional. Realizou-se coleta de dados junto a Secretaria Municipal de Educação do município de Medianeira - Pr, Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu - Pr, Colégio Estadual João Manoel Mondrone e sites do INEP e IPARDES. No capítulo *A Reforma da Educação Básica e da Educação Profissional na Década de 1990*, procuramos inserir a Educação Profissional na dinâmica da política educacional brasileira considerando os seus determinantes históricos, no sentido de compreender o contexto da reforma da Educação Básica e Profissional na década de 1990, a partir dos Decretos Nº 2.208/1997 e o Nº 5.154/2004. No capítulo *O Processo de Implantação da Educação Profissional na forma Integrada no Estado do Paraná* realizamos um estudo da polissemia existente em torno dos termos que tratam da relação da Educação Profissional com o Ensino Médio. Apresentamos, também, as bases legais que sustentam a reforma da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, bem como a sua ampliação no estado do Paraná, no período delimitado para o estudo. No capítulo *A implementação da Educação Profissional na forma Integrada no Colégio Estadual João Manoel Mondrone no Município de Medianeira - Paraná*, realizamos a caracterização econômica, social e educacional do município de Medianeira – PR e a análise do processo de implementação da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no Colégio João Manoel Mondrone. Dentre os resultados do estudo, destacamos os avanços, lacunas e fragilidades da política de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no Paraná no período de 2003 a 2010.

Palavras-chave: Política de Educação Profissional Integrada. Educação Profissional articulada ao Ensino Médio. Política Educacional no Colégio João Manoel Mondrone Medianeira – PR.

ABSTRACT

In this study, we did an analysis of Professional Education policy articulated to high school in its integrated form in the state of Paraná and its implementation at Colégio Estadual João Manoel Mondrone, in Medianeira (PR), from 2003 to 2010. In this way, our analysis had by objective to investigate the process of implementation of Professional Education courses articulated to high school in its integrated form, with emphasis on propositions of politics and its possibility of effectiveness. The methodological course had qualitative and quantitative characteristics, contemplating the contextualization and the analysis of legal documents from Professional Education politics. We collected data at Secretaria Municipal de Educação of Medianeira (PR), Núcleo Reginal de Educação of Foz do Iguaçu (PR), Colégio Estadual João Manoel Mondrone and INEP and IPARDES websites. In the chapter A Reforma da Educação Básica e da Educação Profissional na Década de 1990, we sought to insert Professional Education in the dynamics of Brazilian educational policy, considering its historical determinants, in the sense of comprehending the context of Basic and Professional Education reformation from 1990, starting with Decree 2.208/1997 and 5.154/2004. In the chapter O Processo de Implantação da Educação Profissional na forma Integrada no Estado do Paraná, we did a study on polysemy existent around the terms about the relation between Professional Education and high school. We also presented the legal grounds which sustain the Professional Education reformation articulated to high school in its integrated form, as well as its application in the state of Paraná, at the time chosen for this study. In the chapter A implementação da Educação Profissional na forma Integrada no Colégio Estadual João Manoel Mondrone no Município de Medianeira - Paraná, we did the economic, social and educational characterization of Medianeira (PR) and the analysis of the implementation process of Professional Education articulated to high school in its integrated form to at Colégio Estadual João Manoel Mondrone. Among the results of this study, we highlight the significant advance of Professional Education policy articulated to high school in its integrated form in Paraná, from 2003 to 2010.

Key words: Integrated Professional Education policy; Professional Education articulated to high school, Educational Politics in Colégio Estadual João Manoel Mondrone (Medianeira - PR).

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1 - Cursos, números de alunos matriculados no Ensino de 2º grau até 1995 no Paraná/Cursos, número de alunos matriculados na Educação Profissional até julho de 2003 no Paraná/ Predominância por área de serviço. 101
- Tabela 2 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 28/03/2003. 102
- Tabela 3 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 28/03/2001. 102
- Tabela 4 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 23/03/2002. 103
- Tabela 5 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/03/2004. 104
- Tabela 6 – Cursos de Educação Profissional integrada em 2003 e cursos da Educação Profissional integrada em 2004 no Paraná. 105
- Tabela 7 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/03/2005. 106
- Tabela 8 - Cursos no Ensino de 2º grau em 1995, e cursos de Educação Profissional integrado e subsequente em 2006 no Paraná. 107
- Tabela 9 - Número de Estabelecimentos na Educação Profissional por localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 29/03/2006. 108
- Tabela 10 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 29/03/2006. 110
- Tabela 11 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/5/2007. 111

Tabela 12 - Número de Estabelecimentos de Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/05/2007.	111
Tabela 13 - Número de Matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2008.	112
Tabela 14 - Número de Estabelecimentos de Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2008.	112
Tabela 15 - Número de Matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2009.	113
Tabela 16 - Número de Estabelecimentos de Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2009.	114
Tabela 17 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2010.	115
Tabela 18 - Número de Estabelecimentos na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2010.	115
Tabela 19 - Estabelecimentos Agropecuários e Área Segundo as Atividades Econômicas do Município de Medianeira – PR – 2006.	118
Tabela 20 - Área colhida, Produção, Rendimento Médio e Valor da Produção Agrícola do Município de Medianeira – PR – (2003 – 2011).	119
Tabela 21 - População Censitária, Segundo Faixa Etária e Sexo do Município de Medianeira – PR – 2010.	121
Tabela 22 – População Censitária, Segundo tipo de domicílio e Sexo do Município de Medianeira – PR – 2010.	122
Tabela 23 – Óbitos (CID), segundo tipo de doenças do Município de Medianeira – PR - no período de 2003-2010.	123
Tabela 24 – População Economicamente (PEA) segundo Zona e Sexo do Município de Medianeira – PR – 2010.	124

Tabela 25 – Valor Adicionado Fiscal, Segundo os Ramos de Atividades do Município de Medianeira – PR -2010.	124
Tabela 26 – Número de Estabelecimentos e Empregos, Segundo as Atividades Econômicas do Município de Medianeira – PR – 2010.	125
Tabela 27 – Produto Interno Bruto (PIB) <i>Per Capita</i> e a Preços Correntes do Município de Medianeira – PR – 2003-2009.	126
Tabela 28 - Número de Empregos de acordo com a atividade econômica e sexo no Município de Medianeira – PR – (2003 a 2011).	127
Tabela 29 – Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) do Município de Medianeira – PR – 2000.	128
Tabela 30 – Índice de Desempenho Municipal (IPDM) do Município de Medianeira - PR – 2009.	128
Tabela 31 – Matrículas no Ensino Médio Segundo a Dependência Administrativa do Município de Medianeira - PR – (2003-2011).	129
Tabela 32 – Taxa Educacional no Ensino Médio do Município de Medianeira - PR – (2006-2011).	129
Tabela 33 – Taxa de Analfabetismo Segundo Faixa Etária do Município de Medianeira – PR – 2010.	130
Tabela 34 – Eixos e Cursos de Educação Profissional ofertados no Estado do Paraná 2012.	153
Tabela 35 - Total de Matrículas no Ensino Médio (EM) Regular, Integrado e Cursos Subsequentes na Rede Estadual do Município de Medianeira – PR – 2003-2011.	160
Tabela 36 – Número de alunos matriculados no Município de Medianeira – PR – 2011 Matrícula inicial.	162
Tabela ¹ 37 - Evolução da Educação Profissional no Colégio Estadual João Manoel Mondrone do Município de Medianeira – PR – 2005-2012.	163
Tabela 38 – Aprovação, reprovação e abandono do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal do Colégio João Mondrone – Medianeira – Pr - (2005-2010).	167

Tabela 39 – Aprovação, reprovação e abandono dos Cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada do Curso de Administração e Informática a partir de 2005 no Colégio João Manoel Mondrone de Medianeira – Pr.

LISTA DE SIGLAS

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CADEP - Coordenadoria de Apoio aos Direitos e Pedagogos

CEEP – Centros Estaduais de Educação Profissional

DEM – Departamento do Ensino Médio

DEF – Departamento do Ensino Fundamental

DEI – Departamento do Ensino Infantil

DEJA – Departamento da Educação de Jovens e Adultos

DEE – Departamento de Educação Especial

DEP – Departamento de Educação Profissional

DET – Departamento de Educação e Trabalho

DCEs – Diretrizes Curriculares Estaduais

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EAD – Educação à Distância

ENCEJA - Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adulto

EM – Ensino Médio

FGV – Fundação Getúlio Vargas

FDEI – Formação de Docentes da Educação Infantil

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

GEPPEs – Grupo de Estudos e Pesquisas em Políticas de Educação

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

IPDM – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Municipal

IDH - Índice de Desenvolvimento Humano

IFPR – Instituto Federal do Paraná

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais

LDB – Leis Diretrizes e Bases

MEC- Ministério de Educação e da Cultura

MTB – Ministério do Trabalho

MTE – Ministério de Trabalho e Emprego

MCT – Ministério de Ciência e Tecnologia

NRE – Núcleo Regional de Educação

PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional

PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio

PNUD - Programa Das Nações Unidas Para o Desenvolvimento

PLANFOR – Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador

PROEP – Programa de Expansão de Educação Profissional

PARANATEC – Agência Paranaense de Desenvolvimento do Ensino Técnico

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PEE – Plano Estadual de Educação

PEA – População Economicamente Ativa

PIB – Produto Interno Bruto

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	17
1.1	Definição do objeto de Pesquisa	17
2	A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 1990	21
2.1	Antecedentes históricos da política de Educação Profissional: algumas considerações	21
2.2	A Educação Profissional na década de 1990	38
2.3	As implicações do Decreto Nº 2.208/1997 e do Decreto Nº 5.154/2004 para a Educação Profissional	57
3	O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA FORMA INTEGRADA NO ESTADO DO PARANÁ	72
3.1	Os diferentes sentidos e significados atribuídos na compreensão da relação da Educação Profissional com o Ensino Médio.....	72
3.2	A política de Educação Profissional no Paraná no período de 2003 a 2010	94
3.3	A ampliação da Educação Profissional no Estado do Paraná entre 2003-2010	108
4	A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA FORMA INTEGRADA NO COLÉGIO ESTADUAL JOÃO MANOEL MONDRONE NO MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA - PR	125
4.1	Caracterização Econômica, Social e Educacional do Município de Medianeira	125
4.2	Antecedentes Históricos da Educação Profissional no Colégio Estadual João Manoel Mondrone	143
4.3	A implantação da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no Colégio Estadual João Manoel Mondrone.....	152
4.4	A oferta, a seleção e os planos dos cursos de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no Colégio Mondrone	161
4.5	Análise da implementação dos cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada no Colégio Estadual João Manoel Mondrone	168
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	182
6	REFERÊNCIAS	187

1 INTRODUÇÃO

1.1 Definição do objeto de Pesquisa

A minha atuação como professora da rede pública do estado do Paraná iniciou no ano de 1997, no Colégio Estadual João Manoel Mondrone de Medianeira - Pr, ao assumir o concurso público para ministrar as disciplinas específicas do Curso de Magistério, hoje denominado curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. No ano de 1999, o colégio aderiu à proposta do governo de Jaime Lerner (1995-2002) de implantação do PROEM - Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio no estado do Paraná que promoveu a extinção gradativa dos cursos de magistério.

Em 2004, a partir da política de retomada da Educação Profissional proposta pelo governo de Roberto Requião (2003-2007) não mais poderia ser professora do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, visto que ainda no governo de Jaime Lerner (1995-2002), todos os professores concursados dos colégios em que haviam sido extintos os cursos de Magistério assinaram um documento para assumir a função de Supervisor ou Orientador Educacional, de acordo com a sua graduação.

Dessa forma, o Colégio João Manoel Mondrone retomou o curso de Formação de Docentes sem nenhum professor concursado para as disciplinas específicas, fato esse que persiste até hoje. Inicialmente, veio o entusiasmo pelo retorno do curso e a frustração por saber que, mesmo sem os profissionais habilitados, assinamos, por determinação governamental, um documento em que aceitávamos, a partir daquela data, transferir a disciplina de concurso em que éramos docentes para assumirmos a função de Supervisor ou professor Pedagogo.

Restava-nos ainda tentar um novo concurso. Em 2005, no governo Requião, houve concurso público, mas não para exercer a função de professor nos Cursos

de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Realizei, sem muita opção, o concurso para assumir mais 20 horas no estado, agora como professora Pedagoga, conforme nova denominação do antigo Supervisor ou Orientador Educacional.

A partir de 2005, trabalhei 40 horas como Pedagoga no Colégio Estadual João Manoel Mondrone. Esse colégio havia aderido ao PROEM, em 1999, e as propostas da SEED/PR, a fim de contar com os recursos financeiros e demais possibilidades oferecidas pelo governo estadual e federal. Para a decisão sobre a implantação dos novos cursos, ponderavam-se as questões para além dos recursos financeiros. Uma das questões que nos preocupavam era a implantação e implementação dos cursos sem o entendimento da proposta de Educação Profissional do estado do Paraná.

Como pedagoga, dediquei a maior parte do tempo para a elaboração das propostas de implantação dos cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada, cujo desafio perpassava, também, por compreender a estruturação dos mesmos. Os professores das disciplinas específicas dos cursos de Educação Profissional eram bacharéis, graduados em disciplinas técnicas, com relativa dificuldade na organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico.

Esses desafios me impulsionaram a ingressar no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, no ano de 2009, no qual estudei a contribuição da Metodologia da Mediação Dialética no Trabalho Pedagógico na Educação Profissional². Dando continuidade aos estudos, participei do processo de seleção do Mestrado em Educação da UNIOESTE – Paraná em 2010, ingressando em 2011.

Com o ingresso no Mestrado, o objeto de estudo compreendeu a política de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, em que objetivamos pesquisar e analisar o processo de implementação dos cursos de Educação Profissional no Colégio Estadual João Manoel Mondrone do município de Medianeira – Paraná, no período de 2003-2010³,

²Trabalho orientado pela professora Dra. Ireni Marilene Zago Figueiredo e implementado no Colégio Estadual João Manoel Mondrone com os docentes dos cursos de Educação Profissional.

³ O recorte do período justifica-se por marcar o retorno e retomada das discussões em torno da política de Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná no ano de 2003 e sua implantação a partir de 2004.

Para dar conta do objetivo geral, especialmente do processo de implementação de uma proposta voltada para a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, implicava entendê-la a partir de seus determinantes. Dessa forma, os objetivos específicos foram: a) entender o contexto das políticas para a Educação Profissional e para o Ensino Médio na década de 1990 e o processo de reestruturação do Ensino Médio e da Educação Profissional, ocorrido na segunda metade dos anos de 1990, associado ao processo de reforma da Educação Básica; b) compreender a política de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no estado do Paraná; c) analisar o processo de implementação dos cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada, no Colégio Estadual João Manoel Mondrone, do município de Medianeira – Paraná, no período delimitado para a pesquisa.

Para a efetivação dos objetivos específicos no capítulo denominado *A Reforma da Educação Básica e da Educação Profissional na Década de 1990*, contextualizamos o objeto de pesquisa, no sentido de inserir a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada na dinâmica da política educacional brasileira, considerando os seus determinantes históricos para, assim, realizar uma caracterização da política de Educação Profissional, no sentido de compreender o contexto da reforma da Educação Básica e Profissional na década de 1990, a partir dos Decretos Nº 2.208/1997 e o Nº 5.154/2004.

No capítulo denominado *O Processo de Implantação da Educação Profissional na forma Integrada no Estado do Paraná*, realizamos um estudo sobre a polissemia dos termos que são utilizados na relação da Educação Profissional articulada com o Ensino Médio na forma Integrada. Contextualizamos também, a Educação Profissional Integrada no estado do Paraná para compreender o contexto de implantação da política no período de 2003 a 2010.

No capítulo *A implementação da Educação Profissional na forma Integrada no Colégio Estadual João Manoel Mondrone no Município de Medianeira – Paraná*, iniciamos com a caracterização econômica, social e educacional do município. Efetuamos, também, um estudo do processo de implementação da política de Educação Profissional Integrada, no que diz respeito à oferta, à demanda, aos planos de curso, à seleção dos alunos e aos índices de evasão e repetência.

Priorizou-se a demanda de alunos do Colégio Estadual João Manoel Mondrone de Medianeira, pertencentes à região do Núcleo Regional de Educação de Foz do Iguaçu na cidade de Medianeira - Paraná. Foram analisados os principais documentos da SEED/PR que orientaram a implantação da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, possibilitando, por meio dos registros, uma análise na perspectiva da política.

Nas considerações finais ressaltamos a importância em compreender a política de Educação Profissional do estado do Paraná a partir de 2004, especialmente, no que se refere à implementação da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada.

2 A REFORMA DA EDUCAÇÃO BÁSICA E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA DÉCADA DE 1990

Neste capítulo realizamos, num primeiro momento, uma breve retrospectiva histórica sobre as políticas de Educação Profissional e do Ensino Médio que antecederam a década de 1990. Consideramos que conhecer as possibilidades de oferta da Educação Profissional anteriores à política de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada é fundamental para identificar em que aspectos a política se constitui num avanço na educação do estado do Paraná, bem como as lacunas e fragilidades desta política.

Num segundo momento, procuramos demonstrar como a política de Educação Profissional esteve articulada com os propósitos do Estado Brasileiro e dos Organismos Internacionais e seus aspectos legais, a partir da Lei de Diretrizes e Bases Nº 9.394/1996 e dos Decretos Federais Nº 2.208/1997 e Nº 5.154/2004.

2.1 Antecedentes históricos da política de Educação Profissional: algumas considerações

Historicamente, a educação está vinculada às questões econômicas, políticas e sociais do país, sendo que [...] *“essa organização interfere nas relações sociais e seu estudo revela como essas são determinadas pelo modo de produção”* (PEDROLIM, 2011, p.109). Entendemos a educação como uma política social do Estado resultado das contradições existentes na sociedade, uma vez que representa as *“[...] formas de manutenção da força de trabalho econômica e politicamente articuladas para não afetar o processo de exploração capitalista [...]”* (FALEIROS, 1991, p. 80), logo *“[...] a política social nada mais é do que uma síntese possível das tensões e disputas econômicas, sociais e políticas, e, portanto das contradições que geram”* (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 69). Portanto, entendemos que, num âmbito mais democrático, as políticas educacionais estão circunscritas ao processo de exploração das relações de reprodução via capital.

As políticas educacionais até o início do século XIX não estiveram direcionadas à Educação Profissional (MOURA, 2010). O modo de produção do período era exportador agrícola e extrativista e não exigia qualificação, logo, a educação das classes trabalhadoras não representava uma preocupação. No início do século XX, quando a Educação Profissional passa a tornar-se um dos requisitos sociais e econômicos, seu objetivo era “[...] atender às demandas do desenvolvimento econômico e aos interesses das camadas emergentes da população que buscavam o direito à educação” (GARCIA, 2009, p. 44), destinando-se às elites e tendo como objetivo a formação de futuros dirigentes (GARCIA; MOURA; RAMOS, 2007).

Nesse contexto, de acordo com Garcia (2009) surge no país a Educação Profissional, configurando-se de maneira “*estigmatizada*”, traduzindo as marcas da escravidão realizada contra os índios e escravos no período da colonização na formação do trabalhador, tendo como perspectiva uma forma de ensino voltada aos menos favorecidos economicamente. “*Desse modo, a formação de trabalhadores e cidadãos no Brasil constituiu-se historicamente a partir da dualidade estrutural [...]*” (KUENZER, 2005, p. 27). As políticas educacionais, portanto, deste período fundamentavam-se nos interesses de classe, tendo como característica a dualidade, ao destinar uma educação para os que pensavam (trabalho intelectual) e uma educação para os que trabalhavam (trabalho manual) (SAVIANI, 2007).

Nesse sentido, pode-se afirmar que

A essas funções do sistema produtivo correspondem trajetórias de educação e escolas diferenciadas. Para os primeiros, a formação acadêmica intelectualizada, descolada de ações instrumentais; para os trabalhadores, formação profissional em instituições especializadas ou no próprio local de trabalho, com ênfase no aprendizado, quase que exclusivo, de formas de fazer a par do desenvolvimento de habilidades psicofísicas (KUENZER, 2005, p. 27).

O desenvolvimento histórico da Educação Profissional e do Ensino Médio

[...] vai mostrar que a iniciativa estatal, *primeiro, criou escolas profissionais, no início do século XX, para só nos anos 40 criar o Ensino Médio*. A partir de então, essas redes sempre estiveram de alguma forma (des) articuladas, uma vez que a dualidade estrutural sempre responde às demandas de inclusão/exclusão; o Ensino Médio inclui os socialmente incluídos; para os excluídos, alguma

modalidade de preparação para o trabalho, orgânica aos modos de produzir mercadoria que historicamente foram se construindo (KUENZER, 2005, p. 26, grifo nosso).

Historicamente, a categoria dualidade tem acompanhado a relação entre a Educação Básica e a Educação Profissional, “[...] *marcada pela funcionalidade da educação ao modelo de desenvolvimento econômico do país*” (MOURA, 2010, p. 60). Na análise de Kuenzer (2001), a dualidade refere-se ao papel que o Ensino Médio desempenha na formação do sujeito que, no caso da burguesia, destinava-se a preparar o jovem para a continuidade dos estudos e, no caso dos trabalhadores, destinava-se à preparação para o trabalho, ou seja, “[...] *de um lado, temos um Ensino Médio que pretende preparar para o mercado de trabalho e, de outro lado, para o vestibular, ou seja, de um lado, um Ensino Médio que se constitui em Ensino Profissional e, do outro, em Educação Geral*” (FANK, 2007, p. 9). Essa condição tem caracterizado uma ambiguidade: “[...] *uma vez que não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção*” (KUENZER, 2007, p. 9).

Assim,

[...] a história do Ensino Médio no Brasil revela as dificuldades típicas de um nível de ensino que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambigüidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo, refletem a correlação de funções dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas (KUENZER, 2000, p.13).

Garcia (2009) corrobora com a análise de Kuenzer (2000) ao considerar que o Ensino Médio tem sido alvo de discussões e polêmicas por ser um nível intermediário, que tem como objetivo oportunizar a continuidade dos estudos ou a preparação para o exercício de uma ocupação, sendo que esta relação tensionada tem acompanhado historicamente o Ensino Médio e a Educação Profissional, configurando-se como um desafio aos que vivem do trabalho.

Os princípios do ensino médio sempre estiveram norteados pelas demandas apresentadas por uma sociedade desigual, onde prevalece o interesse das relações econômicas, em detrimento às relações sociais e, conseqüentemente, o financiamento da educação está umbilicalmente associado a estes interesses, não colocando o homem como sua prioridade. Portanto, aí se tem um ensino médio

que vem a cada momento histórico atendendo as necessidades ligadas ao setor produtivo, a serviço do capital (GARCIA, 2009, p. 43).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) acrescentam o fato de que no Ensino Médio a dualidade apresenta a mais considerável manifestação, pois

A literatura sobre o dualismo na educação brasileira é vasta e concordante quanto ao fato de ser o ensino médio sua maior expressão. [...] É neste nível de ensino que se revela com mais evidência a contradição fundamental entre o capital e o trabalho, expressa no falso dilema de sua identidade: destina-se à formação propedêutica ou à preparação para o trabalho? A história nos permite maior clareza sobre a questão, porque vai revelar a ordenação da sociedade em classes que se distinguem pela apropriação da terra, da riqueza que advém da produção social e da distribuição dos saberes (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 31).

A dualidade estrutural a que Kuenzer (2000) se refere tem acompanhado a trajetória da educação no país. A autora atribui a *dualidade* à *propriedade estrutural*, com isso quer dizer que, [...] “*se havia organicidade no âmbito de cada um desses segmentos, a relação entre eles ainda não existia, mantendo-se duas estruturas educacionais paralelas e independentes*” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 32, grifo nosso).

No Brasil, o dualismo se enraíza em toda a sociedade por meio de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 32).

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), esse dualismo passa a se expressar na forma estrutural a partir da década de 1940, quando a educação começa a ser organizada por meio das Leis orgânicas, “[...] *segmentando a educação de acordo com os setores produtivos e as profissões [...]*” (CIAVATTA, 2005, p. 87).

Neste sentido, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), convergem com Xavier (1990). De acordo com Xavier (1990), a dualidade surge quando os trabalhadores passam a ter acesso à escola, considerando que, até a década de 1940, estes

apenas relativamente faziam parte do sistema formal de ensino, ou seja, não estavam nele inseridos, pois a educação era direcionada, preferencialmente, para as elites. Na sociedade capitalista, a dualidade é originária do significado atribuído ao trabalho manual e intelectual, pois, o trabalho manual sempre foi visto com desprezo e desprovido da necessidade de escolarização (XAVIER, 1990).

Para Kuenzer (2001), os determinantes da dualidade estão fora da escola, na “*estrutura de classes*”, articulada ao modo de produção capitalista. Entendemos a dualidade como uma fragmentação da escola, ao propor caminhos diferenciados aos sujeitos no processo educacional, mediante interesses de classe, visto que a educação oferecida era mínima e não considerava o conhecimento científico e sua relação com a prática e o trabalho.

Pedrolim (2011, p. 113), referente à dualidade alerta que

Ao enfatizar que tal dualidade não se resolve dentro da escola, não se pode deixar de mencionar que isso não deve inviabilizar a luta pela eliminação da atual estrutura do Ensino Médio, caracterizada pela separação entre educação geral e profissional, uma vez que aos trabalhadores interessa, ainda no capitalismo, buscar a garantia da formação integral e acesso ao conjunto dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados pela humanidade, não se contentando com a formação profissional específica para o trabalho.

Assim, a escola ao mesmo tempo em que contribui para a reprodução das classes sociais, impulsiona ações para transpor a realidade existente, revelando, dessa forma, o “[...] *papel contraditório da escola - que ao mesmo tempo em que emancipa (pelo acesso ao conhecimento) também conserva (por não democratizar devidamente este conhecimento [...])*” (FANK, 2007, p. 9-10). Em outras palavras

A escola, ao explorar [...] as contradições inerentes à sociedade capitalista é ou pode ser um instrumento de mediação na negação dessas relações sociais de produção. Mais que isto, pode ser um instrumento eficaz na formulação das condições concretas da superação dessas relações sociais que determinam uma separação entre capital e trabalho, trabalho manual e trabalho intelectual, mundo da escola e mundo do trabalho (FRIGOTTO, 1989, p. 24).

Entendemos que da forma como a escola está organizada reproduz e corresponde às necessidades do capital e às relações de produção contribuindo,

assim, para a divisão social do trabalho, sendo a dualidade do ensino [...] *“uma consequência do antagonismo de classes existente na sociedade”* (PEDROLIM, 2011, p. 110). A política educacional é uma ação do Estado, em defesa das necessidades da população e dos trabalhadores, a fim de romper com a perversa lógica do capital.

Desde as primeiras iniciativas voltadas à Educação Profissional, ao longo do século XIX e início do século XX, a dualidade e o assistencialismo são características presentes, estando a Educação Profissional voltada para o ensino das primeiras letras e à iniciação em ofícios, destinando-se às crianças pobres, aos órfãos e aos abandonados⁴, principal característica da política da Educação Profissional dessa época (GARCIA; MOURA; RAMOS, 2007).

As escolas-oficina, criadas em 1854, foram as primeiras formas de organização da Educação Profissional, uma educação destinada [...] *“aos pobres e humildes”*, com a finalidade de preparar para o trabalho. Era uma educação de compensação à situação de pobreza da população, já que preparava mão de obra e assim sanava as necessidades imediatas da população de forma a torná-la úteis à sociedade (MANFREDI, 2002).

Desde a primeira vez *“[...] que aparece a Educação Profissional como política pública, surge com perspectiva mobilizadora da formação do caráter pelo trabalho”* (KUENZER, 1998a, p. 366). Nessa mesma direção, Cunha (2000, p. 4) sobre os propósitos do ensino de ofícios, ressalta que

As iniciativas voltadas para o ensino de ofícios, tanto as do Estado quanto as de entidades privadas, eram legitimadas por ideologias que proclamavam ser a generalização desse tipo de ensino para trabalhadores livres na condição de: a) imprimir neles a motivação para o trabalho; b) evitar o desenvolvimento de idéias contrárias à ordem política, que estava sendo contestada na Europa; c) propiciar a instalação de fábricas que se beneficiariam da existência de uma oferta de força de trabalho qualificada, motivada e ordeira; e d) favorecer os próprios trabalhadores, que passariam a receber salários mais elevados. Esse foi o legado do Império à República no que se refere ao ensino de ofícios manufatureiros.

⁴ Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio (MANFREDI, 2002, p. 76-77).

Destacamos o caráter compulsório que tem acompanhado a Educação Profissional e sua depreciação, já que se destinava apenas à camada mais pobre da população. Logo, a Educação Profissional e suas relações com o Ensino Médio são resultado de um processo marcado por contradições econômicas e políticas.

Entre tais políticas, encontram-se as que tratam direta ou indiretamente do tema educacional, que passam a ser guiadas pelo apelo à necessidade de formação de um “novo trabalhador”, seguindo as exigências do mercado e das supostas necessidades competitivas dos países (CÊA, 2005, p. 2).

Tanto a Educação Profissional como o Ensino Médio são determinados pelas relações produtivas, considerando que [...] *“o Ensino Médio fica como uma espécie de nó, no centro da contradição: é profissionalizante, mas não é; é propedêutico, mas não é. Constitui, portanto, o problema nevrálgico das reformas de ensino [...]”* (MACHADO, 1989, p. 33).

Kuenzer (2005, p. 26), compartilha das ideias de Machado (1989), acrescentando que

Em decorrência, não há como compreender o Ensino Médio no Brasil sem tomá-lo em sua relação com o ensino profissional, já que ambos compõem as duas faces indissociáveis da mesma proposta: formação de quadros intermediários, que desempenharão, no contexto da divisão social e técnica do trabalho, as funções intelectuais e operativas em cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas (KUENZER, 2005, p. 26).

A partir de 1906, se firmou uma política de educação baseada no crescimento industrial, comercial e agrícola. Dessa forma, as políticas que conduziram as reformas entre os anos de 1930 e 1940, *“[...] preconizavam a escolarização para todos, disseminada num contexto de desenvolvimento industrial, apesar de ainda incipiente, permitiram aos reformadores a apropriação do discurso do acesso à educação [...]”* (PEDROLIM, 2011, p. 111), desencadeando um processo de fortalecimento da burguesia industrial e mudanças nas relações de produção, por conta das transformações políticas e econômicas.

Segundo o documento Base do MEC para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio (2007), o início do século XX representa

o primeiro momento relevante para a Educação Profissional. Por meio de manifestações públicas em favor da organização da Educação Profissional e na tentativa de modificar o caráter assistencialista atribuído à educação, pelo Decreto Nº 7.566, de 23 de setembro de 1909, foram criadas 19 Escolas de Aprendizizes Artífices, pelo Presidente da República Nilo Peçanha (MANFREDI, 2002), destinadas [...] “aos pobres e humildes”, afim de [...] “adquirir hábitos de trabalho profícuo” que as afastassem “da ociosidade, escola do vício e do crime” (BRASIL: Decreto Nº 7.566/1909).

A finalidade educacional das escolas de aprendizes era a formação de operários e de contra-mestres, por meio de ensino prático e de conhecimentos técnicos transmitidos aos menores em oficinas de trabalhos manuais ou mecânicos mais convenientes e necessários ao Estado da Federação em que a escola funcionasse, consultando, quando possível, as especialidades das indústrias locais (MANFREDI, 2002, p. 83).

Moura (2010) reafirma as ideias de Manfredi (2002), ao enfatizar a finalidade das Escolas de Aprendizizes Artífices em preparar operários para o exercício profissional por meio de um ensino prático e conhecimentos técnicos,

[...] visando atender às demandas do campo econômico que, em função do incipiente processo de industrialização, passa a exigir operários minimamente qualificados para a nova fase da economia que se iniciava. Assim em 1906, o ensino profissional passou a ser atribuição do Ministério da Agricultura, Indústria e Comércio, mediante a busca da consolidação de uma política de incentivo à preparação para os ofícios integrantes desses três ramos da economia (MOURA, 2010, p. 62).

De acordo com Moura (2010), as Escolas de Aprendizizes Artífices, surgiram ainda no período de domínio do capital agrário-exportador, num momento em que a industrialização apresentava os seus primeiros sinais de desenvolvimento, por isso, os conhecimentos do ofício e trabalhos manuais eram suficientes para as necessidades do meio agrícola. Conforme Moura (2010), essa situação começou a configurar-se de outra forma, entre 1930 e 1945, quando a economia do país passou da atividade agroexportadora para os processos de industrialização, estando,

portanto, a criação da rede de escolas vinculada à formação para o trabalho e às necessidades do processo de produção. Na análise de Cunha (2000, p. 66):

Se a rede de escolas de aprendizes artífices não inovou muito em termos ideológicos e pedagógicos, ao menos no início de seu funcionamento, ela trouxe uma grande novidade em relação à estrutura do ensino, por constituir, provavelmente, o primeiro sistema educacional de abrangência nacional.

Nesse contexto, as décadas de 1930 e 1940 foram marcadas por mudanças políticas, econômicas, educacionais, com expressivo fortalecimento da burguesia industrial, devido à crise cafeeira da década de 1920, desencadeando um processo de transformação das relações de produção (MEC, 2007, p. 11). Enfatizamos, ainda, nesse período, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932, que apresentava a perspectiva de uma escola democrática, propondo oportunidades para todos, em termos de cultura e especializações, sendo a educação proposta organizada em duas frentes: educação humanística e científica e educação técnica (GARCIA, 2009).

É importante ressaltar que as Escolas de Aprendizes Artífices, anos mais tarde, passaram a ser chamadas de rede federal. No início, em 1942, organizadas como escolas Técnicas e, posteriormente, em 1978, denominadas Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs). Em 2008, pela Lei Nº 11.892, de 29 de dezembro, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional⁵, Científica e Tecnológica, e criou os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, estas instituições foram transformadas em Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (PACHECO; PEREIRA; SOBRINHO, 2009).

A Reforma Francisco Campos, de 1931 configura o segundo momento relevante para a Educação Profissional. Essa reforma regulamentou e organizou o ensino secundário, bem como o Ensino Profissional comercial, *sendo “[...] expressão do movimento e das relações econômicas, políticas e sociais engendradas pelo*

⁵ Escolas técnicas e Cefets (Centro Federais de Educação Tecnológica) tiveram os nomes alterados a partir de 2009. Segundo o Ministério da Educação (MEC), a nova organização veio facilitar a articulação entre as escolas técnicas, agrárias e o centros de educação tecnológica. Metade das vagas dos institutos passou a ser destinada à Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (MEC, 2010, p.11).

desenvolvimento econômico-social e político [...]” (DEITOS, 2005, p. 197), decorrente da relação de forças e da luta de classes da sociedade.

Como resposta a essa nova demanda educacional que se instaurava, foi promulgado um conjunto de Decretos, conhecido como as Leis Orgânicas⁶ da Educação Nacional (GARCIA; MOURA; RAMOS, 2007). As Leis Orgânicas foram as primeiras formas de regulamentação da Educação Profissional (GARCIA, 2009), marcando, dessa forma, o terceiro momento relevante para a Educação Profissional. Conforme Pereira; Pacheco; Sobrinho (2009) é nesse período de 1942 que as Escolas de Aprendizes Artífices são transformadas em Escolas Industriais e Técnicas, passando a formação profissional dos técnicos a equivaler ao nível secundário possibilitando o acesso ao ensino superior. No ano de 1942, foi instaurado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), mais um local de qualificação para o trabalho.

Xavier (1990) demonstra a priorização da reforma na preparação intelectual daqueles que iam conduzir a nação e a Educação Profissional aos que impulsionariam o processo de industrialização, demarcando a posição que cada um ocupa nas relações de trabalho e produção. Desse modo,

A incapacidade de superar a contradição entre formação geral *versus* formação profissional, dentro desse contexto de preocupações, acabou garantindo a pior espécie de especialização no campo do ensino, a separação entre a educação das camadas privilegiadas e a educação das camadas subalternas. Consolidou-se assim, a partir da Reforma Francisco Campos, a dualidade dentro do sistema público de ensino, levada às últimas conseqüências na dualidade de sistemas, resultado final da gestão Capanema no que tange ao ensino técnico-profissional (XAVIER, 1990, p. 114).

É possível verificar que [...] *“se manifesta aqui a velha dualidade que não pode ser resolvida dentro da escola, e encontra-se camuflada pela proposta do Ensino Médio integrado [...]”* (KUENZER, 1997, p. 20).

⁶ Os principais Decretos foram: o Decreto Nº. 4.244/42 – Lei Orgânica do Ensino Secundário; Decreto Nº. 4.073/42 – Lei Orgânica do Ensino Industrial; Decreto Nº. 6.141/43 – Lei Orgânica do Ensino Comercial; Decreto Nº. 8.529/46 – Lei Orgânica do Ensino Primário; Decreto Nº. 8.530/46 – Lei Orgânica do Ensino Normal e; Decreto Nº. 9.613/46 – Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Além disso, o Decreto-Lei Nº 4.048/1942 – cria o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), que deu origem ao que hoje se conhece como Sistema “S” (GARCIA; MOURA; RAMOS, 2007, p. 12).

Destacamos o período anterior, a primeira Lei de Diretrizes da Educação (Lei Nº 4.024/1961), como um momento de importante entusiasmo político em torno das políticas educacionais. Considerando que [...] *“todo o período de trâmite e discussões foi extremamente rico em debates acerca da sociedade brasileira que estava em conflito entre modelos distintos de desenvolvimento”* (GARCIA; MOURA; RAMOS, 2007, p. 13), porém, que em nada mudou a natureza dual do Ensino Médio (Kuenzer, 1997).

O que caracteriza, portanto, a relação entre educação e trabalho até esse período é a inexistência de articulação entre o “mundo da educação”, que deve desenvolver as capacidades intelectuais independentemente das necessidades do sistema produtivo, e o mundo do trabalho, que exige o domínio de funções operacionais que são ensinadas em cursos específicos, de formação profissional. Essa desarticulação se explica pelo caráter de classe do sistema educativo, uma vez que a distribuição dos alunos pelos diferentes ramos e modalidades se faz a partir de sua origem de classe. Em resumo, permanece a mesma situação existente no início do século, quando da criação dos cursos profissionais: educação para a burguesia e formação profissional para o povo (KUENZER, 1991, p. 9).

O quarto momento relevante para a Educação Profissional é referente à década de 1960, quando é promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 4024 /61, que tramitou durante 13 anos, sendo que

[...] a educação proposta pela lei Nº 4.024/61 apontava a possibilidade de mobilidade e ascensão social, mas na prática, as chances eram quase inexistentes, porque para muitos, de forma ingênua, iria abrir a possibilidade de acesso às universidades, mediada pelos cursos profissionalizantes, mas estes, através de seus currículos, não permitiam acesso ao conhecimento requerido pelos processos de ascensão às Universidades, os conteúdos eram vinculados às necessidades imediatas do mercado de trabalho. Basta lembrar que muitos dos cursos, como os de Contabilidade e o Normal, em seu currículo, não previam disciplinas como de Física, Química ou Biologia. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, lei Nº 4.024/61 reflete as contradições de uma sociedade em conflito, como já destacado anteriormente, em que, mesmo dando equivalência entre todos os cursos do mesmo nível de ensino, sem adaptações, colocando formalmente um fim na dualidade no ensino, porém na prática, a dualidade permaneceu (GARCIA, 2009, p. 49).

A partir da década de 1970, as políticas para a Educação Profissional foram delineando-se por meio das necessidades impostas pelo processo de industrialização (CUNHA, 2000) e pela busca de escolarização por parte da classe trabalhadora, que vislumbrava na escola a possibilidade de inserção ao mercado de trabalho e melhoria na qualidade de vida. Desta forma,

[...] é sempre bom ter claro que as escolas são antidemocráticas, não pelos conteúdos que ensinam - acadêmicos, “desinteressados”, ou técnico profissionalizantes, “interessados”, mas pela sua função, a de preparar diferentemente os intelectuais segundo o lugar que irão ocupar na sociedade, enquanto dirigentes ou enquanto trabalhadores (KUENZER, 2002, p. 38).

Evidenciamos, desta forma, que o processo de crise econômica iniciado na década de 1970 nos países centrais, estimulou profundas mudanças estruturais no Ensino Médio nos países periféricos, como o Brasil. A partir deste período, conhecido como “milagre econômico”, a Educação Profissional “[...] *passa a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista*” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 32).

Na década de 1970, há uma ampla reforma da Educação Básica motivada pela Lei N° 5.692/1971, marcando o quinto momento relevante para a Educação Profissional. Essa Lei fixou as Diretrizes e Bases para o ensino de primeiro e segundo graus, adequando a educação ao projeto conservador e autoritário das elites brasileiras (GENTILI, 2001). Desta forma, foi estabelecida a

Profissionalização compulsória do Ensino Médio, ou seja, instituiu-se a obrigatoriedade do Ensino Médio Profissional, criando uma gama de cursos profissionalizantes, cujo objetivo era atender às demandas requeridas pela expansão do processo de industrialização no país (PEDROLIN, 2011, p. 113).

Conforme a análise de Cunha (2000), a profissionalização do Ensino Médio, estava vinculada à reforma do Ensino Superior. Para os articuladores da reforma no Ensino Superior, mudar o foco do propedêutico para profissionalizar o Ensino Médio seria uma saída para o problema da numerosa demanda que se tinha por formação em nível superior.

Para Frigotto

A deia chave é de que a um acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação, corresponde um acréscimo marginal de capacidade de produção. Ou seja, a idéia de capital humano é uma “quantidade” ou um grau de educação e de qualificação, tomando como indicativo de um determinado volume de conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridas, que funcionam como potencializadoras da capacidade de trabalho e de produção. Desta suposição deriva-se que o investimento em capital humano é um dos mais rentáveis, tanto no plano geral do desenvolvimento das nações, quanto no plano da mobilidade individual (FRIGOTTO, 2003, p. 41).

A Lei N° 5692/1971 foi uma alternativa política do governo, que procurou atender às demandas educacionais dos trabalhadores. Resultantes de seu próprio modelo econômico, “[...] utilizou-se, então, da via da formação técnica profissionalizante em nível de 2° grau, o que “garantiria” a inserção no “mercado de trabalho” em plena expansão em função dos elevados índices de desenvolvimento” (GARCIA; MOURA; RAMOS, 2007, p. 14). De acordo com Frigotto; Ciavatta; Ramos (2005a, p. 8), a Lei 5692/1971 apresentou um duplo propósito:

O de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior. O discurso utilizado para sustentar o caráter manifesto de formar técnicos construiu-se sob o argumento da "escassez de técnicos" no mercado e pela necessidade de evitar a "frustração de jovens" que não ingressavam nas universidades nem no mercado por não apresentarem uma habilitação profissional. Isto seria solucionado pela "terminalidade" do ensino técnico.

Por consequência da Lei N° 5.692/1971, evidenciamos que a educação passou a ser entendida como

[...] instrumento capaz de promover, sem contradição, o desenvolvimento econômico pela qualificação da força de trabalho, do que decorreria a maximização da produção e a redistribuição da renda, ao mesmo tempo, a educação foi vista como fator de desenvolvimento da ‘consciência política’ indispensável à manutenção de Estado. Assim concebida, a educação seria fator de crescimento econômico e de segurança, à medida que impediria a eclosão dos antagonismos decorrentes do modelo adotado (KUENZER, 1988, p. 42-43).

Na realidade [...] “o que se pretendeu foi resolver no interior da escola, por meio da homogeneidade, a divisão entre o trabalho intelectual e manual e as diferenças de classe que estão postas na sociedade, o que significa, no mínimo,

ingenuidade” (KUENZER, 1997, p.16). A autora destaca ainda a referência atribuída a formação para o trabalho presente na Lei N° 5.692/1971, indicando a organização da Educação Profissional na forma Integrada, ressaltando, porém, que a Lei não contempla a *“dialecricidade da relação entre consciência e trabalho, entre cabeça e mãos, entre teoria e prática; ao contrário, reafirma a supremacia da consciência sobre a ação, do individual sobre o coletivo”* (KUENZER, 1997, p. 20).

Ao incluir a qualificação para o trabalho como objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus, afirma o Parecer 45/72, a intenção do legislador não é a justaposição de três finalidades, mas reafirmar que o desenvolvimento individual, a formação profissional e o exercício da cidadania são três dimensões do mesmo processo de educação integral (KUENZER, 2001, p. 18).

No entanto, ressaltamos a partir de Kuenzer (2001) que, mesmo a Lei N° 5692/1971 fazendo referência à formação para o trabalho, não conseguiu romper com a dualidade no ensino, já que estava comprometida com o modelo econômico da época, considerando que [...] a escola de segundo grau teria a tarefa de formar profissionais nas diferentes especialidades requeridas pelo mercado de trabalho (SAVIANI, 2003, p. 140). Cunha (2002) enfatiza a preocupação presente nos discursos nos anos de 1970, em estabelecer ou não uma relação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio.

Já em 1974, Castro dizia que o ensino secundário brasileiro teria dois grandes problemas a resolver. O primeiro seria acabar com a pretensão de oferecer cursos de caráter simultaneamente propedêuticos e profissional aos mesmos alunos, na mesma escola, como determinou a Lei 5.692/71 para todo o ensino de segundo grau. Eles não fariam bem uma coisa nem outra. [...] Por isso as escolas técnicas encontravam-se em crise. A solução seria retirar dos cursos técnicos o “atrativo propedêutico” (CUNHA, 2002, p. 112).

Evidenciamos que a Lei N° 5692/1971 teve seu ponto culminante na reforma de 1971, no entanto, a profissionalização pretendida não se efetivou, levando o Conselho Federal de Educação a publicar o Parecer N° 76/75, a fim de amenizar o fracasso e os efeitos negativos produzidos pela Lei. O mesmo Parecer definiu ainda, outras habilitações além das já indicadas pelo Parecer N° 45/72, redefinindo assim, o seu conteúdo no que se refere à carga horária das

disciplinas e à profissionalização no ensino de 2º Grau (BRASIL, PARECER N° 75/1976).

Lima Filho (2004, p. 2) analisando o Parecer acrescenta que:

O Parecer N° 76/75, ao regulamentar novas habilitações básicas em paralelo às habilitações técnicas definidas no Parecer N° 45/72, proporcionou uma série de alternativas para a realização de uma “maquiagem” de profissionalização. Essas foram utilizadas tanto pelas escolas das redes públicas estaduais – dada a escassez de recursos disponíveis – quanto pelas escolas privadas – por sua avidez pela maximização dos lucros.

Destacamos que em 1982, dando continuidade ao processo de mascaramento da ineficácia da profissionalização indicada pela Lei N° 5692/1971, foi promulgada a Lei N° 7044/1982 com o fim de alterar a Lei N° 5692/1971, nos parágrafos relacionados à profissionalização do ensino de 2º grau, modificando o termo preparação para o trabalho para qualificação para o trabalho, reestabelecendo uma educação de formação geral, cessando a obrigatoriedade da profissionalização, [...] permitindo interpretações que variavam desde a profissionalização estrita ao velho academicismo (LIMA FILHO, 2004, p. 2).

De acordo com Salgado (1985), a Lei N° 7044/1982 buscava recuperar o papel das escolas técnicas, que estavam perdendo a credibilidade pelos desvios de seus objetivos ao se tornarem propedêuticas ou pela tentativa de se transformar em cursos tecnológicos de 3º grau.

Na análise de Kuenzer (2000) a Lei N° 7.044/82, nada mais foi do que uma reforma da reforma, por vezes dual, que pretendeu aniquilar algo que por conta do período histórico nunca existiu: a escola profissionalizante. Cunha (2000), na mesma direção de Kuenzer, ressalta que a Lei N° 7044/1982 representou uma jogada político-pedagógica, que procurou atender os anseios das instituições particulares de preparar para o ensino superior.

Lima Filho (2004, p. 5) ressalta que

As modificações impostas pela lei 7.044/82, geradas pela impossibilidade de aplicação da lei 5.692/71, voltaram a descomprometer a escola da habilitação profissional e restabeleceram a dicotomia entre o saber teórico, ministrado nos cursos propedêuticos, e o saber prático ministrado nos cursos

técnicos. Dessa forma, ressaltou-se novamente a indefinição e a dupla finalidade desse grau de ensino.

As políticas e reformas implantadas a partir da década de 1970, em âmbito mundial, foram sustentadas pela lógica da globalização (BLUM, 2011, p. 34). Para Zanardini (2006), as ideias dos liberais e suas críticas partem de sua própria ineficácia de governar a fim de desviar o foco da crise *desencadeada “[...] porque partem da compreensão de que não se trata de uma transformação estrutural do capitalismo”* (ZANARDINI, 2006, p. 36).

Portanto, de acordo com Zanardini (2006), a política educacional e a reforma da educação, a partir da década de 1990, são resultado de um processo mais amplo que envolve questões políticas e econômicas mundiais, fundadas no sistema de produção capitalista, logo

[...] as políticas públicas não se reduzem a um conjunto de ideias, nem a setores específicos, mas são amplas e implicam a elaboração de estratégias de ação capazes de implementar um conjunto de reformas ou de propostas necessárias à sobrevivência de um determinado modelo social, político e econômico (ZANARDINI, 2006, p.19).

Entendemos que as mudanças vivenciadas no país a partir da década de 1990 são de ordem política, econômica e educacional, num movimento em que ambos os aspectos se relacionam, sendo a política educacional fruto desse sistema (ZANARDINI, 2006). Dessa forma, verificamos que a crise do Estado na década de 1990 foi de ordem interna e envolveu questões financeiras, endividamentos e ajustes econômicos, exigindo uma nova organização do Estado, para atender à realidade do momento e às exigências capitalistas.

Com a crise do chamado Estado de Bem-Estar Social – provocada por razões políticas e econômicas – o padrão de Estado neoliberal, que se delineia a partir da década de 1970, e que no Brasil se consolida na década de 1990, é propalado como instrumento capaz de reconstituir e reafirmar os interesses do modo de produção capitalista. Esse padrão de Estado é produzido num contexto de internacionalização da economia ou de globalização, como também é chamado (ZANARDINI, 2006, p. 30).

Destacamos, apoiados na mesma autora, que o Estado neoliberal⁷ vem substituir o estado de Bem-Estar Social, no processo de globalização da economia, tendo como ideário o livre mercado, e, assim, uma nova forma de ação do Estado na organização e regulação da economia, em que, [...] a globalização é uma necessidade do capital que só se estabeleceu, como definidor de parâmetros sociais, políticos e econômicos na medida em que se tornou mundial (ZANARDINI, 2006, p. 32).

A globalização e o neoliberalismo, enquanto elaborações de um dado processo histórico, não se restringem ao controle e regulação da economia. Pelo contrário; para que o capital se mantenha forte e capaz de superar os períodos de crises cíclicas, é preciso que o movimento de rearticulação, que ora vivenciamos, globalize ao máximo o conjunto das relações sociais; é, portanto, um movimento totalizador, porque totalizador é o capital (ZANARDINI, 2006, p. 43).

Laval (2004) acrescenta que as reformas implantadas na França, na década de 1980, as mudanças do capitalismo mundial e seu impacto sobre o sistema educacional apresentam relação com o que se desenvolveu no Brasil nos anos de 1990. Salienta o autor que as mudanças na educação devem ser entendidas

[...] no quadro mais geral das transformações do capitalismo desde os anos 1980: mundialização das trocas, financialização das economias, desengajamento do Estado, privatização das empresas públicas e transformação dos serviços públicos em quase empresas, expansão dos processos de mercantilização ao lazer e à cultura, mobilização geral dos assalariados em uma "guerra econômica" geral, questionamento das proteções aos assalariados, sujeição à disciplina pelo medo do desemprego. Muito mais que uma "crise" passageira, é uma mutação do capitalismo que assistimos. A aposta crucial é o enfraquecimento de tudo o que faz contrapeso ao poder do capital e de tudo que, institucionalmente, juridicamente, culturalmente, limita sua expansão social. Todas as instituições, muito além da economia, foram afetadas incluindo a instituição da subjetividade humana: o neoliberalismo visa à eliminação de toda "rigidez" inclusive psíquica, em nome da adaptação às situações as mais variadas que o indivíduo encontra, tanto no seu trabalho quanto na sua existência. A economia foi sendo colocada mais do que nunca, no centro da vida individual e coletiva, sendo os únicos valores sociais legítimos os da eficácia produtiva, da mobilidade individual, mental e afetiva e do sucesso pessoal. Isso não pode

⁷ Para aprofundar a discussão sobre o Estado neoliberal e neoliberalismo ver BORON, A.; OLIVEIRA, F.; THERBORN G.; LOWY, M.; BLACKBURN, R. Pós-neoliberalismo II: Que Estado para que Democracia? 2ª edição, Editora Vozes, 1999.

deixar ileso o conjunto do sistema normativo de uma sociedade e seu sistema de ensino. (LAVAL, 2004, p. 14-15).

De acordo com Garcia (2009), apoiada em Harvey (1998), entre 1970 e 1980 o que se viu política e economicamente foi um processo de reorganização e reajustes, por ora necessários. De acordo com a autora, este período denota um estado de incerteza e movimentos que se alternaram em experiências diferentes de organização da produção e da vida política e social, apoiados em mudanças tecnológicas, automação e na busca de novos produtos e mercados. Assim [...] *“as políticas se delinearam com a intenção de criar condições para o país enfrentar a competição econômica e tecnológica moderna”* (RAMOS, 2006, p. 54).

2.2 A Educação Profissional na década de 1990

Compreendemos as reformas educacionais da década de 1990, vinculadas ao processo de reforma do Estado e as questões econômicas do período. Ideologicamente disseminou-se a crítica ao Estado como ineficiente, ineficaz e pouco produtivo, para assim justificar a necessidade das estratégias implementadas pelo Estado Neoliberal, compreendendo os ajustes setoriais e estruturais que legitimavam a estrutura em torno dos padrões das relações econômico-sociais vigentes (XAVIER; DEITOS, 2006).

A redefinição do papel do Estado ocorre a partir da incorporação das premissas do ideário neoliberal, inaugurando o início das reformas da década de 1990, tanto do Estado como da educação, tendo no neoliberalismo a marca característica da política desse período histórico.

As mudanças implementadas na década de 1990, provocaram oposições entre o sistema educacional existente e as novas exigências da Educação Profissional (MANFREDI, 2002). A educação precisaria engajar-se ao desenvolvimento econômico e social, a fim de possibilitar ao país as condições necessárias à competitividade pelo desenvolvimento. Justificadas pelas

Novas demandas e necessidades iriam tencionar velhas estruturas e fazer emergir, a partir da segunda metade dos anos 90, os debates

para a reestruturação do ensino médio e profissional. De um lado, há que enfrentar o desafio de atender ao grande déficit de escolarização do ensino fundamental e dos ensinos médio e profissionalizante e, de outro, fazer frente às exigências de construção de uma nova institucionalidade, que dê conta dos processos em curso de reestruturação produtiva, de internacionalização da economia brasileira e de pressão pela ampliação de direitos sociais (MANFREDI, 2002, p. 107).

Com a produção da ideologia que atribuiu à educação o fator central para a promoção do desenvolvimento do país, ela passou a ser entendida como alternativa para a transformação da estrutura econômica, e, simultaneamente, como contribuição para a manutenção da hegemonia (XAVIER; DEITOS, 2006). Nesse sentido, foram empreendidas ações focalizadas para a superação das desigualdades sociais e educacionais, tomadas como emergenciais ao considerarmos o viés da ideologia da globalização (LEHER, 1998), em que a desigualdade econômica é justificada pela falta de acesso dos sujeitos à escolarização, tendo como decorrência a intencionalidade de, por meio do setor educacional, atender às necessidades básicas humanas (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 75). Nessa direção, a reforma do setor educacional é tomado como uma necessidade, a fim de atender às novas exigências do mercado, como aponta o documento: *A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe 1987-1997*:

A década de 80 caracterizou-se por uma grave crise estrutural que provocou sérias repercussões no desenvolvimento educacional da região. No âmbito econômico havia uma grande dívida externa, dificuldades para obter novos créditos, e modelos de produção pouco adequados às novas exigências do mundo econômico e do trabalho. No âmbito político, verificou-se uma transição a modelos democráticos, porém ainda instáveis. No âmbito social, esta década foi marcada por uma pobreza crítica que afetava a 40% da população e por uma grande desigualdade entre países e classes sociais, sem contar com estratégias efetivas para enfrentar esta situação. Culturalmente vivencia-se uma perda de identidade. Essa crise produziu, no âmbito da educação, uma grande deterioração do sistema com baixo financiamento, oferta educacional insuficiente, escassos meios e infra-estrutura escolar e baixos níveis de qualidade. Esta situação de carências conduziu a um desenvolvimento educacional focalizado na expansão quantitativa da educação, dando prioridade aos grupos de população mais carente [...] (UNESCO, 1998, p. 21).

O documento *Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade*. Brasília: IPEA/CEPAL/UNESCO, 1995, trata da qualidade da Educação Básica, e o resultado que teria como reflexo o aumento de analfabetos funcionais, visto que

A má qualidade da Educação Básica tem impacto mais grave, pois compromete os resultados dos demais níveis e constitui sério obstáculo para o desenvolvimento econômico, político, social da região (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 54).

A fim de fundamentar essas questões, foram realizadas conferências⁸ e reuniões, dentre as quais destacamos a Conferência Mundial de Educação para Todos, realizada em 1990 em Jomtien, na Tailândia e organizada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, a qual *“inaugurou um grande projeto de educação em nível mundial, para a década que se iniciava”*(FRIGOTTO, CIAVATTA, 2003, p. 97). O foco principal da conferência direcionava-se à erradicação do analfabetismo e à universalização da Educação Básica. Essa Conferência teve o *“[...] objetivo de construir um consenso que viesse dar sustentação aos Planos Decenais de Educação, principalmente, aos países com maior população, signatários da Declaração Mundial de Educação para todos”* (FIGUEIREDO, 2005, p. 86).

A convocação para a Conferência Mundial de Educação para Todos representou a convergência das ações: dos estados federados, do Estado brasileiro – diante dos dispositivos constitucionais – dos movimentos organizados dos professores e associações acadêmicas, bem como do financiamento externo para a educação

⁸ Em novembro de 1989, reuniram-se na capital dos Estados Unidos funcionários do governo americano e dos organismos financeiros internacionais (FMI, BID e Banco Mundial) e economistas latino-americanos, para avaliar as reformas econômicas empreendidas na América Latina, cujas conclusões ficaram conhecidas como “Consenso de Washington”. BATISTA, P. N. O Consenso de Washington. A visão neoliberal dos problemas latino-americanos. São Paulo, PEDEX. 1994, p. 05 (Cadernos da Dívida Externa, 6). O economista norte-americano, John Williamson (1989), pesquisador do Institute for International Economics, chamou de “Washington Consenso” ao programa de políticas fiscais e monetárias. Os programas de ajuste econômico, os quais contemplavam amplas medidas macroeconômicas, estavam de acordo com as diretrizes recomendadas pelo “Consenso de Washington”. Este contemplou dez reformas, que serviram de parâmetro para a reforma e modernização do Estado brasileiro. “1. Disciplina fiscal; 2) Prioridades dos gastos públicos; 3) Reforma fiscal; 4) Liberalização de financiamento; 5) Taxa de câmbio; 6) Liberalização do comércio; 7) Investimento externo direto; 8) Privatização; 9) Desregulamentação; 10) Direito de propriedade.” 22 WILLIAMSON, J. Reformas políticas na América Latina na década de 80. In: Revista de Economia Política, São Paulo: Brasiliense, vol. 12, n. 1 (45), janeiro-março/1992. WILLIAMSON, J. Reformas políticas na América Latina na década de 80. In: Revista de Economia Política, São Paulo: Brasiliense, vol. 12, n. 1 (45), janeiro-março/1992.

escolar do Banco Mundial/BIRD, em prol da erradicação do analfabetismo e da universalização da Educação Básica (FIGUEIREDO, 2005, p. 87).

Como resultado, no Brasil, em 1993, é produzido o documento Plano Decenal de Educação para Todos, que expressa as metas da Constituição Federal de 1988, e as proposições da Conferência Mundial de Educação para Todos. Assim, “*com esse plano, o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implementado*” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 62). Entre os objetivos deste documento, destaca-se

[...] a satisfação às necessidades básicas de aprendizagem de crianças, jovens e adultos no que diz respeito à aquisição de competências fundamentais para participação na vida social, econômica, política e cultural do país, enfatizando as necessidades do mundo do trabalho (BLUM, 2011, p. 85).

A partir de então, o Brasil consolida as relações econômicas internacionais que, de acordo com Frigotto (2006), já vinham se desenvolvendo nos anos anteriores, confirmando o capitalismo⁹ dependente, na medida em que essas relações modificavam a configuração do Estado e, conseqüentemente, as políticas de Educação. A partir da década de 1980, cria-se um ideário em torno dos empréstimos internacionais, a fim de justificá-los por meio de uma argumentação “*a favor da negação do crescimento da miséria*” (NAGEL, 2000, p. 7). O Banco Mundial realizou os ajustes necessários aos países que apresentavam sinais de enfraquecimento, uma vez que “*ao longo dos anos 90, a política educacional dispersou-se em uma profusão de medidas que reformaram profundamente o sistema educacional brasileiro*” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 77).

Sob tal diretividade, pode-se dizer que os governos nacionais passam a fazer parte da globalização, por ficarem definidos e/ou gerenciados pelos organismos internacionais - o FMI e o Banco

⁹ Tomamos como referência as análises empreendidas por Frigotto nas últimas décadas, constantes do trabalho intitulado “Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje” (FRIGOTTO, 2006). Nesse trabalho, o autor trata da especificidade do capitalismo que foi sendo configurado no Brasil – na transição de uma sociedade agrícola para uma sociedade urbano-industrial – como capitalismo dependente. [...] os setores denominados de atrasados, improdutivos e informais se constituem em condição essencial para a modernização do núcleo integrado ao capitalismo orgânico mundial” (FRIGOTTO, 2006, p. 259).

Mundial – que não só controlam, como interferem nas reformas políticas de todos os países pobres (NAGEL, 2000, p. 7).

Diante desse contexto econômico, político e social, o Estado brasileiro passa a ser “controlado”, e compromete-se com a redução dos gastos públicos, a liberalização e desregulamentação da economia e de medidas para aliviar a pobreza, (NAGEL, 2000), sendo, que as políticas educacionais e os programas implantados estiveram direcionados às regiões mais pobres e com maior índice de analfabetos, em conformidade com as orientações do Banco Mundial¹⁰.

Destacamos que em relação à Educação Profissional, o Banco Mundial recomenda a melhoria na flexibilidade¹¹, na eficiência e na qualidade do treinamento, com enfoque na produtividade, a fim de preparar mão de obra qualificada para as necessidades do mercado. Evidenciamos que os discursos dos governos confirmavam a prioridade da Educação Básica¹² e da alfabetização de acordo com as recomendações do Banco Mundial, sob o argumento de combater essas insuficiências, priorizando a descentralização da educação inspirados no neoliberalismo. Assim, o Estado foi deixando aos poucos de financiar a Educação Profissional em virtude

¹⁰ “Em relação ao setor público brasileiro, o Banco atua como agência financiadora de projetos para a área de infraestrutura econômica desde o final da década de 1940, sendo que seus créditos representam pouco mais que 10% da dívida externa do país. A importância central do Banco ampliou-se, a partir dos anos 1970, quando passou a constituir uma das mais relevantes fontes de financiamento para o setor social, senão a maior delas. O deslocamento para o lado social foi determinante para que o Banco suplantasse, na qualidade de articulador político entre os países, o prestígio de outras agências internacionais (como aquelas ligadas à ONU), as quais detiveram grande poder no diálogo mundial até os anos 1970. Para a efetivação do novo papel, o Banco atua junto com o FMI na condução dos ajustes estruturais para a reforma dos Estados-membros rumo ao globalismo econômico. Registre-se, ainda, o seu desempenho como articulador da relação econômica entre os países do terceiro mundo, inclusive no que tange à negociação da dívida externa e à abertura comercial exigida no processo de globalização” (FONSECA, 1998, p. 1).

¹¹ Segundo o Banco Mundial, “um trabalhador flexível é aquele que é realmente capaz de aprender no trabalho, assim como de ser reciclado se necessário” (BANCO MUNDIAL, 1989, p. 4).

¹² Kuenzer (1999), ao tratar da lógica que rege a reforma, argumenta que várias pesquisas têm demonstrado que o discurso da ampliação da educação básica como fundamento necessário para uma sólida formação profissional vale para os países que investem fortemente em educação básica e em educação científico-tecnológica, compreendidas como condição necessária para a cidadania e para o desenvolvimento dos projetos nacionais. Esse não é o caso do Brasil atravessado por uma profunda crise econômica e institucional, que se agrava com a adoção pelo governo de um conjunto de políticas definidas pelo Banco Mundial para os países pobres que têm profundos e negativos impactos sobre a educação. Assim é que, regidas pela racionalidade financeira, as políticas educacionais da década de 1990 repousam não mais no reconhecimento da universalização do direito à educação em todos os níveis, gratuita nos estabelecimentos oficiais, mas no princípio da equidade, cujo significado é o tratamento diferenciado segundo as demandas da economia.

[...] do elevado investimento que seria necessário para universalizar pelo menos o Ensino Médio nos países periféricos, o Banco Mundial tem recomendado que se priorize o Ensino Fundamental, deixando de investir em educação profissional especializada e de elevado custo como estratégia de racionalização financeira com vistas ao atingimento das metas de ajuste fiscal. Tal recomendação vem respaldada em pesquisa encomendada pelo próprio banco, que conclui ser o nível fundamental o de maior retorno econômico e ser irracional o investimento em um tipo de formação profissional cara e prolongada, em face da crescente extinção de postos e da mudança do paradigma técnico para o tecnológico (KUENZER, 2000, p. 23).

Ressaltamos a reorganização do capitalismo na década de 1990, sustentado nos ideais do neoliberalismo¹³, conduzindo a privatização do Estado, a desregulamentação dos direitos do trabalho e a desmontagem do setor produtivo estatal (ANTUNES, 1999) que, por sua vez, determinou novas formas de relação entre Estado e sociedade, sendo

[...] a base técnica de produção fordista, que dominou o ciclo de crescimento das economias capitalistas no pós 2ª guerra até o final dos anos sessenta, vai aos poucos sendo substituída por um processo de trabalho resultante de um novo paradigma tecnológico apoiado essencialmente na microeletrônica, cuja característica principal é a flexibilidade (KUENZER, 1998a, p. 116).

Portanto, o processo de globalização da economia, a reestruturação produtiva e o neoliberalismo impulsionaram novas formas de relação entre Estado e sociedade, provocando mudanças nas políticas educacionais, as quais “[...] não tinham como foco os sujeitos e sim o mercado de trabalho, ou “[...] tinham a tarefa como foco e não o trabalho como foco” (KUENZER; GARCIA, 2008, p. 56). As relações de produção, nesse contexto, são marcadas por novas condições de competitividade passando a exigir cada vez mais qualidade com menor custo.

A globalização da economia e a reestruturação produtiva, enquanto macroestratégias responsáveis pelo novo padrão de acumulação capitalista transforma radicalmente esta situação, imprimindo vertiginosa dinamicidade às mudanças que ocorrem no processo

¹³ A ideologia neoliberal considera que “[...] o Estado é o principal responsável pela crise pela qual passa a sociedade capitalista. A sua ineficiência para atuar nos setores econômico e social, juntamente com os gastos excessivos com os direitos sociais, estariam provocando a crise do capital, cuja solução consistiria em rever as formas de intervenção do Estado, instaurando-se a lógica do livre mercado” (ZANARDINI, 2006, p. 69).

produtivo, a partir da crescente incorporação de ciência e tecnologia, em busca de competitividade. A descoberta de novos princípios científicos permite a criação de novos materiais e equipamentos; os processos de trabalho de base rígida vão sendo substituídos pelos de base flexível; a eletromecânica, com suas alternativas de solução bem definidas, vai cedendo lugar à microeletrônica, que assegura amplo espectro de soluções possíveis desde que a ciência e a tecnologia, antes incorporadas aos equipamentos, passem a ser domínio dos trabalhadores; os sistemas de comunicação interligam o mundo da produção (KUENZER, 1998a, p. 37).

Para Antunes (1999), esse processo de reestruturação produtiva, começa as primeiras mudanças a partir dos anos de 1980,

“[...] embora em seus traços básicos o padrão de acumulação e seu “modelo econômico” permanecessem o mesmo, foi possível presenciar algumas mutações *organizacionais e tecnológicas* no interior do processo produtivo e de serviços, *ainda que evidentemente num ritmo muito mais lento do que aquele experimentado pelos países centrais*. Isso porque, até então, o país ainda estava relativamente *distante* do processo de reestruturação produtiva do capital e do projeto neoliberal, em curso acentuado nos países capitalistas centrais (ANTUNES, 1999, p. 232, grifo do autor).

Alves (2000) acrescenta que esse processo de reestruturação é consequência da nova etapa do capitalismo mundial, concordando com Antunes (1999) que essa nova ordem vem exigindo desde os anos 80, novas estratégias de produção e exigências do novo tipo de acumulação flexível.

As relações de dominação e exploração são substituídas pela ideia do mérito, do esforço do indivíduo e da racionalidade (FRIGOTTO, 2001), cujo objetivo “[...] é *dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas*” (SAVIANI, 2008, p. 435). De forma resumida

Podemos afirmar que as reformas educacionais dos anos 90, mormente a orientação que balizou o Decreto N° 2208/97 e seus desdobramentos, buscam uma mediação da educação às novas formas do capital globalizado e de produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente (FRIGOTTO, 2005, p. 11).

Entendemos que a reforma educacional e a globalização não são duas situações distintas e desconexas. Pelo contrário, referem-se à estratégia do sistema

hegemônico produtivo e às práticas políticas do Estado. As políticas, nesse período, apontam para a prática do comércio e a preocupação com os lucros, transferindo ao setor educacional a preocupação em desenvolver habilidades e competências definidas pelo mercado, o que possibilitaria a empregabilidade (FRIGOTTO, 2001). Destacamos que

“[...] o documento produzido pelos representantes dos países do capitalismo central, conhecido como *Consenso de Washington*, balizou a doutrina do neoliberalismo ou neoconservadorismo que viria a orientar as reformas sociais nos anos de 1990. É neste cenário que emerge a noção de globalização carregada, ideologicamente, por um sentido positivo (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2003, p. 95).

Com relação ao termo empregabilidade, Alves (2007, s/p) entende o mesmo como sendo uma ressignificação da Teoria do Capital Humano¹⁴, estando relacionado ao desenvolvimento e a globalização do mercado. Dessa forma,

A nova lógica da mundialização do capital significaria não o abandono da teoria do capital humano, que se disseminou na ‘época de ouro’ do capitalismo, tendo em vista que sua concepção individualista ainda é adequada à hegemonia neoliberal, mas uma nova tradução da teoria do capital humano. É o conceito de empregabilidade que irá apresentar a nova tradução da teoria do capital humano sob o capitalismo global: a educação ou a aquisição (consumo) de novos saberes, competências e credenciais apenas habilitam o indivíduo para a competição num mercado de trabalho cada vez mais restrito, não garantindo, portanto, sua integração sistêmica plena (e permanente) à vida moderna. Enfim, a mera posse de novas qualificações não garante ao indivíduo um emprego no mundo do trabalho (ALVES, 2007, p. 7).

Destacamos, assim, os avanços dos sistemas de organização flexíveis, como o toyotismo¹⁵ que, de acordo com Saviani (2002), passou a substituir o sistema

¹⁴ “Muito daquilo a que damos o nome de consumo constitui investimento em capital humano. Os gastos diretos com a educação, com a saúde e com a migração interna para a consecução de vantagens oferecidas por melhores empregos são exemplos claros. Os rendimentos auferidos, por destinação prévia, por estudantes amadurecidos que vão à escola e por trabalhadores que se propõem a adquirir um treinamento no local de trabalho são igualmente claros exemplos. Não obstante, em lugar algum tais fatos entram nos registros contábeis nacionais. A utilização do tempo de lazer para a melhoria de capacidades técnicas e de conhecimentos é um fato amplamente difundido e, também isto, não se acha registrado. Por estas e outras maneiras, a *qualidade* do esforço humano pode ser grandemente ampliada e melhorada e a sua produtividade incrementada. Sustentarei que um investimento desta espécie é o responsável pela maior parte do impressionante crescimento dos rendimentos reais por trabalhador” (SCHULTZ, 1973, p.31-32, grifo do autor).

taylorista/fordista¹⁶ de organização do trabalho. A nova “*revolução industrial*” ou “*revolução da automação*” emana desse sistema de produção e do Estado de Bem-Estar Social, na medida em que

“[...] o chamado ‘Estado de Bem-Estar’ traduziu um determinado grau de compromisso entre Estado, empresas e sindicatos de trabalhadores que, numa fase de crescimento da economia, assegurou um relativo equilíbrio social e impulsionou significativamente o desenvolvimento das forças produtivas capitalistas, cujo resultado se materializou num avanço tecnológico [...]” (SAVIANI, 2002, p. 20-21).

Ressaltamos que é no contexto da globalização que se desenvolve o regime de acumulação flexível, fundado na reestruturação produtiva, cujo “[...] momento predominante”, é caracterizado por um “*novo modelo produtivo*”, o toyotismo (ALVES, 2002), trazendo consigo a exigência de “[...] um trabalhador de novo tipo, para todos os setores da economia, com capacidades intelectuais que lhe permitam adaptar-se à produção flexível” (KUENZER, 1998a, p. 372).

Sobre esse aspecto, Ramos (2005) salienta que as necessidades geradas por esse período em relação ao perfil do trabalhador, revelam que

No caso da educação profissional, a complexificação do trabalho industrial fez com que o *sentido do saber profissional fosse dado não somente pela habilidade técnica baseada numa teoria subjacente*. A existência de uma teoria subjacente significa que *ninguém poderia*

¹⁵ No caso da produção toyotista “é possível dizer que o padrão de *acumulação flexível* articula um conjunto de elementos de *continuidade* e de *descontinuidade* que acabam por conformar algo *relativamente* distinto do padrão taylorista/fordista de acumulação. Ele se fundamenta num padrão produtivo organizacional e tecnologicamente avançado, resultado da introdução de técnicas de gestão da força de trabalho próprias da fase informacional, bem como da introdução ampliada dos computadores no processo produtivo e de serviços. Desenvolve-se em uma estrutura produtiva mais flexível, recorrendo freqüentemente à desconcentração produtiva, às empresas terceirizadas etc. Utiliza-se de novas técnicas de gestão da força de trabalho, do trabalho em equipe, das ‘células de produção’, dos ‘times de trabalho’, dos grupos ‘semi-autônomos’, além de requerer, ao menos no plano discursivo, o ‘envolvimento participativo’ dos trabalhadores, em verdade uma participação manipuladora e que preserva, na essência, as condições do trabalho alienado e estranhado. O ‘trabalho polivalente’, ‘multifuncional’, ‘qualificado’, combinado com uma estrutura mais horizontalizada e integrada entre diversas empresas, inclusive nas empresas terceirizadas, tem como finalidade a redução do tempo de trabalho” (ANTUNES, 1999, p. 52; grifo do autor).

¹⁶ O binômio taylorismo/fordismo exigia um trabalhador parcelar, fragmentado, que detinha conhecimento somente na sua área de atuação. Como desempenhava apenas uma função específica dentro do processo de produção, esse trabalhador não necessitava, por isso, de conhecimentos específicos de todo o processo, bastando, apenas, ser treinado para aquela determinada função e, assim, sendo facilmente substituído. Por esse motivo, o termo qualificação era adequado ao perfil do trabalhador exigido por esse modelo, pois esse conceito de qualificação tinha como base a construção de conhecimentos profissionais e era definida pelo saber e pelo saber fazer adquiridos no trabalho (RAMOS, 2006, p. 172).

tornar-se um profissional sozinho, mas precisaria ser treinado e certificado por outros profissionais. O profissionalismo, portanto, passou a se basear na habilidade técnica, no conhecimento teórico que subjaz à habilidade e na aceitação por uma comunidade de outros profissionais (RAMOS, 2005, p. 110, grifo nosso).

Nesse contexto, em que os processos de trabalho são modificados, “[...] onde o cronômetro e a produção em série e de massa são “substituídos” pela flexibilização da produção, pela “especialização flexível”, por novos padrões de busca de produtividade, por novas formas de adequação da produção à lógica de mercado” (ANTUNES, 1999, p. 16), é que a reestruturação produtiva se consolidou.

Nesse sentido, o avanço tecnológico exige a necessidade de reorganização dos processos de trabalho e educação. De acordo com Kuenzer (1998), como a ciência vai para o piso da fábrica, aproximando-se do trabalhador, a escola, na figura do professor, também muda de função “[...] não mais ensina por meio de relações interpessoais com os alunos, mas estabelece a mediação entre eles e a ciência no seu acontecendo, na práxis social e produtiva, gerenciando, portanto, o processo de aprender” (KUENZER, 1998b, p. 49-50). Saviani (2002, p. 21) ao referir-se às mudanças no toyotismo, argumenta que a revolução dita *tecnológica* “[...] transfere para as máquinas as próprias operações intelectuais, razão pela qual esta época é também chamada de “era das máquinas inteligentes [...]”, num processo em que

A aquisição dos conhecimentos científicos pode, nessa sociedade, se dar fora do processo de produção, ou seja, na escola. O modo como se apre(e)nde passa por modificações, pois o sujeito não está diretamente ligado ao processo produtivo e, além disso, no próprio trabalho, ele não irá necessitar de conhecimentos muito elaborados, uma vez que a máquina os corporifica. O saber-fazer parece ser suficiente, ao menos do ponto de vista do capital (GOTARDO, 2009, p. 22).

Para Frigotto (1994) esse novo paradigma educativo é a expressão das finalidades do neoliberalismo, manifestando os interesses das agências internacionais, pois “condicionam a concessão de apoio ao desenvolvimento institucional à elaboração de políticas governais e execução de reformas” (KUENZER, 2001, p. 72).

Por esta trilha podemos perceber que tanto a integração econômica quanto a valorização da educação básica geral para formar

trabalhadores com capacidade de abstração, polivalentes, flexíveis e criativos ficam subordinados à lógica do mercado, do capital, e, portanto da diferenciação, segmentação e exclusão” (FRIGOTTO, 2000, p. 145).

Ressaltamos, então, que os avanços teóricos alcançados na década de 1980, relativos à escola pública, democrática, laica, universal, gratuita e politécnica, passam a ser substituídos, na década de 1990, pela lógica utilitarista, segundo a qual os investimentos do Estado em educação destinaram-se a ações de retorno econômico, na perspectiva do custo e do benefício, conforme expresso pelo BID:

O banco deseja aplicar ao ensino superior [e, pode-se acrescentar ao ensino médio e profissional] os mesmos critérios que são válidos para todos os seus investimentos. Os financiamentos devem sustentar atividades que façam sentido econômico, que gerem mais benefícios do que o mercado pode proporcionar, que correspondam a uma prioridade social e que não seriam promovidos por uma atuação isolada das forças do mercado (BID, 1996, p. 2, grifo nosso).

A partir de 1990, esses pressupostos se intensificam no governo do presidente Fernando Collor de Melo (1990-1992) por meio dos planos de ajustes econômicos caracterizados pelos Planos Collor I e II, vindo a consolidar-se no governo de seu sucessor Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), a partir da “[...] implementação de inúmeros elementos que reproduzem, nos seus traços essenciais, o *receituário neoliberal*” (ANTUNES, 1999, p. 236), ajustados aos processos de desregulamentação, flexibilização e privatização, considerando que

A política de educação profissional do governo FHC não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangeu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para a responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. Esse ideário teve nas noções de “*empregabilidade*” e “*competências*” um importante aporte ideológico, justificando, dentre outras iniciativas, projetos fragmentados e aligeirados de formação profissional, associados aos princípios de flexibilidade dos currículos e da própria formação (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 38).

Desse modo, as reformas na Educação Profissional são marcadas pela exclusão do sujeito ao conhecimento, ao qual é reservado o acesso aos saberes mais simplificados e pela diminuição na oferta do ensino, passando a ser

desenvolvida por instituições governamentais e não-governamentais, mantidas com recursos públicos, como é o caso do chamado Sistema “S” (SENAI, SENAC, SENAR, SENAT, SESI, SESC e SEBRAE). Para Kuenzer (1997), desde a criação do SENAI e do SENAC seus objetivos visavam atender às exigências de mercado e da indústria, tendo por muito tempo sua linha de ação fundamentada no treinamento e técnicas fragmentadas, com o objetivo de preencher os postos de trabalhos requeridos pelo mercado de trabalho. A reforma implantada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) foi justificada no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado da seguinte forma:

A crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado. Em razão do modelo de desenvolvimento que Governos anteriores adotaram, o Estado desviou-se de suas funções básicas para ampliar sua presença no setor produtivo, o que acarretou, além da gradual deterioração dos serviços públicos, a que recorre, em particular, a parcela menos favorecida da população, o agravamento da crise fiscal e, por consequência, da inflação. Nesse sentido, a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia. Somente assim será possível promover a correção das desigualdades sociais e regionais. [...]. O grande desafio histórico que o País se dispõe a enfrentar é o de articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor. Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar (BRASIL, 1995, p. 6).

A crise dos empregos, a heterogeneização, a complexificação e a precarização do trabalho impossibilitaram o desenvolvimento pessoal. Assim, “[...] se não seria possível preparar para o mercado de trabalho, dada sua instabilidade, dever-se-ia preparar para a “vida” (RAMOS, 2005, p. 111). Com isso, houve um aumento na exploração do trabalho pela “[...] expansão do trabalho parcial, temporário, precário, subcontratado, terceirizado” (ANTUNES, 1995, p. 41), passando o desemprego a

[...] ser considerado um fator de crise (como no período anterior, quando as políticas de pleno emprego eram vistas como solução para a crise) para converter-se agora em um dos elementos do processo de controle das crises que aciona o mecanismo de desaquecimento da economia como forma de mantê-la ajustada às

relações sociais vigentes, comandadas pelos interesses do sistema financeiro internacional (SAVIANI, 2002, p. 21-22).

O novo trabalhador que o processo de reestruturação produtiva passou a exigir deveria ser capaz de aliar qualificação (*saber-fazer*) a um conjunto de atributos pessoais (*saber ser*) (BATISTA, 2009, p.10). Buscava-se, assim, a “[...] *preparação de um trabalhador mais adequado aos novos padrões de exploração*” (FREITAS, 1995, p. 126), tendo como pressuposto a pedagogia do “*aprender a aprender*”, apoiado no modelo de competência. A aprendizagem na escola supunha aprender algo útil, “[...] *levando a uma relação com o conhecimento não diretamente ligada à ação laboral, mas necessária ao seu desempenho*” (GOTARDO, 2009, p. 24).

Conforme Ramos (2001), o termo competências é originário da crise estrutural do processo de produção no toyotismo/fordista, que passou a exigir a formação desse “novo” trabalhador que precisava adequar-se às exigências da produção, substituindo, assim, o termo qualificação por competência.

Esta foi a tônica adquirida pelo ensino médio a partir da atual LDB (Lei nº 9.394/96). Sob determinado ideário que predominou em nossa sociedade nos anos 1990, a função da escola estaria em proporcionar aos educandos o desenvolvimento de competências genéricas e flexíveis adaptáveis à instabilidade da vida, e não mais o acesso aos conhecimentos sistematizados. No caso da formação profissional, não seria a fundamentação científica das atividades profissionais o mais importante, e sim o desenvolvimento de competências adequadas à operação de processos automatizados, que requerem pouco do conhecimento especializado do trabalhador e mais uma capacidade de agir diante dos imprevistos (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 112).

No entanto, adverte-se que “[...] *a noção de competência não substitui ou supera o conceito de qualificação. Antes, ela o nega e o afirma simultaneamente, por negar algumas de suas dimensões e afirmar outras*” (RAMOS, 2001, p. 41). Assim, o termo competência é diferente do conceito de qualificação. Ramos (2001) apoiada em Zarifian (1999) compreende o conceito de competências como:

[...] a capacidade que os trabalhadores têm de enfrentar situações e acontecimentos próprios de um campo profissional, com iniciativa e responsabilidade, guiados por uma inteligência prática do que está ocorrendo e coordenando-se com outros atores para mobilizar suas próprias capacidades. Note-se que o termo *inteligência* não remete somente à dimensão cognitiva da realização do trabalho, mas também à dimensão compreensiva. Essa última é mais subtendida,

menos formalizável, pois compreender uma situação é saber apreciá-la, tendo em conta os comportamentos de seus constitutivos, sejam eles elementos materiais (as máquinas) ou humanos (RAMOS, 2001, p. 66-67, grifo da autora).

A competência seria um meio para a profissionalização, sendo a formação para o trabalho o principal objetivo desse período e,

A forma pela qual a educação reconstitui, na contemporaneidade, sua função integradora dos sujeitos, as relações sociais de produção reconfiguradas no plano econômico - pela reestruturação produtiva -, no plano político – pelo neoliberalismo – e no plano cultural – pela pós-modernidade (RAMOS, 2006, p. 273).

A formação integrada tem como base a compreensão da totalidade histórica, contrapondo-se aos pressupostos que fundamentam a noção de competências por representar

O elemento mais provocador de mudanças e/ou instabilidade nas escolas a partir das reformas dos anos de 1990 foi a noção de competências, contrapondo-se às disciplinas. Pelo fato de a competência implicar a resolução de problemas e a ação voltada para os resultados, a pedagogia das competências foi promovida por sua suposta capacidade de converter o currículo em um ensino integral, mesclando em problemas e projetos, os conhecimentos normalmente distribuídos por diversas disciplinas e os saberes cotidianos (RAMOS, 2005, p. 112-113).

A competência não se limita aos conhecimentos teóricos e empíricos absorvidos pelo indivíduo, nem se encontra na realização de determinada tarefa (KUENZER, 2001). Blum (2011), citando Kuenzer, entende que a mesma não faz essa distinção de termos como Ramos (2001), mas *“[...] distingue o próprio conceito de competências no taylorismo/fordismo e no toyotismo, o que, implica uma concepção diferenciada do termo”* (BLUM, 2011, p. 56). De acordo com Kuenzer (2001) no toyotismo a aquisição de conhecimentos precede a competência e a complementa afirmando que *“[...] atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido”* (KUENZER, 2002, p. 61).

Logo, a escola seria o espaço de adquirir conhecimentos e não de desenvolver competências:

A escola é o lugar de aprender a interpretar o mundo para poder transformá-lo, a partir do domínio das categorias de método e de conteúdo que inspirem e que se transformem em práticas de emancipação humana em uma sociedade cada vez mais mediada pelo conhecimento. O lugar de desenvolver competências, que por sua vez mobilizam conhecimentos, mas que com eles não se confundem, é a prática social e produtiva. Confundir estes dois espaços, proclamando a escola como responsável pelo desenvolvimento de competências, resulta em mais uma forma, sutil, mas extremamente perversa, de exclusão dos que vivem do trabalho, uma vez que os filhos da burguesia desenvolvem suas capacidades apesar da escola, que para muitos passa a ser apenas uma instituição certificadora; para os trabalhadores, a escola se constitui no único espaço de relação intencional e sistematizada com o conhecimento. Cabe às escolas, portanto, desempenharem com qualidade seu papel na criação de situações de aprendizagem que permitam ao aluno desenvolver as capacidades cognitivas, afetivas e psicomotoras relativas ao trabalho intelectual, sempre articulado, mas não reduzido, ao mundo do trabalho e das relações sociais, com o que certamente estarão dando a sua melhor contribuição para o desenvolvimento de competências na prática social e produtiva. Atribuir à escola a função de desenvolver competências é desconhecer sua natureza e especificidade enquanto espaço de apropriação do conhecimento socialmente produzido, e, portanto, de trabalho intelectual com referência à prática social, com o que, mais uma vez, se busca esvaziar sua finalidade, com particular prejuízo para os que vivem do trabalho (KUENZER, 2002, p. 16-17).

Essa concepção de escola e educação encontra-se expressa no Relatório Delors¹⁷, documento produzido entre 1993 e 1996. Esse documento explicita os princípios da educação a partir das “[...] *tendências e necessidades no cenário de incertezas e hesitações que caracterizam o final do século XX, enfatizando o papel que a educação deveria assumir*” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 65), constitui-se num documento essencial para a compreensão das reformas da política educacional de vários países. Segundo Shiroma (2004),

¹⁷ O documento faz um diagnóstico sobre o atual contexto planetário de interdependência e globalização no qual reconhece que o ideal do progresso, tão acalentado até épocas recentes, trouxe apenas desilusões à grande parte da população mundial. Fenômenos como o desemprego e a exclusão social podem ser verificados mesmo nos países ricos, exponenciando as desigualdades sociais em todo o mundo. Em vista dessa análise, o documento indica quais, a seu ver, são as principais tensões a serem resolvidas no próximo século: tornar-se cidadão do mundo, mantendo a ligação com a comunidade, mundializar a cultura preservando as culturas locais e a potencialidades individuais adaptar o indivíduo às demandas de conhecimento científico e tecnológico – especialmente as tecnologias de informação - mantendo o respeito por sua autonomia; recusar as soluções rápidas em favor de negociações e consensos; conciliar a competição com a cooperação e a solidariedade; respeitar tradições e convicções pessoais e garantir a abertura ao universal. Em consequência deste quadro, o documento assinala os três grandes desafios do século XXI: a) ingresso de todos os países no campo da ciência e da tecnologia; b) adaptação das várias culturas e modernização das mentalidades à sociedade da informação e c) viver democraticamente, ou seja, viver em comunidade. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2004, p. 65).

o Relatório Delors articula recomendações práticas a um forte viés moralista. Prescreve orientações precisas aos vários níveis de ensino e revela uma concepção bastante nítida de educação, de seu papel e possibilidades para garantir a sobrevivência dos valores consensuais na sociedade, inculcando um novo respeito às crenças culturais do ocidente. Além disso, endossa as recomendações para a formação docente, em orquestração afinada com as demais agências e organizações multilaterais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA 2004, p. 70).

Na segunda parte do Relatório Delors são apresentados os princípios, subdividido em dois capítulos: IV - Os quatro pilares da Educação; V- A educação ao longo de toda a vida, a partir dos quais propõe um novo conceito de educação, o qual seria alcançado a partir de quatro tipos de aprendizagens, ou os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver, considerados como os elementos básicos dessa nova sociedade e as tarefas do novo tipo de educação que se configura. Assim expressa o relatório:

De fato, nas sociedades assalariadas que se desenvolveram ao longo do século XX, a partir do modelo industrial, a substituição do trabalho humano pelas máquinas tornou-o cada vez mais imaterial e acentuou o caráter cognitivo das tarefas, mesmo na indústria, assim como a importância dos serviços na atividade econômica. O futuro destas economias depende, aliás, da sua capacidade de transformar o progresso dos conhecimentos em inovações geradoras de novas empresas e de novos empregos. Aprender a fazer não pode, pois, continuar a ter o significado simples de preparar alguém para uma tarefa material bem determinada, para fazê-lo participar no fabrico de alguma coisa (DELORS, 1996, p. 93).

Dessa forma, os sujeitos estariam se adequando às exigências da sociedade contemporânea, os quais teriam a tarefa de aprender novas competências que, segundo a Comissão, deveriam estar para além da formação voltada ao trabalho:

As tarefas físicas são substituídas por tarefas de produção mais intelectuais, mais mentais, como o comando de máquinas, a sua manutenção e vigilância, ou por tarefa de concepção, de estudo, de organização à medida que as máquinas se tornam também mais inteligentes e que o trabalho se desmaterializa. Os empregadores substituem, cada vez mais, a exigência de uma qualificação ainda muito ligada, a seu ver, à idéia de competência material, pela exigência de uma competência que se apresenta como uma espécie de coquetel individual, combinando a qualificação, em sentido estrito, adquirida pela formação técnica e profissional, o comportamento

social, a aptidão para o trabalho em equipe, a capacidade de iniciativa, o gosto pelo risco (DELORS, 1996 p. 94).

Segundo Shiroma; Moraes; Evangelista (2004), o documento recomenda que se explore o potencial educativo dos meios de comunicação, da profissão, da cultura e do lazer, redefinindo os tempos e espaços destinados à aprendizagem.

Observamos que a reforma da década de 1990, regulamentada pela Lei Federal Nº 9.394, de 1996, se sustenta no conceito de competências. Por meio da Resolução CEB Nº 4, de 1999, instituem-se as Diretrizes Curriculares para Educação Profissional de Nível Técnico, com a *“definição de competências profissionais gerais do técnico por área profissional”*, conforme o Artigo 2º, referente ao conceito de competências requeridas pela Educação Profissional. Desse modo, o Artigo 6º propõe:

Art. 6º Entende-se por competência profissional a capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

Parágrafo único. As competências requeridas pela educação profissional, considerada a natureza do trabalho, são as:

I - competências básicas, constituídas no ensino fundamental e médio;

II - competências profissionais gerais, comuns aos técnicos de cada área;

III - competências profissionais específicas de cada qualificação ou habilitação (BRASIL, 1999).

Consideramos, na análise da reforma da educação da década de 1990, o sexto momento relevante para a Educação Profissional. Dessa forma, é indispensável o entendimento das mudanças propostas para Educação Profissional a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/1996, do Decreto Nº 2208/1997, que regulamenta o § 2º do Art. 36 e os Arts. 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394/1996, do Parecer Nº 16/1999 e da Resolução Nº 04/1999 que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (SEED, 2006, p. 16).

Devemos considerar, no processo de implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/1996, a pressão da sociedade civil ligada aos interesses dos trabalhadores pela democratização e por uma nova função do

sistema “S”. Saviani (2000) destaca que o projeto aprovado em 1996 pela Câmara dos Deputados é, com poucas alterações, o texto do relatório de Ângela Amim, impedindo assim os avanços do substitutivo Jorge Hage¹⁸. Assim sendo, “tal concepção justifica a opção por uma “*LDB minimalista*”, compatível com o “Estado mínimo”, idéia reconhecidamente central na orientação política atualmente dominante” (SAVIANI, 2000, p. 200).

Ao longo do processo de tramitação e discussão da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9394/96, a politécnica¹⁹ aparece no centro das discussões, sugerindo uma Educação Profissional pautada na concepção unitária e tecnológica, no sentido de superar a dualidade entre Ensino Médio e Educação Profissional (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2006). Na análise de Kuenzer (1997), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9394/96 prescreve uma escola de cultura única para todos, enfocando a Educação Profissional especializada:

A escola básica unitária será constituída de um nível elementar, com o objetivo de propiciar a aquisição dos instrumentos básicos necessários à compreensão e à participação na vida social e produtiva, e um secundário, básico e fundamental, em que o jovem deverá ter condições para a formação da autodisciplina intelectual e da autonomia moral, comportamentos indispensáveis ao homem omnilateral, e a formação teórico-científica e tecnológica necessária à especialização superior (KUENZER, 1997, p. 38-39).

Nesse sentido, a luta é por “[...] *um tratamento unitário à Educação Básica que abrangesse desde a Educação Infantil até o Ensino Médio*” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 34), de forma que todos tivessem acesso de maneira igual aos conhecimentos, unificando trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

¹⁸Um dos projetos, denominado Jorge Hage, fazendo menção ao seu relator, “[...] sinaliza a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científicos tecnológicos”. Essa construção teórica para a educação profissional é resultado de uma série de debates abertos com a sociedade, organizados pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública. A segunda proposta foi apresentada pelo Senador Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Mauricio Corrêa em articulação com o poder executivo por meio do Ministério da Educação e “[...] vêm não somente proibir a pretendida formação integral, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado.” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 25).

¹⁹ A organização básica da escola politécnica “[...] envolve o desenvolvimento intelectual e físico, a formação científica e tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo, ao mesmo tempo em que se posta como a escola da sociedade futura – onde se tenha superado a divisão social do trabalho e ‘o trabalho se tenha convertido não só em um meio de vida, mas na primeira necessidade da vida’ – indica a direção da luta, no interior da sociedade burguesa, por uma escola que atenda aos interesses da classe trabalhadora” (FRIGOTTO, 1989, p. 189).

Evidenciamos os princípios da qualidade, da solidariedade e da equidade²⁰, em que se fundamenta a Educação Profissional na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nº 9394/96, os quais se tornam contraditórios em seu processo de execução, na medida em que a política neoliberal do Estado priorizou o privado em detrimento do público, sendo que a *“atual proposta [da reforma da Educação Profissional] atende apenas aos incluídos, sendo regida pela racionalidade financeira, que substitui a universalidade pela equidade”* (KUENZER, 1998, p. 365),

Levando-se em conta o significado corretamente atribuído ao conceito de neoliberal, a saber: valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a conseqüente redução das ações e dos investimentos públicos, [a LDB/1996] é de concepção neoliberal (SAVIANI, 1997, p. 200).

Nesse contexto, a reforma promovida na educação na década de 1990 teve como elemento central as mudanças de caráter tecnológico pelo viés do conhecimento. Com relação ao Ensino Médio e à Educação Profissional, a reforma aconteceu por interferência dos Organismos Internacionais, expressos no documento do Banco Mundial intitulado *Educación Técnica y Formación Profesional* (1992). Esse documento apresenta as justificativas das políticas de Educação Profissional, sendo que *“[...] a argumentação neoliberal, utilizada para justificar as reformas governamentais realizadas, tem sido fértil e convincente em suas proposituras”* (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 73). Seis medidas são utilizadas para sustentar as justificativas de implementação das políticas neoliberais,

“ [...] ora propondo a superação da “inadequação educacional”, ora atacando uma “ineficiência operacional e curricular”, e, mais recentemente, a falta de requerimentos “flexíveis e criativos” à “modernização” do país e à integração à “globalização”, esse

²⁰ *“A idéia de eqüidade é sustentada pelo princípio de que o investimento público se justifica para os mais competentes; como não são todos que, segundo o Banco, possuem competência para continuar os estudos, e como não há postos para todos, manda a lógica da racionalidade que não se desperdicem os recursos, particularmente com as modalidades mais caras, como a formação profissional e o ensino superior, posto que não haverá retorno. Para os que insistirem em ter acesso a níveis superiores de educação e formação profissional no exercício do direito de cidadania de apropriar-se do conhecimento, mesmo que na perspectiva do consumo, que o façam nas instituições privadas por meio da compra de mercadoria. O mesmo se recomenda para aqueles que insistem em investir na empregabilidade que deixa de ser resultado da ação do Estado, passando a ser responsabilidade individual, posto que é determinante de maior competitividade”* (KUENZER, 1998, p. 379).

discurso tem sido particularmente atraente (XAVIER; DEITOS, 2006, p. 73).

Também fazem parte das políticas públicas para a Educação Profissional da década de 1990, o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR)²¹ da MTE /SEFOR, o Decreto N° 2.208/1997 e sua revogação pelo Decreto N° 5.154/2004, os quais serão trabalhados na sequência, a fim de identificar os sentidos assumidos pela Educação Profissional a partir dos Decretos.

2.3 As implicações do Decreto N° 2.208/1997 e do Decreto N° 5.154/2004 para a Educação Profissional

Conforme anunciado na seção anterior, as contradições internas e externas do processo de reestruturação produtiva capitalista foram instituídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/1996 e, no ano seguinte, o Decreto N° 2.208/1997 o qual regulamentou as disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9394/96.

A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996, e de sua posterior regulamentação, via Leis Complementares, Decretos, Portarias Ministeriais, Pareceres, Resoluções e Medidas Provisórias, iniciou-se um novo período para a Educação Profissional. De acordo com o Artigo 39 da LDB, a Educação Profissional passa a ser *“[...] integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva [...]”*, sendo que *“[...] será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em*

²¹ O PL.n.1.603/96 foi um projeto de lei elaborado pelo MEC, sendo o ministro na época o economista Paulo Renato de Souza, que propunha a reforma da Educação Profissional, principalmente para a rede federal e correu paralela à fase final da LDB. Pelo desgaste sofrido na época da discussão do PL, assim o texto final da LDB foi aprovado, deixando o capítulo da referida lei bastante vago, o Ministério transforma o PL no decreto n. 2.208/97. O decreto n. 2.208/97 veio dar materialidade ao PL.n.1603/96 que teve dificuldade no processo de tramitação. O decreto, portanto, concretizou a reforma da Educação Profissional que o texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação não havia realizado. O PLANFOR foi um projeto idealizado pelo Ministério do Trabalho na perspectiva do ministério de qualificar os trabalhadores brasileiros, principalmente os que estavam fora do mercado de trabalho. No entanto é preciso dizer que na verdade ele veio para fazer par ao desemprego que se gerou com a reestruturação produtiva, com a abertura quase indiscriminada do mercado, a privatização e a política do Estado Mínimo. Uma proposta para atenuar as tensões sociais para os que estavam fora do mercado de trabalho (GARCIA, 2009, p. 34).

instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, s/p. grifo nosso).

Podemos evidenciar que a LDB de 1996 é a primeira Lei a tratar desse nível de ensino de forma mais ampla, considerando que as Leis anteriores referiam-se à Educação Profissional apenas em parte. Ao analisarmos a Lei de Diretrizes e Bases N° 9394/96 verificamos que o *Capítulo III do Título V – Dos níveis e das modalidades de educação e ensino* – é, na íntegra, relativo à Educação Profissional, indicando a sua responsabilidade com a qualificação, a requalificação, a reprofissionalização de trabalhadores de qualquer nível de escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior, não se referindo apenas à formação de técnicos de nível médio. O Art. 39, da LDB N° 9394/96 faz referência ao conceito de aprendizagem permanente, referindo-se ao desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva. E o mais importante, em relação ao nosso objeto de pesquisa, é a referência à integração entre a Educação Profissional e as diferentes formas de educação, o trabalho, a ciência e a tecnologia. O Parágrafo Único do Artigo 39 e os artigos 40 e 42 introduzem o caráter complementar da Educação Profissional e ampliam a sua atuação para além da escolaridade formal e, finalmente, estabelece a forma de reconhecimento e certificação da Educação Profissional (BRASIL, 1996, s/p).

Segundo Lima Filho (2004), a Lei de Diretrizes e Bases N° 9394/96, pela sua generalização, não conseguiu se consolidar como lei maior da educação. Adverte desse modo, que as Diretrizes e Bases que têm reordenado de fato a educação são as Medidas Provisórias, Emendas Constitucionais, Projetos de Lei e Resoluções do Ministério da Educação. A LDB N° 9394/96 tem apenas conferido a legitimidade necessária às reformas da educação, tanto por iniciativa do Ministério da Educação, quanto de estados e municípios. Constatamos essa atribuição da Lei a que Lima Filho (2004) se refere, na implementação da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no Estado do Paraná, que instituiu a Educação Profissional antes da aprovação do Decreto N° 5.154/2004 por entender que a LDB não impedia essa medida, conforme abordaremos no capítulo III.

Vale ressaltar que a LDB/1996 apesar de “[...] *anunciar a formação geral como prioridade, manteve quase o mesmo caráter da Lei N° 7044/1982, mudando apenas a ênfase [...]*” (SAPELLI, 2008, p. 116). Se compararmos as duas Leis, veremos que, na Lei N° 5692/1971, a Educação Profissional é exaltada, enquanto o

Ensino Médio aparece como alternativa. Na LDB/1996 há uma inversão, a Educação Profissional é apresentada apenas como alternativa e não como necessária (SAPELLI, 2008).

Artigo 36 – O currículo do ensino médio observará o disposto na Seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

[...]

§ 2º. – *O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas.*

[...]

§ 4º. – *A preparação geral para o trabalho e, facultativamente, a habilitação profissional, poderão ser desenvolvidas nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional (BRASIL, 1996, grifo nosso).*

É possível constatar o caráter facultativo atribuído à Educação Profissional a que a autora se refere, no capítulo III da LDB/1996, em que a “profissionalização” é apresentada e estruturada de forma independente, desconsiderando a obrigatoriedade de vinculação ao nível de ensino técnico ou articulado ao Ensino Médio, semelhante à concepção do 2º grau profissionalizante. Dessa forma

[...] a profissionalização é entendida como um adestramento a uma determinada habilidade sem o conhecimento dos fundamentos dessa habilidade, e, menos ainda, da articulação dessa habilidade como o conjunto do processo produtivo (SAVIANI, 1997, p. 40).

Para Ciavatta (2005 p. 88),

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

É nesse contexto, que é aprovado o Decreto N° 2.208/97, cuja necessidade foi a de “*regulamentar essa nova forma de organizar o Ensino Profissional*” (SAPELLI, 2008, p. 118), resultado do Projeto de Lei N° 1603/1996, o qual “[...] *nasce de discussões do MEC, na SEMTEC, e do MTB, na Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional (SEFOR) [...]*” (KUENZER, 2001, p. 53). Segundo Kuenzer e Garcia (2008), o projeto de Lei N° 1603/1996, tinha como propósito

principal a reestruturação dos CEFETs, Escolas Técnicas e Agrotécnicas, buscando dissociar a Educação Profissional do Ensino Médio. O projeto sustentava-se na ideia de inserção da economia brasileira à globalização e à formação de um novo trabalhador, vindo ao encontro das exigências de adequação do país ao mercado internacional, refletindo

[...] a política neoliberal que caracteriza o Estado brasileiro neste momento histórico, e que é a expressão superestrutural da reorganização produtiva, por meio da qual o país se articula ao movimento mais amplo da globalização da economia, que exige racionalização do uso dos recursos finitos, redução da presença do Estado no financiamento das políticas sociais e aumento da flexibilidade, qualidade e produtividade do sistema produtivo (KUENZER, 2001, p. 66).

Dessa forma, a proposta de Educação Profissional do Projeto de Lei N° 1603/1996 converge com os propósitos neoliberais definidos pelo Banco Mundial. Cujas proposições

Parte do perfil do novo trabalhador exigido pela reestruturação produtiva para recusar uma visão dicotômica entre educação geral e formação profissional, porém define a especificidade da educação básica, entendida como escolaridade básica de 1º e 2º graus, como direito universal, e a especificidade da educação profissional como integrada e complementar àquela, enquanto processo definido com começo, meio e fim, com foco no mercado, objetivando a empregabilidade (KUENZER, 2001, p. 75).

Os questionamentos e discussões iniciais em torno da Educação Profissional trataram “[...] da função que as Escolas Técnicas e Agrotécnicas vinham desempenhando na formação dos jovens” (KUENZER, 1997, p. 7). Verificamos que a discussão considerou, ainda, a identidade do Ensino Médio e a relação custo-benefício desse nível de ensino. Foram essas as preocupações que direcionaram a Reforma da Educação Profissional contida no Projeto de Lei N° 1603/1996, recebendo forte oposição da comunidade educacional e da sociedade, que pressionavam o Legislativo pela rejeição ou apresentação de um substitutivo com uma concepção totalmente diferente daquela defendida pelo Executivo.

O Projeto de Lei N° 1603/1996 foi retirado das bases de discussões pelo governo federal, uma vez que, segundo Frigotto (2006), o mesmo precisaria ser aprovado nos diferentes espaços constitutivos, desde o Congresso, passando pelo

movimento do Fórum em Defesa da Escola Pública, pelo debate na Rede de Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Tecnológica, espaços de comprovada resistência. Em 1997, o governo, por meio de um Ato Executivo na forma de Decreto de N° 2.208/1997, coloca-o novamente em pauta. Assim, o governo “[...] *livra-se das resistências e, finalmente, leva adiante seu projeto*” (FRIGOTTO, 2006, p. 47).

O Parágrafo 2° do Artigo 36 Seção IV do Capítulo II e os Artigos 39 a 42 do Capítulo III da LDB N° 9394/1996, foram regulamentados pelo Decreto N° 2.208/1997 até 2004.

Daí um dos mais controversos ineditismos postos pelo Decreto 2.208/97: ele praticamente inverteu a compulsoriedade da lei 5.692/71, pois enquanto esta tornou obrigatória a profissionalização no ensino médio, o decreto acabou forçando os sistemas de ensino a ofertarem exclusivamente o ensino médio de formação geral (CÊA, 2006, p. 4).

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), alertavam que o Decreto N° 2.208/1997 não tinha a função de proibir a Educação Profissional na forma Integrada, mas de regulamentar as formas fragmentadas e aligeiradas de Educação Profissional, em função das necessidades do mercado, “[...] *como condição indispensável para a constituição do modo capitalista de produção*” (KUENZER, 1997, p.12).

Nesse caso,

Enquanto o primeiro projeto de LDB n° 9394/96 sinalizava a formação profissional integrada à formação geral nos seus múltiplos aspectos humanísticos e científico-tecnológicos, o Decreto n. 2.208/97 e outros instrumentos legais (como a Portaria n. 646/97) vêm não somente proibir a pretendida formação integrada, mas regulamentar formas fragmentadas e aligeiradas de educação profissional em função das alegadas necessidades do mercado (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 25).

Além disso, o Decreto N° 2.208/1997 modificou a organização da Educação Profissional ofertada nos CEFET's, Escolas Técnicas e Escolas Agrotécnicas, sendo ofertada separadamente do Ensino Médio (Art. 5° do Decreto N° 2.208/1997), “[...] *à medida que, rompendo a unidade entre teoria e prática, prepara diferentemente os homens para que atuem em posições hierárquica e tecnicamente diferenciadas no sistema produtivo [...]*” (KUENZER, 1997, p.12),

Kuenzer (1997) está se referindo ao projeto do governo implementado pelo Ministério da Educação – MEC, por meio da Secretaria Nacional de Ensino Técnico – SENTEC, em 1991, que propõe um Sistema Nacional de Educação Tecnológica, justificando-se, como já mencionado anteriormente, pelo fato de procurar superar o atraso tecnológico e educacional para inserção do país na competitividade internacional, abrangendo todas as instituições de ensino, incluindo o SENAI e o SENAC, sendo a sua oferta destinada ao Ensino Fundamental, na modalidade de jovens e adultos, na Formação Técnica de Nível Médio e Superior e na Formação Profissional Superior, conforme segue:

[...] qualificação ocupacional dirigida a adolescentes e adultos que não tiveram oportunidade de freqüentar a escola regular e para os que, completando o primeiro grau, queiram ter formação específica para o exercício de uma ocupação, independentemente da formação escolar;

Educação prática em nível de primeiro grau integrada ao currículo de primeiro grau poderá ocorrer de diversas formas, incluindo sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, propiciando experiências práticas na área tecnológica;

Formação técnica de nível médio, oferecida nas escolas de segundo grau, que ofertam profissionalização em áreas definidas (Escolas Técnicas); esta formação supõe que os conhecimentos técnicos científicos respaldam-se na educação geral; Formação técnica de nível superior, destinada à preparação de tecnológicos pelo domínio de métodos e processos de trabalho adquiridos mediante disciplinas específicas, práticas em laboratórios, em oficinas e estágios;

Formação profissional superior oferecida pelas universidades nos cursos plenos, que propiciam formação mais geral abrangente, preparando “não só para o exercício profissional, como também para a investigação científica”.

A espinha dorsal do Sistema é formada pela rede de Centros Federais de Educação Tecnológica – CEFETs, a essas unidades articular-se-ão, a partir das mesmas políticas, objetivos e normas, entidades associadas “Universidades e escolas isoladas com ensino de engenharia, escolas agrotécnicas e técnicas estaduais e municipais, SENAI, SENAC e demais instituições particulares voltadas para o ensino técnico;

Os CEFETs, unidades centrais do sistema, oferecerão cursos de nível médio, superior e pós-graduação e fornecerão assistência técnica às unidades descentralizadas de segundo grau (KUENZER, 1997, p. 41-42).

Na análise da autora, a aprovação do Decreto N° 2.208/1997 nega a perspectiva integradora da Educação Profissional, ao remeter a sua oferta às instituições privadas, rompendo com a ideia de equivalência e formação integral. Verifica-se que essa situação agrava-se mais quando o presidente Fernando

Henrique Cardoso (1995-2002), por meio de empréstimos internacionais, instituiu o PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional. Segundo Garcia (2009), esse fato estimulou a privatização e aprofundou a separação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, criando os cursos técnicos denominados de pós-médio, com duração de 1 a 2 anos que, no caso do Paraná, assumiram a forma modular, por meio da viabilização de recursos destinados às escolas técnicas federais para ampliação das redes privadas.

Nesse sentido, “[...] a medida mais controversa dos oito anos do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), em matéria de política educacional, foi o Decreto Nº 2.208/1997” (CUNHA, 2002, p. 103), motivando a instauração de uma forma de Educação Profissional separada do Ensino Médio. Manfredi (2002), convergindo com Cunha (2002), argumentou que:

A reforma dos ensinos médio e profissional do governo Fernando Henrique Cardoso, tal como inúmeras outras reformas que têm conformado as políticas educacionais, anuncia como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação às novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade. Assim é que se propõe modernizar o ensino médio e o ensino profissional no País, de maneira que acompanhem o avanço tecnológico e atendam às demandas do mercado de trabalho, que exige flexibilidade, qualidade e produtividade. Na concepção proposta, o ensino médio terá uma única trajetória, articulando conhecimentos e competências para a cidadania e para o trabalho sem ser profissionalizante, ou seja, preparando ‘para a vida’. A Educação Profissional, de caráter complementar, conduzirá ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral, jovem e adulto, independentemente da escolaridade alcançada (MANFREDI, 2002, p. 128-129 e 133).

Ressaltamos que o Decreto Nº 2.208/1997 estabeleceu os objetivos²², as funções e os níveis em que passa a ser estruturada a Educação Profissional. A

²² 1) Promover a transição entre a escola e o mundo do trabalho, capacitando jovens e adultos com conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas; 2) Proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercerem atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação; 3) Especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; 4) Qualificar, reprofissionalizar e atualizar jovens e adultos trabalhadores, com qualquer nível de escolaridade, visando a sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho (BRASIL, 1997, s/p).

Educação Profissional, segundo o Decreto N° 2.208/1997, “[...] ficou submetida à exigência de escolarização de nível médio devendo ser feita de forma concomitante ou seqüencial” (SAPELLI, 2008, p. 119). Assim, havia duas possibilidades: cursar ao mesmo tempo a Educação Profissional e o Ensino Médio ou, após terminar o Ensino Médio, cursar a Educação Profissional (Art. 5º do Decreto N° 2.208/1997). Na análise de Ramos (2001), essa forma de educação articularia a escola e o mundo do trabalho, de maneira a qualificar, requalificar e reprofissionalizar os trabalhadores, independentemente de sua escolaridade, proporcionando aos jovens e adultos habilitar-se para o exercício de profissões de nível médio e superior, ao mesmo tempo em que estaria adaptando e aprofundando conhecimentos às novas necessidades do mundo do trabalho.

Assim, o Decreto Federal N° 2.208/1997 pretendeu

[...] estabelecer uma organização curricular para a educação profissional de nível técnico de *forma independente e articulada* ao ensino médio, associando a formação técnica a uma sólida educação básica e apontando para necessidade de definição clara de diretrizes curriculares, com o objetivo de adequá-las às tendências do mundo do trabalho (BRASIL, CEB/CNE, 1999, p. 17, grifo nosso).

Ressaltamos que o Decreto N° 2.208/1997 atribuiu à Educação Profissional a função de atender apenas às demandas da produção, visto que *“não emergiu da realidade da classe subalterna para a qual é dirigido, não privilegia a construção de consciências ativas [...]”* (MARTINS, 2000, p. 104). Dessa forma, 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, pois

[...] prevaleceu a oferta de cursos básicos (independentes de escolaridade prévia) e de cursos técnicos, concomitantes e seqüenciais, ocasionando a quase extinção, em todo o país, da oferta de cursos de ensino médio de caráter profissionalizante (CÊA, 2006, p. 3).

Nesse sentido, no Brasil, a opção em curso

[...] de um ajuste conservador em termos político-social e econômicos tem como resultado no campo educativo e na formação técnico-profissional um claro retrocesso. Trata-se de um recuo talvez

pior do que o imposto pelas políticas do golpe civil militar explicitadas na Reforma Universitária de 1968 e na Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, Lei nº 5.692/71 (FRIGOTTO, 1998, p. 12).

O Decreto N° 2.208/1997, na prática,

[...] serviu como mais um instrumento da política educacional do período que contribuiu para a institucionalização de um sistema paralelo de formação profissional que, embora pudesse se articular com o sistema regular de ensino (apenas concomitante ou seqüencialmente, mas não de forma integrada), era dele prescindível. Tal desarticulação, presente na história da educação há tempos, vinha ocorrendo de forma paralela e, até certo ponto, marginal ao sistema educacional público. A partir de 1997, essa dualidade passa a ser uma orientação legal e uma prescrição oficial, a ponto da 'educação profissional' configurar-se, predominantemente, como um subsistema no interior do próprio sistema público de educação, voltado para a formação do trabalhador, sem a promoção da elevação dos níveis de escolaridade. Dessa forma, com o decreto 2.208/97, o Estado brasileiro, como agente condutor da política educacional pública, divide o protagonismo da condução desse 'novo paralelismo' com outros sujeitos políticos do setor privado (CÊA, 2006, p. 3-4).

Em 2003, assumiu a presidência da República Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010). Esta “[...] *alternância de grupos políticos no poder [...] as críticas às problemáticas repercussões da reforma da educação profissional, da qual o Decreto 2.208/1997 é parte, ganharam força política*” (CÊA, 2006, p. 1). Nesse contexto de renovação política e de expectativas por avanços na política educacional e social, após muitas discussões e polêmicas, é publicado oficialmente o Decreto N° 5.154/2004 em oposição ao Decreto N° 2.208/1997, sendo que

No âmbito da elaboração das políticas para o ensino médio e para a educação profissional, a revogação do Decreto n. 2.208/97 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da *pertinência político-pedagógica do ensino médio integrado à educação profissional*. Isto passou a exigir uma postura política: ou manter-se afastado do processo, movimentando-se na crítica, buscando criar forças para um governo com opção e força de corte revolucionário. Ou entender que é possível *trabalhar dentro das contradições do Governo* que possam impulsionar um avanço no sentido de mudanças estruturais que apontem, no mínimo, mais realisticamente, o efetivo compromisso com um projeto nacional popular de massa (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 4, grifo nosso).

O Decreto N° 5.154/2004 é resultante de um processo polêmico e contraditório, que envolveu educadores, formadores, dirigentes e sindicalistas, no ano de 2003. Produto “[...] de um conjunto de disputas e, por isso mesmo, é um documento híbrido, com contradições [...]” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 4) que sozinho não poderia mudar os estragos produzidos na década de 1990. Se expressa, assim, a necessidade de luta e dos embates para gerar a mudança, pois, “[...] sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 4).

Enquanto o Decreto N° 2.208/1997 previa a independência entre o Ensino Médio e a Educação Profissional, o novo Decreto N° 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:

- I – Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;
- II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:
 - a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;
 - b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou
 - c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;
- III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio (BRASIL, 2004, Art. 4º, § 1º, DECRETO N° 5.154/2004).

Desse modo, o Decreto N° 5.154/2004 para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), vinha recuperar "a consolidação da base unitária do Ensino Médio", representando um avanço necessário para uma possível mudança, ressaltando a importância da articulação da Educação Profissional ao Ensino Médio na forma Integrada.

Se a preparação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política, garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária para todos. Portanto, o ensino médio integrado ao ensino técnico, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a 'travessia' para uma nova realidade. Sabemos que foi essa travessia que o Decreto n. 2.208/97 interrompeu, ao forçar a adequação da realidade à lei, proibindo que o ensino médio propiciasse também a formação técnica. O restabelecimento dessa garantia por meio do Decreto n. 5.154/2004 pretende reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino. (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 15).

O Decreto Nº 5.154/2004 visava comportar "[...] a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive, possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas" (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 11). Pretendia, também

[...] reinstaurar um novo ponto de partida, de tal forma que o horizonte do Ensino Médio [seja] a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 37).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) a revogação do Decreto Nº 2.208/1997 não significou a garantia de realização de uma educação integrada, preocupada com a formação para o trabalho e articulada ao Ensino Médio, pois "[...] desde 1996 a Educação Profissional assumiu a condição de mercadoria negociada entre governos e entidades da sociedade civil na busca por recursos públicos [...]" (CÊA, 2006, p. 7).

Assim sendo,

O conteúdo do Decreto 5.154/2004, embora restabeleça acertadamente o poder normativo da LDB 9.394/96 ao prever a possibilidade da forma integrada de oferta da educação profissional no âmbito do ensino médio, o faz colocando essa alternativa no

mesmo nível de importância das demais formas de articulação (concomitante e seqüencial), ratificando, destarte, o mais perverso efeito do decreto 2.208/97 para os trabalhadores brasileiros: a desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade permanece como a tendência predominante de (des) qualificação para o trabalho ofertada pelo sistema público de educação; ou seja, permanece a hegemonia da educação profissional desintegrada (CÊA, 2006, p. 7).

Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005) e Cêa (2006), concordam com a continuidade da desintegração, visto que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Educação Profissional anteriores ao Decreto N° 5.154/2004 continuaram vigorando na forma concomitante e subsequente, considerando a *“hipótese de não ter sido um descuido do relator, haveria, certamente, o propósito de se manter o princípio da independência dos cursos que se tentou superar com o novo decreto”* (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 1094-1095).

O Decreto N° 5154/2004 tinha como intenção:

[...] a (re)construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória dessa classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO, 2005, p. 190).

Destacamos que a reforma do Ensino Médio está vinculada às reformas da década de 1990, considerando que

[...] a educação profissional passa a ser complementar à educação básica, devendo realizar-se ao longo da vida dos indivíduos. Desta forma, o Decreto 2.208, de 17/04/97, tenta colocar em prática as orientações das políticas públicas para a educação básica e profissional já anunciadas no decorrer da década de 90. O referido decreto separa a educação profissional da educação regular, ou seja, do ensino médio. Assim, dispõe sobre a estrutura da Educação Profissional, que deverá organizar três tipos de formação, sendo elas: *básica* – não exigindo escolaridade prévia e podendo ter duração variável; *técnica* – educação profissional de nível médio que exige a conclusão da educação básica regular ou deve ser feita em concomitância com o ensino médio; e a *tecnológica* – formação profissional de nível superior. A educação profissional passa, então,

a se relacionar com outras etapas e níveis de ensino e não mais só com o ensino médio (OLIVEIRA, 2002, p. 56-57).

As reformas educacionais têm acompanhado, historicamente, a Educação Profissional, e uma mudança não aconteceria por Decreto, seria *um “falseamento da realidade”*, visto que as escolas voltaram a oferecer a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, utilizando a mesma infraestrutura, no mesmo turno/escola com os mesmos professores (KUENZER, 2002). Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), reiteram a argumentação de Kuenzer (2000) enfatizando que [...] *“tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior”* (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 2). Uma determinação não daria conta de apagar por completo anos de predominância de uma Educação Profissional de dupla determinação para o Ensino Médio.

Desse modo,

Para que as escolas sejam capazes de construir organicamente seu próprio projeto político-pedagógico, assumirem o desafio de uma formação integrada, reafirmando sua identidade, é preciso que conheçam e compreendam sua história. Que reconstituam e preservem sua memória, compreendam o que ocorreu consigo ao longo dos últimos oito anos de reforma e, então, a partir disto, decidir coletivamente para onde se quer ir, como um movimento permanente de auto-reconhecimento social e institucional. E, então, reconhecerem-se como sujeitos sociais coletivos com uma história e uma identidade própria a ser respeitada em qualquer processo de mudança (CIAVATTA, 2005, p. 13).

A análise de Ciavatta (2005) nos permite destacar que o Decreto N° 2.208/1997 tinha uma concepção de educação conservadora, frente a sua proposta para a Educação Profissional e para o Ensino Médio. Já o Decreto N° 5.154/2004 veio rever o oferecimento da Educação Profissional em articulação com o Ensino Médio, proposta pela LDB – Lei N° 9.394/1996, por meio da flexibilização, recomendando uma educação estruturada nos princípios do trabalho, numa perspectiva histórica, destinada à classe trabalhadora, em que a Educação Profissional se articularia ao Ensino Médio na forma Integrada, como indica o Artigo 4 do Decreto N° 5.154/2004:

Art. 4º A educação profissional técnica de nível médio, nos termos dispostos no § 2º do art. 36, art. 40 e parágrafo único do art. 41 da

Lei no 9.394, de 1996, será desenvolvida de forma articulada com o ensino médio, observados:

I - os objetivos contidos nas diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação;

II - as normas complementares dos respectivos sistemas de ensino;

III - as exigências de cada instituição de ensino, nos termos de seu projeto pedagógico [...] (BRASIL, 2004, s/p).

De acordo com Blum (2011), apesar dos limites do Decreto N° 5.154/2004, em se tratando da articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio na forma Integrada, o mesmo proporcionou avanços, contudo, apresentava as mesmas contradições do Decreto N° 2.208/1997, considerando *que “[...] a manutenção das formas concomitante e subsequente ao lado da proposição do ensino médio integrado demonstra as contradições e as disputas que ocorrem no espaço do governo”* (BLUM, 2011, p. 118), reforçando a análise de Kuenzer (2000) de *que “a elaboração de uma nova proposta pedagógica que conduza a essa formação de novo tipo não é um problema pedagógico, mas um problema político”* (KUENZER, 2000, p. 20) visto que, as proposições de efetivação de uma Lei dependem das forças sociais em disputa.

As reformas implementadas na década de 1990, especialmente o Decreto N° 2.208/1997 e seus efeitos, buscam colocar a educação em sintonia *“[...] às novas formas do capital globalizado e da produção flexível. Trata-se de formar um trabalhador “cidadão produtivo”, adaptado, adestrado, treinado, mesmo que sob uma ótica polivalente”* (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 73).

É possível afirmar que o Decreto N° 5.154/2004 não representou a grande mudança que se esperava, visto que o Decreto N° 2.208/1997 já previa a articulação, mantida no Decreto N° 5.154/2004. O Decreto N° 5.154/2004 acrescentou a possibilidade da Educação Profissional acontecer na forma Integrada, já que a forma subsequente e concomitante também já estava prevista no Decreto N° 2.208/1997.

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.

3 O PROCESSO DE IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA FORMA INTEGRADA NO ESTADO DO PARANÁ

Neste capítulo apresentamos os termos para expressar os diferentes sentidos e significados da relação da Educação Profissional com o Ensino Médio, sendo eles: a) articulação e integração; b) educação integral e educação integrada; c) Educação Profissional integrada ao Ensino Médio e o Ensino Médio integrado a Educação Profissional.

Pretendemos, também, apresentar a política de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no estado do Paraná, proposta no documento *Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos (2006)*, para compreendermos a implementação da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no Colégio Estadual João Manoel Mondrone, do município de Medianeira - PR.

3.1 Os diferentes sentidos e significados atribuídos na compreensão da relação da Educação Profissional com o Ensino Médio

“Criam-se, continuamente, novos termos, novas palavras, seja para expressar novas realidades engendradas pela vida social, seja para projetar, ideologicamente, novas idéias que queremos que se tornem realidade pela aceitação social que possam vir a ter. Mais do que em outras épocas, por meio de novos termos, reiterados pelos meios de comunicação, projeta-se uma história virtual que deve se tornar verdade. [...]. As palavras podem ser ditas, as imagens podem ser mostradas, as coisas acontecem se há vontade política e meios ou recursos, e se elas têm legitimidade perante a opinião pública (CIAVATTA, 2005, p. 83-84).

O excerto de Ciavatta (2005) reflete a nossa preocupação com alguns termos com que nos deparamos durante o processo de realização da pesquisa. Consideramos importante realizarmos a análise dos conceitos empregados para se referir às relações entre a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada e demais termos daí decorrentes. Constatamos, por meio das leituras, que

parece haver um forte neologismo na área da Educação Profissional. A neologia²³, de acordo com Alves (2000), na década de 1970, torna-se um “*conceito polissêmico*”. Nesse caso é muito importante tratarmos destes termos polissêmicos para entender o significado atribuído no contexto da reforma da Educação Básica, que inclui a Educação Profissional e o Ensino Médio. A utilização dos termos como sinônimos confundem o entendimento ou aquilo que queremos expressar, quando empregados para entender a relação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Pois, além de se referir

[...] aos aspectos linguísticos da formação de novas unidades lexicais”, passa a “estabelecer relações mais estreitas com a terminologia, já que o ato de nomear começa também a ser enfocado no âmbito de uma perspectiva de planejamento e de intervenção linguísticas” (ALVES, 2000, p. 122).

A revista RET-SUS, de novembro de 2006, em sua reportagem sobre a Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica, que aconteceu em Brasília, nos dias 5, 6, 7 e 8 de novembro de 2006, destacou como um dos pontos de debate a controvérsia entre o uso das palavras articulação e integração no texto das propostas que tratam da relação entre Educação Profissional e Ensino Médio. Frigotto (2006), um dos painelistas da conferência, referindo-se à questão argumentou: “[...] *articular é justapor. É adestrar a mão e o olho, formar para o mercado. Eu quero é integrar: formar pessoas que possam discutir o mercado*” (CONFERÊNCIA..., 2006, p. 5).

Cláudio Gomes Ribeiro, também presente a Conferência e Coordenador Geral dos Cursos Técnicos da Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz,

[...] não existe oposição entre eles, porque *não são duas modalidades* de educação profissional. Pelo contrário, *a modalidade integrada é uma das três* (a concomitante e a subsequente são as demais) *formas de articulação* entre o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio, conforme regulamenta o Decreto 5.154/2004, nos três Incisos do Par. 1º do Art.4º (CONFERÊNCIA..., 2006, p. 6, grifo nosso).

²³ Neologismo é o produto da neologia, processo pelo qual se formam novas unidades lexicais, de acordo com as regras de produção do código linguístico utilizado (GUILBERT, 1975, p. 31).

Para Ribeiro, a articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio pode acontecer de três formas, ou seja, em três modalidades (CONFERÊNCIA..., 2006). A articulação seria a nova forma de relação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, introduzida pelo Decreto N° 5154/2004. A mesma ressalta que enquanto o Decreto N° 2208/1997, em seu Artigo 5º, definia a organização curricular da Educação Profissional como “*própria e independente do Ensino Médio*”, o Decreto N° 5154/2004, no Artigo 4º, afirma que “a Educação Profissional técnica de nível médio será desenvolvida de forma articulada com o Ensino Médio”. Logo, a articulação está relacionada com a organização curricular, que na modalidade integrada se caracteriza por ter matrícula única num curso de Educação Profissional, em que o aluno adquire a habilitação profissional e a formação geral num curso integrado (CONFERÊNCIA..., 2006).

A Educação Profissional na forma Integrada caracteriza-se pela simultaneidade entre a formação geral do educando para o trabalho e a preparação para o exercício de profissões técnicas em um único curso, relacionando teoria e prática, como indica a LDB/1996, Inciso IV do Artigo 35 (CONFERÊNCIA..., 2006).

Garcia (2009) ressalta a importância da diferenciação entre a educação integral e a educação integrada:

A educação integral, não tem o mesmo significado de educação de tempo integral, apesar de, em muitos momentos a tratarem como sinônimo. Significa sim a formação de sujeitos na sua totalidade. Já a categoria da educação integrada contempla a formação integral entendendo-a como formação omnilateral, mas significa a possibilidade de num mesmo currículo, partindo do trabalho como categoria central, incorporar os conhecimentos científicos, tecnológicos e a cultura no processo formativo de todos os sujeitos (GARCIA, 2009, p. 73).

Nesse sentido, ressalta que, num primeiro movimento, o que ocorreu no estado do Paraná foi um agrupamento, uma junção, ou seja, uma articulação dos conhecimentos/conteúdos da proposta curricular, e que o passo a ser dado é o de passar da articulação para a integração (GARCIA, 2009).

Conforme já mencionado no capítulo II, seção 2.3 e com relação aos níveis de ensino, os mesmos encontravam-se claramente definidos pelo Decreto N° 2.208/1997, o qual regulamentou o § 2º da LDB N° 9394/1996, sendo no Art. 3º definido que a Educação Profissional compreenderia os seguintes níveis:

- I - básico: destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhos, independentes de escolaridade prévia;
- II - técnico: destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos de ensino médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto;
- III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados aos egressos do ensino médio e técnico (BRASIL, 1997, s/p).

De acordo com Sapelli (2008), no Decreto N° 5.154/2004 não há a mesma clareza sobre os níveis da Educação Profissional, especialmente, sobre o nível básico, com uma ênfase maior ao nível técnico e tecnológico. O Decreto N° 5.154/2004, em seu Art. 1°, faz referência ao Art. 39 da Lei N° 9394/1996, especificando que a Educação Profissional

- [...] será desenvolvida por meio de cursos e programas de:
- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
 - II - educação profissional técnica de nível médio;
 - III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação (BRASIL, 2004, s/p).

O processo de discussão da LDB N° 9394/96 e sua descaracterização

Colocou a Educação Profissional numa situação de limbo, pois não é tratada como educação básica nem superior. Há setores que têm o entendimento de que ela perpassa os dois níveis, pois os cursos técnicos fazem parte da formação de nível médio e os tecnólogos de nível superior, mesmo com este entendimento a situação permanece a mesma, a LDB deixa um vácuo nesta "modalidade" de ensino" (KUENZER; GARCIA, 2008, p. 37).

Os termos Educação Profissional, integrada e articulação, são encontrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N°. 9.394/1996, Capítulo III, Artigo 39: “A Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996, s/p, grifo nosso). Art. 40: “A Educação Profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por

diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho” (BRASIL, 1996, s/p, grifo nosso).

Com relação à Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio e ou Ensino Médio integrado à Educação Profissional, entendemos que, de acordo com a LDB 9394/96, é a modalidade Educação Profissional que se integra ao nível do Ensino Médio, portanto, é a modalidade que se integra ao nível de ensino e não o contrário. Conforme sustenta Silva (2008),

A terminologia ensino médio integrado à educação profissional tem suscitado algumas discussões, tendo em vista que, ensino médio é nível de ensino e educação profissional uma modalidade de ensino. Para Silva (2008), a discussão é pertinente, ou seja, “a educação profissional é que se integrou ao ensino médio, assim, poderíamos pensar que seria mais adequado falar em Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio, justificando, sim, por ser a primeira, modalidade e, a segunda, parte do nível chamado Educação Básica”. [...] na ótica da Professora, “essa nomenclatura está na Lei e também nos estudos e pesquisas que se referem ao tema”. Esclarece a Professora Monica Ribeiro da Silva²⁴, (SILVA, 2008, apud ALVES 2009, p. 27).

O Artigo 4º, Inciso 1º do Decreto N° 5.154/2004 tem por objetivo regulamentar o § 2º do Art. 36 e os Art. 39 a 41 da Lei N° 9.394/1996: “§ 1º A articulação entre a Educação Profissional técnica de nível médio e o Ensino Médio dar-se-á de forma integrada, concomitante ou subsequente [...]” (BRASIL, 2004, s/p, grifo nosso). A forma integrada que o Decreto N° 5.154/2004 aponta seria uma forma de articulação, ou seja, a modalidade Educação Profissional de nível médio se dará articulada ao Ensino Médio, podendo ser integrada (matrícula única), concomitante (duas matrículas num mesmo estabelecimento em cursos diferentes) ou subsequente (matrícula apenas nas disciplinas técnicas), formas de articular a Educação Profissional ao Ensino Médio.

O termo integrado também nos leva a pensar que o seu contrário é a fragmentação e a dissociação. Considerando a proposta de integração da Educação

²⁴ Essa citação nos impossibilita de irmos a fonte, por se tratar da resposta da professora Monica R. da Silva sobre o *Ensino médio integrado à educação profissional ou educação profissional integrada ao ensino médio*, por e-mail. Mensagem recebia por: <marcionilio@hotmail.com> em: 09 maio 2008. Essa citação encontra-se na Dissertação de Mestrado de Wilson J. Marcilio Alves (como consta nas referências).

Profissional essa análise estaria correta, pois segundo Ciavatta (2005, p. 5) a integração deve

[...] afirmá-lo na direção da escola *unitária* e *politécnica* “[...] que supere o dualismo, a fragmentação e o aligeiramento na Educação Profissional para os trabalhadores, resgatando a ontologia do trabalho como categoria central da formação do sujeito e a compreensão dos princípios científicos, tecnológicos e culturais.

Sobre essa questão, Lima Filho (2002, p. 292) enfatiza que

A terminologia "Educação Profissional" é genérica e abrange vasta gama de processos educativos, de formação e de treinamento em instituições e modalidades variadas. Apesar disso, a opção por empregá-la considerou a sua adoção pela legislação maior (o Capítulo III da LDBEN - da Educação Profissional) e pela legislação complementar. Contudo, a utilização do termo "educação profissional" em determinadas pesquisas, refere-se especificamente às modalidades de cursos de educação profissional básica, cursos técnicos, de nível médio ou pós-médio, e cursos superiores de tecnologia realizados nas instituições públicas de ensino regular técnico-profissional Enquadram-se nesta categoria Escolas Técnicas ou Agrotécnicas, Centros Federais de Educação Tecnológica e suas Unidades Descentralizadas e Escolas Técnicas vinculadas a universidades. O elemento definidor é a vinculação deste tipo de instituição à estrutura regular de ensino. Não desconheço, todavia, que as terminologias educação profissional, ensino profissional, ensino técnico, ensino profissionalizante, formação profissional, capacitação profissional e qualificação profissional sejam utilizadas, indistintamente, para referir-se tanto ao ensino ministrado nas instituições tipificadas anteriormente quanto a quaisquer processos de capacitação da força de trabalho, de jovens e adultos, ministrados por uma ampla variedade de cursos técnicos, de formação ou de treinamento, com natureza, duração e objetivos diferenciados, por instituições as mais diversas, desde as organizações patronais que compõem o Sistema S, até instituições privadas ou públicas que atuam em áreas de capacitação e desenvolvimento de recursos humanos, instituições comunitárias ou sindicais, departamentos de recursos humanos de empresas, organizações não governamentais etc.

Ciavatta (2005) e Ramos (2006) utilizam o termo Ensino Médio integrado ao ensino técnico ou Ensino Médio integrado à Educação Profissional e formação integrada.

A formação integrada é aquela que “[...] *supera o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar*” (CIAVATTA, 2005, p. 85). Acrescenta que a formação

integrada institui-se *quando “[...] a educação geral torne-se parte inseparável da Educação Profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho: nos processos produtivos, educativos como a formação inicial, ensino técnico e tecnológico”* (CIAVATTA, 2005, p.84), o que não significa preparar para simplesmente executar um trabalho, mas proporcionar a compreensão das dinâmicas sócio-produtivas, possibilitando o exercício autônomo e crítico dos trabalhadores.

A formação integrada sugere tornar íntegro, inteiro, o ser humano dividido pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação do pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Ao refletir sobre o que é a formação integrada, Ciavatta pergunta: o que é integrar? A mesma sugere a compreensão do termo, a partir das partes, no seu todo, *“[...] como uma totalidade social, resultado das múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos”* (CIAVATTA, 2005, p. 84). Dessa forma, o conceito de formação integrada, segundo a autora, apresenta-se por meio de uma variedade de termos que pretendem expressar a integração.

A idéia de integrar, integração, é muito sedutora. Significa juntar-se, inteirar-se, completar-se e outros significados afins, mas tem também derivados menos atraentes como integrismo, no sentido de adequação total a um sistema, ou integralismo, aplicação total de uma doutrina política com a história política que conhecemos (CIAVATTA, 2008, p. 81-82).

A referência aos termos formação integrada, formação politécnica e educação tecnológica, *“[...] buscam responder às necessidades do mundo do trabalho permeado pela presença da ciência e da tecnologia, como forças produtivas, geradoras de valores, fontes de riqueza”* (CIAVATTA, 2005, p. 85). O termo Educação Profissional, tem um sentido mais geral, universal, se comparado ao termo formação profissional. Além disso, o termo Educação Profissional foi uma

invenção das políticas dos anos de 1990, e, que, historicamente, não tem acompanhado a educação brasileira, que sempre utilizou a expressão formação profissional. Ciavatta (2005) utiliza ambos como sinônimos.

Já a ideia de integração entre o Ensino Médio e Educação Profissional é recente. Seu fundamento “[...] *está na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e nas lutas pela democracia em defesa da escola pública nos anos de 1980, particularmente, no primeiro projeto da LDB [...]*” (CIAVATTA, 2005, p. 87), contudo

É preciso ter claro que a (des) integração entre a formação geral e a formação profissional é um processo político “endêmico” no Brasil. Nunca houve vontade política combinada a meios e poder suficientes para promover o “desengrossamento” necessário de toda a população, de que falava Durmeval Trigueiro Mendes (1983, p. 58) (CIAVATTA, 2008, p. 79).

Nesse contexto, Oliveira (2009) vem reafirmar as proposições de Ciavatta (2005) ao destacar a importância da articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio na perspectiva da integração e indica que

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

Para Ciavatta (2005), a integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional deve buscar os seus fundamentos na formação humana em seu sentido pleno. A formação integrada humanizadora, vincula-se à construção de uma sociedade com propósito contrário ao determinado pelo capital.

Como formação humana, a formação integrada busca “garantir ao adolescente”, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito de uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe

compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Ramos (2008) relaciona a concepção de Ensino Médio integrado com a concepção de educação unitária, de politécnica e de omnilateralidade. Defende o projeto de escola unitária que visa superar a dualidade da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual.

A concepção da escola unitária expressa o princípio da educação como direito de todos. Uma educação de qualidade, uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos até então pela humanidade, o acesso à cultura, etc. Não uma educação só para o trabalho manual e para os segmentos menos favorecidos, ao lado de uma educação de qualidade e intelectual para o outro grupo. Uma educação unitária pressupõe que todos tenham acesso aos conhecimentos, à cultura e às mediações necessárias para trabalhar e para produzir a existência e a riqueza social (RAMOS, 2008, p. 2).

Uma educação que considera os princípios da escola unitária precisa ser politécnica, isto é, *“uma educação que, ao propiciar aos sujeitos o acesso aos conhecimentos e à cultura construídos pela humanidade, propicie a realização de escolhas e a construção de caminhos para a produção da vida”* (RAMOS, 2008, p. 2). A autora se refere ao trabalho como realização e produção humana, e também o trabalho como práxis econômica. Propõe as discussões sobre as possibilidades de organização do currículo de Ensino Médio integrado à Educação Profissional, sob os seguintes pressupostos:

[...] a) que conceba o sujeito como ser histórico-social concreto capaz transformar a realidade em que vive; b) vise à formação humana como síntese de formação básica e formação para o trabalho; c) tenha o trabalho como princípio educativo no sentido de que o trabalho permite concretamente, a compreensão do significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes; d) seja baseado numa epistemologia que considere a unidade de conhecimentos gerais e conhecimentos específicos e numa metodologia que permita a identificação das especificidades desses conhecimentos quanto à sua historicidade, finalidades e potencialidades; e) seja baseado numa pedagogia que vise à construção conjunta de conhecimentos gerais e específicos no sentido de que os primeiros fundamentam os segundos e esses evidenciam o caráter produtivo concreto dos primeiros; f) seja centrado nos fundamentos das diferentes técnicas que caracterizam o

processo de trabalho moderno, tendo como eixos o trabalho, a ciência e a cultura (RAMOS, 2005, p. 108-109).

Na análise de Ramos (2008), a educação na forma Integrada deve sustentar-se em um tipo de escola que não seja dual, ao contrário, seja unitária, garantindo a todos o direito ao conhecimento, e em uma educação politécnica, que possibilita o acesso à cultura, à ciência, ao trabalho, por meio de uma educação básica e profissional. Conforme afirma Ciavatta (2005, p. 98),

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

A politecnia possui um significado bem maior do que seu sentido etimológico, “[...] significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2008, p. 3).

Frigotto (1995) utiliza os termos escola unitária e formação politécnica como sinônimos, acrescentando o termo “*omnilateral*” originário de Marx com o significado de “*não especializado*”, contrapondo-se à “*unilateral*”. A escola unitária teria como princípio possibilitar a formação de sujeitos autônomos e responsáveis a fim de reconstruir as condições dos sujeitos históricos: o direito de acesso à cultura, à ciência e à tecnologia para todos, não de forma estritamente profissionalizante, mas por meio do desenvolvimento de capacidades intelectivas e práticas dos alunos, na perspectiva da dimensão formativa da práxis humana (FRIGOTTO, 1995).

Sobre o conceito de integração, Ramos (2008) relaciona a concepção de formação humana à articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio, os quais se complementam em uma proposta de educação na forma Integrada. Os três sentidos para a integração são:

a) Filosófico: como concepção de formação humana omnilateral, mediante um processo educacional que integra as dimensões fundamentais da vida – trabalho, conhecimento (ciência & tecnologia) e cultura [...].

b) Epistemológico: como concepção de conhecimento, na perspectiva da totalidade, que compreende os fenômenos como síntese de múltiplas determinações que o pensamento se dispõe a apreender [...].

c) Político: como possibilidade de oferecer o ensino médio de *forma* integrada à educação profissional técnica, face à realidade brasileira em que os jovens e os adultos não podem adiar para depois do ensino superior a necessidade de inserção na vida econômico-produtiva [...] (RAMOS, 2008, p. 3-4).

Nesse sentido, a autora coloca que a primeira possibilidade e desafio atribuído à integração é expressar uma concepção de formação humana, com base na integração de todas as dimensões da vida no processo formativo, referindo-se à formação omnilateral dos sujeitos, a qual pode ser trabalhada tanto no Ensino Médio quanto na Educação Profissional, visto que, integram as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura, dimensões fundamentais da vida (RAMOS, 2008). O trabalho é

[...] realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao respectivo modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço produtivo (RAMOS, 2008, p. 3).

Dessa forma, a formação profissional estaria estruturada como preparação para o exercício do trabalho. Algumas propostas foram apresentadas na reunião com o Ministério da Educação:

- 1) A centralidade do ensino médio não é o mercado de trabalho, mas sim as necessidades dos sujeitos;
- 2) O ensino médio integrado deve ser como perspectiva um projeto unitário de ensino médio – que não elide as singularidades dos grupos sociais mas se constitui como síntese do diverso – tendo o trabalho como o primeiro fundamento da educação como prática social;
- 3) Proporcionar, com o ensino médio integrado, uma formação que possibilite o exercício produtivo não é o mesmo que fazer uma formação profissionalizante, posto que tal participação exige, antes, a compreensão dos fundamentos da vida produtiva em geral;
- 4) O ensino médio integrado, considerando seus sentidos filosófico, epistemológico e político que estrutura sua base unitária, incorpora também, na perspectiva de um projeto nacional, o diverso. (RAMOS, 2008, p. 2-3).

O trabalho, a ciência e a cultura são concebidos como elementos integradores, que devem ser compreendidos a partir do trabalho como princípio

educativo, o que “*não se confunde com o “aprender fazendo”*”, nem é sinônimo de formar para o exercício do trabalho. Considerar o trabalho “[...] *como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isto, se apropria dela e pode transformá-la*” (RAMOS, 2008, p. 4). Logo, a formação na Educação Profissional na forma Integrada não se restringe à preparação exclusiva para o exercício do trabalho, mas proporciona a compreensão das relações sócio-produtivas, sendo

[...] preciso que o ensino médio defina sua identidade como última etapa da educação básica mediante um projeto que, conquanto seja unitário em seus princípios e objetivos, desenvolva possibilidades formativas que contemplem as múltiplas necessidades socioculturais e econômicas dos sujeitos que o constituem – adolescentes, jovens e adultos –, reconhecendo-os não como cidadãos e trabalhadores de um futuro indefinido, mas como sujeitos de direitos no momento em que cursam o ensino médio (RAMOS, 2008, p. 5).

Ramos (2008) acrescentou que dispomos de amparo legal para pôr em prática a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, porém é necessário, ainda, reconhecer o direito ao trabalho para as classes trabalhadoras na perspectiva econômica, o qual atribui à profissionalização dos jovens como uma necessidade. A Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada revela a preocupação de superar a histórica dualidade que tem marcado a educação, em diálogo com a escola desinteressada, já referenciada neste trabalho e objeto da síntese de Ramos (2008).

A Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, não é uma política compensatória para aqueles que não teriam acesso ao ensino superior. A profissionalização dos jovens é tanto uma necessidade quanto uma possibilidade para o enfrentamento das contradições econômicas, como “[...] *uma condição necessária para se fazer a ‘travessia’ para uma nova realidade*” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 43). Foi essa “*travessia*” que o Decreto N° 2.208/1997 suspendeu ao não permitir ao Ensino Médio proporcionar a formação técnica, por meio da articulação da Educação Profissional e do Ensino Médio (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 43). Dessa forma, o Decreto N° 5.154/2004 pretende

[...] reinstaurar um novo ponto de partida para essa travessia, de tal forma que o horizonte do ensino médio seja a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na

ciência e na cultura, numa relação mediata com a formação profissional específica que se consolida em outros níveis e modalidades de ensino (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 43-44).

Essa condição compreende a dimensão da vida do sujeito, possibilitando aos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estruturam a sua inserção na vida produtiva dignamente, garantindo o direito à Educação Básica e possibilitando a formação na Educação Profissional, considerando que

A forma integrada de oferta do ensino médio com a educação profissional obedece a algumas diretrizes ético-políticas, a saber: integração de conhecimentos gerais e específicos; construção do conhecimento pela mediação do trabalho, da ciência e da cultura; utopia de superar a dominação dos trabalhadores e construir a emancipação – formação de dirigentes. Sob esses princípios, é importante compreender que o ensino médio é a etapa da educação básica em que a relação entre ciência e práticas produtivas se evidencia; e é a etapa biopsicológica e social de seus estudantes em que ocorre o planejamento e a necessidade de inserção no mundo do trabalho, no mundo adulto. Disto decorre o compromisso com a necessidade dos jovens e adultos de terem a formação profissional mediada pelo conhecimento (RAMOS, 2008, p. 14).

A articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio na forma Integrada deve considerar, ainda, os conhecimentos gerais e específicos numa totalidade: *“não existe essa separação que o positivismo nos fez crer ao longo da história, com base na qual se naturaliza a ideia de que o professor da Educação Básica ministra as teorias gerais, enquanto o professor da formação técnica ministra as suas aplicações”* (RAMOS, 2008, p. 16).

Assim, queremos dizer que nenhum conhecimento específico é definido como tal se não consideradas as finalidades e o contexto produtivo em que se aplicam. Queremos dizer ainda que, se ensinado exclusivamente como conceito específico, profissionalizante, sem sua vinculação com as teorias gerais do campo científico em que foi formulado, provavelmente, não se conseguirá utilizá-lo em contextos distintos daquele em que foi aprendido. Neste caso, a pessoa poderá até executar corretamente procedimentos técnicos, mas não poderá ser considerado um profissional bem formado (RAMOS, 2008, p. 17).

Dessa forma, o conhecimento específico é definido a partir das finalidades e do contexto produtivo em que se aplica. A proposta de integração defendida por

Ramos (2008) entende a concepção de homem histórico e a realidade como totalidade (historicidade do conhecimento), sendo os pressupostos que fundamentam a Educação Profissional na forma Integrada.

O ensino médio puro não configura identidades dos sujeitos que precisam urgentemente se inserir na vida produtiva. Esses sujeitos conseguiriam emprego? Isto não está dado, pois a educação não garante o emprego. Mas falamos em lutar ativamente, municiado de conhecimentos, de categorias que levem à compreensão da realidade social e a meios de ação profissional. Uma formação genérica que não tem significado concreto para os sujeitos é uma formação que os coloca na lógica subordinada. Assim, a defesa do ensino médio integrado não reforça a idéia da empregabilidade. Ao contrário, proporciona que os sujeitos se vejam tendo conhecimentos, sendo produtivos para a sociedade, ainda que as relações nesta sociedade tendam sempre à exclusão (RAMOS, 2008, p. 27).

A integração exige que a relação entre os conhecimentos gerais e os específicos seja construída continuamente ao longo da formação, considerando o trabalho no contexto em que é construído, o que justifica “[...] a formação específica para atividades diretamente produtivas” (Ramos, 2008, p. 8). Dessa forma, a sobreposição de disciplinas consideradas de formação geral e de formação específica, ao longo de um curso, não é o mesmo que integração, assim como não é o mesmo a adição de um ano de estudos profissionais a três anos de Ensino Médio ou da Educação Profissional. Nessa perspectiva,

[...] trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um País, integrado dignamente à sua sociedade política (MEC, 2007, p. 41).

Para Garcia (2009), a perspectiva de integração proposta pelo Decreto Nº 5.154/04 constitui a melhor forma para alicerçar no Ensino Médio os conhecimentos científicos e tecnológicos, a fim de construir uma identidade dessa etapa da Educação Básica, em que a educação não seja nem toda propedêutica e nem apenas profissionalização, visto que

O erro histórico das “mudanças” talvez tenha sido a persistência de uma coisa ou outra. Construir uma educação neste nível de ensino não é apenas uma opção por uma forma ou outra, é a construção de uma educação que possibilite a apropriação dos conhecimentos construídos pela humanidade e o acesso à cultura (GARCIA, 2009, p. 63).

A categoria Educação Básica é considerada como responsável por garantir a integração entre os diferentes níveis e modalidades de ensino, por abarcar a formação mínima necessária ao sujeito trabalhador, tomando como ponto de partida para a integração o trabalho como princípio educativo. Adotar o trabalho como princípio educativo na sociedade capitalista significa “[...] a construção de políticas que atendam às necessidades dos que vivem do trabalho, isto é possível pela própria contradição, considerados os limites e possibilidades da escola” (GARCIA, 2009, p. 64). Nesse sentido,

[...] pode-se enfatizar o compromisso da educação profissional com a educação básica, compreendida como um direito social e condição indispensável para a superação da perspectiva direcionada para o simples adestramento e adaptação às demandas ditadas pelo mercado e, portanto pelo capital. Significa em última instância a incorporação dos princípios de uma escola unitária e de educação politécnica ou tecnológica (SEED/DEP/2005, p. 49).

Kuenzer (2000) corrobora tais proposições ao considerar que “[...] a finalidade da escola que unifica cultura e trabalho é a formação de homens desenvolvidos multilateralmente, que articulem a sua capacidade produtiva às capacidades de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (KUENZER, 2000, p. 24), uma escola unitária, que propunha inserir os jovens na vida social, após terem adquirido certa maturidade, capacidade intelectual e prática (GARCIA, 2009).

O documento Base do MEC da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, publicado em 2007, apresenta elementos importantes para pensarmos a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio na forma Integrada. O documento retoma o debate promovido pela revogação do Decreto Nº 2.208/1997, segundo o qual a Educação Profissional de nível técnico teria organização curricular própria e independente do Ensino Médio, e pela publicação do Decreto Nº 5.154/2004, que apresenta a possibilidade da Educação Profissional acontecer articulada ao Ensino Médio na forma Integrada.

A apresentação do documento Base do MEC da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio apresenta uma explicação sobre a necessidade e importância da articulação entre a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio e sua realização de forma integrada. O documento faz referência às ações realizadas com a finalidade de discutir e viabilizar políticas no sentido da integração, evidenciando a necessidade de “[...] uma ação política concreta de explicitação, para as instituições e sistemas de ensino, dos princípios e diretrizes do Ensino Médio integrado à Educação Profissional” (MEC, 2007, p. 4).

O documento expressa historicamente as ações realizadas a partir de 2003 no sentido da integração. O Ministério da Educação/SETEC em 2003 organizou dois seminários²⁵ para debater as questões da integração. O primeiro Seminário Nacional “[...] *Ensino Médio: Construção Política*” que ocorreu em Brasília, em maio de 2003, [...] “teve como objetivo discutir a realidade do Ensino Médio brasileiro e novas perspectivas na construção de uma política para esse nível de ensino [...]” (MEC, 2007, p. 6), cujo resultado foi sistematizado no livro: *Ensino Médio: Ciência, Cultura e Trabalho*. O segundo Seminário Nacional de Educação Profissional “*Concepções, experiências, problemas e propostas*”, específico da Educação Profissional e Tecnológica teve como base de discussão o documento intitulado: “*Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*”. O resultado dessas discussões foi sistematizado no documento publicado pelo SETEC, em 2004, “*Proposta em discussão: Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica*” (MEC, 2007, p. 6). Este documento pretendia,

[...] resgatar as concepções e princípios gerais que deverão nortear a educação profissional e tecnológica, baseados no compromisso com a redução das desigualdades sociais, o desenvolvimento socioeconômico, a vinculação à educação básica e a uma escola pública de qualidade (MEC/SETEC, 2004, p. 6).

Três minutas do Decreto N° 5.154/2004 que veio a revogar o Decreto N° 2.208/1997 foram elaboradas, considerando que

Esse processo manteve-se polêmico, em todos os encontros, debates e audiências realizados com representantes de entidades da

²⁵ Participaram desses Seminários instituições científicas, educadores, pesquisadores, entidades de classe, instituições de ensino, representantes dos Ministérios da Educação e do Trabalho e Emprego e outros órgãos do governo, Sistemas Estaduais de ensino, Sistema S e parlamentares.

sociedade civil e de órgãos governamentais. Todas as contribuições recolhidas nesses momentos levaram a um progressivo amadurecimento do tema que não tomou forma em uma via de mão única, ao contrário, manteve as contradições e disputas teóricas e políticas sinalizadas desde o início do processo, culminando no Decreto n. 5154/04 (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 23).

O documento Base do MEC da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, destaca que dentre as concepções defendidas pelos participantes nos Seminários, duas posições de Educação Profissional ficaram evidenciadas: a primeira concepção baseava-se nos princípios do Decreto Nº. 2.208/1997, que na sua essência separava a Educação Profissional da Educação Básica e defendia a sua manutenção; e a segunda concepção trazia para o debate os princípios da educação tecnológica e politécnica. Os esforços concentraram-se em superar a divisão entre conhecimentos específicos e gerais, Ensino Médio e Educação Profissional (MEC, 2007, p. 7), e deslocava "*[...] o foco do mercado de trabalho para a pessoa humana, tendo como dimensões indissociáveis o trabalho, a ciência, a cultura e a tecnologia*", considerando como "*[...] necessária e adequada à formação da classe trabalhadora brasileira no sentido de sua autonomia e emancipação*" (BRASIL, 2007, p. 6-9).

A esse respeito, Frigotto e Ciavatta (2004) elaboraram o documento analítico²⁶ sobre as posições manifestadas a respeito de uma possível revogação do Decreto Nº 5.154/2004, evidenciando nesse debate que:

[...] uma primeira posição expressa em três documentos defendia a idéia ou tese de que cabe apenas revogar o Decreto n. 2.208/97 e pautar a elaboração da política de Ensino Médio e Educação Profissional, de uma parte, pelo fato de a LDB em vigor (Lei n. 9.394/96) contemplar as mudanças que estão sendo propostas e, de outra, por se entender que tentar efetivar mudanças por decreto significa dar continuidade ao método impositivo do governo anterior. Uma segunda posição é expressa, mais diretamente, por um documento que se posiciona pela manutenção do atual Decreto n. 2.208/97 e outros documentos que indiretamente desejariam que as alterações fossem mínimas. Por fim, uma terceira posição, que consta de um número mais significativo de documentos, direta ou indiretamente partilha da idéia da revogação do Decreto n. 2.208/97 e da promulgação de um novo Decreto. Estes documentos, de abrangência e conteúdo diversos, [...] ofereceram suas sugestões de supressão, melhoria e acréscimos

²⁶ Trata-se do documento elaborado pelos professores Maria Ciavatta e Gaudêncio Frigotto, discutido e revisto pela equipe da Diretoria de Ensino Médio da SEMTEC (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004).

para novo Decreto (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 23-24).

Na análise das três posições, Frigotto e Ciavatta (2004) constataram que não houve consenso entre elas, sendo o primeiro e o segundo posicionamentos opostos entre si, e a terceira posição, em termos de princípios e concepções, não divergiam da primeira, porém afastavam-se na forma de encaminhamento político. Em relação aos documentos produzidos, os referentes à primeira posição “[...] foram fundamentais no processo tanto de implementação do novo Decreto, quando para, em médio prazo, a construção de um instrumento legal mais adequado” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 24).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), os Seminários procuraram aprofundar as reflexões sobre as concepções do conhecimento, do trabalho e da cultura, além da elaboração de documentos para a construção da Política do Ensino Médio e da Educação Profissional, que resultou no Decreto N° 5.154/2004.

O documento Base do MEC da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio ressalta que a perspectiva da formação integral e da articulação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional integrada foi perdendo-se gradativamente em função da correlação de forças existente entre a educação pública e a educação privada, considerando que “[...] a revogação do Decreto N° 2.208/1997 tornou-se emblemática da disputa e a expressão pontual de uma luta teórica em termos da pertinência político-pedagógica do Ensino Médio integrado à Educação Profissional” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 26).

A fragmentação aconteceu dentro do próprio Ministério da Educação no processo de reestruturação, ao deixar o Ensino Médio sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Básica e a Educação Profissional sob a responsabilidade da Secretaria de Educação Média e Tecnológica que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005a, p. 45), “aponta formalmente o dualismo”. Além disso, algumas medidas tomadas pelo MEC evidenciaram que “[...] a política de integração não seria prioridade e que não estavam claras as concepções das equipes dessas secretarias” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005b, p. 1091).

O que caberia, neste caso, dentro de um fundamento teórico e histórico, seria uma Secretaria de Educação Básica que incluiria, portanto, o ensino médio dentro da concepção tecnológica ou politécnica e uma Secretaria de Educação Profissional *stricto sensu*.

Este poderia ser um avanço teórico e político importante, pois esta última Secretaria teria uma tarefa de articular e ter a prerrogativa de coordenar a enorme dispersão de entidades e iniciativas de educação profissional, articulando-as à educação básica numa estratégia de elevação de escolaridade (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 45).

A discussão sobre a educação politécnica é retomada no documento Base do MEC da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, como possibilidade de uma educação unitária e universal, voltada para “[...] o domínio dos conhecimentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno” (SAVIANI, 2003, p. 140). Para Kuenzer e Garcia (2008, p. 51), o documento Base do MEC da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio apresenta um quadro da Educação Profissional e do Ensino Médio e “[...] resgata do primeiro projeto da LDB a perspectiva da politecnia”, sendo que

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

O documento Base do MEC da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio assegura a impossibilidade de efetivação e implementação da Educação Profissional na forma Integrada nas bases universais e unitárias da politecnia em uma sociedade capitalista (KUENZER; GARCIA, 2008), pois “[...] não encontraria uma base material concreta de sustentação na sociedade brasileira atual, uma vez que esses jovens não podem “se dar ao luxo” de esperar até os 20 anos ou mais para iniciar a trabalhar” (MEC, 2007, p. 24).

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. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país (MEC, 2007, p. 24).

Portanto, a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada e na perspectiva da politécnica, “[...] *pode-se constituir em um processo de travessia para a materialização de uma educação tecnológica, politécnica* (KUENZER; GARCIA, 2008, p. 52).

Outro ponto importante a que o documento Base do MEC da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio faz referência é com relação à falta de sentido e de significação do Ensino Médio, expressando a necessidade de uma identidade que venha a colaborar para a formação completa, integral dos alunos (MEC, 2007, p. 25).

O documento Base do MEC da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio apresenta, ainda, cinco eixos que expressam as concepções e princípios da Educação Profissional na forma Integrada, descritos por Ramos (2006) ao analisar o conceito de integração, conforme mencionados. Os cinco eixos trabalhados no documento Base do MEC da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio, tratam da formação humana integral; do trabalho, da ciência, da tecnologia e cultura como categorias indissociáveis da formação humana; o trabalho como princípio educativo; a pesquisa como princípio educativo; e a relação parte-totalidade na proposta curricular.

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.

O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser (sentido ontológico) e como prática econômica (sentido histórico associado ao modo de produção); a ciência compreendida como os conhecimentos produzidos pela humanidade que possibilita o contraditório avanço das forças produtivas; e a cultura, que

corresponde aos valores éticos e estéticos que orientam as normas de conduta de uma sociedade (MEC, 2007, p. 40-41).

O trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura são expressos no documento Base do MEC da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio como categorias indissociáveis na formação humana, quando se trata da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, conceituadas como:

- a) Trabalho “compreendermos como uma mediação de primeira ordem no processo de produção da existência e objetivação da vida humana. A dimensão ontológica do trabalho é, assim, o ponto de partida para a produção de conhecimentos e de cultura pelos grupos sociais”.
- b) Ciência “é a parte do conhecimento melhor sistematizado e deliberadamente expresso na forma de conceitos representativos das relações determinadas e apreendidas da realidade considerada. O conhecimento de uma seção da realidade concreta ou a realidade concreta tematizada constitui os campos da ciência, as disciplinas científicas”.
- c) Tecnologia “então, como mediação entre ciência (apreensão e desvelamento do real) e produção (intervenção no real)”.
- d) Cultura “deve ser compreendida no seu sentido mais ampliado possível, ou seja, como a articulação entre o conjunto de representações e comportamentos e o processo dinâmico de socialização, constituindo o modo de vida de uma população determinada” (KUENZER; GARCIA, 2008, p. 54).

O trabalho como princípio educativo no documento Base do MEC da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio é o fundamento que compreende a relação entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura,

Considerar o trabalho como princípio educativo equivale dizer que o ser humano é produtor de sua realidade e, por isso, se apropria dela e pode transformá-la. Equivale dizer, ainda, que nós somos sujeitos de nossa história e de nossa realidade. Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social (MEC, 2007, p. 45).

No caso da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, o que se pretende é que a Educação Profissional se torne parte inseparável do Ensino Médio, “[...] buscando focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo [...]” (MEC, 2007, p. 41).

A proposta de um currículo integrado em quatro anos tenta assegurar o domínio dos conhecimentos que perfazem o itinerário cognitivo e formativo de um aluno-cidadão-trabalhador. Mas a superação da visão produtivista e mecanicista da educação e da escola somente poderá ser alcançada colocando o sujeito no centro da organização do trabalho educativo e pedagógico, e não mais o mercado de trabalho (GARCIA, 2009, p. 64).

Dessa forma, confirma-se o compromisso de perseguir uma articulação e integração que seja [...] *“orgânica entre trabalho como princípio educativo, a ciência e tecnologia como síntese de toda produção humana com seu meio, e a cultura, como síntese da formação geral e específica [...]”* (GARCIA, 2009, p. 63).

A relação parte-totalidade na proposta curricular no documento Base do MEC da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio discute a integração de conhecimentos gerais e específicos, correspondentes à formação na Educação Profissional integrada, a partir da capacidade de relacionar parte e totalidade, em que

[...] cada fato ou conjunto de fatos, na sua essência, reflete toda a realidade com maior ou menor riqueza ou completude. Por essa razão, é possível que um fato deponha mais que um outro na explicação do real. Assim, a possibilidade de se conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de se identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos. Para fins formativos, isso significa identificar componentes e conteúdos curriculares que permitam fazer relações sincrônicas e diacrônicas cada vez mais amplas e profundas entre os fenômenos que se quer “apreender” e a realidade em que eles se inserem (MEC, 2008, p. 50).

A última parte do documento Base do MEC da Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio apresenta alguns fundamentos e pressupostos para a construção de um Projeto Político Pedagógico para a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, sendo que

O primeiro fundamento para a construção do projeto político pedagógico de qualquer escola é a sua construção coletiva. O projeto político pedagógico só existe de fato – não como um texto formal, ou uma “peça de ficção”, mas com expressão viva de concepções, princípios, finalidades, objetivos e normas que unificam a comunidade escolar – se ele de fato pertencer a esse grupo; se o grupo se identificar com ele; se reconhecer nele (MEC, 2007, p. 53).

A proposição de articulação da Educação Profissional com o Ensino Médio na forma Integrada, estabelecida a partir do Decreto Nº 5.154/2004, objetiva

[...] propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas. {Constituindo-se em} “uma possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, possibilitados por uma formação ampla e integral” (FRIGOTTO, CIAVATTA; RAMOS, 2005a, p. 35-36).

A proposta de integração do estado do Paraná aponta para a possibilidade de uma formação que desenvolva as habilidades intelectuais e manuais, na perspectiva de uma formação integral do homem. O estado do Paraná, partir de 1996, iniciou a reestruturação da Educação Profissional, inicialmente com o PROEM e posteriormente, com a criação da PARANATEC, em 28/08/1995, passou a “administrar” a Educação Profissional no Estado como resultado da política estabelecida pelo Decreto Nº 2.208/1997 que separou a Educação Básica da Educação Profissional, com o objetivo de concretizar a separação da Educação Profissional do Ensino Médio.

3.2 A política de Educação Profissional no Paraná no período de 2003 a 2010

Em 2003, Roberto Requião assumiu o governo do estado do Paraná, representando uma mudança política no governo paranaense, contrário à política neoliberal vivenciada no período do governo de Jaime Lerner 1995 a 2002, estando

[...] regional e nacionalmente, articuladas num movimento de recíproca contribuição política, econômica e ideológica. Tanto assim que, no mesmo período dos governos Jaime Lerner, os governos de FHC, 1995-2002, deram exemplares demonstrações da fértil articulação na implementação da política educacional nacional para o ensino médio e profissional com as políticas estaduais implementadas. Essa articulação possibilitou a direção norteadora das diretrizes à política educacional nacional, ao efetivarem ações estatais e institucionais capazes de produzirem a sustentabilidade política e ideológica necessária à concretização dos pressupostos neoliberais nas reformas realizadas no país, e possibilitarem a sustentação econômica e política ao entrelaçamento dos interesses internos com os interesses hegemônicos externos. É nesse terreno que germinou a história da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional. (DEITOS, 2003, p. 4).

O autor enfatiza a política do governo de Jaime Lerner (1995-2002) vinculada às orientações dos organismos internacionais. A reestruturação do Ensino Médio no estado do Paraná se efetivou no contexto das reformas educacionais em esfera nacional na década de 1990, sedimentando-se através de acordos entre o Banco Interamericano de Desenvolvimento e o MEC, que possibilitou o financiamento entre a SEED/PR e o BID para a realização dos programas educacionais como o PROEM, caracterizando-se pelo “[...] esforço em responder as exigências do capital, tais exigências são concretamente expressas pelas propostas tanto do Banco Mundial como do BID” (SAPELLI, 2003, p. 28).

A política educacional proposta pelo governo de Roberto Requião (2003-2007) almejava suplantando *“uma política educacional fortemente marcada pela concepção neoliberal que passou a propor para as escolas uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades”* (PARANÁ, SEED, 2004). Um compromisso assumido durante a campanha política foi com a *“retomada”*²⁷ da Educação Profissional, demonstrando a oposição do atual governo em relação à cessação dos cursos de Educação Profissional promovida pelo governo anterior, a fim de modificar o quadro *“[...] que instalou, nas entranhas das escolas públicas, as políticas neoliberais”* pautadas no *privatismo, no afastamento do professor da reformulação curricular e no “modelo de competências e habilidades”* (PARANÁ, SEED, 2004).

A Gestora do DEP, em entrevista concedida a Pinheiro (2008) argumenta que

Antes de 2003 o Secretário Maurício e o Governador Requião assumiram um compromisso na campanha de retomar a educação profissional no estado, porque ela estava bastante reduzida e estava fora da SEED com a criação da PARANATEC, que era uma agência, criada a partir da SEED, mas não estava no interior da SEED. [...] **Foi um compromisso assumido na campanha já; de que ele ia acabar com a privatização no interior da SEED**²⁸ (Entrevista com

²⁷ Retomar talvez não seja o melhor termo, uma vez que o ensino profissional não foi extinto totalmente como ensino público, mas este termo se enquadra, se for considerado que de fato como política da rede estadual de educação pública esta modalidade foi retomada (PINHEIRO, 2008, p. 57).

²⁸ Na impossibilidade de realizarmos esta entrevista, utilizamos esta citação da Dissertação de Mestrado de Amelia C. T. Pinheiro, **A expansão Profissional na Rede Pública Estadual de Educação do Paraná** – 2003-2006, Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2008.

gestora do DEP, fev./2008, *apud* PINHEIRO, 2008, p. 59, grifo do autor).

A política²⁹ que havia se delineado no estado do Paraná nos anos de 1995 a 2003, estava alinhada às políticas neoliberais do país, favorecendo a atuação da iniciativa privada na Educação Profissional por meio das privatizações, visando reduzir os custos da mesma, as quais estavam

[...] ancoradas em dois elementos fundamentais às diretrizes educacionais implementadas: a questão da ineficiência do sistema educacional e a questão da inadequação dos requisitos educacionais para atender as demandas do desenvolvimento econômico requerido pela globalização (DEITOS, 2003, p. 6, grifo do autor).

Portanto, de acordo com Deitos (2003), a política emanada do PROEM se efetivou e se justificou sobre as bases econômicas e teórico-ideológicas da ineficiência do sistema e da inadequação educacional às demandas advindas do processo de reestruturação econômica. Cabe destacar, ainda, que a política proposta seguia as definições do Decreto N° 2.208/1997, o qual, de acordo com Cêa (2006), regulamentou a Educação Profissional a nível nacional como uma formação paralela que, embora articulada com o sistema regular de ensino, era previsto acontecer apenas na forma concomitante ou sequencialmente, mas não de forma integrada, ou seja, *“[...] a opção pela modalidade “educação profissional” se sobrepôs à opção pelos níveis de ensino, especialmente no âmbito do ensino médio, ocasionando o término da oferta de cursos de ensino médio de caráter profissionalizante em quase todo o país”* (CÊA, 2006, p. 4).

Em 1997, foi implantado o Programa de Expansão Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM) da Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, por meio da Resolução N° 4394/96. A Resolução N° 4394/96 orientava para a exclusividade da oferta da Educação Geral no nível médio e a profissionalização no nível pós-médio, extinguindo cerca de 1080 cursos profissionalizantes de 2º grau

²⁹ Durante a gestão do governador Jaime Lerner, que antecedeu Roberto Requião, os cursos de educação profissional obedeciam à gestão gerencial, permitindo, inclusive, a cobrança de mensalidades nos cursos ofertados. Além disso, o número de cursos foi reduzido, sendo concentrados em Centros de Educação Profissional e geridos por uma empresa de caráter privado, a PARANATEC. Roberto Requião, ao assumir o governo, encerrou as atividades dessa empresa e foi criado o Departamento de Educação Profissional, no interior da Secretaria de Estado da Educação - SEED. (FERREIRA; GARCIA, 2005, p. 196).

até 1996 (PARANÁ, 2005a). O documento base tinha como argumento que: “a melhoria da qualidade da educação é questão central para a retomada do desenvolvimento estadual sob novas bases, visando à reestruturação produtiva eficaz com igualdade de oportunidade” (PARANÁ, 1996, p. 10-11).

Para Viriato (2008) as escolas que ofertavam cursos profissionais de nível médio sofreram pressões políticas para aderirem ao PROEM e extinguirem os cursos. Houve resistências, mas muitas escolas acabaram aderindo a esse processo de transição, por pressão da SEED ou por vislumbrar ganhos financeiros. Apenas 26 escolas com cursos profissionalizantes (12 da área agrícola e 14 voltados para a formação de professores) não aderiram ao Programa, resistindo mesmo com a falta de recursos advindos do governo estadual (CÊA, 2006, p. 12), pois a pressão em aderir ao programa residia no corte das verbas públicas.

A política educacional do PROEM direcionada ao Ensino Médio e Profissional constituía-se

[...] como parte da lógica de políticas estruturais e setoriais em âmbito internacional, ficando domesticamente conhecidas como reformas do

Estado brasileiro, que têm o BIRD/BID como organismos internacionais multilaterais financeiros que coordenam, orientam resguardam o processo de reestruturação e acumulação de capital em nível internacional. Desse modo, examinamos como tais projetos/programas estariam promovendo as reformas estruturais e setoriais mediante a implementação de programas de ações que se articulavam e constituíam o movimento de reestruturação do Estado brasileiro preconizado pelo Banco Mundial e BID. (Cf. NOGUEIRA et ali, 2001) Conseqüentemente, avançamos para o resultado final da pesquisa e, ao perseguirmos essas indagações, pudemos compreender, com a investigação realizada, que nossas preocupações se confirmaram e, ao mesmo tempo, nos levaram a perceber e demonstrar um conjunto de motivos financeiros e institucionais e de razões econômicas e ideológicas que emergiram no contexto e no processo em que ocorreu a implementação do PROEM (DEITOS, 2003, p. 102).

Em 2003, 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 Profissional³⁰ 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.

A equipe do Departamento de Educação Profissional avaliou as ações do governo anterior e reconheceu que a Educação Profissional foi a mais atingida pelas políticas equivocadas dos anos anteriores, resultando no desmonte da Rede Pública dos cursos profissionalizantes de nível técnico (PARANÁ, 2005a). Constatou, ainda, a ampliação da rede privada de Educação Profissional e a diminuição da oferta na rede pública em função da política do MEC instituída pelo Decreto N° 2.208/1997 e pelo PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional. A realidade encontrada foi preocupante, pois

[...] em 2003 o Paraná apresentava um quadro precário de oferta da Educação Profissional, sob o ponto de vista quantitativo, representado pelos dados de matrícula, que apontavam um total de 13.429 alunos matriculados até 2002. Resta destacar que os cursos da área agropecuária e de formação de professores mantiveram-se em atividade pela persistência de seus diretores, docentes, técnicos e funcionários, os quais não aderiram ao PROEM, o que significou também não receberem apoio financeiro para a melhoria dos estabelecimentos de ensino, conforme os critérios definidos pelo Programa (PARANÁ, 2005a, p. 7-8).

Sapelli (2008) expõe que, diante dessa realidade, a partir de um diagnóstico sócio econômico realizado pelo IPARDES/2003, a equipe do departamento definiu as diretrizes para a Educação Profissional no período de 2003 a 2006:

- Coordenar o processo de discussão e definição da Política de Educação Profissional do Paraná em sintonia com a Política Nacional de Educação Profissional (MEC/SETEC).

³⁰ A estrutura da SEED foi (na primeira gestão de Roberto Requião 2003-2006) remontada por meio de um novo organograma dos Departamentos, tendo em vista a sua reorganização por níveis e por modalidades de ensino. Esta reformulação, que ocorreu não somente em termos estruturais como também em termos curriculares, consolidou-se na SEED a partir dos Departamentos do Ensino Profissional (DEP) e do Ensino Médio (DEM). Em termos estruturais significou a formação integrada do Ensino Médio com o Profissional. Em termos curriculares significou (de forma declarada pela chefia do DEP) em “envidar esforços na perspectiva de uma formação politécnica que supere a relação entre ensino, formação e mercado de trabalho” (GARCIA, 2005 p. 164).

- Congregar as Redes de Educação Profissional para definição de estratégias que promovam a inclusão de todas no Sistema Estadual de Educação;
- Diagnosticar e disponibilizar as informações referentes às necessidades regionais de implantação de cursos técnicos, de acordo com o desenvolvimento regional;
- Assegurar a oferta de Educação Profissional na Rede Pública Estadual de Ensino, com vistas à formação profissional progressiva e continuada, visando à formação integral do adolescente – escolaridade, profissionalização e cidadania;
- Vincular a política de expansão da Educação Profissional, com base nos estudos de desenvolvimento sócio-econômico do Estado, nos índices de desenvolvimento humano (IDH) e na vocação econômica das regiões;
- Estabelecer propostas alternativas de financiamento para Educação profissional que articule a potencialização dos recursos públicos, por meio do estabelecimento de parcerias institucionais, caracterizadas por figura legal a ser definida, para assegurar a qualidade do ensino técnico;
- Estabelecer convênios com instituições públicas e privadas, segundo critérios da Secretaria de Estado da Educação, com a finalidade de buscar recursos tecnológicos necessários para a implementação das propostas pedagógicas dos estabelecimentos de ensino da Educação Profissional;
- Reequipar os estabelecimentos de ensino com o intuito de propiciar aos alunos o acesso às inovações tecnológicas, para a formação do técnico;
- Adequar as estruturas físicas dos estabelecimentos por meio de execução de reformas, construção e ampliação, quando necessário;
- Redefinir o perfil profissional e o processo de seleção para contratação de pessoal, para compor as equipes pedagógicas, de professores, técnicas e administrativas;
- Dotar os estabelecimentos de recursos financeiros para que seja possível a viabilização de compra de equipamentos didáticos e laboratórios se necessário e a manutenção dos já existentes;
- Promover programas de capacitação para os profissionais que atuam nos estabelecimentos com a finalidade de promover a formação e atualização dos professores e das equipes pedagógicas, técnicas e administrativas;
- Resignificar o papel dos Centros de Educação Profissional da rede pública, articulando a formação continuada e técnica;
- Assegurar a articulação do Departamento de Educação Profissional com todos os Departamentos da SEED;
- Assegurar a articulação das ações de Educação Profissional de nível básico e técnico com a Secretaria de Estado do Trabalho e Promoção Social;
- Promover a articulação do Departamento Profissional com as demais Secretarias de Estado (SAPELLI, 2008, p. 103-105).

Nessa direção, as ações do Departamento de Educação Profissional seguiram no sentido de aprofundar as discussões sobre a Educação Profissional na

forma Integrada, procurando adequar a oferta às novas demandas da sociedade e do trabalho.

Para tanto, houve vários momentos de discussões entre os professores, os gestores e equipe pedagógica, a fim de pensar a estruturação da Educação Profissional na forma Integrada. As ações no plano coletivo buscaram

[...] políticas de Educação Profissional integradas a políticas de Educação Básica de qualidade para todas as faixas etárias, ambas integradas a políticas de geração de emprego e renda [...], de modo a criar efetivas oportunidades de inclusão para os que vivem do trabalho (KUENZER, 2004, p. 2).

Participaram do processo de constituição da política de Educação Profissional integrada no estado do Paraná os pesquisadores Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Domingos Leite Filho, Sandra Garcia (na época chefe do Departamento de Educação e Trabalho da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, SEED), entre outros e docentes das escolas públicas. De acordo com Garcia, (2009) os documentos da SEED/DEP/PR, mostram que o primeiro movimento realizado em 2003, para a integração da base nacional comum do Ensino Médio, com as especificidades dos conhecimentos da área técnica, foi de discussão da concepção que embasaria a construção curricular.

A questão curricular ocupou espaço privilegiado nas palestras proferidas pelos reconhecidos professores pesquisadores na área de Trabalho e Educação, a saber: Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Marise Ramos, Lucília Machado, Domingos Leite Lima Filho, dentre outros, os quais, com o domínio da teoria sobre a complexa temática da relação trabalho e educação, articulada à vivência do processo histórico de construção da política e dos princípios de organização curricular da educação profissional, expuseram com a devida pertinência os temas, discutindo com os 600 (seiscentos) participantes do evento, para além da que considera a Educação Profissional como complementar ao Ensino Médio (PARANÁ, 2005b, p. 9).

Vários seminários³¹ e reuniões foram realizados para definir a concepção que seria assumida reunindo professores, diretores, equipe pedagógica, a fim de realizar

³¹ O primeiro Seminário promovido pela SEMTEC/MEC foi do Ensino Médio, em de 2003, e em seguida o da Educação Profissional realizado em 2003, ambos em Brasília. Do primeiro Seminário o resultado das discussões foi sistematizado no livro: Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho e do

a reestruturação das novas propostas curriculares, as quais foram posteriormente encaminhadas ao Conselho Estadual de Educação e aprovadas pelo Parecer N° 1.095/03. Nesse mesmo período, o conselho aprovou o Plano de Expansão dos Cursos de Educação Profissional – Parecer N° 1.028/2003.

A discussão sobre a Educação Profissional na forma Integrada resultou dos debates em Brasília e das discussões no contexto do estado do Paraná sobre o currículo dos cursos dos Colégios Agrícola e Florestal e dos Cursos de Formação de Professores em nível Médio, tendo, segundo a SEED/DEP/PR, apoio dos professores, pois os mesmos não viam benefícios para a formação dos alunos na separação entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

O trabalho coletivo e a participação, portanto, podem ser definidos como princípio e método de democratização das políticas educacionais da atual gestão. O produto desta construção coletiva, no âmbito da reforma curricular, passa a ser denominado de *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná* (DCEs), ainda que se inscrevam propriamente como orientações curriculares. A construção das DCEs significou para o Estado um movimento interessante que envolveu os professores em ritmos diferentes nos diversos departamentos (FANK, 2007, p. 89).

Conforme afirmamos no capítulo II, o estado do Paraná adiantou-se às determinações do Decreto N° 5.154/2004, sendo o primeiro estado a ofertar o Ensino Médio integrado, a partir do início do ano de 2004 (CÊA, 2006).

Assim, antes mesmo da revogação do Decreto N° 2.208/1997, o estado do Paraná implantou a Educação Profissional na forma Integrada, pois entendia que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação N° 9394/96 não impedia esta possibilidade. Assim,

[...] inicia não só o processo de retomada da oferta pública e gratuita da formação para o trabalho, mas assume uma concepção de ensino e currículo em que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem os princípios fundamentais a partir dos quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados, para assegurar a perspectiva da escola unitária e de uma educação politécnica (PARANÁ, 2005a, p. 4).

Quando o Decreto N° 5.154/2004 foi promulgado, concedeu à política implantada a legalidade necessária, sendo que a implantação dos cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada se deu em caráter experimental (FERREIRA; GARCIA, 2005, p. 172).

Por um lado, deve-se ressaltar que a iniciativa da SEED-PR de retomada da oferta do ensino profissionalizante articulado aos níveis de escolaridade, na forma do ensino médio integrado, pode ser interpretada como resultante de dois movimentos correlatos: a estreita participação da SEED-PR, por intermédio dos responsáveis pelo Departamento de Educação Profissional, no movimento nacional de luta pela revogação do decreto 2.208/97 e a árdua e duradoura resistência dos profissionais da educação que levaram adiante 26 cursos de ensino médio profissionalizante (12 da área agrícola e 14 voltados para a formação de professores), a despeito da devassa sofrida pelo ensino médio no Paraná, especialmente durante o período de 1995 a 2002 (duas gestões do governo Jaime Lerner) (CÉA, 2006, p. 10).

A reforma curricular foi organizada em seis fases, abaixo relacionadas:

A 1ª fase, ocorrida em 2003, foi a discussão e levantamento da situação concreta das diretrizes curriculares da Rede Estadual de Ensino do Paraná, a partir de seminários promovidos pela SUED/SEED, acrescida da produção de documentos referenciais [...].

Na 2ª fase, ocorrida em 2003 e 2004, discutiram-se propostas pedagógicas das áreas de ensino, por meio de diversos cursos, eventos e reuniões técnicas que passaram a analisar com o coletivo dos professores os desafios curriculares para as áreas de ensino de todos os níveis e modalidades de ensino e dos cursos específicos da Educação Profissional [...].

Concomitantemente, vem a 3ª fase, ainda em 2004 e na continuidade de 2005, com um processo coletivo de reformulação curricular, a partir das bases escolares, em que o protagonista das reflexões e encaminhamentos é o próprio professor da rede estadual [...].

A 4ª fase, que se iniciou em 2004 e ainda está se concretizando em 2005, constituiu-se na sistematização das propostas curriculares por disciplina, níveis e modalidades de ensino [...].

Em paralelo à discussão curricular, encontra-se a 5ª fase, de preparo, elaboração, efetivação e avaliação do Projeto Político Pedagógico das Escolas da Rede Pública de Ensino do Paraná [...].

Por fim, a 6ª fase, permanente e contínua, é a de avaliação e acompanhamento das propostas que estão sendo implementadas (PARANÁ, 2005b, p. 5-7).

Cabe destacar que, essas fases representaram grandes desafios para a implantação da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, considerando que muitos desses desafios por ora não foram superados. Dentre os desafios, destacamos a formação dos professores em relação ao entendimento da política proposta. Nesse sentido, em 2003 e nos anos seguintes, foram realizados vários encontros, seminários, fóruns, simpósios para debates, coordenados pela SEED/DEP/PR em parceria com os demais departamentos de educação da SEED/PR, com os representantes dos professores, os diretores de escolas com Educação Profissional e representantes dos Núcleos Regionais de Educação, com a finalidade de possibilitar a compreensão das diretrizes propostas (SEED, 2003).

A partir de 2004, as escolas passaram a ofertar cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada, sendo 15 cursos do setor primário da produção, 05 no setor secundário e 06 no setor terciário, além de mais 45 cursos de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio, na modalidade Normal (PARANÁ, 2005a). Desse modo,

[...] o Estado do Paraná iniciou em 2004 a implantação de cursos de Educação Profissional em nível técnico, com organização curricular integrada ao ensino médio, em 15 (quinze) estabelecimentos que ofertam cursos do setor primário - área agropecuária/florestal; em cinco que ofertam cursos do setor secundário - área eletromecânica/química; em 6 (seis) que ofertavam cursos do setor terciário - área comunicação e artes/informática/administração da confecção/meio ambiente - e nos 45 (quarenta e cinco) estabelecimentos que ofertavam cursos na modalidade normal em nível médio para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (anteriormente eram apenas quatorze) (PARANÁ, 2005a, p. 10).

Cêa (2006) faz uma referência importante ao destacar que o Ensino Médio passou a ser ofertado de duas maneiras: apenas Ensino Médio e Ensino Médio na forma Integrada com a Educação Profissional. Sendo ofertados, ainda, cursos subsequentes, em que a conclusão do Ensino Médio é pré-requisito para a matrícula (correlato ao “pós-médio”). A predominância da oferta de cursos de Ensino Médio integrado voltados para a formação de docentes contradiz o argumento da SEED-PR de que

[...] a política para a Educação Profissional se iniciou pela realização de diagnóstico acerca das reais necessidades de expansão, considerando as tendências socioeconômicas das regiões do estado, e do provimento de recursos materiais e humanos (PARANÁ, 2005a, p. 8).

De acordo com Cêa (2006), o estudo do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), identificou a indústria como o setor de maior crescimento no estado, o que não justificaria a predominância dos cursos de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em Nível Médio, na modalidade Normal. Na análise da autora, *“[...] o “descompasso” servia, para revelar a impossibilidade de se controlar as variações do mercado de trabalho e suas demandas e, por conseqüência, de se conseguir um mínimo equilíbrio entre demandas do mercado e ofertas educacionais”* (CÊA, 2006, p. 13), visto que

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

Referente aos dados apresentados pelo IPARDES, a gestora do DEP, na época, argumentou em entrevista concedida a Pinheiro (2008), que havia:

[...] necessidade de fortalecer **os colégios agrícolas** e transformá-los em centros de desenvolvimento tecnológico, para que a comunidade agrícola do estado, porque nós somos um estado essencialmente agrícola e que pudesse ser beneficiado disso, então há uma parceria com a Secretaria da Agricultura, para que a gente possa fortalecer isso, [...]. Uma área que cresce também é a **área de serviços** porque o estado também vive de serviços, ou é agricultura ou é serviços. O IPARDES nos mostra muito claramente do que vivem os municípios, de serviços, e principalmente de serviços públicos, na área de saúde e educação. A **indústria** é uma demanda que o estado tem, mas nós temos muita dificuldade ainda, enquanto

uma coisa nova na SEED, da retomada, **porque o investimento pra você dar conta de montar os laboratórios na área da indústria é um investimento muito grande e nós não terminamos ainda com o dinheiro do PROEP de fazer este investimento nos quatro CEEPs que trabalham com a área de indústria, que é Londrina, Guarapuava, Cascavel e Curitiba [...]** (Entrevista com gestora do DEP, fev./2008, *apud*, PINHEIRO, 2008, p. 83, grifos do autor).

O documento Base do MEC (2007), na mesma direção, alertava que a política educacional de integração exigia a articulação com outras políticas setoriais ligadas, principalmente, ao Ministério de Trabalho e Emprego (MTE) e ao Ministério de Ciência e Tecnologia (MCT), no sentido de organizar as políticas para que viessem ao encontro das necessidades dos trabalhadores.

De acordo com a SEED/PR (2005), inicialmente, a oferta da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, com duração de quatro anos, foi apresentada apenas aos Colégios Agrícolas, com oferta em período integral, com o término do curso após três anos. Quando integrada à EJA, a duração do curso também é de três anos, ou subsequente ao Ensino Médio, com duração de um a dois anos.

No ano de 2005, vários cursos profissionalizantes foram implantados nas modalidades pós-médio e integrado em 77 municípios do estado do Paraná³². Os Colégios Agrícolas foram reestruturados e o número de vagas foi ampliado sendo totalmente gratuitos. No ano de 2010, iniciaram-se várias reformas em colégios já existentes, mas que estavam em estruturas provisórias e construção do Colégio de Francisco Beltrão. Além disso, 339 Colégios ofertaram cursos técnicos, atendendo 170 municípios na forma presencial e mais 116 municípios com a oferta de Educação Profissional a Distância, convênio entre SEED/PR, MEC, IFPR e UTFPR.

As propostas para a efetivação da política de Educação Profissional integrada no Paraná, expressas no governo de Roberto Requião (2003-2010) encontram-se no

³² Os cursos implantados foram: formação docente, agropecuária, pecuária, gestão, gestão empreendedora, gestão empresarial, informática, eletromecânica, eletrônica industrial, eletroeletrônica, segurança no trabalho, turismo e hospitalidade, meio ambiente, enfermagem, química industrial, secretariado, biodiagnóstico, gestão com ênfase em vendas, gestão de atividades de esporte e lazer, atividades físicas e esportivas adaptadas, dança, zoonoses, pecuária e agricultura, eletrotécnica, prótese dentária, gestão comercial, agroindústria, gestão de negócios, florestal, gestão ambiental, administração da produção/confecção, portuário, agroecologia, turismo rural, psicultura. O curso de Formação de Professores/ Normal, sob a denominação de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na Modalidade Normal, foi atualizado e expandido de 14 para 135 Colégios com esta oferta (DEP, PARANÁ, 2005).

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, com o objetivo de “[...] *explicitar à comunidade paranaense a política para a Educação Profissional definida pela Secretaria de Estado da Educação*” (PARANÁ, 2005a p. 4-5), 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.

Em sua proposta Pedagógica para a Educação Profissional a SEED/PR assumiu o compromisso com uma concepção de educação que incorpora as relações sociais e a formação humana, nas esferas sociais, política e produtiva, no sentido de tomar o trabalho como princípio educativo³³ e orientador das práticas de Educação Profissional (SEED, 2005). O trabalho, assumido como princípio educativo, implica, ainda, uma “[...] *postura metodológica que permite analisar os projetos educativos a partir das demandas dos processos sociais e produtivos*” (PARANÁ, 2005a, p.16), na intenção de “[...] *se não a superação da dualidade estrutural, o que demandaria a superação do capitalismo, pelo menos o seu enfrentamento, considerando os limites e as possibilidades da escola*” (PARANÁ, 2005a, p. 16).

Kuenzer (2003) faz um apontamento importante, ao enfatizar que a integração entre o conhecimento básico e o conhecimento aplicado só é possível por meio da mediação do processo produtivo e que isso não se resolve juntando os conteúdos do Ensino Médio e os específicos da área técnica dos cursos de Educação Profissional

³³ O Documento *Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos*, 2005, ao tratar do trabalho como princípio educativo, assim expressa: para atender a este princípio, a proposta curricular deverá, do ponto de vista dos conteúdos, contemplar: os princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam as relações sociais e produtivas; os conhecimentos relativos às formas tecnológicas que estão na raiz dos processos sociais e produtivos contemporâneos; as formas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas; os conhecimentos sócio-históricos e as categorias de análise que propiciem a compreensão crítica da sociedade capitalista e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história (PARANÁ, 2005a, p. 37).

Isto significa tomar o trabalho como foco, não reduzido a uma dimensão parcial e objetiva, mas como totalidade rica de complexas relações. Substitui-se, portanto, o conhecimento da relação entre produto do conhecimento humano a ser apreendido de forma mecânica, rotineira, pelo conhecimento do processo, enquanto um conjunto de relações, que revelam movimento. (PARANÁ, 2005a, p. 38).

Nesse sentido, a integração é entendida como uma forma para que esses conhecimentos científicos e tecnológicos possam constituir-se numa possibilidade de profissionalização, onde o conhecimento do processo enquanto conjunto de relações deverá substituir o conhecimento da tarefa (KUENZER, 2003).

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.

Uma das mudanças assumidas pela proposta foi a de estruturar o novo currículo seguindo orientação disciplinar e com base em conteúdos, rompendo então com a organização curricular com base a noção/conceito de competências [...] (FERREIRA & GARCIA, 2005, p. 165).

A competência é concebida como a *“capacidade para resolver situações não-previstas, até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos adquiridos ao longo da história de vida”* [...] (PARANÁ, 2005a, p. 21).

A partir desta perspectiva justifica-se e exigem-se patamares mais elevados de educação para os trabalhadores, até porque a concepção de competência enunciada privilegia a capacidade potencial para resolver situações-problema decorrentes de processos de trabalho flexíveis em substituição às competências e habilidades específicas exigidas para o exercício das tarefas rígidas nas organizações taylorista/fordistas (PARANÁ, 2005a, p. 32).

Por meio do Documento *Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos*, 2005, a SEED/PR, definiu como objetivos para a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada:

[...] a expansão e reestruturação curricular, a instituição de quadro próprio de professores para essa modalidade, a formação continuada do seu quadro docente e técnico, a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos e a sua manutenção sem a cobrança de taxas de qualquer natureza (PARANÁ, 2005a, p. 9).

A proposta da SEED/PR, considera que a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada

[...] é tanto possível quanto necessário em uma realidade conjunturalmente desfavorável em que os filhos dos trabalhadores precisam obter uma profissão a nível médio, não podendo adiar para o nível superior do ensino. Mas, ele pode potencializar mudanças para, superando-se essa conjuntura, constituir-se em uma educação que contenha elementos de uma sociedade justa (RAMOS, 2008, p. 16).

De acordo com Kuenzer, (2004, p. 79) “[...] assim a escola, fruto da prática fragmentada, expressa e reproduz esta fragmentação, por meio de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão”, o que, de acordo com a autora, não possibilita aos trabalhadores possibilidades de inclusão e ampliação do saber, uma vez que exigem do trabalhador uma formação polivalente. A escola deve existir para dar sentido e interpretar a realidade, assim, a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, consiste na possibilidade de uma formação ampla, considerando a relação entre os conhecimentos gerais e específicos (PARANÁ, 2005a).

3.3 A ampliação da Educação Profissional no Estado do Paraná entre 2003-2010

Segundo a SEED/PR, o primeiro Censo da Educação Profissional foi realizado pelo Ministério da Educação em 1999, tendo como objetivo fornecer dados sobre os cursos de Educação Profissional (na época chamada de cursos técnicos), oferecidos pelas escolas técnicas federais, estaduais, municipais e pelos estabelecimentos do chamado Sistema S (SESI, SENAI, SENAC e outros).

As pesquisas mostram que o número de pessoas inseridas no mercado de trabalho no estado do Paraná passou de 4,4 milhões para 5,1 milhões, entre 1992 e 2001; porém o crescimento no número de desempregados passou, no mesmo período, de 236 mil para 392 mil pessoas, segundo a PNAD-IBGE. Os dados demonstram a prioridade do governo de Jaime Lerner (1995-2002), com o Ensino Fundamental e advertem para a necessidade de ampliação da política de Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos para os trabalhadores.

A SEED/PR, no documento preliminar: Estudos Temáticos para o PEE no Paraná (2004), explicita que a distribuição da ocupação por setores no estado do Paraná tem mantido a mesma tendência de décadas anteriores. Aponta a forte redução da ocupação agrícola, que caiu de 35,5% para 24%, em 2001. A indústria de transformação paranaense, apesar dos investimentos expressivos recebidos nos anos de 1990, não conseguiu reverter tais esforços em empregos. Os setores com maior crescimento relativo no nível de ocupação foram os serviços auxiliares da atividade econômica (8,4% a.a.) e os serviços sociais (5,3% a.a.). O destaque fica aos setores de prestação de serviços, serviços sociais e comércio de mercadorias, que empregavam, em 2001, quase 2 milhões de pessoas (42% do total de ocupação do estado).

Em 2004, resultante do PROEM, programa implantado pelo governo de Jaime Lerner (1995-2002), tanto no contexto federal, quanto no estadual, o que se viu foi um quadro precário na Educação Profissional, sob o ponto de vista qualitativo e quantitativo (SEED, 2004), conforme tabela 1 a seguir, p. 1.

Nesse contexto, constatamos, de acordo com a tabela 1, a predominância dos cursos da área de serviço, seguidos pelos de formação de professores e dos cursos da área agrícola. Os cursos da área agrícola e industrial funcionavam nos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEP). Os cursos da área de serviços eram distribuídos em estabelecimentos localizados em diferentes regiões do estado e os demais cursos da área agrícola e de magistério permaneceram em atividade pela *“[...] persistência de seus diretores e/ou docentes, os quais não cederam às medidas autoritárias no contexto reformista dos anos de 1990, do qual o Paraná foi representante”* (FERREIRA; GARCIA, 2005, p. 160).

A tabela 1 nos permite, ainda, constatar a redução da Educação Profissional, que, de 761 cursos e 188.437 matrículas, em 1995, passou para 50 cursos e 13.4249 matrículas, em 2003.

Tabela 1 - Cursos, números de alunos matriculados no Ensino de 2º grau até 1995 no Paraná/Cursos, número de alunos matriculados na Educação Profissional até julho de 2003 no Paraná/ Predominância por área de serviço:

SETOR	CURSOS	ALUNOS	%	CURSOS*	ALUNOS	%
	1995	1995		2003	2003	
Setor Primário – área agrícola	20	7.904	2,6	12	3.144	23,4
Setor Secundário – área da indústria	22	10.346	3,4	4	2.063	15,4
Setor Terciário – área de serviços	719	170.187	55,9	20	2.500	18,6
Área de Formação de Docentes	-	-	-	14	5.067	37,8
Área da Saúde	-	-	-	-	650	4,8
TOTAL GERAL	761	188.437	61,9	50	13.429	100

Fonte: NREs 2003

SEED, Caderno Temático - 2004

*Predominância por área de Serviço

Os dados do Censo Educacional 2002 revelam os resultados da reforma da Educação Profissional do governo Fernando Henrique Cardoso na vigência do Decreto Nº 2.208/1997. O número de matriculados iniciais no Ensino Médio foi de 8.710.584 alunos, distribuídos, respectivamente, segundo a dependência administrativa: estadual 7.297.179; federal 79.874; municipal 210.631; privada 1.122.900. Entretanto, o resultado de conclusão final no Ensino Médio impressiona, sendo de 1.884.874, distribuídos por dependência administrativa: estadual 1.493.321; federal 18.732; municipal 47.203; privada 325.618, demonstrando a diferença entre entrada e saída nesse nível de ensino, por conta da repetência e/ou evasão.

O resultado dessa política, na análise de Cêa (2006) “[...] acabou refletindo na perda de significado do Ensino Médio para os jovens paranaenses; nos últimos anos, a oferta de vagas no Ensino Médio na rede estadual manteve-se praticamente estacionada: 410.504 matrículas em 2003 e 410.174 em 2004 [...]” (CÊA, 2006, p. 10). Esse esgotamento, de acordo com a autora, opõe-se com os dados de anos anteriores, considerando que, em 1997, as matrículas no Ensino Médio, na rede estadual, foram 426.367; em 1995, dos 351.738 alunos matriculados no segundo grau, “[...] 41,48% estavam matriculados em cursos de educação geral e 58,52% em cursos profissionalizantes” (BARROS, 2001, p. 4).

A tabela 2 nos permite verificar que, em termos de Brasil, no ano de 2003, a Educação Profissional na esfera privada detinha um número expressivo de matrículas, chegando quase ao dobro de matrículas do que na esfera estadual. Com relação ao estado do Paraná, esta diferença quase se equiparou, porém, ainda com pequena predominância de matrículas na esfera privada.

Tabela 2 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 28/03/2003

Unidade Da Federação					
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	589.383	79.484	165.266	19.648	324.985
Sul	107.811	11.732	37.371	1.644	57.064
Paraná	18.290	742	8.345	262	8.941

Fonte: MEC/INEP/SEEC, 2003

Se compararmos a tabela 2 (2003), com a tabela 3 (2001), constatamos que em 2001 a Educação Profissional na esfera privada em nível de Brasil, já vinha apresentando índices bem mais elevados quando comparados à esfera estadual. Com relação ao estado do Paraná, em 2001, a esfera privada detinha 52,98% das matrículas enquanto em nível estadual o número de matrículas foi de 34,79%.

Tabela 3 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 28/03/2001

Unidade Da Federação					
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	462.258	56.579	159.745	15.412	230.522
Sul	78.605	10.701	25.351	937	41.616
Paraná	10.783	1.058	3.751	261	5.713

Fonte: MEC/INEP/SEEC, 2001

Em 2002, os índices no estado do Paraná se equiparam mais, resultando nos números expressos na tabela 4.

Tabela 4 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 23/03/2002

Unidade Da Federação					
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	565.042	72.249	187.196	19.698	285.899
Sul	92.134	9.512	33.668	1.377	47.577
Paraná	13.423	571	4.710	337	7.805

Fonte: MEC/INEP/2002

Nas modalidades de oferta concomitante e subsequente.

Conforme a SEED/PR, no primeiro ano de oferta da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no estado do Paraná foram destinadas 10.456 (dez mil e quatrocentos e cinquenta e seis) vagas, incluindo o curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, em dezoito municípios do estado.

A tabela 5 revela que, em termos de Brasil, a ampliação da Educação Profissional na esfera privada foi muito pequena se comparada ao ano de 2003, com cerca de 86.71 matrículas a mais em 2004. Em âmbito estadual, a ampliação registrada também é pouco expressiva em esfera nacional, porém, quando analisamos os números do estado do Paraná verificamos um aumento expressivo no número de matrículas. Em 2003, em nível estadual, o número de matrículas alcançou 45,63%, já em 2004 esse número aumentou para 56,34%, sendo que a esfera privada ainda apresentou aumento considerável representando 38,95% das matrículas.

Tabela 5 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/03/2004

Unidade Da Federação					
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	676.093	82.293	179.456	21.642	392.702
Sul	128.921	13.360	50.196	1.669	63.696
Paraná	32.803	1.431	18.480	114	12.778

Fonte: MEC/INEP/2004

Nas modalidades de oferta concomitante e subsequente.

O Censo Escolar de 2005 nos permite verificar os efeitos do Decreto Nº 5.154/04 para a Educação Profissional, evidencia que no Ensino Médio regular (incluindo o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional), foram realizadas 9.031.302 matrículas, assim distribuídas: federal, 68.651; estadual, 7.682.995; municipal 182.067; e nas instituições privadas, 1.097.589. Na Educação Profissional nas modalidades concomitante, subsequente ou integrada, foram matriculados 747.892 alunos, distribuídos por dependência administrativa em: federal 89.114 (11,9%), estadual 206.317 (27,6%), municipal 25.028 (3,3%), privado 427.433 (57,2%) (MEC/INEP/Censo escolar 2005).

Cêa (2006) destaca que a oferta de cursos de Educação Profissional na forma integrada, no ano de 2005, no estado do Paraná, representou 51% das matrículas, superando a oferta de cursos subsequentes ao Ensino Médio que foi de 49%. Ou seja, na análise de Cêa (2006), é possível verificar que a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, em menos de dois anos, passou a representar a maioria das matrículas na Educação Profissional no estado do Paraná, considerando as escolas da rede pública em que a Educação Profissional se articula com as duas modalidades (integrada e subsequente).

A tabela 6 demonstra um aumento significativo com relação ao curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, de 2003 para 2004, de quatorze (14) cursos, ou seja 28% dos cursos em 2003 para quarenta e cinco (45) cursos, o que representa 63,4% no de 2004. No setor terciário, havia vinte (20)

curso de Educação Profissional, ou seja 40% em 2003, já em 2004, são apenas seis (06) cursos, representando apenas 8,5% dos cursos no período. Vale ressaltar que os dados de 2004, se referem ao ensino integrado, e os de 2003 se referem ao ensino integrado e ao subsequente.

Tabela 6 – Cursos de Educação Profissional integrada em 2003 e cursos da Educação Profissional integrada em 2004 no Paraná

SETOR	CURSOS 2003	%	CURSOS 2004	%
Setor Primário – área agrícola	12	24	15	21,1
Setor Secundário – área da indústria	4	8	5	7,0
Setor Terciário – área de serviços	20	40	6	8,5
Área de Formação de Docentes	14	28	45	63,4
TOTAL GERAL	50	100	71	100

Fonte: NREs 2005

SEED/DEP. 2005-2006

Observação: Para o curso da área agrícola considerar pecuária/florestal; para o curso da área de indústria considerar eletromecânica/química; para o curso da área de serviços considerar comunicação e artes/informática/administração da confecção/meio ambiente.

Ressaltamos que o curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, possuem legislação própria, mas sua concepção é a mesma dos demais cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada.

Os números expressos na tabela 7 revelam que o crescimento da Educação Profissional no estado do Paraná, em esfera estadual, se manteve em ritmo acelerado, representando 59,37% do total das matrículas na Educação Profissional. O estado do Paraná, em 2005, possuía 170 (28,1% do total) de estabelecimentos com oferta de Educação Profissional, sendo o estado com o maior número de estabelecimentos a ofertar essa modalidade de ensino, dos 310 estabelecimentos estaduais da região Sul, 170 estabelecimentos eram no estado do Paraná.

Os estabelecimentos estaduais são maioria no estado do Paraná, resultado da política de retomada da Educação Profissional, tendo como foco a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, no sentido de proporcionar uma educação politécnica aos trabalhadores. Se compararmos as 32.803 matrículas de 2004 veremos que em 2005 somaram-se mais 11.366

matrículas. De acordo com a SEED/PR, em 2005 foram autorizados mais 41 (quarenta e um) colégios a ofertar o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal.

Tabela 7 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/03/2005

Unidade Da Federação					
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	707.263	83.762	188.042	23.545	707.263
Sul	153.289	14.599	59.725	1.901	153.289
Paraná	44.169	2.543	26.223	106	15.297

Fonte: MEC/INEP/2005

Nota (1): Nas modalidades de oferta concomitante e subsequente.

Em 2003, portanto, o estado do Paraná contava com 18.290 matrículas na Educação Profissional, já nos anos de 2004, 2005 e 2006 houve uma relevante ampliação da oferta da Educação Profissional, passando, respectivamente, para 32.803 (tabela 5), 44.169 (tabela 7) e 48.030 matrículas conforme a tabela 10.

No total, foram abertas 24.702 (vinte e quatro mil e setecentos e duas) vagas em cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada e Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, modalidade Normal, totalizando, de acordo com a SEED/PR, um aumento de 236% (duzentos e trinta e seis por cento) na oferta da Educação Profissional, tendo por base o ano de 2004, e 223 (duzentos e vinte e três) estabelecimentos. Em 2004, 128 (cento e vinte e oito) municípios ofertaram a Educação Profissional dos 399 que compõem o estado. Em 2005, além do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, foram ofertados cursos de Agropecuária, Agroecologia, Florestal, Meio Ambiente, Turismo, Turismo-Guia Regional, Turismo Rural, Segurança do Trabalho, Administração, Secretariado, Informática, Comunicação e Arte, Edificações, Produção e Confeção, Eletrônica,

Eletromecânica, Produção de Açúcar e Álcool, Química, Química Industrial, Enfermagem e Gestão Portuária.

É notório o crescimento da Educação Profissional entre 2003 a 2006, com considerável ampliação da oferta de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, mas, apesar do grande aumento em números absolutos, está distante de recuperar o nível de oferta existente antes da desativação dos cursos que ocorreu entre 1996 e 2000. Se compararmos os anos de 1995 e 2006, há uma relatividade na distribuição de cursos entre os setores primário, secundário e terciário, conforme expresso na tabela 8.

Tabela 8 - Cursos no Ensino de 2º grau em 1995, e cursos de Educação Profissional integrado e subsequente em 2006 no Paraná

	CURSOS 1995	%	CURSOS 2006	%
Setor Primário – área agrícola	20	1,5	18	4,6
Setor Secundário – área da Indústria	22	1,7	18	4,6
Setor Terciário – área de Serviços	719	56,0	241	61,6
Formação de Docentes	-	-	114	29,2
Total	761	59,2	391	100

Fonte: SEED/DEP. 2005-2006

Observação: Para o curso da área agrícola considerar pecuária/florestal; para o curso da área de indústria considerar eletromecânica/química; para o curso da área de serviços considerar comunicação e artes/informática/administração da confecção/meio ambiente.

Podemos verificar que, após oito anos de uma política pública voltada para a diminuição ou a gradual extinção dos cursos de Educação Profissional, a oferta de matrículas nessa modalidade foi muito pequena. Após quatro anos de política de ampliação de 2003 a 2006 da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, a relação proporcional da oferta de cursos entre os setores da economia é similar à do governo de Roberto Requião (1991-1994). A maioria dos cursos são na área de serviços, com aumento relativamente pequeno, em torno de 5,6% no período, sendo que o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, e os dos setores primário e secundário apresentam minoria numérica em âmbito geral, além de certa proporção equivalente entre si.

No ano de 2006, foram abertas 31.586 (trinta e um mil e quinhentas e oitenta e seis) vagas para a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada e Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, contando com 188 estabelecimentos na esfera estadual, conforme a tabela 9.

Tabela 9 - Número de Estabelecimentos na Educação Profissional por localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 29/03/2006

Unidade Da Federação					
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	3.335	144	727	127	2.337
Sul	754	26	342	9	377
Paraná	275	7	188	-	80

Fonte: MEC/INEP/2006

Nota: (1) O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de um nível/modalidade de ensino.

(2) contagem de estabelecimentos pela matrícula existente.

Além dos cursos já mencionados, em 2005, foram ofertados os cursos de Artes Cênicas, Logística, Distribuição e Transporte, Manipulação de Alimentos, Agente de Saúde, Alimentação Escolar EAD, Construção Civil, Produção Audiovisual e Gestão de Recursos Humanos (SEED/PR, 2008).

De acordo com o Censo Escolar divulgado pelo INEP (2007), houve uma variação dos dados no Ensino Médio, revelando diferenças regionais. Os números apresentavam queda de 0,6% no Ensino Médio na região Sul, considerando que nas matrículas do Ensino Médio estão contabilizados 61.808 alunos da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada. Na Educação Profissional, nas modalidades de oferta concomitante (para alunos que ainda estão cursando o Ensino Médio independente do curso de Educação Profissional que frequentam) e subsequente (para aqueles que já concluíram o Ensino Médio), foram registradas, em 2006, 744 mil matrículas, o que corresponde ao crescimento de

5,3% em relação ao ano anterior, significando mais 37.427 matrículas em nível de Brasil.

A rede privada, respondeu em 2006, por 54,8% das matrículas da Educação Profissional concomitante e subsequente, menos 0,9% em relação ao ano anterior. A rede estadual, no entanto, ampliou sua participação de 26,6%, em 2005, para 31,4%, em 2006. No conjunto, os dados das matrículas da Educação Profissional em 2006 revelam um crescimento de 5,3% em relação ao ano de 2005 (INEP, 2006, p. 38-42).

De acordo com Cêa (2006)

No total, o Paraná oferta o ensino médio em 1.139 escolas, sendo que, deste universo, o ensino médio integrado e/ou subsequente é ofertado em 215 estabelecimentos, abrangendo 125 municípios paranaenses, num total de 405 cursos (entre integrados e subsequentes). Assim, constata-se que o ensino médio de caráter geral segue como a forma predominante de oferta: em 924 estabelecimentos de ensino do Paraná (81% das escolas de ensino médio) ele é a única opção e em 274 municípios do Paraná o ensino médio integrado ainda não é ofertado. Ou seja, a opção pelo ensino médio integrado ainda está longe do horizonte da maioria dos jovens paranaenses. Mas a análise dos dados referentes à oferta de educação profissional em articulação com o ensino médio (na forma Integrada e subsequente) nos revela importantes elementos (CÊA, 2006, p. 11, grifo nosso).

Conforme afirma a SEED/PR, considerando a demanda anteriormente contida e a grande procura pelos cursos de Educação Profissional, principalmente do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, o DET autorizou o funcionamento de mais 27 colégios, em 2006. Nesse sentido,

[...] percebe-se que a oferta do EM está concentrada nos sistemas e redes públicas (88,2% da oferta). Também nota-se que os cursos técnicos de nível médio correspondem a apenas 6,58% da oferta total do EM. Além disso, a oferta, no âmbito federal, alcança 11,84% do total de matrículas nesses cursos. E ainda mais, a oferta de cursos técnicos de nível médio é maior no âmbito privado (58,24%) do que no público (41,76%), mesmo incluindo-se as esferas municipal, estadual e federal. Finalmente, no que diz respeito ao público da EJA, essa oferta é nula. Nessa perspectiva, a ampliação da oferta integrada nas instituições públicas de educação pode contribuir para uma efetiva (re)construção da identidade e sentido do EM brasileiro (MOURA, 2010, p. 12-13).

Considerando o Educacenso (2007), quanto à distribuição dos 780.162 alunos matriculados nos cursos de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, a rede privada de ensino responde pelo maior número das matrículas (49,6%). A rede estadual atende 32,5% das matrículas, a federal tem a seu encargo 14,1% e a municipal responde por 3,9% (INEP, 2007, p. 17). Na rede estadual, a Região Sul concentra o maior número de matrículas (com 49,8%), destacando-se o Estado do Paraná (70,1%).

É possível verificar, de acordo com a tabela 10, que, no estado do Paraná, o crescimento das matrículas na esfera estadual estabilizou-se, representando 58,44% das matrículas na Educação Profissional no ano de 2006, o que corresponde a uma queda de 0,93% no total de matrículas entre 2005 e 2006.

Tabela 10 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 29/03/2006

Unidade Da Federação					
	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Brasil	744.690	79.878	233.710	23.074	408.028
Sul	160.434	14.608	64.486	2.435	78.905
Paraná	48.030	2.883	28.069	-	17.078

Fonte: MEC/INEP/2006

Nota: Na modalidade de oferta concomitante e subsequente.

Nos cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada é o estado do Paraná que mais se destaca pelo número de matrículas. Ao observar a evolução das matrículas da Educação Profissional, segundo o foco da articulação com o Ensino Médio, houve aumento de matrículas nos cursos integrados, na ordem de 40,0% em relação ao ano de 2006 (INEP, 2007, p. 18).

Em 2007, verificamos uma sensível queda no número de matrículas em nível estadual de 10%, na esfera privada, a queda ficou em torno de 6%. Com relação ao número de estabelecimentos também houve uma diminuição de 188

estabelecimentos que ofertavam a Educação Profissional no estado do Paraná em 2006, apenas 166 estabelecimentos passaram a ofertar essa modalidade de ensino em 2007, o que representa 22 estabelecimentos a menos, ou seja, cerca de 12% dos estabelecimentos deixaram de ofertar a Educação Profissional, como indicam as tabelas 11 e 12.

Tabela 11 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/5/2007.

Unidade Da Federação	Total				Urbana			
	Total	Federal	Estadual	Privada	Total	Federal	Estadual	Privada
Brasil	693.610	82.573	215.252	371.966	660.215	65.529	202.428	369.114
Sul	149.055	11.354	66.208	69.757	141.847	7.845	62.920	69.407
Paraná	41.767	458	25.038	16.271	41.040	209	24.674	16.157

Fonte: MEC/Inep/Deed/2007

Notas: 1) Não inclui matrículas em turmas de atendimento complementar.

2) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Tabela 12 - Número de Estabelecimentos de Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 30/05/2007

Unidade Da Federação	Total				Urbana			
	Total	Federal	Estadual	Privada	Total	Federal	Estadual	Privada
Brasil	3.230	156	792	2.152	3.071	115	716	2.120
Sul	704	25	333	336	668	17	312	330
Paraná	239	3	166	70	232	2	163	67

Fonte: MEC/INEP/2007

Em 2008, a Educação Profissional no estado do Paraná representou 88,84% do total das matrículas, conforme a tabela 13. Considerando as regiões, verificou-se aumento em todas as regiões, sendo o maior crescimento no Norte (40,1%), e os menores no Nordeste e Sul, chegaram a -3,0% em ambas (INEP, 2008, p.7). No ano

de 2008, a queda no número de matrículas no estado foi maior, em torno de 19.325 matrículas, conforme a tabela 13, apesar de que em nível estadual o total de matrículas no estado representou 88,84%. A maior queda foi registrada na Educação Profissional ofertada pela rede privada que, em 2007, registrou 16.271 matrículas e, em 2008, apenas 168 matrículas. Há de se considerar que, em 2008, apenas 1 dos 166 estabelecimentos deixou de ofertar Educação Profissional, conforme a tabela 14.

Tabela 13 - Número de Matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2008

Unidade Da Federação	Total				Urbana			
	Total	Federal	Estadual	Privada	Total	Federal	Estadual	Privada
Brasil	132.519	47.644	60.861	17.113	117.281	38.768	56.265	15.631
Sul	28.701	5.803	22.662	236	25.649	4.033	21.380	236
Paraná	22.442	2.337	19.937	168	21.192	2.337	18.687	168

Fonte: MEC/INEP/2008

Notas: O mesmo aluno poderá ter mais de uma matrícula

Tabela 14 - Número de Estabelecimentos de Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2008

Unidade Da Federação	Total				Urbana			
	Total	Federal	Estadual	Privada	Total	Federal	Estadual	Privada
Brasil	3.374	175	805	2.270	3.211	131	727	2.236
Sul	721	32	337	344	683	22	314	340
Paraná	243	3	165	75	237	2	162	73

Fonte: MEC/Inep/Deed/2008

Notas: 1) O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de ensino.

2) Estabelecimentos em atividade.

3) Inclui estabelecimentos que oferecem educação profissional concomitante e/ou subsequente.

O Censo da Educação Profissional realizado pelo MEC/INEP, em 1999, mostra os dados da oferta da Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na

forma Integrada do período. Os números mostram que das 3.948 instituições que participaram do censo, 67,3% são mantidas pelo setor privado e 32,7% pelo setor público. A tabela 15 indica um aumento de 1.310 matrículas na Educação Profissional em nível de estado no ano de 2009.

Tabela 15 - Número de Matrículas no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2009

Unidade Da Federação	Total				Urbana			
	Total	Federal	Estadual	Privada	Total	Federal	Estadual	Privada
Brasil	175.831	61.313	84.560	21.637	156.193	50.695	77.731	19.709
Sul	33.668	7.986	25.440	242	30.312	6.333	23.737	242
Paraná	24.432	2.943	21.247	242	23.028	2.943	19.843	242

Fonte: MEC/INEP/2009

Notas: O mesmo aluno poderá ter mais de uma matrícula

Tabela 16 - Número de Estabelecimentos de Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação – 2009

Unidade Da Federação	Total				Urbana			
	Total	Federal	Estadual	Privada	Total	Federal	Estadual	Privada
Brasil	3.535	210	846	2.362	3.367	160	768	2.329
Sul	731	40	329	355	694	28	309	351
Paraná	246	5	164	77	242	4	162	76

Fonte: MEC/INEP/2009

Notas: 1) O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de ensino.

2) Estabelecimentos em atividade

3) Inclui estabelecimentos que oferecem Educação Profissional concomitante e/ou subsequente

O número de estabelecimentos em 2009, novamente reduziu em apenas 1, assim como nos dois anos anteriores, 2007 e 2008, como mostra a tabela 16.

Observamos, de acordo com a tabela 17, que o aumento no número de matrículas em nível estadual em 2010 com relação a 2008 foi de 4.830 matrículas, entre 2008 e 2009 tivemos um aumento pouco expressivo em torno de 1.310 matrículas, e entre 2009 e 2010 o aumento foi de 3.520 matrículas.

Tabela 17 - Número de Matrículas na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2010

Unidade Da Federação	Total				Urbana			
	Total	Federal	Estadual	Privada	Total	Federal	Estadual	Privada
Brasil	215.718	76.137	108.585	22.150	191.253	62.402	100.485	19.834
Sul	41.865	10.189	31.216	460	37.853	8.159	29.234	460
Paraná	28.240	3.013	24.767	460	26.764	3.013	23.291	460

Fonte: MEC/Inep/Deed/2010

Notas: 1) O mesmo aluno pode ter mais de uma matrícula.

Em relação ao número de estabelecimentos entre 2008 e 2009 a diferença foi apenas de 1 estabelecimento, enquanto que entre 2009 e 2010 essa diferença subiu para 75 estabelecimentos, conforme a tabela 18.

Tabela 18 - Número de Estabelecimentos na Educação Profissional por Localização e Dependência Administrativa, segundo a Região Geográfica e a Unidade da Federação, em 2010

Unidade Da Federação	Total				Urbana			
	Total	Federal	Estadual	Privada	Total	Federal	Estadual	Privada
Brasil	3.884	252	1.059	2.447	3.706	200	983	2.411
Sul	846	51	419	368	807	40	397	363
Paraná	333	12	239	82	326	11	235	8

Fonte: MEC/Inep/Deed/2010

Notas: 1) O mesmo estabelecimento pode oferecer mais de uma etapa/modalidade de ensino.

2) Estabelecimento em atividade.

3) Inclui estabelecimentos que oferecem Educação Profissional concomitante e/ou subsequente.

Segundo pesquisa do IBGE, 31,4% dos paranaenses até 2009 já haviam feito um curso profissionalizante. De acordo com as pesquisas, em 2007, das 8,9 milhões de pessoas com idade acima de 10 anos no Paraná, 31,4% faziam ou já haviam feito um curso de Educação Profissional – o percentual é o segundo maior do Brasil, atrás somente do Distrito Federal, com 33,7%. Entre as nove regiões metropolitanas pesquisadas, a de Curitiba ficou em primeiro lugar, com 35,3% das mais de 2,8 milhões de pessoas com idade a partir dos 10 anos cursando ou já tendo cursado a Educação Profissional. No país, em 2009, 22,4% das mais de 159 milhões de pessoas nessa mesma faixa etária frequentaram cursos de Educação Profissional.

De acordo com a Secretaria de Estado da Educação e os dados do MEC/INEP, foram efetuadas, até 2010, 63.265 matrículas nos cursos de Educação Profissional na modalidade subsequente e 76.137 no ensino na forma integrada. Em 2003, havia um total de 75.291 alunos nos cursos de Educação Profissional. Embora a prioridade da SEED/PR tenha sido com a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, a modalidade subsequente também passou a ser ofertada, sendo destinada àqueles estudantes que já haviam concluído o Ensino Médio e desejassem uma formação profissional.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA FORMA INTEGRADA NO COLÉGIO ESTADUAL JOÃO MANOEL MONDRONE NO MUNICÍPIO DE MEDIANEIRA - PR

Para analisar a implementação da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no Colégio Estadual João Manoel Mondrone de Medianeira – Paraná, no período de 2003-2010, buscamos, neste capítulo, caracterizar econômica e socialmente o município a partir de dados coletados junto ao *site* do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), por considerarmos relevantes, quando da análise da Educação Profissional na forma Integrada. Também foi possível obter os dados de 2011 e 2012 os quais contribuíram para ampliar a análise sobre a implementação da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada.

Posteriormente, apresentamos o histórico do Colégio Estadual João Manoel Mondrone e o processo de implantação da Educação Profissional. O panorama da realidade econômica e social em que os cursos de Educação Profissional se inserem, contribuiu para analisar o processo de implementação da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no município. Cabe ponderar, todavia, que os dados coletados expressam alguns aspectos da realidade econômica e social que podem ter sido considerados determinantes para a implementação dos cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada no município. Abordamos como tem se efetivada a implementação da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no Colégio João Manoel Mondrone, considerando a oferta, a demanda, os planos de curso, a seleção dos alunos e os índices de evasão e repetência.

4.1 Caracterização Econômica, Social e Educacional do Município de Medianeira

A Colonizadora Industrial e Agrícola Bento Gonçalves do Rio Grande do Sul, em 20 de outubro de 1949, adquiriu uma gleba de terras no local onde hoje está localizado atual município de Medianeira e iniciou os estudos para a implantação do

Projeto de Fundação. Em 20 de agosto de 1950, os operários iniciaram a derrubada das primeiras árvores. No mês de novembro, com os direitos de posse garantidos, foi iniciada a colonização (MEDIANEIRA..., 2012^a, s/p).

De acordo com o Caderno Estatístico do IPARDES (2012), Medianeira pertencia a Foz do Iguaçu. Em 24 de outubro de 1951, foi fundado o futuro município de Medianeira. Em 31 de janeiro de 1952, a pequena vila passa a categoria de Distrito, sendo, em agosto do mesmo ano, construída a primeira escola municipal, o Grupo Escolar Miguel Matté (MEDIANEIRA..., 2012^a, s/p). O desmembramento e a instalação do município³⁴ ocorreram no dia 28 de novembro de 1961, sendo o aniversário comemorado no dia 25 de julho. Medianeira possui uma área territorial de 325,167 km², ficando distante da capital, Curitiba, cerca de 577,30 km (IPARDES, 2012, p. 8).

O município de Medianeira ocupa o 12^o lugar entre os 399 municípios do Paraná no Índice IPARDES de Desempenho Municipal (IPDM), conforme classificação do município em gestão administrativa, relativo ao ano de 2009.

Conforme o Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES), Medianeira alcançou o índice 0,7874 na última pesquisa, demonstrando um crescimento constante em todos os relatórios (0,6544, em 2002; 0,6973 em 2005; 0,7508 em 2007; 0,7732 em 2008). O mais importante da pesquisa, segundo o prefeito Elias Carrer e o vice Ricardo Endrigo, é que o IPDM resulta da média de três índices parciais - renda e emprego, educação e o de saúde, que são as áreas consideradas prioritárias pela administração municipal, comprovando que os investimentos realizados nos últimos anos estão dando resultados positivos. Foi na área de saúde que Medianeira mais se destacou na pesquisa do IparDES. Com o índice de 0,8696, Medianeira se classifica como um dos municípios mais bem conceituados do Paraná. Em 2005, a avaliação era de 0,7934 (MEDIANEIRA..., 2012b, s/p).

As atividades econômicas do município são bem variadas, assim como o número de estabelecimentos comerciais que tem se fixado na cidade. De acordo com o IPARDES (2012), em 2006, o município, no setor agropecuário, contava com 1.165 estabelecimentos, estando no setor da pecuária e criação de animais o maior

³⁴ O Sr. José Della Pasqua foi o primeiro prefeito nomeado por Decreto do Governo Estadual. Em 28 de novembro de 1961, por ocasião da criação e instalação da Câmara de vereadores, foi empossado o Sr. Ângelo Darold, primeiro prefeito eleito do município de Medianeira (MEDIANEIRA..., 2012a, p. 8-9).

número de estabelecimentos, seguido das lojas de produtos para lavoura, conforme tabela 19.

Tabela 19 - Estabelecimentos Agropecuários e Área Segundo as Atividades Econômicas do Município de Medianeira – PR – 2006

ATIVIDADES ECONÔMICAS	ESTABELECEMENTOS	ÁREA (há) (1)
Agricultura	5	304
Horticultura e floricultura	26	258
Lavoura permanente	12	148
Lavoura temporária	537	16.307
Pecuária e criação de outros animais	580	12.123
Produção florestal de florestas plantadas	4	69
Produção de sementes, mudas e outras formas de propagação vegetal	1	X
TOTAL	1.165	29.213

Fonte: IPARDES (2012)

(1) A soma das parcelas não corresponde ao total porque os dados das Unidades Territoriais com menos de três informantes estão desidentificados com o caractere "X".

Na tabela, 20 evidenciamos a produção do município de Medianeira no período de 2003 a 2011. Constatamos que a soja é o produto mais produzido, seguido pelo milho e trigo. A área colhida de soja no período é de 88,86%, bem superior à área colhida de trigo que é de 11,14%, provavelmente em função de a mesma ser uma plantação de inverno e depender muito das condições favoráveis do clima para a sua produtividade. Assim sendo, o frio intenso e as geadas que são comuns na região, tornam o trigo uma plantação de risco muito elevado aos produtores. Por isso, ao analisarmos a tabela 20, verificamos que a área colhida de trigo tem apresentado uma grande variação sendo, em 2011, o ano que registrou o menor número de área colhida do produto. Já a área colhida da soja apresenta pouca oscilação, mantendo os números de forma proporcional, anualmente. O plantio de milho, tem um risco climático menor em razão da época de plantio, porém a área colhida apresenta pequena oscilação ora para mais, ora para menos. A área colhida do milho em comparação com a área colhida da soja no período é de 40,31%, sendo que a soja representa 59,60%.

Limão - Quantidade Produzida (t)	45	45	45	45	45	45	36	45	45
Limão - Rendimento Médio (kg/ha)	15.000	15.000	15.000	15.000	15.000	15.000	12.000	15.000	15.000
Limão - Valor (R\$1.000,00)	23	23	29	25	31	33	27	32	34
Mamão - Quantidade Produzida (t)	-	-	-	-	-	18	20	18	18
Mamão - Rendimento Médio	-	-	-	-	-	18.000	20.000	18.000	18.000
Mamão - Valor (R\$1.000,00)	-	-	-	-	-	18	16	18	19
Manga - Rendimento Médio	20.000	16.600	17.000	17.000	20.000	20.000	18.000	20.000	20.000
Manga - Valor (R\$1.000,00)	60	55	47	55	52	54	50	120	92
Maracujá - Área Colhida (ha)	2	2	2	2	2	2	1	1	1
Maracujá - Quantidade Produzida	32	33	31	31	30	30	18	15	15
Maracujá - Rendimento Médio	16.000	16.500	15.500	15.500	15.000	15.000	18.000	15.000	15.000
Maracujá - Valor (R\$1.000,00)	19	22	35	41	30	36	22	24	24
Melancia - Área Colhida (ha)	25	25	25	20	20	22	22	12	12
Melancia - Quantidade Produzida	1.000	1.000	1.000	800	800	820	880	360	420
Melancia - Rendimento Médio	40.000	40.000	40.000	40.000	40.000	37.273	40.000	30.000	35.000
Melancia - Valor (R\$1.000,00)	200	240	260	272	248	279	308	151	168
Melão - Área Colhida (ha)	2	2	2	2	4	5	3	2	2
Melão - Quantidade Produzida (t)	30	43	43	42	80	88	60	20	30
Melão - Rendimento Médio (kg/ha)	15.000	21.500	21.500	21.000	20.000	17.600	20.000	10.000	15.000
Melão - Valor (R\$1.000,00)	18	41	50	42	93	107	72	30	39
Milho - Área Colhida (ha)	12.100	7.600	3.800	5.750	10.700	10.550	10.555	8.000	8.400
Milho - Quantidade Produzida (t)	57.700	26.800	18.340	24.237	46.203	41.155	44.426	46.062	36.099
Milho - Rendimento Médio (kg/ha)	4.769	3.526	4.826	4.215	4.318	3.901	4.209	5.758	4.298
Milho - Valor (R\$1.000,00)	15.868	5.963	4.585	4.666	12.706	12.964	11.551	12.045	13.651
Noz - Área Colhida (ha)	2	4	4	4	4	4	4	4	5
Noz - Quantidade Produzida (t)	4	65	63	63	60	48	45	40	50
Noz - Rendimento Médio (kg/ha)	2.000	16.250	15.750	15.750	15.000	12.000	11.250	10.000	10.000
Pêssego - Área Colhida (ha)	2	3	3	3	3	3	2	2	2
Pêssego - Quantidade Produzida	16	36	35	30	30	27	20	20	20
Pêssego - Rendimento Médio	8.000	12.000	11.667	10.000	10.000	9.000	10.000	10.000	10.000
Pêssego - Valor (R\$1.000,00)	16	50	49	41	53	38	30	30	30
Soja - Área Colhida (ha)	11.800	13.000	13.000	12.200	12.050	12.530	12.900	13.900	13.325
Soja - Quantidade Produzida (t)	41.300	32.500	38.350	28.560	41.199	43.433	16.021	49.906	49.236
Soja - Rendimento Médio (kg/ha)	3.500	2.500	2.950	2.341	3.419	3.466	1.242	3.590	3.695
Soja - Valor (R\$1.000,00)	25.400	23.400	18.408	11.281	18.952	30.425	12.016	26.949	30.674
Tangerina - Área Colhida (ha)	3	8	8	8	9	9	9	9	9
Tangerina - Quantidade Produzida	30	120	167	160	197	187	162	180	162
Tangerina - Rendimento Médio	10.000	15.000	20.875	20.000	21.889	20.778	18.000	20.000	18.000
Tangerina - Valor (R\$1.000,00)	8	27	47	56	54	73	58	72	84
Tomate - Área Colhida (ha)	4	18	15	10	9	8	5	4	8
Tomate - Quantidade Produzida (t)	120	540	450	475	410	385	175	160	330
Tomate - Rendimento Médio	30.000	30.000	30.000	47.500	45.556	48.125	35.000	40.000	41.250
Tomate - Valor (R\$1.000,00)	60	270	225	238	308	271	166	102	400
Trigo - Área Colhida (ha)	1.200	3.000	5.000	1.700	800	1.000	-	1.300	375
Trigo - Quantidade Produzida (t)	2.640	6.000	12.550	1.700	1.983	2.980	-	2.730	544
Trigo - Rendimento Médio (kg/ha)	2.200	2.000	2.510	1.000	2.479	2.980	-	2.100	1.451
Trigo - Valor (R\$1.000,00)	1.135	2.400	3.514	595	1.051	1.490	-	1.160	205

Nota: Organização da autora

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/ IPARDES (2012)

O município de Medianeira, em 2010, possuía uma população de 41.817 habitantes. Nesse mesmo período, conforme a tabela 21, a faixa etária com maior

número de pessoas é a dos adultos de 20 a 24 anos, na sequência, os jovens de 15 a 19 anos, e posteriormente as crianças e os adultos de 25 a 29 anos. Podemos dizer que a população se concentra na faixa etária que vai dos 20 anos aos 44 anos e, depois, na população de 5 anos de idade e mais de 45 anos, equiparando-se à tendência mundial de diminuição do número de crianças e o aumento do número de pessoas em idade adulta. Podemos afirmar que a população de Medianeira, em 2010, era composta, em sua maioria, por pessoas adultas com idade entre 20 e 49 anos (IPARDES, 2012).

Tabela 21 - População Censitária, Segundo Faixa Etária e Sexo do Município de Medianeira – PR - 2010

FAIXA ETÁRIA (anos)	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Menores de 1 ano	289	271	560
De 1 a 4	1.130	1.090	2.220
De 5 a 9	1.469	1.443	2.912
De 10 a 14	1.753	1.734	3.487
De 15 a 19	2.004	1.887	3.891
De 20 a 24	2.013	1.933	3.946
De 25 a 29	1.738	1.789	3.527
De 30 a 34	1.619	1.625	3.244
De 35 a 39	1.554	1.655	3.209
De 40 a 44	1.588	1.691	3.279
De 45 a 49	1.441	1.520	2.961
De 50 a 54	1.071	1.272	2.343
De 55 a 59	953	950	1.903
De 60 a 64	657	727	1.384
De 65 a 69	507	574	1.081
De 70 a 74	376	477	853
De 75 a 79	227	313	540
De 80 anos e mais	178	299	477

Fonte: IPARDES (2012)

Nota: Dados da sinopse preliminar do censo.

Ainda em relação à tabela 21, os dados oficiais do censo demográfico do IBGE, apresentados pelo IPARDES (2012), informam que o município de Medianeira possuía, em 2010, uma população de 42.123 pessoas³⁵, considerando a faixa etária e o sexo (IPARDES, 2012).

³⁵ De acordo com o censo demográfico do ano de 2010, a população residente no Estado do Paraná era de 10.444.526 pessoas. A população residente no Brasil, nesse período, correspondia a 190.755.799 pessoas (IPARDES, 2012).

Os dados de 2010 indicam que 89,41% da população do município residem na área urbana da cidade, ou seja, a maioria da população ocupa a região urbanizada, como demonstra a tabela 22 (IPARDES, 2012, p. 13).

A maioria das pessoas residentes na cidade, 45,62%, são do sexo feminino, enquanto que, no meio rural, a maioria dos moradores são do sexo masculino, em torno de 50,96%.

Tabela 22 – População Censitária, Segundo tipo de domicílio e Sexo do Município de Medianeira – PR - 2010

TIPO DE DOMICÍLIO	MASCULINO	FEMININO	TOTAL
Urbano	18.311	19.079	37.390
Rural	2.256	2.171	4.427
TOTAL	20.567	21.250	41.817

Fonte: IPARDES (2012)

Nota: Dados da sinopse preliminar do censo.

A tabela 23 demonstra que as principais causas de morte da população, em 2003, foram advindas, primeiramente, do aparelho circulatório, representando 31,52% dos óbitos. As neoplasias (tumores) foram responsáveis por 20,11% das mortes. Evidenciamos que, em 2010, as doenças do aparelho circulatório representaram 27,94% dos óbitos, e as neoplasias 17,81%, confirmando uma razoável diminuição no número de óbitos relativo às doenças especificadas. O ano de 2010 apresenta o maior número total de óbitos do período, sendo possível observar que esse aumento é consequência de relativa ampliação no número de quase todas as doenças que levaram a óbito no período. No ano de 2010, apenas as doenças endócrinas, do sistema nervoso e de mal formação congênita tiveram uma redução no número de óbitos.

Tabela 23 – Óbitos (CID), segundo tipo de doenças do Município de Medianeira – PR - no período de 2003-2010

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Total	184	203	219	214	213	209	214	247
Algumas Doenças Infecciosas e Parasitárias	3	9	9	7	3	5	7	9
Neoplasias (Tumores)	37	26	41	31	40	34	47	44
Doenças do Sangue, Órgãos Hematopoéticos e Transtornos Imunitários	1	2	1	1				1
Doenças Endócrinas, Nutricionais e Metabólicas	12	13	13	8	10	17	21	16
Transtornos Mentais e Comportamentais		1	1			2	1	4
Doenças do Sistema Nervoso	2	1	2	3	3	5	15	6
Doenças do Olho e Anexos								
Doenças do Ouvido e da Apófise Mastóide								
Doenças do Aparelho Circulatório	58	63	65	59	48	54	47	69
Doenças do Aparelho Respiratório	15	20	20	21	22	18	17	20
Doenças do Aparelho Digestivo	9	3	12	14	12	12	11	12
Doenças da Pele e do Tecido Celular Subcutâneo	2				2			1
Doenças do Sistema Osteomuscular e do Tecido Conjuntivo		1		1		1	1	3
Doenças do Aparelho Geniturinário	1	3	2	5	2	2	4	7
Gravidez, Parto e Puerpério					1			
Algumas Afecções Originadas no Período Perinatal	5	4	9	4	12	1	7	
Mal Formação Congênita, Deformidades, Anomalias Cromossômicas	2	4	2	1	2	3	1	1
Sintomas, Sinais e Achados Anormais de Exames Clínicos e de Laboratório, não Classificados em Outra Parte	6	11	7	19	7	7	5	18
Causas Externas de Morbidade e Mortalidade	31	42	35	40	49	48	30	36

Nota: Organização da autora

Nota: CID10 - Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - 10ª Revisão Internacional de Doenças.

Fonte(s): Secretaria de Estado da Saúde – SESA Departamento de Informática do Sistema Único de Saúde – DATASUS/ IPARDES (2012)

Na tabela 24, o total da População Economicamente Ativa (PEA) do município de Medianeira, no ano de 2010, era equivalente a 24.774 pessoas (IPARDES, 2012).

Tabela 24 – População Economicamente (PEA) segundo Zona e Sexo do Município de
Medianeira – PR - 2010

URBANA	RURAL	MASCULINO	FEMININO	PEA TOTAL
...	24.774

Fonte: IBGE - Censo Demográfico/2012

Nota: Resultados gerais da amostra.

PEA de 10 anos e mais.

A indústria, em 2010, foi o setor econômico com maior rentabilidade no município de Medianeira, seguido do setor de comércio e serviços, conforme a tabela 25 (IPARDES, 2012):

Tabela 25 – Valor Adicionado Fiscal, Segundo os Ramos de Atividades do Município de
Medianeira – PR -2010

RAMOS DE ATIVIDADES	VALOR (R\$ 1,00)
Produção primária	113.662.753
Indústria – total	234.649.559
Indústria	222.600.522
Indústria – Simples Nacional (1)	12.049.037
Comércio / Serviços	170.266.434
Comércio – Simples Nacional (1)	44.029.791
Recursos / Autos	608.504
TOTAL	518.187.250

Fonte: IPARDES (2012)

Nota: Dados sujeitos a reavaliações pela fonte.

(1) Regime tributário diferenciado, simplificado e favorecido previsto na Lei complementar nº 123, de 14/12/2006, aplicável às Microempresas e às empresas de Pequeno Porte, a partir de 01/07/2007.

Do total da população, os que estavam trabalhando em atividades formais no ano de 2010 atuavam nos setores expressos na tabela 26. Verificamos que a atividade econômica que mais gerava empregos para a população do município de Medianeira era a Indústria de Produtos Alimentícios, de bebida e de álcool etílico, responsável por 3.263 ocupações, portanto, aproximadamente, 25,48%. A segunda atividade econômica que mais destinava postos de trabalho para a população era o comércio varejista, com 2.927 empregos, o equivalente a aproximadamente 22,86% dos empregos do município. A terceira atividade econômica que mais gerou ocupações foram os serviços de alojamento, alimentação, reparo, manutenção, radiodifusão e televisão, com o total de 1.053 empregos, aproximadamente 8,22% dos empregos no município.

Tabela 26 – Número de Estabelecimentos e Empregos, Segundo as Atividades Econômicas do Município de Medianeira – PR – 2010

ATIVIDADES ECONOMICAS	ESTABELECEMENTOS	EMPREGOS
Indústria de produtos minerais não metálicos	18	439
Indústria metalúrgica	22	157
Indústria mecânica	8	54
Indústria de Materiais elétricos e de comunicação	5	25
Indústria de materiais de transporte	3	52
Indústria de madeira e do mobiliário	36	717
Indústria do papel, prod. papelão, editorial e gráfica	8	36
Indústria da borracha, fumo, couros, peles, prod. Sim.e ind. Diversa	6	20
Indústria química, prod. Farmac., Veterin., perf., sabões, velas e mat. plást.	6	78
Indústria têxtil, do vestuário e artefatos de tecidos	13	91
Indústria de produtos alimentícios, de bebida e álcool etílico	29	3.263
Serviços industriais de utilidade pública	2	59
Construção civil	119	390
Comércio varejista	551	2.927
Comércio atacadista	40	187
Instituições de crédito, seguro e de capitalização	17	186
Administradoras de imóveis, valores móbil., serv. Técnico. Profis., aux. Ativ. Econ.	94	605
Transporte e comunica'ões	124	472
Serviços de alojamento, alim., reparo, manut., radiodifusão e televisão	124	1.053
Serviços médicos, odontológicos e veterinários	58	323
Ensino	24	462
Administração pública direta e indireta	4	964
Agricultura, silvicultura, criação de animais, extração vegetal e pesca	91	246
TOTAL	1.402	12.806

Fonte: IPARDES (2012)

Nota: Posição em 31 de dezembro.

No ano de 2009, de acordo com a tabela 27, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita* do município correspondia a R\$ 16.005,00. Considerando esse valor, podemos concluir que houve um aumento de renda da população, comparando os dados de 2003, os quais indicavam uma renda per capita de R\$ 9.960,00 (IPARDES, 2012).

Tabela 27 – Produto Interno Bruto (PIB) *Per Capita* e a Preços Correntes do Município de Medianeira – PR – 2003-2009

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009
Produto Interno Bruto a Preços Correntes (R\$1.000,00)	390.830	405.628	419.762	464.768	523.537	575.523	637.894
Per Capita	9.960	10.233	10.484	11.478	13.663	14.470	16.005

Organização da autora

Fonte(s): Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE

Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES

Nota: Nova metodologia. Referência 2002.

Na tabela 28, evidenciamos o crescimento no número de empregos ofertados nas diferentes áreas e atividades econômicas no período de 2003 a 2011. Em 2003, o sexo masculino representava 61,36% dos empregos, enquanto o sexo feminino representava apenas 38,64% desse número. Em 2011, constatamos uma equiparação nesses números, sendo 54,62% dos postos de emprego ocupados por homens e 45,38% por mulheres. A indústria é o setor de maior crescimento no período de 2003 a 2011, sendo que o número total de empregos na indústria quase dobrou, passando de 2.547 postos de trabalho para 5.191, seguido pelo setor de serviços que, da mesma forma, registrou praticamente o dobro do aumento no número de ocupações no período, cuja diferença registrada foi de 2.069 empregos. O setor do comércio registrou 1.854 postos de emprego a menos do que a indústria em 2011, portanto, a indústria em relação ao comércio representa 61,03% dos postos de trabalho, enquanto que o comércio representa 38,97% das ocupações. Em 2003, essa diferença foi de apenas de 971 empregos a mais na indústria. De acordo com o IPARDES (2012), o total da população ocupada em 2010 era de 23.796 pessoas.

Tabela 28 - Número de Empregos de acordo com a atividade econômica e sexo no Município de Medianeira – PR – (2003 a 2011)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Total	7.184	7.743	8.255	9.041	9.841	10.377	11.695	12.806	13.942
Masculino	4.408	4.621	4.892	5.428	5.894	6.000	6.588	7.207	7.615
Feminino	2.776	3.122	3.363	3.613	3.947	4.377	5.107	5.599	6.327
Indústria - Total	2.547	2.581	2.904	3.752	4.060	4.151	4.677	4.991	5.191
Indústria de Extração de Minerais	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Indústria de Transformação - Total	2.517	2.549	2.874	3.719	4.022	4.111	4.621	4.932	5.168
Indústria de Produtos Minerais não Metálicos	224	188	220	278	336	320	338	439	424
Indústria Metalúrgica	47	80	97	103	130	163	171	157	196
Indústria Mecânica	4	11	9	11	26	24	29	54	48
Indústria de Materiais Elétricos e de Comunicação	12	15	17	18	21	26	24	25	16
Indústria de Materiais de Transporte	23	29	33	36	31	41	50	52	108
Indústria da Madeira e do Mobiliário	569	462	600	718	709	721	658	717	550
Indústria do Papel, Papelão, Editorial e Gráfica	33	42	51	49	45	42	42	36	37
Indústria da Borracha, Fumo, Couros, Peles, Produtos Similares e Indústria Diversa	23	33	39	67	65	40	20	20	18
Indústria Química, Produtos Farmacêuticos, Veterinários, Perfumaria, Sabões, Velas e Matérias Plásticas	50	42	39	33	41	44	70	78	72
Indústria Têxtil, do Vestuário e Artefatos de Tecidos	94	78	79	85	117	123	117	91	102
Indústria de Calçados	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Indústria de Produtos Alimentícios, de Bebida e Álcool Etilico	1.438	1.569	1.690	2.321	2.501	2.567	3.102	3.263	3.597
Serviços Industriais de Utilidade Pública	30	32	30	33	38	40	56	59	23
Construção Civil	196	255	215	378	542	303	241	390	442
Comércio - Total	1.576	1.831	2.135	2.184	2.317	2.611	2.798	3.114	3.314
Comércio Varejista	1.473	1.684	1.989	2.002	2.156	2.472	2.633	2.927	2.666
Comércio Atacadista	103	147	146	182	161	139	165	187	648
Serviços - Total	2.688	2.895	2.800	2.525	2.711	3.119	3.768	4.065	4.757
Instituições de Crédito, Seguro e de Capitalização	150	177	202	132	149	154	157	186	206
Administradoras de Imóveis, Valores Mobiliários, Serviços Técnicos Profissionais, Auxiliar Atividade Econômica	353	380	380	143	154	475	554	605	686
Transporte e Comunicações	431	458	301	319	310	362	357	472	678
Serviços de Alojamento, Alimentação, Reparo, Manutenção, Radiodifusão e Televisão	352	388	312	310	459	495	1.034	1.053	1.238
Serviços Médicos, Odontológicos e Veterinários	118	131	216	200	222	243	291	323	350
Ensino	145	185	187	350	398	423	432	462	497
Administração Pública Direta e Indireta	1.139	1.176	1.202	1.071	1.019	967	943	964	1.102
Agricultura, Silvicultura, Criação de Animais, Extração Vegetal e Pesca	177	181	201	202	211	193	211	246	238
Atividade não Especificada	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Nota: Organização da autora

Fonte(s): Ministério do Trabalho e Emprego – MTE/ IPARDES (2012)

A tabela 29 demonstra que, no ano de 2000, o Índice de Desenvolvimento Humano do município correspondia a 0,779. Nessa mesma tabela, verificamos as demais especificidades relativas ao IDH do município (IPARDES, 2012).

Tabela 29 – Índice de Desenvolvimento Humano (IDH-M) do Município de Medianeira – PR
– 2000

INFORMAÇÃO	INDICE	UNIDADE
Esperança de vida ao nascer	68,28	Anos
Taxa de alfabetização de adultos	92,83	%
Taxa bruta de frequência escolar	85,45	%
Renda per Capita	277,50	R\$ 1,00
Longevidade (IDHM-L)	0,721	
Educação (IDHM-E)	0,904	
Renda (IDHM-R)	0,712	
IDH-M	0,779	
Classificação na unidade da federação	67	
Classificação nacional	1.081	

Nota: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil.

Fonte(s): Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA/
IPARDES (2012)

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento - PNUD
Fundação João Pinheiro – FJP

Em 2009, conforme a tabela 30, o Índice IPARDES de Desenvolvimento Municipal (IPDM) foi de 0,7874.

Tabela 30 – Índice de Desempenho Municipal (IPDM) do Município de Medianeira - PR –
2009

INFORMAÇÃO	INDICE
IPDM – Emprego, renda e produção agropecuária	0,6788
IPDM - Educação	0,8136
IPDM – Saúde	0,8696
Índice IPARDES de Desempenho Municipal (IPDM) Geral	0,7874

Fonte: IPARDES (2012)

Nota: Os grupos de desempenho municipal foram classificados em:
baixo (0,000 a <0,400); médio baixo (0,400 a <0,600);
médio (0,600 a <0,800) e alto desempenho (0,800 a 1,000).

Vale ressaltar que a maioria da população dos estudantes do município de Medianeira, em 2010, frequentava a escola pública, representando cerca de 93,38% do total de matrículas no Ensino Fundamental e 84,28% das matrículas do Ensino Médio (IPARDES, 2012).

O contingente com relação às matrículas no Ensino Médio, segundo a dependência administrativa, no ano de 2003, indica que 89,36% dos alunos estavam matriculados no Ensino Médio na rede estadual do município de Medianeira, número que tem se mantido nos anos posteriores, como demonstra a tabela 31 (IPARDES 2012)

Tabela 31 – Matrículas no Ensino Médio Segundo a Dependência Administrativa do Município de Medianeira - PR – (2003-2011)

	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Matrículas no Ensino Médio - Total	1.946	2.100	2.139	2.216	2.098	2.114	2.120	2.150	2.234
Matrículas no Ensino Médio - Rede Federal	163	209	245	273	262	212	262	266	280
Matrículas no Ensino Médio - Rede Estadual	1.739	1.796	1.781	1.855	1.750	1.803	1.767	1.812	1.886
Matrículas no Ensino Médio - Rede Municipal	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Matrículas no Ensino Médio - Rede Particular	44	95	113	88	86	99	91	72	68

Nota: Organização da autora

Com relação à fonte: - Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná - FUNDEPAR: até 2002; - Ministério da Educação / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - MEC/INEP: de 2003 a 2006; - Secretaria de Estado da Educação - SEED: 2007 em diante.

Fonte(s): Secretaria de Estado da Educação – SEED/IPARDES 2012

A tabela 32 demonstra os índices de reprovação e de abandono dos alunos do município de Medianeira no Ensino Médio no período de 2006 a 2011 (IPARDES, 2012). No ano de 2006, o abandono representava 62,20% que, em relação a 2011, diminuiu para 37,80%. O mesmo aconteceu com a taxa de reprovação que, em 2006, correspondeu a 43,72% e em 2011, o número estimado ficou em 32,13%.

Tabela 32 – Taxa Educacional no Ensino Médio do Município de Medianeira - PR – (2006-2011)

	2006	2007	2008	2009	2010	2011
Taxa de Abandono no Ensino Médio (%)	15,30	9,9	10,2	6,5	8,8	9,3
Taxa de Reprovação no Ensino Médio (%)	18,10	11,9	13,2	11,3	13,0	13,3

Nota: Organização da autora

Fonte(s): Secretaria de Estado da Educação – SEED/ IPARDES (2012)

Em 2010, no que se refere à taxa de analfabetismo do município de Medianeira, constatamos que as pessoas entre 30 a 39 anos de idade compunham a maior taxa de analfabetismo, 13,93%, seguido da população entre 15 anos ou mais de idade 5,42%, conforme tabela 33 (IPARDES, 2012):

Tabela 33 – Taxa de Analfabetismo Segundo Faixa Etária do Município de Medianeira – PR
– 2010

FAIXA ETÁRIA (anos)	TAXA (%)
De 15 ou mais	5,42
De 15 a 19	0,93 0,84
De 20 a 24	1,56 2,17
De 25 a 29	4,98
De 30 a 39	13,93
De 40 a 49	
De 50 e mais	

Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/IPARDES (2012)

Em síntese, segundo os dados apresentados pelo IPARDES (2012), a economia do município de Medianeira encontra-se estruturada com o predomínio das atividades relacionadas à indústria de produtos alimentícios e comércio varejista, com participação relativamente pequena em relação ao setor primário (agricultura e pecuária). As atividades econômicas no município estão distribuídas principalmente em 25,48 % na indústria, 22,86% no comércio e 8,22% em serviços.

O mercado de trabalho do município de Medianeira tem apresentado um crescimento considerável, mas esse mesmo mercado tem se mostrado mais exigente, elevando os pré-requisitos de entrada e de permanência no emprego (IPARDES, 2012). É inegável que as funções desempenhadas nas empresas exigem conhecimento, visto que os novos processos tecnológicos exigem pessoas mais preparadas.

Medianeira, em 2010, contava com um número de 29 estabelecimentos na indústria de produtos alimentícios, conforme expresso na tabela 26 (IPARDES, 2012). Esse ramo não apresenta o maior número de estabelecimentos, mas gera o maior número de empregos da cidade, cerca de 3.263 ocupações. Nesse ramo destaca-se a empresa Frimesa que vem ampliando o seu quadro de funcionários, anualmente, oferecendo vagas para toda região.

Na tabela 26, verificamos que o comércio varejista é o setor com mais estabelecimentos comerciais chegando, em 2010, a 551 lojas, seguido do setor de serviços, com 124 estabelecimentos, gerando 1.053 empregos. A administração pública representa 7,53% das ocupações, totalizando 964 cargos, seguido da indústria da madeira e de mobiliário, que representam 5,60% dos empregos, ou seja, 717 funções. O município possui várias empresas no setor de fabricação de móveis, das quais três com destaque internacional e de exportação de seus produtos: Dabol Móveis, CGS Móveis e Dall'Oglio Móveis. Na mesma tabela, verificamos que em relação à educação, o município possui 24 unidades de ensino, oferecendo 462 empregos diretos (IPARDES, 2012).

Grande parte das empresas da cidade aponta carência de mão de obra qualificada, as quais poderiam ser sanadas com a oferta de cursos que viessem ao encontro de tais necessidades, viabilizando as propostas por parte dos colégios de cursos de Educação Profissional em Alimentos, Logística e Agroindústria, articulados ao Ensino Médio na forma Integrada.

A formação e aperfeiçoamento dos trabalhadores de que necessita o sistema econômico do município de Medianeira depende muito do sistema regular de ensino estadual. Para atender à demanda local³⁶, com idade entre 15 a 19 anos, a cidade conta com o Colégio Estadual João Manoel Mondrone que oferta o Ensino Médio regular e cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada em Gestão: Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, Curso Técnico em Administração – Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA, Curso Técnico em Informática Integrado, Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, Cursos de Educação Profissional na forma Subsequente, Curso Técnico em Secretariado, Curso Técnico em Informática e Curso Técnico em Vendas, destinado àqueles que já concluíram o Ensino Médio e voltam à escola apenas para cursar as disciplinas técnicas.

Nesse caso, evidenciamos que a oferta de cursos de Educação Profissional necessitaria de uma identidade socioeconômica articulada com as necessidades de

³⁶ O município possui, ainda, uma unidade da Universidade Tecnológica Federal do Paraná – UTFPR. A UTFPR oferta Cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio na modalidade Integrada de Química e Segurança no Trabalho, sendo o ingresso a esses Cursos realizado através de um rigoroso Exame de Seleção.

formação dos trabalhadores, ou seja, deve estar em sintonia com as necessidades reais da economia e da comunidade local, a médio e longo prazos.

A pesquisa³⁷ "As razões da Educação Profissional: olhar da demanda" foi publicada em fevereiro de 2012 e realizada pela Fundação Getúlio Vargas de Brasília. A pesquisa mostrou que a demanda em Educação Profissional aumentou, mas não representa um número expressivo de procura como o esperado. Para o economista Marcelo Neri, do centro de Políticas Sociais da FGF, responsável pela pesquisa, há uma evidente relação entre a crescente demanda por Cursos de Educação Profissional e a ascensão da nova classe média, a partir de 2004 para classe C³⁸, pois "*quem faz um Curso técnico tem 14% a mais de retorno de salário para toda a vida*", complementou (NERI, 2012). De acordo com a pesquisa

[...] cerca de 77,5% dos entrevistados nunca frequentou um Curso profissionalizante, seja de nível básico, médio ou tecnológico. A maioria deles por *falta de interesse*. Segundo o estudo, entre 2004 e 2010, o número de pessoas com Cursos profissionalizantes aumentou 77%. Ainda assim, o percentual é baixo: apenas 23% dos jovens passaram por alguma formação, excluindo-se aí o ensino superior. "*O grande problema é a falta de interesse*. Talvez falte conhecimento por parte dos jovens. Hoje, quem faz um ensino médio profissionalizante tem um ganho salarial 14% maior do que quem fez apenas o ensino médio regular. Um jovem com uma graduação tecnológica de três anos recebe 24% mais do que alguém com três anos de bacharelado", afirmou o economista da Fundação Getúlio Vargas (FGV) Marcelo Néri, responsável pela pesquisa. *A falta de interesse é apontada como razão principal para não buscar um Curso profissional em todas as classes entrevistadas, e cresce na medida em que a renda também aumenta. Apenas nas classes D e E a falta de reCursos surge como importante para mais de 20% dos entrevistados (EDUCAÇÃO PROFISSIONAL..., 2012, s/p, grifo nosso).*

O desinteresse é apontado como a principal causa para os que não frequentaram um Curso de Educação Profissional, o que, de acordo com a pesquisa, equivale a 77% da população. A grande maioria, em torno de 68,8%, não o fez por

³⁷ O estudo: As Razões da Educação Profissional é baseado em dados coletados de 400 mil entrevistas feitas pela Pesquisa Nacional de Amostras em Domicílio (PNAD) de 2007 e pela Pesquisa Mensal de Emprego (PME), entre março de 2002 e setembro de 2010 (EDUCAÇÃO PROFISSIONAL..., 2012, s/p).

³⁸ A classe A refere-se às famílias com renda familiar acima de R\$ 6.745, a classe B as famílias com renda entre R\$ 5.174 a R\$ 6.745. Já a classe C as famílias com renda entre R\$ 1.200 a R\$ 5.174, na classe D, a renda fica em torno de R\$ 751 a R\$ 1.200 e a classe E, até R\$ 751 (BRASIL, 2012).

desinteresse. Dos entrevistados, 14,7% atribuíram à escassez de renda a não frequência a um Curso profissionalizante, enquanto apenas 10,47% apontaram a falta de Curso como a causa de não frequentarem um Curso de Educação Profissional (G1. GLOBO, FEV. 2012). Para o economista Marcelo Neri da FGV, antes de implantar um Curso de Educação Profissional é preciso estar atento à demanda do mercado de trabalho e das empresas, pois “[...] a oferta em si de Cursos profissionalizantes não cria a sua própria demanda no mercado” (EDUCAÇÃO PROFISSIONAL..., Neri, 2012, s/p).

O estudo revela, ainda, que

[...] alunos que frequentaram Cursos de educação profissional dos níveis mais elevados têm mais possibilidade de encontrar emprego na sua área de formação. Tecnólogos (nível superior) e técnicos (nível médio) têm chances de 79,5% e 70,1%, respectivamente, de ingressar no mercado de trabalho na área de formação. Quem frequenta Cursos de curta duração – chamados de qualificação - tem chance média de 60,8% de trabalhar no segmento para o qual se preparou - ou seja, quase 10% de diferença em relação aos alunos dos Cursos com maior nível de especialização. A pesquisa informa ainda que os ex-alunos das três modalidades da educação profissional têm chances - entre 30,7% e 50,8% - de conseguir uma colocação profissional em áreas diferentes da sua de [sic] formação. A possibilidade aumenta proporcionalmente à duração do Curso (EDUCAÇÃO PROFISSIONAL..., 2012, s/p).

Evidenciamos que os resultados da pesquisa indicam a necessidade de garantir que os rumos da educação associem-se às demandas sociais, no sentido de sua elaboração estar próxima daquilo que espera ou necessita a sociedade. Evidenciamos, dessa forma, que estudos e pesquisas sobre as demandas de Educação Profissional podem garantir a oferta de Cursos mais adequados à realidade do trabalhador, evitando a implementação de políticas públicas desnecessárias e contraditórias com as necessidades do trabalhador, pois as pessoas estão cada vez mais buscando qualificação profissional e melhoria das condições de vida.

4.2 Antecedentes Históricos da Educação Profissional no Colégio Estadual João Manoel Mondrone

A Escola Marechal Arthur da Costa e Silva – Ensino de 1º Grau foi, oficialmente, a primeira do município de Medianeira³⁹ – PR. O Colégio Estadual João Manoel Mondrone⁴⁰ foi a segunda instituição de ensino no município, criado pela Lei Nº 16/64, de 05 de maio de 1964, sob a denominação Ginásio Estadual de Medianeira. O funcionamento foi autorizado pela Portaria Nº 6.766/66, de 01/12/1966. De acordo com o Parágrafo Único do Artigo 42 da Lei Nº 4.978 (Sistema Estadual de Ensino), em 05 de dezembro de 1964 (HISTÓRICO DO ESTABELECIMENTO, s/d, s/p): “[...] o estabelecimento de ensino preenche devidamente as exigências previstas na Resolução nº3.066 do Conselho Estadual de Educação” (COLÉGIO MONDRONE, Histórico do Estabelecimento, s/d, s/p).

A organização do currículo do Ginásio Estadual de Medianeira foi estudado, considerando a região geográfica e as características da cidade. Assim, seguiram-se determinados critérios na escolha das disciplinas complementares e optativas,

O inglês, por exemplo, foi incluído pela razão de ser o local (sic) em centro industrial e comercial de grandes expectativas e próximo a dois países estrangeiros.

O francês deve sua inclusão pelo fato de que o colégio mais próximo mantém a opção de cultura geral.

O desenho foi julgado indispensável pela sua aplicação na vida prática, como também por ser instrumento para qualquer outro Curso, tanto mais numa zona onde se anteveem possibilidades enormes no comércio e na indústria, sem que se conte aí a eventual escolha de carreiras que dele necessitam.

Finalmente, a Org.S.P.B. merece o lugar que ocupa, apesar de ser cadeira de recente introdução, não só porque o currículo há muito se ressentia dela como meio de esclarecer os futuros cidadãos a

³⁹ O nome de Medianeira é uma homenagem à Santa Nossa Senhora Medianeira, em que os pioneiros católicos depositavam sua fé e devoção. No ano de 1954, no dia 03 de novembro, foi criada, instalada e lançada a pedra fundamental para a construção da igreja em homenagem à Santa Medianeira de todas as Graças. O nome também significa “no meio”, (“entre”) São Miguel do Iguçu e Matelândia (MEDIANEIRA, 2012a, p. 7).

⁴⁰ Foram diretores do Colégio Estadual João Manoel Mondrone: Elcely Teresinha Franklin Camiha, em 1967; Luiz Caminha de 1968 a 1969; Irene Francisca Pachonowski em 1970; de 1971 a 1972 Pe. José Backes, sendo substituído por Waldir Sabadin até o ano de 1973. Ovidio Putrick, em 1974; David Frosi, em 1975; de 1976 a 1978, Ester Sartori Barbosa; 1979, Clarice das Neves Batata; Ester Sartori Barbosa retorna à função de Direção de 1980 a 1982; Alberto Selinke Júnior, de 1983 a 1985, retornando ao cargo de 1989 a 1993; Elzile Bonassina, de 1986 a 1988; Delcir Berta Alessio, 1994 a 2007; Neide Frassetto de Oliveira, de 2008 a 2014.

respeito dos seus direitos e deveres, como também para transmitir-lhes uma noção de administração pública, de sentimento patriótico e de todos aqueles conhecimentos que sempre nos faltaram para formar um povo esclarecido e cômico de suas obrigações para com a pátria, povo que só assim será capaz de edificar a grande nação que o Brasil deverá ser (COLÉGIO MONDRONE, Histórico do Estabelecimento, s/d, s/p).

A comissão de verificação da Secretaria de Educação e Cultura, através de relatório próprio, declarou que o Ginásio Estadual de Medianeira cumpria com os requisitos necessários, estando em condições de ser autorizado a funcionar em caráter definitivo no regime de externato⁴¹, no período diurno e noturno, a partir do ano letivo de 1967. O ofício de conclusão da verificação foi assinado pelo presidente da Comissão designada e Secretário de Educação do Estado, Carlos Alberto Moro:

Todos os requisitos especificados no relatório foram minuciosamente examinados e verificados pela comissão. Nada existe que possa desabonar o estabelecimento [...]. A cooperação e espírito de sacrifício demonstrado pelas autoridades locais, especialmente do Senhor Prefeito Municipal e esposa chegam ao limite de verdadeiro heroísmo. A cidade realmente merece e necessita do Ginásio para melhor apurar a educação e formação de sua mocidade cheia de vitalidade faltando-lhes apenas melhor oportunidade para constituírem o futuro brilhante a que este oeste está fadado. Pedimos ainda que sejam iniciadas as quatro séries do ginásio; pois, a população desta região é constituída na quase totalidade por imigrantes recentes cujos filhos já cursaram as diferentes séries do ciclo ginásial em sua terra natal, não tendo concluído, muitas vezes, o Curso por mudanças de residência (COLÉGIO MONDRONE, Histórico do Estabelecimento, Ofício 38, s/d, s/p).

O Ginásio Estadual de Medianeira iniciou as suas atividades de forma concomitante à Escola Estadual Marechal Arthur da Costa e Silva, situado à Rua Paraguai, Nº 1545. Em 08 de agosto de 1977, a Comissão de Legislação e Normas aprovou, com recomendação, o Currículo do Ginásio Estadual de Medianeira, o qual seria adotado em 1968:

Os currículos apresentados estão de acordo com as prescrições contidas na Resolução 26/65 deste Colegiado. Contudo, a prática educativa Educação para o Lar está designada incorretamente como Educação Doméstica, devendo ser corrigida. Em se tratando da

⁴¹ Na época utilizava-se a expressão para se referir ao estabelecimento de ensino em que os alunos eram externos, isto é, que não residiam nele.

cidade próxima à fronteira seria conveniente a substituição da prática educativa Educação Artística por Educação Moral e Cívica. Nestas condições somos de parecer sejam [sic] aprovados os currículos apresentados (COLÉGIO MONDRONE, Histórico do Estabelecimento, Parecer N° 194-67, s/d, s/p).

Por meio de um abaixo-assinado, datado de 15 de novembro de 1967, a comunidade solicitou ao Secretário de Educação do Estado do Paraná empenho para a construção do prédio próprio para o Ginásio Estadual de Medianeira em terreno já doado ao estado, visto que o mesmo vinha desenvolvendo as suas atividades há um ano no prédio de um Grupo Escolar de Ensino Primário, em situação precária.

Em 15 de janeiro de 1968, através do Edital N° 3/1968, referente à concorrência pública para a construção da Unidade Escolar com seis salas no município de Medianeira, o Departamento de Edificações e Obras Especiais do Estado do Paraná, tornou público:

[...] que fará realizar em conformidade com as leis em vigor, às 14:00 (quatorze) horas do dia 13 (treze) do mês de fevereiro do ano de 1968, Concorrência Pública para a construção de Unidade Escolar com 6 (seis) salas de aula no Município de Medianeira, neste Estado, com área de 818.00m² (oitocentos e dezoito metros quadrados), de acordo com os elementos técnicos – projetos n°s. 5245 (01A – 01C – 02 – 03 – 04) 5438 (01 a 03) e 5322, especificações n°s. 65-64, 21-66 e 26-67, orçamentos n°s. 1366, 29-66 e 26-67 – que serão fornecidos aos interessados mediante o pagamento de NCr\$ 50.00 (cinquenta cruzeiros novos), pela Secção de Concorrências da Divisão Jurídica no decurso do horário normal de expediente da repartição bem como quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários com respeito à presente licitação (COLÉGIO MONDRONE, Histórico do Estabelecimento, Edital n° 3/68, s/d, s/p).

Ainda, em 1968, foi inaugurado o prédio próprio, situado à Rua Mato Grosso, N° 2233, bairro Cidade Alta (COLÉGIO MONDRONE, Histórico do Estabelecimento, s/d, s/p).

Por meio do Decreto N° 17.204, de 12 de novembro de 1969, publicado no Diário Oficial N° 221, o Ginásio Estadual de Medianeira passou a denominar-se GINÁSIO ESTADUAL JOÃO MANOEL MONDRONE. A autorização e homologação do Plano de Implantação da Lei N° 5.692/71 deu-se através da Resolução N° 1969/77, a partir de 1974, de forma gradativa (COLÉGIO MONDRONE, Histórico do Estabelecimento, s/d, s/p).

Em outubro de 1977, com o desenvolvimento que a região vinha experimentando, e a possibilidade de expansão gradativa de opções de Educação Profissional, a Sra. Ernestina Gloria de Messias Demeneck encaminhou ao Secretário de Negócios de Educação e Cultura do Estado do Paraná, Sr. Francisco Borsari Netto e ao Conselho de Educação, o Plano de Implantação das Habilitações Técnico em Magistério e Básico em Agropecuária, destacando:

Objetivamos também, atender os ditames do Parecer 45/72, do Conselho Federal de Educação, encetando no processo em função dos recursos, o envolvimento da comunidade através de convênios pré-estabelecidos. Aprovado o proposto, teríamos propiciada a melhor atualização de nossos recursos físicos, humanos e da comunidade que dispomos atualmente para o ensino (COLÉGIO MONDRONE, Plano de Implantação da Lei 5692/71, 1977, p. 2).

Em fevereiro de 1978, pelo Parecer N° 85/78, foi aprovada a implantação do Ensino de 2º Grau com as habilitações em Magistério e Básico em Agropecuária no Colégio Hellen Keller. O Conselho Estadual de Educação do Paraná, nos termos N° 048/78, da Câmara de Ensino de 2º Grau referente à reorganização da Escola Normal Colegial Estadual "*Helen Keller*" de Medianeira, assim se pronunciou:

A implantação das habilitações propostas será feita progressivamente, a partir de 1978. Da análise do processo, verifica-se que estão atendidas as exigências para o caso e que as deficiências no que tange a equipamentos de salas especiais serão supridas pela SEEC, ainda em 1978, a conta de recursos oriundos do Fundo de Participação dos Estados. Nestas condições, somos pela aprovação do Projeto, constituindo-se este Parecer em peça do processo para expedição [SIC] do decreto autorizatório do funcionamento do *Colégio Helen Keller* – Ensino de 2º Grau, de Medianeira (COLÉGIO MONDRONE, Histórico do Estabelecimento, Parecer 085/78, s/d, s/p).

O Plano de Reorganização do Ensino Regular de 2º Grau, da Escola Normal Colegial *Helen Keller*, foi elaborado tendo por base a Lei N° 5692/71 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 4024/61, apoiado no Parecer N° 853/71 do Conselho Estadual de Educação (COLÉGIO MONDRONE, Plano de Implantação da Lei N° 5692/71, 1977, p. 3). O plano considerou os estudos e as observações realizadas ao sistema educacional, evidenciando que:

- Para uma nova realidade é preciso buscar soluções também novas;
- A ação educativa e o tempo humano sempre se vincularam estreitamente;
- Deve-se hoje, educar não somente para uma sociedade atual, mas projetar o homem em futuro de exigências desafiadoras (COLÉGIO MONDRONE, Plano de Implantação da Lei 5692/71, 1977, p. 3).

Com o Plano de Reorganização, a Escola Normal Colegial Estadual *Helen Keller* passou a chamar-se Colégio Estadual *Helen Keller* – Ensino de 2º Grau. As novas habilitações solicitadas estariam em consonância com os interesses comunitários e as peculiaridades locais, com possibilidade concreta de realização (COLÉGIO MONDRONE, Plano de Implantação da Lei N° 5692/71, 1977, p. 3).

O Decreto N° 4558/78, de 18 de janeiro de 1978, autorizou a funcionar nos termos da legislação vigente, o Complexo Escolar Rui Barbosa – Ensino de 1º Grau, no município de Medianeira, mantido pelo Governo do Estado do Paraná, resultante da reorganização das escolas das quais o Ginásio Estadual João Manoel Mondrone era parte integrante, passando a denominar-se *Escola Estadual João Manoel Mondrone – Ensino de 1º Grau* (COLÉGIO MONDRONE Histórico do Estabelecimento, s/d, s/p, grifos no original).

É importante ressaltar que, de acordo com o Decreto N° 2256/80, de 28 de abril de 1980, foi extinto o Colégio Helen Keller, passando a funcionar com a denominação de Colégio Olavo Bilac – Ensino de 1º e 2º Graus, o qual era parte integrante do Complexo Escolar Rui Barbosa⁴² (COLÉGIO MONDRONE, Histórico do Estabelecimento, s/d, s/p).

Com a Resolução N° 729/81, de 20 de abril de 1981, o 2º Grau foi transferido e anexado à Escola João Manoel Mondrone, passando a funcionar, novamente, com o nome de Escola Olavo Bilac – Ensino de 1º Grau, sendo esta a atual denominação. O Histórico do Estabelecimento apresenta uma descrição sucinta da comunidade escolar, expressando o nível sócio-econômico dos alunos e sua origem. A maior parte dos alunos era oriunda da zona *rural “[...] onde as famílias não possuem condições culturais satisfatórias, outra parte provém da periferia e uma minoria da área central”* (COLÉGIO MONDRONE, Histórico do Estabelecimento, s/d, s/p).

As escolas do Complexo Rui Barbosa

⁴² Estabelecimentos integrantes do Complexo Escolar Rui Barbosa: Colégio Estadual João Manoel Mondrone – Ensino de 1º e 2º Graus; Escola Marechal Arthur da Costa e Silva – Ensino de 1º Grau e Escola Olavo Bilac – Ensino de 1º Grau.

Marechal Arthur da Costa e Silva – Ensino de 1º Grau, Escola Olavo Bilac – Ensino de 1º Grau e Colégio Estadual João Manoel Mondrone – Ensino de 1º e 2º Graus, têm procurado oferecer o melhor possível no sentido de adaptar seus alunos à realidade em que vivem, fazendo com que os mesmos se sintam integrados à comunidade (COLÉGIO MONDRONE Histórico do Estabelecimento, s/d, s/p.).

Foram definidas, de acordo com documento próprio, as finalidades do Complexo Rui Barbosa:

I e II - segue modelo do Regimento Escolar;
III - Desenvolver o cultivo de respeito mútuo, fundamentando-se na verdade, construindo-se sobre a justiça, ser animado pelo amor, encontrando na liberdade um equilíbrio mais humano.
IV – Orientar no sentido de conhecerem os diversos campos de trabalho existentes na localidade e região, os diversos sistemas de produção, de materiais e instrumentos; a prática inicial de execução de tarefas que envolvam criatividade, utilidade, organização, experimentação de técnicas básicas e avaliação de qualidade.
V – Oportunizar o maior número possível de vivências e experiências nas diversas áreas econômicas, destacando a nossa região que é área essencialmente primária.
VI – Atender as diferenças individuais, ao fim social da educação, os métodos de ensino da escola serão ativos, sucinto o máximo de atividades do aprendiz, atividades estas físicas e mentais. O método exigido será aquele que leva em consideração a participação total e global do indivíduo; dinâmico para que atenda ao processo contínuo, pessoal, gradativo e cumulativo de aprendizagem (COLÉGIO MONDRONE, Histórico do Estabelecimento, s/d, s/p).

Através do Decreto N° 2256, de 28 de abril de 1980, ficou autorizada a reorganização da Escola Estadual João Manoel Mondrone – Ensino de 1º Grau. Adequando a oferta de ensino público às necessidades do município, a SEED/PR, pela Resolução N° 729/81, de 08 de abril de 1981, transferiu o ensino de 2º Grau do Colégio Olavo Bilac – Ensino de 1º e 2º Graus para a Escola Estadual João Manoel Mondrone – Ensino de 1º Grau, ficando a mesma autorizada a continuar ministrando as habilitações Técnico em Magistério, Básico em Agropecuária e Básico em Saúde, ofertadas até então no primeiro estabelecimento de ensino acima citado. Em decorrência dessa Resolução, passou a denominar-se *Colégio Estadual João Manoel Mondrone – Ensino de 1º e 2º Graus* (COLÉGIO MONDRONE, Histórico do Estabelecimento, s/d, s/p, grifos no original).

O Secretário de Estado de Educação do Paraná, Edson Machado de Souza, em 30 de dezembro de 1981, por meio da Resolução N° 3444/81, de 23 de abril de 1981, conferiu o reconhecimento aos Cursos de 1º Grau Regular e 2º Grau Regular, com as habilitações plenas em Magistério e Básicas em Agropecuária e Saúde (COLÉGIO MONDRONE, Resolução N° 3.444/81, Histórico do Estabelecimento, s/d, s/p). Em 22 de novembro de 1984, a Secretária de Estado da Educação do Paraná, Gilda Poli Rocha Loures resolveu:

[...] cessar gradativamente, a partir do ano letivo de 1982, as atividades escolares da habilitação básica em Saúde, do Colégio Estadual João Manoel Mondrone – Ensino de 1º e 2º Graus, do município mantido pelo governo do Estado do Paraná (COLÉGIO MONDRONE, Histórico do Estabelecimento, Resolução N° 7.892/84, s/d, s/p).

Em 28 de Junho de 1983, através da Resolução N° 1.988-83, o Colégio Estadual João Manoel Mondrone e os demais colégios que compunham o complexo Rui Barbosa passaram a denominar-se Complexo Estadual Rui Barbosa – Ensino de 1º e 2º Graus.

Com a Resolução N° 3917/84, de 29 de maio de 1984, foi autorizado o funcionamento e a implantação gradativa do Curso de 2º Grau Regular Propedêutico por dois anos, a partir de 1983, sendo o mesmo prorrogado por mais dois anos a partir de 1985, através da Resolução N° 4.115/85, de 26 de agosto de 1985. O reconhecimento do 2º Grau ocorreu por meio da Resolução N° 640/87, de 23 de fevereiro de 1987, tendo sua denominação alterada para Educação Geral, a partir de 1988.

Em 1986, a Diretora do Departamento do Ensino de 2º Grau da SEED/PR, Denize Helena Fabri Cesar, aprovou o Plano de Estudos do Curso de Magistério, proposto pelo Colégio Estadual João Manoel Mondrone – Ensino de 1º e 2º Graus: *“[...] tendo em vista que o novo Plano de Estudos dá atendimento à Instrução N° 01/86, do Departamento do ensino de 2º Grau, nada impede sua aprovação”* (COLÉGIO MONDRONE, Histórico do Estabelecimento, Parecer N° 293/86, s/d, s/p).

Conforme Resolução N° 659/94, de 03 de fevereiro de 1994, foi autorizado o funcionamento da Habilitação Auxiliar de Contabilidade, com implantação gradativa a partir do início do ano letivo de 1994. Já a Resolução N° 764/97, de 25 de julho de 1997, autorizou o funcionamento da 4ª série da Habilitação Técnico em

Contabilidade, sendo ambos reconhecidos pela Resolução Nº 3.067/97, de 10 de setembro de 1997. No ano de 1994, a habilitação Básico em Agropecuária foi sendo gradativamente extinta, permanecendo apenas a habilitação em Magistério, Auxiliar e Técnico em Contabilidade (COLÉGIO MONDRONE, Histórico do Estabelecimento, s/d, s/p).

A Resolução Nº 4.056/96, de 18 de outubro de 1996, implantou o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM, cessando, gradativamente, a partir de 1997, a oferta dos Cursos profissionalizantes Magistério, Auxiliar e Técnico de Contabilidade, sendo ofertado somente o Curso de Educação Geral.

Para a adesão ou não ao PROEM, o colégio realizou duas assembleias. A primeira assembleia aconteceu no dia 29 de novembro, de 1996, e contou com a presença da Chefe do Núcleo Regional de Foz do Iguaçu, Elzile Bonassina, professores e pais de alunos. A vice-diretora, Professora Lucia M. Werberich, explicou o motivo da reunião e, em seguida, a chefe do NRE de Foz do Iguaçu esclareceu sobre o que seria o PROEM, enfatizando a necessidade de melhoria do 2º Grau. A Professora Lucia M. Werberich apresentou a análise da Associação dos Professores do Paraná sobre o PROEM, a qual indicava razões para que as escolas o rejeitassem. Estava presente na reunião um representante da União Paranaense dos Estudantes, segundo o qual o PROEM “[...] é um projeto de interesses, em que não houve a participação dos pais e da comunidade” (COLÉGIO MONDRONE - Livro Ata, 1996, p. 39). A Diretora, Professora Delcir Berta Aléssio, solicitou aos pais e aos professores que se manifestassem a respeito. Os pais e os professores expuseram:

[...] é preciso amadurecer esta idéia; é preferível permanecer com os Cursos técnicos e procurar saber mais a respeito do assunto. É preciso saber o que está por trás de tudo isso. Tudo o que é novo assusta, por conta disso os professores estão indecisos, porém, o aluno quando entra num Curso profissionalizante é muito novo, com o PROEM terá chance de optar com mais certeza (COLÉGIO MONDRONE - Livro Ata, 1996, p. 40).

A vice-diretora, Professora Lucia M. Werberich, solicitou que todos os presentes se manifestassem por meio de votação, sendo decidido por unanimidade

pela continuidade dos Cursos profissionalizantes. Encontramos uma observação no Livro Ata colocando que “[...] a reunião realizada pelo Colégio Estadual João Manoel Mondrone para adesão ou não ao PROEM foi uma prévia”. Novas reuniões serão realizadas para tomada de uma decisão definitiva (COLÉGIO MONDRONE - Livro Ata, 1996, p. 40).

No dia 03 de dezembro de 1996, realizou-se a segunda assembleia para a decisão final da adesão ou não do Colégio ao PROEM. A assembleia reuniu a Associação de Pais e Mestres, Conselho Escolar e professores. A Direção anunciou que escolas da região, como Cascavel e Toledo, haviam aderido ao programa. Colocou, ainda, que o colégio havia recebido um documento da SEED/PR esclarecendo sobre o PROEM, o qual foi lido aos presentes. Professores e pais se pronunciaram: alguns contra, outros a favor do PROEM. A colocação de um dos pais presentes na assembleia, um empresário da cidade chama atenção: “[...] nosso mundo atual empresarial é feito de riscos. O colégio perderá se não tiver cursos para o mercado de trabalho” (COLÉGIO MONDRONE - Livro Ata, 1996, p. 41). A Direção argumentou que “[...] caso o PROEM fosse implantado, com os recursos que o mesmo proporcionaria, a estrutura do colégio poderia ser melhorada”. Por 27 votos a favor, 06 votos contra e uma abstenção, decidiu-se pela adesão ao PROEM.

Em 2002, o Diretor Geral em Exercício da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, Sr. Laurení Martins Teixeira, autorizou o funcionamento do curso Técnico em Gestão Empreendedora, vinculado à Área de Gestão destinada aos alunos egressos do Ensino Médio, a partir da Resolução N° 794/2002.

Através da Resolução N° 794/2002, de 22 de março de 2002, do Parecer N° 0057/2002/CEE, o Colégio João Manoel Mondrone foi credenciado para ofertar os Cursos de Educação Profissional, sendo autorizado o Curso Técnico em Gestão Empreendedora, vinculado à área de Gestão. Assim, o estabelecimento passou a denominar-se *Colégio Estadual João Manoel Mondrone – Ensino Fundamental, Médio e Profissional*.

A partir de 2005, o Colégio Estadual João Manoel Mondrone iniciou a oferta da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada. No ano de 2006, com a Resolução N° 590/2006, de 22 de março de 2006, foi autorizado o funcionamento do *Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio – Eixo Profissional Gestão e Negócios*, com oferta presencial. A Resolução N° 370/2006, de 24 de fevereiro de 2006, autorizou o funcionamento do *Curso de*

Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Em decorrência dessa oferta, o estabelecimento passou a denominar-se *Colégio Estadual João Manoel Mondrone – Ensino Fundamental, Médio, Profissional e Normal.* A partir do ano letivo de 2008, o Colégio passou a ofertar o *Curso Técnico em Administração – Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*, Eixo Profissional Gestão e Negócios, aprovado pelo Parecer Nº 82/09 do Conselho Estadual de Educação – CEE/CEB. No ano letivo de 2010, o colégio foi autorizado a ofertar o *Curso Técnico em Secretariado Subsequente e o Curso Técnico em Informática Integrado e Subsequente ao Ensino Médio.* No ano letivo de 2012, o colégio foi autorizado a ofertar o *Curso Técnico em Vendas – Eixo tecnológico: Gestão e Negócios Subsequente ao Ensino Médio, Técnico em Vendas Subsequente* (COLÉGIO MONDRONE, Projeto Político-Pedagógico, 2012, p. 6).

Em síntese, constatamos que no período de 2003 a 2010 foram ofertados cinco novos Cursos de Educação Profissional na forma Integrada e Subsequente no Colégio Estadual João Manoel Mondrone - Ensino Fundamental, Médio, Normal e Profissional.

4.3 A implantação da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no Colégio Estadual João Manoel Mondrone

A SEED/PR, Departamento de Educação Profissional retomou as discussões referentes aos cursos de Educação Profissional em 2003, e o Colégio João Manoel Mondrone readquiriu autorização para a oferta dos cursos de Educação Profissional a partir de 2005, conforme consta nas atas das reuniões. Inicialmente, a Direção, os professores e a equipe pedagógica discutiram e avaliaram a necessidade do retorno do curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. Os professores expressaram que a desativação dos cursos de Educação Profissional não beneficiaria os alunos e a comunidade.

Em 2004, as discussões seguiram no sentido de definir quais os cursos seriam necessários para a demanda que o município apresentava e que ainda não

era absorvida pela rede de ensino federal (UTFPR). A adesão e participação dos profissionais da educação se fazia essencial para a construção dos Planos dos Cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada, que seriam ofertados a partir de 2005.

No dia 02 de dezembro de 2004, foi realizada uma assembleia com a comunidade escolar nas dependências do Colégio Estadual João Manoel Mondrone, para decidir sobre a implantação do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, a partir do ano de 2005. A Diretora professora Delcir Berta Aléssio

[...] fez uma explanação sobre o Curso, importância para a comunidade e expectativas em relação à autorização para o funcionamento do mesmo para o ano letivo de dois mil e cinco. Após os esclarecimentos da Diretora, os membros do Conselho escolar foram unânimes, colocando sobre a importância do Curso, pois esta é uma reivindicação antiga da comunidade em geral e do Colégio Mondrone. Todos são favoráveis e solicitam que todas as providências sejam tomadas para a autorização do mesmo, visto que o colégio tem condições físicas e pedagógicas para atender o Curso (COLÉGIO MONDRONE - Livro Ata, 2005, p. 31).

Dessa forma, constatou-se que a comunidade fazia questão de que o colégio voltasse a ofertar o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, já que o curso havia sido ofertado pelo colégio há mais de três décadas, apenas sendo cessado no período de vigência do PROEM (1997-2003⁴³), além do curso na área de Administração.

No dia 20 de dezembro de 2005, a Direção do Colégio Estadual João Manoel Mondrone, professora Delcir Berta Alessio, solicitou ao Secretário de Estado da Educação do Paraná, Sr. Maurício Requião de Mello e Silva, autorização para o funcionamento do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos

⁴³A partir de 1997, os Cursos de Educação Profissional foram sendo cessados de maneira gradativa, portanto, o colégio ficou sem nenhuma turma de Educação Profissional do período de 2000 a 2004. A respeito do PROEM, ver dentre outros, DEITOS, R. A. **A política educacional paranaense para o Ensino Médio e Profissional (1995-2002):** o PROEM e as recomendações do BID e Banco Mundial. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (Orgs.) *et ali.* **Estado e políticas sociais: Brasil-Paraná.** Cascavel, PR: Edunioeste, 2003.

Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, na forma Integrada, justificando que

[...] o Curso é uma necessidade para a região e comunidade, que estão sentido a necessidade de formação de profissionais capacitados a nível médio com habilitação na Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos Iniciais do Ensino Fundamental. Observa-se que, após o fechamento do Curso de Magistério em 1999, os profissionais que estão iniciando carreira no Ensino Fundamental – Educação Infantil apresentam defasagem de conhecimentos e prática para realizarem seu trabalho (COLÉGIO MONDRONE – Pedido para autorização de funcionamento do Curso de Formação de Docentes, 2004, p. 4).

O NRE de Foz do Iguaçu, por meio do Ato Administrativo N° 08/05, de 25/01/05, folha 161, designou a Comissão de Verificação que expediu o Laudo Técnico, folha 171, com parecer favorável à autorização do curso, na forma Integrada (COLÉGIO MONDRONE – Pedido para autorização de funcionamento de Curso de Formação de Docentes, 2004, p. 176).

Considerando que o Curso proposto está de acordo com a Resolução N° 02/99 – CNE/CEB e o Parecer N° 1095/03 do CEE, o Departamento de Educação Profissional – DEP e o Departamento do Ensino Médio – DEM, é de parecer favorável à autorização de funcionamento do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Colégio Estadual João Manoel Mondrone – Ensino Fundamental, Médio e Profissional, município de Medianeira, a partir de 2005. Sandra Regina de Oliveira Garcia - Chefe do Departamento de Educação Profissional; Mary Lane Hutner - Chefe do Departamento de Ensino Médio (COLÉGIO MONDRONE – Pedido para autorização de funcionamento do Curso Formação de Docentes, 2004, p. 176-177).

O Curso de *Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal* foi autorizado pela Resolução N° 370/06, de 14 de fevereiro de 2006, com implantação gradativa a partir de 2005. Dessa forma, em 2005, o Colégio passou a ofertar 01 turma do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal e outra turma do Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio, eixo Gestão e Negócios.

O Curso⁴⁴ de *Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal*, tem duração de quatro anos e carga horária de 4.000 horas, incluindo o Estágio Supervisionado. O curso está organizado na forma presencial, com oferta no período da manhã e tarde, sendo a sua organização de forma conjugada, ou seja, a Educação Infantil e as Séries Iniciais do Ensino Fundamental na mesma formação. Além da carga horária prevista para as disciplinas, o aluno deverá cumprir estágio obrigatório com uma carga horária mínima de 200 horas anuais, perfazendo um total de 800 horas. A prática de estágio se desenvolve ao longo de quatro anos, com organização e reflexão sobre os eixos temáticos. Assim sendo, destaca-se que a formação dos professores irá ganhando significado a cada ano que passa, levando a um amadurecimento, em que a temática em cada série deve proporcionar ao aluno o entendimento do que é o trabalho docente (COLÉGIO MONDRONE – Pedido para autorização de funcionamento do Curso Formação de Docentes, 2004, p. 71).

O Curso de *Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal*, tem por meta formar profissionais para atender ao campo de trabalho local e regional, preferencialmente a educação da rede pública, no exercício da atividade docente. Ao concluir o curso, o aluno estará habilitado para exercer a função de Docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil de 0 a 6 anos (COLÉGIO MONDRONE – Pedido para autorização de funcionamento do Curso Formação de Docentes, 2004, p. 70-74).

A proposta do Curso *Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental*⁴⁵ em Nível Médio, na modalidade Normal, está

⁴⁴ Os objetivos do Curso são de discussão dos saberes, tempos e espaços que compõem a prática curricular, possibilitando a apropriação dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, contemplando um currículo na formação de professores fundamentado nas diferentes ciências e artes.

⁴⁵ A Matriz curricular do Curso de *Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal*, implantada em 2007, está em vigor até o ano de 2012. Contempla, na base nacional comum, as disciplinas de arte, biologia, educação física, filosofia, física, geografia, história, língua portuguesa e literatura, matemática, química e sociologia. Na parte diversificada, a disciplina de língua estrangeira moderna – inglês e na formação específica as disciplinas, concepções norteadoras da educação especial, fundamentos filosóficos da educação, fundamentos históricos da educação, fundamentos históricos e políticos da educação infantil, fundamentos psicológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação, literatura infantil, metodologia do ensino de ciências, metodologia do ensino de arte, metodologia do ensino de educação física, metodologia do ensino de geografia, metodologia do ensino de história, metodologia do ensino de matemática, metodologia do ensino de português/alfabetização, organização do trabalho pedagógico, prática de formação – estágio supervisionado, trabalho pedagógico na

centrada numa concepção educacional em que o trabalho é o eixo do processo educativo, devendo o mesmo ser o centro da formação, sendo o “*fazer e o saber sobre o fazer*” os elementos integrados ao processo de formação dos alunos; os alunos, por sua vez, deverão estar comprometidos com o processo de aprendizagem porque estão se preparando para um trabalho com características especiais – a educação de crianças (PARANÁ, 2005).

O Curso de *Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal*, conta com outra matriz⁴⁶ curricular de implantação gradativa, a partir do ano de 2010, passando a ser a única matriz em vigor a partir de 2013.

A autorização de funcionamento do Curso *Técnico em Administração em Nível Médio Integrado* foi solicitada no dia 16 de dezembro de 2012, sendo autorizado pela Resolução N° 590/06 – DOE, em 22 de março de 2006. A proposta de oferta do Curso *Técnico em Administração em Nível Médio Integrado* resultou da necessidade de preparar e qualificar mão de obra para o desenvolvimento e crescimento do setor terciário da economia local, conforme a tabela 26, que indica o número de estabelecimentos e empregos segundo as atividades econômicas no ano de 2010, em que as áreas de comércio e serviços aparecem como o segundo e o terceiro setores que mais geraram empregos no período. Caracteriza-se na área de Gestão, a qual compreende atividades de administração e de suporte logístico à produção, considerando que

O mundo do trabalho exige cada vez mais qualidade e produtividade, portanto faz-se necessária a implantação de Cursos técnicos capazes de atender a demanda local e regional, formando profissionais que, além da qualificação necessária a sua área de atuação, sejam também flexíveis às mudanças, cujos conhecimentos

educação infantil. Nesta matriz curricular a disciplina de Filosofia é ofertada apenas na 1ª série e Sociologia na 2ª série do Curso (COLÉGIO MONDRONE – Projeto Político Pedagógico, 2012).

⁴⁶ Esta matriz contempla, na base nacional comum, as disciplinas de arte, biologia, educação física, filosofia, física, geografia, história, língua portuguesa e literatura, matemática, química e sociologia. Na parte diversificada, as disciplinas de língua estrangeira moderna – inglês e na formação específica, as disciplinas, concepções norteadoras da educação especial, fundamentos filosóficos da educação, fundamentos históricos da educação, fundamentos históricos e políticos da educação infantil, fundamentos psicológicos da educação, fundamentos sociológicos da educação, literatura infantil, metodologia do ensino de ciências, metodologia do ensino de arte, metodologia do ensino de educação física, metodologia do ensino de geografia, metodologia do ensino de história, metodologia do ensino de matemática, metodologia do ensino de português/alfabetização, organização do trabalho pedagógico, prática de formação – estágio supervisionado, trabalho pedagógico na educação infantil. Nesta matriz curricular, as disciplinas de filosofia e sociologia são ofertadas na 1ª e 2ª série do Curso.

ultrapassem os limites de uma formação específica permitindo a sua atuação em qualquer segmento produtivo. A oferta do Curso Técnico em Administração em Nível Médio Integrado justifica-se posto que a globalização e consequente quebra de fronteiras tem novos paradigmas e uma visão das relações de mercado. Isto aponta para a necessidade de uma formação que propicie ao educando a aquisição do conhecimento tecnológico, científico, sócio-cultural, político e econômico, tornando-o apto a enfrentar os desafios (COLÉGIO MONDRONE – Pedido para autorização de funcionamento de Curso Técnico em Administração Integrado, 2004, p. 6).

Segundo o Plano de Implantação do Curso *Técnico em Administração em Nível Médio Integrado*, o mesmo vem ao encontro das necessidades locais e dos interesses dos trabalhadores, através de estratégias integradas e articuladas entre professores, trabalhadores e empresas, tendo o Curso o intuito de

desenvolvimento pessoal e profissional do educando, procurando formá-lo com uma visão crítica, capaz de analisar as atividades econômicas, financeiras, mercadológicas, patrimoniais e outras atividades afins, assim como ser um agente capaz de interferir positivamente na sociedade (COLÉGIO MONDRONE – Pedido para autorização de funcionamento de Curso Técnico em Administração Integrado, 2004, p. 4).

O Curso *Técnico em Administração em Nível Médio Integrado* tem por objetivos formar profissionais aptos a exercer atividades específicas técnicas e básicas, habilitando e qualificando para a inserção do jovem no mercado de trabalho, tanto como profissionais autônomos, quanto para exercer a função de trabalho remunerado, nos diferentes e variados sistemas produtivos. A formação dos profissionais prevê, ainda, o desenvolvimento de ações relativas à consciência que envolve o crescimento da atividade produtiva, com base no desenvolvimento sustentável, buscando a equidade econômica e equilíbrio social (COLÉGIO MONDRONE – Pedido para autorização de funcionamento de Curso Técnico em Administração Integrado, 2004, p. 65).

Os alunos, ao concluir o Curso *Técnico em Administração em Nível Médio Integrado*, estarão preparados para dominar os conhecimentos científicos e tecnológicos da área de administração, atuando como sujeitos sócio-culturais e sócio-históricos, a partir do princípio do trabalho, compreendendo-o como meio de transformação da natureza, bem como de suas relações sociais (COLÉGIO

MONDRONE – Pedido para autorização de funcionamento de Curso Técnico em Administração Integrado, 2004).

A organização curricular do Curso *Técnico em Administração em Nível Médio Integrado*, está disposto em quatro séries, com uma carga horária de 3200 horas. Caracteriza-se como sendo anual, presencial e integrado ao Ensino Médio, sendo ofertado nos turnos da manhã e noite.

Em 25 de setembro de 2009, a Direção do Colégio solicitou a autorização para a oferta do Curso *Técnico em Informática Integrado, Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação*. A justificativa para autorização de funcionamento do Curso expressa que

A área de informática está no cotidiano do trabalho em todos os setores econômicos e presente em várias etapas do processo produtivo, do comércio e dos serviços exercendo a condição de base para o perfeito funcionamento do sistema. Por outro lado, a informática está presente no cotidiano de todas as pessoas. Assim é uma área que demanda permanente atualização e apresenta uma crescente exigência de trabalhadores qualificados. O uso da informática disseminou-se nos últimos anos criando a necessidade de profissionais de diversos níveis com capacidades para criar, especificar e manter funcionando sistemas computacionais variados. Profissionais de nível técnico na área de informática são importantes na disseminação e popularização da mesma (COLÉGIO MONDRONE – Pedido para autorização de funcionamento de Curso Técnico em Informática Integrado, 2005, s/p).

No Plano de Implantação do Curso *Técnico em Informática Integrado, Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação*, afirma-se o propósito de ofertar uma formação técnica que articule trabalho, ciência e tecnologia, tendo como eixo integrador a formação de forma Integrada. A partir da integração da base nacional comum, da parte diversificada e da parte específica o conhecimento científico e tecnológico se tornaria a base da formação técnica (COLÉGIO MONDRONE – Pedido para autorização de funcionamento de Curso Técnico em Informática Integrado, 2005).

O Curso *Técnico em Informática Integrado, Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação*, tem por objetivos a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de intervir na sociedade. A organização do trabalho pedagógico tem como fundamento a integração entre a formação geral e a formação profissional, oportunizando a continuidade dos estudos e a inserção no mundo do trabalho,

possibilitando aos jovens a compreensão da realidade social, econômica, política e cultural desse espaço, atuando como sujeitos da história. Com relação à formação profissional, o curso trabalha com a identificação dos elementos básicos da informática, sistemas operacionais, linguagens de programação e elementos de qualidade de softwares, multimídia, conhecimento técnico das tarefas relacionadas ao cotidiano da vida profissional, com competência técnica e ética, em relação à preservação dos recursos e do equilíbrio ambiental (COLÉGIO MONDRONE – Pedido para autorização de funcionamento de Curso Técnico em Informática Integrado, 2005).

A organização curricular do Curso *Técnico em Informática Integrado, Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação* é seriada, distribuída em quatro séries com carga horária de 4.000 horas aula. Caracteriza-se com sendo anual, presencial e integrado ao Ensino Médio, sendo que as aulas são ofertadas apenas no turno da noite (COLÉGIO MONDRONE – Pedido para autorização de funcionamento de Curso Técnico em Informática Integrado, 2005).

Ao concluir o Curso *Técnico em Informática Integrado, Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação*, espera-se que o aluno domine os conteúdos e os processos básicos científicos, tecnológicos e culturais necessários à autonomia intelectual e moral. A compreensão das transformações históricas, econômicas, políticas e sociais também é parte do perfil do jovem concluinte do Curso, no sentido do agir ético e da intervenção no mundo do trabalho com competência profissional e técnica. Com relação às questões técnicas requeridas pelo Curso, o Técnico em Informática estará habilitado para desenvolver programas de computador e utilizar ambientes de desenvolvimento de sistemas operacionais e banco de dados, bem como a manutenção de computadores (COLÉGIO MONDRONE – Pedido para autorização de funcionamento de Curso Técnico em Informática Integrado, 2005).

A organização dos conhecimentos nos Cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada, enfatiza o resgate da formação humana onde o aluno, como sujeito histórico, produz sua existência pelo enfrentamento consciente da realidade, produzindo valores de uso, conhecimentos e cultura por sua ação criativa (COLÉGIO MONDRONE – Projeto Político Pedagógico, 2012).

De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2012) do Colégio João Manoel Mondrone, as matrizes⁴⁷ curriculares dos Cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada, representam mais que uma listagem de disciplinas e conteúdos, pois se fundamentam numa concepção mais abrangente e dinâmica, construída a partir dos princípios da interdisciplinaridade, através de um trabalho que procura articular os conteúdos das diferentes áreas de estudo em torno de questões centrais, procurando promover a indissociabilidade entre teoria e prática (COLÉGIO MONDRONE – Projeto Político Pedagógico, 2012).

Cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional no Paraná (2006) apresentam a necessidade de propostas curriculares que venham garantir a articulação entre o trabalho e a formação profissional do aluno, enfatizando o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia, como os princípios que fundamentam o compromisso com a organização curricular integrada ao Ensino Médio.

⁴⁷ Os componentes da matriz curricular do Curso *Técnico em Administração em Nível Médio Integrado*, implantada em 2007, que está em vigor até 2012, contêm, na base nacional comum, as disciplinas de arte, biologia, educação física, filosofia, física, geografia, história, língua portuguesa, matemática, química e sociologia; na parte diversificada, as disciplinas de língua estrangeira moderna-ínglês, metodologia e técnica de pesquisa, noções de direito e legislação social do trabalho, sistemas de informações gerenciais; na formação específica, as disciplinas de administração financeira e orçamentária e finanças públicas, administração de marketing e vendas, administração de pessoal, administração de produção e materiais, administração estratégica e planejamento, contabilidade geral e gerencial, elaboração e análise de projetos, fundamentos psicossociais da administração, teoria econômica, teoria geral da administração (COLÉGIO MONDRONE – Projeto Político Pedagógico, 2012). Em 2010, houve uma alteração nos componentes da matriz curricular do Curso *Técnico em Administração em Nível Médio Integrado*, com implantação gradativa, a partir do ano 2010, ficando assim disposta: na base nacional comum, as disciplinas de arte, biologia, educação física, filosofia, física, geografia, história, língua portuguesa, matemática, química, sociologia; na parte diversificada, as disciplinas de língua estrangeira moderna-ínglês; na formação específica: administração financeira e orçamentária, administração de produção e materiais, comportamento organizacional, contabilidade, elaboração e análise de projetos, gestão de pessoas. Informática, introdução à economia, marketing, noções de direito e legislação social do trabalho, organização, sistemas e métodos, teoria geral da administração, integram-se e articulam-se garantindo que os saberes científicos e tecnológicos sejam a base da formação técnica. Por outro lado, as ciências humanas e sociais permitirão que o técnico em formação se compreenda como sujeito histórico que produz sua existência pela interação consciente com a realidade, construindo valores, conhecimentos e cultura (COLÉGIO MONDRONE – Projeto Político Pedagógico, 2012).

A estruturação Curricular do Curso *Técnico em Informática Integrado, Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação* contempla, na base nacional comum, as disciplinas de arte, biologia, educação física, filosofia, física, geografia, história, língua portuguesa e literatura, matemática, química, sociologia; na parte diversificada, a disciplina Língua Estrangeira Moderna – inglês; na formação específica, as disciplinas análises e projetos, banco de dados, fundamentos e arquitetura de computadores, informática instrumental, internet e programação web, linguagem de programação, redes e sistemas operacionais, suporte técnico, integram-se e articulam-se garantindo que os saberes científicos e tecnológicos sejam a base da formação técnica (COLÉGIO MONDRONE – Projeto Político Pedagógico, 2012).

4.4 A oferta, a seleção e os planos dos cursos de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no Colégio Mondrone

Considerando os aspectos históricos da Educação Profissional, evidenciada no segundo capítulo, e a proposta pedagógico-curricular que vigorou a partir de 2004, no estado do Paraná, com a implantação da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, apresentada no terceiro capítulo, pretendemos tratar da oferta dessa modalidade de ensino no Colégio Estadual João Manoel Mondrone, o qual tem proporcionado aos alunos o acesso aos conhecimentos da base nacional comum, ou seja, aos conhecimentos gerais e aos conhecimentos da parte específica a que se destina cada curso, visto que pretende profissionalizar os alunos por meio da integração entre os conhecimentos profissionalizantes e gerais, sendo a matrícula dos alunos anual, por série e por curso.

A nova forma de oferta da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no estado do Paraná, a partir de 2004, representou avanços no que se refere à sua organização anterior, principalmente em relação à existência dos Cursos independentes e desarticulados do Ensino Médio.

Nesse sentido, podemos afirmar que na elaboração da atual proposta pedagógico-curricular para a Educação Profissional do estado do Paraná (2006) se considerou que um curso organizado de outra maneira não contribuiria com o objetivo de “[...] romper com a formação restrita para o mercado de trabalho, necessária para que haja um novo ordenamento social, assegurando-se assim uma formação ampla [...]” (PARANÁ, 2006, p. 9).

Destacamos o grande número de cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada e subsequentes ofertados em diferentes áreas, na rede pública estadual do Paraná, conforme a tabela 34:

Tabela 34 – Eixos e Cursos de Educação Profissional ofertados no Estado do Paraná 2012

EIXOS	CURSOS
Produção Industrial	Açúcar e Alcool, Celulose e Papel
Recursos Naturais	Agroecologia, Agropecuária Florestas
Gestão e Negócios	Administração, Comércio Exterior, Contabilidade, Logística, Recursos Humanos, Secretariado, Transações Imobiliárias, Vendas.
Ambiente, Saúde e Segurança	Agente comunitário de saúde, Cuidados com a pessoa idosa, Enfermagem, Farmácia, Imagem Pessoal, Meio Ambiente, Nutrição e dietética, Prótese dentária, Saúde bucal, Segurança no trabalho.
Produção Alimentícia	Agroindústria, Alimentos
Produção Cultural e Design	Arte dramática, Paisagismo, Produção de áudio e vídeo e Publicidade.
Hospitalidade e Lazer	Cozinha, Guia de Turismo e Serviços de Bar e Restaurante.
Infraestrutura	Desenho da Construção Civil, Edificações, Portos
Controle e Processos industriais	Eletromecânica, Eletrônica Eletrotécnica, Mecânica, Mecatrônica, Química.
Informação e Comunicação	Informática, Informática para a Internet e Rede de Computadores.

Nota: Elaboração da autora

Fonte: SEED/PR- Secretaria de Estado da Educação, 2012

Outra questão em relação à oferta e organização dos cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada, refere-se ao fato de os cursos terem sua duração estendida em um ano com relação ao Ensino Médio, ou seja, o seu tempo de duração é de quatro anos. A compreensão de que os cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada não é o Ensino Médio de três anos, é essencial para que esse fato não seja motivo de desistências, esclarecendo o “[...] *porquê quatro anos e, de que isto, não limitará a continuidade dos estudos, muito pelo contrário, possibilitará que este jovem esteja mais preparado para se inserir no mundo do trabalho ou continuar seus estudos*” (GARCIA, 2009, p. 75).

De acordo com os Planos dos Cursos de Educação Profissional, para ingressar em qualquer curso de Educação Profissional articulado ao Ensino Médio na forma Integrada, o aluno deverá ter concluído o Ensino Fundamental. Portanto, 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.

Com base nesses aspectos, a política de Educação Profissional proposta assume o compromisso do “[...] *atendimento de todos os alunos que estão e pretendem ter acesso aos cursos técnicos de nível médio, sem distinção da forma da sua oferta*” (PARANÁ, 2006, p. 19). Todavia, é preciso ponderar que, embora exista esse compromisso, somente parte da demanda vem sendo garantida, visto que muitos jovens ainda não têm acesso aos cursos de Educação Profissional na forma Integrada, por falta de vagas, bem como por causa de reprovação.

Não podendo atender à demanda, ocorrerá a seleção dos alunos para ingressar nos cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada no Colégio Estadual João Manoel Mondrone. A seleção contempla entrevistas, o rendimento escolar, a avaliação de perfil ou a combinação de vários instrumentos, conforme instrução da SEED/PR.

Salientamos que o atendimento de todos os alunos demandaria investimento em infraestrutura, considerando que as escolas não dispõem de espaço físico para a abertura de mais turmas, sem deixar de atender determinado nível de ensino em detrimento de outro. Isto só seria possível com a reivindicação dos profissionais e comunidade para que a SEED/PR e governo desenvolvam estratégias políticas para resolver a situação.

De acordo com a instrução da SEED/PR, o processo classificatório é dividido em fases. Na primeira fase, são realizadas as inscrições com apresentação da documentação necessária e preenchimento de uma ficha para pontuação.

Na segunda fase, é feita a análise dos critérios de pré-classificação dos candidatos para a terceira fase, que será feita por uma comissão encarregada do processo classificatório. Nessa fase, a Instituição poderá disponibilizar até duas vezes o número de vagas ofertadas para os Cursos. Ex.: 80 candidatos para 40 vagas por curso. A comissão responsável pelo processo classificador, na 2ª fase, deverá ser constituída por representantes da direção, coordenação de Curso, equipe pedagógica e professor da área técnica pertencente ao curso. Caberá à comissão responsável pelo processo classificador:

- I. utilizar o critério do cálculo da média aritmética, dos anos finais (5ª a 8ª série) do Ensino Fundamental para a forma Integrada e Concomitante, nas Disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática;
- II. no caso dos alunos que estão cursando a última série do ensino, no momento do processo classificador, utilizar somente as notas das séries concluídas para calcular a média. Exemplo: aluno matriculado na 3.ª série: utilizar as notas da 1ª e 2ª séries do Ensino Médio;
- III. utilizar a Tabela de Equivalência para classificar os candidatos que apresentarem comprovação de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio, através do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos - ENCEJA, cuja pontuação para aprovação varia na escala de 100,00 (cem vírgula zero zero) a 180,00 (cento e oitenta vírgula zero zero) pontos (com exceção da redação, cuja pontuação é de 0,00 (zero vírgula zero zero) a 10,00 (dez vírgula zero zero) e não necessita de equivalência;
- IV. para candidatos que apresentarem documentos de comprovação de conclusão do Ensino Fundamental ou Médio com registro das avaliações, através de conceitos, menções, pareceres descritivos, ou outras formas de pontuação, deverá ser solicitada à Instituição de Ensino que expediu a certificação a equivalência desses registros para a escala de notas de 0,0 (zero vírgula zero) a 10,0 (dez vírgula zero);
- V. os candidatos serão pré-classificados em ordem decrescente de pontuação, mediante realização da somatória simples do resultado obtido no cálculo da média aritmética (exemplo: Língua Portuguesa: 6,5 + Matemática: 7,8 = 14,3);
- VI. caso seja necessário o desempate, utilizar a maior nota do resultado obtido no cálculo da média de Língua Portuguesa (INSTRUÇÃO 01/2011 – SUED/SUDE).

A terceira fase refere-se às entrevistas. Os candidatos pré-classificados na segunda fase deverão realizar entrevista individual, organizada pela Comissão Responsável pelo processo de seleção. Para a realização da entrevista, a Comissão organizará previamente o Roteiro de Entrevista para garantir a sua unidade, considerando, no referido Roteiro, as características do candidato e o perfil desejado para o curso. A Instrução 02/2011 da SUED/SUDE ressalta o cuidado da Comissão, quando da elaboração e realização do Roteiro da Entrevista, para que não assuma caráter diferenciado do objetivo do processo classificatório. Posteriormente, será realizada a divulgação dos resultados.

Ressaltamos que a procura pelo Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, nos três primeiros anos de retomada do curso era bem maior. Nos últimos dois anos, não foi necessário processo classificatório para a demanda interessada no curso. No ano de 2011, registrou-se o menor número de inscrições. Em 2012, foram disponibilizadas 36 vagas, com 46 inscritos. Já o curso Técnico em

Administração em Nível Médio Integrado e o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, vem apresentando uma média de dois alunos por vaga.

Ressaltamos que essa forma de seleção vem priorizar o acesso do público que obteve bom desempenho educacional. Os jovens com dificuldades de aprendizagem que procuram ter oportunidades de acessar os conhecimentos, através de uma educação que integra trabalho, cultura e ciência, além de buscar obter emprego e renda, ficam de fora dessa possibilidade educacional.

Seguindo as orientações do NRE de Foz do Iguaçu, o Colégio João Manoel Mondrone ainda considera na seleção: alunos que concluíram o Ensino Fundamental, com idade entre 15 e 19 anos, oriundos de família com baixa renda, egressos de escola pública e selecionados através de entrevista. O Colégio disponibiliza 40 vagas para cada um dos cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada e Subsequentes.

De acordo com as Diretrizes para a Educação Profissional (2006), a elaboração das ementas dos cursos de Educação Profissional foram construídas coletivamente por professores da rede dos Colégios que já ofertavam cursos de Educação Profissional ou dos que iriam passar a ofertá-lo, assim como a reestruturação dos cursos existentes, como o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal. O programa de construção das ementas de cada curso foi elaborado pela equipe da DET/SEED/PR, os quais definiram e elaboraram os caminhos desse processo. O trabalho coletivo⁴⁸ e a participação fizeram parte das estratégias de ação das políticas educacionais, implementadas no estado do Paraná a partir de 2005, para a reformulação curricular do Ensino Médio (FANK, 2007).

Assim desde o início da gestão 2003-2006, estabeleceu-se como linha de ação prioritária da SEED retomada da discussão coletiva do currículo. A concepção adotada é de que o currículo é uma produção social, construída por pessoas que vivem em determinados contextos históricos e sociais; portanto não almejamos construir uma proposta

⁴⁸ Durante todo o período de implementação das políticas da SEED/PR na gestão de Roberto Requião, a compreensão do professor como o sujeito epistêmico é a principal premissa de proposição das políticas que se constroem sobre a reformulação curricular. Segundo este pressuposto, uma vez parte da construção das diretrizes curriculares nacionais, o professor estará efetivando sua formação continuada. Implica na compreensão do sujeito que tem sua práxis na mão – um sujeito da ação capaz de pensar. Contudo, tal termo não tem uma fonte específica. Segundo entrevistas este termo foi emprestado da literatura espanhola, mas, não exatamente com o mesmo sentido (FANK, 2007, p. 90).

curricular prescritiva, mas uma intenção em a partir do que está sendo vivido, pensado e realizado nas e pelas escolas, essa produção, necessariamente, deve se dar coletivamente, num fazer e pensar articulado que, como dizem Esteban e Zaccur (2002, p. 23), “[...] é preciso enfatizar o aspecto coletivo de todo esse processo. O objetivo central é que o/a professor/a seja competente para agir coletivamente em seu cotidiano. Tal competência constrói num processo coletivo, no qual tanto o crescimento individual quanto o coletivo, é resultante da troca e da reflexão sobre experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um” (PARANÁ, SEED, 2005 p. 2).

Para a construção das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional e das ementas dos cursos, foram necessários momentos diferenciados e acompanhados pelos componentes do DET/SEED/PR. Em 2005, o Departamento de Educação Profissional do estado do Paraná divulgou a versão preliminar das DCEs e, em 2006, a versão final. Esse documento apresenta uma diferença, se comparado com as DCEs da Educação Básica, tendo como objetivo nortear e orientar o trabalho do professor da Educação Profissional em âmbito teórico. Nesse sentido, o documento Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional (2006) apresenta a política adotada pelo estado paranaense, seus objetivos e princípios teóricos e metodológicos, não tratando dos conteúdos a serem trabalhados nos diferentes cursos e séries, assim como no caso das DCEs da Educação Básica, que além do aporte teórico apresenta os conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação referentes a cada série e disciplina.

Como já mencionamos neste trabalho, as discussões para a construção das DCEs foram realizadas através de oficinas, seminários, cursos, os quais contaram com a participação de importantes pesquisadores da educação. Assim,

[...] o resultado apresenta-se como produção coletiva que se materializa neste documento, constituindo uma referência conceitual para a consolidação e elaboração de currículos dos Cursos técnicos, em benefício do cidadão que vive do seu ofício, ganhando mais autonomia no mundo do trabalho e melhores condições de prosseguir nos estudos (PARANÁ, 2006, p. 9).

O processo de elaboração coletiva das Diretrizes para a Educação Profissional e dos Planos de Curso representou, para a DET/SEED/PR, a possibilidade de recomeçar um período diferente na Educação Profissional no estado do Paraná, na medida em que

[...] pela produção coletiva e como um resultado do material das Diretrizes, as práticas escolares poderão revelar uma postura comprometida e responsável da escola, o que também garantirá uma formação sólida de professores e alunos. Como resultado, a escola poderá configurar seu legítimo Projeto Político-Pedagógico, o qual propiciará um novo recomeço dialético de construção educacional (PARANÁ, SEED/SUED, 2006, p. 13).

A partir das Diretrizes para a Educação Profissional foram elaboradas as ementas e os Planos dos Cursos, considerando as categorias indicadas pelo DET/SEED/PR, que orientou essa construção a partir dos conceitos de educação politécnica e de formação omnilateral, com vistas ao mundo do trabalho, com base em Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos (2005a). A proposta visa à elaboração de um Plano de Curso que busque superar a formação profissional pura, técnica, que pretendia adaptar as demandas ao mercado e capital.

Os Planos dos Cursos de Educação Profissional têm como núcleo básico os conceitos de trabalho, ciência e cultura, na perspectiva de uma formação politécnica. Tanto os Planos de Curso como as ementas apresentam apenas os conteúdos e o referencial bibliográfico referente a cada curso, disposto por disciplina, sendo que o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, conta com uma Diretriz que exhibe as disciplinas como na Educação Básica. Nos demais cursos de Educação Profissional são as Diretrizes, as ementas e os Planos de Curso que auxiliam a elaboração dos Planos de Trabalho Docente (PTD) no colégio João Manoel Mondrone.

A organização do trabalho pedagógico na escola tem vivenciado certas dificuldades, visto que os conteúdos estão dispostos apenas por disciplina e curso. A ausência de um quadro de professores efetivo, prejudica a continuidade dos conteúdos nas disciplinas. Diante do exposto, a escola tem se organizado para construir a Proposta Pedagógica Curricular para os cursos de Educação Profissional, contendo o histórico da disciplina, os conteúdos, os objetivos, a metodologia e a avaliação por curso, disciplina e série, porém, com certa dificuldade de entendimento da proposta dos cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada, como já discutido neste trabalho.

A própria DET/SEED/PR, avaliou os cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada, entendendo que mesmo com o envolvimento dos professores, é preciso avançar na compreensão da integração, seja da base comum ou das disciplinas específicas. Com relação às Diretrizes dos Cursos e Plano de Trabalho Docente (PTD), o que vem ocorrendo é uma junção, uma articulação dos conhecimentos e conteúdos de forma fragmentada, e não a efetivação da proposta num mesmo currículo, partindo do trabalho como categoria central, a fim de integrar os conhecimentos científicos, tecnológicos e culturais.

4.5 Análise da implementação dos cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada no Colégio Estadual João Manoel Mondrone

Com relação à implementação da Educação Profissional no Colégio João Manoel Mondrone de Medianeira – PR verificamos, nas Atas das reuniões de 2003/2004, que o colégio entendeu a política de Educação Profissional proposta pela SEED/DEP/PR e sua contraposição com a política anterior efetivada pelo governo de Jaime Lerner (1995-2002) e instituída pelo Decreto N° 2.208/1997, que separou a Educação Básica da Educação Profissional. O caminho percorrido foi discutir com a comunidade escolar a implementação de uma nova forma de organizar a Educação Profissional como proposto pela DET/SEED/PR: a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada.

Para a análise apresentada, sintetizamos os dados gerais da educação no município na esfera estadual, referentes ao período de 2003 a 2010, período que compreende o mandato do governo de Roberto Requião (2003-2007).

Analizamos, também, alguns dados sobre a educação que vem sendo implementada no Colégio João Manoel Mondrone e no município de Medianeira - PR, principalmente com relação à Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, tomando como referência os dados coletados nas escolas estaduais, federais, na Secretaria Municipal de Educação do município e no INEP⁴⁹.

⁴⁹ O Censo Escolar/INEP considera como pertencentes à Educação Profissional somente os dados dos Cursos subsequentes, os números dos demais Cursos de Educação Profissional na forma

Conforme anunciamos, os dados de 2011 e 2012 foram utilizados para ampliar a análise sobre a implementação da Educação Profissional Integrada no município de Medianeira – PR, sendo que os dados relativos ao período 2000 a 2011 referem-se à educação no município de Medianeira, em nível estadual, sendo priorizados os dados relativos ao Ensino Médio regular, Educação Profissional na forma Integrada e Educação Profissional Subsequente.

A tabela 35 revela a dimensão da oferta do Ensino Médio Regular e a oferta da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, no município de Medianeira em nível estadual. A análise dos dados revela um diagnóstico da Educação Profissional na forma Integrada e Subsequente, bem como do Ensino Médio no município de Medianeira em nível estadual. O Ensino Médio Regular apresenta o maior número de matrículas em todos os anos.

Tabela 35 - Total de Matrículas no Ensino Médio (EM) Regular, Integrado e Cursos Subsequentes na Rede Estadual do Município de Medianeira – PR – 2003-2011

ANO	ENSINO MÉDIO	EDUCAÇÃO PROFISIONAL INTEGRADA	EDUCAÇÃO PROFISSIONAL SUBSEQUENTE	TOTAL
2003	1739	-	-	1739
2004	1796	-	-	1796
2005	1698	83	-	1781
2006	2044	172	-	2216
2007	1892	199	-	2091
2008	1509	289	-	1798
2009	1453	313	-	1766
2010	1481	332	58	1861
2011	1484	390	75	1949

Nota: 1. Elaboração da autora.

Fonte: Censo Escolar Matrículas na Rede Estadual do município de Medianeira. Referência: 2003, 2004, 2005, 2006, 2007, 2008, 2009, 2010 e 2011, Secretaria Municipal de Educação do município.

De modo geral, pode-se constatar, na tabela 35, que houve um crescimento pequeno das matrículas de 2003 a 2011, se considerarmos o total das matrículas no conjunto da oferta da Educação Profissional Integrada, Subsequente e o Ensino Médio. O Ensino Médio Regular, no município de Medianeira, representa a maior parte da oferta das matrículas no período de 2003 a 2011, em relação ao total de

Integrada estão sendo contados junto com o Ensino Médio regular (por utilizarem a expressão Ensino Médio Integrado).

matrículas na Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada e Subsequente. Em 2003 e 2004, as matrículas no Ensino Médio corresponderam a 100% do total no município, considerando a inexistência da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada. Em 2005, o Ensino Médio atingiu 95,34% das matrículas tendo, portanto, no primeiro ano de retomada da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada um percentual de matrículas em torno de 4,66%.

Em 2004, ano da implantação da Educação Profissional no Paraná, a mesma correspondeu a 1,5% do total de matrículas na rede estadual (LIMA FILHO, 2012). Se compararmos com o ano de retomada da Educação Profissional no município de Medianeira (2005), este índice foi maior correspondendo 4,66%. Em 2006, o Ensino Médio regular ofertava 92,24% das matrículas no município, em nível estadual; em 2007, diminuiu para 90,48%; em 2008, caiu para 83,93%; em 2009, a redução foi pequena, ficando em 82,28%, em 2010 ficou em 79,58% e em 2011 atingiu 76,14%. Ao compararmos 2003 com 2011, veremos que a queda atingiu 23,86% das matrículas no município de Medianeira.

Ainda com relação à Educação Profissional, em 2006, a mesma atingiu 7,76% das matrículas; em 2007, 9,52%; em 2008, apresentou um grande aumento no número da oferta de matrículas, em torno de 16,07%. Em 2009, a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada atingiu 17,72% e, em 2010, manteve o índice em 17,84% do total de matrículas na rede estadual. Em 2011, a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada atingiu 20,01% do total de matrículas na rede estadual do município de Medianeira, evidenciando o aumento gradativo das matrículas em Cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada, representando a evolução da oferta da Educação Profissional na forma Integrada no município de Medianeira, bem como no estado do Paraná.

A Educação Profissional na forma Subsequente ofertava, em 2010, 3,12% do total de matrículas no município, mantendo esse índice em 2011, com cerca de 3,85% de matrículas.

Evidenciamos a dificuldade encontrada por uma grande parte dos alunos em cursar os Cursos de Educação Profissional, visto que muitos não conseguem passar no processo seletivo, uma vez que a quantidade de vagas oferecida é muito menor do que a demanda (MEC, 2007, p. 27). Tal fato pode ser constatado na distribuição

das matrículas no Ensino Médio e na Educação Profissional Integrada no município de Medianeira, em 2011.

Tabela 36 – Número de alunos matriculados no Município de Medianeira – PR – 2011

Matrícula inicial

Município	Dependência	Educ. Infantil	Ensino Fundamental	Ensino Médio Regular/ Integrado	Educação Profissional
Medianeira	Estadual	0	3003	1874	67
	Federal	0	0	278	0
	Municipal	1557	2294	0	0
	Privada	667	391	68	0
	Total	1722	5685	2220	67

Nota: 1. Elaboração da autora.

Fonte: INEP/ Secretaria Municipal de Educação Medianeira, 2012

Ao analisar a tabela 36, constatamos que a oferta do Ensino Médio e da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada está concentrada nas redes públicas, com 84,41% da oferta. Nota-se, também, que, no âmbito federal, os Cursos de Ensino Médio correspondem a 12,52% da oferta total de matrículas. No âmbito privado, a oferta de Cursos de Ensino Médio corresponde, no município de Medianeira, a escassos 3,06%.

De acordo com o IPARDES (2012), Medianeira, em 2010, contava com 3.891 pessoas entre 15 e 19 anos. Se considerarmos que o número de matrículas foi de 2.220 alunos, logo, 1.671 pessoas entre 15 e 19 anos, idade para estar cursando o Ensino Médio, não frequentaram a escola no referido ano, ou seja, 42,95% das pessoas entre 15 e 19 anos.

Lembramos que os Cursos de Educação Profissional na forma Integrada e Subsequente são retomados em 2005 no Colégio Estadual João Manoel Mondrone. Portanto, os dados referentes à Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada só aparecem a partir de 2005, quando se dá a retomada do Curso Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, e a implantação do curso Técnico em Administração em Nível Médio Integrado na rede estadual, apresentando uma expansão considerável no período de 2005 a 2011, conforme tabela 36.

Ao analisarmos a tabela 37, constatamos um aumento gradativo e anual no número de turmas e alunos nos cursos de Educação Profissional articulados ao

Ensino Médio na forma Integrada no Colégio João Manoel Mondrone, bem como a diminuição de matrículas no Ensino Médio.

Tabela⁵⁰ 37 - Evolução da Educação Profissional no Colégio Estadual João Manoel Mondrone do Município de Medianeira – PR – 2005-2012

ANO	TURMAS EDUC. PROF.	FDEI	ADM	PROEJA	INF.INT.	INF SUB	SEC.	VENDAS	ENS. MÉDIO	TOTAL
2005	02	42	28	-	-	-	-	-	847	917
2006	04	69	99	-	-	-	-	-	881	1049
2007	07	96	99	-	-	-	-	-	762	957
2008	11	128	151	20	-	-	-	-	677	976
2009	13	138	168	48	-	-	-	-	602	956
2010	17	133	157	86	34	33	25	-	529	997
2011	18	138	186	25	55	39	36	-	494	973
2012	19	130	207	18	73	24	-	58	500	1010

Nota: Elaboração da autora

Fonte: Consulta Matrículas, SEED.

Em 2005, com a retomada da Educação Profissional na forma Integrada, o Colégio João Manoel Mondrone contou com duas turmas de alunos matriculados no Curso de Educação Profissional articulado ao Ensino Médio na forma Integrada, representando 7,63% das matrículas. Nesse período, o Ensino Médio, em relação à Educação Profissional na forma Integrada, representou 92,37% das matrículas.

Em 2006, o número de alunos matriculados na Educação Profissional, no Colégio Mondrone, apresentou um aumento expressivo, representando 16,02% do total das matrículas de alunos entre 15 e 19 anos. Com isso, o número de alunos matriculados no Ensino Médio apresentou uma queda de 8,39%, ficando com 83,98% das matrículas nesse nível de ensino.

Em 2007, houve uma redução no número total de alunos com idade entre 15 e 19 anos, matriculados no Colégio Mondrone, em relação ao ano anterior. Porém, o número de matrículas nos Cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada continuou crescendo, aumentando para 20,38% o número

⁵⁰ As abreviaturas utilizadas na tabela 36 significam: FDEI (Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental); ADM (Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio); PROEJA (Curso Técnico em Administração – Educação Profissional Integrada à Educação de Jovens e Adultos); INF.INT. (Curso Técnico em Informática Integrado); INF. SUB.(Curso Técnico em Informática Subsequente); SEC (Curso Técnico em Secretariado Subsequente; Vendas (Curso Técnico em Vendas subsequente).

de alunos matriculados, enquanto que no Ensino Médio, o número total das matrículas ficou em 79,62%.

Em 2008, além do curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal e do curso Técnico em Administração em Nível Médio Integrado, o Colégio implantou o PROEJA na forma Subsequente, estando no cômputo total os alunos entre 15 anos ou mais. Nesse mesmo ano, a Educação Profissional na forma Integrada obteve um expressivo aumento, representando 28,59% do total das matrículas. Conseqüentemente, as matrículas no Ensino Médio diminuíram, representando 69,36% das matrículas. A redução no número de alunos matriculados no Ensino Médio em três anos, de 2005 a 2008, foi de 23,01%, equiparando-se com o aumento no número de matrículas nos cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada nesse período, que apresentou um aumento de 20,96%. Esse crescimento da Educação Profissional na forma Integrada e a redução do Ensino Médio se mantiveram no ano posterior.

No ano de 2010, o Colégio João Manoel Mondrone implantou o curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, totalizando 17 turmas de Educação Profissional na forma Integrada e Subsequente. No referido ano, o número de matrículas na Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada chegou 32,50% do total de matrículas dos alunos com 15 anos ou mais e o Ensino Médio representou apenas 53,06% do total das matrículas.

Em 2012, a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, alcançou o número de 40,59% do total das matrículas. Se somarmos os alunos matriculados na Educação Profissional na forma Integrada e Subsequente, em 2012, veremos que a mesma superou o número de alunos matriculados no Ensino Médio, considerando que esse nível de Ensino, desde 2005, apresentou uma queda de 42,87% no número de alunos matriculados. Em 2012, o Colégio João Manoel Mondrone conta com 19 turmas de Educação Profissional, 17 turmas a mais, considerando o ano de retomada da Educação Profissional em 2005.

Os números apresentados na tabela 36 mostram uma demanda expressiva, interessada em cursar a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada. O município de Medianeira tem constatado um aumento contínuo de jovens interessados em frequentar a escola de Ensino Médio e os cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada. Porém, em

nível de Brasil, convivemos com uma taxa líquida de 25% de escolaridade entre os jovens com idade entre 15 e 19 anos, considerando os repetentes e a distorção idade-série.

Conforme pesquisa divulgada pelo IBGE, em 02 de outubro de 2012, os dados da Pesquisa Nacional de Amostras em Domicílio (PNAD) de 2011 indicam que a baixa qualidade do ensino e taxa de reprovação “expulsam” o jovem da escola. De acordo com a pesquisa, caiu o número de jovens na escola a partir dos 15 anos de idade. Esse fato revela que a escola não consegue reter o adolescente, um problema que vem preocupando os pesquisadores da educação.

Segundo a Pnad, 83,7% dos jovens entre 15 e 17 anos estudavam em 2011. O número é mais baixo do que o apurado em 2009, quando a taxa era de 85,2%. Isso significa 1,7 milhão de jovens fora da escola – população equivalente à de Curitiba. “O jovem que vai à escola não encontra o professor de determinada disciplina ou não tem a aula de maneira adequada. Esse jovem percebe que essa escola [da maneira como é oferecida] não garante um lugar no mercado de trabalho. Então considera que o mais lógico é abandonar a escola”, explica a professora Marcia Malavasi, da Faculdade de Educação da Unicamp (Universidade Estadual de Campinas). “Dessa maneira, a escola ‘expulsa’ os jovens do ensino médio”, conclui (PARA ANALISTAS..., 2012, s/p).

A pesquisa divulgada pelo IBGE, tal como a divulgada pela FGV, trata da questão do interesse do aluno com o ensino e a escola. De acordo com o diretor de análise e disseminação de informações da Fundação Seade, Haroldo Torres, “[...] o jovem diz que não tem interesse, não tem saco, não gosta da escola”. Segundo ele, até existe um reconhecimento de que estudar “é importante para o futuro”, mas isso não se traduz em esforço para se manter na escola. A falta de interesse do aluno parece ser o principal fator da ineficiência da educação, sendo esse motivo resultado de um conjunto de situações, que vão da baixa qualidade do ensino, falta de professores e altos índices de reprovação a problemas de infraestrutura escolar, como a falta de bibliotecas e salas de estudo (PARA ANALISTAS..., 2012).

A probabilidade de evasão do jovem aumenta conforme o número de repetências no histórico escolar. “O nosso sistema é muito reprovador, sobretudo em algumas regiões. No Nordeste, por exemplo, é muito comum as pessoas ficarem retidas no ensino fundamental” (TORRES, Para analista..., 2012, s/p).

O Censo Escolar de 2011 revelou que a taxa de reprovação no Ensino Médio brasileiro atingiu 13,1%, maior número desde 1999. A avaliação de que os altos índices de retenção desestimulam o aluno é do pesquisador Simon Schwartzman, do Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade (LETS) (PARA ANALISTAS..., 2012, s/p).

A UNDIME destaca, ainda, que apesar do aumento no investimento no Ensino Médio destinado à Educação Básica, com a criação do FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), os números do Ensino Médio não melhoraram. *“É importante deixar de obrigar todos a seguirem os mesmos currículos, abrir espaço para escolhas, e ampliar de maneira muito significativa a alternativa de formação profissional sem mantê-la atrelada ao Ensino Médio regular”* (PARA ANALISTAS..., 2012, s/p).

Para além da polêmica circunscrita ao financiamento da educação, ao professor e ao aluno, ao currículo escolar, a gestão, etc. vamos nos deter na análise dos dados de aprovação, reprovação e abandono dos alunos dos Cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada do colégio Mondrone, no ano de 2005.

A tabela 38 nos permite verificar, que em 2005, ano de retorno do curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, houve um índice de reprovação elevado, se comparado com os anos posteriores. Nesse período, também foi registrado o abandono de 4,60% dos alunos. Como pedagoga da instituição conversei algumas vezes com pais e alunos que haviam desistido do curso ou procuravam a equipe pedagógica a fim de mudar de curso. A maioria relatou que realizaram a inscrição e posterior matrícula no Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, por desejo dos pais que consideravam a profissão de professor uma forma mais fácil de conseguir um posto de trabalho ou até mesmo passar em um concurso público. Conforme tem apontado a SEED/PR, nos Seminários de Educação Profissional, o curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, emprega 80% dos que concluem o curso.

A tabela 38 nos permite verificar, ainda, que após os resultados obtidos no ano de 2005, houve um esforço a fim de diminuir os índices de reprovação obtidos. Analisando os números da tabela 38, constatamos que os resultados foram melhorando de forma gradativa, sendo que a aprovação tem alcançado índices superiores a 90%. O índice de 4,30%, no ano de 2009, refere-se ao ano em que iniciou outra turma do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, o que nos leva a concluir que a reprovação no referido curso aconteceu com maior expressão no seu primeiro ano.

Tabela 38 – Aprovação, reprovação e abandono do Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal do Colégio João Mondrone – Medianeira – Pr - (2005-2010)

ANO	TURMAS	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2005	1	60,40%	34,80%	4,60%
2006	2	93,90%	6,00%	0,00%
2007	3	94,70%	4,10%	1,00%
2008	4	97,60%	2,30%	0,00%
2009	4	94,90%	4,30%	0,70%
2010	4	96,90%	1,50%	1,50%

Nota: Elaboração da autora

Fonte: Consulta Matrículas, SEED.

Com relação ao curso Técnico em Administração em Nível Médio Integrado e Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio, encontramos uma realidade diferenciada quando analisamos os processos de aprovação, reprovação e abandono dos alunos.

No ano de 2005, como mostra a tabela 39, apenas com uma turma do curso Técnico em Administração em Nível Médio Integrado, foi registrado 21,60% de reprovação e 24,30% de abandono. Somando os dois índices, 45,90% dos alunos não conseguiram concluir o curso, quase a mesma proporção de alunos concluintes.

Tabela 39 – Aprovação, reprovação e abandono dos Cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada do Curso de Administração e Informática a partir de 2005 no Colégio João Manoel Mondrone de Medianeira - Pr

ANO	TURMAS	APROVAÇÃO	REPROVAÇÃO	ABANDONO
2005	1	54,00%	21,60%	24,30%
2006	2	64,50%	26,00%	9,30%
2007	3	85,70%	9,10%	5,10%
2008	4	76,10%	11,90%	11,90%
2009	4	89,20%	7,10%	3,50%
2010	4	90,80%	3,30%	5,80%

Nota: Elaboração da autora

Fonte: Consulta Matrículas, SEED.

No ano de 2006, o número de abandono no curso Técnico em Administração em Nível Médio Integrado reduziu mais da metade e a reprovação teve uma pequena elevação, com conseqüente aumento no número de alunos concluintes.

Em 2007, observamos uma queda no número de reprovações de 28,8%, mantendo-se gradativamente um índice superior de aprovações, anualmente, sendo que apenas em 2010 o Curso alcançou 90,00% de aprovação.

No ano de 2008, conforme a tabela 39, observamos um aumento considerável no número de reprovações e abandono, números que foram superados em 2009 e 2010.

Conforme relato dos alunos e diagnósticos realizados em anos anteriores pela equipe pedagógica, podemos constatar que esses resultados são provenientes de causas diversas, dentre elas as dificuldades que os alunos encontram para frequentar os cursos. Os alunos que frequentam os Cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada, em sua maioria, já trabalham, principalmente os que estudam no período noturno. Daí a dificuldade em conciliar o horário de trabalho e de estudo, acrescida do cansaço e também da falta de tempo disponível para os estudos complementares.

A dificuldade em conciliar o horário de trabalho com o das aulas é, muitas vezes, uma das causas do abandono dos alunos dos cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada, conforme relato dos professores nas reuniões pedagógicas. A ausência do estágio supervisionado no curso Técnico em Administração em Nível Médio Integrado e curso Técnico em

Informática Integrado ao Ensino Médio também é considerado pelos alunos como uma dificuldade. Os relatos indicam que o curso poderia ter uma maior aproximação com o mercado de trabalho, podendo contribuir com a profissionalização.

A demanda da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, muitas vezes, parte de jovens já inseridos no mercado de trabalho, interessados em adquirir um conhecimento mais amplo, integrado à ciência e à tecnologia e, desta forma, tornar possível sua efetiva participação nos processos sociais e produtivos e à continuidade dos estudos (PARANÁ, 2006). Ressaltamos que esse jovem é aquele que precisa trabalhar para continuar estudando e não o contrário, cujo desejo é a inserção no mercado de trabalho ou melhorar a sua situação atual de trabalho.

Ao considerarmos os desafios da proposição de uma política de Educação Profissional que venha ao encontro da demanda dos alunos trabalhadores, não é possível desconsiderar as exigências atuais de qualificação desses profissionais, sejam aqueles já ocupados, mas, ainda pouco qualificados, sejam os que buscam um espaço no mercado de trabalho. O necessário seria assegurar uma oferta regular, suficiente e equilibrada à demanda efetiva do segmento da indústria de produtos alimentícios e comércio varejista, como constatamos na tabela 26.

Ressaltamos que a exigência de elevação do nível de escolaridade do trabalhador, com vistas à qualificação, promove sua valorização social. Sabemos que o fato de cursar a Educação Profissional não é garantia de emprego, mas desempenha importante papel social ao proporcionar uma educação que subsidia o trabalhador para as condições necessárias de realização profissional.

A implementação da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada trouxe desafios e dúvidas. Dessa forma, participar das discussões desse processo era extremamente necessário. Isso só foi possível a partir da realização dos primeiros seminários sobre a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada. Em 2005, em Curitiba, foi realizado o I Simpósio do Ensino Médio Integrado, no qual o Colégio João Manoel Mondrone participou com alguns professores, coordenadores de curso, Direção e Pedagogos.

O objetivo do Simpósio foi apresentar para as escolas que passaram a ofertar os Cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada a proposta de organização dos cursos pela DET/SEED/PR - Departamento de Educação e Trabalho. Foram cinco dias de discussão e apresentação dos conteúdos

das disciplinas que fariam parte de cada curso. Uma das dificuldades de apreensão da proposição da SEED/PR ocorreu devido à separação dos professores em grupos, o que ocasionou certa dificuldade de relação com o todo e entendimento da sequência do que estava sendo proposto. Em 2006, aconteceu o II Simpósio e, em 2007, o III Simpósio do Ensino Médio Integrado⁵¹.

A ausência de concurso para compor um quadro efetivo dos profissionais dos Cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada e a necessidade de formação pedagógica para os profissionais da área técnica mostraram ser um grave problema nos cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada do Colégio João Manoel Mondrone. Todavia, nas reuniões pedagógicas, os professores dos cursos de Educação Profissional Integrada destacaram que o currículo do curso Técnico em Administração em Nível Médio Integrado, do curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal e do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio foram melhorados. A SEED/PR, através de reuniões com professores e coordenadores de cursos, reformulou a matriz curricular promovendo o ajuste de conteúdos que se fazia necessário.

⁵¹ Ambos os Simpósios foram organizados na forma de oficinas, que, em geral, tratavam de temáticas relacionadas à *unidade do projeto educativo*, tratando do *trabalho como princípio educativo*. A discussão considerou como eixo temático o *trabalho* e apontamentos sobre a *Função Social da Escola* e propostas para *uma nova educação*. Tratou-se, ainda, dos objetivos do ensino e da aprendizagem com enfoque dos conteúdos na perspectiva da transformação social e os planos de aula. A *contribuição de Gramsci na construção do Ensino Médio Integrado* foi outro ponto focado. A discussão se deu a partir do contexto histórico-cultural Gramsciano e da principal contribuição do pensador, que foi a proposta da *escola unitária*, como princípio de democracia. A ideia do intelectual orgânico foi abordada no sentido de participação do sujeito em ações práticas na comunidade. Nos Simpósios fez-se referência à função das pessoas responsáveis pelos Cursos de Educação Profissional na forma Integrada no estado do Paraná. Enfatizou-se que, além de exercer as funções pedagógicas, era necessário ir de fato para o campo de trabalho e trazer propostas que ultrapassassem os muros da escola, no sentido de propor conteúdos que fossem significativos à comunidade, sem anular as especificidades das Ciências. O processo de ensino e aprendizagem na Educação Profissional na forma Integrada, os métodos de pensar a Educação foram pontos bastante destacados, bem como as ações que não buscam a integração e ações que visam à integração dos conhecimentos. Segundo as Diretrizes propostas pela SEED/PR, o trabalho foi tomado como eixo definidor dos conteúdos; sendo que a proposta de integração deveria acontecer a partir do método, de modo que, diferentes disciplinas tivessem um tratamento rigoroso no conhecimento do objeto (conteúdo ministrado) de seu estudo em relação ao trabalho na sua totalidade. Outro ponto ressaltado foi da avaliação. Portanto, ao mesmo tempo em que houve desafios, também houve avanço na perspectiva da formação dos profissionais do quadro da Rede Pública Estadual, visto que as Diretrizes para a Educação Profissional Integrada, em seu documento, já haviam destacado a questão do aprimoramento da organização do trabalho pedagógico como um desafio (SEED, 2005).

Quanto à organização da escola, a equipe pedagógica e os coordenadores dos cursos do Colégio Estadual João Manoel Mondrone enfrentam dificuldades para reunir todos os professores das disciplinas, principalmente, as específicas, para discussão e encaminhamento pedagógico dificultando, dessa forma, a elaboração das aulas na perspectiva da integração dos conhecimentos. A hora atividade também não possibilita a organização dos conteúdos na forma Integrada, devido a sua organização. Ressaltamos, no entanto, que apenas uma nova organização da hora atividade não daria conta de resolver esse problema. Mesmo que sua organização fosse no contraturno, os contratos de trabalho de 20 horas e de 10 horas impossibilitariam o professor de dispor desse tempo em contraturno, pois ele, na maioria das vezes, precisa de outra fonte de renda para poder sobreviver.

Nas reuniões pedagógicas, os professores afirmam que, para a realização da integração, seria necessário mais tempo para o estudo. Essa falta de tempo para que a equipe pedagógica e a coordenação dos Cursos do Colégio João Manoel Mondrone de organizar com os professores encontros para discussão do currículo, das práticas pedagógicas e da forma de organização da escola também foram ressaltadas pelos professores de diferentes níveis e modalidades de ensino do Estado do Paraná em reuniões, seminários e capacitações. Os professores têm expressado a necessidade de mais tempo para discutir a proposta nos colégios, reivindicando o aumento do tempo de hora-atividade. A necessidade de ampliação da hora-atividade é reconhecida pelos professores em geral, pois necessitam de tempo para dialogar. Até o ano de 2012, os professores não conquistaram alterações em sua hora-atividade e nem outros momentos para discutirem a proposta dos Cursos de Educação Profissional. Há, porém, uma grande expectativa de que o governo do estado do Paraná atenda a essa necessidade, no início de 2013. A falta de tempo para a incorporação da proposta dos cursos de Educação Profissional é evidente, desde o início da retomada da oferta dos Cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada nas escolas estaduais do Paraná, a partir de 2004.

Evidenciamos que o Colégio João Manoel Mondrone tem se preparado para receber os alunos da melhor forma possível, procurando atender às necessidades

que envolvem o funcionamento dos cursos. Destacamos a elaboração de ações⁵² para vencer as dificuldades curriculares e metodológicas dos cursos, visto que os mesmos apresentam especificidades em relação aos demais cursos que o Colégio João Manoel Mondrone oferta. Considerando essa realidade quanto aos cursos de Educação Profissional, percebemos que iniciaram na escola em 2005, têm continuado com muitas dificuldades no que se refere à efetivação de uma proposta pedagógica de integração dos conhecimentos, com ênfase no atendimento das necessidades educacionais básicas e necessárias para o funcionamento dos cursos.

O Colégio João Manoel Mondrone, necessita de um tempo maior para discutir a proposta e implementá-la adequadamente. Esta necessidade nos leva a compreender que os Cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada começaram a ser ofertados sem uma organização mais efetiva e direcionada para a realização de seus objetivos específicos.

⁵² A coordenação dos Cursos de Educação Profissional, juntamente com a Equipe Pedagógica do Colégio Mondrone, tem realizado reuniões trimestrais com os professores da Base Nacional Comum e da Parte Diversificada. No início do ano, os professores se reúnem por série e curso e apresentam em cartazes ou slides os conteúdos da disciplina para o semestre. Dessa forma, todos conseguem visualizar e acompanhar o que o professor pretende trabalhar, identificando os conteúdos que se relacionam com a sua disciplina. Esse trabalho permite aos professores dialogar entre si e organizar conteúdos afins num mesmo período, por exemplo, ou a exploração do mesmo de forma conjunta, sendo possível, ainda, evitar a repetição de conteúdos sem necessidade. Após as férias de julho, faz-se novamente um encontro para planejar o segundo semestre do ano da mesma forma como realizado no primeiro semestre.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa refletiu sobre o processo de implementação dos cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada no Colégio Estadual João Manoel Mondrone de Medianeira – PR, no período de 2003 a 2010. Buscou-se, para tanto, o entendimento das transformações da política para a Educação Profissional no país e no estado do Paraná, no que se refere à Educação Profissional na forma Integrada.

Evidenciamos a história da política de Educação Profissional no Brasil, e a articulação desta com o Estado, como parte do processo de reformas da Educação Básica iniciada na década de 1990 e a caracterização da política em seus aspectos legais. As políticas para a Educação Profissional se desenvolveram atreladas às mudanças ocorridas no país, como resultado de influências políticas, econômicas e sociais, a fim de atender à necessidade do Estado de empreender alternativas de inserção no mercado de trabalho dos jovens, respondendo à demanda de mão de obra gerada a partir dos processos de industrialização do país.

Destacamos a dualidade presente na Educação Profissional técnica de Nível Médio, bem como a busca pela superação dessa dualidade, tratando das políticas educacionais implementadas no período de 2003 a 2010 no estado do Paraná. Nesse sentido, as políticas para a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada representam a possibilidade de uma educação articulada ao Ensino Médio. Reiteramos que o sentido da Educação Profissional está em sua articulação com o Ensino Médio na forma Integrada, contribuindo assim, para a construção do conhecimento em diferentes contextos, numa perspectiva transformadora, visto que indica a possibilidade de uma formação de forma Integrada.

A Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, nos documentos analisados, é expressa como um meio, uma travessia que, segundo Kuenzer, deve orientar-se pelos princípios da educação unitária e politécnica, porém não efetivados na totalidade. Analisando as orientações, tanto da SEED/PR como da SETEC/MEC, verificamos que ambas tratam das mesmas categorias, sendo a principal o trabalho como princípio educativo e a forma integrada de educação que, no conjunto, expressam a concepção de Educação Profissional articulada ao Ensino

Médio na forma Integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura (PARANÁ, 2006).

Ressaltamos, ainda, que os documentos analisados durante a pesquisa apontam as condições necessárias para a efetivação da integração, as quais devem ser materializadas na escola de acordo com cada realidade. Constatamos que muitos esforços têm sido empreendidos a fim de que a Educação Profissional no estado do Paraná se efetive no sentido da construção de uma educação pública de qualidade para os jovens e trabalhadores, procurando atender às demandas do desenvolvimento socioeconômico e produtivo local, tendo o jovem mais chances de inserção no mundo do trabalho no seu local de origem.

Através da realização da pesquisa, verificamos que a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no estado do Paraná tem vivenciado, entre 2003 e 2010, um período de avanços, convergindo, em alguns aspectos, com a política educacional no Brasil iniciada na década de 1990 e reflete, nesse sentido, as demandas do processo de reestruturação produtiva, visto que a Educação Profissional na forma Integrada busca uma formação para uma demanda direcionada ao mundo do trabalho e à profissionalização.

Entendemos que a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada se constituiu num avanço em termos de política no estado do Paraná, no período delimitado deste estudo, por ter sido marcada, como salientamos em outros momentos de nosso trabalho, por políticas voltadas a atender à demanda da classe trabalhadora, “[...] *em benefício do cidadão que vive do seu ofício, ganhando mais autonomia no mundo do trabalho e melhores condições de prosseguir nos estudos*” (PARANÁ, 2006, p. 9). A possibilidade da profissionalização, juntamente com a oferta da Educação Profissional na forma Integrada, indica que o seu objetivo principal não é somente formar para o trabalho ou preparar para a obtenção de um emprego, mas é um meio para formar o trabalhador, caracterizando-se como via de acesso do sujeito à produção social, que requer, além do domínio técnico, a compreensão do processo produtivo e tecnológico que envolve o mundo do trabalho. Dessa forma, as políticas para a Educação Profissional devem orientar propostas de formação do sujeito, que vão além da preparação para simples execução de tarefas, resultado de políticas assistencialistas ou de adaptação às demandas do mercado de trabalho (BRASIL, 2012, p. 8).

Destacamos que as orientações presentes no documento Diretrizes da Educação Profissional: Fundamentos Políticos e Pedagógicos (2006) da SEED/PR, têm o propósito de retomada da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, fundamentada em uma política contrária a que vinha sendo efetivada no estado do Paraná até o ano de 2003, com destaque aos princípios políticos e pedagógicos.

Considerando a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada uma opção política e pedagógica, em relação às orientações e encaminhamentos assumidos pelo Colégio Estadual João Manoel Mondrone de Medianeira – PR, evidenciamos que o mesmo entendeu que se tratava de uma concepção pedagógica diferente e que, portanto, não poderia ser apenas uma adequação a leis e normas. A proposição da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada pela SEED/PR foi uma construção coletiva, com a participação de toda a comunidade escolar. Em termos conceituais e práticos, tanto o curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em Nível Médio, na modalidade Normal, como o Técnico em Informática Integrado, Eixo Tecnológico: Informação e Comunicação e o Técnico em Administração em Nível Médio Integrado orientaram-se por uma concepção teórico-metodológica que considera a formação humana e articula a teoria e a prática, na perspectiva de formação do trabalhador como sujeito social crítico e autônomo (PARANÁ, 2006).

Com a realização da pesquisa, constatamos que o Colégio João Manoel Mondrone optou pela implantação imediata dos cursos de Educação Profissional a partir da indicação da SEED/PR, em 2004. A opção dos professores e da comunidade escolar pela retomada da Educação Profissional estava alinhada aos anseios do governo do Estado do Paraná, na medida em que absorveu a ideia de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada. Em contrapartida, o governo promoveu investimentos em termos de infraestrutura e realização de cursos, assumindo como desafio o aprimoramento e a organização do trabalho pedagógico, conforme consta no documento Diretrizes da Educação Profissional: Fundamentos Políticos e Pedagógicos (2006).

No seu conjunto, essas circunstâncias contribuíram de maneira favorável para a retomada dos cursos de Educação Profissional a partir de 2005, muito embora tenha sido necessário

[...] desenvolver um projeto político-pedagógico que, sistemática e intencionalmente, conduza à compreensão das relações entre universal e particular, sujeitos e sociedade, ciência e trabalho, razão e emoção, conteúdo e método, produto e processo produtor e proprietário, de modo a facilitar a construção das condições necessárias à destruição da relação que dá origem a todas as formas de desigualdade: a relação contraditória entre capital e trabalho (KUENZER, 2000, p.35).

De acordo com o Parecer 11/2012, a formação do aluno na Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, deve se dar inseparável da formação profissional e vice-versa, portanto, uma formação integrada. É possível evidenciar certa fragilização no processo de aprofundamento das bases teóricas da integração e de construção da proposta político-pedagógica dos cursos, principal desafio assumido pela SEED/PR, quando verificamos que os esforços concentram-se, ainda hoje, na reorganização das matrizes curriculares. A organização dos Planos de Curso e do Projeto Político Pedagógico necessita de determinado período para a sua construção, porém, muitas vezes, buscando corresponder às exigências da SEED/PR e aos ajustes orçamentários e burocráticos que acabam sendo resultado de um processo rápido e individualizado. A partir das atas e do relato dos professores do Colégio João Manoel Mondrone, constatamos algumas fragilidades, especialmente, com relação à falta de tempo para os estudos e a discussão para apropriação da proposta de Educação Profissional na forma Integrada.

Embora exista a necessidade de superar algumas situações adversas, como a falta de tempo para a discussão e estudo dos conceitos e princípios que sustentam a proposta da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada, bem como as implicações no campo do trabalho pedagógico e a dificuldade na abertura de turmas, que pode prejudicar o prosseguimento da oferta dos cursos de Educação Profissional e a sua efetivação enquanto uma política educacional duradoura, o comprometimento e o empenho demonstrado pelos professores e equipe pedagógica do Colégio João Manoel Mondrone evidenciam a possibilidade de enfrentamento dos desafios que envolvem a implementação e a efetivação de um Projeto Político Pedagógico na forma Integrada. Além disso, através da análise dos dados, constatamos que os cursos de Educação Profissional articulados ao Ensino Médio na forma Integrada no Colégio João Manoel Mondrone de Medianeira – PR,

configuram-se como os cursos mais procurados e com maior aumento no número de turmas no decorrer de 2005 a 2012.

Como observamos no decorrer deste trabalho, os princípios que orientam os cursos de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no estado do Paraná são de difícil efetivação, principalmente, em relação à concepção de trabalho e integração. Apesar de algumas fragilidades que têm permeado o processo de implementação da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no Colégio João Manoel Mondrone de Medianeira - PR, a pesquisa permitiu constatar o esforço dos profissionais envolvidos nesse processo.

Diante do exposto, ressaltamos que a implementação da Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no Colégio João Manoel Mondrone e no estado do Paraná é um processo ainda em construção. Hoje a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada está difundida, teoricamente, é uma realidade, se tornando concreta por um processo que nunca fecha, pois depende das políticas governamentais para tornar-se sólida e permanente, num movimento em que o conhecimento científico, o tecnológico e o histórico se encontram devidamente integrados.

6 REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Reestruturação produtiva, novas qualificações e empregabilidade.** In: ALVES, G. Dimensões da reestruturação produtiva – ensaios de sociologia do trabalho. Londrina: Editora Práxis, 2007.

_____. **O novo (e precário) mundo do trabalho:** reestruturação produtiva e crise do sindicalismo. São Paulo: Boitempo, 2000. (Coleção Mundo do Trabalho).

ALVES, W.J.M. **Financiamento e Políticas Públicas para a Educação Profissional no Paraná (2003-2007).** Dissertação de Mestrado. Universidades Federal do Paraná, 2009.

_____. **Trabalho e sindicalismo no Brasil:** um balanço crítico da década neoliberal 1990-2000. Marília, (mimeo), 2002.

ANTUNES, R. **Os sentidos do trabalho:** ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 1999. (Coleção mundo do trabalho).

_____. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. 2. ed. ed.rev. ampl. São Paulo: Cortez, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Programas de formação e treinamento profissional nos países em desenvolvimento:** políticas para flexibilidade, eficiência e qualidade. Banco Mundial, Divisão de Educação e Emprego, ago. 1989.

_____. **Ensino superior na América Latina e no Caribe.** Departamento de Programas Sociais e Desenvolvimento Sustentado. BID, 1996.

BARROS, M. S. F. **As políticas educacionais para o ensino médio e profissionalizante no estado do Paraná.** In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação, 24, 2001, Caxambu. Anais da 24ª Anped. Caxambu, 2001, p. 1-17.

BATISTA, R. L. **A Reestruturação Produtiva e o Festival de teses sobre Educação e Qualificação Profissional,** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. Especial, p.162-180, mai.2009 - ISSN: 1676-2584.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n. 06, de 20 de setembro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

_____. **Plano Diretor de Reforma do Estado**. Câmara da Reforma do Estado. Brasília – Nov. 1995.

BLUM, M.S.R. **A Política de Avaliação do Proeja no Estado do Paraná (2008-2010)**. Dissertação de Mestrado. Unioeste – Cascavel – 2011.

BRASIL. **Decreto 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, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. 2004.

_____. **Decreto Nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

_____. **LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei Nº 9394/96**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2001.

_____. **Lei Nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1.o e 2.o graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

_____. MTB/MEC. **Política para a educação profissional**. Brasília: MEC/MTB, 1995.

_____. MEC/FNE. **Plano Nacional de Educação**. O Planejamento Educacional no Brasil. 2011.

_____. MEC/CEB. **Resolução Nº 4, de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares para Educação Profissional de Nível Técnico.

_____. MEC. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Cria nas capitais dos Estados as Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito.

_____. MEC. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Brasília, 2007. (Documento Base).

CÊA, G. S. S. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos**. Trabalho & Crítica - Anuário do GT Trabalho e Educação da Anped, n.9, outubro de 2006.

_____. **O ensino médio integrado frente à hegemonia da educação profissional desintegrada: elementos para o debate**. In: 2º Seminário Nacional

Estado e Políticas Sociais, 2005, Cascavel. Anais 2º Seminário Nacional Estado e Políticas Sociais - Tema Central: Políticas Sociais e Desenvolvimento, 2005.

CEPAL. UNESCO. **Educação e conhecimento**: eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília: IPEA/CEPAL/UNESCO, 1995.

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

_____. **Formação integrada caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho**. In: O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED – PR, 2008.

PORTAL INEP/MEC. **Censo da educação profissional**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-profissional>. Acesso em 06 de janeiro de 2012.

COLÉGIO MONDRONE. **Histórico do Estabelecimento**. Medianeira – Pr, s/d.

COLÉGIO MONDRONE. **Livro Ata**. Medianeira – Pr, 1996.

COLÉGIO MONDRONE. **Livro Ata**. Medianeira – Pr, 2005.

COLÉGIO MONDRONE. **Projeto Político Pedagógico**. Medianeira – Pr, 2012.

COLÉGIO MONDRONE. **Plano de Implantação da Lei 5692/71**. Medianeira – Pr, 1977).

COLÉGIO MONDRONE. **Pedido para autorização de funcionamento do Curso de Formação de Docentes**. Medianeira – Pr, 2004).

COLÉGIO MONDRONE. **Pedido para autorização de funcionamento de Curso Técnico em Administração Integrado**. Medianeira - Pr, 2004).

COLÉGIO MONDRONE. **Pedido para autorização de funcionamento de Curso Técnico em Informática Integrado**, Medianeira – Pr, 2005).

CONFERÊNCIA **quer Educação Profissional pública e integrada**. 1ª Conferência Nacional de Educação Profissional e Tecnológica. Revista Ret-Sus, Brasília, novembro, 2006.

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

_____. **As Agências financeiras nacionais, internacionais e a reforma brasileira do Ensino Técnico: crítica a crítica.** In: O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica. Editora Plano, 2002.

DEITOS, R. A. **O capital financeiro e a educação no Brasil.** Campinas, SP, 2005. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas.

_____. **A política educacional paranaense para o Ensino Médio e Profissional (1995-2002): o PROEM e as recomendações do BID e Banco Mundial.** In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (Orgs.) *et ali.* **Estado e políticas sociais: Brasil-Paraná.** Cascavel, PR: Edunioeste, 2003.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir:** relatório para a UNESCO da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1996.

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL ainda é pouco atraente no Brasil. g1, São Paulo, 2012. Disponível em: <http://g1.globo.com>. Acesso em: 05 de outubro de 2012.

FANK, E. **A Construção das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio no Estado do Paraná (Gestão 2003-2006):** Avanços e Limites da Política Educacional nas Contradições do Estado Contemporâneo. Dissertação de Mestrado. UFPR, 2007.

FALEIROS, V. P. **O que é política social.** 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FIGUEIREDO, I. M. Z. **Desenvolvimento, globalização e políticas sociais:** um exame das determinações contextuais dos projetos de reforma da educação e da saúde brasileira da última década. Campinas, São Paulo: 2005. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

FONSECA, M. **O Banco Mundial como referência para a justiça social no terceiro mundo:** evidências do caso brasileiro. Revista da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 24, 1998.

FREITAS, L.C. **Crítica a organização do trabalho pedagógico e da didática.** Campinas: Papirus, 1995.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez. 2005a.

_____. **A Política De Educação Profissional No Governo Lula: Um Percuro Histórico Controvertido.** *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Especial - Out. 2005b. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.82, 2003.

FRIGOTTO, G. **A formação do cidadão produtivo: A cultura do mercado do ensino médio técnico.** Brasília: INEP, 2006.

_____. **Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado.** *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, v.24, n.82, 2003.

_____. **Educação e a crise do capitalismo real.** São Paulo, Cortez, 2000.

_____. **Fundamentos científicos e técnicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje.** Fiocruz, 2006.

_____. **Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito.** In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século.* 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. p.25-54.

_____. **A Produtividade da Escola Improdutiva.** 3. ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1989.

_____. **Educação e Crise do Trabalho: Perspectiva de Final de Século.** (org.) Petrópolis. Vozes. 1998.

_____. **A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais.** In: Jants, P; Bianchetti, L. (Orgs.). *A interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.* Petrópolis: Vozes, 1995.

GARCIA, S. R. O. **A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná: avanços e desafios.** Tese de Doutorado. 2009.

GENTILI, P. **Pedagogia da exclusão – crítica ao neoliberalismo em educação.** Petrópolis: Vozes, 2001.

GOTARDO, R.C.C. **A Formação Profissional no Ensino Médio Integrado: Discussões acerca do Conhecimento.** Dissertação de Mestrado. Unioeste. 2009.

GUILBERT, L. **La créativité**. Paris: Larousse, 1975.

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

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica**: censo escolar 2005. Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 12/05/2012.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica**: censo escolar de 2006. Brasília 2007. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 12/05/2012.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica**: censo escolar 2007. Brasília 2008. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 12/05/2012.

_____. **Sinopse estatística da Educação Básica**: censo escolar 2008. Brasília, 2009. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 12/05/2012.

_____. **Sinopse estatística da Educação Básica**: censo escolar 2009. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 12/05/2012.

_____. **Sinopse estatística da Educação Básica**: censo escolar 2010. Brasília, 2011. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 12/05/2012.

_____. **Sinopse estatística da Educação Básica**: censo escolar 2011. Brasília, 2012. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>. Acesso em 12/05/2012.

IPARDES. Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social. **Caderno Estatístico Município de Medianeira**. Curitiba, 2012.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica**: as relações de produção e educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 2002.

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

_____. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ensino de 2º Grau, o trabalho como princípio educativo.** 2. ed. São Paulo, Cortez, 1988.

_____. **Educação profissional: categorias para uma nova pedagogia do trabalho.** Curitiba: UFPR – Setor de Educação. Mimeo, 1999.

_____. **A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências.** Ensaio, vol. 6 Nº 20. Rio de Janeiro, 1998a.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal.** São Paulo, Cortez, 2001.

_____. **Ensino Médio e Profissional: as políticas do estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **A competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr, 2003.

_____. **A difícil superação da dualidade estrutural em uma sociedade dividida e desigual.** IN.: KUENZER, Acacia (org.). Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. **Educação, linguagens e tecnologias: as mudanças no mundo do trabalho e as relações com o conhecimento e método.** In: Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

_____. **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão.** Brasília: INEP: Santiago: REDUC, 1991.

_____. **As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão.** In: FERREIRA, N. S. C. (Org.) Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998b.

KUENZER, A.Z; GARCIA. S.R.; **Os Fundamentos políticos e Pedagógicos que norteiam a Implantação da Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio.** In: O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a

partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná. Curitiba: SEED – PR, 2008.

LAVAL, C. **A escola não é empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público.** Londrina, PR: Editora Planta, 2004.

LEHER, R. **Da ideologia do desenvolvimento à ideologia da globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para “Alívio” da pobreza.** São Paulo: USP, 1998. (tese de doutorado).

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

_____. **Desafios para a expansão e democratização da educação profissional e sua relação com a educação básica no contexto atual.** II Congresso Paranaense de Educação Profissional, Faxinal do Céu, out. 2004.

_____. **Produção de conhecimento no proeja: cinco anos de pesquisa.** Editora UTFPR, Curitiba, 2012.

.....
MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, escola unitária e trabalho.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

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

MARTINS. M. F. **Ensino Técnico e Globalização – Cidadania ou Submissão?** Campinas-SP. Autores Associados, 2000.

MEC. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio.** Documento Base, dezembro de 2007.

_____. **Institutos Federais: Uma conquista de todos os brasileiros.** 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/folheto_setec.pdf. Acesso em 12 de maio de 2013.

MEDIANEIRA **Alcança a 12ª Colocação no Paraná no Índice Iparades.** Jornal Mensageiro, Medianeira, 2012b, edição: 1713. Disponível em: <http://www.jornalmensageiro.com/materia.php?id=8979>. Acesso em 12 de setembro de 2012.

MEDIANEIRA **e suas origens.** Revista Destak, Medianeira, 2012a.

MOURA, D.H. **Ensino Médio e Educação Profissional: dualidade histórica e possibilidades de integração.** In: Educação Profissional e Tecnológica no Brasil contemporâneo: Desafios, e educações e Possibilidades. Artmed, 2010.

NAGEL, L.H. **O Estado brasileiro e as políticas educacionais a partir dos anos 80.** In: Seminário Estado e Políticas Sociais no Brasil. 2000. Cascavel. Anais, Cascavel, Unioeste, 2000.

NERI, Marcelo. **As razões da Educação Profissional: olhar da demanda.** Rio de Janeiro, FGV/CPS, 2012.

PARANÁ. SEED. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. **Educação Profissional no Paraná: fundamentos políticos e pedagógicos.** Curitiba: SEED, 2005a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. PROEM – Documento Síntese, versão preliminar no 3, Curitiba: SEED-PR/PROEM, setembro, 1996.

_____. SEED, SUED. **Reformulação Curricular no Estado do Paraná – Um trabalho coletivo** – Yvelise Freitas de Souza Arco Verde, 2005b.

_____. SEED, SUED. **Instrução 01/2011.** Orienta a matrícula nas Instituições de Ensino da Rede Estadual para o Ano Letivo de 2012. Disponível em: http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao_conjunta012011.pdf.

OLIVEIRA, D. A. **O ensino médio no contexto das políticas para a educação básica.** In: ZIBAS, Dagmar; AGUIAR, Márcia; BUENO, Maria. O ensino médio e a reforma da educação básica. Brasília DF: Plano Editora, 2002. p. 47-69.

OLIVEIRA, R. **Possibilidades do Ensino Médio Integrado diante do Financiamento Público da Educação.** São Paulo, v.35, n.1, p. 051-066, jan./abr. 2009.

PACHECO. E. M.; PEREIRA. L. A. C.; SOBRINHO. M. D. **Educação profissional e tecnológica: das Escolas de Aprendizes Artífices aos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** T&C Amazônia, Ano VII, Número 16, 2009.

PEDROLIN, C. C .B. **A Noção de Desenvolvimento da Cepal nas Reformas do Ensino Médio no Brasil na década de 1990.** Dissertação de Mestrado, Unioeste, 2011.

PINHEIRO, A.C.T. **A expansão Profissional na Rede Pública Estadual de Educação do Paraná – 2003-2006.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná, 2008.

PORTAL DO MEC. **Divulgação Censo 2010.** Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&tas. Acesso em 22 de janeiro de 2012.

RAMOS, M. N.. **O Público e o Privado na Educação Profissional: As Políticas do MEC.** In: Vera Peroni; Teresa Adrião. (Org.). O público e o privado na Educação: interfaces entre Estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005.

_____. **O ensino médio ao longo do século XX: um projeto inacabado.** Boletim da Educação, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, n.11, p. 51-60, set. 2006.

_____. **A pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.

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

SALGADO, M. U. C. **Pesquisa Educacional e Políticas Governamentais em Educação: Ensino de 2º Grau.** In CADERNOS DE PESQUISA, Fundação Carlos Chagas, São Paulo (55) nov./1985.

SAVIANI, D. **O choque teórico da Politecnia. Trabalho, Educação e Saúde.** Rio de Janeiro: EPSJV-FIOCRUZ, Nº1, 2003.

_____. **A nova lei da educação: LDB – trajetória, limites e perspectivas.** Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos.** Revista Brasileira de Educação, vol. 12, n. 34. jan./abr.2007.

_____. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil.** 2º Ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2008.

_____. **Transformações do capitalismo, do mundo do trabalho e da educação.** In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D.; SANFELICI, J. L. (Orgs.). Transformações do capitalismo, no mundo do trabalho e da educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002. p. 13-26.

_____. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

SAPELLI, M. L. S. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995 a 2002).** Cascavel: Gráfica Igol, 2003.

_____. **Ensino profissional no Paraná: aspectos históricos, legais e pedagógicos.** Guarapuava: Unicentro, 2008.

SETEC/MEC. **Proposta em Discussão - Políticas Públicas para a Educação Profissional e Tecnológica.** 2004.

SCHULTZ, T. W. **O Capital Humano: Investimento em Educação e Pesquisa.** Rio de Janeiro. Zahar Editores, 1973.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. 3. ed. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SILVA, M. R. da. **Ensino médio integrado à educação profissional ou educação profissional integrada ao ensino médio.** Mensagem recebida por: <marcionilio@hotmail.com> em: 09 maio 2008.

UNESCO. **A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe 1987-1997.** Publicado em 1998 pelo Unesco-Santiago, escritório regional da educação da UNESCO para a América Latina e Caribe.

VIRIATO, E. O. & GOTARDO, R. C. **Integração da educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação de jovens e adultos: algumas reflexões sobre o currículo.** Publicação: ANPEd Sul – 7º. Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, CDROM, Itajaí, UNIVALI, 2008.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961).** Campinas, SP: Papyrus, 1990.

_____; DEITOS, R. A. **Estado e política educacional no Brasil.** In: DEITOS, Roberto Antonio; RODRIGUES, Rosa Maria (Orgs.). Estado, desenvolvimento, democracia & políticas sociais. Cascavel, PR: Edunioeste, 2006.

ZANARDINI, I. M. S. **A ideologia da pós-modernidade e a política de gestão educacional brasileira.** Campinas, SP: 2006. Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.