

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS
CÂMPUS DE MARÍLIA

ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ

POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO
DE REFORMAS OCORRIDAS A PARTIR DE 1990 NO ESTADO DO
PARANÁ

MARÍLIA

2006

ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ

**POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO
DE REFORMAS OCORRIDAS A PARTIR DE 1990 NO ESTADO DO
PARANÁ**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Doutorado, da Universidade Estadual Paulista – UNESP – Campus de Marília, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, sob a orientação da Dr^a Maria Sylvia Simões Bueno.

MARÍLIA

2006

ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ

**POLÍTICA DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO: A EDUCAÇÃO ESCOLAR NO CONTEXTO
DE REFORMAS OCORRIDAS A PARTIR DE 1990 NO ESTADO DO
PARANÁ**

COMISSÃO EXAMINADORA

Dr^a Maria Sylvia Simões Bueno – UNESP/Marília

Dr. Celso João Ferretti - FCC – São Paulo

Dr^a Dagmar Maria Leopoldi Zibas – FCC – São Paulo

Dr. Paschoal Quaglio – UNESP/Marília

Dr. Giovanni Alves – UNESP/Marília

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos aqueles que contribuíram para o desenvolvimento deste trabalho.

De modo especial agradeço às colegas Silvia, Maristela e Helen pela companhia no período do Curso.

Expresso também meus sinceros agradecimentos à minha Orientadora que acompanhou de forma atenciosa e paciente o desenvolvimento e conclusão desta pesquisa.

Agradeço o apoio de minha família.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **Política do Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de Nível Médio: A educação Escolar no Contexto de Reformas ocorridas a partir de 1990 no Estado do Paraná.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

RESUMO

O Paraná reformou o ensino médio e profissional técnico com o PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. Esse programa antecipou-se à LDBEN Nº 9394/96 processando a reforma que transformava o ensino médio num curso de caráter geral e a educação profissional em cursos pós-médios que se realizariam nos Centros Estaduais de Educação Profissional – CEEPs, com o objetivo de atendimento das demandas econômicas regionais. A educação média e profissional passou a ser desenvolvida com base em pressupostos de mercado, razão que levou ao desenvolvimento de novas práticas pedagógicas e também aos seguintes questionamentos: Qual o sentido assumido pela escola de ensino médio e de educação profissional técnica de nível médio na formação do jovem? Que tipo de homem está sendo formado? Qual a lógica seguida pela escola? Em razão de tais questões, nossos objetivos, nesta pesquisa, foram: desenvolver uma análise que revele quais são os fundamentos que estruturam as propostas de gestão implementadas no âmbito das escolas, dos Centros Estaduais de Educação Profissional – CEEPs – no Estado do Paraná; avaliar a articulação da estruturação desses centros com o projeto de gestão implementado no Estado; e levantar dados a respeito do projeto pedagógico em curso. Para análise desse processo reformista selecionamos as seguintes categorias: ensino médio e profissional, competência, contextualização, racionalização capitalista. Desenvolvemos a pesquisa apoiada em um estudo bibliográfico, na análise de documentos e na realização de entrevistas com membros das escolas pesquisadas. Os dados

coletados nas entrevistas foram tratados com base na análise de conteúdo. A partir da análise e problematização dos dados chegamos à constatação de que com o PROEM houve uma articulação submissa ao projeto de sociedade competitiva que valorizou a formação do empreendedor e a instrumentalidade do conhecimento, o que nos leva a afirmar que a reforma do ensino médio e profissional técnico de nível médio resultou numa educação compensatória.

Palavras-chave: Educação; Políticas Educacionais; Ensino Médio; Educação Profissional.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. **Politics to High School and Professional-Technical Education in High School: The Scholar Education in a Context of Remodelling Performed since 1990 in State of Paraná.** 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 2006.

ABSTRACT

Paraná state remodeled high school and the professional technician with PROEM – Program Expansion, Improvement and Innovation in High School System of Paraná. This program anticipated itself to the LDBEN N° 9394/96 processing the reform where high school started to have general character and the professional education was developed as course after-high school in the State Centers of Professional Education – CEEPs, with the objective of attendance of the regional economic demands. The high school and professional education passed to be developed based on estimated of market, reason that led to the development of new pedagogical practical and also to the following necessities of questioning: which the direction assumed by high school and professional-technical high school level in the formation of the young people? What kind of man is being formed? Which the logic followed for the school? Led by this, our objectives in this research had been: to develop an analysis that discloses which beddings structuralizes the implemented proposals of management at schools in State Centers of Professional Education – CEEPs – in State of Paraná; to evaluate the joint the structure of these centers with the project of management implemented in the State; to raise data about the pedagogical project in course. For analysis of this reformist process we select the following categories: high school and professional education, ability, context, capitalist rationalization. The research was developed by bibliographical study, analysis of documents, accomplishment of interviews with members of the

searched schools. The data collected by the interviews had been dealt based on the content analysis. The analysis and data studies leads the research to find out that PROEM improved a submissive articulation to the project of competitive society that valued the formation of the entrepreneur, and the knowledge managing, what lead us to affirm that the reform of high school and professional technician in high school resulted in a compensatory education.

Word-Key: Education; Education Politics; High School; Professional Educations.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACIC – Associação Comercial e Industrial de Cascavel

AMIC – Associação de Micro-indústrias

AMOP – Associação dos Municípios o Oeste do Paraná

APMs – Associação de Pais e Mestres

APP – Sindicato – Sindicato dos Professores das Redes Públicas Estadual e Municipais do Paraná

BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento

BIRD – Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento

CCGP – Coordenação Central de Programas de Governo

CEEPs – Centros Estaduais de Educação profissional

CEFET – Centro Federal de Educação Tecnológica

CEPAL – Comissão Econômica para América latina e Caribe

CITPAR – Centro de Integração de Tecnologia do Paraná

DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

IEDI – Instituto Evaldo Lodi

IPE – Instituto Politécnico do Estado

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MEC – SEMTEC – Ministério da Educação – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

OECD – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

PAI-S – Programa Adequação entre Idade e Série

PARANACIDADE – Serviço Social Autônomo PARANACIDADE

PARANAEDUCAÇÃO – Serviço Social Autônomo PARANAEDUCAÇÃO

PARANASAN – Projeto de Saneamento Ambiental do Paraná

PARANATEC – Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná

PLANFOR – Plano Nacional de Formação

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PQE – Programa Qualidade do Ensino Público do Paraná

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

PROEP – Programa Expansão da Educação Profissional

SEBRAE – Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas

SEED – Secretaria Estadual de Educação

SENAI – Serviço Nacional da Indústria

SEPL – Secretaria de Planejamento

UDP – Unidade e Desenvolvimento do Programa

UEL – Universidade Estadual de Londrina

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, para a Ciência e para a Cultura

LISTA DE TABELAS E QUADROS

Tabela 1 – Cronograma Desembolso do BID e Contrapartida do Estado (em dólares)	135
Quadro I – Estrutura do PROEM	136
Quadro II – Cursos ofertados pelos Colégios pesquisados – antes da reforma do ensino médio e profissional	148
Quadro III – Cursos ofertados nos Colégios pesquisados – após a reforma, com a denominação de Centros Estaduais de Educação profissional – CEEPs	148

SUMÁRIO:

CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS PARA ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO PARANAENSE.....	14
1.1 Considerações Iniciais sobre o Processo Reformista do Ensino Médio e Profissional Técnico de Nível Médio.....	17
1.2 Categorias de Análise	20
1.3 Encaminhamento Metodológico	29
CAPÍTULO II – CAMINHOS E SENTIDOS DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO	33
2.1 Implicações Históricas do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio	35
2.2 Reestruturação Capitalista e Redefinição da Educação	53
2.3 Competência para a Competitividade: Expressão da Pedagogia do Trabalho Precarizado	58
CAPÍTULO III – ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL: A BASE ECONÔMICA E POLÍTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL.....	81
3.1 O Eixo das Reformas do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	82
3.2 A Dimensão Legal do Ensino Médio.....	95
3.3 A Dimensão Legal da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.....	111
CAPÍTULO IV – REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO PARANAENSE.....	122
4.1 O Contexto Sóciopolítico e Econômico Paranaense e o Encaminhamento das Políticas Educacionais.....	123
4.2 PROEM: Encaminhamento Histórico e Organização.....	131
4.3 PROEM – Articulação e Submissão ao Projeto de Sociedade Competitiva.....	141

CAPÍTULO V – A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO PARANÁ E A TRANSFORMAÇÃO DAS ESCOLAS EM CENTROS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL.....	146
5.1 As Escolas Pesquisadas.....	147
5.2 CEEP Pedro Boaretto Neto – Missão: Formar Profissionais de Excelência.....	149
5.3 CEEP Francisco Carneiro Martins – A Comunidade Financiando a Implantação e a Manutenção dos Cursos Pós-Médios.....	154
5.4 CEEP Curitiba – O Embate entre a Proposta de Formação Empreendedora e a Proposta de Formação Histórico-Crítica.....	158
5.5 CEEP Professora Maria do Rosário Castaldi – Apostando na Formação para o Vestibular e para o Mercado	166
5.6 Analisando os Dados das Escolas.....	171
5.6.1 Competências.....	171
5.6.2 Contextualização.....	172
5.6.3 Perspectiva de Formação no Ensino Médio	173
5.6.4 Perspectiva de Formação na Educação Profissional Técnica	174
5.6.5 Principais Problemas dos Alunos.....	176
5.6.6 Projeto Pedagógico	177
5.6.7 Papel do Estado	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	180
BIBLIOGRAFIA	185

CAPÍTULO I – CONSIDERAÇÕES METODOLÓGICAS PARA ANÁLISE DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO PARANAENSE

Neste trabalho desenvolvemos uma análise sobre a reforma do ensino médio e profissional paranaense que se processou com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN Nº 9394/96 e com o PROEM - Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. Com o PROEM, as escolas pesquisadas passaram a ministrar cursos profissionalizantes pós-médios, e a educação média afirmava-se como uma educação de caráter geral, antecipando-se às determinações da LDBEN no que diz respeito à forma de organização e encaminhamento do ensino médio e profissional.

Foram criados com base nesse Programa os Centros Estaduais de Educação Profissional – CEEPs, organizados de forma a atender as demandas econômicas regionais. A educação média e profissional passou a ser desenvolvida com base em pressupostos estratégicos cujo objetivo era formar um homem competitivo e empreendedor. Entendemos então que o desenvolvimento de novas práticas que se processavam no interior da escola constituía motivo para investigar o sentido atribuído ao ensino médio e profissional paranaense.

Partimos do entendimento de que, com a reforma do ensino médio e profissional, o objetivo, que a escola passou a ter, foi a formação de competências flexíveis visando o atendimento do mercado. Nosso pressuposto é que as reformulações legais sustentadoras do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio, processadas a partir de 1990, acompanham e expressam a seqüência de mudanças provocadas pela reestruturação capitalista e

pela necessidade de perpetuação do capital. Entendemos que nessa reforma houve a valorização de uma educação apenas “compensatória” que visava “instrumentar” os alunos para que conseguissem desenvolver uma atividade remunerada.

Por isso os objetivos desta pesquisa foram: desenvolver uma análise que mostre os fundamentos estruturadores das propostas de gestão implementadas no âmbito das escolas, dos Centros Estaduais de Educação Profissional – CEEPs - no Estado do Paraná; avaliar a articulação da estruturação desses centros com o projeto de gestão implementado no Estado; levantar dados a respeito do projeto pedagógico em curso.

Desenvolvemos a pesquisa fazendo um estudo bibliográfico, analisando documentos, e realizando entrevistas com membros das escolas pesquisadas. Os dados coletados por meio de entrevistas foram tratados com base na análise de conteúdo.

As discussões que resultaram desta pesquisa foram organizadas em cinco capítulos. No primeiro capítulo tratamos do encaminhamento metodológico e fazemos uma discussão e análise dos temas: ensino médio e profissional, competência, contextualização e racionalização capitalista, que são aqui utilizados com o intuito de ampliar a compreensão do processo de reformas pelo qual passaram as escolas paranaenses.

No segundo capítulo desenvolvemos uma reflexão sobre a educação profissional e sobre o ensino médio na história da educação brasileira. Entendemos ter, com essa forma de encaminhamento inicial, subsídios para proceder à análise dos interesses que hoje norteiam a educação média e profissional. Também abordamos a reestruturação capitalista e a redefinição da educação nesse processo, passando posteriormente à análise das exigências do desenvolvimento de competências e de sua relação com a reedição da Teoria do Capital Humano.

No terceiro capítulo abordamos a relação da reforma do ensino médio e profissional técnico de nível médio paranaense com a reforma do Aparelho do Estado. Focamos os interesses

das agências internacionais nesse processo reformista. Apresentamos as determinantes legais que nortearam as mudanças do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio.

No quarto capítulo tratamos da reforma paranaense, explicitando os objetivos, a organização e os interesses do PROEM considerado então um programa articulado e submetido ao projeto de sociedade competitiva, que, junto com o PQE – Programa Qualidade do Ensino Público do Paraná, complementa a reforma da educação paranaense.

No quinto capítulo trazemos os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas nos quatro Centros Estaduais de Educação Profissional localizados nas cidades de Cascavel, Guarapuava, Londrina e Curitiba. Analisamos os dados de cada escola e categorizamos esses dados de modo a sintetizar as informações e a destacar as diferenças e semelhanças do processo de implementação do PROEM.

Nas considerações finais chegamos à constatação de que, com a reforma no ensino profissional técnico, passou-se a formar o empreendedor. Este foi o momento em que o projeto pedagógico, com base em pressupostos de mercado, passou a valorizar a instrumentalidade do conhecimento, o que nos leva a afirmar que a reforma do ensino médio e profissional técnico de nível médio resultou numa educação compensatória.

1.1 Considerações iniciais sobre o processo reformista do ensino médio e profissional técnico de nível médio

Com a reforma do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio ocorrida a partir de 1990, no Estado do Paraná houve antecipação da reforma prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96.

O PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná alocava para o nível pós-médio os cursos profissionalizantes, visto que o ensino médio passava a ter caráter generalizante. O intuito era reorganizar o ensino médio e criar Centros Estaduais de Educação Profissional de Nível Técnico – CEEPs - conforme as demandas econômicas regionais. A justificativa que norteava tal proposta, que passou a vigorar em 1997, era a obsolescência dos cursos técnicos regidos ainda pela Lei Nº 5692/71 anterior. Os cursos pós-médios oferecidos e ministrados passaram a variar de 06 meses a 02 anos e buscavam atender aos mercados regionais de acordo com suas vocações.

Acreditamos que a reestruturação da escola média e de educação profissional se dá com vistas à perpetuação do sistema capitalista. Essa adequação, por conta da preservação de interesses estabelecidos, segue sugestões de organismos internacionais, representantes das economias centrais que financiam políticas educativas dos países periféricos.

No Brasil, esse processo reformista consubstancia uma reconfiguração escolar que abrange a organização administrativa, o princípio educativo norteador das práticas pedagógicas e o tipo de homem a ser formado. O objetivo da educação escolar passa a ser a formação de competências flexíveis com vistas a atender à reestruturação do mercado de trabalho.

Ao implementarem as determinações legais em vigor¹, os educadores aderem a novas práticas cujos pressupostos estratégicos contemplam a formação do homem competitivo e empreendedor. Esse processo de reformas apressadas pelo aparato legal e pela visão da “sociedade do conhecimento”² provocou o desenvolvimento de práticas pedagógicas desconhecedoras dos pressupostos teóricos.

Nesses termos, a educação escolar, hoje, reveste-se de fundamental importância como campo de investigação para o entendimento de como tais questões estão se configurando, ao alargarem as reflexões sobre o sentido assumido pela educação, no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio, e sobre a relação estabelecida com o desenvolvimento de práticas pedagógicas que se processam no interior da escola.

Um outro fato a ser destacado e que reafirma a necessidade de investigação é a configuração da educação escolar na implementação de encaminhamentos propostos pelos organismos internacionais. Fonseca (1996) analisou o financiamento do Banco Mundial³ à educação brasileira, ressaltando que a concepção educativa do BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento - estava aliada ao projeto de desenvolvimento econômico e

¹ Referimo-nos aqui à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei N. 9394/96; Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; e Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional de Nível Técnico.

² A expressão “visão da sociedade do conhecimento” utilizada aqui tem por referência e base as discussões de Bueno (2000a, p. 47) que, ao analisar as políticas atuais para o ensino médio, destaca a revolução tecnológica e a sociedade do conhecimento como ‘grandes eixos da nova ordem’ importantes para análise da relação entre educação e trabalho no processo de escolarização de jovens.

³ Segundo Fonseca (1996, p. 229) o modelo utilizado para financiamento de projetos brasileiros foi o **co-financiamento**, nesse modelo “o Banco não empresta diretamente, mas ressarce o país pelos gastos antecipados (**contra-partida**) por conta do futuro crédito. Em tese, a parte nacional deveria corresponder a 50% do custo total do projeto” (grifos nossos). Há que ser destacado aqui diferenças entre os termos contra-partida e co-financiamento no que diz respeito à modalidade de empréstimos. Segundo Lichtensztejn e Baer (1987, p. 212), em análise das condições operativas de empréstimos, os projetos financiados “pelo BIRD exigem uma contrapartida de recursos nacionais, influenciando assim, significativamente, no volume e na composição do gasto público (corrente de capital) e do crédito interno. O BIRD, em geral, limita a sua participação em um projeto a 25% do seu custo, enquanto os 75% restantes dos recursos provêm de fontes privadas estrangeiras e principalmente de fontes nacionais”. Com relação ao “co-financiamento”, Lichtensztejn e Baer (p. 213) dizem que se trata de uma nova modalidade de empréstimo incorporada às operações do Banco, e explicam: “As operações de co-financiamento são ‘acordos através dos quais o Banco se associa com outras fontes de financiamento fora do país prestatário na outorga de empréstimos para determinado projeto. Essas fontes adicionais têm sido organismos oficiais, instituições de créditos às exportações e, crescentemente, bancos comerciais privados”.

buscava, a partir de 1970, a contenção da pobreza por meio de estratégias que mobilizassem a produtividade. A educação passou, aqui, a ser vista como “fator direto de crescimento econômico, ou seja, como meio para provimento de técnicos para o setor produtivo, especialmente no nível de 2º grau” (1996, p. 232). Por volta de 1980, o Banco voltou seu olhar ao ensino fundamental, objetivando estrategicamente, com tal investimento, conter o aumento da população considerado fator de instabilidade social e econômica. Desse modo, caberia à educação preparar a “população feminina para a aceitação das políticas de planejamento familiar” estimulando também o desenvolvimento de atividades produtivas. Conforme Gonzalez et al. (1990), em discussão sobre as relações entre o Brasil e o Banco Mundial, foram 07 os projetos na área da educação desenvolvidos com o apoio do Banco Mundial (BIRD)⁴.

Bueno (2000a, p. 106-107), analisando a reforma educacional brasileira comentou que a diretividade tem sido uma característica de clara observação dos documentos publicados pelas agências multilaterais, em textos oficiais brasileiros e também em reformas encaminhadas em países como Chile e Argentina. De acordo com Bueno (p. 110), nas reformas que se vêm processando na educação brasileira, tem havido incorporação de sugestões e de concepções de

⁴ Fonseca (1996) comenta que entre os anos de 1970 e 1990 foram realizados 05 projetos, com cooperação técnica de instituições multilaterais como BIRD – Banco Internacional para a Reconstrução e Desenvolvimento e BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, dois dos quais direcionavam-se ao ensino fundamental e os demais ao ensino técnico de nível médio. Conforme discussão desenvolvida por Gonzalez (1990), os projetos para a área da educação até o ano de 1989 foram 07, listados a seguir: “0755-0 – 1971 – Ampliação das oportunidades de treinamento para técnicos industriais e agrícolas de nível secundário, através da extensão das instituições existentes, e produção de técnicos industriais de alto nível ou ‘engenheiros operacionais’, através da implantação de novos centros de nível pós-secundário. 1067-0 – 1974 – Assistência ao Governo na implementação da reforma educacional de 1971, nos níveis básico e secundário, em sete estados mais pobres do País, através da construção de escolas, instalação de equipamentos, treinamento de professores, assistência técnica e estudos de pré-investimento. 1452-0 – 1977 – Melhoria na qualidade da educação vocacional e técnica. 1867-0 – 1980 – Melhoria na qualidade do sistema escolar de nível básico e adequação da rede física às necessidades de atendimento da região nordeste. 2366-0 – 1983 – Melhoria no desempenho das escolas técnicas agrícolas e industriais, adequando-as às necessidades de profissionalização, e aperfeiçoamento de recursos humanos e físicos e dos processos técnico-pedagógicos. 2412-0 – 1984 – Melhoria na qualidade do sistema escolar de nível básico e adequação da rede física às necessidades de atendimento integrado em áreas periféricas das Regiões Norte e Centro-Oeste. 2810-0 -1987 – Expansão do treinamento vocacional, através das agências públicas e privadas, com a finalidade de aliviar o déficit de mão-de-obra de níveis médio, especializado e semi-especializado em todos os setores da economia”.

agências financiadoras⁵. Desse modo passaram a ser adotadas categorias consideradas “consensuais e indiscutíveis” como “modernização, qualidade, competitividade e equidade”, componentes do receituário pró-reforma sem impedimentos e conflitos de qualquer origem.

Dessa forma, devido à interferência dos organismos e em razão do desenvolvimento de práticas regadas pelo mero sentido de cumprimento de tarefas interessa-nos saber: Qual o sentido assumido pela escola de ensino médio e de educação profissional técnica de nível médio na formação do jovem? Que tipo de homem está sendo formado? Qual a lógica seguida pela escola?

Neste quadro contraditório, supomos que, com a reforma do ensino médio e profissional, há a valorização de uma educação apenas “compensatória” no sentido de “instrumentar” para um suposto exercício profissional no contexto brasileiro atual. No entanto, há que se pensar na real necessidade de instrumentação formal que possibilite a compreensão do mundo por dimensões que envolvam a esfera social, política, econômica e educacional.

Acreditamos ser indispensável entender as contradições da sociedade em questão, e também a formação dos quadros que trabalham a educação, justamente para a compreensão do fenômeno educativo.

1.2 Categorias de Análise

Para estudo do processo de reforma, que se iniciou no ensino médio e profissional técnico de nível médio, a partir de 1990, selecionamos as seguintes categorias: Ensino médio e profissional, competência, contextualização e racionalização capitalista.

⁵ Outros pesquisadores discutiram esse assunto, como Kuenzer (1997) e também Ferretti e Silva Júnior (2000).

Optamos pela categoria ensino médio e profissional porque, no quadro de dualidade estrutural⁶, o ensino médio e a educação profissional atenderam, não obstante divididas em redes de preparação geral e de profissionalização, às necessidades da divisão social e técnica do trabalho. Hoje tais níveis de ensino atendem aos interesses da divisão internacional do trabalho e colaboram para a separação entre países ricos e pobres e para a conformação de massas excluídas pela noção de empregabilidade. Essa situação faz com que sejam camufladas os interesses que direcionam tanto o ensino médio, como a educação profissional.

Para Kuenzer (2002), tanto a educação para a cidadania quanto a educação para o trabalho têm abrigado todo tipo de proposta. Consideramos a concepção da autora importante, visto que ela justifica o direcionamento desses níveis de ensino para a manutenção da referida dualidade estrutural que responde aos objetivos de inclusão ou exclusão social. Seguindo essa lógica, concordamos com os argumentos de Kuenzer (p. 26) que disse não haver como compreender, de forma dissociada, o ensino médio e profissional no Brasil, pois ambos contribuíram para formação de “quadros intermediários”, necessários ao desenvolvimento das forças produtivas aprofundando o processo de divisão social e técnica do trabalho.

Pensar a formação do novo homem, o homem para o século XXI, com base nas recentes exigências provenientes do mundo do trabalho, foi o que nos levou a selecionar a categoria competência, imprescindível para a análise que iremos desenvolver. O modelo e as exigências de competência protagonizaram o contexto de reestruturação capitalista.

Hirata (1994) abordou a discussão desenvolvida por Braverman na obra Trabalho e Capital Monopolista, acerca da desqualificação do trabalho que se processava na década de 1970. Para a autora, com a introdução de novas tecnologias haveria uma acentuada divisão entre

⁶ Categoria estudada por Acácia Z. Kuenzer (2002, p. 26) explicativa da constituição do Ensino Médio e Profissional no Brasil.

trabalhadores menos e mais qualificados. Desta análise é possível inferir que este também é o início do modelo de competência que tem seu surgimento marcado por exigências de conhecimentos e atitudes bastante diferentes daqueles requeridos na organização do trabalho taylorista. Para Hirata (p.132-33), a noção de qualificação é multidimensional e envolve a qualificação do emprego, a qualificação do trabalhador e a qualificação como uma relação social. A noção de competência responde ao novo modelo descrito como pós-taylorista de “organização do trabalho e de gestão da produção”.

Com a generalização dessa bandeira pela formação do homem e cidadão voltado ao atendimento das necessidades atuais, nem todos serão dotados dessas competências em vista da lógica capitalista e educacional. A discussão de Kuenzer (1999b, p. 132), a respeito da polarização das competências, esclarece essa questão. Para ela, há um processo de “contenção do acesso aos níveis mais elevados de ensino”. Nestes poucos serão incluídos, respondendo à lógica de polarização. Conforme nosso entendimento há, de um lado, um reforço, agora pela pedagogia das competências, daquele processo de dualidade estrutural. Isso nos leva a pensar que a lógica que rege as políticas públicas para a educação continua a mesma, apesar da reforma.

Por outro lado, não podemos negar os avanços relacionados à concepção de qualificação do trabalhador. Esse assunto foi reforçado por Kuenzer (p. 131) ao mencionar que, hoje, o objetivo a ser atingido “é a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez pela flexibilidade e rapidez de modo a atender as demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade”.

Hirata (1994) chama a atenção para essa nova forma de organização do trabalho, visto que os trabalhadores são envolvidos em estratégias administrativas de um trabalho mais competitivo, sem que haja salário correspondente. Entendemos que permanece a orientação do trabalho voltado ao lucro. Mudam as formas de organização e encaminhamento do trabalho, e há

prescrição de novos requisitos considerados imprescindíveis para a formação dos trabalhadores, mas não há mudança na intencionalidade, há apenas o redimensionamento das formas com as quais poderá haver continuidade da lógica capitalista de incessante busca de lucro.

Por isso, acreditamos que a escola, hoje, imprimiu um formato educativo no ensino médio e profissional originado das formas de planejamento e organização do trabalho, sendo sua orientação o lucro. Esse novo formato educativo reforça as considerações de Braverman (1987) feitas na obra *Trabalho e Capital Monopolista* que, em discussão sobre as formas assumidas pelo trabalho nas relações capitalistas de produção, esclareceu haver uma potencialidade no trabalho humano que se constitui a base para a aquisição de lucro. Para tanto a produção se faz a partir desse potencial da força de trabalho.

É nesse sentido que a gerência científica esteve voltada à ampliação das formas de produção de modo a expandir as condições de aquisição de lucro. Conforme foi destacado por Braverman (1987, p. 82-83), a gerência científica, presente nas empresas capitalistas, esteve voltada à “adaptação do trabalho às necessidades do capital”.

A escola contribuiu com esse processo e, como destacou Braverman, os serviços escolares passaram a ser requisitados no momento de ampliação da industrialização e urbanização no período do capitalismo monopolista. Para Braverman, esse período trouxe como característica a “gerência científica” e a revolução técnico-científica com início nas últimas décadas do Século XIX sob a forma de concentração e centralização do capital.

A organização da empresa moderna, segundo Braverman, passou por mudanças na estrutura administrativa assumindo um formato ampliado em que vários gerentes, assistentes e supervisores operaram como mecanismo de controle dentro das respectivas especialidades formando, assim, um ‘aparelho administrativo da empresa’. Dotadas de alta competitividade, elas buscam suprir necessidades de produção de mercadorias, bens e serviços.

Nesta fase de desenvolvimento capitalista, o Estado é conclamado a prover necessidades. Considerando as discussões de Braverman, o Estado sempre foi utilizado como elemento estimulador do desenvolvimento capitalista, não sendo este fato característica apenas da fase monopolista. Disse ele: “No sentido mais elementar, o estado é o penhor das condições, das relações sociais, do capitalismo, e o protetor da distribuição cada vez mais desigual da propriedade que esse sistema enseja” (1987, p. 242).

O Estado passou a provedor da educação e, como mencionou Braverman, ocorreu um grande processo de institucionalização da socialização da criança com o desaparecimento de instâncias como a fazenda e a aldeia que ocupavam lugar de destaque nessa tarefa. Com as transformações capitalistas, a escola destacou-se como instituição formadora do trabalhador e consumidor, conduzindo a criança a se adequar à “veloz e intrincada maquinaria social” (1987, p. 244-245).

No processo de institucionalização educacional da criança, objetivava-se, segundo o autor, a adaptação. O papel da escola foi assim descrito: “Na escola a criança e o adolescente praticam aquilo para o que mais tarde serão chamadas (sic) a fazer como adultos: conformidade com as rotinas, a maneira pela qual deverão arrancar das máquinas em rápido movimento o que desejam e querem” (BRAVERMAN, 1987, p. 245).

Hoje, num momento em que a racionalidade tem suas bases numa cientificidade do trabalho dinâmico que se organiza, de forma flexível, e em que as normas primam pelo trabalho em equipe, pela iniciativa, pela liderança, pela competitividade, a educação escolar passa por mudanças visando uma formação que atenda o novo contexto. O que se sugere é uma formação voltada ao mundo competitivo, mas incerto, no qual cabe a cada estudante ou trabalhador sua única responsabilidade: formar-se para atender as novas exigências sociais e do trabalho.

Frigotto (1999, p. 37), em discussão sobre a globalização e a educação técnico-profissional, afirma que é através da racionalização que passa a haver enxugamento dos quadros nas empresas. De acordo com ele, trata-se de uma palavra emoldurada num poderoso simbolismo que pode ter como tradução a “reengenharia, reestruturação produtiva, flexibilização, desregulamentação, descentralização e autonomia”.

Encontramos em Harvey (1994, p. 140) explicações sobre o momento de gestação de tais mudanças. O autor apontou o período entre 1970 e 1980 como o período de “reestruturação econômica e de reajustamento social e político”. Nesse período o sistema produtivo passou a ser caracterizado por mudança tecnológica, automação, busca de novos produtos e mercados, e também aceleração de tempo de giro de capital. Com referência a esse novo regime de acumulação o autor esclarece:

“A acumulação flexível, como vou chamá-la, é marcada por um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional” (HARVEY, 1994, p. 140).

Para Harvey, esse novo processo produtivo originou padrões desiguais de desenvolvimento, fomentou o ‘setor de serviços’, comprimiu o espaço-tempo pela rapidez de negociações, promovendo um maior controle do trabalho. Essa onda de mudanças trouxe consigo a flexibilização das formas de contratação em que houve a redução do emprego estável em tempo integral para diferentes arranjos que incluíram trabalho de tempo determinado, trabalho de tempo parcial, trabalho subcontratado; com a flexibilização da produção, os trabalhadores também são flexíveis.

Trata-se de produzir para um mercado cujo consumo passa a ser incentivado pelo surgimento de necessidades variadas. Por isso o meio produtivo passou a considerar aspectos como a informação e a inovação entre as novas estratégias para organizar a produção. Harvey destacou a importância do papel atribuído ao conhecimento científico e técnico na competitividade capitalista. Para ele, é primordial conhecer o que pode trazer vantagens competitivas. Assim valoriza-se o conhecimento de ponta, descobertas recentes que incluem a técnica e o produto. O saber termina por receber um novo estatuto, o de “mercadoria-chave”, que, no jogo da livre concorrência, é comprado e vendido por quem pagar mais.

No regime de acumulação flexível, o Estado deixa de ter papel central como no fordismo. Há o “enfraquecimento” das instituições políticas e a emergência do capital financeiro. Para Ferretti e Silva Júnior (1998), com as reformas do Estado há a passagem do Estado intervencionista ao Estado gestor, regido pela lógica da “racionalidade empresarial das empresas capitalistas transnacionais”. Conforme os autores, no Brasil esse processo tomou forma no governo Collor, quando “o empresariado se viu mais fortemente instado e/ou pressionado a rever suas formas de atuação e produção, no sentido de adequar-se às demandas por maior produtividade, tendo em vista a competitividade global” (1998, p. 12).

As determinações para as mudanças do Estado e da educação com origem nesse período foram sistematizadas no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, elaborado no governo Fernando Henrique Cardoso. Conforme este documento, o Estado “deixa de ser responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via de produção de bens e serviços para fortalecer-se na função de promotor e regulador desse desenvolvimento” (BRASIL, 1995, p. 17). Dessa forma, o Estado assume o “papel de regulador e provedor ou promotor” da educação, entendida como um ‘serviço social’ considerado essencial para o ‘desenvolvimento’ (BRASIL, 1995, p. 18).

Para Ferretti e Silva Júnior (2000, p. 62), a mudança ocorrida no paradigma de políticas públicas alterou também o paradigma educacional que passou a ser orientado por uma racionalidade capitalista, proveniente “do mundo dos negócios”, que acreditamos ser uma nova racionalidade própria da forma flexível.

Segundo os autores, nesse processo de subordinação da educação ao econômico, a racionalização leva à naturalização do entendimento das condições objetivas de vida do homem, das formas de apropriação da riqueza, da responsabilização “total e individual” pelos êxitos e fracassos na busca da sobrevivência, na busca pelo emprego. Tais orientações enquadraram o ensino médio e profissional num contexto de valorização da educação não restrita ao espaço geográfico brasileiro.

Seguindo este raciocínio, concordamos com a hipótese levantada por Ferretti e Silva Júnior (2000, p. 64), segundo a qual as mudanças ocorridas no ensino médio e profissional “objetivam mais a produção de um novo tipo de homem, do que, efetivamente, sua preparação para o trabalho”. A compreensão que temos, baseada na reflexão desenvolvida sobre a educação para o trabalho, numa sociedade sem empregos, é que aqui está a relação entre as categorias competência e racionalização capitalista.

Reafirma-se então a ‘educabilidade’⁷ comentada por Kuenzer (1997a), o que nos leva a pensar que a escola mantém sob nova roupagem uma pedagogia capitalista desde as determinações legais até a implementação da prática pedagógica, muitas vezes orientada para qualquer direção⁸ pressupondo-se que qualquer educação é para o trabalho.

⁷ Para Kuenzer, a nova educabilidade é uma forma educativa necessária ao desenvolvimento produtivo atual. Esse assunto foi tratado pela autora (1997b) que, numa referência feita a Gramsci, visa a esclarecer como se processa a educação do trabalhador em meio às relações de produção capitalistas.

⁸ Na introdução do livro *Ensino Médio: Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho* (2002, p. 12), a autora discutiu esse assunto demonstrando a necessidade da construção de propostas mais comprometidas com aqueles que vivem do trabalho.

Kuenzer (1997b, p. 72) mostra que a escola tem grande importância para aqueles que vivem do trabalho, pois se constitui como espaço de luta de classes, no qual os trabalhadores e seus filhos recorrem à superação dos “aspectos de parcialização e fragmentação do saber elaborado na prática”. No entanto, como ressaltou a autora, há o entendimento de que, na formação para o trabalho, qualquer tipo de educação serve, já que será direcionado aos ‘desvalidos da sorte’, imprimindo na educação média e profissional uma característica compensatória e assistencialista⁹. A educação que visa a emancipação do homem cidadão e trabalhador, compreendendo uma articulação entre a realidade ampla e contextualizada, precisa ao nosso ver possibilitar a compreensão das contradições existentes, da necessidade de engajamento e aperfeiçoamento no trabalho, buscando com isso permitir a esse cidadão refletir e agir dignamente na construção da sociedade.

Por isso recorreremos à categoria contextualização que, se no verso traz as marcas de naturalização das condições objetivas possibilitando a redundância, no reverso pode questionar a propósito da relevância que assume como princípio organizador do ensinar e aprender e como elemento imprescindível para o entendimento da realidade, da cidadania e da relação entre a escola e o trabalho.

Entendemos que é preciso repensar a dissociação existente entre o pensar e o fazer que acompanha, de longa data, as discussões do ensino médio e profissional, problema inerente à categoria *dualidade estrutural* estudada e explicada por Kuenzer (1997a). Também é preciso repensar o ensino médio e profissional considerando-se a adoção de pacotes educacionais não questionados, oriundos dos organismos financeiros multilaterais. Essa questão constitui-se preocupação para Bueno (2002), quando o ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal é

⁹ Essa é uma crítica ao MEC-SEMTEC desenvolvida por Kuenzer (1997a, p. 74). Conforme a autora, o MEC-SEMTEC tem adotado um conceito elitista de competência, propondo a educação profissional de modo compensatório e assistencialista e impedindo a continuidade de estudos.

discutido. Para ela, “a análise econômica, a teoria empresarial, e uma nova versão da teoria do capital humano” constituem o enfoque teórico no qual se embasam modelos que são recomendados por estes organismos (2002, p. 49).

O alerta feito por Bueno, que precisa ser levado em conta nesse contexto de importação e experimentação de modelos, direciona-se à questão social brasileira que, para autora, está “expressada no aumento das assimetrias sociais (desigualdade), na ausência de diálogo e no consenso induzido (autoritarismo), no desrespeito/ausência de direitos (exploração) e na redução da cidadania aos limites da produção/consumo (exclusão)” (2002, p. 49).

Diante desse quadro, através do qual adequaram-se legalmente as escolas médias e profissionais técnicas de nível médio e passou-se a requerer um novo formato educativo, é preciso discutir em que bases tomaram forma tais mudanças.

1.3 Encaminhamento Metodológico

Como havíamos comentado no início deste trabalho, no Estado do Paraná, a implantação do PROEM, como parte da política educacional do estado paranaense, antecipava-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº 9394/96. O encaminhamento reformista paranaense possui, então, algumas características que lhe são próprias: o respaldo obtido em subsídios financeiros externos, a reorganização estadual de regiões onde seriam constituídos centros de educação profissional técnicos de nível médio que, sob responsabilidade do governo paranaense, ofereceriam apenas educação profissional. Estes centros procurariam atender as necessidades regionais de profissionalização surgidas das demandas econômicas existentes.

Optamos por desenvolver esta pesquisa reunindo dados obtidos com a análise de documentos, com a realização de entrevistas semi-estruturadas, com observações realizadas no campo pesquisado por ocasião da realização de entrevistas, da análise de conteúdo e de um estudo bibliográfico sistemático a respeito das reformas do ensino médio e da educação profissional a partir de 1990.

Os documentos analisados nesta pesquisa são documentos que contribuem para a reflexão sobre as questões que se apresentam no macrocontexto relacionadas ao encaminhamento político educacional e ao desenvolvimento de ações pedagógicas na escola. Essa forma de coleta de dados facultou levantar informações que se foram constituindo fundamentais para esclarecer o direcionamento das políticas educacionais e reformas que se processaram. São elas que constituem objeto desta pesquisa. Entre esses documentos estão:

1) aqueles produzidos antes da reforma por organismos internacionais, que financiam ou apenas sugerem, com a participação de assessores governamentais e técnicos das instâncias executoras, mudanças educativas nos países periféricos.

2) os da Secretaria de Educação paranaense que expressam os acordos e as coordenadas para o encaminhamento da reforma.

3) os que foram elaborados na escola por ocasião da implementação da reforma.

Algumas observações foram desenvolvidas nos momentos de visita às escolas pesquisadas e tiveram como objetivo captar dados da dinâmica escolar e encontrar nela elementos que contribuíssem para a análise do objeto. Como afirmaram Ludke e André (1987, p. 26), “a observação ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens da pesquisa educacional” e juntamente com outras técnicas de coleta “possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado”. No entanto, houve grande dificuldade para realização das observações, já que as visitas às escolas pesquisadas foram desenvolvidas a partir de 2004,

momento em que ocorria o encerramento do curso de educação profissional de nível técnico na modalidade pós-médio. Nessa ocasião, já estava em desenvolvimento, antes mesmo da aprovação do Decreto N. 5.154/2004, a experiência dos cursos integrados¹⁰ (médio e profissional técnico de nível médio), restando muito pouco dos cursos implementados com o teor reformista do governo Lerner. Os novos cursos, fruto da reforma promovida pelo MEC, mas com implementação no governo Requião, eram conduzidos com organização e concepções bastante distintas que envolviam nesse processo professores, alunos, e coordenação pedagógica. Por este motivo as observações não foram utilizadas.

Realizamos entrevistas semi-estruturadas com membros da equipe pedagógica que, no período de implementação da reforma promovida pelo PROEM, encaminharam tanto a reorganização do projeto pedagógico com base em novo entendimento do ensino médio e profissional técnico de nível médio, quanto o redimensionamento das ações pedagógicas. Nas entrevistas, o objetivo foi levantar dados a respeito de como foi encaminhada a reforma, pela Secretaria da Educação, de como se implementou na escola e de qual foi o entendimento dos membros da equipe pedagógica acerca dos novos conceitos, como competência e contextualização, que passariam a definir o currículo do ensino médio. Enfim, que homem seria formado.

A forma de tratamento dos dados coletados em entrevistas semi-estruturadas nos Centros Estaduais de Educação Profissional – CEEPs será a análise de conteúdo, descrita por Bardin (1977, p. 42) como:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das

¹⁰ Essa modalidade de cursos integrados foi uma experiência desenvolvida por iniciativa do MEC em apenas 03 estados brasileiros: Paraná, Santa Catarina, Espírito Santo.

mensagens indicadores (quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Para o trabalho de análise e sistematização do conteúdo das mensagens contidas nas entrevistas utilizamos a grelha de análise um quadro sugerido por Bardin que reúne, de modo organizado, os dados encontrados, graças aos quais é possível sintetizar os resultados obtidos. Com base nesses dados processa-se a categorização, um outro passo importante da análise de conteúdo que objetiva representar os dados obtidos de modo simples.

Após essa representação dos dados é que faremos a análise, que, como destacou Frigotto (2002, p. 88), é um momento em que o pesquisador estabelece “as conexões, mediações e contradições dos fatos que constituem a problemática pesquisada”.

Com esses procedimentos metodológicos pensamos ser possível uma leitura sobre o encaminhamento da reforma do ensino médio e profissional técnico de nível médio paranaense e, a partir dela, apontar os fundamentos que lhe deram sustentação.

CAPÍTULO II: CAMINHOS E SENTIDOS DO ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DO NÍVEL MÉDIO

Neste capítulo faremos uma retomada histórica do ensino médio e da educação profissional que nos possibilite situar, no Brasil, o percurso feito por esses níveis de ensino, apontando os aspectos norteadores que lhes deram forma. O objetivo dessa discussão é refletir os interesses que historicamente vêm moldando o ensino médio e profissional e que estão presentes na reforma que se processou em tais níveis de ensino nos anos de 1990, que é objeto desta pesquisa. Lembramos que, de acordo com nossa tese, as reformulações legais sustentadoras do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio promovidas a partir dos anos de 1990, acompanham e expressam a seqüência de mudanças provocadas pela reestruturação capitalista e pela necessidade de perpetuação do capital. Desse modo, houve a redefinição desses níveis de ensino relativamente aos pressupostos que dão nova forma de encaminhamento curricular e gestão da escola.

Atualmente, no ensino médio, requer-se constantemente o desenvolvimento de competências básicas gerais que busquem contemplar as necessidades educativas solicitadas pelo mundo moderno. Assim, aprender a ser, a conviver, a fazer, a conhecer tornou-se norte para o desenvolvimento de tais competências. O ensino médio, etapa final da educação básica, passa a ter esse mérito: o de formar para o trabalho, abrangendo tais competências, que entendemos estarem envoltas num apego e recorrência à subjetividade que irá facilitar a convivência e a adaptação ao mundo moderno marcado pela exclusão e pela incerteza, como explicitado no Relatório Delors (2001).

Na educação profissional, a busca pelo desenvolvimento de competências específicas pressupõe, além das competências básicas, aquelas circunstanciadas por novos padrões produtivos, ou seja, busca-se formar trabalhadores competitivos e competentes para o novo formato organizacional do trabalho.

Com isso, tal modalidade educativa passou, a partir da LDBEN Nº 9394/96 e do Decreto Nº 2.208/97, a formar profissionais nos níveis básico, técnico e tecnológico, visando a contemplar determinações existentes no novo contexto no qual o trabalho se reorganiza em face da acumulação capitalista flexível necessitada de trabalhadores que respondam a diversificados níveis de exigência e natureza laboral.

Em vista desse processo, há uma corrida aos cursos de formação que facultem ao trabalhador colocar sua força de trabalho à venda e sustentem o ressurgimento da Teoria do Capital Humano, ressignificado na missão de responsabilizar individualmente aqueles que não conseguem permanecer empregados e os que não conseguem inserção no mercado do trabalho.

Todo esse emaranhado resulta na empregabilidade que é condição daquele que está apto a ser empregado por ter feito vários cursos, adquirindo um número significativo de certificados que o torne hábil a desenvolver ações profissionais. No discurso empresarial vigente, a empregabilidade é considerada responsabilidade de quem quer empregar-se ou garantir-se no emprego. Logo, passa a ter uma conotação subjetiva, vale dizer, o desenvolvimento depende da responsabilidade de cada um, independentemente das questões de desemprego, de número de postos de trabalho, de falta de escolas públicas para profissionalização, do enxugamento próprio das formas de gerência das empresas flexibilizadas e das novas formas de apropriação de lucro.

Forrester (1997) comentou o “engodo magistral” que vivemos, mas não queremos reconhecer, por força do qual o desempregado é objeto de uma lógica planetária que inclui a supressão do emprego. Como explicou Forrester, no processo de marginalização decorrente da

falta de emprego, a norma é a existência dos que solicitam emprego, fato inaceitável pelos excluídos que terminam por se culparem pela própria situação¹¹ e que se acusam por aquilo de que são vítimas.

Conforme nosso entendimento, essa realidade leva a uma visão utilitarista da educação e do trabalho, na qual a educação estaria formando empreendedores e promovendo o desenvolvimento econômico sustentável e com isso proporcionando a redução da pobreza.

2.1 Implicações históricas do ensino médio e da educação profissional técnica de nível médio

Optamos por iniciar esta discussão enfatizando a vinculação entre a educação e a preparação para o trabalho, desde o início do século XX, na história da educação brasileira. O objetivo aqui é apontar algumas determinantes que definiram o ensino médio e a educação profissional no Brasil, destacando as características assumidas no jogo de interesses que as delineava. Este é um procedimento importante para podermos situar a reforma em processo, desde os anos de 1990 no ensino médio e profissional técnico de nível médio, objeto desta pesquisa.

A escola em cada momento histórico voltou-se ao atendimento de necessidades da sociedade brasileira na perspectiva dos governantes. A educação profissional do início do Século XX, no Brasil, atendeu a perspectivas do desenvolvimento econômico e a interesses das camadas emergentes da população que ambicionavam a ampliação do direito à educação. Como foi

¹¹ Vale lembrar aqui o desenvolvimento do sentimento de vergonha que, segundo Forrester (1997, p. 12), deveria ter cotação na Bolsa por ser um elemento importante do lucro.

explicitado por Cunha (2000a, p. 6), no período da Colônia e do Império, a profissionalização era destinada “aos miseráveis, aos órfãos, aos abandonados, aos delinquentes”, característica que demarca os resquícios da condição do homem escravo.

Essa forma de entender a profissionalização começa a passar por mudanças quando houve a necessidade de formar quadros profissionais com o início da complexificação da industrialização brasileira. Era preciso então, como esclareceu Cunha (2000a), retirar o ranço que dotava o ensino profissional de um ensino destinado aos desvalidos da sorte, passando-se a objetivar a profissionalização como ação que iria dignificar o trabalhador.

Manfredi (2002, p. 51) assinalou que, no momento do surgimento da escola, o objetivo era “preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social”. Na ótica de análise da autora, a educação para o trabalho fazia-se nele mesmo¹². Já em 1909, conforme Manfredi, foram criadas 19 escolas de aprendizes artífices. Este fato concretizado pelo então presidente Nilo Peçanha tinha como objetivo a formação profissional e com ela a contenção do movimento operário que era conduzido na época por trabalhadores, basicamente imigrantes estrangeiros.

Xavier (1990), discorrendo sobre o processo de industrialização, comentou que com o desenvolvimento do capitalismo foram implementadas novas formas de produção, responsáveis por uma modernização econômica que, mesmo dependente, promoveu um aumento da “demanda social por escola”, o que resultou em reivindicações pela ampliação do sistema educacional brasileiro. De acordo com interpretações da autora, aqui no Brasil, expandir o sistema de ensino seria uma forma encontrada pelas elites dirigentes para driblar os índices de analfabetismo que

¹² Esse assunto pode ser confirmado em Maria Laura P. B. Franco (1983, p. 47), em artigo sobre a democratização e profissionalização do segundo grau. Conforme explicitou a autora, o ensino profissionalizante teve início no Brasil nos anos de 1800. Cita especificamente o arsenal de guerra do Rio de Janeiro que em 1834 admitia jovens com idade entre 8-12 anos para aprender diversos ofícios, desenho e primeira letras.

denunciavam o “atraso” brasileiro, fato que encobria as causas estruturais reais das desigualdades vividas na época.

O período entre 1920 e 1930 foi fortemente influenciada por ideais renovadores, marco da propagação do ideário liberal, época em que os Pioneiros da Educação Nova – segundo os quais a educação deveria ser pública, leiga e gratuita – defenderam a ampliação da educação. De acordo com Xavier, havia também uma pressão social por educação, o que pode ser explicado pela ilusão liberal de possibilidades de ascensão social por meio da escola, já que o sistema de produção brasileiro, mesmo nos grandes centros, ainda era incipiente. Como foi destacado pela autora, o ideário liberal prestou-se mais como instrumento de mediação política que como instrumento de reforma das instituições em face das novas exigências capitalistas que se apresentavam, na época.

Esse fato pode ser percebido na Reforma Francisco Campos¹³, ocorrida nos anos de 1930. Essa reforma teve o mérito de organizar o ensino secundário de modo estruturado em todo o território nacional, porém preservou uma estrutura conservadora e elitista na manutenção de caminhos diferenciados entre um ensino que possibilitava prosseguir os estudos num nível superior e outro que os endereçava à profissionalização, fato denunciado por Xavier (1990, p. 92) que interpretou a profissionalização como uma espécie de “mal necessário”, visto que não era objetivo comprometer “a qualidade e a função educativa” do ensino secundário. Tratou-se, como explicitou Xavier, de “uma educação limitada e delimitada para aqueles cujas carências econômicas impedissem o prosseguimento dos estudos, lançando-os precocemente no mundo do trabalho”.

¹³ Como destacou Romanelli (2001, p. 131) a Reforma Francisco Campos efetivou-se a partir dos seguintes Decretos: “Decreto n.º 19.850 – de abril de 1931, que cria o Conselho Nacional de Educação. Decreto n.º 19.851 – de 11 de abril de 1931: dispõe sobre a organização do ensino superior no Brasil e adota o regime universitário. Decreto n.º 19.852 – de 11 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização da Universidade do Rio de Janeiro. Decreto n.º 19.890 – de 18 de abril de 1931: Dispõe sobre a organização do ensino secundário. Decreto n.º 20.158 – de 30 de junho de 1931: Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Decreto n.º 21.241 – de 14 de abril de 1932: Consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário”.

Uma outra questão a ser observada a respeito das reformas educativas dos anos de 1920 e 1930 foi ressaltada por Nogueira (1999, p. 25-26) que enfatizou a entrada de idéias da Escola Nova no Brasil, sistematizadas no “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932, destacando que houve por parte de representantes¹⁴ desse novo pensamento pedagógico

“vinculações mediatas, produzidas pela valorização extremada da cultura da ‘metrópole, são responsáveis pela tentativa de transplantar’ postulados educacionais ‘universais’ em nível nacional, têm resultado ainda hoje na sistematização de novos modelos científicos e culturais de caráter mais abrangente, na busca do crescimento econômico e do desenvolvimento das nações ‘atrasadas’”.

O transplante de idéias educacionais vindas de fora nos dias atuais constitui realidade graças à grande produção de documentos e acordos firmados junto aos organismos internacionais, como verificaremos adiante. No entanto, não podemos perder de vista que as intencionalidades das classes dominantes brasileiras foram mantidas de modo ideológico, produzindo um ranço que afeta esse nível de ensino até hoje.

Como foi explicado por Kuenzer (2002), a implementação de uma política pública direcionada à formação profissional tinha a perspectiva moralizadora de educar, pelo trabalho, os pobres e desvalidos, aqueles que perambulavam pelas ruas. Lembra-nos ainda que as escolas de aprendizes formadas em 1909 no âmbito federal foram, em 1942, transformadas em escolas técnicas federais. Convém reforçar que a opção pela criação de escolas profissionalizantes não se deu apenas em vista de um objetivo educacional, mas principalmente de um objetivo político e social¹⁵.

¹⁴ Nogueira (1999, p. 26) resalta grandes representantes desse “transplante” de “idéias e cultura estrangeiras” como – Anísio Teixeira, filiado às idéias de John Dewey, e Fernando Azevedo, filiado às idéias de Emile Durkheim.

¹⁵ Informações a esse respeito também podemos obter em BARROS, (2000) que atribui a criação das escolas ao fato de o presidente, na época, ter visitado a Alemanha e ter visto por lá um parque industrial bastante avançado, enquanto no Brasil a industrialização era incipiente. Uma outra questão destacada é que essas escolas localizavam-se

Romanelli (1980) informou que, entre 1942 e 1946, foram decretadas, por iniciativa do então ministro Gustavo Capanema, reformas que foram denominadas de Leis Orgânicas¹⁶ e envolveram ramos do ensino primário e médio. Tal processo, segundo Kuenzer (2002, p. 28), acompanhou as mudanças que estavam se processando no mundo do trabalho, nas quais uma visível diferenciação entre trajetórias educacionais¹⁷ são seladas, com a possibilidade de prosseguimento de estudos no ensino superior através de cursos como o científico e o clássico, ambos cursos médios de 2º ciclo com duração de 03 anos. O outro caminho, segundo a autora, teria como objetivo profissionalizar trabalhadores, também em cursos como “o agrotécnico, o comercial técnico, o industrial técnico e o normal”. Todos eles cursos médios de 2º ciclo com duração de 03 anos.

A avaliação da autora aponta para um processo de reforma marcado pela dualidade estrutural, categoria que explica a diferenciação de trajetórias educacionais e profissionais aos jovens. Esse formato, conforme Kuenzer, é a expressão da sociedade capitalista organizada e gerida pelo paradigma taylorista-fordista, no qual as funções a serem desempenhadas pelos que dirigem e pelos que executam o trabalho são bastante diferenciadas.

Manfredi (2002) assinalou que, após as Leis Orgânicas, houve uma pequena possibilidade de acesso ao ensino superior pelos formados em cursos médios profissionalizantes. Para isso, o curso superior a ser pleiteado deveria constituir a mesma área de formação do ensino médio.

nas capitais, o que demonstra estratégia política do governo. Para MANFREDI (2002), este fato corresponde à barganha política do governo federal com as oligarquias.

¹⁶ Na década de 40 houve ampla implementação da Legislação Educacional. Em 1942, no entender de Romanelli (p. 154), foram criadas: a Lei orgânica do Ensino Industrial, a Lei Orgânica do Ensino Secundário; o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial. Em 1943: a Lei Orgânica do Ensino Comercial. Já Em 1946: a Lei Orgânica do Ensino Primário; a Lei Orgânica do Ensino Normal; o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial; a Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Conforme Romanelli (p. 164), houve subdivisão do ensino normal em dois níveis. Coube ao curso de primeiro ciclo com duração de quatro anos, ministrados nas escolas normais regionais, formar regentes de ensino primário, cabendo aos cursos de segundo ciclo desenvolvidos nas escolas normais a formação do professor primário no período de três anos.

¹⁷ Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 27-28) comentaram sobre a persistência da dualidade entre escola para os mais favorecidos e escola para trabalhadores.

Podemos já, a partir dessa breve análise, reforçar que a educação profissional, por um lado, implementou-se com o intuito de profissionalizar os jovens e com isso fortalecer o país formando mão-de-obra para o mercado industrial e comercial que surgia; por outro, essa educação caracterizou-se também por necessidade, que sentiam os governantes, de exibir obras e feitos administrativos e, até mesmo, de manter um distanciamento entre as classes sociais existentes.

Também precisamos pensar que, se havia brechas que indicavam possibilidades de acesso ao ensino superior para quem cursava o ensino médio profissional, essa era uma escala que só seria possível ser galgada pelos mais “habilidosos e competentes”, já que para isso havia necessidade de prestar exames de adaptação¹⁸, o que mostra o viés liberal presente nesse período analisado.

Mesmo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei Nº 4024/61 - a dualidade no processo de formação, conforme a classe social, permaneceu sustentada por dois ramos de ensino, um profissional e um propedêutico, conforme destacado por Barros (2000). Para a autora, a dicotomia do ensino, mostra a continuidade da diferenciação entre as classes sociais.

Concordamos com a análise de Freitag (1986) a qual, ao discutir a Lei Nº 4.024/61, apontou como característica desta o seu teor democrático, o que leva a pensar a educação como um direito. A autora chama a atenção para a reprodução da ideologia da igualdade de chances numa sociedade desigual. Para ela, a educação proposta pela lei em foco tomou forma como caminho para a mobilidade e ascensão social, quando pessoas de classe baixa manifestavam a intenção de obter títulos profissionais de áreas tradicionais através de cursos superiores, mas na realidade eram obrigadas, por conta da necessidade de trabalhar, a seguir cursos

¹⁸ Kuenzer (2002, p. 28) discutiu esse assunto, e concluiu que “o acesso ao nível superior (...) se dá pelo domínio de conteúdos gerais, das ciências, das letras e das humanidades, saberes de classe, os únicos socialmente reconhecidos como válidos para a formação daqueles que desenvolverão as funções dirigentes”.

profissionalizantes. A conclusão a que chegou Freitag assenta-se sobre a seletividade, que se torna mais visível nesse sistema educacional, por ela representar a institucionalização de chances inexistentes, graças à qual pensou haver a possibilidade de acesso às universidades mediada por cursos profissionalizantes, que se mostrou inviável pela inadequação dos cursos de formação profissional de nível médio.

Voltamos a atenção para o fato de que a escola acomodou, por determinação legal, mas de forma ideológica, os conflitos existentes na época, procurando resolver problemas sociais como acesso à educação, acesso ao trabalho, e melhoria de condições de vida, sem, no entanto, considerar que a raiz de tais questões está fixada em razões estruturais. O que, porém, prevaleceu foi que os rumos da sociedade e da educação seguiram atendendo às necessidades das classes dirigentes que queriam manter-se no poder defendendo privilégios já conquistados. A preparação profissional, anteriormente feita no próprio local de trabalho, começou a ser pensada, mais atentamente, conforme destacou Freitag (1986), como preparação e qualificação para o trabalho através da escola, no momento em que houve expansão econômica, e tornou-se muito desejada pelos setores produtivos.

A reforma do ensino superior, consubstanciada na Lei Nº 5.540/68, veio também atender ao modelo político e econômico que se tornou presente no período ditatorial. Conforme explicitado por Freitag (1986), essa reforma empreendeu mudanças consideradas necessárias ao campo econômico com a formação de mão-de-obra qualificada que seria constituída de novos consumidores dos bens produzidos. No campo político seria sedimentada a reprodução de estrutura de classes sociais com a combinação de dois fatores: 1) a seletividade para o ingresso nas universidades e a permanência nela, processo também considerado necessário ao disciplinamento político e social de camadas médias insatisfeitas com as dificuldades relativas à ascensão social; 2) a profissionalização compulsória, em decorrência da Lei Nº 5692/71, onde

houvesse “oportunidade” de profissionalização média para aquele que não conseguisse ingresso no ensino superior.

Com a Lei Nº 5692/71, a preparação para o trabalho tomou novos rumos. Como destacado por Cunha (2000b, p. 54), esta lei reformou o ensino primário através da junção ao 1º ciclo do ensino médio, originando o denominado ensino de 1º grau, cuja duração seria de oito anos. Cunha esclareceu que esse nível de ensino era obrigatório e que as quatro últimas séries “seriam profissionalizantes” e teriam “como finalidade a sondagem vocacional e a iniciação para o trabalho”¹⁹.

Cunha (2000b, p. 54) afirmou que com a Lei Nº 5692/71 houve também a “fusão dos ramos profissionais de 2º ciclo do ensino médio com o ramo secundário, constituindo um novo ensino de 2º grau, universal e compulsoriamente profissional”. Na constituição do novo segundo grau analisado por Cunha (2000a, p. 186) figura um conceito que caracteriza a profissionalização compulsória: a “terminalidade”. Esta propiciaria, como benefício, a consecução de uma “ocupação” logo ao final do curso. Nesse sentido, conforme destacado por Cunha (2000b, p. 189), no texto da referida lei havia indicações de que a parte referente à profissionalização “deveria prevalecer sobre a educação geral, assim como o seu objetivo geral deveria ser o de proporcionar a habilitação profissional de cada aluno”.

De acordo com Manfredi (2002), houve formalmente uma equiparação entre cursos secundários e técnicos quando foi idealizada a profissionalização compulsória num momento em que o país buscava sua inserção na economia internacional. A intencionalidade da lei, no que diz respeito à profissionalização, foi explicitada com clareza; as formas de concretização são bastante discutíveis devido às contradições encontradas na operacionalização.

¹⁹ Esta formação, como observou Cunha (2000a, p. 54), correspondia a uma “concepção pedagógica calcada num modelo em vigor num país – os EUA”.

Mas houve também empenho na reprodução das classes sociais e da força de trabalho, conforme destacado por Freitag (1986) e, como podemos observar pelos objetivos oficiais que foram fixados na lei e são retomados dos pareceres 76/75 descritos pela autora. Vejamos:

“1º) mudar o curso de uma das tendências da Educação Brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se tornasse a meta não apenas de um ramo de escolaridade, como acontecia anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade.

2º) beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetaram o mercado de trabalho, preparando um número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o país precisa” (FREITAG, 1986, p. 94-95) .

Se houve clareza em relação à intencionalidade da profissionalização, o que, conforme Cunha (2000b), contribuiu para que os anos de 1970 fossem caracterizados como de “aventura profissionalizante”, a implementação da lei em questão, como observado por Cunha (2000b), esteve repleta de “peripécias”, haja vista as condições das escolas públicas e privadas que ofereciam os cursos técnicos e de auxiliares técnicos. É o que afirma Cunha:

“A elaboração da reforma do ensino de 2º grau não levou em conta a realidade objetiva de carência de recursos humanos e materiais das escolas, especialmente das escolas públicas. A não ser algumas concessões a essa realidade (implantação gradativa e alguma permissibilidade na titulação dos professores), não se levou em consideração o fato de que grande número de escolas tinham prédios adaptados, sem dispor sequer de instalações adequadas às disciplinas de educação geral, à recreação dos alunos, bibliotecas e laboratórios passíveis de utilização prática. Mesmo nos municípios das capitais, era comum encontrar-se professores do ensino de 2º grau sem titulação e/ou formação específicas” (CUNHA, 2000a, p. 195).

Essas questões também foram refletidas por Freitag (1986) que, referindo-se a esse assunto, externou suas preocupações, não só com a falta de condições relativas a instalações físicas e de equipamentos, mas também com os recursos humanos que conduziram o ensino

profissionalizante na rede de ensino pública e privada. Talvez seja essa uma das causas que levou Cunha (2000a) a denominar os anos de 1970 como uma “década de estragos”.

Entre os autores que analisaram a implementação da Lei Nº 5692/71 figuram com destaque Shiroma, Moraes e Evangelista (2000, p. 33-34) que enfatizaram a vinculação da reforma do ensino nos anos de 1960-1970 com o regime do governo. Para as autoras, a educação voltou-se à formação de “capital humano”, ao mercado de trabalho, ao desenvolvimento de novos hábitos de consumo, havendo, portanto, articulação entre a “política desenvolvimentista” e a “reorganização do Estado” no atendimento aos interesses econômicos. A conclusão a que chegaram as autoras é que a educação nesse período teve uma perspectiva “economicista”.

Como ressaltado por Cunha (2000a), a profissionalização compulsória não foi aceita de igual modo por todos. Houve mesmo, num contexto repressivo, várias manifestações. Os alunos não concordavam com a diminuição da carga horária daquelas disciplinas que lhes dariam fundamentação para a seleção no vestibular. Também eram contrários à cobrança de taxas que iriam financiar a reforma.

Os proprietários e administradores de escolas também protestaram, apontando o aumento de custos das escolas, e reclamando que a profissionalização compulsória, como expressou Cunha (2000a, p. 199), tinha caráter “pragmatista” e atenderia a “finalidades imediatistas do mercado de trabalho”.

Conforme mencionou Cunha (2000a), estes descontentamentos somados à crise que afetava o modelo econômico brasileiro²⁰, no ano de 1973, provocou o alargamento da base social

²⁰ Essa crise foi descrita por Cunha (2000a, p. 200), destacando os “problemas que iam desde a duplicação, em dois anos, da dívida externa, até a ocorrência de graves epidemias resultantes da deterioração das já precárias condições de vida (em termos de alimentação, moradia, saúde etc.) da classe trabalhadora. Com isso, apareceram sinais de possível rompimento do pacto entre empresas públicas e as multinacionais, definindo-se, então, um novo modelo econômico. Nessa transição, temia-se a possibilidade de ressurgimento de correntes militares de orientação nacionalista e anticapitalista”.

do Estado. Nesse sentido houve um processo de redefinição política no governo do general Ernesto Geisel, cujo direcionamento pautava-se pela amenização de conflitos.

Foi nesse momento que a Lei Nº 5692/71 foi reinterpretada, como afirmou Cunha (2000a, p. 201): “O ensino de 2º grau (e não cada escola) é que deveria ser profissionalizante”.

Passou-se então a um novo entendimento da educação profissionalizante com a determinação de que, caso possuísse atributo de específica passaria a ter, nos moldes do Parecer Nº 76/75, feições que a caracterizariam como básica²¹, e com isso “a carga horária da educação geral, correspondente ao núcleo comum do ensino de 2º grau ficou reforçada, não só pela adição do tempo das disciplinas já existentes, como, também, pela introdução de outras disciplinas, também de caráter geral” (CUNHA, 2000a, p. 203).

Para Cunha (2000a), houve uma segmentação do ensino de segundo grau e, também, um refinamento da modalidade generalizante desse grau de ensino, o que, após sucessivas reformulações reforçadoras do caráter geral²², originou uma nova reforma. Esse processo, denominado por Cunha (2000a, p. 206) como “reforma da reforma” decorrente da Lei Nº 7044/82 substituiu a “qualificação” para o trabalho de “preparação”, que passava a ser o “objetivo geral do ensino de 1º e 2º graus”.

No entendimento de Kuenzer (2002), retornou-se ao ensino propedêutico, permitindo-se a continuidade da lógica educacional vigente na década anterior à de 70 de preparação para o trabalho para muitos dos estudantes e preparação para o ensino superior para alguns.

Logo, podemos afirmar que a segmentação do ensino de 2º grau comentada por Cunha (2000a) era expressão da necessidade de facções sociais que pretendiam seguir definindo os

²¹ Cunha (2000a, p. 203) esclareceu: “O Parecer Nº 76/75 dizia não pretender eliminar as 130 habilitações profissionais já aprovadas pelo Parecer 45/72, mas agrupá-las em algumas *famílias de habilitações básicas*, como saúde, edificações, eletrônica, administração e comércio, entre outras”.

²² Referimo-nos aqui aos Pareceres de Nº 76/75, 860/81, 177/82, destacados por Cunha (2000a, p. 203-204).

rumos educacionais e sociais. A reforma empreendida pela Lei Nº 7044/82 apenas legitimou o desejo de tais facções o que, no entendimento de Freitag (1986), teria por objetivo a reprodução das classes sociais e da força de trabalho.

O significado tomado pela Lei Nº 7044/82 foi destacado com muita propriedade por Ferretti que afirmou:

“Tal lei representou, na prática, para as escolas estaduais de 2º grau, o reconhecimento legal do fracasso da profissionalização compulsória, ao mesmo tempo em que as liberava para oferecer às claras, a formação propedêutica que boa parte delas nunca havia deixado de manter, na forma dos mais variados disfarces curriculares” (FERRETTI, 2000, p. 2).

Ressaltamos que a implementação de diferentes legislações educacionais até agora analisadas constitui reflexos de uma necessidade social de manutenção de poder por parte de um setor dominante da sociedade. Kuenzer (2002) esclarece as razões estruturais que não são resolvidas no “âmbito do projeto político-pedagógico escolar”.

“Esse modelo, que foi sendo ajustado ao longo da história para atender às demandas do mundo do trabalho e das relações sociais, foi orgânico às necessidades do taylorismo-fordismo e constituindo a sua própria pedagogia, que teve e continua tendo por finalidade, como já se afirmou anteriormente, **atender às demandas da divisão social e técnica do trabalho** marcada pela clara definição de fronteiras entre as ações intelectuais e instrumentais em decorrência de relações de classe bem definidas **que determinavam as funções a ser exercidas por trabalhadores e dirigentes no mundo da produção e das relações sociais**” (KUENZER, 2002, p. 30 - grifos nossos).

As conclusões que podemos tirar desta breve retrospectiva é que a escola implementa formatos educativos seguindo as necessidades do campo da produção capitalista e da reprodução social, tendo como característica predominante a manutenção do modelo de sociedade. Por isso a perspectiva de formação profissional assumiu um caráter compensatório, pois, como vimos, a

institucionalização das legislações educacionais assumiu uma forma questionável, se pensarmos na possibilidade de emancipação social, por meio da educação.

Ao nos referirmos aos anos de 1990 objetivamos refletir sobre os interesses norteadores da reforma da educação em nível médio e profissional técnico de nível médio, assim como sobre o caráter compensatório que entendemos estar implícito na mesma. Consideramos esse assunto importante para os educadores que estão envolvidos na defesa da educação enquanto possibilidade de emancipação do homem na sociedade brasileira contemporânea.

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Nº 9394/96 e com ela a reformulação metodológica e conceitual que se processou foram instrumento de questionamento, mas também de naturalização. Alguns educadores entenderam essas mudanças simplesmente como questões de lei. Com isso, na escola, o local de implementação das mudanças termina por tornar-se palco de ações que demonstram conformismo, adaptação e neutralidade. Deixa-se de questionar em que implicam essas mudanças e quais são seus pressupostos, impossibilitando-se com isso uma reflexão sobre os impactos do aspecto legal na prática pedagógica desenvolvida nas escolas, assim como na formação dos alunos.

Pensar a formação de nível médio implica hoje pensar a concretização de um ciclo educacional chamado de 'Educação Básica' que, iniciada na 'Educação Infantil' ou nas 'Séries Iniciais do Ensino Fundamental', possui toda uma pretensão com relação à formação do cidadão exigido pelo contexto atual. Soma-se a isso o fato de que a educação profissional de nível técnico, consubstanciada no Decreto Nº 2.208/97 no Estado do Paraná, se processa desvinculada desse ciclo, a partir dos cursos profissionalizantes pós-médios, voltando-se à formação para o trabalho por entender-se que esse seria o período, o marco de preparação, que, ressaltamos, estava carente de uma reflexão mais aprofundada que mostrasse a relação entre um preparo geral e uma formação profissional.

O sentido adquirido por essa estruturação legal, que dá forma e significação à implementação do ensino médio e da educação profissional, teve como base sugestões de organismos internacionais, financiadores das reformas encaminhadas para esses níveis de ensino cuja pretensão é o ajuste da educação à lógica competitiva capitalista. Assim, a iniciativa privada passa a ser cada vez mais presente tanto na oferta de tais cursos, quanto na definição da modalidade de curso profissional que deverá ser ofertado.

Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2000), os anos de 1990 na educação caracterizaram-se pelo consenso. Segundo as autoras, as idéias defendidas nos anos de 1980 por educadores, intelectuais, trabalhadores, e empresários foram ressignificadas nos anos de 1990²³.

Passa então a haver uma grande ênfase na educação básica compreendida entre ensino fundamental e ensino médio, centrado este em discussões relacionadas à cidadania e ao mundo do trabalho, sem a incumbência de profissionalizar, mas sem estar desvinculado da ótica da empregabilidade.

Oliveira (1999, p. 307), em discussão sobre a relação da educação básica com a reestruturação capitalista, observou, como traço principal das reformas ocorridas na educação nos anos de 1990, a busca da “modernização administrativa do aparato público”. Para a autora, a partir de então é que noções próprias da lógica capitalista, como eficiência, produtividade e racionalidade, foram inseridas na esfera pública.

O caráter de centralidade atribuído à educação básica, na reforma educacional brasileira dos anos de 1990, foi verificado por Oliveira em análise de documentos elaborados por organismos internacionais, de documentos e legislação da educação brasileira e de experiências e

²³ As questões ressignificadas foram destacadas pelas autoras: “capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e ONGs; descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; a melhoria da qualidade como adequação ao mercado e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor” (2000, p. 52).

propostas de representações de empresários e trabalhadores. Para Oliveira (1999, p. 308), a reforma dos sistemas públicos de ensino vem atender a “exigência de ajuste e adequação da educação às demandas do capital no atual estágio de desenvolvimento”.

A reforma do ensino médio e profissional trouxe consigo as influências acima destacadas, requeridas pelas exigências de novas formas de organização do padrão de acumulação capitalista flexível, o que sugere novas demandas para formação e qualificação profissional.

Manfredi (2002) assinalou a nova institucionalidade da educação profissional brasileira arquitetada pela LDBEN N° 9394/96 e pelo Decreto Federal N° 2.208/97. A educação profissional passou a ter uma nova configuração, subdividida em três níveis: básico, técnico e tecnológico.

Entre as críticas feitas pela autora a essa reforma encontramos as referentes à separação entre ensino médio e educação profissional como se tratasse de sistemas e redes distintas, o que poderá desembocar em uma formação para ingresso no nível universitário e em uma formação basicamente para ingresso no mercado de trabalho. Tendo por base o referido decreto entendemos que tal reforma apresenta sua face ludibriadora na própria subdivisão da educação profissional, ficando a profissionalização de nível básico desconectada da educação básica por não requerê-la como pré-requisito. Esta modalidade de educação fica bastante distanciada da educação dos níveis técnico e tecnológico, se considerarmos as necessidades oriundas das novas formas de organização da produção capitalista.

Assim vivemos uma realidade constituída de paradoxos: se há, por um lado, as exigências de formação para atender a um suposto mercado de trabalho pautado em organizações produtivas flexíveis e, dentro da educação profissional de nível básico, cursos bastante distanciados, sem exigência de formação escolar média, com carga horária pequena e visando a atender ao setor de serviços, por outro lado, ocorre a reorganização da escola com cursos pós-médio que objetivam

possibilitar a inserção ou reinserção do cidadão no mercado de trabalho num contexto em que há falta de postos de trabalho decorrente do processo de reestruturação produtiva.

Em suma, as mudanças que acompanhamos na educação profissional acabam justificando-se pela necessidade de desenvolvimento econômico, conforme foi tratado por Oliveira (2003). O autor explicou a especificidade de papéis que cada país tem no processo de globalização, de acordo com sua posição econômica. Junto a esse encaminhamento é que as exigências de produção flexível tomam forma, caracterizando-se pela competitividade entre os trabalhadores, por causa da diminuição do número de trabalhadores estáveis dentro da empresa. Nesse sentido, torna-se visível a dificuldade de atender às expectativas de inserção no mercado de trabalho considerando-se apenas a escolarização, num panorama em que as implicações econômicas e políticas não são somente aparentes questões nacionais, mas compõem uma lógica que determina o lugar da sociedade brasileira como país de economia periférica junto a países economicamente hegemônicos.

O início da reformulação do pensamento capitalista voltado à defesa da liberdade de mercado, conforme Perry Anderson (1996, p. 9), tem como marco os anos de 1940, quando Hayek escrevia “O Caminho da Servidão”. Buscava-se preparar terreno para um capitalismo livre de regras. No entanto este pensamento passou a ganhar espaço nos anos de 1970 a partir de ‘profunda recessão’ do mundo capitalista. Era preciso uma reorientação do Estado com o fim de reduzir os gastos sociais e as intervenções econômicas.

A assim denominada por Anderson de “onda de direitização”, com a implementação desse novo modo capitalista, desenvolveu-se a partir de governos como o de Thatcher na Inglaterra (1979) e Reagan nos Estados Unidos (1980). O governo inglês teve, entre as ações governistas, uma redução dos gastos sociais com o desenvolvimento de programas de privatização.

Tal pensamento chegou com força nos anos de 1990, tornando-se base para implementação de governos, em todo o mundo, cujo traço característico mais marcante foi o aguçamento da desigualdade social. Nesse contexto de reformulações sociais, em que polarizações gigantescas entre ricos e pobres tornaram-se fato, o discurso democrático prevaleceu, porém com ênfase na democracia de mercado.

Dizer que a educação, hoje, está subordinada a uma lógica econômica é lugar comum entre pesquisadores e educadores. Também o é dizer que hoje a educação constitui-se foco central para o desenvolvimento da sociedade capitalista. Temos que considerar que estas mudanças se processaram em meio a um quadro internacional de reformulação política e econômica, de mudanças no papel do Estado, bem como em suas responsabilidades.

Bueno (2000a, p. 75) definiu a “Concertación” como “palavra-chave adotada em discursos, eventos e documentos para traduzir intenções e políticas de reajuste, bem como composições de ordem econômica, política e social de vários níveis e áreas”.

Para a autora, as homogeneizações de propostas e estudos precisam ser pensadas, já que nesse processo pode ser desconsiderada ou ignorada a pluralidade de necessidades e interesses de países diversos, o que compromete sua identidade. Conforme Bueno (2000a, p. 77), as reformas acontecidas no decorrer dos últimos dez anos, no Chile, Brasil e Argentina, orientaram a organização de sociedades “em função do conhecimento, da comunicação e da informação, dentro do marco de uma economia globalizada”.

A autora comentou ainda sobre a inclusão da educação secundária e técnica no âmbito das atuais preocupações da educação. Para ela, são desenvolvidas “experimentações ‘concertadas’”, orientadas por interesses do primeiro mundo.

Em nosso entendimento a questão é bastante complexa e merece estudos, visto que há um descompasso entre as diretrizes legais que dão corpo à reforma de ensino médio e da educação

profissional fundamentada em formas produtivas flexíveis enquanto nas escolas ainda existem laboratórios de ensino cuja estrutura é obsoleta, além de proposições “realistas” inspiradas, de certo modo, em referenciais tayloristas-fordistas.

A divisão entre ensino médio e educação profissional proporcionada pela LDBEN Nº 9394/96 e pelo Decreto Nº 2.208/97 apenas sedimenta uma etapa do processo de reformas econômicas e políticas que vêm sendo desenvolvidas no contexto brasileiro. A separação entre educação profissional e educação básica é tradução da não-responsabilidade do Estado para com a educação profissional. Com essa reforma, a profissionalização passa a ser responsabilidade daquele que pretende cursá-la.

O rompimento com essa forma de divisão entre ensino médio e educação profissional foi objetivada por educadores que participaram do movimento de revogação do Decreto Nº 2.208/97. A justificativa para a revogação foi a impossibilidade de profissionalização no ensino médio, um caminho possibilitado pela LDBEN Nº 9394/96 que no artigo 36, § 2º diz: “O ensino médio, atendida a formação geral do educando, poderá prepará-lo para o exercício de profissões técnicas” (SAVIANE, 1997, p. 174).

Com o novo Decreto Nº 5.154/2004, a educação profissional passou a contemplar o que já era previsto pela LDBEN Nº 9394/96, podendo ser ministrada, de forma integrada com o ensino médio, concomitante, ou subsequente. Entendemos que essa pode tanto ser uma forma de proporcionar aos adolescentes e jovens melhores oportunidades de escolarização e também de qualificação para o trabalho, quanto tornar-se apenas um outro arranjo legal que continue a cumprir as metas e reestruturação do sistema capitalista.

2.2 Reestruturação Capitalista e Redefinição da Educação

O ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio passaram, nos anos de 1990, por reformas que modificaram os pressupostos e a estrutura desses níveis de ensino. Na perspectiva da LDBEN Nº 9394/96 é atribuída ao ensino médio uma formação geral capaz de preparar o indivíduo para o trabalho e para a cidadania. A educação profissional é separada do ensino médio, subdividida em níveis diferentes de formação e visa a proporcionar melhores possibilidades de preparo para o trabalho, no nível básico, no técnico ou no tecnológico. Essa dissociação entre formação geral e formação profissionalizante leva em conta a flexibilização, aspecto importante no desenvolvimento tecnológico contemporâneo assim como para o ingresso no novo século e milênio. Nessa perspectiva, pensar a formação do homem em função do contexto contemporâneo requer, nos atuais e hegemônicos debates, pensar nos atributos indispensáveis à sua formação para uma realidade composta de novos padrões produtivos baseados na flexibilidade, na inovação tecnológica, na polivalência.

Existe a crença de que o homem, formado na perspectiva da polivalência acima descrita, terá condições de enfrentar o mercado de trabalho de forma competitiva, buscando aquisição e aperfeiçoamento de novas habilidades a cada curso freqüentado e concluído. Desse modo é que se agrega, ao desenvolvimento das competências, a empregabilidade. Essa questão nos leva a afirmar a tese de que as atuais reformas educativas do ensino médio e profissional acompanham as necessidades de reestruturação capitalista. Busca-se, no entanto, utilizar a educação com conotação utilitarista orientada para o trabalho num sentido marcadamente instrumental: um recurso que serve também como estratégia do sistema para sua perpetuação na adequação de pessoas, acomodação de conflitos e gerenciamento de uma crise cujas conseqüências são visíveis

na redução do número de postos de trabalho e no descarte dos considerados inaptos para ele, assim como, na concentração da riqueza e aumento visível da miséria.

Salientamos que a reestruturação capitalista tem um desdobramento histórico e características que vêm afetando a realidade dos países de maneiras diversas. Harvey (1994, p. 140), ao comentar o período recessivo que se formava nos anos de 1970 cujos impactos atingiram a organização industrial, social e política, destacou que nesse momento ocorria a passagem do fordismo para a acumulação flexível cujo aspecto central é a flexibilidade em substituição à rigidez. Nessa discussão consideramos a flexibilidade como uma categoria importante no desenvolvimento das reformas educativas que vêm alterando a concepção de educação e o perfil de formação necessária ao homem e profissional nesses novos tempos.

Como explicou Alves (1999, p. 86-87), a flexibilidade é uma categoria intrínseca à produção capitalista²⁴, tendo seu surgimento no momento em que foi instaurado o trabalho assalariado pelo capital. Conforme o autor, uma das “características histórico-ontológicas da produção capitalista é estar sempre procurando ‘flexibilizar’ as condições de produção – principalmente da força de trabalho”. Para Alves (p. 87), a flexibilidade “torna-se, no sentido geral, um atributo da própria organização social da produção”.

Ferretti e Silva Júnior (2000) entendem que a nova base produtiva, apoiada na flexibilidade, passa a exigir outro tipo de formação profissional, sem o apoio do Estado-providência, diferentemente daquele com base nos padrões industriais mecanizados, no qual passa a haver a individualização da formação e a transformação da educação em mercadoria,

²⁴ Essa questão é mencionada por Antunes (1995, p. 22) ao tratar a tese da acumulação flexível desenvolvida por Harvey na obra “Condição Pós-Moderna”. Antunes (p. 26) ressaltou que com o toyotismo há exigência de flexibilidade do processo de produção, flexibilização da organização do trabalho, flexibilização dos trabalhadores, assim como da polivalência do trabalhador. A polivalência pode ser descrita, segundo o autor, como “a capacidade do trabalhador em operar com várias máquinas, combinando ‘várias tarefas simples’”.

²⁵ Os autores exemplificaram com o caso da Primeira Revolução Industrial na Inglaterra que se deu no início do Século XIX, e que no Brasil ocorreu nas três primeiras décadas do Século XX.

situação em que também passa a ter destaque o modelo de competências que atribui ao próprio trabalhador a responsabilidade por sua formação profissional. Para os autores, esse momento histórico requer “novas expressões culturais e, sobretudo, um homem que sente, pensa e vive diferente (...)” (p. 57).

É preciso ressaltar que os autores chamam a atenção para a peculiaridade brasileira no que diz respeito à industrialização²⁵, desenvolvida com certo atraso. Para Ferretti e Silva Júnior (2000, p. 58-59), foi a partir dos anos de 1990 que, no Brasil, a reestruturação produtiva passou a ser acompanhada da modernização tecnológica e da implementação de novas formas de gestão empresarial. Essa década comportou também “as transformações das relações entre educação, trabalho, ciência e tecnologia”.

Chamamos a atenção para a flexibilização das condições de produção que envolve, em nosso entendimento, a formação profissional e as formas de contratação correspondentes ao novo jogo de interesses em que o Estado passa de provedor de serviços básicos a gestor dos mesmos os quais aqui podem ser exemplificados com a educação e a assistência social e à saúde. A flexibilização tanto reforça quanto obriga cada trabalhador a procurar formas de qualificação e aperfeiçoamento profissional por conta própria. Do mesmo modo, obriga o trabalhador a submeter-se ao trabalho por tempo determinado, com baixo salário e sem garantias. Esses fatos são muitas vezes naturalizados e revigoram a teoria do capital humano e as exigências do novo perfil profissional.

O início da atual reestruturação produtiva ocorrida na chamada Era de Ouro²⁶, como destacou Hobsbawn (1995, p. 265), teve como fatos fundamentais a reestruturação do capitalismo e a internacionalização da economia. Como foi explicado pelo autor, nessa fase, as formas

²⁶ O autor se refere aos anos de 1950 e 1960.

produtivas apresentaram mesclas bastante distintas em meio ao intenso crescimento econômico, período em que conviveram juntos a revolução tecnológica e o modo fordista de produção, impulsionando novos arranjos produtivos cuja demanda era maior por consumidores que pela necessidade de mão-de-obra humana, já que esta vinha sendo substituída pela máquina.

Nas Décadas de Crise²⁷, período posterior à Era de Ouro, conforme relata Hobsbawm (1995, p. 393), prevaleceram como características a instabilidade, a crise e a perda de referências. Houve uma redução do número de trabalhadores que integravam a linha de produção que iam tornando-se desnecessários ao passo que aumentava a automatização do maquinário produtivo. Novas formas produtivas tornavam-se imperativas para que ocorressem avanços econômicos. Este período que sucede aos anos de 1970, foi destacado por Hobsbawm (p. 398) como aquele em que as operações capitalistas tornaram-se incontroláveis.

Conforme explicou Bihl (1999, p. 74), esta crise tornou-se manifesta nos anos de 1970 com a alta de preço do petróleo, responsável pela recessão capitalista. Já não eram possíveis os grandes ganhos obtidos pelos meios fordistas de produção de anos anteriores ficando clara a existência de uma crise estrutural cuja saída supunha “*ir além da fábrica fordista por meio da instauração de novas formas de exploração e de dominação do trabalho*” (BIHR, 1999, p. 87).

É essa necessidade de dominação e de exploração que requer a qualificação e o desenvolvimento das competências, em que, como muito bem destacou Bihl (p. 88-89), ao explicar o funcionamento da nova ordem produtiva²⁸, o que se pretende é eliminar, do processo de trabalho, o tempo morto fazendo que haja maior fluidez também pela alteração das formas de organização e da divisão social do trabalho, características próprias da então denominada pelo

²⁷ O autor refere-se aos 20 anos posteriores aos anos de 1970.

²⁸ Como ressaltou Bihl (1999), essa nova ordem produtiva manifesta-se na forma de “fábrica difusa” (unidades produtivas desconcentradas, desaglomeradas e com gestão descentralizada); “fábrica fluida” (que busca eliminar os tempos mortos e intensificar a produção); “fábrica flexível” (que organiza produção e força de trabalho de modo flexível).

autor “fábrica fluída”. Nesse tipo de fábrica requer-se o trabalho de equipes polivalentes juntamente com maquinário automatizado, mudando-se de maneira radical a ação a ser desempenhada pelos trabalhadores e suas responsabilidades, o que demanda novos perfis profissionais e novas formas de controle de produção também diferenciados, sendo isso que garante a flexibilidade do processo de trabalho.

As mudanças no mundo do trabalho por um lado clamam por uma formação que atenda às suas necessidades, como comentamos ao iniciar este texto, por outro são responsáveis pela supressão de postos de trabalho tanto daqueles trabalhadores que foram substituídos pela máquina, quanto de outros que foram vítimas da redução dos tempos mortos e da implementação do perfil polivalente, como ainda dos considerados inaptos por não terem formação ‘adequada’.

A crise que afeta o emprego está localizada na necessidade de domínio do capital e no estabelecimento de novas formas de relação entre capital e trabalho. Essa questão foi analisada por Chesnais que ressaltou:

“Cada passo dado na introdução da automatização contemporânea, baseada nos microprocessadores, foi uma oportunidade para destruir as formas anteriores de relações contratuais, e também os meios inventados pelos operários, com base em técnicas de produção estabilizadas, para resistir à exploração no local de trabalho” (CHESNAIS, 1996, p. 35).

Chesnais (1996, p. 304) cita as mudanças ocorridas com os contratos de trabalho, que passaram pelo processo de flexibilização, com a implementação do processo de produção enxuta, e com o rebaixamento de salários, fatores que proporcionaram às multinacionais uma situação que podemos descrever como confortável, já que conforme explicou Chesnais com essas mudanças foram criadas “zonas de baixo salário e de reduzida proteção social” nas proximidades dos ‘pólos triádicos’ tornando-se desnecessários grandes deslocamentos das empresas à procura

de mão-de-obra barata. Para o autor, a grande redução do número de postos de trabalho é resultado “da mobilidade de ação quase total que o capital industrial recuperou, para investir e desinvestir à vontade, “em casa” ou no estrangeiro.

Na educação, o desemprego como consequência dessa crise vem sendo interpretado por alguns educadores como resultado da inadequação da formação que necessita ser redimensionada em seus pressupostos tal qual realizado nos anos de 1990, por ocasião da reforma do ensino médio e profissional técnico. Deixa-se de questionar os reais motivos que estão na base tanto das exigências da formação polivalente, do desenvolvimento de competências e da empregabilidade, quanto também das causas, dos interesses e da natureza da crise pela qual estamos passando.

A discussão de Mészáros (2002, p. 795-797) é esclarecedora. Para o autor, as crises constituem “o modo natural de existência do capital” e é por meio delas que ocorre sua expansão. No entanto ressalta que a atual crise “tem caráter universal”, que sua amplitude é “global”, com uma “escala de tempo permanente” e com desdobramento “rastejante”. Trata-se de uma crise, como explicou Mészáros, que afeta a “totalidade de um complexo social”.

Essa questão nos leva a pensar a educação como uma das instâncias que contribui para que ocorra a expansão do capital, pois reforça as condições necessárias para a contínua persecução do lucro.

2.3 Competência para a competitividade: expressão da pedagogia do trabalho precarizado

A ênfase dada ao ensino médio e ao profissional para que se constituam instâncias de desenvolvimento de competências tem feito com que tais níveis de ensino se transformem em

meios de formação na perspectiva enfatizada pelas grandes empresas capitalistas. As discussões que envolvem o tema permitem o entendimento de que há clareza a respeito desse conceito e de que há certeza sobre a necessidade de formação de acordo com essa perspectiva. Deixamos claro que não compactuamos com tais idéias e por isso pensamos ser imprescindível uma discussão que aclare a dimensão dessa noção. Esclarecemos que nossa opção é por uma análise que privilegie o campo da crítica, pois entendemos que a reforma do ensino médio e profissional segue a lógica da racionalidade capitalista.

Iniciamos com a análise de Ramos (2001) o qual, ao discutir a pedagogia das competências, esclareceu que no capitalismo houve apropriação dos sentidos humanos alçados à lógica capitalista cujo objetivo é o lucro. Desse modo, as potencialidades humanas tornaram-se mercadoria. Esse foi o sentido adquirido pela formação, o que nos deixa perceber que a formação acaba por assumir um caráter instrumental, ou seja, é feita com a finalidade de obtenção de lucro.

Braverman (1987, p. 245) em análise desenvolvida nos anos de 1970 sobre o capitalismo monopolista, esclarece que um dos serviços que mais importância teve no momento de urbanização e aceleração da vida econômica e social foi a educação. Seria preciso, na visão do autor, um preparo para atuar na complexa e veloz maquinaria social. Assim era necessário que o currículo estivesse voltado a ensinar algo para cuja realização a criança se capacitasse, pois se pensava já no adulto trabalhador. Por isso recomendava-se a aprendizagem de rotinas, porquanto o que se esperava desse adulto era que ele se tornasse um operário, bom manuseador de máquinas em movimento²⁹.

²⁹ A educação, que temos aqui como referência, como expressão da dualidade estrutural existente para os trabalhadores dos primórdios, tinha caráter de instrumentalização para o trabalho e para a produção de lucro. Desse modo havia maior interesse no disciplinamento, assunto discutido por Ramos (2001) e por Braverman (1987).

Essa necessidade não se restringiu nos anos de 1970. Como explicou Ramos, a formação humana³⁰ realiza-se em meio às lutas que historicamente vêm sendo travadas entre burguesia e trabalhadores. Entendida como processo, tomou forma de categoria recebendo uma denominação que a define socialmente. A autora afirma que por volta do Século XVIII a educação esteve inserida num quadro de luta hegemônica. Segundo Ramos (2001, p. 31), pelo projeto burguês de educação pretende-se que os trabalhadores aprendam a “ler, escrever, contar e rudimentos de geometria e mecânica”, objetivando-se com isso disciplinar o trabalhador e possibilitar-lhe melhorias na produção, o que leva a ressaltar a existência de uma submissão da educação às necessidades capitalistas presentes desde fins do Século XVIII, norteando um projeto burguês de educação.

Ramos (2003a) salientou, em análise ao requerimento do desenvolvimento de competências no contexto atual, que é atribuído à noção de competência³¹ um caráter de solucionadora de problemas provenientes das formas organizativas do trabalho contemporâneo. Segundo a autora (2001), na educação a inserção da noção de competências deu-se pela Lei de Diretrizes e Bases – LDBEN Nº 9394/96, em substituição ao desenvolvimento de práticas pedagógicas baseadas na transmissão de conteúdos disciplinares. A partir de tal legislação, segundo indicações de Ramos, o ensino médio corresponderia ao nível em que seriam formadas as competências básicas, e a educação profissional estaria habilitando ou qualificando para uma profissão.

Conforme a interpretação de Ramos (2001, p. 129), tanto no Parecer 15/98 quanto na resolução 03/98, há princípios que se harmonizam com a crença no avanço tecnológico atual e na

³⁰ Ramos compreende “por formação humana o processo de conhecimento e de realização individual, que se expressa socialmente e que ultrapassa a dimensão do agir unicamente determinado pela necessidade de subsistência” (2001, p. 26).

³¹ A autora assevera que a pedagogia das competências, na versão que se apresenta hoje, fundamenta-se no construtivismo piagetiano. (2003a, p. 98)

possibilidade da escola formar cidadãos e trabalhadores para atuarem na sociedade. No estudo sobre a pedagogia das competências, Ramos (2001, p. 281) explicou que, nesse novo formato produtivo, “atributos subjetivos” são exigidos para o desenvolvimento das atividades profissionais, nas quais passa a ter maior importância a dimensão experimental da qualificação³² por estar conectada à subjetividade e por expressar seu viés psicológico. Conforme Ramos, os 03 propósitos da noção de competência são:

“a) reordenar conceitualmente a compreensão da relação trabalho-educação, desviando o foco dos empregos, das ocupações e das tarefas para o trabalhador em suas implicações subjetivas com o trabalho; b) institucionalizar novas formas de educar/formar os trabalhadores e de gerir o trabalho internamente às organizações e no mercado de trabalho em geral, sob novos códigos profissionais em que figuram as relações contratuais, de carreira e de salário; c) formular padrões de identificação da capacidade real do trabalhador para determinada ocupação, de tal modo que possa haver mobilidade entre as diversas estruturas de emprego em nível nacional e, também, em nível regional (como entre os países da União Européia e do Mercosul)” (RAMOS, 2001, p. 39).

Para Ramos (2003a, p. 95), a noção de competência tem uma apropriação socioeconômica, cabendo então à educação “adequar psicologicamente os trabalhadores às relações sociais de produção contemporâneas, o que denominamos de ‘psicologização das questões sociais’”.

³² Ramos (2001, p. 281) esclarece com base em Schwartz (1995) ser a qualificação uma construção social dinâmica “cujo conteúdo sócio-histórico se expressa por suas dimensões conceitual, social e experimental”. A autora, a partir da sistematização de Schwartz (1995) comenta essas dimensões: “A primeira define a qualificação como função do registro e conceitos teóricos formalizados e, então, dos processos de formação, associando-o ao valor dos diplomas. A segunda dimensão coloca a qualificação no âmbito das relações sociais que se estabelecem entre os conteúdos das atividades e o reconhecimento social dessas atividades, remetendo-a às grades de classificação coletivas. Por fim, a terceira dimensão está relacionada ao conteúdo real do trabalho, em que se inscrevem não somente os registros conceituais, mas o conjunto de saberes (incluindo os saberes tácitos) que são postos em jogo quando da realização do trabalho. Esta última dimensão estaria sendo perseguida como condição de eficiência produtiva” (RAMOS, 2001, p. 43).

Essa forma de adequação, segundo a autora, estaria subentendida numa concepção naturalista de homem, na qual a “socialização do indivíduo é um processo de interação, de adaptação, de busca de equilíbrio com o meio físico e social” (RAMOS, 2003a, p. 99). Ramos entende também que tal concepção de homem torna-se orgânica para a concepção funcionalista de sociedade, na qual “a ação dos indivíduos ocorre de acordo com as determinações naturalmente dadas, visando ao equilíbrio natural e social” (2003a, p.108), e conclui que a noção de competência tem seus “fundamentos filosóficos e ético-políticos” opostos ao entendimento do conhecimento como “possibilidade ontológica e como produção social e histórica” (2003a, p. 111).

Como foi destacado por Ferretti et al. (2003), na produção flexível, a qualificação passa a privilegiar os saberes gerais, o saber-fazer e o saber-ser, este último destacado como aquele que será o mobilizador de conhecimentos necessários à resolução de problemas não previstos. Para os autores, a noção de qualificação nesse modo de organização do trabalho passa a ter outra configuração, uma vez que são exigidos requisitos aos trabalhadores tendo em vista o aumento de produção e lucro. Esclarecem que,

“entre estes “novos” requisitos estão não apenas conhecimentos técnicos, mas também (e, talvez, principalmente, como enfatiza boa parte da literatura) amplas habilidades cognitivas e certas características comportamentais e atitudinais, tais como: capacidade de abstração, de raciocínio, de domínio de símbolos e de linguagem matemática para a interpretação e implementação de modelos e antecipação de problemas, aleatórios e imprevistos; iniciativa, responsabilidade, compromisso, cooperação, interesse, criatividade, capacidade de decisão, disposição para o trabalho em equipe, capacidade de visualização das regras de organização, das relações de mercado, etc” (FERRETTI et al., 2003, p. 161).

De acordo com esta análise, e tendo-se como parâmetro as novas exigências do perfil profissional dos trabalhadores, estaria sendo veiculada a passagem do conceito de qualificação³³, entendida “como uma relação social que combina diversos aspectos e que é determinada pelo mercado de trabalho”, para o de competência, entendida “como um conjunto de capacidades que o trabalhador utilizaria para enfrentar a complexidade e a imprevisibilidade do novo modo de produzir” (FERRETTI et al., 2003, p. 162-163).

Também nesse quadro de exigências espera-se um funcionário com mais autonomia e com destreza para lidar com problemas que eventualmente ocorrerão no processo de trabalho. Na pesquisa desenvolvida por Ferretti et al. (2003, p. 173) foi destacado que a autonomia dos funcionários é desenvolvida, conforme treinamento específico, para obtenção de certificação de qualidade, sendo a empresa descrita pelos autores como “determinante na construção do novo ‘ser trabalhador’”.

O resultado disso, em nossa opinião, é que a empresa estabelece limites para o desenvolvimento de tal autonomia; o saber-fazer e o saber-ser só são permitidos dentro dos espaços delimitados pela empresa, relacionados exatamente ao fazer, excluindo-se tudo que vá além do que envolve a produção com êxito. Para Ferretti et al. (2003, p. 178), “a empresa desenvolve vários procedimentos por meio dos quais visa adequar os trabalhadores às suas necessidades produtivas e sociais, formando valores, sugerindo comportamentos sociais e

³³ Ferretti et al. (2003, p. 157-158) fazem uma belíssima discussão sobre o conceito qualificação. Apresentam a perspectiva essencialista, “que é contraditada por aqueles que se recusam a olhar a qualificação da perspectiva estreita da adequação/readequação entre, de um lado, progresso técnico, mudanças no conteúdo e no processo de trabalho, qualificações do posto de trabalho e, de outro, a qualificação do trabalhador, especialmente quando os últimos termos são reduzidos, respectivamente, a um rol de tarefas e uma lista de atributos pessoais”. Uma outra perspectiva é a relativista “que não concebe a qualificação apenas do prisma da técnica e do conteúdo de trabalho (ainda que os considere), mas antes como sendo um processo e um produto social, que decorre, por um lado, da relação e das negociações tensas entre capital e trabalho e, por outro, de fatores socioculturais que influenciam o julgamento e a classificação que a sociedade faz sobre os indivíduos e suas qualidades relativas ao trabalho”.

profissionais”. Nesse sentido é preciso questionar a autonomia desenvolvida pela visão de competência submissa aos pressupostos naturalistas e funcionalistas.

Esta formação na perspectiva do saber ser desenvolvida pela empresa a partir de treinamento contempla necessidades do setor produtivo e social. A escola, por outro lado, prepara pessoas aptas a obter este tipo de treinamento. Desse modo, o saber ser ultrapassa o ser profissional, abrange também o ser homem.

Ferretti et al. (2003, p. 182) também asseveram que a capacidade adaptativa construída não se refere apenas a “inovações tecnológicas e organizacionais”, mas envolve a questão da empregabilidade, não tendo como perspectiva “a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo”. Argumentam, na pesquisa em questão, que vem ocorrendo um processo de individualização do trabalhador em virtude do qual o desenvolvimento de competências individuais é o que irá possibilitar o crescimento tanto da empresa, quanto do funcionário. Para os autores, esta competência torna-se objeto de competitividade entre os trabalhadores impossibilitando o desenvolvimento de ações que visam aos interesses coletivos.

Encontramos dados desse processo de individualização também em Linhart (2000). Para a autora, trata-se de um processo chamado por ela de ‘manobra gerencial’ que, com início em 1970, impôs-se em 1980 de forma surpreendente no quadro de modernização das empresas. Conforme Linhart (2000, p. 18), essa individualização se faz presente com a responsabilização crescente do trabalhador, a qual se traduz na exigência de responsabilidade pelo trabalho, pela qualidade do produto ou do serviço. Para ela, o trabalho ainda permanece organizado de acordo com os princípios tayloristas de coerção e controle, em que a informática torna-se aliada, denunciando de forma permanente, num processo de fiscalização, “quem faz o quê e como”.

De acordo com Linhart, o taylorismo, além de um projeto de organização técnica do trabalho, é “um projeto de filosofia social que consiste em inscrever, incorporar a coerção e o

controle dentro da definição das próprias tarefas” (2000, p. 18). Interessa-nos saber onde fica a autonomia nesse processo de individualização, adaptação e controle. As circunstâncias evidenciadas até o momento apresentam como resultado a funcionalidade do sistema de produção e de serviços em substituição à emancipação do homem e trabalhador.

Vilkhovtchenko (1987, p. 297), analisando as novas formas de exploração capitalista, prestou esclarecimentos sobre as possibilidades de emancipação na Revolução Científico-Técnica. Estudando o denominado por ele “fenômeno da ‘humanização do trabalho burguesa’, verificou a estreita relação entre esse processo de humanização³⁴ e a necessidade de produtividade, competitividade e exploração. Porém, faz a ressalva de que há junto a esse movimento anseios dos trabalhadores por uma vida na qual o trabalho seja criador e tenha sentido.

A análise do autor demonstra que a perspectiva de um grande número de companhias, que se organizaram nos moldes descritos, justifica-se pela necessidade de eficácia, lucro e produtividade. Sendo assim, os objetivos econômicos capitalistas sobrepõem-se aos objetivos de emancipação social e humana. Esse processo de adaptação aos novos valores é complementado pela escola conforme as necessidades do mundo produtivo.

A perspectiva de formação com vistas a contemplar especificidades do trabalho e da produção corrobora o processo de adaptação, através do qual o esperado é a aceitação de uma nova forma de vida, assunto que foi discutido por Gramsci (1989) ao fazer referência ao americanismo e fordismo. Entendemos que, no atual contexto, a adaptação como noção de competência tornou-se tarefa tanto da empresa, quanto da escola.

³⁴ Diz o autor: “humanização do trabalho, essa foi uma nova forma de racionalização capitalista disseminada nos anos 70” (VILKHOVTCHENKO, 1987, p. 10).

Essa chamada de atenção foi feita por Machado (1998a) ao refletir sobre a “Educação Básica, Empregabilidade e Competência”. Para a autora, há uma redefinição da educação básica, que assume invólucro de redentora, visando à formação geral na perspectiva de que o trabalhador desenvolva um perfil condizente com “o novo paradigma tecnológico”. Nesse sentido alerta:

“Os analistas de economia e de políticas sociais e educacionais ligados aos organismos internacionais como BID, BIRD e CEPAL, às instituições do empresariado como o Instituto Evaldo Lodi (IEDI) e o instituto Herbert Levy, à burocracia estatal e também aqueles formadores de opinião vinculados aos principais veículos de comunicação de massa têm sido enfáticos ao preconizar a necessidade de elevação do poder de competitividade do país, das empresas e, por extensão, dos próprios trabalhadores, como alternativa de salvação e sobrevivência no atual contexto do mercado” (MACHADO, 1998a, p. 17).

Por isso, o formato assumido por essa discussão tem adquirido característica consensual e naturalizante entendendo-se que essa necessidade formativa venha sendo aceita como coerente e justificada pelo contexto de modernização das forças produtivas. A importância de uma reflexão sobre esse assunto está no fato de que a educação escolar tem recebido, de maneira convincente, atributo de fator estratégico para o desenvolvimento econômico dos países chamados “em desenvolvimento” ou de “economias periféricas”.

Quando afirmamos a necessidade do entendimento das bases de sustentação das propostas de reformas educativas, e aqui localizamos o ensino médio e profissional, é justamente para que possam ser esclarecidos os interesses que vêm direcionando as mudanças em curso no âmbito da educação e do trabalho. Entendemos que a simples adesão, por parte de educadores e alunos, a uma proposta educativa com base no desenvolvimento de competências, provoca o embate entre capital e trabalho, de onde provêm as atuais propostas de formação. Pode também, em nosso entendimento, haver, a partir da naturalização do modelo de competências, a perda de referência

do trabalho e da educação como um processo que se delineou em meio à luta travada pelo homem com o capital pela sobrevivência humana. Em termos pedagógicos, sujeito a um prejuízo que talvez nem possa ser medido, já que leva ao trágico e negro caminho da negação da história e das lutas humanas. Para os trabalhadores a adoção de tal noção pode trazer a perda de referências e o mergulho em um sem número de incertezas quanto ao próprio destino, razão de problemas cujo foco é a miséria.

Contrariamente à posição até aqui desenvolvida, outros autores têm problematizado a questão. Existe a crença de que, nessa nova forma de organização do trabalho, seja possível a emancipação humana mediante o desenvolvimento das competências pelo trabalhador. Essa é a posição de Markert (2002a), segundo a qual o conceito de competência pode ser integral e crítico, centrado na noção de trabalho, não tendo por isso orientação somente funcionalista, mas também política, o que pode provocar, de modo subjetivo, mudanças tanto nas estruturas tradicionais de trabalho quanto na vida social. Para tanto, o autor desenvolve sua discussão tomando como viés uma perspectiva histórico-crítica e tendo como referência para sua análise categorias, como o trabalho em Marx e a comunicação em Habermas, em vista de um conceito crítico-emancipatório de competências que possibilite transformar a realidade.

Conforme análises de Markert (2002a), o processo de reestruturação produtiva traz em suas bases a necessidade de flexibilização produtiva, objeto da competitividade e das exigências de lucro. Nesse sentido, há toda uma reformulação do sistema produtivo que envolve, também, o setor de serviços, sendo para tanto necessário um novo servidor. Diz o autor que é preciso que esse servidor produtivo saiba observar, conhecer e intervir na complexa organização da produção. Para isto, é necessário também que ele se utilize da comunicação junto ao grupo de trabalho buscando soluções conjuntas e autônomas para problemas que surjam eventualmente.

Para Markert (2002b), é fundamental, nesse processo, que a “capacidade de comunicação”, numa intersecção entre os ‘saberes técnico-metodológicos’ envolva ‘o como fazer’ juntamente com as relações intersubjetivas. A busca de um processo de produção mais autônomo, em que se leva em consideração um novo perfil de trabalhador, é que impulsionou a reforma e o repensar da educação profissional na Alemanha³⁵. Com base em tal análise, Markert traz para reflexão brasileira um novo conceito de competência, que pretende ser dialético, envolvendo categorias como “trabalho, universalidade, comunicação e sensibilidade” para a educação básica e profissional, apoiado na Teoria da Ação Comunicativa desenvolvida por Habermas.

Markert (2004) esclarece, de antemão, que seu trabalho está focado “na análise do novo perfil necessário ao trabalhador do futuro no modelo do trabalho em grupo” que é desenvolvido nas ilhas de produção. Toma esta fundamentação pela possibilidade de encontrar, pelas novas formas de entendimento das competências, a democratização da produção. Conforme o autor, pelas relações comunicativas, torna-se possível a emancipação pessoal e social em oposição à submissão à ordem estabelecida. Para o autor, a competência precisa ser entendida para além das necessidades oriundas das formas de produção capitalista. Precisa ser entendida como um conceito envolto numa ‘dimensão integral-universal’ que vislumbre a formação do sujeito.

Com base nessa forma de entendimento das competências, Markert aponta, como consequência para o ensino técnico, a superação da dissociação entre a educação geral e o ensino técnico. Essa discussão propicia como ponto de partida o entendimento tanto da formação

³⁵ Markert (2002b, p. 237-238) afirmou que foi por volta dos anos de 1970, na Alemanha, que houve uma discussão pública sobre ‘a reforma básica dos currículos, da didática escolar e da aprendizagem tradicional’. Na educação profissional defendia-se “que os objetivos de uma aprendizagem para o futuro deveriam ter uma relação com as formas interativas de comunicação no trabalho e na vida, para que a competência instrumental e comunicativa tivesse, no futuro, uma melhor interligação com a prática pedagógica”. Esse fato trouxe para a Pedagogia um outro direcionamento, em que as “futuras ‘exigências de conhecimento’ apresentam a necessidade de que se desenvolva, na escola e junto aos alunos, a complexidade das tarefas, a aprendizagem através da descoberta e resolução de problemas”.

integral do indivíduo como da educação integral, tendo como referência o “mundo do trabalho e a práxis social” (2002b, p. 250). Esse pressuposto demanda uma total readequação do projeto pedagógico, dos objetivos, do currículo, da organização da escola, do desenvolvimento das práticas pedagógicas, do papel do professor e do tipo de formação que se pretende alcançar.

As reflexões desenvolvidas na Alemanha sobre as novas competências requeridas para as ilhas de produção existentes no espaço fabril originou a ilha de aprendizagem, que, conforme explicou Markert (2004, p. 145), “é um local de aprendizagem descentralizado, localizado não num centro de formação, mas diretamente na produção ou na montagem”. Markert explica, ainda, que as ilhas de aprendizagem são um modelo pedagógico; embora não sofram “pressão de tempo e concorrência”, elas recebem “encomendas reais de trabalho”. É, portanto, considerada uma importante forma de ação pedagógica, pois, segundo o autor, é a partir dela que ocorre a orientação para que se desenvolvam as competências requeridas nas ilhas de produção.

Com este formato de ilha de aprendizagem Markert (2004, p. 149) destaca que o conceito de competência está envolto em três dimensões, que são “conhecimento/qualificação (ação instrumental); organização/cooperação (ação estratégica); interação/comunicação (ação comunicativa)”.

As conclusões a que chegamos, após a análise de Markert, é que este pensamento está voltado para o ‘Ensino Técnico do Futuro’ proposto pelo autor, e que, pelo modo como vêm sendo entendidas as competências para a empregabilidade no cenário brasileiro, não se vislumbra esta perspectiva, o que nos leva a fazer algumas considerações.

A primeira delas é que entendemos serem as proposições apresentadas pelo autor úteis ao domínio desempenhado pelo capital via flexibilidade, que reforça o aspecto instrumental da educação no sentido da empregabilidade e da reedição da teoria do capital humano. Soma-se a isso o entendimento que temos de que é impossível concretizar-se a suposta emancipação pessoal

e social no jogo de interesses regido pelo capital. Para reafirmarmos essa questão apresentamos um trecho das discussões de Marx (1990), que mostra a produção e a reprodução das relações de produção especificamente capitalistas:

“O capital não produz portanto apenas capital; produz também uma massa operária crescente, a única substância graças à qual pode funcionar como capital adicional. De modo que não é apenas o trabalho que, em antítese consigo mesmo e numa escala cada vez mais ampla, produz as condições de trabalho enquanto *capital*; também o capital produz numa escala cada vez maior os assalariados de que tem necessidade. O trabalho produz as suas condições de produção enquanto *capital*, o capital produz o trabalho enquanto trabalho assalariado, como meio de realização enquanto capital. A produção capitalista não é apenas reprodução da relação; na sua reprodução a uma escala cada vez maior e na mesma medida em que, com o modo de produção capitalista, se desenvolve a força produtiva social do trabalho, cresce também perante o operário a riqueza acumulada, *como riqueza que o domina*, como *capital*; perante ele expande-se o mundo da riqueza como um mundo alheio e que o domina; e na mesma proporção se desenvolve a sua pobreza, a sua indignação e a sua sujeição subjetivas. O seu *esvaziamento* e essa *plétora* correspondem-se, vão a par. Ao mesmo tempo expande-se a massa desses meios vivos de produção do capital: o proletariado laborioso” (MARX, 1990, p.134-135).

O excerto apenas confirma que a formação, na perspectiva de desenvolvimento de competências, como proposto por Markert, apenas facilitará ao capital uma mão-de-obra com as destrezas necessárias à apropriação de lucro.

Como segunda questão ressaltamos que as projeções feitas por Markert³⁶ têm como referência um contexto social, econômico e produtivo diferente do brasileiro que merece maior reflexão. Se há convergência quanto à urgência da discussão do conceito de competência, para que se aclarem os diversos vieses que têm tomado a questão, também se faz necessário pensar o contexto de territorialização do conceito. Precisamos lembrar que a educação profissional no Brasil, desde seus primórdios, foi um tipo de educação destinada aos ‘desvalidos da sorte’, utilizada como forma de contenção das mazelas da população brasileira, resquícios do

³⁶ Markert (2004, p. 42) esclarece estar centrado na análise do perfil necessário ao trabalhador do futuro.

escravismo, que objetivou, no seu início, servir de medida corretiva e disciplinadora. O ranço de uma educação para aqueles que necessitam trabalhar, para os pobres, tem tornado a educação média e profissional maleável aos mais diversos interesses governamentais, conforme discorremos no início deste capítulo.

A terceira questão para a qual chamamos a atenção refere-se à realidade industrial brasileira na qual as empresas solicitantes de mão-de-obra oriunda do ensino médio e profissional nem sempre estão organizadas num padrão tecnologizado e flexível, como na Alemanha³⁷. Essa questão foi considerada por Markert (2004, p 38-39), em seu comentário sobre a existência de obstáculos, na modernização da produção brasileira, relacionados à forma de gerência e à baixa qualidade de mão-de-obra empregada. Destacamos, com base na análise de Machado (1996, p. 172), que a convivência combinada e dual das formas produtivas de padrão fordista e padrão flexível não se opõem por buscar atingir a lógica da acumulação, do lucro. Há também que ser considerado que algumas empresas que buscam formação e qualificação profissional técnica impõem medidas e encomendam cursos para os quadros já existentes.

Sobre essas questões os educadores devem refletir e problematizar com os alunos do ensino médio e profissional. Isso sugere que a formação do homem precisa sobrepor-se à formação de um trabalhador simplesmente instrumental, o que nos remete à terceira questão, na qual ressaltamos que o enfoque subjetivo da noção de competência encaminha os trabalhadores a um esquema adaptativo que desponta como inevitável e imprescindível para a emancipação.

Necessitamos formar o homem para que pense o mundo e as contradições presentes no dia-a-dia de sorte que ele adquira significado na inter-relação com questões que ocorrem no

³⁷ Ferretti (2003, p. 14) trouxe contribuições sobre o assunto, ao comentar a dicotomia existente entre empresas de cunho taylorista e fordista, de um lado, e, de outro, as de natureza integrada e flexível, processos bastante heterogêneos e diversos que convivem em países avançados ou numa mesma empresa. Para o autor, esta dicotomização desconsidera estudos da sociologia do trabalho. O assunto também foi comentado por Ferretti e Silva Júnior (2000, p. 46) em análise das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico.

macrocontexto. Pensamos que a desigualdade do processo produtivo, componente da forma de estruturação capitalista, é também pressuposto para a formação do homem do futuro.

Como quarta questão, ressaltamos que Markert (2004, p. 79-80) utiliza-se de Marx e Habermas com o objetivo de refletir a dialética entre, de um lado, o materialismo histórico e, de outro, a Teoria Crítica, por entender que ambas as abordagens respaldam as categorias centrais do conceito integral de competências que são a competência técnica, traduzida por ele como trabalho, e a competência comunicativa. Destacamos a existência de divergências teóricas das análises de ambos os autores. Alguns estudos e proposições teóricas, na perspectiva da transformação social e superação de problemas próprios da sociedade capitalista, têm como foco de análise fundamentos diferentes. Não é objetivo deste trabalho discutir tal assunto com profundidade, mas, pela importância do mesmo para a compreensão das propostas educativas feitas em razão de perspectivas emancipatórias da sociedade, faremos uma pequena abordagem.

Conforme esclareceu Markert (2004, p. 10), na Teoria Crítica, por volta de 1920 intencionava-se rever as categorias da Teoria do Materialismo Histórico em Marx, buscando-se “superar as linhas revolucionário-românticas “como a de Rosa Luxemburg e Georg Lukács”, o que vem confirmar a existência de diferentes entendimentos da abordagem teórica marxiana. Como foi destacado por Markert (2004, p. 80), com base em Habermas, vislumbram-se possibilidades e perspectivas de emancipação individual no contexto sociocultural e produtivo atual. Há, então, valorização da subjetividade e, como destacou Markert, o estabelecimento de relações solidárias, e com elas o desenvolvimento de “identidades autoconscientes, autônoma e coletivamente”³⁸.

³⁸ Essa discussão, na qual encontramos a valorização da competência e da subjetividade que, no atual contexto, vem substituindo a noção de qualificação, nos leva também à discussão sobre a existência de classes sociais. Markert (2004, p. 115-116) explica que há extinção do referido conceito na versão economicista e sugere que o conceito seja repensado em relação à heterogeneidade social que hoje compõe a realidade social global, caracterizada pelo trabalho de tipo flexível, e pela retração do trabalhador industrial tradicional.

Habermas tem como categoria central de sua análise a comunicação. Para esse teórico, o trabalho não é, como na perspectiva marxiana, considerado eixo fundante da sociedade. Bonfim³⁹ (2000, p. 64) discutiu a descentralidade do trabalho na versão antropológica habermasiana da autoformação do homem. No seu entender, alguns teóricos procedentes do próprio marxismo concebem a “descentralidade da categoria trabalho em todos os ramos do saber”. Habermas é apontado como um dos primeiros teóricos representantes da Teoria Crítica a defender tal posição. Na análise marxiana, o trabalho, como bem destacou Bonfim, é considerado práxis humana e é também categoria central nas perspectivas antropológica, ontológica e epistemológica.

Alves e Antunes (2004) discorreram sobre a centralidade da categoria trabalho em meio às mudanças que vêm ocorrendo num contexto de mundialização do capital. Para os autores, a classe trabalhadora hoje, envolta num processo complexo e contraditório, não perdeu o seu sentido estruturante. Eles explicaram que, com o processo de reestruturação produtiva, a composição da classe trabalhadora tem um “desenho compósito, diverso e heterogêneo” que a caracteriza (ALVES e ANTUNES, 2004, p. 8).

Para Alves e Antunes (2004, p. 2-8), houve uma redução do proletariado estável. Com isso, formas de trabalho mais desregulamentadas foram tomando espaço com trabalhadores informais, terceirizados, trabalhadores de tempo parcial, subcontratados e mesmo desempregados. Neste círculo de precarização encontram-se os excluídos, aqueles com mais de quarenta anos e que estão desempregados, descartados pelas novas exigências feitas ao trabalhador, e os jovens que não conseguem inserção no mercado de trabalho. Por outro lado, é notória e notada pelos autores a inserção criminosa e lamentável de crianças no mercado de

³⁹ Bonfim (2000, p. 65) cita como autores da corrente destacada como “marxismo revisado”: Adam Schaff; André Gorz; Claus Offe. A corrente dos teóricos críticos é também conhecida como frankfurtiana da qual fazem parte: Horkheimer, Adorno e Marcuse.

trabalho, assim como a utilização do trabalho feminino, em razão de serem categorias remuneradas com salários mais baixos.

A discussão de Alves (1999, p. 79-80) sobre as determinações tecnológicas e políticas que estão presentes no processo de acumulação flexível⁴⁰ traz uma perspectiva de discussão que precisa ser considerada quando pensamos no assunto competências. Alves chama a atenção para a ascensão de políticas neoliberais que se apresentaram no cenário mundial em fins de 1970 com a vitória de Thatcher e de Reagan. Conforme Alves (p. 80), a partir de então, houve o envolvimento de “novos patamares de flexibilidade” que contribuíram para que fosse instaurado “um novo poder do capital sobre o trabalho assalariado”(…).

Essa nova forma de exercício de poder do capital atua na subjetividade do trabalhador que busca adaptar-se à forma requisitada pelos novos padrões produtivos da acumulação flexível. Há a perda de sentido das lutas históricas, que envolvem o trabalho e o trabalhador assalariado, e talvez a supressão da sua dimensão política. Para Ferretti e Silva Júnior (1998, p. 25), há uma mudança de relação que está além da introdução de novas tecnologias de base física e organizacionais ou da definição permanente da noção de competências. Esta mudança, como constataram os autores, resulta do estabelecimento de novas relações entre capital e trabalho, e envolve os trabalhadores na “realização de um trabalho que, visando a eficiência e a produtividade, aparentemente os congrega em torno dos mesmos interesses e objetivos”. Os interesses contraditórios entre a força de trabalho e o empregador diante deste sentimento de interesses comuns desaparece, o que, para os autores, “tem o efeito muito concreto de enfraquecer a força de trabalho nas suas disputas com o empregador”.

⁴⁰ Para Alves, o processo de mundialização do capital traz uma nova ofensiva do capital na produção. O autor afirmou que ao “dizermos ‘mundialização do capital’, estamos dizendo robustecimento ontológico do ‘sujeito’ capital no plano mundial” (1999, p. 83).

Passa a haver uma valorização do que é exigido no novo formato produtivo, e com isso há a perda da dimensão histórica e social do trabalho. Esse fato parece não ser levado em consideração por Markert (2004, 2002a, 2002b), que tem, como ponto de partida para suas proposições, a análise do perfil do trabalhador do futuro no formato de trabalho em grupo.

Estas minuciosas diferenças da composição do trabalho hoje são imprescindíveis para análise das exigências de competências feitas aos trabalhadores e estabelecidas como eixo formativo para as escolas de ensino médio e profissional. Há que ser verificado, nessa discussão, que as exigências do desenvolvimento de competências é própria do formato organizacional capitalista flexível, em vigência no atual contexto, que objetiva a contínua persecução de lucro, mediante uma nova forma de compreensão da educação, do reforço aos aspectos subjetivos, da responsabilização do trabalhador pela própria formação profissional. Todos esses atributos são, hoje, indispensáveis à nova lógica de acumulação capitalista.

Conforme as análises de Ferretti e Silva Júnior (2000), na atual fase capitalista em que nos encontramos está em vigência um “novo contrato social”, que subsume a esfera educacional à esfera econômica, reorganizando a educação, especificamente o ensino médio e a educação profissional técnica, conforme a racionalidade capitalista. Acresce a isso o fato destacado por Ramos (2001, p. 130) de que, nesse redimensionamento, sobressai o viés apologético dos efeitos que a tecnologia⁴¹ vem imprimindo na educação. Para Ramos, junto ao determinismo tecnológico⁴² que tem sustentado a defesa das mudanças educativas estão presentes também a “reestruturação produtiva” e a “precarização do trabalho”.

⁴¹ Essa questão foi analisada por Bueno (2000a, p. 55) que ressaltou que o uso da tecnologia “não é um fenômeno tão atual quanto seu estereótipo configura” e que a automatização é um acontecimento recente, sobretudo do modo intensificado que caracterizou o final do século XX. No entanto, a valorização exacerbada do conhecimento deveria ser objeto de maior explicitação como comentou Bueno, pois passou a ser “confundido com a informação” e a ter vínculo com a tecnologia. Um dos equívocos apontados pela autora é a subordinação do conhecimento à tecnologia.

⁴² Ferretti (2003, p. 44), analisando o aspecto político-ideológico presente na reforma do ensino médio e técnico, comentou o determinismo tecnológico que é utilizado como “razão explicativa das mudanças na produção e no

São essas questões que remontam ao campo da relação entre capital e trabalho a partir de 1970 que vem dando uma nova configuração à educação. Não só erige a discussão da educação segundo as novas competências exigidas no contexto da acumulação flexível, como também ressurgiu revigorada a teoria do capital humano. Entendemos que esse ressurgimento está na nova maneira de estabelecimento de relações entre capital e trabalho vislumbrada naquele formato de fábrica fluida e flexível comentado por Bihr (1999) no qual solicita-se ao trabalhador novos requisitos no âmbito da polivalência e da subjetividade. Ocorre então com as reformas do ensino médio e profissional médio de nível técnico uma explosão de novos cursos profissionalizantes.

A entrada desta teoria no Brasil, pode ser associada aos grandes investimentos na industrialização do país, quando a produção começou a se engajar num processo centrado na máquina, e as exigências de formação e qualificação profissional tornaram-se bastante acentuadas, o que nos leva à discussão do valor econômico impresso na educação. Schultz (1967), em “O Valor Econômico da Educação”, utiliza o conceito de educação e instrução como expressões equivalentes, mas que passam a ter significados diferentes em alguns momentos. Para Schultz, a “educação organizada” objetiva avançar o conhecimento e ultrapassar o que é estabelecido relativamente a conteúdos nos currículos. A visão do autor coloca a instrução num patamar de investimento e objeto de lucro, pois ele entende que as habilidades adquiridas na escola devem voltar-se à produção.

Schultz (1973) concebe a educação como parte da pessoa que a recebe, denominado por ele de Capital Humano. Considera então que a

trabalho” estendendo-se também à qualificação. Conforme Ferretti e Silva Júnior (2000, p. 48), a partir de análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica, este documento promove um “reduccionismo da análise de conjuntura, circunscrita aos parâmetros da ciência e da tecnologia”.

“característica distintiva do capital humano é a de que ele é parte do homem. É *humano* porquanto se acha configurado no homem, e é *capital* porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. (...) Pode, sem dúvida ser adquirido, não como elemento de ativo, que se adquire no mercado, mas por intermédio de um investimento no próprio indivíduo” (SCHULTZ, 1973, p. 53).

A discussão a respeito dessa teoria volta a esquentar os bastidores das políticas educacionais hoje. A educação, fruto de um contexto complexo no qual o pensamento se torna hegemônico e homogeneiza a própria concepção de educação, é aquela que está voltada ao preparo e à qualificação para o mercado de trabalho. Essa concepção assume um formato que visa atender a um mundo repleto de complexidades e inovações tecnológicas. Nesse sentido, cabe à escola, espaço de formação, voltar sua atenção para a reformulação curricular, a capacitação de professores, e para proposições de cursos considerados atuais e com estreito vínculo com o novo perfil exigido pelo mercado de trabalho.

Frigotto (1995, p. 40-41) esclareceu, em estudo sobre a educação subordinada ao capital humano, que foi mais especificamente no final da Segunda Guerra Mundial que houve a definição de um “córpus teórico” para a educação como fator de produção. Ressaltou que na Teoria do Capital Humano o aspecto central corresponde ao “acréscimo marginal de instrução, treinamento e educação” que irá reverter em um “acréscimo marginal de capacidade de produção”.

Temos assim, conforme a análise desenvolvida, a subordinação do conhecimento ao capital, pelo que afirmamos que a centralidade da preocupação capitalista está nos ganhos oriundos desta forma de conceber e institucionalizar a educação.

De acordo com Harvey (1994, p. 118-119), uma das dificuldades nas sociedades capitalistas diz respeito “à conversão da capacidade de homens e mulheres de realizarem um trabalho ativo num processo produtivo cujos frutos possam ser apropriados pelos capitalistas”.

Para o autor, disciplinar a força de trabalho visando maior apropriação do capital é não só uma preocupação, mas uma questão muito difícil, o que demonstra que o lucro continua sendo o eixo dos rumos que o mundo da produção e da educação vem tomando.

É preciso ressaltar que as formas para obter o lucro no capitalismo⁴³ tiveram características peculiares em cada momento histórico. Assim, no fordismo, conforme o mesmo autor, pensava-se numa produção de massa e, conseqüentemente, num consumo de massa. O trabalho era organizado em jornadas de oito horas que, de forma disciplinada e rotinizada, deveria ser produtivo. Não havia, portanto, complexidade no fazer. O processo de trabalho, o gerenciamento e a execução eram atividades separadas pela necessidade de controle. Havia uma hierarquia de cargos e papéis muito bem definida. Essa tendência levou à formação de um homem e trabalhador voltado a consumir, utilizando os ganhos, resultado de seu trabalho. O que contava, no que diz respeito à produção era o exercício das atividades quase que num ritual religioso, seqüencialmente e na medida e tempo certo.

As preocupações com a produção e com as inovações tecnológicas nessa área são mencionadas por Harvey (1994, p. 140) como datada dos períodos de 1970 e 1980 caracterizada como “um conturbado período de reestruturação econômica e de reajustamento social e político”. Esse novo regime destacado por Harvey como “acumulação flexível” busca um trabalhador com flexibilidade para adaptação à nova forma de rotinização do trabalho em que permanece o controle sobre o saber do trabalho, sobre o lucro e sobre a qualidade. Há, diferentemente do fordismo, uma socialização das tarefas desempenhadas nas várias seções, ou departamentos de produção, o que está intimamente relacionado à flexibilidade do trabalhador, que deverá saber

⁴³ Harvey (p. 166-169) destacou 03 características do modo capitalista de produção. Para ele, o capitalismo é orientado pelo crescimento; na exploração do trabalho é importante o controle do trabalho, na produção e no mercado; é dotado de dinamicidade tecnológica e organizacional..

desempenhar todas as tarefas. A flexibilidade diz respeito também ao emprego de mão-de-obra, que pode ser contratada ou descartada, conforme convém à empresa.

Aqui o conhecimento passa a assumir valor para produzir e competir no mercado. Para Harvey (1994, p. 151), o “próprio saber se torna uma mercadoria-chave, a ser produzida e vendida a quem pagar mais, sob condições que são, elas mesmas, cada vez mais organizadas em bases competitivas”.

Alguns estudiosos destacam a importância de estar refletindo sobre a presença de tal enfoque na educação. Ferretti e Madeira (1992), num balanço sobre a produção científica publicada pelos cadernos de pesquisa nas décadas de 1970 e 1980 sobre a temática Educação e Trabalho, alertam para o espaço perigoso da reinvenção do passado, ao transferir-se para a escola pública toda a responsabilidade na formação de recursos humanos. Os autores concluem que houve uma reflexão crítica sobre esse assunto nos anos de 1980, mas que em 1990 “inaugura-se com forte revigoração das antigas esperanças no poder transformador da educação via impacto no processo de trabalho, portanto, em sua versão economicista” (FERRETTI e MADEIRA, 1992, p. 84).

São estas constatações que nos levam à percepção do ressurgimento da Teoria do Capital Humano que ocorre num processo de agudização da crença na educação como fator indispensável ao desenvolvimento econômico, e até como redentora e solucionadora da atual situação de exclusão e falta de perspectivas para inserção no mercado de trabalho. Como resultado desse pensamento há o reforço do pensamento da classe dominante que, conforme Frigotto (1995, p. 26), acredita-se, cabe à educação destinada aos “diferentes grupos sociais de trabalhadores habilitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho”.

Esta manobra do capital visa sua reorganização e a continuidade no processo de apropriação privada do lucro. A exigência das competências e sua naturalização seguem o

percurso da racionalidade capitalista tanto na perpetuação do sistema, quanto na ocultação dos reais fatores de precarização do trabalho⁴⁴ presentes hoje.

⁴⁴ Souza (2003, p. 190) comentou além da responsabilização individual pelo desemprego, também o ofuscamento das reais determinantes da precarização do trabalho.

CAPÍTULO III: ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL: A BASE ECONÔMICA E POLÍTICA DA POLÍTICA EDUCACIONAL

Neste capítulo trataremos das determinantes que se tornaram encaminhamentos legais capazes de circunstanciar o ensino médio e a educação profissional técnica de nível médio. Pela LDBEN N° 9394/96, tais níveis de ensino vêm atender necessidades formativas do contexto de um mundo configurado em novas necessidades de vida e de trabalho. As diretrizes curriculares foram encaminhadas para contemplar essas exigências no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Tanto a LDBEN quanto as diretrizes curriculares do ensino médio e profissional possuem princípios que lhes dão sustentabilidade dentro do marco desta sociedade que passa a ser formada com as transformações tecnológicas, econômicas, sociais, culturais e políticas, circunstanciadas pela chegada do Século XXI.

A reforma do ensino médio e da educação profissional está circunscrita num conjunto de mudanças entre os quais contam-se a reforma do estado, a participação dos organismos internacionais, a passagem da qualificação para a noção de competência, as exigências de competitividade oriunda da globalização da economia, a visão de mundo pós-moderno e a privatização da educação profissional técnica.

O desenrolar destas mudanças indica, como já havia afirmado Leher (1999), que as reformas educativas têm contribuído para a condição de dependência capitalista reforçando a perspectiva de um distanciamento e dependência tecnológico-científica cada vez maior do Brasil em relação aos países de economia desenvolvida. Esse fato nos leva a buscar o entendimento do real sentido do ensino médio e profissional, conforme veremos a seguir.

3.1 O eixo das reformas do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

O entendimento das reformas educacionais ocorridas nos anos de 1990 exige um exercício de levantamento de dados históricos marcados por uma trama de interesses econômicos e políticos. Para compreendermos os motivos que levaram a educação média e profissional a assumir a forma segmentada expressa na LDBEN N° 9394/96 acreditamos ser necessário refletirmos sobre dois aspectos que consideramos importantes como: os acordos estabelecidos entre agências financeiras internacionais e a mudança do perfil do Estado.

Iniciamos comentando a análise desenvolvida por Cunha (2002), na qual tecendo suas considerações critica o axioma denotativo da *autopedade* e do caráter impositivo das discussões teóricas de ensaístas, como se as agências financeiras internacionais ditassem diretrizes políticas, sem a presença de resistências, e de acordos previamente firmados. Cunha reforça que os acordos, provenientes de tais agências, conservam o ideário das mesmas e que isso não poderia ser diferente. No entanto, destaca com clareza que por solicitação delas são encomendados “estudos prévios sobre temas específicos a pesquisadores nacionais – de sua confiança, é claro” (CUNHA, 2002, p. 107). E acrescenta que em se tratando de “um relatório de entidade internacional só é divulgado se aprovado pelo governo do país concernente, a inclusão de opiniões governamentais é um procedimento indispensável”. (CUNHA, 2002, p. 107)

Esse encaminhamento pode ser visualizado no documento de política do Banco Mundial “Educación Técnica Y Formación Profesional” (1992), que recomenda a formação de uma força de trabalho qualificada para que os países em desenvolvimento possam aumentar sua competitividade, num momento de rápidas mudanças econômicas e tecnológicas. Cunha (2000b,

p. 49) analisando este documento afirma ser a “educação técnico-profissional, entendida como um elemento estratégico de mudança da estrutura educacional”.

A avaliação da capacitação feita pelo setor público, nesse documento (1992, p. 15), leva a concluir que há uma administração rígida e um isolamento desse setor pelas forças do mercado. O que se sugere para se obter flexibilidade administrativa é que haja separação entre formação e capacitação. Essa separação, no entendimento de Cunha (2000b, p. 49), traria para os instrutores da capacitação uma aproximação maior à economia. Nesse sentido, o sugerido no documento é que as instituições formativas sejam especializadas no encaminhamento das necessidades dos diferentes mercados e capazes de estreitar os laços com os empregadores.

As considerações de Cunha (2000b, p. 52) a respeito das orientações emanadas do BIRD e BID é que estas “têm funcionado como um reforço ou como um incentivo de mudança, no sentido da segmentação”. Para Cunha a segmentação tornou-se a tônica do sistema educacional dividido em escolas secundárias de cunho propedêutico e escolas profissionais que objetivam a formação de trabalhadores.

No documento “Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade” (1995, p. 8), são tecidas críticas aos “sistemas educacionais, científico -tecnológicos e de capacitação” cuja institucionalização “tem mostrado tendência à rigidez, à burocratização e escassa vinculação com a realidade”. Nesse documento, as reformas institucionais juntamente com a descentralização e a integração nacional são indicadas como estratégia que visa a obter a cidadania e a competitividade (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 9).

Essa proposta da CEPAL e da UNESCO foi analisada também por Coraggio (1996, p. 107). Conforme o autor, um duplo objetivo é almejado a partir deste documento. Internamente busca-se uma democracia coesa, que contemple a equidade e a participação. Externamente procura-se competir no mercado internacional de maneira eficiente. No entendimento do autor

está explicitada nesse documento, uma redução do “mundo do trabalho ao mundo empresarial privado⁴⁵”, na qual a relação estabelecida entre “o sistema educativo e as necessidades do desenvolvimento seria resolvida como um planejamento educativo, no qual a demanda partisse dos agentes primordiais do desenvolvimento: os empresários”. Há nesse caso, como analisou Coraggio, uma subordinação da educação, da ciência e da tecnologia à competitividade.

As recomendações presentes em ambos os documentos apontam para a necessidade de reforma institucional. Altera-se desse modo o enfoque atribuído à educação, passando-se-lhe a incumbência de possibilitar o desenvolvimento econômico. Há o estabelecimento de um processo que, para Silva Júnior (2002, p. 35), pode ser entendido como a fase em que “o capital torna-se o conteúdo principal do político” definindo “políticas públicas para o social sob a orientação do econômico”.

Podemos verificar esse fato quando analisamos o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995), documento que marca o início do primeiro mandato do então presidente Fernando Henrique Cardoso. Esse documento é iniciado com a afirmação de que a “crise brasileira da última década foi também uma crise do Estado”, e que “a reforma do Estado passou a ser instrumento indispensável para consolidar a estabilização e assegurar o crescimento sustentado da economia” (BRASIL, 1995, p. 9).

Na análise do Plano Diretor percebemos que a mudança de organização estatal também é feita por ter havido êxito na adoção de tal performance por países tanto desenvolvidos como em desenvolvimento. Esse novo formato administrativo foi chamado de administração pública gerencial, cujas bases se fundamentam “em conceitos atuais de administração e eficiência, e está

⁴⁵ Essa questão foi apontada por Coraggio (1996) na mesma obra em análise do Documento “Transformação Produtiva com Equidade” – CEPAL, 1990.

voltado para o controle dos resultados” chegando, de modo descentralizado, ao cidadão, tornado, nessa concepção de Estado, cliente (1995, p. 10).

O adjetivo - “cliente” - atribuído ao cidadão caracteriza a cidadania produtiva indicada na obra de Silva Júnior (2002, p. 35). Para ele, as esferas sociais e políticas e a educação, bem como as políticas educacionais, passam por um processo de mercantilização no qual a racionalidade do capital é a linha orientadora. Trata-se de uma lógica estratégica que, de acordo com Silva Júnior, irá transformar a escola em um “quase-mercado”, onde passam a vigorar valores como a “produtividade, a utilidade, o individualismo e a competitividade, num contexto de ausência de reivindicação” (2002, p. 36). Em nosso entendimento, trata-se da legitimação escancarada da política pública do capital.

O processo de individualização das responsabilidades desencadeado pela redução do papel do Estado é descrito no Plano Diretor associado à concepção de educação para investimento em capital humano. Vejamos:

“Desse modo, o Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se entretanto no papel de regulador e provedor ou promotor destes, **principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano**; para a democracia, na medida em que promovem cidadãos; e para uma distribuição de renda mais justa, que o mercado é incapaz de garantir, dada a oferta muito superior à demanda de mão-de-obra não especializada. Como promotor desses serviços, o Estado continuará a subsidiá-los, buscando, ao mesmo tempo, o controle social direto e a participação da sociedade” (BRASIL, 1995, p. 18 – grifos nossos).

A preparação ideológica para o trabalho está relacionada à responsabilização individual, processo que vem se dando junto à reforma do Estado. Tal reforma ocorre pela transferência, para o setor privado, de atividades que poderiam ser controladas pelo mercado, tal qual foi destacado

no Plano Diretor, ocorre também pela transferência, ao indivíduo, de responsabilidades antes garantidas pelo Estado como direito (p. 17).

Há no Plano Diretor críticas à governança⁴⁶, emperrada por problemas de uma máquina administrativa rígida e ineficiente. Assim sendo, ao apresentar o sentido da reforma no Plano Diretor foi destacada a necessidade de uma governança reformada e dotada de eficiência. Por isso, a estrutura organizacional do Aparelho do Estado foi descrita no Plano Diretor, apresentada como um “modelo conceitual” que distingue os 4 setores da ação do Estado. Assim temos, como foi destacado no Plano (p. 52-53):

- O Núcleo Estratégico: que corresponde ao governo, e é “o setor que define as leis e as políticas públicas, e cobra o seu cumprimento”. Neste setor são tomadas as decisões estratégicas.

- As Atividades Exclusivas: neste setor “são prestados serviços que só o Estado pode realizar”, entre os quais, “o poder de regulamentar, fiscalizar e fomentar”.

- Os Serviços Não-Exclusivos que são os do “setor onde o Estado atua simultaneamente com outras organizações públicas não-estatais e privadas”.

- A Produção de Bens e Serviços para o Mercado: cabe ao setor onde estão situadas as empresas, o setor produtivo.

A discussão do Plano Diretor expõe a mudança do Estado e das prioridades e deixa bem claro que deverá ser exercida uma ‘governança’ diferente. O Estado reorganiza-se por necessidade de reorganização econômica, que requer também uma cidadania de novo tipo, com bases de sustentação no mercado.

⁴⁶ No Plano Diretor, a governança é uma das ações no campo da Reforma do Estado. As demais ações são: “(1) o ajustamento fiscal duradouro; (2) reformas econômicas orientadas para o mercado, que, acompanhadas de uma política industrial e tecnológica, garantam a concorrência interna e criem as condições para o enfrentamento da competição internacional; (3) a reforma da previdência social; (4) a inovação dos instrumentos de política social, proporcionando maior abrangência e promovendo melhor qualidade para os serviços sociais” (BRASIL, 1995, p. 16).

As agências sociais autônomas estão situadas no setor de “Serviços Não-Exclusivos”. Trata-se, como foi descrito no Plano Diretor (p. 54), de um setor regido pelo critério da “eficiência” e da prestação de serviços de qualidade com custos baixos. Cabe ao cidadão competitivo que passará a comprar os serviços sociais a serem colocados à venda pelas chamadas “agências autônomas” e pelas “organizações sociais”.

“Reformar o aparelho do Estado significa garantir a esse aparelho maior governança, ou seja, maior capacidade de governar, maior condição de implementar as leis e políticas públicas. **Significa tornar muito mais eficientes as atividades exclusivas de Estado**, através da transformação das autarquias em “agências autônomas”, e tornar também muito mais eficientes os serviços sociais competitivos aos transformá-los em organizações públicas não-estatais de um tipo especial: as “organizações sociais” (BRASIL, 1995, p. 56, grifos nossos).

Com isso se explicita claramente que ao cidadão serão dadas oportunidades para que ele busque por si próprio, com as próprias forças, garantias de sobrevivência comprando (se puder) o que antes lhe era garantido como direito.

Comentando o assunto, Silva Júnior (2002, p. 30) demarca os anos de 1970 como o momento em que o ciclo fordista de acumulação mostra-se frágil devido à sua racionalidade⁴⁷. As mudanças ocorreram por causa da necessidade de ajuste econômico e, conforme o autor, as “reformas institucionais são realizadas em profusão, a começar pelas reformas dos Estados, com expressões diretas nas esferas da cidadania e da educação” (SILVA JÚNIOR, 2002, p. 31).

Trata-se de um momento em que houve a quebra de um ciclo estruturado em decorrência da valorização do público para o emergir de uma forma diferente de ação do capital. Esse processo, descrito por Silva Júnior (2002, p. 32-33) como uma nova ordem emergente, convive tanto com as formas fordistas de produção quanto com as novas formas. Para Silva Júnior, os

⁴⁷ A racionalidade capitalista explicitada por Silva Júnior (2002, p. 20) leva em conta a necessidade constante de expansão do capital e da dinamicidade produtiva como mecanismo norteador da organização de um sistema material, simbólico e cultural, processo necessário à sua manutenção.

chamados “organismos globais”, providos de poder econômico e político, passam a sedimentar esse novo formato societário regido hegemonicamente pelo capital financeiro⁴⁸.

As discussões de Fiori (1995, p. 164) a respeito do Estado contribuem para o esclarecimento das reflexões aqui desenvolvidas. Para o autor, a crise inicialmente localizada nos anos de 1970 afetou o mundo em “quase todas as dimensões e latitudes econômicas” e ainda não acabou, o que não possibilita afirmar a existência de um novo paradigma econômico e político que seja universalmente válido ou inevitável.

No entanto, considerando a existência desse contexto econômico competitivo, Fiori comenta que cabe ao Estado rever o seu papel, e diz:

“em sentido estrito, não há uma mudança nas funções fundamentais do Estado nacional que segue responsável pela moeda, pelos contratos e pela ordem, tanto quanto pela proteção social e pelo crescimento do investimento e do emprego. O que efetivamente está em questão, portanto, não são as macrofunções do Estado, mas seus novos objetivos e instrumentos. Ou seja: suas estratégias para o cumprimento das velhas funções dentro das novas condições econômicas e políticas internacionais” (FIORI, 1995, p. 168).

No Brasil essa não é uma questão simples de ser resolvida, pelo contrário, como ressaltou Fiori (p. 172-173), esse é um processo que se desenvolve dentro de margens complexas, tem início com o esgotamento do “desenvolvimentismo”, que conjugou “crise financeira do Estado e toda a economia” com a crise política, e envolve toda uma movimentação que levou ao rompimento das estruturas autoritárias, iniciando a redemocratização, o que, segundo Fiori, se configurou, no final dos anos de 1980, como uma crise estrutural.

⁴⁸ Diz Silva Júnior (2002, p. 32-33): “Nesse décor, emergem os intelectuais coletivos internacionais - os organismos multilaterais - como o Banco Mundial, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, o Fundo Monetário Internacional, a Organização Mundial do Comércio, UNESCO, Cepal, etc, com novas funções específicas voltadas para a consolidação, em nível global, da nova forma histórica do capitalismo”.

As tentativas de ajuste visando sanar essa crise desembocaram no agravamento de problemas já existentes como o desemprego, a inflação, as desigualdades sociais. O Estado tornou-se, na visão de Silva Júnior (2002, p. 35), “muito forte” e “pouco interventor no social (...), mostrando-se no entanto, democrático quando, em relação ao social, transfere os direitos sociais de sua alçada para a da sociedade civil”.

Essa forma de Estado forte proposta e praticada pelos adeptos do neoliberalismo contradiz as perspectivas descritas por Fiori que, com relação ao papel público do Estado, afirma a seguinte tese:

“ não haverá progresso enquanto o Estado não recuperar a sua capacidade política, administrativa e financeira para exercer o controle eficaz da gestão macroeconômica, prestar seus serviços básicos de maneira eficiente e coordenar uma estratégia sistêmica de recuperação da competitividade industrial e de produção, armazenagem e transporte de alimentos de consumo maciço. Ou seja: não haverá projeto progressista viável sem um Estado forte, dotado de suficiente autonomia decisória e amplo apoio social para arbitrar os interesses que hoje bloqueiam a estabilização e impedem uma adequada hierarquização de objetivos com vistas a um crescimento sustentado de longo prazo. E portanto não haverá nenhum tipo de projeto progressista sem que sejam cumpridas como condições preliminares indispensáveis: a desprivatização dos centros decisórios do Estado, a insularização democrática de suas burocracias e a rearticulação orgânica entre as agências públicas e os atores privados”(FIORI, 1995, p. 174-175).

A afirmação de que um Estado deve ser forte ocorre nos setores progressistas, como afirmamos com base em Fiori, e tem sido a tônica das agências internacionais, representantes do capitalismo. Nessa perspectiva hegemônica faz-se necessário um Estado forte no gerenciamento das políticas sociais e na promoção da educação, objetivando-se com ela obter desenvolvimento econômico, como sugerido em documentos do Banco Mundial.

A necessidade do Estado é reforçada em Relatório do Banco Mundial intitulado “O Estado num mundo em transformação” (1997). Logo no prefácio, a relação entre Estado e mercado é ressaltada como muito importante pelo presidente do Banco J. D. Wolfensohn;

também exalta-se a necessidade e imprescindibilidade do Estado para um bom governo, um Estado “que desempenhe papel catalisador e facilitador, incentivando e complementando as atividades das empresas privadas e dos indivíduos”. Na visão do presidente do Banco, o desenvolvimento sustentável econômico ou social e, conseqüentemente, a redução da pobreza tornam-se impossíveis, se o Estado não for efetivo.

No relatório supracitado (BANCO MUNDIAL, 1997, p. 25) há, de forma explícita, menção à educação entendida como política que pode reduzir a pobreza, promover crescimento econômico e aumentar a igualdade. Reforça-se o entendimento da educação como investimento econômico, mas requer-se a mudança do papel do Estado.

Estudando essa relação existente entre o Estado e os organismos internacionais, Nogueira (1999) explicou que os empréstimos do Banco Mundial são amarrados à intencionalidade de continuidade da acumulação capitalista internacional. Para a autora, todo esse processo se dá de forma articulada, estando a assistência técnica voltada à noção de desenvolvimento econômico.

Para a continuidade dessa nova forma de acumulação capitalista foi proposta também uma nova concepção de formação para o ensino fundamental e médio, de modo que com tal formação se pudesse aprender um mínimo de conhecimentos necessários ao desempenho na vida produtiva.

Cumpriria à educação preparar os alunos para o trabalho e, dessa forma, eliminar focos de pobreza. Essa perspectiva de pensamento envolve a educação no manto de redentora de países pobres sem se considerar a necessidade de reflexões sobre as especificidades das desigualdades que marcam esses países. A educação e o desenvolvimento econômico têm composto a plataforma política e econômica que deve ser seguida pelos países pobres.

Podemos verificar esta questão também no documento Prioridades Y Estrategias para la Educación (1996) do Banco Mundial que desenvolveu estudos sobre a educação e propôs, aos países tomadores de empréstimos, encaminhamentos para a educação, nesse sentido:

“La EDUCACION es crucial para el crecimiento económico y la reducción de la pobreza. La evolución de la tecnología y las reformas económicas están provocando cambios extraordinarios en la estructura de las economías, las industrias y los mercados de trabajo de todo el mundo. El rápido aumento de los conocimientos y el ritmo de cambio de la tecnología plantean la posibilidad de lograr un crecimiento económico sostenido con cambios de empleo más frecuentes durante la vida de las personas. Esas circunstancias han determinado dos prioridades fundamentales para la educación: ésta debe atender a la creciente demanda por parte de las economías de trabajadores adaptables capaces de adquirir sin dificultad nuevos conocimientos y debe contribuir a la constante expansión del saber” (BANCO MUNDIAL, 1996, p. 1).

Nesse documento foi explicitado que as mudanças educacionais em curso visam o desenvolvimento de capital humano e o crescimento econômico sustentado. Para isso o Banco afirma ser prioridade: “Educación primaria de buena calidad para todos los niños como primera prioridad del gasto público en educación de todos los países” (1996, p. 12).

Lauglo (1997, p. 18), ao analisar o documento em questão, comentou que há um descarte da educação profissional. Para o autor, há uma rejeição a escolas profissionalizantes com financiamento público e uma ênfase à participação do setor privado numa “provisão, financiamento e gerência de tal educação e treinamento”. No seu entender, há uma forte defesa da educação geral e de uma profissionalização que toma por base tendências observadas em países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OECD, países estes com economias e sistemas escolares bastante diferentes dos daqueles países tomadores de empréstimos.

Estas mudanças são visíveis na LDBEN Nº 9394/96 em que é visível a separação entre ensino médio e profissional como modalidades diferentes que expressam também a não-

responsabilidade do Estado para com a profissionalização, uma das faces de uma legislação cujo conteúdo é minimalista⁴⁹.

Rodríguez e Herran no Documento “A Educação Secundária no Brasil: chegou a hora” (2000), editado pelo Banco Mundial e pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento, cuja elaboração contou com a colaboração de funcionários e autoridades do setor educacional de instâncias estaduais e federais, no segundo governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, foi explicitado logo no prefácio que a demanda por educação secundária deu-se como decorrência das melhorias havidas no ensino primário e da competitividade, exigência da globalização e do mercado de trabalho.

Há neste documento a prescrição de uma educação secundária de preparo geral consoante as tendências mundiais que orientam a formação para o desenvolvimento de “aptidões básicas”. Nessa perspectiva, a profissionalização torna-se uma modalidade separada da educação básica tal qual é apresentada pela LDBEN N° 9394/96.

Um dos desafios destacados no documento em questão diz respeito ao acesso à educação secundária que deverá expandir sua área de cobertura até mesmo para o meio rural, buscando com isso uma abrangência maior. Conforme esse documento, a saída para ampliação da área de cobertura do ensino secundário brasileiro é “a redução das repetições e a correção dos fluxos dos estudantes” (RODRÍGUEZ E HERRAN, 2000, p. 17). Há também o reconhecimento de que é preciso haver “melhorias nos níveis de educação como requisito prévio para o crescimento econômico sustentado num ambiente global competitivo e com intervenção política fundamental para reduzir a desigualdade e a pobreza” (RODRÍGUEZ E HERRAN, 2000, p. 10-11).

Nesse sentido, a educação secundária também passa a ser exemplificada como um aditivo educacional que proporciona melhores oportunidades de ingresso no mercado de trabalho, bem

⁴⁹ Conforme Saviani, 1997.

como melhor equidade. Observamos que esta visão compensatória de educação não deixa margem quanto a que ela seja entendida, primeiro, como direito, segundo, como forma de compreensão do mundo, e terceiro, como estratégia para projeção de mudanças. O que podemos verificar é uma espécie de determinismo no encaminhamento de uma educação que vislumbra apenas o aspecto competitivo emergente com a realidade da globalização. Será que continuamos a caminhar rumo ao adestramento? Vejamos o que diz o seguinte trecho do Documento Educação Secundária no Brasil:

“Numa economia cada vez mais global, **os sinais do mercado de trabalho são claramente indicativos da necessidade de obter um nível mínimo de educação**, a fim de manter a capacidade de emprego. As condições atuais no mercado de trabalho, com crescente desemprego, salários baixos e trabalho temporário (de natureza instável), particularmente entre trabalhadores jovens pouco educados, indicam que, em grandes áreas metropolitanas, **esse mínimo é a educação secundária**, um nível muito superior ao da média da atual força de trabalho no Brasil. Com a conclusão do curso secundário, os graduados podem encontrar empregos melhor remunerados e estáveis. Portanto, famílias e indivíduos estão internalizando rapidamente a idéia de que é importante ultrapassar a barreira da educação secundária para poder ter acesso a melhores oportunidades de emprego. Isto ressalta o papel essencial das políticas destinadas a expandir e melhorar a educação secundária como condição necessária para melhorar a equidade” (RODRÍGUEZ E HERRAN, 2000, p. 39-40).

Essa educação compensatória, ressignificada como mero instrumento de sobrevivência na realidade de existência de oportunidades para todos, apresenta sua face adestradora de forma diferente daquela que vigorava nos anos de 1970 com a profissionalização compulsória. Se havia a caracterização do ensino secundário profissional como etapa educativa em que o aprender a fazer relativo a uma profissão correspondia a um treinamento ou adestramento, hoje isso ocorre de modo mais sutil. A profissionalização do ensino médio e profissional valoriza a aprendizagem de valores, em face do atual do adestramento psicológico, político e social pretendido pelo mercado visando ao equilíbrio social.

É preciso observar que essa linearidade referente à educação e trabalho numa perspectiva adestradora já é, há muito tempo, objeto de questionamento por estudiosos do ensino médio e da educação profissional. Franco (1983, p. 20), discutindo a profissionalização ocorrida com a Lei Nº 5692/71, comentou que a escola do 1º, 2º e 3º graus está relacionada ao mundo do trabalho. Esse fato não significa, como bem observou a autora, admitir “uma relação linear entre escola e trabalho”, pois com isso haveria limitação do papel da escola, que passaria a ser entendida apenas “como uma agência de adestramento”.

Cumpramos ressaltar a clareza com a qual a autora descreveu a escola, clareza que julgamos importante para refletir hoje sobre o ensino médio e a educação profissional:

“... acreditamos ser a escola uma das oportunidades para capacitar o aluno a compreender o trabalho enquanto categoria social – e histórica, desde que exista nessa escola a preocupação de levá-lo a entender as formas diferenciadas de vivenciar as relações de produção no sistema capitalista e as desigualdades delas decorrentes” (FRANCO, 1983, p. 20).

Será que o Decreto Nº 5.154/2004 permite, com a mesma lucidez de Franco, o desenvolvimento de ações pedagógicas no ensino médio e na educação profissional técnica de nível médio que levem à emancipação social do jovem?

Acreditamos que, para o posicionamento lúcido que pretendemos, seja necessário não perder de vista os interesses que historicamente nortearam o ensino médio e a educação profissional. A análise persistente do encaminhamento histórico, dos interesses e dos pressupostos norteadores dessas modalidades de ensino é imprescindível para compreensão do papel da educação no contexto atual.

3.1 A dimensão legal do Ensino Médio

O sentido de centralidade assumida pela educação não é apresentada apenas por propagandas ou discursos de empresários. Trata-se de uma estratégia que compõe uma lógica mais ampla, em que o aperfeiçoamento profissional pela educação encobre os reais interesses capitalistas pela formação. A reforma do ensino médio em vigor feita pela LDBEN Nº 9394/96 está caracterizada por sugestões de instituições financiadoras da educação, pela reforma do Estado e pela divulgação de documentos produzidos para a educação latino-americana.

Representativo das sugestões para a América Latina e Caribe é o documento “Educação e Conhecimento Eixo da Transformação Produtiva com Equidade” – produzido pela CEPAL e UNESCO (1995). Nele consta orientação para que a educação e a produção de conhecimentos ocupem lugar central na agenda dos países que pretendem obter desenvolvimento econômico. Nesse sentido, a cidadania é utilizada como estratégia em sua versão moderna, ou seja, dotada de competitividade.

Nesse documento, o ponto de partida tomado como referência para promover o desenvolvimento econômico são as “tendências hoje marcantes na economia internacional” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 29), nas quais estão incluídas a revolução científica e tecnológica, a globalização progressiva dos mercados, a competitividade, a formação de recursos humanos, a readequação do Estado e as novas formas sob as quais se organizam as empresas. Para tanto recomenda-se rever os sistemas educacionais, pois passa-se a objetivar um novo perfil de trabalhador que seja competente e responsável. Solicita-se então uma formação centrada nos “valores sociais próprios da cidadania moderna”, destacados como “responsabilidade social, solidariedade, tolerância e participação” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 54).

O documento expressa claramente críticas à qualidade da educação média e à falta de vínculo com a educação técnico-profissionalizante e com o mundo empresarial. É enfático na necessidade de uma reforma educacional que contemple a educação numa perspectiva econômica, mas também indica a necessidade de uma ampla e sólida formação geral.

Entretanto, se, por um lado, há consenso formado, espelhado em países economicamente desenvolvidos e divulgado por meios variados, sobre a nova perspectiva educativa, que se orienta pela idealização da formação, visando atender à atual fase capitalista flexível, por outro, nos bastidores brasileiros, que definiram esse tipo de formação, muitos questionamentos foram gestados e embates foram travados, devido a diferentes posições com relação ao entendimento de concepções e perspectivas educativas. Estas divergências marcam o texto da LDBEN, caracterizada por Saviani (1997) como “minimalista”, cujo ponto comum está situado na busca de redução de gastos públicos mediante parcerias e colaboração da comunidade. Nessa discussão desenvolvida por Saviani⁵⁰, são reunidos de forma esclarecida os projetos de LDBEN apresentados à Câmara dos Deputados⁵¹.

O enfoque dado ao ensino médio na LDBEN explicita a correspondência do ensino médio com a lógica economicista. Nele a perspectiva de formação para a cidadania, ao nosso ver, é definida pelos limites da adaptação com flexibilidade e corresponde às necessidades da cidadania moderna indicada no documento “Educação e conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade”, vejamos:

⁵⁰ Nessa obra, Dermeval Saviani anexa, na íntegra, o texto do primeiro projeto de LDB, apresentado em 1988 à Câmara dos Deputados pelo Deputado Octávio Elísio e apresenta: o texto do substitutivo Jorge Hage; apresenta o texto do Projeto do senador Darcy Ribeiro e o texto da LDB sancionada.

⁵¹ Conforme explicou Saviani (1997, p. 195), o projeto original de LDB apresentado em 1988 tinha marcas de uma concepção socialista que, após ter sido relatado pelo deputado Jorge Hage e complementado, originou um projeto substitutivo, que passou a ter feição social-democrata. Este projeto substitutivo após ter recebido uma infinidade de emendas retornou à Comissão de Educação, Cultura e Desporto pelas mãos da relatora Ângela Amin. Resultou então num texto com uma “concepção conservadora de LDB” (1997, p.196).

“Art. 35 - O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

I - a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;

II - **a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando**, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se **adaptar com flexibilidade** a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores;

III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo **a formação ética** e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV - **a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos**, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (SAVIANI, 1997, p. 173-174, grifos nossos).

Para Saviani (1997, p. 213), nesse texto, relativo ao ensino médio existe uma referência aos processos produtivos e à compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos⁵², porém, de modo tímido, já que havia sido “diluído” o avanço ocorrido no encaminhamento “desse grau de ensino com base na perspectiva da politecnia”.

Para o autor⁵³, a relação entre ensino e trabalho precisa ser considerada pela escola, já que os alunos desse grau de ensino trazem a experiência do trabalho⁵⁴, portanto sugere que a organização de conteúdos curriculares seja feita em torno desta discussão pelos professores.

Nas diretrizes curriculares para o ensino médio – Parecer 15/98 - o trabalho é tomado para desenvolvimento da organização curricular. Neste documento, a preparação básica para o trabalho corresponde a uma formação que deve servir de base para todos os tipos de trabalho. Trata-se então de uma formação geral que contemple as necessidades provenientes das mudanças que ocorreram nos últimos anos. A importância atribuída a esta temática no currículo como um todo já demonstra a relevância da questão.

Há que ser ressaltado que a concepção de trabalho presente nas diretrizes tem um sentido um tanto quanto utilitarista, voltada à necessidade de continuar aprendendo, à exigência de que o

⁵² De acordo com Saviani (1997) a idéia de politecnia nos projetos de LDB foram-se descaracterizando, chegando a restar pouco do que fora por ele apresentado.

⁵³ Referência destacada pelo autor em entrevista intitulada: O nó do Ensino de 2º Grau – 1986.

⁵⁴ Maria Laura P. B. Franco (1983, p. 20) comentou esse assunto em artigo sobre o segundo grau. Conforme a autora, 70% dos alunos freqüentadores da escola de segundo grau em São Paulo já trabalhavam.

aluno e trabalhador precisa tornar-se empregável, e não voltado às necessidades de compreensão das relações de trabalho e de suas contradições na sociedade capitalista, conforme defendeu Saviani (1997).

Esse enfoque utilitarista permeia também a noção de cidadania desenvolvida nas diretrizes em que o ensino médio é instrumento para seu exercício e, também, base para o acesso às atividades produtivas.

No entendimento de Silva Junior (2002, p. 117), as políticas para o ensino médio constituem parte de um movimento de reforma educacional orquestrada para o mundo. Acrescentamos, então, que tais reformas foram pensadas para o mundo pobre, conforme foi descrito no documento *Prioridades y estrategias para la educación* (1996) que atribui à educação o papel de redutora da pobreza, o desenvolvimento de capital humano e o crescimento econômico sustentado, ao mesmo tempo que explicita a necessidade de adaptação dos trabalhadores ao mundo em constantes mudanças tecnológicas e econômicas.

Verifica-se então certa organicidade no encaminhamento das questões educacionais, econômicas, políticas e sociais para os países pobres, fato que pode ser confirmado pela análise das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Nelas está clara a necessidade de desenvolvimento das competências de caráter geral, nas quais o trabalho e a cidadania são contextos indicados, com o fim de estimular a capacidade de aprender e de desenvolver a autonomia.

Para Machado (1998b, p. 84), tal noção de competência estaria contribuindo “para moldar uma certa concepção de sujeito e de autonomia, voltada para o desenvolvimento da capacidade adaptativa (...)”.

Nessa perspectiva, a escola aparece como espaço de fundamental importância, como instrumento de salvação profética para os problemas que se apresentam nos dias de hoje, como podemos observar no seguinte trecho das Diretrizes para o Ensino Médio:

“Diante da violência, do desemprego e da vertiginosa substituição tecnológica, revigoram-se as aspirações de que a escola, especialmente a média, contribua para a aprendizagem de competências de caráter geral, visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças, pratiquem a solidariedade e superem a segmentação social” (BRASIL, 1998, p. 18 - grifos nossos).

Esse fato mostra a fetichização⁵⁵ da escola capitalista que apresenta hoje uma face redentora àqueles que passarem por ela, ante às exigências e complexidades do mundo contemporâneo. Acoplada a essa visão de escola que se adapta ao mundo, que aí está, há uma outra face que pode passar a questionar as bases de sustentação das mudanças requeridas, das diferenças existentes, do papel que de fato a escola deveria assumir hoje.

Percebemos que tanto a LDBEN quanto as Diretrizes estão sintonizadas numa formação que privilegia interesses econômicos. O excerto acima revela a necessidade de formar dentro de uma perspectiva de conformismo e de adaptação à situação excludente, que presenciamos nas ruas, ao nosso redor. O que se busca com as diretrizes é o consenso sobre “os valores, atitudes, padrões de conduta e diretrizes pedagógicas” (1998, p. 19), questões discutíveis e com significados antagônicos, se pensarmos em perspectivas de superação com base em um projeto de sociedade, com pressupostos economicistas, ou em um projeto de sociedade com pressupostos de emancipação social.

⁵⁵ Referimo-nos aqui à fetichização descrita em Marx (1988). A escola, segundo as diretrizes, assume característica de espaço para a garantia de uma ocupação remunerada. Essa face que lhe é atribuída, aparentemente natural, foi, no entanto, construída socialmente, por ser necessária ao momento atual de desenvolvimento capitalista.

Os valores estéticos, políticos e éticos, considerados, nas diretrizes, fundamentos do ensino médio, deverão orientar tanto a prática administrativa como a pedagógica. Buscam uma formação condizente com as necessidades econômicas que vêm se refletindo no país nos anos de 1980 e 1990. Tais diretrizes pautam-se por valores éticos e humanos indispensáveis para o exercício da cidadania aliados ao desenvolvimento tecnológico e científico presentes, hoje. Nesse sentido, as diretrizes colocam-se como uma resposta a tal necessidade formativa, e também como uma proposta de educação cuja pretensão é a superação de dualismos, ou seja, uma formação científica e humana ao mesmo tempo.

Os valores, regidos por determinações econômicas, descritos como “estética da sensibilidade”, ética da identidade e política da igualdade, vêm direcionar as práticas pedagógicas nas escolas médias. A estética da sensibilidade é apresentada nas diretrizes como expressão do tempo contemporâneo, sintonizada com as recentes transformações capitalistas no que diz respeito às suas exigências de produção e de consumo. Tais valores estimulam a criatividade, o desenvolvimento do espírito inventivo, a curiosidade. Estimulam novas formas de convivência próprias do nosso tempo para que assim se suportem ambigüidades e contradições da competitividade presente.

Pretende-se, ainda, pela estética da sensibilidade, reconhecer e valorizar a diversidade presente no universo cultural brasileiro, o que também poderá estar sutilmente relacionado à tolerância por formas diferentes e excludentes de vida. Desse modo são estimuladas novas formas de convivência no espaço competitivo.

Com base nesse valor busca-se desenvolver um outro valor, a política da igualdade, que, segundo as diretrizes, “se expressa por condutas de participação e solidariedade, respeito e senso de responsabilidade, pelo outro e pelo público” (BRASIL/CNE/CEB, 1998, p.23). Essa

reivindicação de uma espécie de humanismo constitui objetivo da ética da identidade, em vista do que busca reforçar a responsabilidade, a solidariedade, a autonomia.

Desenvolver o ensino médio com base nesses valores, conforme foi descrito, é também uma forma de preparar para o trabalho. Nesse sentido, entendemos que a escola média, com essa reforma, estabelece uma relação de linearidade com o trabalho. O trabalho é objeto da problematização adaptada e é, na perspectiva pós-moderna, um contexto restrito. O trabalho pedagógico pode ser desenvolvido, conforme os documentos evidenciam, com esse sentido do adestramento psicológico, político e social.

Ferretti (2003, p. 44), ao refletir sobre o aspecto político-ideológico das diretrizes curriculares para o ensino médio e para o ensino técnico, apontou questões como o desenvolvimento de uma cidadania que, circunstanciada por organismos como a CEPAL, em razão de um intenso desenvolvimento científico e tecnológico, passava a ter necessidades de uma “qualificação” para o ensino médio e profissional cujo foco seria “o desenvolvimento de atributos individuais, quase sempre calcados numa visão de subjetividade de cunho mais pedagógico que social”. Para Ferretti, tal encaminhamento feito pelas diretrizes demonstra preocupação em atualizar as “demandas postas para o trabalhador na nova divisão técnica e social do trabalho”, o que “reproduz o psicologismo naturalizante das relações sociais conflitantes próprias do capitalismo”.

Trojan (2004) analisou a estética da sensibilidade como princípio curricular. Segundo a autora, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio foi a que mais dedicou “espaço aos princípios estéticos, políticos e éticos” (p. 428). Ela afirma ser a estética da sensibilidade “fundamentada na aparência e na superficialidade, que mascara e esconde as relações de opressão e exploração da classe trabalhadora, para justificar a submissão e o conformismo” (TROJAN, 2004, p. 430).

Trojan entende que tais qualidades requeridas pelo desenvolvimento desse valor estético são próprias do discurso pós-moderno⁵⁶ e, sob o comando do capital, estão articuladas às exigências de habilidades e competências para o mundo do trabalho pautado em formas de produção flexível. Consideramos que a estética da sensibilidade ao estimular qualidades como “a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente” (BRASIL, 1998, p. 21), adapta-se de modo orgânico às novas necessidades educativas demandadas pelo mundo do trabalho. Trata-se de um valor reivindicado para adaptação ao mundo incerto.

Por isso concordamos com o entendimento de Trojan sobre a perspectiva pós-moderna deixada pelas diretrizes, em virtude da qual o incerto passa a ser palavra de ordem. Trata-se de buscar novas formas de vida e de significado para a vida, em que se firma cada vez mais o objetivo capitalista. Conforme destacou Marshall Berman (1986, p. 97), tudo o que é sólido pulveriza-se ou dissolve-se, para que se “possa seguir adiante, sempre adiante, talvez para sempre, sob formas cada vez mais lucrativas”.

Entendemos que os valores estéticos são necessários como forma de ocultação do processo de precarização do trabalho, da busca incessante de lucro, de responsabilização individual pela sobrevivência e de deslumbramento pelo admirável mundo novo, que se apresenta pautado no poder da tecnologização das formas produtivas, da sociedade do conhecimento, do contexto pós-industrial e do contexto pós-moderno. É nesse sentido que confluem os interesses

⁵⁶ Para Perry Anderson (1999, p. 93), o contexto pós-moderno segue a lógica cultural do capitalismo avançado. Entre as características dessa nova realidade estão: a desmaterialização do dinheiro apoiado na financeirização; a convivência com as formas de produção anteriores e o formato da acumulação flexível; uma maior autonomia dos mercados financeiros; e a valorização do que é efêmero, do que é híbrido.

formativos prescritos na LDBEN e Diretrizes Curriculares os quais se pautam pela formação para o trabalho.

O empenho pela formação para o mundo do trabalho, pautado nos valores que fundamentam o ensino médio, foi tema das discussões de Machado (1998b). Para Machado, o arrazoado em defesa da educação geral de base sólida é pragmático, pois as raras possibilidades de obter um emprego levarão as pessoas a procurar um processo de formação no qual o exigido será a base geral. Por isso, passa a assumir relevância, como destacou Machado, a contextualização, base geral sobre a qual as competências gerais serão desenvolvidas.

Os valores descritos nas diretrizes, além de norteadores das práticas pedagógicas das escolas, constituem também, como esclareceu Machado, uma “dimensão subjetiva” importante para o desenvolvimento de competências básicas.

A contextualização, um dos eixos⁵⁷ da implementação do ensino médio foi esclarecido no artigo 9º da Resolução 03/98. Vejamos:

“Na observância das contextualizações as escolas terão presente que:

I - na situação de ensino e aprendizagem, o conhecimento é transposto da situação em que foi criado, inventado ou produzido, e por causa desta transposição didática deve ser relacionado com a prática ou a experiência do aluno a fim de adquirir significado;

II - a relação entre teoria e prática requer a concretização dos conteúdos curriculares em situações mais próximas e familiares do aluno, nas quais se incluem as do trabalho e do exercício da cidadania;

III - a aplicação de conhecimentos constituídos na escola às situações da vida cotidiana e da experiência espontânea permite seu entendimento, crítica e revisão” (BRASIL/CNE/CEB, 1998, grifos nossos).

Machado (1998b, p. 86), analisando as dimensões subjetivas presentes no Parecer 15/98, afirmava que a contextualização se constitui um “recurso desejado para fundar a estratégia de

⁵⁷ Segundo Parecer 15/98 – DCNEM e Resolução CEB/CNE 03/98 a nova organização curricular do Ensino Médio teria como eixos a interdisciplinaridade e a contextualização.

aprendizagem”. O trabalho e a cidadania, como discorreu a autora, são contextos indicados para o desenvolvimento da dimensão subjetiva que compõe o modelo de competências para o ensino médio.

Em discussão sobre a contextualização no ensino médio, Ramos (2003b, p. 8) considerou a necessidade de romper com as barreiras do plano do senso comum que limitam a ‘compreensão e explicação’ da realidade. Seu entendimento é que o desafio colocado está além da reprodução de exemplos ou da redução do saber ao cotidiano do aluno.

A contextualização como componente do eixo que organiza o currículo possibilitaria superar dualidades entre ‘base nacional comum/parte diversificada’ e ‘formação geral/preparação básica para o trabalho’. Conforme Domingues, Toschi e Oliveira (2000, p. 71), o que se pretende “nessa formulação curricular é que a parte diversificada dê a identidade de cada escola, isto é, defina a vocação de cada escola, pela priorização de uma das três áreas do currículo da educação média⁵⁸”.

A preocupação com as proposições presentes nas diretrizes curriculares para o ensino médio foram explicitadas por Ferretti (2003, p. 48), que considera estar sendo estabelecida “uma relação adaptativa às mudanças que estão operando no campo do trabalho”. Por isso, o autor ressalta que não se trata de mera recusa aos enfoques pedagógicos que consideram tanto a “interdisciplinaridade e o ensino por projetos”, quanto “a contextualização e a noção de que ‘o trabalho é o princípio organizador do currículo’”. O autor questiona o sentido das proposições nas diretrizes e o uso que delas será feito.

Para Domingues, Toschi e Oliveira (2000), se há, por um lado, a ‘idéia do Ensino Médio como parte da educação básica’ ancorado em um contexto determinado pelo desenvolvimento

⁵⁸ As áreas descritas nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio - Parecer 15/98 são: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias.

científico, tecnológico e conseqüentemente social, por outro, é preciso considerar que ‘a educação média tem sido, historicamente, seletiva e vulnerável à desigualdade social’. Os autores questionam se a educação média deveria subordinar-se às necessidades da economia. Na visão dos mesmos, a escola tem como tarefa preparar para o trabalho, mas também para o ‘bem viver’, o que seria possibilitado permitindo-se um ‘saber crítico sobre o trabalho alienado’ (DOMINGUES, TOSCHI E OLIVEIRA, 2000, p. 68).

Entendemos que esse saber crítico está além da simples referência por parte da escola aos conhecimentos que compõem a realidade dos alunos. Para que haja a possibilidade de ser crítica é preciso que a contextualização seja entendida pelos professores do ensino médio e pela escola com o sentido de totalidade.

Entretanto, alguns impedimentos nessa empreitada podem aqui ser destacados. Entre eles está a visão inusitada e inquestionada da sociedade do conhecimento que, ao contrário de totalizadora, é exaltadora de uma realidade específica e que se apresenta como objetivo de modo generalizado. Um outro aspecto que se constitui impedimento é a dificuldade em estabelecer discussão sobre aspectos contraditórios quando o contexto é apresentado de modo naturalizado, o que impossibilita reflexões. E, também pelo encaminhamento educacional, graças ao qual os projetos pedagógicos, na maioria das vezes, são desenvolvidos com ausência de uma reflexão teórica, metodológica e epistemológica para o ensino médio, ocorrendo apenas e simplesmente o cumprimento das medidas pedagógicas.

Hoje, quando se divulga que passamos pela fase do ingresso numa sociedade mais competitiva e tecnologizada, em que predomina a crença na educação, na necessidade de conhecer para atuar no trabalho organizado de modo flexível, a aposta é feita no engajamento subjetivo do trabalhador. Se há essa forma predominante de visão de mundo para o estabelecimento de um currículo e para o tipo de homem a ser formado e se as diretrizes a serem

seguidas pela escola tomam esse caminho, então temos a parcialidade em detrimento da totalidade.

A contextualização também foi demarcada no documento do Ensino Secundário do Banco Mundial e BID (2000). Para esses organismos, a utilização da contextualização no currículo possibilitaria uma maior aproximação dos conteúdos curriculares à realidade do aluno. No entanto, há que se ressaltar que esta é uma tendência que, proveniente de outros países, vem tornando-se referência para o Brasil. Vejamos:

“diferentes programas nos EUA, na Europa e em alguns países da América Latina tem procurado ‘contextualizar’ o ensino secundário, tornando-o mais relevante para a vida e a experiência de trabalho do estudante. Até agora, porém, é pequena a evidência de êxito dessas iniciativas” (BANCO MUNDIAL, 2000, p. XIV).

O coincidente interesse tem justificativas? Claro que sim. Se no ensino médio há a imprescindibilidade de reforçar valores que estimulam a convivência com outras pessoas em situações desfavoráveis pelas marcas da exclusão, também é preciso que se desperte o sentido de co-responsabilidade de cada indivíduo para com o mundo em que ele vive. Desse modo, a contextualização pode ser qualificada para além de uma forma de encaminhamento curricular, sendo também um viés de reforço ideológico.

Há que ser ressaltada a necessidade de preocupação com a forma como é tomada a contextualização. Isso exige uma reflexão sobre suas características: ou realmente servir como ponto de partida, de problematização, para um saber elaborado, de forma a fazer com que o aluno do ensino médio tenha condições de entendimento e de reelaboração do conhecimento a partir de

sua realidade e desse modo supere o ponto inicial; ou levar à redundância, através de elementos que expressem um padrão dominante de realidade e adequação a ele.

Nesse sentido interessa-nos saber que prática e que resultados advêm do ensino médio e profissional. Para Ramos (2001, p.129), tanto o Parecer N° 15/98 como a Resolução n° 03/98 têm orientado os princípios pedagógicos que vêm direcionando a educação básica. No entanto, esses princípios não são neutros, conforme entende Ramos; eles trazem em si a crença no apologético avanço tecnológico e na necessidade de formar trabalhadores adequados a esse novo contexto, conforme exemplos de países de primeiro mundo.

Na coletânea de textos denominada “Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho” (2004), oriunda de discussões amplas desenvolvidas por estudiosos do ensino médio participantes do Seminário Nacional “Ensino Médio: construção política”, realizado em 2003 pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica, há contribuições bastante relevantes para a discussão que estamos desenvolvendo. Nela, Ramos (2004, p. 41-42) procura informar-se se trabalho e cidadania são contextos ou princípios e conclui que, no Parecer 15/98, o trabalho é tomado como contexto e supõe uma concepção de cidadania que “não é resgatada como valor universal, mas como a cidadania possível”, marcada pela busca individual dos próprios projetos e buscada nos valores que vêm orientando “uma sociabilidade pacífica e adequada aos padrões produtivos e culturais contemporâneos” (p. 44).

Os encaminhamentos legais trazem consigo toda uma valoração que procura dar forma ao ensino médio. Com o Decreto N°. 5.154/2004⁵⁹, pensa-se na perspectiva de superação da formação focalizada no mercado. O desenvolvimento conjunto de escolarização e qualificação

⁵⁹ De acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) três posições divergentes marcaram a origem do Decreto N. 5.154/2004 que envolveu educadores e representantes de várias instituições. A primeira posição era pela revogação do Decreto N. 2.208/97, já que a LDBEN 9394/96 contemplava as mudanças pretendidas. A segunda era favorável à manutenção do Decreto N. 2.208/97. A terceira pretendia a promulgação de um novo decreto, entendida como uma nova orientação indicativa, com a intenção de uma nova concepção de ensino médio e profissional tecnológica.

para o trabalho tem como ponto de partida a negação da forma adestradora que vem marcando o ensino médio e a educação profissional. O pretendido com o novo decreto é uma aprendizagem mais comprometida com o entendimento do trabalho e dos pressupostos sócio-históricos que fundamentam a educação.

No entanto, não podemos nos esquecer que a concretização das determinações legais nas escolas tem especificidades que precisam ser analisadas. A reforma do ensino médio no Estado do Paraná tem algumas características que marcam diretamente a forma como as escolas vêm trabalhando a contextualização, como destacaremos a seguir.

Como primeiro ponto salientamos o enfoque atribuído às reformas. No Estado do Paraná, houve influências de organismos internacionais como o BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento, financiador do PROEM, assunto comentado por Ferretti (2000). Acreditamos que a reorganização das escolas segue a lógica das agências internacionais que financiam a educação, conforme informou Bueno (2000a). Trata-se de uma lógica economicista que objetiva a empregabilidade e o desenvolvimento de competências emanadas da ‘concepção de desenvolvimento humano da UNESCO’, assunto discutido por Bueno (2000b, p. 10) que ressaltou que a LDBEN está inserida em “documentos que a precedem e sucedem, a Lei consubstancia a espinha dorsal flexível - mas categórica - de um modelo educacional no qual ensino médio e educação profissional assumem funções paralelas definidas e isso é posto como questão resolvida”.

Um segundo ponto a ser destacado diz respeito à falta de recursos que dificultam a implementação da reforma dentro das escolas. Zibas (2002, p. 78) apresentou dados preliminares de pesquisa sobre a reforma do ensino médio em 03 estados brasileiros (Ceará, Pernambuco, Paraná), procurando inteirar-se da sustentabilidade da reforma curricular nas escolas. Conforme a autora, no Ceará e no Paraná as matrizes curriculares, consideradas as especificidades da

comunidade, têm servido apenas de discurso, já que há falta de recursos para investimentos e há empecilhos para a contratação de professores. A autora argumentou que a diversificação tem-se limitado ao oferecimento de atividades vinculadas a base comum do currículo, por exemplo, redação e matemática, e ao corporativismo docente.

O terceiro ponto envolve as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas. De nada adianta uma proposição curricular integrada pelo eixo da interdisciplinaridade e da contextualização, se o trabalho docente sofre de desarticulação pela necessidade de sobrevivência do professor que precisa cumprir a carga horária em várias escolas. Novamente tomaremos a pesquisa de Zibas.

“Nos três estados focalizados, a organização do trabalho em equipe apresenta diversos problemas em diferentes níveis. No Paraná, por exemplo, até o ano 2000, apesar de toda ênfase no planejamento escolar coletivo, o órgão central não previa pagamento de horas extras para a reunião de professores. Somente em 2001 foram estabelecidas duas horas semanais, remuneradas, para o trabalho conjunto. No entanto, mesmo assim, em vista do fato de que os professores trabalham em outras escolas, há grande dificuldade para coincidência de horários e reunião de docentes. Nesse cenário, muitas escolas não prevêm reuniões periódicas dos professores, passando a questão pedagógica a ser problema individual de cada profissional” (ZIBAS, 2002, p. 81).

Entendemos que é urgente discutir as orientações e fundamentos das reformas que, conforme Bueno (2000b, p. 8), têm origem “em tendências orientadoras de transformações educativas efetivadas ou em andamento no Norte Econômico, com vistas a uma inserção mais satisfatória do País na sociedade global da tecnologia e do conhecimento.” Nesse processo são deixadas de lado as realidades específicas das escolas, desconsiderando-se necessidades, impossibilidades e limites para a implementação da reforma. A estratégia reformista foi idealizada para escolas cujas características específicas não sustentam tal idealização. Não podemos apenas fazer de conta que a escola de ensino médio está caminhando conforme foi

determinado. A estratégia para repensá-la está na discussão coletiva e na explicitação das contradições e dos problemas reais que vêm causando impactos. De acordo com Zibas (1999), o argumento de que a reforma objetiva contemplar necessidades do novo século não deve ser impeditivo para que se examine o que realmente se tem vivido as escolas. Este fato pode levar à apatia e imobilismo em relação às reflexões sobre a concretude do ensino médio.

Por essa razão consideramos necessário reafirmar a importância do projeto pedagógico, construído coletivamente, como instrumento fundamental para pensar as estratégias do encaminhamento do trabalho pedagógico. Pensamos que as concepções de sociedade, homem e educação devem ser entendidas e esclarecidas antes das ações serem desenvolvidas na escola. A reflexão dos pressupostos sócio-históricos é que irão orientar a reflexão sobre o que, como e por que ensinar.

Entendemos que a indignação diante dos problemas reais pelos quais passa a escola seja um ponto de partida para o desenvolvimento de discussões coletivas, para o encaminhamento de propostas, para repensar a escola e seu papel na sociedade, hoje. Consideramos esse caminho necessário para refletir os processos de ensinar e aprender, com a finalidade de transformar a escola num espaço efetivo de produção e socialização de conhecimentos.

Pensamos que essa indignação deve permear inclusive o encaminhamento proposto pelo novo decreto. A concretização de mudanças legais precisa ser acompanhada e avaliada pelos educadores envolvidos e comprometidos com o ensino médio.

3.2 A dimensão legal da Educação Profissional Técnica de Nível Médio

A educação profissional vem sendo norteadada pelas necessidades do mundo produtivo. Os saberes limitados a ações de execução já não bastam e não dão conta da realidade que clama pelo engajamento pessoal e profissional para alimentar a nova forma de produção flexível. A base para esse envolvimento subjetivo será garantida pelos valores que marcam a LDBEN e as Diretrizes Curriculares para o ensino médio, assim como os pilares para educação do futuro divulgados pela UNESCO no Relatório Delors.

Essa forma valorativa reforça a crença na educação básica, que passa a ser vista como passaporte para ingresso no mercado de trabalho e no mundo competitivo. Nesse sentido, há o estabelecimento de uma relação de linearidade, conforme já havíamos comentado, em virtude da qual a escola média fetichizada na atual fase capitalista cumpre um ritual de preparo para o mercado, segundo suas exigências.

Apesar de tal importância, o ensino médio foi descolado da educação profissional, o que demonstra aquele caráter minimalista explicitado por Saviani (1997), passando a educação profissional a ter, para seu desenvolvimento, grande participação da iniciativa privada. Esta separação entre o ensino médio e o profissional também explicita a diferença dos pressupostos que embasaram os projetos de LDBEN que tramitaram na Câmara e foram discutidos por Saviani. O autor entende que o primeiro projeto apresentado em 1988 pelo deputado Octávio Elísio pressupunha uma concepção politécnica para o ensino médio.

Como a perspectiva socialista do primeiro projeto não foi adiante, a LDBEN, aprovada em 1996 com o caráter minimalista já referido, dedicou um capítulo específico à educação profissional enfatizando a cisão entre o ensino médio e o profissional. O entendimento é que tal

modalidade educativa irá proporcionar a competitividade e o desenvolvimento. Permanece a perspectiva adaptacionista e também a ênfase nas competências⁶⁰ essenciais básicas e gerais, o que reforça a ligação da educação profissional com a educação básica.

Nesse sentido, o ensino médio e o profissional buscam consolidar uma nova cidadania com um teor bastante diferente no seu resultado final que, ao somar-se à noção de competência, passa a ser entendida da maneira como destacaram Ferretti e Silva Júnior (1998, p. 24), a saber, como “atualização do conceito de qualificação segundo as perspectivas do capital” (...) segundo a idéia de laboralidade⁶¹ e polivalência⁶², características próprias da forma de organização capitalista flexível. O resultado dessa somatória foi apresentado por Ferretti e Silva Júnior (2000, p. 51), ao discutirem a subordinação do setor educacional à economia, entendendo que o desenvolvimento de competências e de cidadania culminaria na transferência de “responsabilidades sociais do Estado” para a “individualidade do educando” no que diz respeito a encontrar um emprego, buscar qualificação e ter acesso à educação.

O texto legal presente na LDBEN foi regulamentado pelo Decreto N° 2.208/97 que estabeleceu como objetivos para a Educação Profissional:

- “- **promover a transição entre escola e o mundo do trabalho**, capacitando jovens e adultos em conhecimentos e habilidades gerais e específicas para o exercício de atividades produtivas;
- proporcionar a formação de profissionais, aptos a exercer atividades específicas no trabalho, com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior e de pós-graduação;
- especializar, aperfeiçoar e atualizar o trabalho em seus conhecimentos tecnológicos;

⁶⁰ Além das competências gerais, as diretrizes para a educação profissional técnica explicitam também as competências específicas e profissionais.

⁶¹ Para Ferretti e Silva Júnior (2000, p. 53), a laboralidade corresponde à empregabilidade que, no contexto de desemprego, torna-se responsabilidade individual.

⁶² Tanto a laboralidade quanto a polivalência são reconhecidas como princípios específicos da educação profissional que deverão estar presentes na ‘organização curricular e na prática pedagógica e didática quanto na gestão’ (FERRETTI e SILVA JÚNIOR, 1998, p. 36).

- **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, p. 1, grifos nossos).

A reprofissionalização e atualização de jovens e adultos trabalhadores independentemente da escolaridade ficaram no nível básico da educação profissional, conforme explicitado no Decreto Nº 2.208/97.

“Art. 4º A educação profissional de nível básico é modalidade de educação não-formal e duração variável, destinada a proporcionar ao cidadão trabalhador conhecimentos que lhe permitam reprofissionalizar-se, qualificar-se e atualizar-se para exercício de funções demandadas pelo mundo do trabalho, compatíveis com a complexidade tecnológica do trabalho, o seu grau de conhecimento técnico e o nível de escolaridade do aluno, não estando sujeito à regulamentação curricular”.

Segundo Cunha (2000a, p. 254-255), os cursos do SENAI se enquadram nesse nível, assim como outros cursos de escolas técnicas federais. O autor utiliza o termo “senaização das escolas técnicas federais”, pelo fato de que essas escolas irão ocupar espaços antes “reservado aos centros de formação profissional SENAI”. Nessas escolas seriam atendidos os alunos tanto da rede pública, quanto da rede privada do ensino básico, e também trabalhadores, independente do nível de escolaridade.

A importância atribuída a esse nível de educação deve-se, como explicou Manfredi (2002, p. 151), à dívida social brasileira para com parcelas da população jovem e adulta analfabeta ou com nível de escolarização baixo.

Manfredi comenta que o PLANFOR (Plano Nacional de Formação), um projeto que se iniciou nos anos de 1990, está entre os 42 projetos prioritários do governo federal que objetivam qualificar e requalificar os trabalhadores jovens e adultos que buscam superar a visão de treinamento.

A qualificação e requalificação profissional também poderia ser feito por meio do PROEP – Programa de Expansão da Educação Profissional que, segundo Cunha (2000a) foi lançado pelo MEC em parceria com o Ministério do Trabalho. Trata-se de um amplo programa que pretende a expansão da cobertura da educação profissional de nível técnico e de nível básico⁶³, a mudança da organização da escola técnica da rede pública e a flexibilização da contratação de pessoal. Este programa é financiado pelo BID.

Entendemos haver uma contradição que envolve a profissionalização de nível básico. O documento Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade (1995), já analisado neste trabalho, assim como o documento Educación Técnica e Formación Profesional (1992), prevêm uma sólida formação geral para que a profissionalização possa ser desenvolvida com êxito. No primeiro documento é feita uma associação entre os sistemas educacionais e os êxitos e fracassos do desenvolvimento das nações (1995, p. 132). No último documento, foi ressaltado que os novos postos de trabalho gerados pelas formas de organização flexível do trabalho exigem “níveis mais altos de capacidade cognitiva e conhecimentos teóricos” (1992, p. 27). Foram destacados os conhecimentos sólidos de leitura, escrita, matemática básica e solução de problemas.

A educação no nível básico da educação profissional estaria a reboque de um arremedo de profissionalização, ou estaria sendo estratégica para apaziguar as desigualdades sociais e camuflar a falta de empregos?

⁶³ Como destacou Cunha (2000a, p. 256-257), esse “programa visa à implementação e/ou readequação de 200 centros de educação profissional, distribuídos da seguinte forma: 70 na esfera federal, 60 na esfera estadual e 70 no ‘segmento comunitário’. Quanto ao alunado, a meta é atingir 240 mil vagas nos cursos técnicos; 600 mil concluintes de cursos profissionais básicos.

A formação secundária é valorizada no nível técnico da educação profissional e, como prescreveu o Decreto Nº 2.208/97, estaria proporcionando “habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do ensino médio”.

Junto ao aparato legal que normatiza a educação profissional houve muita contribuição de reflexões teóricas em defesa da formação para a cidadania na perspectiva da competitividade. Daí deriva a idéia de que o homem precisa ser formado para ser um ‘agente’, ou seja, aquele que terá condições por si só de verificar, a partir das exigências do mercado de trabalho, as necessidades de sua própria formação.

Essa concepção de cidadania moderna compôs o discurso de alguns autores, por exemplo, Mello (1998), que afirma ser a cidadania moderna e a competitividade elementos norteadores da educação nos países em desenvolvimento.

Dessa forma, o homem que passa a ser formado nas instituições de ensino será o cidadão que tiver condições de se adequar à situação de generalização da sociedade, como um todo organizado, onde cabe ao homem procurar e encontrar formas de existência. Esta situação de aparente generalização é resultado da atual fase de desenvolvimento capitalista na qual há a determinação das formas de vida e relações pela necessidade de lucro.

Nesse sentido, cumpre aqui ressaltar a diferença existente entre uma cidadania individualista e de mercado e uma cidadania coletiva, expressões explicitadas por Ciavatta e Frigotto (2003). Os autores afirmam que o conceito de educação que toma por base a cidadania coletiva difere daquele que tem norteado a reforma do ensino médio e técnico, fundamentado no teor operacional e individualista. Propõem pensar um projeto educativo diferente, que objetive formar o ser humano emancipado, propiciando-lhe exercer a humanidade solidária.

Nas discussões a respeito do conceito de cidadania⁶⁴ presente no Decreto Nº 2.208/97, Martins (2000) comentou a indefinição e abertura desse termo, de modo que é possível ser entendido sem distinção de pressupostos e finalidades e, assim sendo, ele pode ter qualquer significado. Esse equívoco na compreensão do conceito cidadania também foi comentado em análise desenvolvida por Tiramonti (2000). A autora esclareceu que, desde a década de 90, a cidadania foi um conceito instrumental em documentos que visavam a orientar reformas educacionais.

Isso ocorre, segundo Martins, por haver um processo de submissão ao que é imposto como modo de formação necessária. É preciso que a classe subalterna tenha condições de organizar-se para alterar a posição em que se encontra. Aqui está a importância da escola, conforme é discutido em Kuenzer (2002).

Tiramonti (2000) também comentou que os sistemas educacionais vêm sendo modernizados sem, no entanto, haver discussões. Para ela, o centro das preocupações está voltado à questão da governabilidade num meio onde imperam situações de desigualdades oriundas do mercado, onde o que se procura é uma forma de amenização. Assim sendo, chamamos a atenção para o caráter ‘compensatório’⁶⁵, ‘amenizador’, de situações excludentes que vêm se tornando traço característico das políticas educacionais atuais.

Conforme Tiramonti (2000), no atual contexto de caráter excludente onde cresce a cada dia a distância entre ricos e pobres, o encaminhamento das políticas educativas tem como objetivo ‘compensar’ as desigualdades. Trata-se de um processo de controle que visa impedir o surgimento e crescimento de conflitos sociais que coloquem em risco o curso político normal⁶⁶.

⁶⁴ Para Martins, p. 102, o Decreto N. 2.208/97 “é mais uma arma da classe hegemônica no âmbito das relações econômicas para fortalecer-se e consolidar-se como classe dirigente e dominante em todo o coletivo social.”

⁶⁵ O caráter compensatório foi apontado por Tiramonti (2000), Bueno (2000), Martins (2000), Fonseca (2002).

⁶⁶ Forrester (1997) denunciou esta situação dizendo que há a preocupação em inscrever os alunos num mundo de salário que já não existe. Isso nos leva a afirmar que a exclusão social a que seres humanos estão submetidos, e que

Esta estratégia, longe de provocar superação desta situação desigual, possibilita a preservação das condições atuais, ou seja, privilegia a manutenção. Tiramonti ressaltou a condição em que estão vivendo os ‘necessitados’⁶⁷, condição de objeto em ‘políticas de compensação’ que se constituem disfarce da desigualdade. Neste caso, estaríamos vivendo o processo civilizatório próprio do capitalismo explicitado por Ianni (1999, p. 19-20). Para o autor, o capitalismo não é apenas um sistema produtivo, pois “desenvolve e mundializa instituições, padrões e valores socioculturais, formas de agir, sentir, pensar e imaginar”. A nova forma de ser que procede desse sistema colabora para a realização da mais-valia em que são mantidas “exigências de racionalidade, produtividade, competitividade e lucratividade.”

Esta vivência de formas societárias próprias de um modo de organização produtiva avançado permeia o ensino médio com o reforço da formação das competências básicas e na educação profissional vem estabelecer uma estreita vinculação com a flexibilidade produtiva. Essa questão foi analisada em estudo das DCNEPT - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de nível Técnico onde foram destacadas as bases para as mudanças da educação profissional, com vistas atender a atual fase de organização do sistema produtivo. Vejamos:

“Nesta última década as novas formas de organização e de gestão do trabalho e as novas tecnologias agregadas à produção e prestação de serviços, pressionaram a ampliação dos campos de atuação dos trabalhadores. Em consequência passou-se a requerer:

- a oferta de uma sólida base de educação geral, superior à apresentada pelos trabalhadores das décadas passadas;

principalmente os jovens em idade para inserção no mercado de trabalho experimentam, está na base do sistema econômico que descarta os desnecessários à sobrevivência do sistema de acumulação capitalista. Aos excluídos, conforme argumentou a autora, fica apenas a impressão de que a não-inserção no mundo dos empregos se dá por falta de preparo e não pelo fato de serem excedentes.

⁶⁷ Para Tiramonti, o “necessitado” é o novo sujeito discursivo, aquele que se encontra com dificuldades de manter a própria subsistência.

- a extensão da formação profissional básica ao grupo de trabalhadores que antes eram chamados de semi-qualificados;
- a criação de canais de formação profissional específica e de treinamentos contínuos, para que se viabilizasse a requalificação de trabalhadores, à medida que ocorressem mudanças no processo produtivo” (BRASIL/CNE/CEB,1999, p. 7, grifos nossos).

As Diretrizes Curriculares para Educação Profissional partem de uma avaliação sobre a educação que vinha sendo desenvolvida anteriormente no Brasil e contemplam as necessidades de formação para o contexto do trabalho precarizado, aspecto esse que fica claro com a preocupação em requalificar.

Uma outra questão a ser levantada é que, tanto com a qualificação quanto com a requalificação, o que se busca são novos parâmetros definidores de valores a serem pagos pelo trabalho desenvolvido. Desse modo, as competências passam a assumir o lugar dessa requalificação ou qualificação na formação geral para o trabalho, para a produtividade. Essa é uma questão importante a ser considerada, basta ver que, na lógica das competências, a avaliação a ser feita recai sobre o trabalhador, enquanto na qualificação há todo um aparato histórico de lutas coletivas.

O documento DCNEPT esclarece que até meados dos anos de 1980 o objetivo da educação profissional era atender um sistema produtivo que tinha por base a produção em série. A educação profissional, hoje, tem como ponto de partida a generalização do modo de produção flexível com sofisticação tecnológica e organizacional que demanda a formação do trabalhador polivalente.

Há que ser ressaltado que as proposições de mudanças para o ensino profissional técnico vêm contemplar a formação de uma nova cidadania, em cuja base está um esquema valorativo que prepara para o trabalho. É também expressão de uma ‘crise societária de final de século’ demonstrada por Frigotto:

“Esta crise é, ao mesmo tempo, sócio-econômica, teórica e ético-política. No âmbito sócio-econômico a crise se explicita pela desordem dos mercados mundiais, hegemonia do capital especulativo, monopólio da ciência e da técnica, desemprego estrutural e maximização da exclusão. No plano teórico, a crise se revela na incapacidade de referenciais de análise darem conta dos desafios do presente. Por fim, a crise ético-política, que se manifesta pela naturalização da exclusão, da violência e da miséria humana” (FRIGOTTO, 1999, p. 31).

Esta análise de Frigotto somada à análise de Kuenzer (1999b) também nos leva à constatação de que as exigências de formação vêm servindo mais como modo adaptativo a formas de vida precárias provenientes da acumulação flexível, como uma educação para compensar desigualdades, do que realmente como possibilidade de uma educação com bases científico-tecnológicas avançadas⁶⁸.

Essa formação mais avançada é também questionável se pensarmos que o Brasil, no contexto de internacionalização da economia, tem uma participação submissa em face da supremacia de grandes potências econômicas⁶⁹. Também é questionável pelo fato de haver um entendimento equivocado do termo universalização da educação, pelo fato de ser entendido como equidade. Novamente nos reportamos a Kuenzer (1999b, p. 22), que comentou que para o Banco Mundial a universalização da educação corresponde a desperdício e que a equidade concebe a desigualdade como atributo natural. Portanto, cabe a cada país investir numa educação que possibilite retorno. Aos cidadãos cumpre procurar formação por conta própria.

O estudo de Mendes (2003, p. 270) é bastante ilustrativo para esta discussão, já que mostra como a educação profissional vem seguindo a lógica da equidade. A autora analisou o caráter não-manifesto de contenção do ensino superior presente nas determinações feitas ao

⁶⁸ Diz Kuenzer (1999b, p. 21) “a oferta de educação científico-tecnológica mais avançada fica restrita a um pequeno número de trabalhadores, e assim mesmo, de forma hierarquizada através de níveis crescentes de complexidade que vão do pós-médio à pós-graduação”.

⁶⁹ Conforme destacou Kuenzer (1999b, p. 21), os países pouco desenvolvidos são “pólos consumidores no contexto da globalização”.

ensino técnico pelo Decreto Nº 2.208/97. A separação entre ensino médio e técnico, conforme reflexão desenvolvida pela autora, pode ser lida por dois prismas.

Primeiro, pelo prisma da inovação, já que pressupõe toda uma reformulação curricular com o fim de atender as demandas de mercado e as exigências de flexibilidade. O argumento que embasa a separação entre ensino médio e técnico é o caráter propedêutico dos cursos de segundo grau técnico que, na visão do MEC, eram frequentados por grande parte da classe média.

E, segundo, pelo prisma que considera a expansão do ensino médio em número de matrículas, o que provoca, na análise de Mendes (2003, p. 27), um desnível do número de ofertas de vagas para o ensino superior em relação à ampliação ocorrida no nível médio. A conclusão da autora é que os cursos pós-médios são uma alternativa vantajosa para o governo, já que nem todos conseguirão ter acesso ao nível superior.

Esta análise demonstra a implementação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado. Com a migração de concluintes para os cursos pós-médios, não necessariamente haveria dispêndio de custos estatais, visto que a história de criação dos pós-médios demonstra a ampliação da iniciativa privada na oferta de tais cursos. Por outro lado, há um dado conflitante e até contraditório, levantado por Mendes (2003, p.270), que pode ser sintetizado aqui numa questão. Como conciliar num curso pós-médio as necessidades oriundas da reestruturação produtiva, se está sendo patrocinado um curso técnico com um custo menor?

Percebemos que a escola, hoje, cumpre a função de adequação às determinações capitalistas no que diz respeito à formação do cidadão. Trata-se de adequar o aluno e a escola às novas exigências da sociedade, e também de responsabilizá-los pelos êxitos ou fracassos obtidos no decorrer da vida acadêmica. É possível pensar uma outra perspectiva? Sim, e precisamos acreditar nisso se queremos uma educação diferente daquela que torna a escola, os educadores e os alunos alienados de um processo formativo.

Paro (1999, p. 112) desenvolveu críticas à escola básica capitalista que, segundo ele, tem servido ao capital quando se preocupa em encaminhar alunos a um trabalho. Conforme Paro, a escola deixa noutro plano ações que visem o desenvolvimento de um saber crítico sobre a sociedade e o trabalho alienado. Acredita o autor que “não preparar para a crítica ao trabalho alienado é uma forma de preparar para ele”.

Para mudar esse quadro faz-se urgente pensarmos não apenas em implementar medidas que são determinadas para a educação, mas também, ao procedermos à implementação, em examinar as implicações e os significados que assumem as mudanças que vêm-se configurando na educação por instrumentos legais. É preciso pensar as mudanças que se propõem hoje para a educação como forma de solucionar problemas mais amplos e mais profundos, inclusive as possibilidades vislumbradas com o Decreto Nº 5.154/2004.

Acentuamos que há um consenso a respeito do tipo de formação e educação necessárias ao contexto atual, expresso em documentos e implementados em meio ao processo civilizatório capitalista. Esse consenso não é apenas resultado de pensamentos sobre as necessidades de formação, é também estratégia para a manutenção de uma situação de dependência e subserviência ao sistema capitalista.

CAPÍTULO IV: REFORMA DO ENSINO MÉDIO E DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TÉCNICA DE NÍVEL MÉDIO PARANAENSE

Neste capítulo discorreremos sobre como se deu o encaminhamento histórico do PROEM - Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - que reformou o ensino médio e a educação profissional paranaense. Destacaremos a forma de organização do PROEM, seus objetivos, e os interesses orientadores do financiamento do programa, que em nosso entendimento não perde de vista a constante busca do desenvolvimento econômico pela educação, e o preparo de uma nova cidadania requerida pelo mundo moderno. Para isso relataremos a situação social, política e econômica paranaense em ocasião da proposição tanto do PROEM como do PQE – Programa Qualidade do Ensino Público do Paraná – objetivando destacar a vinculação entre ambos os programas.

As reformas de ensino desenvolvidas no Paraná tiveram, como orientações para seu desenvolvimento, pressupostos de agências financeiras internacionais, que apresentam como parâmetro para a educação dos países periféricos as experiências exitosas desenvolvidas em países centrais, modelo a ser seguido pelos países pobres, como discutido anteriormente neste trabalho.

Na reforma educacional do ensino médio e da educação profissional paranaense há claras intenções de seguir o paradigma do desenvolvimento econômico e tecnológico como direcionamento para a educação. O entendimento de Deitos (2001, p. 34-35) é que o PROEM é um programa que está inserido num “conjunto de relações sociais e econômicas”, donde se destaca a “Terceira Revolução Industrial” que impulsionou o desenvolvimento de um novo

padrão tecnológico alterando com isso as relações de produção requerendo um “trabalho cada vez mais qualificado”⁷⁰. O programa vislumbra “alterações curriculares” que irão incidir na promoção de uma “suposta empregabilidade” no ensino médio e também na educação profissional.

São muitas as mudanças decorrentes desse programa no Paraná, como veremos a seguir. Dentre elas destacamos a separação entre formação média e formação profissional no nível pós-médio; a criação dos centros estaduais de educação profissional que respondam a interesses de formação da economia regional; a modularização do currículo da educação profissional pós-média, e com ela a flexibilização da formação, considerando as demandas econômicas, mas, a critério e sob responsabilidade do aluno; a coordenação da educação profissional fora da secretaria de educação e sob responsabilidade de uma agência autônoma.

4.1 O Contexto Sóciopolítico-Econômico Paranaense e o Encaminhamento das Políticas Educacionais

Nos anos de 1990, especificamente na gestão de Jaime Lerner, uma série de propagandas governamentais divulgaram a fase de modernização econômica paranaense marcando novos encaminhamentos econômicos e políticos do Estado.

No âmbito da educação, os acordos feitos pelo governo do Estado visando uma redefinição educativa efetivaram-se de forma submissa aos interesses econômicos internacionais.

⁷⁰ Deitos (2001, p. 35) ressaltou que as exigências de trabalho cada vez mais qualificado “não ocorre necessariamente nos países periféricos”.

Esse dado pode ser constatado pelo financiamento externo para execução de Programas como o PQE e o PROEM, dado que pode ser verificada na discussão anterior, onde situamos as mudanças do Aparelho do Estado Brasileiro e a concessão de empréstimos ao Brasil pelo Banco Mundial, viabilizando implementar uma nova política na educação fundamental e média do Paraná.

Nesse contexto, novas formas de gestão dos serviços públicos foram postos em prática lançando-se mão da terceirização e da privatização, o que consideramos resultado das mudanças de combinação econômica e política orientadas pela economia internacional.

No entendimento de Silva (1999, p. 142), o caminho seguido pelo Paraná vem acompanhando uma tendência nacional e internacional que traz mudanças de âmbito econômico-social e político-institucional⁷¹ que irão respaldar modificações e desenvolvimento do setor produtivo, a partir do que constatamos a realização da mudança econômica submetida aos objetivos internacionais. O marco segundo Silva foi a instalação da montadora Renault em São José dos Pinhais na Região Metropolitana de Curitiba. Para a autora, houve priorização do setor automotivo pelo Governo Lerner, permitindo a instalação de montadoras como a Chrysler, Detroit Diesel Corporation e Audi/Volkswagen, elevando o Paraná ao segundo lugar na categoria de pólo automotivo do país⁷².

O discurso político em defesa da modernização produtiva como forma de aumentar postos de trabalho desmontou-se, se considerarmos que a lógica da reestruturação produtiva continua sendo o lucro. O processo em curso no Paraná à partir da modernização de parques industriais e da implantação de novas formas de produção permitiu uma lucratividade às empresas que aqui se

⁷¹ Conforme Silva (P. 43-45): Paracidade, Paraná Investimentos, Paraná Desenvolvimento, Agência de Desenvolvimento do Paraná, Fundo Paraná/Conselho Paranaense de Ciência e Tecnologia; Serviço Social Autônomo Paraná Tecnologia e a Fundação Araucária; Paranatec e Paranaeducação.

⁷² Silva (p. 42) comenta que até 1997 haviam sido instaladas no Paraná “mais de 600 empresas de diferentes portes e setores de atividades”.

instalaram pela obtenção da redução ou isenção de custos fiscais conseguidos pela promoção de uma política facilitadora. Também há que ser ressaltado que essa lógica do lucro é inerente às próprias mudanças que ocorrem na forma de organização do trabalho, que requer, num processo de modernização, e trabalhadores diferenciados, polivalentes e, por isso, em um número bem menor.

Entendemos por isso que é maior o lucro da empresa que se instalou em solo paranaense do que os ganhos da população à qual muitas vezes nem acesso aos serviços sociais básicos é possibilitado. Essa questão foi explicitada no estudo de Vasconcelos e Demian (1999, p. 15) que apresentaram as dificuldades da população paranaense que retratam a situação de miséria vivida. Os dados dos autores demonstram a precariedade da assistência médica, explicitando que o estado em questão, entre os estados do sul do país tem a “maior taxa de fecundidade – 4,1% em 1991 – e menor esperança de vida – 69,1%, e também a maior taxa de mortalidade infantil 7,6%”; baixo acesso ao saneamento: em torno de 48% da população do estado; analfabetismo adulto por volta de 5%; e distribuição de renda insuficiente: os 40% de paranaenses mais pobres dispunham de apenas 9,0% da renda.

A avaliação feita por Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001) é que a política de modernização paranaense tem suas bases calcadas em “interesses internos e externos hegemonizados pelos setores econômicos e políticos internacionais, especialmente pelos países centrais do capitalismo mundial”, e não se constituiu como uma política social para todos, e sim como uma política que atende aos interesses privados.

As experiências paranaenses desenvolvidas no campo educacional nos anos de 1990 serviram de modelo a outras unidades da federação, o que possibilitou denominar o Estado como “laboratório” no desenvolvimento de ações caracterizadas pelo encolhimento de suas responsabilidades e na implementação de uma nova forma de gestão da escola pública, sendo a

defesa de uma educação de qualidade pautada em orientações do campo da economia um dos traços mais característicos dessa fase.

Na implementação desse novo projeto de escola uma outra característica é a chamada da comunidade à participação na escola, responsável nas questões financeiras. Como exemplo tivemos a reativação das Associações de Pais e Mestres – APMs cujo objetivo estava na obtenção e gerenciamento de recursos financeiros para manutenção da escola, responsabilidade que antes era do Estado.

Este foi um dos desdobramentos da modernização administrativa do Estado que, reorientado por princípios econômicos, passou a promover também a reestruturação da escola, de seus princípios e de suas metas. Essas mudanças, configuradas nitidamente no governo Lerner apresentaram um duplo movimento que, por um lado, dotavam a educação do caráter de centralidade, fator imprescindível para o desenvolvimento econômico, na visão das agências internacionais financiadoras da educação, mas, por outro lado, a colocava em segundo plano dentro das responsabilidades do Estado.

Conforme análise de Sapelli (2003) as ações responsáveis pela promoção de instâncias participativas da escola foram gestadas em governos anteriores e foram discutidas em três gestões governamentais do PMDB. De acordo com ela, no governo de José Richa⁷³, responsável por iniciar ações políticas, que mais tarde iriam constituir a face neoliberal das ações do Estado paranaense, foram tomadas medidas que levaram à uma maior participação da população local na escola. Nesta gestão governamental ergueu-se a bandeira da democratização no espaço escolar pela participação, o que, segundo Sapelli (2003, p. 36), foi entendido como forma de

⁷³ José Richa governou o Paraná no período de 1983 a 1986, sendo substituído por João Elísio Ferraz de Campos ao final de seu mandato, por ele ter-se candidatado ao senado (Sapelli, p. 32).

reorganização do espaço escolar com vistas a retirada do Estado na promoção e manutenção da educação como direito.

Analisando o documento⁷⁴ da proposta do governo Richa para a educação paranaense, Sapelli destacou que havia prioridades econômicas e políticas. As prioridades políticas estavam circunscritas à própria plataforma político-partidária do PMDB que defendia a democratização do poder local mediante participação da comunidade⁷⁵. A prioridade econômica apresentava-se pelo distanciamento do Estado na administração financeira das escolas⁷⁶.

De acordo com informações de Sapelli, essa democratização do acesso à escola continuou sendo visada no governo de Álvaro Dias (Gestão 1987 -1990), no qual deu-se início ao processo de municipalização das escolas de primeira à quarta série. Como afirmou Sapelli (2003, p. 45), os motivos deste processo foram questões financeiras que envolviam a relação entre custo e aluno/ano. Interessava ao governo do Estado reduzir despesas com a educação na contratação de professores e na manutenção das escolas. Sapelli (2003, p.48) constatou que não houve redução de controle do ensino fundamental por parte do Estado, tratou-se sim de um período marcado pela centralidade de gerência e pela desconcentração administrativa e financeira.

No terceiro governo do PMDB, cujo representante foi Roberto Requião (Gestão 1991-1994), o processo de municipalização iniciada no governo Álvaro Dias foi intensificado: a responsabilidade das escolas foi ampliada e a elas foi incumbida a elaboração do próprio projeto pedagógico, em busca da autonomia. Na análise de Sapelli (2003, p. 59), este seria o caminho para reforçar a democratização da escola e para desconcentrar responsabilidades financeiras, de

⁷⁴ Sapelli (2003, p. 34) analisou o documento: “Políticas SEED – PR. Fundamento e Explicitação – 1983”.

⁷⁵ Há que ser esclarecido aqui o sentido utilizado para a “participação da comunidade”, já que por tratar-se de um termo polissêmico, vem sendo utilizado ora enfatizando a democratização de espaços participativos na escola, ora no interesse de angariar recursos financeiros escassos em ocasião da reforma do Estado.

⁷⁶ Sapelli (2003, p. 37) informou que no governo Richa houve uma reorganização da escola, foi promovida a eleição de diretores, a redistribuição dos Núcleos Regionais de Ensino nas regiões já que antes eram sediados na capital, e também passado aos Núcleos Regionais de Ensino a incumbência de realizar o pagamento de professores da rede municipal que trabalhavam em escolas estaduais.

acordo com proposições do Banco Mundial. Como foi ressaltado por Sapelli, no governo Requião foi derrubada a eleição direta para diretores e instituída a Consulta, foi também imposto o Regimento Escolar Único, para que houvesse promoção da centralização pelo controle da educação (2003, p. 60).

Após rememorarmos estas três gestões governamentais, fica evidente uma seqüência de acontecimentos que favoreceram as modificações educacionais e a proposição de projetos que seriam executados no governo Lerner, remodelando as escolas públicas paranaenses.

Entre esses programas figura o PQE – Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná⁷⁷ que podemos qualificar como ‘parceiro e complementar’ do PROEM no que diz respeito ao alcance da ‘excelência’ da educação paranaense pela implementação de ações previstas no Plano de Ação da SEED – PR, para o período de 1995 – 1998. As ações do PQE estavam focadas nos alunos, nos professores e na comunidade.

Para o aperfeiçoamento dos professores foram desenvolvidas ações específicas, através de um dos componentes do PQE chamado “Treinamento de Professores”. As capacitações eram feitas na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu – PR. Além dessa forma de “treinamento”, também foram desenvolvidos o projeto Vale Saber e o projeto Vale Ensinar. Ambos os projetos previam o recebimento mensal de uma espécie de bolsa-auxílio⁷⁸. Conforme comentou Sapelli (2003, p. 139), o Vale Saber, além de promover capacitação, também estaria reforçando a permanência do professor em sala de aula.

O foco nos alunos demonstra a preocupação desta nova gestão com o acesso e a permanência do aluno na escola de ensino fundamental, assim como com a contenção da

⁷⁷ O PQE, conforme informações de Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001, p. 146,) começou a ser negociado em 1992, foi aprovado no ano de 1994, período de gestão governamental de Requião, e foi iniciado no governo Lerner.

⁷⁸ Segundo dados apresentados por Sapelli (2003, p 139), o valor dessa bolsa-auxílio era de R\$ 100,00, recebidos mensalmente durante doze meses e vigorou de 1995 a 1998.

repetência e da evasão escolar. Essas ações refletem na promoção da educação, objeto de preocupação do Banco Mundial (1996, p. 1) no solucionamento de questões relacionadas à pobreza e na promoção do desenvolvimento econômico.

Neste sentido, como foi ressaltado por Sapelli, com o PQE foram criadas formas para enfrentar a evasão e a repetência, e também para corrigir o fluxo escolar⁷⁹. Esse trabalho contribuiria mais tarde para a própria avaliação do PQE, pois seus resultados se reverteriam em indicadores. Vejamos:

“O pagamento do empréstimo para implantação desse Programa deveria ser feito no prazo de 15 anos, com carência de 5 anos. O progresso do Programa seria medido pelos seguintes indicadores: ‘porcentagem dos alunos que chegarem à 5ª série com uma repetência, no máximo; porcentagem de alunos que chegam à oitava série com, no máximo duas repetências; mudanças no índice geral de aprovação entre crianças de primeira a quarta séries; mudanças no índice geral de aprovação entre crianças de quinta a oitava séries; resultado nos testes padrão em Português dados a alunos de quarta série; resultado nos testes padrão em Matemática dados a alunos de quarta série’”(Banco Mundial, 1994, p. 71, apud SAPELLI, 2003, p. 126).

Com relação ao foco na comunidade, chama a atenção o fato de que a maior participação dela, mediante gestão compartilhada viria reforçar a educação fundamental e também média o sentido de co-responsabilidade pela escola⁸⁰. Tanto no PROEM, através do componente Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional, quanto no PQE, através do componente Desenvolvimento Institucional, estavam previstas ações escolares solicitando uma maior participação da comunidade. De acordo com Lima, Viriato e Zanardini (2003, p. 154), nos anos de 1990 houve um processo de “enviesamento e ressignificação de algumas categorias” que

⁷⁹ São destacados por Sapelli (2003, p. 146) três formas que refletiriam no tratamento dos problemas de evasão, repetência e correção e fluxo escolar. São elas: ‘Programa de Adequação Idade-Série chamado de PAI-S’; ‘Estudos Complementares de Férias’; ‘Da Rua para Escola’.

⁸⁰ De acordo com a análise de Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001), no Plano de Ação da SEED – PR para o período 1995 a 1998 estava prevista a implementação da gestão compartilhada buscando reforçar o sentido de co-responsabilidade da comunidade nas ações da escola.

expressavam, anteriormente, na década de 1980, lutas sociais pela “redemocratização da sociedade brasileira” quando as categorias *participação, descentralização e autonomia* que, nos anos de 1990, deixavam transparecer sua face econômica na contribuição financeira à escola.

O enfoque financeiro dado a essas categorias para encaminhamento das ações escolares fica claro também no excerto do Plano de Ação II da SEED – PR, do período de 1995 – 1998, que entendemos atingir de forma direta o ensino médio e profissional, possibilitando um trânsito maior de empresas e seus profissionais na escola através da proposição e implementação de cursos profissionais. Vejamos:

- “1. organização de instrumentos institucionalizados, **elaboração de proposta de ação em parcerias, e criação de entidades jurídicas sem fins lucrativos para integração de segmentos da comunidade junto ao sistema educacional**, visando a sua efetividade e satisfação da população;
2. **efetivação de parcerias com os setores produtivos da sociedade para o desenvolvimento do ensino médio técnico-profissionalizante**” (Paraná, Plano de Ação II, 1995, p. 02, apud NOGUEIRA, FIGUEIREDO e DEITOS, 2001, p. 144 – grifos nossos).

Entendemos que com as ‘parcerias’ é possibilitada a flexibilização dos cursos de educação profissional, como sugerido pelo Banco Mundial no documento *Educación Técnica e Formación Profesional* (1992, p. 15), visando desse modo o estreitamento de laços com a iniciativa privada na promoção de cursos e na busca de desenvolvimento econômico.

Esses fatos aqui destacados nos permitem dizer que, a vinculação entre PQE e PROEM se dá grosso modo na concretização dos objetivos de redefinição econômica e política das ações do estado paranaense, em conformidade com a lógica capitalista internacional, e mais especificamente pela busca conjunta nos níveis fundamental e médio de um padrão de excelência da escola. Apoiadas nesses pressupostos de mercado, as escolas passaram por uma reestruturação de que resultaram em novas bases pedagógicas e novas bases de gestão.

4.2 PROEM: Encaminhamento histórico e organização

O PROEM foi criado em 1992 no governo de Roberto Requião, embora sua implantação se tenha dado no governo Lerner. Este assunto foi comentado por Sapelli (2003), que notou o empenho de Requião para ajustar o sistema educacional paranaense às diretrizes do Banco Mundial.

Sapelli faz referência a dois documentos: O primeiro é “Paraná, Construindo uma Escola Cidadã”, e o segundo, “Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná – 1993-2002”. Esses documentos na visão da autora foram norteadores de ações educativas alinhadas de maneira visível em consonância com os pressupostos do Banco Mundial, o que pode ser visualizado pela premiação de escolas⁸¹, e defesa da “descentralização e instituições autônomas e responsáveis por seus resultados, a convocação para uma maior participação dos pais e da comunidade para assuntos escolares e a reforma administrativa do próprio Estado” (2003, p. 59).

Silva (1999, p. 106) informou que o primeiro documento referente ao PROEM foi a “Carta-Consulta do Projeto Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná” (1992), que destinava US\$ 200 milhões para o desenvolvimento do Programa. Esse foi o momento, como destacou Deitos (2001, p. 45) em que se encaminhou a reforma do ensino fundamental pelo Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE. Conforme o autor, a partir do PQE haveria redefinição do ensino médio e da educação profissional, com preservação do caráter de centralidade atribuído à educação básica.

Deitos (2001, p. 45) mostrou que as discussões do ensino médio e profissional ocorreram concomitantemente à redefinição do ensino fundamental. Explicou que, o “Documento de Perfil I

⁸¹ A autora citou um livro produzido em 1994 pelo INEP com o título “Inovando nas Escolas do Paraná”.

do BID”⁸² já destacava, em 1993, elementos centrais da estrutura do PROEM, que era “resultado das discussões sobre o Programa entre o Governo do Estado e o Banco”.

No projeto inicial da reforma do ensino médio, como reforçou Silva (1999, p. 108), estavam previstos a criação de centros regionais na área de formação de professores do ensino fundamental, na área do ensino técnico e na área de ciência e tecnologia. Entre as diretrizes destacadas pela autora, com base na Carta-Consulta, ficou demonstrada a atenção ao ensino médio e à educação profissional: “a) ações dirigidas à qualidade do ensino em termos de formação geral; b) estruturação e modernização de cursos técnicos de nível médio voltados às atividades dos setores secundário e terciário” (1999, p. 107).

Silva comentou que o PROEM foi o primeiro programa a destinar recursos financeiros para o ensino médio⁸³, o que repercutia de modo positivo na Rede Estadual de ensino pela possível melhoria da qualidade dos cursos ofertados.

Como discorreu Silva (1999, p. 112), o início da elaboração do Programa foi discutido após ser empossado, pelo governador Jaime Lerner, o novo secretário de educação⁸⁴ que definiu as seguintes diretrizes a serem incorporadas ao PROEM, a saber:

“o envolvimento do empresariado na definição do Programa; que o ensino médio destina-se fundamentalmente ao suprimento do mercado de trabalho; que os cursos profissionalizantes somente poderiam ser implantados quando houvesse parcerias estabelecidas entre as escolas e empresas e outros; que o Programa de Ensino Médio se incumbiria de construir e equipar as escolas (capital), mas que a sua manutenção deveria ficar a cargo das empresas parceiras

⁸² De acordo com Deitos (2001, p. 45), o referido documento foi coordenado Pelo Sr. Manuel Rapoport, “chefe de equipe de país do BID”, que desenvolveu “Missão de identificação do Banco no PR”.

⁸³ De acordo com Silva “na década de 80 foi iniciado um amplo programa de reestruturação do ensino médio no Estado, com a participação dos Colégios Estaduais, que culminou em propostas pedagógicas, administrativas, financeiras e materiais que não foram implementadas em sua totalidade. Enquanto houve um avanço em termos de propostas curriculares e legislação para a área que apontavam para sua democratização e oferta de qualidade do ensino médio para toda Rede Estadual, não foram viabilizadas condições financeiras e materiais para que as propostas ‘decolassem’” (SILVA, 1999, p. 111).

⁸⁴ Nessa reunião, ocorrida na primeira gestão do governador Jaime Lerner o Secretário de Educação era o Sr. Ramiro Wahrhaftig.

(custeio); e que deveria ser previsto no Programa o apoio a todas as escolas de ensino médio, inclusive aquelas pertencentes às Rede Federal, Municipal e Particular de Ensino”.

De acordo com a autora, a segunda “Missão de Identificação do BID” ocorreu em julho de 1995, momento em que foi apresentada a política educacional do novo governo e as “propostas para o ensino médio” e foi apontada pela missão a necessidade de estudos sobre o ensino médio. No entanto, os dirigentes da SEED consideraram que o estudo exigido pela missão atrasaria a obtenção de recursos para levar adiante o programa. Fez-se então opção por estudos prioritários⁸⁵, saída encontrada pela equipe técnica da SEED – PR - para que houvesse já no ano seguinte, mais exatamente no primeiro trimestre, a liberação de empréstimo. A missão⁸⁶ aceitou a proposta.

As ações do PROEM foram implementadas aos poucos como informou Silva (1999, p. 120), destacando que uma das primeiras medidas tomadas para possibilitar a implantação do programa foi “a não autorização de novos cursos na Rede Estadual, a partir de 1995”. Outra medida citada pela autora foi a cessação dos cursos profissionalizantes já no ano de 1997, os quais deveriam gradativamente deixar de ser ofertados⁸⁷.

⁸⁵ Como afirmou Silva (1999) foram destacados como prioritários os seguintes estudos: “política de capacitação docente; comparação entre habilitações oferecidas pela Rede Estadual e Federal de ensino; gastos com educação; e estudos de incorporação dos egressos do ensino médio no mercado de trabalho das redes federal, e estadual”. A autora mencionou nesse trabalho mais quatro estudos com os temas: “Gestão Escolar no Ensino Médio; Diagnóstico de Articulação do Ensino Médio com o Setor Produtivo Paranaense; Levantamento e análise do Setor Produtivo enquanto Absorvedor de Mão-de-obra; e Levantamento e análise de dados sobre o ensino Médio” (SILVA, 1999, p. 113).

⁸⁶ Conforme a autora, após, essa missão, uma outra ficou programada com a “tarefa de estruturação do Programa, com metas, ações, componentes, previsão de custos e outros” (SILVA, 1999, p. 114). Mais duas missões ocorreram no ano de 1996, como observou Silva (p. 115). Na última missão denominada “Missão de análise” houve participação da Profª Guiomar Namó de Mello.

⁸⁷ Encaminhado pela “Resolução N. 4.056, de 18 de outubro de 1996” (Silva, 1999, p. 120)

Segundo Silva (1999, p. 120), o empréstimo solicitado para execução do PROEM foi liberado apenas em 1998, primeiro ano de execução do Programa⁸⁸. Para o que o PROEM contou com financiamento do BID, na ordem de US\$ 222.000.000,00⁸⁹.

O atraso na liberação de recursos, de acordo com Silva (1999, p. 119), deu-se pelo embate suscitado, no momento de aprovação do empréstimo no Senado Federal, pelo senador Osmar Dias, “opositor do governador do Estado”, que era contrário à tomada de empréstimo pelo Paraná, alegando incapacidade de endividamento do Estado⁹⁰ e a retenção no Banco Central, de US\$ 374 milhões do Banco Mundial e BID⁹¹.

A base para tal embargo, como apontou Silva (1999, p. 119), destacando um trecho do Jornal Gazeta do Povo de 02/10/97, foram “três ofícios do presidente do Banco Central ao presidente do Senado”. Neles, o Banco Central alegava que o Estado do Paraná ultrapassava 60% dos gastos de suas receitas líquidas com pessoal, fato que inviabilizaria a contrapartida estabelecida pelos Programas.

Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001, p. 162) explicaram que do montante total, US\$ 122.000.000,00 corresponderiam à contrapartida de responsabilidade do governo paranaense e 100 milhões de dólares seriam do Banco. Segundo os autores, o prazo para amortizar a dívida seria de 25 anos, com 5 anos de carência, ocorrendo variação na taxa de juros.

⁸⁸ Segundo informações de Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001, p. 161), o PROEM recebeu financiamento pelo “Contrato de empréstimo número 950/0c – BR (BR167), entre o governo do Estado do Paraná e o Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID, e foi assinado em dezembro de 1997”.

⁸⁹ O PROEM teve uma contabilização de recursos na ordem de US\$ 222 milhões subdivididos em US\$ 100 milhões do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID e US\$ 122 milhões correspondentes à contrapartida do Estado do Paraná. É dividido em 03 sub-programas que são: Melhoria da Qualidade do Ensino Médio - US\$ 156,8 milhões; Modernização da Educação Técnica Profissional - US\$ 34,7 milhões; Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional - US\$ 20,3 milhões. À esse montante soma-se US\$ 10,2 milhões que conforme especifica o Documento Síntese (1996) dizem respeito à despesas de contingências e inspeção.

⁹⁰ Segundo Silva (1999, p. 119), a comissão de Assuntos Econômicos do Senado Federal analisou 03 projetos. O PROEM, o PARANASAN – Projeto de Saneamento ambiental do Paraná; e o Programa Paraná 12 meses. Todos foram analisados pelo senador Osmar dias.

⁹¹ Conforme explicações de Silva (1999, p. 119), o Estado recebe cobranças de taxa de permanência sobre o montante retido no Banco Central.

Vejam os cronogramas de valores de desembolso e contrapartida:

Tabela 1 - Cronograma Desembolso do BID e Contrapartida do Estado (em dólares)

ANO / %	Desembolso do BID (45% do total)	Contrapartida do Estado (55% do total)	Total
1998(Ano 1 – 10%)	10.000.000,00	12.200.000,00	22.200.000,00
1999(Ano 2 – 25%)	25.000.000,00	30.500.000,00	55.500.000,00
2000 (Ano 3 - 36%)	36.000.000,00	43.920.000,00	79.920.000,00
2001(Ano 4 – 23%)	23.000.000,00	28.060.000,00	51.060.000,00
2002(Ano 5 – 06%)	6.000.000,00	7.320.000,00	13.320.000,00
Total – 100%	100.000.000,00	122.000.000,00	222.000.000,00

Fonte: Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001, p. 62)⁹².

Os valores descritos, referentes ao PROEM, estão articulados à política educacional paranaense pelo Plano de Ação-Gestão elaborado para o período de 1995 a 1998, que, denominado de Plano ABC, se resume em três princípios:

- “I. Permanência do aluno na escola, assegurando-lhe melhor aproveitamento escolar e maior qualidade e relevância das aprendizagens;
- II. Bons professores, proporcionando-lhes permanente capacitação e incentivos ao desempenho profissional;
- II. Participação da comunidade na condução do processo educativo, privilegiando o processo e formação de alianças e parcerias” (DOCUMENTO SÍNTESE, 1996, p. 3).

A estrutura do PROEM compreende 03 sub-programas que se organizam através de componentes e atividades, conforme quadro a seguir:

⁹² Cronograma elaborado por Roberto Antonio Deitos com base no documento: BID. Operación Número 950/OC-BR. Washington, D.C., 1996.

Quadro 01 - Estrutura do PROEM⁹³:

MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO
INSUMOS PARA OTIMIZAÇÃO MICRO-PLANEJAMENTO DIAGNÓSTICO DOS PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO (SAE) ADAPTAÇÃO FÍSICA E INFRA-ESTRUTURA INSUMOS PARA MELHORIA DA QUALIDADE EDUCACIONAL DESENVOLVIMENTO CURRICULAR INOVAÇÕES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS PRODUÇÃO DE RECURSOS DE APRENDIZAGEM INFORMÁTICA E SOFTWARES EDUCACIONAIS LIVROS TEXTO MATERIAL BIBLIOGRÁFICO DE REFERÊNCIA DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO PLANO DE CARREIRA E ESTATUTO DO PROFESSOR INCENTIVOS P/ DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA DO PROFESSOR REVISTA EDUCACIONAL INTERATIVA MELHORIA DA QUALIDADE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DESENVOLVIMENTO CURRICULAR REGIONALIZAÇÃO DA OFERTA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INFRA-ESTRUTURA PARA OS CENTROS EDUCACIONAIS PARA PROFESSORES INFORMÁTICA E SOFTWARES EDUCACIONAIS
MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL
REGIONALIZAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL MODERNIZAÇÃO CURRICULAR ESTUDOS DE DEMANDA REGIONAL INFRA-ESTRUTURA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL INFORMÁTICA E SOFTWARES EDUCACIONAIS
FORTALECIMENTO DA GESTÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL
FORTALECIMENTO DA GESTÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL UNIDADE DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO SISTEMA DE INFORMAÇÕES GERENCIAIS SISTEMA DE AVALIAÇÃO PERMANENTE UNIDADE DE DESENVOLVIMENTO DE CURRÍCULO PROGRAMA PILOTO DE AUTONOMIA DA ESCOLA MOBILIZAÇÃO SOCIAL E MARKETING INFRA-ESTRUTURA ADMINISTRATIVA ADMINISTRAÇÃO DO PROGRAMA - UGP

⁹³ Fonte: Documento Síntese (1996, p. 15)

O ponto de partida tomado para proposição do PROEM foi destacado no documento - “O Paraná muda o ensino de segundo grau de olho no futuro” (1996). De acordo com o mesmo, os cursos profissionalizantes ofertados não tinham relação com as vocações regionais, nem ofereciam chances de emprego. Sendo assim, o PROEM reorganizaria a educação técnica profissional em centros estaduais levando em conta a perspectiva das demandas regionais.

O curso pós-médio conforme foi destacado no Documento Síntese (1996, p. 14), estaria voltado à “demandas do desenvolvimento econômico do Estado e do mercado de trabalho, sendo organizado segundo a empregabilidade de seus futuros egressos”.

Com essa perspectiva de organização da educação profissional técnica, o Estado do Paraná vincula a educação aos ideais desenvolvimentistas internacionais e ao desenvolvimento econômico regional. Essa perspectiva de desenvolvimento regional aparece no “Documento Síntese”, que esclarece que os centros de formação “ofertarão ensino profissionalizante de qualidade, atendendo as reais demandas do mercado de trabalho, além das demandas sociais e econômicas dos eixos de desenvolvimento do Estado e do Mercosul” (DOCUMENTO SÍNTESE, 1996, p. 49).

Esse encaminhamento pode ser vislumbrado também no Documento - Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade (1995)- que, logo no prefácio, faz menção à importância da educação para o desenvolvimento brasileiro com destaque para o Mercosul.

O enfoque economicista atribuído ao PROEM não se restringiu apenas à forma de entendimento sobre como deveriam ser organizadas as escolas, voltando-se ao desenvolvimento da região. Tratou-se de um redimensionamento de concepção do ensino médio e da educação profissional, procurando-se saber que forma deveriam ter as escolas e que objetivos de formação deveriam atender, e como a secretaria de educação deveria estar organizada para encaminhar a

reforma. Esse último aspecto demonstra bem o atendimento de reivindicações internacionais quanto à maneira como deve ser administrada a educação profissional, desvinculada do setor educacional, próxima à iniciativa privada, como foi explicitado no Documento Educación Técnica y Formación Profesional:

“Las escuelas técnicas especializadas que se orientam al empleo asalariado pueden funcionar em el âmbito del ministerio de educación, **si los procedimientos burocráticos se modifican para dar a los programas la flexibilidad necesaria**”(BANCO MUNDIAL, 1992, p. 53, grifos nossos).

O encaminhamento dessa reforma de administração educativa no Paraná deu-se com a transferência da equipe do Departamento do Ensino de Segundo Grau – DESG para fora da Secretaria de Educação. O PROEM, como explicou Silva (1999, p. 116), foi elaborado⁹⁴ pela Unidade de Desenvolvimento do Programa – UDP – PROEM na “Sede da Coordenação Central de Programas de Governo – CCGP (vinculada à Secretaria de Planejamento), que ficava em outro local da cidade”.

Com esse deslocamento houve, como comentou Silva (1999, p. 117), uma aproximação maior dos técnicos de segundo grau às intencionalidades da equipe do Banco e um distanciamento das escolas. Desse modo não houve o envolvimento da comunidade escolar no processo de definição do PROEM, contrariando as orientações do BID como ressaltado por Silva.

Com a regionalização da educação profissional e a criação de Centros Estaduais de Educação Profissional, os cursos de educação profissional técnicos de nível médio foram reorganizados. Foram criados, em decorrência do encerramento dos cursos profissionalizantes

⁹⁴ Silva (1999, p. 116) esclareceu que no Estado do Paraná, “na elaboração de um projeto que conta com financiamento internacional, é criada uma Unidade de Desenvolvimento do Projeto – UDP, geralmente coordenada pela SEPL, que se responsabiliza por toda a fase de proposição e definição do projeto. Para implantação e execução do projeto, é criada uma Unidade de Coordenação do Projeto – UCP, geralmente nas Secretarias de Estado da área do Projeto. No caso do PQE e do PROEM, as suas respectivas UCP’s foram constituídas na SEED.”

públicos, muitos cursos sob responsabilidade da iniciativa privada, o que corresponde também à flexibilização da oferta.

Esse encaminhamento estampa a combinação entre objetivos destacados no documento Educación Técnica e Formación Profesional, vejamos o trecho:

“La flexibilidad de los sistemas de capacitación pública tiene que aumentar considerablemente para que pueden reaccionar em forma adecuada a los cambios económicos. La flexibilidad mejora cuando la capacitación se separa de la educación, las instituciones se especializan em atender las necesidades de diferentes mercados y las entidades de capacitación están facultadas para ajustar el adiestramiento a los mercados laborales locales y son responsables de que la calidad de la capacitación y los resultados em matéria de empleo sean satisfactorios” (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 51).

O entendimento que temos a respeito da flexibilidade recomendada para ser desenvolvida nos centros de educação profissional faz com que a educação profissional seja desenvolvida de modo a atender os objetivos de empregabilidade. A formação desenvolvida assume aspecto instrumental, isto é, apenas qualifica para o mercado, com a reedição da Teoria do Capital Humano, atribuindo aos egressos dos cursos a responsabilidade pelos resultados positivos ou negativos.

Desse modo, torna-se necessária a flexibilidade dos currículos dos cursos de educação profissional. Os currículos dos cursos técnicos de educação profissional promovidos pelo PROEM foram modularizados, procedimento que reflete encaminhamentos sugeridos pelo Banco Mundial. O objetivo é melhorar a relação entre custo e benefício, otimizar o período de formação das instituições, o que requer diminuir o tempo dos cursos e reduzir os custos.

Assim estaria sendo possibilitada ao aluno a oportunidade de sua inserção no trabalho de forma mais rápida, como é explicitado no seguinte trecho: “Los planes de estudios modulares são fundamentales para la instrucción individualizada, que permite la matrícula y el acceso al

mercado de trabajo em cualquier momento durante el año escolar” (BANCO MUNDIAL, 1992, p. 60).

Entendemos que a modularização atribui um novo significado à profissionalização. Trata-se de uma formação desvinculada de uma discussão mais aprofundada do trabalho e sua composição no contexto em que vivemos, o que naturaliza o paradigma produtivo hegemônico vigente, impedindo o entendimento dos pressupostos sociohistóricos do trabalho.

A flexibilidade relaciona-se também com a nova institucionalidade que os órgãos públicos devem ter no âmbito da reforma do aparelho do estado, como discutimos anteriormente neste trabalho. Como ressaltaram Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001, p. 160):

“As reformas institucionais, como já afirmamos, são instrumentalizadoras da legalidade que se exige para a adequação às exigências econômicas e sociais nacionais e internacionais. Portanto, as redefinições institucionais que estão ocorrendo, em âmbito dos governos estaduais fazem parte de um projeto nacional de reforma das instituições construído internamente e articulado externamente. Os Estados da Federação concorrem participando nesse mesmo movimento de articulação e contribuição para a consolidação das reformas neoliberais”.

Como exemplo da reforma institucional paranaense temos a criação da PARANATEC - Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná - que coordenaria o desenvolvimento do ensino técnico⁹⁵. O objetivo desta agência é: “Integração dos principais agentes do desenvolvimento - Setor Público, Comunidade Empresarial e Instituições de Ensino Público e Privado - visando proporcionar condições para a reformulação e o aperfeiçoamento contínuo do ensino técnico no Estado” (REALIDADE ATUAL, 1995, p. 34). Esse formato administrativo foi previsto no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (1995).

⁹⁵ Informação contida no Documento Realidade Atual (1995). Acrescentamos que conforme observado por Deitos (1999, p. 82), a PARANATEC foi criada em agosto de 1995, antes da aprovação do Decreto 2.208/97.

Trata-se, como informaram Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001, p. 161), de uma agência cujas características abrangem uma forma de organização “autônoma”, mantendo “apoio financeiro e logístico” do Estado. Esta agência de contornos privados estaria atendendo as necessidades postas pelo mercado, fazendo a elaboração, proposição e administração de currículos de cursos técnicos.

De acordo com os autores, esse novo formato institucional assumido pela PARANATEC, assim como as consultorias estão contempladas no Contrato de Empréstimo do PROEM, o que entendemos ser uma estratégia que cumpre as exigências de modernização estatal requeridos em meio à um processo de redefinição econômica e política mais ampla. Esta face administrativa da reforma está conectada à forma de desenvolvimento, e à nova concepção que passa a ter o ensino médio e a educação profissional de nível técnico.

4.3 PROEM – articulação e submissão ao projeto de sociedade competitiva

A avaliação de uma escola ineficaz e inoperante diante de um mundo agitado por transformações econômicas jamais vistas foi um dos parâmetros definidores da mudança que estamos presenciando no ensino médio e na educação profissional desde que foi sancionada a LDBEN N. 9394/96. O paradigma econômico surge como principal definidor da educação média e da educação profissional. Interessa ao país uma educação que promova a competitividade perante os demais países na chamada economia globalizada.

Na visão dos organismos internacionais financiadores e/ou sugestores de políticas educativas é por esse prisma, que o país irá tornar-se competitivo e os países periféricos trilharão

o caminho do desenvolvimento e se libertarão das amarras da pobreza. Essa forma de pensamento que vem norteando a educação e que tem provocado também uma revolução no significado de conceitos e de princípios que, constituem a base do desenvolvimento das ações educativas.

Fundamentado nesse pensamento é que foi desenvolvido o PROEM no Paraná, uma combinação intencionada entre um projeto de governo, que objetivava a competitividade, e um projeto educativo, pensado para o mundo pobre, cujo resultado foi o redimensionamento do projeto pedagógico nesses termos. Isso nos leva a pensar que a reforma educacional empreendida esteve a serviço das necessidades econômicas.

Desconsiderava-se assim a situação de desigualdade de condições na consecução desse desenvolvimento econômico. Como podemos verificar em Chesnais (1996, p. 33), o desenvolvimento econômico dos países periféricos se dá apenas numa relação de interesse. Nesse caso, a situação brasileira, e especificamente a paranaense, com a implementação de programas financiados externamente tem simplesmente o sentido de “administração da pobreza”, que conforme o autor “foi assumindo espaço cada vez maior nos relatórios do Banco Mundial, enquanto o tema do desenvolvimento foi colocado em surdina” (CHESNAIS, 1996, p. 313).

Aprofundando a discussão, Chesnais argumenta pela indesejabilidade de expandir o desenvolvimento a todo o globo, cujos limites são dados pelos “fundamentos do modo de desenvolvimento do capitalismo monopolista contemporâneo” (1996, p. 314).

Pela necessidade de administrar a pobreza, assume-se um enfoque puramente instrumental em relação aos países periféricos, como podemos constatar em descrições feitas pelo Banco Mundial (1998 – 1999) que inicia o Documento “El conocimiento al servicio Del desarrollo” com a afirmação de que “El conocimiento se asemeja a la luz”(BANCO MUNDIAL, 1999, p. 1) e é o diferenciador entre países ou pessoas pobres e ricos. Está claro, nesse documento, que a luz desse conhecimento deve estrategicamente estar voltada para a economia:

“El conocimiento ilumina también todas las transacciones económicas: revela las preferencias, aclara los intercambios, orienta los mercados. Por el contrario, la falta de conocimientos es el factor que provoca el desplome de los mercados o impide su aparición” (BANCO MUNDIAL, 1999, p. 1).

A instrumentalidade do conhecimento é verificada, nesse documento, ao diferenciarem-se os conhecimentos sobre tecnologia que abrangem a nutrição, o controle de natalidade, a informática e a contabilidade. Entendemos que são saberes básicos, mas no esclarecimento desses conhecimentos não se toca sequer no seu caráter científico e crítico com pressupostos políticos e sócio-históricos que levem a pensar a pobreza confrontada com o enriquecimento constante dos países ricos, fruto da dominação e hegemonia do capital.

Essa instrumentalidade é encontrada no PROEM e pode ser visualizada na ênfase dada à formação do empreendedor, na nova face do trabalhador em vista da precarização das relações de trabalho. Também é vislumbrada no reforço dado às competências, como explicitamos em análise, no capítulo anterior. Também podemos encontrá-la no Documento do Banco Mundial (1998-1999) quando faz referência à importância do conhecimento e aos tipos de conhecimento necessários para o desenvolvimento e eficiência dos mercados, destacando o conhecimento a respeito dos atributos dos trabalhadores para a certificação das empresas.

De modo geral, a meta explicitada no supracitado documento do Banco é a eliminação das diferenças de conhecimento entre países ricos e pobres. Para isso, faz-se porém, necessário adaptar os países pobres ao conhecimento dos países ricos, às informações disponibilizadas pelos países ricos, às normas impostas para realização de transações econômicas com os países ricos, às estratégias de superação da pobreza propostas pelos representantes dos países ricos.

No Documento Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade (1995), produzido pela CEPAL e UNESCO, há uma discussão referente a dois desafios presentes no processo de democratização dos países da América Latina e Caribe dos anos de

1990. O primeiro refere-se à grande distância entre as aspirações sociais e a realidade que envolve a juventude latino-americana. O segundo diz respeito às “novas demandas colocadas pela inserção internacional”.

A preocupação enfatizada nesse documento diz respeito aos jovens que são excluídos da cidadania pela inadequação entre suas aspirações e suas reais possibilidades de acesso aos bens. A recomendação é que essa distância entre as realidades e as aspirações seja reduzida. Mais uma vez reconhecida a dificuldade de controle dessas “aspirações”, propõe-se “uma transformação produtiva que favoreça a inserção externa, promova a equidade e, por esse caminho, propicie maior integração social” (CEPAL/UNESCO, 1995, p. 28).

É notável a relação estabelecida entre a equidade⁹⁶ e a competitividade. Busca-se o desenvolvimento econômico por meio de uma educação ajustada às necessidades provenientes de um contexto internacional competitivo. Coraggio (1996, p. 109) alertou para o fato de que a equidade sempre esteve presente no pensamento da CEPAL, no entanto ressalta que esse conceito está sendo norteado hoje pela cidadania e pelo paradigma da democracia presente no pensamento social latino-americano.

Tiramonti (2003), discutindo a agenda de questões educativas dos anos de 1990, afirmou haver uma redefinição da democracia à luz de uma nova articulação com o mercado. Para Tiramonti, a democracia se transforma em atributo do mercado e redefine com base nele a cidadania. Esta questão é verificada no Documento Educación Técnica y Formación Profesional (1992, p. 21) que logo na introdução faz referência à necessidade de adaptação “a circunstancias y oportunidades económicas cambiantes” (...).

⁹⁶ A equidade é entendida e explicitada no Documento Síntese como requisito fundamental para que haja igualdade no acesso à educação. Esta compreensão é compatível com os fundamentos políticos constantes nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (1998), que concebe a equidade como expressão da política da igualdade que possibilita o acesso à educação.

De acordo com Tiramonti (2003, p. 79), nesta “redefinição valorativa” encontram-se os conceitos competitividade e equidade. A competitividade, como explicou Tiramonti, é uma dimensão da socialização cidadã que resgata a competência como um valor que irá legitimar a distribuição dos bens sociais. Já no caso da equidade, não há como expressou Tiramonti compromisso com a resolução de situações de desigualdade. Para a autora, a equidade leva ao reconhecimento das situações de desigualdade.

Nesse processo de redefinição do ensino está a educação média e profissional. Nelas a educação é instrumento para exercício da cidadania, e para ingresso no mercado de trabalho, servindo de compensação no contexto da realidade excludente.

No entanto, ressaltamos que experiências inovadoras, com propostas de integração de cursos médios e profissionais, são desenvolvidas no interesse do Ministério da Educação, que pretende dar um novo sentido ao ensino médio e ao profissional técnico de nível médio. Nosso questionamento é: Como podemos explicar o interesse por uma educação mais comprometida com possibilidades emancipatórias numa realidade que permanece a mesma?

CAPÍTULO V: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL TÉCNICO DE NÍVEL MÉDIO NO PARANÁ

Neste capítulo apresentaremos dados sobre o modo como se processou, nas escolas estaduais paranaenses, a reforma do ensino médio e profissional técnico de nível médio, especificamente nos chamados Centros Estaduais de Educação Profissional - CEEPs que foram formados com a implantação do PROEM.

Foram levantados dados de 04 escolas de regiões diferentes do Paraná. A opção por estas escolas se deu pelo fato de elas constituírem centros de formação profissional para atendimento da demanda econômica regional, como foi expresso no “Documento Síntese” (1996), analisado no capítulo anterior.

As regiões onde se localizam as escolas estão situadas estrategicamente próximas ao anel de integração, expressão utilizada como referência às principais estradas paranaenses que se articulam com a região Sul do país, possibilitando acesso para região Sudeste e Centro-oeste, e também aos países do Mercosul, como podemos verificar no mapa a seguir:



Fonte: www.ondehospedar.com.br/pr/index.php

Os entrevistados foram os diretores e supervisores das escolas que trabalharam no período de implementação da proposta. Pretendeu-se, no início dessa pesquisa, entrevistas também os coordenadores de cursos técnicos que haviam sido implantados. No entanto, ressaltamos que nas escolas não havia, no início da implantação do PROEM coordenadores designados para os novos cursos técnicos. Os profissionais que nesse período exerceram a coordenação pedagógica dos cursos foram os próprios diretores, supervisores e até os professores dos cursos profissionalizantes que estavam em funcionamento na escola antes da execução do programa.

5.1 As Escolas Pesquisadas:

Selecionamos nessa pesquisa quatro escolas que foram transformadas em Centros Estaduais de Educação Profissional - CEEPs com a reforma do PROEM. Todas as escolas ofereciam antes da reforma cursos de formação média e profissional.

As escolas são:

- 1) Em Cascavel: Centro Estadual de Educação Profissional – Pedro Boaretto Neto.
- 2) Em Guarapuava: Centro Estadual de Educação Profissional – Francisco Carneiro Martins.
- 3) Em Curitiba: Centro Estadual de Educação Profissional – Curitiba.
- 4) Em Londrina: Centro Estadual de Educação Profissional – Colégio Professora Maria do Rosário Castaldi.

No quadro abaixo apresentamos os cursos ofertados pelas escolas antes da reforma:

Quadro II - Cursos Ofertados pelos Colégios Pesquisados antes da Reforma do Ensino Médio e Profissional:

COL. PEDRO BOARETTONETO	COL. FRANCISCO CARNEIRO MARTINS	IPE – Instituto Politécnico Estadual	COL. PROF.^a MARIA DO ROSÁRIO CASTALDI
Ensino Fundamental 5 ^a à 8 ^a		Ensino Fundamental 5 ^a à 8 ^a	Ensino Fundamental 5 ^a à 8 ^a
Ensino de 2º Grau: Eletrotécnica Edificações Contabilidade	Ensino de 2º Grau: Contabilidade Magistério	Ensino de 2º Grau: Eletrotécnica Agrimensura Química Saneamento	Ensino de 2º Grau: Eletrotécnica Magistério

Quadro III - Centros Estaduais de Educação Profissional – CEEPs. – Cursos Ofertados nos Colégios Pesquisados.

CEEP - PEDRO BOARETTONETO	CEEP - FRANCISCO CARNEIRO MARTINS	CEEP – CURITIBA	CEEP - PROF.^a MARIA DO ROSÁRIO CASTALDI
	Fundamental (5^a - 8^a)		
	Ensino Médio	Ensino Médio (até 2003)	Ensino Médio
Pós-Médios: Eletromecânica, Gestão, Eletroeletrônica, Segurança no Trabalho	Pós-Médios: Eletromecânica Gestão Empreendedora, Informática	Pós-Médios: Eletromecânica, Química Industrial	Pós-Médios: Administração da Produção e Confeção, Eletrônica (Ênfase em Eletromecânica)

5.2 CEEP Pedro Boaretto Neto – Missão: Formar Profissionais de Excelência

Na cidade de Cascavel, localizada na região Oeste do Paraná, o Centro Estadual de Educação profissional Pedro Boaretto Neto localiza-se na região central, e atende alunos das cidades vizinhas. Nessa escola entrevistamos a diretora auxiliar que, na época da implantação do programa de reforma do ensino médio e profissional, trabalhava na coordenação pedagógica. Como foi destacado pela entrevistada, a implantação não foi m processo tranqüilo, pois houve resistências por parte da escola, mas também interesse por parte de alguns segmentos da comunidade.

Como podemos observar na entrevista, neste centro permaneceram apenas os cursos técnicos de nível pós-médio. Foram criados os cursos de Eletromecânica, Gestão, Eletroeletrônica e Segurança no Trabalho. Com a redução do número de alunos, muitas críticas foram feitas à direção da escola, por deixar ocioso um espaço escolar tão grande. Sapelli apresentou os números que indicam a redução da quantidade de alunos com conseqüente ociosidade de um grande espaço:

“Em 2002, com o encerramento gradativo das atividades do ensino fundamental e médio, parte do espaço deste Estabelecimento ficou ocioso. Antes da extinção dos cursos técnicos, o Colégio chegou a ter 2.300 alunos. Em 1999 o colégio tinha 681 alunos de ensino fundamental e 1071 de ensino médio e ensino profissional, totalizando 1752. Em 2002 contava com 365 alunos de 6^a a 8^a Série, 401 do ensino médio e 326 do ensino profissional (nível pós-médio) totalizando apenas 1092 alunos. Em 2003 foi extinta a Educação Básica e o Colégio (considerando uma das maiores e melhores estruturas da região no conjunto das escolas estaduais) conta com apenas 376 alunos nos cursos profissionalizantes de nível pós-médio e 27 alunos nos cursos profissionalizantes de nível básico, totalizando 403 alunos”.

Esse não foi o único problema enfrentado pela escola. Como foi comentado pela diretora entrevistada, entre os problemas enfrentados para encaminhamento dos novos cursos pós-médios estava a falta de infra-estrutura da escola. De acordo com ela, havia sido formada, de maneira experimental, no ano de 1998, uma turma de curso profissional pós-médio de Eletromecânica. Os professores desse curso ainda eram remanescentes dos cursos de Eletrotécnica, Edificações e Técnico em Contabilidade, que funcionavam anteriormente pela Lei 5692/71. No entanto, por falta de laboratórios que permitissem o desenvolvimento de aulas práticas, o curso foi transferido para o SENAI para ser concluído pelo alunos naquela instituição.

Analisando a perspectiva de formação, desde a implantação e implementação do PROEM, e a formação de centros regionais com vistas ao desenvolvimento econômico, percebemos que houve uma grande exibição da plataforma política e educacional do Governo Lerner, cuja expressão ficou muito mais visível na proposta que em sua concretização. A abertura de cursos pós-médios foi feita sem que houvesse equipamentos nas escolas, comprometendo dessa forma, a qualidade dos cursos.

A proposta dos novos cursos com base no PROEM, e nas informações da diretora entrevistada, segue os moldes do ensino pós-médio totalmente de acordo com a formação flexível, como comentado no segundo capítulo desta pesquisa.

Pretendia-se com a reforma paranaense formar, nesses cursos pós-médios, um empreendedor, ou seja, um profissional que tivesse condições de gerir o próprio negócio. Por isso, conforme o entendimento da direção da escola o “curso técnico é um curso fim” e o aluno a ser formado tem que ser autônomo.

Esse argumento demonstra a proximidade da escola com o mercado, com as necessidades da iniciativa privada, não apenas na intencionalidade da formação, mas também na proposição dos cursos pós-médios que seriam implantados. Como foi explicado pela diretora da escola, o

CEEP Pedro Boaretto Neto deveria atender o setor secundário da economia, no entanto, por necessidade das Associações Comercial e Industrial de Cascavel, a escola passou a oferecer cursos também para o setor terciário da economia.

No estudo de Santos, Pereira & Santos (2004) foi observado que os cursos técnicos da área de prestação de serviços foi resultado de discussões que envolveram:

“Representantes da escola, comunidade, ACIC – Associação Comercial e Industrial de Cascavel, AMIC - Associação das Micro Indústrias, SEBRAE, AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, lideranças políticas e empresariais da região, de Cascavel além de segmentos como universidades, Sindicatos de trabalhadores, de patrões e empregados” (SANTOS, PEREIRA e SANTOS, 2004, p. 21).

A proximidade da escola com o setor privado possibilitou não apenas a definição de curso, mas também o tipo de profissional a ser formado, e o projeto de escola. Esse encaminhamento conjunto de escola e iniciativa privada permitiu, conforme a entrevistada, a construção de uma metodologia de trabalho, conforme podemos verificar no trecho a seguir:

“Então na verdade a gente construiu tudo isso. Então a gente tinha um embasamento legal que era a LDB que nos dizia alguma coisa sobre a educação profissional, aí tinha a 04/99, do Conselho Nacional de Educação, e depois a gente foi construindo, mediante aquele pouco que a gente recebeu sobre competências e habilidades, alguma coisa assim de uma matriz curricular, o mínimo que deveria ser contemplado. E depois a gente foi analisando, como é que só isso? Não, são poucas horas! A gente tinha lá em fundamentos os próprios profissionais das áreas, a associação comercial nos auxiliou muito em função disso também, a gente se reuniu com eles várias vezes, porque eles também têm uma noção de mundo de trabalho diferenciado, nós temos o olhar pedagógico, então a gente uniu essas duas coisas para a gente construir alguma coisa realmente que tivesse qualidade. Então na verdade a gente construiu isso”.

O atendimento do mercado encontra justificativas aí nessa troca de informações para elaboração de propostas de cursos. Conforme a direção da escola, é sua “missão”, “formar profissionais com excelência”.

Ressaltamos porém, que os cursos do setor terciário não surgiram apenas como decorrência da sugestão de membros da comunidade local. Foram cursos elaborados pela PARANATEC por consultores contratados e apresentados prontos às escolas para serem implementados. Assim, cursos pós-médios a exemplo dos de Gestão e Informática como foi comentado por Sapelli (2003, p. 115) foram abertos em grande quantidade. Acreditamos que essa questão não está relacionada apenas à formação para um outro setor de atividade, como é o setor de serviços, mas também a uma espécie de inculcação ideológica empreendedora unida à facilidade de encaminhamento e implantação das propostas destes cursos que exigiam apenas sala de aula, e equipamentos de baixo custo.

O enfoque de mercado nos cursos foi reforçado pela forma de contratação dos professores. Segundo informações da diretora entrevistadas, os professores dos cursos pós-médios vinham da iniciativa privada e eram selecionados pela própria escola; a seleção resumia-se a uma análise de currículo e à entrevista., e passou a ser coordenada pela PARANATEC, possibilitada pelo modo de funcionamento dos cursos pós-médios organizados por módulos, provocando grande rotatividade de professores que trabalhavam apenas a quantidade de horas requeridas pelos módulos das propostas de curso que estavam sob sua responsabilidade. Nesse sentido entendemos que a lógica da flexibilização do trabalho docente caracterizou-se pela forma escancarada com que se fez a reforma do ensino médio e profissional paranaense.

Com essa forma de trabalho foi secundarizada, ou melhor abolida, qualquer perspectiva de trabalho integrado nos cursos técnicos pós-médios, assim como, se impossibilitou qualquer reflexão pedagógica em torno da proposta do curso, no seu todo. Como avaliar ou planejar

atividades de um curso, se os professores responsáveis pelo seu encaminhamento não estão na escola?

Esse problema, ou seja, a da rapidez com a qual o professor passava a atuar no CEEP, foi ressaltado pela diretora a qual relatou que quando o contrato de trabalho era enviado pela PARANATEC à escola para que o professor assinasse e desse início à sua atividade na escola, esse professor já tinha terminado as atividades referentes ao módulo pelo qual era responsável e havia saído da escola.

Um outro fator que contribuiu para a rotatividade dos professores no CEEP foi o baixo salário pago a esses profissionais. O pagamento era feito por hora/aula e girava em torno de R\$ 4,70. Isso contribuiu para que a atividade representasse apenas um complemento, um ‘bico’, para o profissional liberal que vinha ministrar os cursos técnicos pós-médios⁹⁷.

Sem formação pedagógica, esses profissionais tiveram problemas no encaminhamento do ensino, e na sua relação com o aluno, como foi mencionado pela entrevistada; de acordo com o qual os professores contratados para trabalhar na educação profissional tinham saber técnico específico da área de formação, mas não tinham formação docente.

As reclamações a respeito dos conhecimentos apresentados pelos alunos quando se propunham a realizar o pós-médio também foram relatadas pela diretora entrevistada. Segunda ela, quando foram iniciados os cursos pós-médios, os alunos que vieram fazê-los estavam, já há algum tempo, afastados da escola e por isso tinham dificuldades na apreensão de conceitos básicos. Por isso, as reclamações eram tanto dos alunos que não conseguiram acompanhar os

⁹⁷ Sapelli (2003, p. 117) comentou que houve no CEEP Pedro Boareto Neto pagamento de mensalidade por parte dos alunos, cuja justificativa era para complementação salarial dos professores dos cursos técnicos pós-médios. No início essa espécie de “contribuição voluntária” mensal era de “R\$ 20,00 e R\$ 30,00 mensais nos cursos de Gestão e Eletromecânica. Em 2003 os custos do Curso de Eletromecânica era de R\$ 400,00 a serem pagos de forma obrigatória por cada aluno.

professores, quanto também dos professores que não conseguiram estabelecer um ponto de partida para iniciar o trabalho com os alunos.

5.3 CEEP Francisco Carneiro Martins – A Comunidade Financiando a implantação e a Manutenção dos Cursos Pós-Médios

O Centro Estadual de Educação Profissional Francisco Carneiro Martins situa-se na cidade de Guarapuava, região Centro-Sul do Paraná. Conforme informações obtidas com a secretária da escola, que lá atua há 34 anos, a escola ofertou, até o ano de 1999, o curso de Contabilidade e Magistério de segundo grau. No ano 2000, a escola passou a ofertar o Ensino Fundamental e Médio. E apenas em 2002 foram implantados os cursos de Educação Profissional Técnico Pós-Médio.

O entrevistado, nessa escola, foi o diretor auxiliar do período de implementação do PROEM. Conforme ele, os professores somente ficaram sabendo que a Escola Francisco Carneiro Martins se transformaria em Centro Estadual de Educação Profissional pela imprensa. A situação relatada pelo diretor foi de descontentamento; no entanto, a opção da escola foi continuar apenas com o ensino médio.

Para desenvolver o ensino médio, na perspectiva da LDBEN Nº 9394/96, o diretor disse que foram feitas reuniões pedagógicas, e que, naquele período, o entendimento do conceito competências foi de difícil compreensão e, continua sendo, e questiona: “O que é competência? O que se quer?”.

Com relação à contextualização, o diretor afirmou haver um pouco mais de tranquilidade para desenvolver o trabalho pela experiência profissional dos professores do Colégio, ressaltando, porém, que os professores mais jovens não tinham a mesma condição. A contextualização dos conteúdos do ensino médio na visão do diretor tem relação, com as formações ética, estética e política. Estas definem a perspectiva de formação que deveria ter o novo ensino médio, com o que ele concorda.

“Foi priorizado realmente a formação do cidadão, consciente de seus direitos e seus deveres, e que ele levasse uma boa formação ao sair da escola: Ética, estética, política. Porque nós tínhamos a visão que esses três, na época se acreditava que se ele fosse ético, ele poderia enfrentar com qualidade o mundo do trabalho e a vida lá fora. E a estética, a leitura do mundo, e a política para ele valorizar o comportamento dele e também a criticidade, saber distribuir o que é de direito de cada um”.

O diretor entende serem as perspectivas estética, política e ética, os fundamentos que embasam o novo ensino médio. Ao nosso ver, seu entendimento sobre a contextualização ultrapassa a barreira da aprendizagem voltada para a formação da cidadania com bases utilitaristas e de formação para o mercado, como foi discutido no terceiro capítulo desta pesquisa. O diretor entrevistado diz que a contextualização envolve conhecimentos “do social, do político, do econômico” e que, para trabalhar nessa perspectiva, é necessário abordar aspectos políticos, muitas vezes omitidos pelo professor por medo, como podemos verificar no trecho abaixo:

“O nosso trabalho contempla a ética, a estética e a política. Os três eixos que sistematizavam a mudança. Então esse tipo de trabalho é dificultado pelo medo. Porque a parte política é difícil você comentar, até agora a reforma agrária, porque de qualquer forma o noticiário informa mesmo o que está acontecendo, é a freira assassinada, (...) e até a questão política local que a gente tem dificuldade, conhece e tal, para trazer para a sala de aula..., eu faço isso. Eu trabalho com português, literatura, o que era em 1930 e o que está acontecendo agora, que não era muito diferente, o que mudou. E os professores aqui fazem muito isso. É claro que nem todos”.

Se essa foi a forma de encaminhamento do ensino médio, um outro caminho foi seguido pela educação profissional, explicitando-se as bases de uma formação voltada para o mercado. Os cursos de educação profissional pós-médio foram iniciados apenas em 2002, quando a escola recebeu um documento que determinava sua implantação. Segundo o diretor do CEEP – Francisco Carneiro Martins, a estrutura física era inadequada para abrigar ali um curso de educação profissional. Os cursos profissionais criados em 2002 foram Eletromecânica, Gestão Empreendedora e Informática.

Na proposta de Curso de Eletromecânica consta que sua implantação:

“foi fruto de discussões e análises dos técnicos da SEED, da PARANATEC, CITIPAR, CEFET-PR, SENAI-PR, de representantes de escolas estaduais, Universidades e lideranças políticas e empresariais, da população e diversos segmentos da sociedade da região, sendo esta necessária, pois possibilitará a colocação e qualificação da mão de obra da região, evitando-se a importação desta de outras regiões. O curso de Técnico em Eletro–Mecânica, vem sendo solicitado insistentemente pelos empresários e principalmente pelos que estão disputando um lugar no mercado de trabalho, visando a um objetivo comum, que é produzir com menor custo e maior qualidade, através da capacitação e qualificação do profissional” (Proposta de Curso de Eletromecânica, 2001).

A perspectiva nesses cursos profissionais, como discorreu o diretor, era formar “um profissional que estivesse habilitado para exercer a profissão dele dentro da área que ele escolheu, mas além de tudo tivesse uma formação que não fosse apenas do técnico, mas até de um empreendedor”. Esse tipo de formação, como foi relatado pelo entrevistado, era sugerido pela PARANATEC e também era objetivo da escola.

É visível o estabelecimento de relações entre escola e mercado por meio destes cursos pós-médios, como podemos verificar nessa proposta e também nas propostas dos cursos de Informática e Gestão Empreendedora. Na proposta de curso de Eletromecânica consta que o preparo profissional visa suprir necessidades de mão-de-obra das empresas, consta também: “A

tendência mundial é a sobrevivência das empresas que apresentarem melhor competitividade, tanto na qualidade como na produção, este é o objetivo final” (2001, Proposta de Curso Analisada acima). Com isso fica claro que os cursos foram elaborados com o intuito de atender ao mercado e às exigências da reestruturação produtiva em curso.

Esse foi o caminho seguido também para contratação de professores para esses cursos da iniciativa privada. Nesse CEEP, o diretor entrevistado informou que, quando começaram os cursos pós-médios, não havia mais na escola professores dos antigos cursos técnicos, e que, os professores dos cursos pós-médios que se apresentaram foram selecionados pela PARANATEC.

Entre as principais dificuldades pedagógicas enfrentadas por esses professores, conforme relatou o entrevistado, estava a relação com o aluno, difícil pela natureza da formação desses professores que eram profissionais liberais. No intento de melhorar a forma de encaminhamento do trabalho pedagógico foram promovidos momentos de troca de experiências, por iniciativa da direção da escola.

O colégio recebeu equipamentos para implantar os laboratórios dos cursos, no entanto os recursos para manutenção da escola continuaram os mesmos. Os equipamentos para o curso de Eletromecânica chegaram na escola no final do ano de 1999, dois anos antes da implantação do primeiro curso de Eletromecânica, o que deixa claro que a previsão dos cursos pós-médios era da PARANATEC e não das escolas.

Como foi informado pelo diretor do CEEP - Francisco Carneiro Martins a escola se mantinha apenas com recursos do fundo rotativo, uma verba mensal no valor de aproximadamente R\$ 4.000,00 que deveria ser utilizada para compra de material de uso comum, como papel e produtos para limpeza. Conforme ele, a PARANATEC enviou apenas os equipamentos, não chegando após isso nenhum recurso para implantação e manutenção dos cursos. Vejamos:

“Então nós resolvemos implantar o curso, os cursos Eletromecânica, Gestão Empreendedora, e Informática. Mas nós não tínhamos nada. Nem dinheiro, nada, nada. Então a implantação foi assim traumática e terrível, porque não tínhamos nada. Experiência, material nenhum, biblioteca, nada. Corremos atrás de tudo isso, e a gente implantou. A parte de Eletromecânica não..., o laboratório destinado à Eletromecânica precisou passar por reformas, tudo pago pela escola, que pediu a contribuição dos alunos, que contribuíram prontamente. Então a implantação não teve gasto nenhum do Estado. O Estado não investiu nada na implantação. A única coisa que existia aqui era o material de Eletromecânica que já fazia dois anos que estava aqui no depósito. Mas quem financiou a instalação foram os alunos, a comunidade contribuiu com tudo, e manteve o curso por um ano, funcionando muito bem”.

Como explicou o diretor, o ano em que a escola funcionou “muito bem”, aquele em que a comunidade contribuiu financeiramente, isto é, quando se implantou o curso. Por esse depoimento do entrevistado, podemos inferir que não houve apenas um estreitamento dos laços entre escola e mercado. Os acontecimentos ocorridos com a reforma do ensino médio e profissional, conforme a entrevista com o diretor do CEEP - Francisco Carneiro Martins, demonstram o envolvimento de questões mais amplas, como, por exemplo, o papel do Estado no âmbito das reformas educativas, a retração de suas ações no que diz respeito à manutenção financeira da escola, e o envolvimento da comunidade nessas ações.

5.4 CEEP Curitiba – O Embate Entre a proposta de Formação Empreendedora e a proposta de Formação Histórico-Crítica

A escola pesquisada está situada na cidade de Curitiba, capital do Paraná. Nela entrevistamos o diretor atual, o qual, na época da implementação da reforma do ensino médio e

profissional, exercia o cargo de supervisor. Também entrevistamos a supervisora pedagógica que trabalhou na implantação do ensino médio no momento em que iniciava o PROEM.

O CEEP - Curitiba era chamado antes da reforma de IPE – Instituto Politécnico Estadual. Conforme o diretor entrevistado, este Colégio tem uma tradição não que concerne à oferta do ensino profissional técnico. Quando funcionava pela Lei Nº 5692/71, ofertava os cursos de Agrimensura, Eletrotécnica, Química e Saneamento. O colégio fechou tais cursos com a reforma do ano de 1997.

De acordo com informações da supervisora pedagógica, funcionavam na escola o ensino fundamental e o ensino pós-médio que haviam sido implantados com a reforma. Em 2000 foi iniciado o ensino médio no período da manhã. A implantação do Ensino Médio deu-se para ocupar a ociosidade da escola. Na época, como lembrou a supervisora, era explícito o embate entre aqueles que consideravam importante manter apenas a educação profissional, transformando assim o CEEP - Curitiba em um centro de excelência em educação profissional nos moldes previstos pela PARANATEC, e aqueles que entendiam ser importante oferecer também o ensino médio.

A supervisora ressaltou que houve, por parte daqueles que defendiam o ensino médio, mobilização pela implantação e manutenção desse nível de ensino na escola, da qual participaram tanto representantes da APP – Sindicato – como do Fórum em Defesa da Escola Pública e da Universidade Federal do Paraná. As diferenças responsáveis pelo embate decorriam do modo como se entendia a educação explicitada no projeto pedagógico do ensino médio, como narrou a supervisora:

“... nós elaboramos o projeto político-pedagógico da escola **com base não em competências**. Foi numa concepção disciplinar, numa concepção de educação pautada principalmente na pedagogia histórico-crítica, muito diferente da

formulação pedagógica do pós-médio, era totalmente diferente, nós tínhamos uma concepção de educação e este que foi o grande embate na verdade” (Grifos nossos).

Segundo a supervisora entrevistada, a opção que descartava o trabalho por competências foi feita por não haver clareza e entendimento quanto ao conceito. A leitura que podemos fazer a partir do relato da supervisora é que havia dois segmentos na escola: um que se posicionava pela formação para o mercado na perspectiva dos pós-médios e outro pela a busca de um maior entendimento sobre a sociedade e suas contradições.

Apesar de afirmar uma posição teórico-prática contrária àquela determinada pelas vias legais como a LDBEN Nº 9394/96 e as DCNEM – Parecer Nº 15/98 – que estabeleceram o desenvolvimento do ensino médio por competências, a equipe pedagógica da escola estabeleceu e encaminhou, por parâmetros diferentes, a realização dessa modalidade educativa. Esse procedimento, como informou a entrevistada, não teve nenhum impedimento por parte da Secretaria Estadual de Educação.

De acordo com a supervisora, é, com base nesse entendimento de educação média que se definia a formação

“do homem consciente do seu tempo, das relações de contradição existentes na sociedade em que viviam, e aí toda a formulação da educação, dos conteúdos disciplinares vinham ao encontro à essa idéia de ter consciência histórica do mundo em que viviam nesse determinado momento histórico”.

Ancorada numa concepção de homem e de educação, a supervisora comentou como era trabalhada a contextualização:

“a gente trabalhava nessa perspectiva mesmo dos alunos, de emancipação, de contextualização partindo de sua realidade para ampliar sua forma de

interpretação do mundo. Tanto é que muito daqueles alunos desta época estão hoje aí fazendo as coisas que agente acreditou, inclusive alguns foram para universidade, para cursos da área de humanas, pelo entendimento que eles tiveram na época”.

As informações obtidas indicam explicitamente a segmentação entre ensino médio e profissional: cursos com finalidades e forma de encaminhamento bastante diferentes. O ensino médio, nessa escola, foi reiniciado a partir da implementação do PROEM e cessou por pressão daqueles que se posicionaram pela criação de um centro dedicado apenas a Educação Profissional.

Como foi explicado pelo diretor entrevistado, na época da reforma promovida pelo PROEM, a comunidade atendida pelo Colégio manifestou-se pela reabertura dos cursos técnicos conforme a oferta regida pela Lei N° 5692/71.

Passaram a ser ofertados os cursos de Química Industrial e Eletromecânica. No entanto, como foi relatado pelo diretor, no ano de 1998, por falta de equipamentos que possibilitassem o desenvolvimento de cursos profissionais técnicos, apenas o curso de Eletromecânica foi ofertado, em turmas de quarenta alunos, funcionando uma turma de manhã e outra turma à tarde.

Conforme as informações obtidas, esse curso demorou três anos e meio a ser finalizado, também pela falta de equipamentos. Esse fato impediu que fossem abertas no ano seguinte, novas vagas para turmas iniciais nos cursos profissionais técnicos.

Uma das peculiaridades deste CEEP foi apresentado pelo diretor no tocante à forma de organização dos cursos técnicos implantados. Ele referiu que esse primeiro curso não teve sua organização em módulos e destacou que essa prática não ocorreu no CEEP - Curitiba. Todo o trabalho do curso profissional técnico pós-médio foi desenvolvido por disciplinas. Eram organizados períodos de três meses. Os alunos, de acordo com relato do entrevistado, passavam

por cinco desses períodos para concluir o curso. Trata-se de uma forma diferente do encaminhamento dos cursos pós-médios dos CEEPs de Londrina, Cascavel, e Guarapuava.

Uma outra peculiaridade com relação ao curso implantado em 1998 é que nesse curso, por falta de equipamentos, o trabalho por disciplinas foi feito em seqüência, como narrou o diretor:

“... as disciplinas não eram concomitantes, porque daí não se tinha laboratório não se tinha equipamentos. Então se pegava uma disciplina, com um professor, se aquela disciplina tinha 80 horas então ele tinha essas 80 horas para depois ter a próxima disciplina. Mas mesmo assim eles tiveram ao longo do curso, algumas vezes eles tinham duas disciplinas, outras vezes eles tinham três. Algumas vezes era só uma disciplina, quando os laboratórios eram alugados, então você dava aquela disciplina em ritmo intensivo para você não ficar com o laboratório alugado por muito tempo”.

Uma das justificativas dadas pelo diretor é que, na matrícula por disciplina, o aluno consegue ter maior mobilidade com relação ao desenvolvimento de suas atividades curriculares. Esta, no entendimento do diretor, é uma forma de organização que possibilita ao aluno, construir o seu próprio currículo, adiantando as disciplinas que não tenham pré-requisito.

Porém não foi apenas a preocupação com os alunos que levou o colégio a fazer a opção por esta forma de organização curricular. O diretor relatou que, a escola preferiu não optar pelo curso organizado em módulos, por ter muitos professores do Quadro Próprio do Magistério, os chamados professores QPM e enfatizou que até houve determinação para que os cursos fossem organizados em módulos, mas após discussão entre os professores do colégio chegou-se à conclusão de que poderia haver ociosidade com relação à utilização do espaço físico e que também haveria problemas na contratação de professores.

As peculiaridades desse CEEP não cessam. As experiências variam em dois extremos, do comum ao inusitado. No extremo comum podemos destacar os “arranjos” pedagógicos feitos para organizar o curso. No extremo inusitado temos a prática de locação de laboratórios que aqui

consideramos questionável. Entendemos que esta última estratégia desenvolvida pela escola contribuiu para que ela se tornasse responsável pela própria administração. Em nossa análise este é mais um fato que comprova o fracasso na concretização de organização de centros estaduais e formação profissional de excelência.

O diretor informou que os professores que trabalharam nos novos cursos pós-médios criados a partir do PROEM no CEEP - Curitiba foram os professores que já trabalhavam lá no período em que a Lei Nº 5692/71 ainda estava em vigor, e também professores contratados que trabalharam no início da proposta, isso mais por amizade que pelo salário, que era insignificante.

Vejamos:

“Nesse sentido sim, no começo aqui, os professores que deram aula no pós-médio, lá do começo foi por amizade. Porque se fosse pelo valor do salário, a grande maioria não daria. Então você meio que forçava os professores a dar aula mesmo pelo conhecimento que tinha, pela amizade, porque ... tinha os professores do Quadro Próprio do Magistério, mas a grande maioria eram contratados temporários. Mas daí por causa da amizade, você tem um amigo você convida ele para vir, daí ele vem, ficava um tempo, quando aparecia alguma coisa melhor ele saía com certeza. Então às vezes você capacitava aquele professor numa disciplina, num equipamento, daí ele saía, e você pegava um outro professor”.

Baseado nessas informações entendemos que a opção da escola por uma forma de funcionamento diferente foi uma saída encontrada pelos professores, o que demonstra que houve uma articulação no tocante ao desenvolvimento do trabalho pedagógico, no tocante também à valorização profissional enquanto categoria, pois permitiu a manutenção daqueles professores que ficaram sem função pela forma como foi implantada a reforma do ensino médio e profissional. Muitos professores chegaram a ficar sem ter o que fazer e tiveram que permanecer nas escolas e nos Núcleos Regionais de Ensino simplesmente para cumprir sua carga horária de trabalho.

Uma outra questão a ser observada aqui com relação ao início dos cursos refere-se à falta de equipamentos que permitissem a sua realização. Os cursos de educação profissional técnica começaram sem equipamentos, sem laboratórios e, muitas vezes, também sem professores. Até mesmo a figura do coordenador de curso não existia. Como comentou o diretor entrevistado, no CEEP – Curitiba, a função de coordenação de curso era exercida por ele quando era então supervisor de ensino, no momento de implantação do PROEM. Esses arranjos, feitos por ocasião da reforma, mostram o caráter de sua implantação que, ao nosso ver, tem face e teor impositivo.

A relação entre a escola e o mercado também pode ser verificada na entrevista com o diretor:

“Nessa época foi feito assim, foi pego, pessoal do SENAI, do SEBRAE, depois da Indústria, da Escola Técnica CEFET, da Universidade Federal. Então foi pego um grupo de pessoas. E por incrível que pareça não foi pego a escola. Depois da primeira reunião, daí que eles perceberam que tinham esquecido da escola. Então daí chamaram a escola para participar também, a escola começou a mandar dois representantes também. E daí juntos, discutindo com esse pessoal, foram montados os primeiros currículos, do pós-médio na época. Como era uma novidade foi montado a partir do zero”.

Essa informação nos faz rir. Ou chorar? É cômico o procedimento na elaboração das propostas coordenadas pela PARANATEC, em que a escola só teve assento na segunda reunião. Afinal, que importância tem a escola? Será que somente as empresas representantes da iniciativa privada são importantes?

O sentido peculiar de formação fundamentada no mercado tem direcionado, em nossa opinião, toda a reforma, o que no CEEP - Curitiba não foi diferente. A perspectiva de formação, como disse o diretor da escola, “era formar técnicos”. No entanto, para essa formação, foi ressaltada a necessidade de instrumentar os alunos com uma base, chamada de “ferramentas”, para que o aluno se tornasse um empreendedor. Essa base, segundo o diretor, era contemplada em

disciplinas como: “Comportamento Humano e Ética, Empreendedorismo, Inglês Instrumental, Português Técnico, Matemática Financeira”, e, como foi salientado, “a idéia era, dentro daquela filosofia da hora, a idéia era você montar, dar condições para que o aluno fosse um empreendedor”.

Para a matrícula nos novos cursos técnicos pós-médios era preciso ser selecionado. Nessa seleção eram avaliados os conhecimentos dos candidatos e, como observou o diretor, os mais bem classificados ficavam com as vagas. Esse fato demonstra a restrição dos cursos que já eram restritos em sua oferta.

Conforme foi comentado pelo diretor, os alunos chegavam com dificuldades ao ensino técnico profissional, definido por ele como carente de uma “base tecnológica” que deveria ter sido trabalhada e aprendida no ensino médio. Os alunos ingressantes apresentavam problemas relacionados a noções básicas em Matemática. Para tentar solucionar esse problema, o diretor disse que foi desenvolvida uma espécie de “nivelamento”. Antes de iniciar o curso técnico, o aluno passava por essa fase, para dotar-se de conhecimentos que são considerados básicos para o aprendizado técnico.

O diretor, ao referir-se ao desnível acadêmico do aluno, fez críticas às políticas que objetivam apenas “empurrar” o aluno para frente, afirmando que os alunos foram “empurrados” do ensino fundamental para o médio, e agora estão sendo “empurrados” do ensino médio para o profissional. Vemos nisso relação com os projetos de correção de fluxo e de promoção automática desenvolvidos no ensino fundamental.

5.5 CEEP Professora Maria do Rosário Castaldi – Apostando na Formação para o Vestibular e para o Mercado

Em Londrina, a reforma do ensino médio e profissional ocorreu no CEEP Prof^a Maria do Rosário Castaldi. Foram entrevistadas, neste Colégio, a diretora auxiliar em exercício no momento de implantação da proposta, hoje diretora geral, e a atual diretora auxiliar que exercia, no momento da reforma, a função de supervisora.

Conforme a diretora, o colégio ofertava cursos do setor secundário. Havia na escola o curso de Eletrotécnica e o curso de Magistério. Também havia o Ensino Fundamental de 5^a à 8^a série⁹⁸, que deixou de ser ofertado com a implantação do PROEM. Conforme a avaliação da diretora, os cursos profissionalizantes, trabalhados com enfoque da Lei N^o 5692/71, eram feitos em laboratórios obsoletos. Entende por isso que houve ganhos com a reforma do ensino médio e profissional, pois a reforma proporcionou o desenvolvimento de cursos com a utilização de laboratórios novos, possibilitando que os alunos tivessem uma formação mais fundamentada. Considerou, como aspecto negativo, a dificuldade para obter informações junto à PARANATEC, o que só se conseguia pelo telefone.

De acordo com a diretora, foi no ano de 1998 que passou a ser ofertado o primeiro curso de educação profissional técnico pós-médio, a Eletrônica Industrial, com ênfase na comunicação. Para desenvolvimento desse curso foi feito um convênio com a Universidade Estadual de

⁹⁸ Foi solicitada pelo governo do Estado a retirada do ensino fundamental do Colégio Castaldi, mas a equipe pedagógica desenvolveu um plebiscito na escola para ver se o ensino fundamental permaneceria ou não. A opção foi para que permanecesse o ensino médio e a educação profissional técnica. No ano de 1998 os alunos do ensino fundamental foram remanejados para a Escola Estadual Antonio Moraes de Barros. Foram transferidos 580 alunos.

Londrina, por falta de laboratório, na escola, para esse curso. No ano de 1999, foram abertas duas novas turmas do mesmo curso que tiveram duração de um ano e meio, como destacou a diretora.

Novos cursos foram abertos em 2001. A diretora destacou os seguintes cursos: de Eletromecânica, Administração da Produção e Confeccção. No ano seguinte, em 2002 foram criados os cursos de Gestão e de Eletrônica.

Para o ingresso nos novos cursos pós-médios os alunos passavam por uma seleção, mediante avaliação. Eram selecionados os alunos que apresentassem bons conhecimentos na área de Português, Conhecimentos Gerais e Matemática. Esta avaliação, como afirmou a diretora, não era eliminatória, mas classificatória.

Conforme relatado pela entrevistada, em 1998 participaram da seleção quatrocentos e oitenta candidatos. Abriu-se o curso com apenas uma turma de quarenta alunos, o que correspondeu a uma média de doze alunos por vaga. No ano seguinte, o número de candidatos aumentou: foram abertas duas novas turmas, comparecendo para pleitear as vagas seiscentos candidatos⁹⁹.

Os cursos foram elaborados, como afirmou a diretora, levando-se em consideração todo o aparato legal em vigor, mas também foram realizadas reuniões com profissionais da UEL, do CEFET, do SENAI, do SEBRAE. Pretendeu-se, com os novos cursos, melhorar a formação, aspecto enfatizado pela diretora. Vejamos seu relato:

“Olha nosso maior objetivo aqui que a gente sempre fala, não é só qualificar mão-de-obra. Porque qualificação de mão-de-obra ele pode fazer qualquer curso, e se qualificar. Nós queremos, sempre nós colocamos para nossos alunos não só a qualificação da mão-de-obra, mas a formação. **Uma formação enquanto pessoa, enquanto cidadão, para ele fazer parte da sociedade, ele inserir em qualquer trabalho, em qualquer empresa, que ele conquiste o seu papel na sociedade, então que ele possa desempenhar uma função, uma função digna**

⁹⁹ A diretora comentou que houve nesse processo classificatório até oito chamadas seguintes, pelo fato de alguns candidatos selecionados terem desistido das vagas.

dentro da sociedade, em todos os aspectos. Não só financeiro, que ele consiga ter um nível, financeiro bom, mas principalmente o lado dele humano. A gente trabalha muito também. Por isso que algumas disciplinas são bem voltadas mesmo para as relações humanas, enquanto pessoa. Valorização profissional, é o investimento enquanto pessoa, o crescimento, acoplado à mão-de-obra, ao técnico. Porque antigamente a gente percebia assim, era uma preocupação muito grande em formar técnicos. Só técnicos. Até a gente brinca, é picar fio, apertar parafuso, e não se preocupava com a pessoa, o papel dele na sociedade, um ser crítico, buscando uma atenção dentro da sociedade. Hoje não, hoje a gente já percebe que o aluno ele sai daqui ele é capaz de buscar novos horizontes lá fora. Ele entra, como se fosse uma pedra e a gente vai lapidando, para que, para que eles possam futuramente brilhar lá fora” (grifos nossos).

Para chegar a esse tipo de formação, a diretora comentou que foi preciso fazer muitas reuniões entre os professores do ensino médio e da educação profissional de nível técnico. No início esses professores, como afirmou a diretora trabalhavam em separado, mas, depois que perceberam que poderiam formar tanto para o vestibular quanto para o mercado, então começaram a ter um maior entrosamento entre professores, o que beneficiou também os alunos.

Entender que tipo de homem devemos formar nos leva a retomar a discussão desenvolvida anteriormente nesta pesquisa a respeito da formação no ensino médio, a saber, sobre a valorização, no ensino médio, da formação de competências básicas para que o homem possa atuar na sociedade e também no mundo do trabalho. Remete-nos também ao sentido da nova cidadania, a que o próprio homem é responsável pelos caminhos que irá percorrer, tanto na vida, como no trabalho.

A nova relação entre o colégio e o mercado também era enfatizada, nos novos cursos oferecidos, pelos professores. Esses professores, como foi salientado pela diretora, vinham da iniciativa privada, contratados por hora/aula. Eram, segundo ela, professores que entendiam muito de sua área técnica, mas que não dispunham de nenhuma formação pedagógica, o que levou a escola, a construir uma metodologia de trabalho para esses professores:

“Então o primeiro dia que eles chegam aqui a gente mostra o ambiente, procura assim colocar a ele como se a gente fosse uma grande família, que nós temos dificuldades, mas que a gente está aqui, para acolhê-los também. Se eles precisarem de qualquer apoio a gente tem uma equipe pedagógica excelente, que dá todo o suporte para eles e a gente ajuda eles desde a entrega do ementário até a aula inaugural dele. Quando ele vai para a primeira aula, ele já vai com domínio, sabendo que ele vai entrar na sala, e a gente faz uma reunião pedagógica já no início do ano letivo quando começam as aulas, e já propõe uma primeira semana de entrosamento, e a aula inaugural sempre é o marco nosso. O primeiro dia da entrada do professor na sala de aula, pra ele conquistar a confiança dos alunos, pra ele se sentir seguro em relação aos conteúdos”.

Além dessa questão metodológica, um outro problema enfrentado pela escola, na época de implantação do PROEM, foi a rotatividade de professores. Segundo a diretora, os professores dos cursos técnicos são contratados, não fazem parte do quadro do magistério. Esses professores ganhavam R\$ 4,72 por hora/aula, na época. De acordo com ela, estes professores foram atraídos para escolas que pagavam um valor maior pela hora/aula. O prejuízo pedagógico, na visão da diretora, está no fato de que o colégio termina impossibilitado de ter um grupo de professores com uma prática mais sistematizada e coesa.

Conforme as entrevistas realizadas, os prejuízos não se restringiam ao ensino pós-médio. Na visão da diretora auxiliar, houve muita dificuldade para os professores do ensino médio trabalharem na nova perspectiva, e continua havendo dificuldades para que os professores trabalhem na perspectiva do desenvolvimento de competências. Ressalta ela que, apesar de ter havido amparo legal e discussão sobre o assunto na escola, alguns professores continuaram desenvolvendo o seu trabalho da mesma forma, deixando de atender a nova exigência, qual seja, a de trabalhar com as competências.

Se por um lado esse trabalho não se efetivou na prática, no aspecto legal ele foi bem descrito, como mostra o trecho abaixo do projeto político-pedagógico da escola elaborado no momento de implementação do PROEM, abaixo transcrito:

“De que competências se está falando? Da capacidade de abstração, do desenvolvimento do pensamento sistêmico ao contrário da compreensão parcial e fragmentada dos fenômenos, da criatividade, da curiosidade, da capacidade para trabalhar em equipe, da disposição para o risco, do desenvolvimento do pensamento crítico, do saber comunicar-se, da capacidade de buscar conhecimento. Estas são competências que devem estar presentes na esfera social, cultural, nas atividades políticas e sociais como um todo, condições para exercício da cidadania neste contexto” (p. 10).

A perspectiva é contemplar desafios presentes na contemporaneidade, o que muito se assemelha, em nosso entendimento, às indicações constantes no Relatório Delors, que pode ser visualizado no seguinte trecho: “uma proposta curricular que se pretenda contemporânea deverá incorporar como um dos seus eixos **as tendências apontadas para o século XXI**” (DELORS, 1996, p. 11).

Com relação à contextualização, a diretora auxiliar comentou que essa forma de trabalho ficou por conta de cada professor. Alguns professores buscam desenvolver o trabalho pedagógico na perspectiva contextualizada, mas a escola trabalha também com aquele professor que “está muito fixo na formação dele”.

Com base neste relato entendemos que o trabalho relacionado também à contextualização quanto às competências, ficou submetido à compreensão e disposição do professor para ser encaminhado. Não obstante definido, no projeto pedagógico, o conceito de competências e também a necessidade da contextualização no ensino médio, não tiveram práticas muito definidas.

Acreditamos que não apenas os estudos teóricos desenvolvidos pelo colégio, mas também as reuniões pedagógicas ocorridas na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu, promovidas pela Secretaria Estadual de Educação, visando encaminhar a reforma do ensino médio e profissional no governo Lerner, não foram suficientes para que, na época, os professores

apresentassem uma prática sintonizada com a proposta do novo ensino médio. Este é, ao nosso ver, reflexo da imposição política que direcionou toda a reforma.

Um outro problema que é sentido pelas escolas de ensino médio são aqueles provocados pela política de correção de fluxo. A diretora auxiliar entrevistada comentou que tanto os alunos, como também os professores, enfrentaram dificuldades decorrentes da pouca compreensão dos alunos a respeito de conhecimentos básicos como Português e Matemática.

5.6 Analisando os Dados das Escolas

Os dados apresentados por cada uma das escolas sobre a reforma ocorrida no ensino médio e profissional são bastante esclarecedores. Continuaremos agora discutindo os dados obtidos nas entrevistas a respeito das quatro escolas.

5.6.1 Competências

Com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio ficou determinado que o ensino médio seria desenvolvido por meio do desenvolvimento de competências. Esse encaminhamento foi pensado como uma forma de superar o trabalho pedagógico realizado com as disciplinas. O que estava em questão no ensino médio era a mudança das suas bases visto dever ele atender a um contexto que passava a tomar forma com o ingresso no novo século e

milênio. Pela perspectiva legal o ensino médio devia preparar o indivíduo para enfrentar os desafios contemporâneos, a competitividade, as novas formas de organização da sociedade e do trabalho.

Se era isso que pretendiam as disposições legais, elas mais se efetivaram no ensino médio nessas escolas. Tanto no CEEP Prof^ª Maria do Rosário Castaldi quanto nos CEEPs Francisco Carneiro Martins e Curitiba, os entrevistados comentaram não terem entendido o conceito de competência. Pelos dados obtidos, nas duas primeiras escolas cada professor encaminhou o trabalho pedagógico da forma como melhor lhe convinha, não, porém, no CEEP Curitiba como foi possível constatar. Neste centro os professores e a equipe pedagógica optaram por uma definição teórico-prática sistematizada em um projeto político-pedagógico que não contemplava o trabalho com competências, não apenas por não haver entendimento, mas por ter sido definido com base em pressupostos sócio-históricos.

5.6.2 Contextualização

Retomando novamente a LDBEN e as DCNEM, lembramos que a organização do currículo do ensino médio deve ser feita pela contextualização. A contextualização dos conteúdos seria uma forma de tornar os conhecimentos mais significativos para os alunos, tornando os conhecimentos mais próximos de sua realidade. Como podemos verificar nas entrevistas aos diretores das escolas de Guarapuava e Londrina, as quais ofertaram ensino médio, a efetividade dessa proposta de desenvolvimento curricular ficou a critério de cada professor. Essa questão nos leva ao entendimento de que a escola tem uma forma de encaminhamento legal, delineada no

projeto pedagógico do curso, mas cada professor desenvolve as práticas que considera melhor, conforme seu entendimento.

No CEEP – Curitiba, porém, essa não foi a regra: lá entendeu-se a contextualização com base numa perspectiva de educação definida pela escola como histórico-crítica que, segundo a supervisora entrevistada, era desenvolvida e entendida pelos professores, mediante sistematização do projeto político-pedagógico.

5.6.3 Perspectiva de Formação no Ensino Médio

Os dados do CEEP - Prof^a Maria do Rosário Castaldi indicam que a formação direcionava-se, tanto para o trabalho, quanto para o vestibular, demonstrando uma opção pela formação de competências básicas consubstanciada nas DCNEM. No CEEP - Francisco Carneiro Martins também pretende-se formar o cidadão na linha indicada pelas Diretrizes, enfatizando-se o sentido ético, estético e político da educação nesse nível de ensino. No CEEP – Curitiba, como foi mencionado pela supervisora, pensava-se formar o homem com base em pressupostos da pedagogia histórico-crítica que se diferenciam das intencionalidades formativas do ensino médio consubstanciadas nas Diretrizes Curriculares, como vimos em capítulo anterior. Por essa última perspectiva, entendemos que a formação no ensino médio contempla o mundo pós-moderno respaldando o sentido de adequação do homem à sociedade.

As escolas de Londrina e Guarapuava, de acordo com as informações obtidas, vislumbram uma formação voltada para o desenvolvimento da cidadania da forma como se descreve nos documentos que normatizam o ensino médio. Não houve, no decorrer das entrevistas, críticas a

essa forma de encaminhamento, mas devemos destacar que há um entendimento pessoal a respeito das determinações legais que dão forma ao ensino médio, se considerarmos o que foi relatado pelo diretor do CEEP - Francisco Carneiro Martins com relação ao sentido que os fundamentos estéticos, políticos e éticos assumem na contextualização.

Novamente chegamos ao ponto comum do encaminhamento pedagógico do ensino médio, em que cada professor, conforme o entendimento subjetivo da proposta legal, e conforme suas convicções pedagógicas, desenvolve seu trabalho.

5.6.4 Perspectiva de Formação na Educação Profissional Técnica

Na educação profissional, a perspectiva de formação é a mesma entre os entrevistados de todos os CEEPs: formar para atuar no mercado de trabalho, formar o empreendedor. Esclarecemos que este tipo de formação não foi definido pelas escolas. Com a reforma do ensino médio e profissional, a educação profissional passou a ser coordenada fora da Secretaria Estadual de Educação, por uma agência chamada PARANATEC. Os cursos profissionalizantes pós-médios propostos foram elaborados por consultores desta mesma agência que ficaram na coordenação da educação profissional, se considerarmos que os equipamentos de Eletromecânica haviam sido enviados aos 04 centros de formação profissional antes que fosse decidido que cursos iriam ofertar.

Entendemos que a formação voltada ao empreendedorismo é reforçada em virtude da atuação, na escola, dos profissionais liberais que vieram da iniciativa privada, sem terem

formação docente. Pensamos que por isso também não foi possibilitada, nesses cursos, a reflexão sobre a prática pedagógica e seus pressupostos sócio-históricos.

Ressaltamos aqui que nesta perspectiva de formação há a presença da categoria flexibilidade, norteando a educação profissional nos seguintes aspectos:

- na forma de contratação de professores que vêm da iniciativa privada;
- na definição do tipo de profissional requerido pelo mercado de trabalho;
- na definição dos cursos a serem ofertados, que seguem os interesses de formação designados pelo mercado. Como podemos verificar no quadro apresentado no início deste capítulo, todas as escolas ofertaram o curso de Eletromecânica e os primeiros equipamentos que chegaram nos centros de educação profissional foram desse curso. Cabe aqui questionar a organização desses centros em razão das demandas econômicas regionais, já que as cidades onde se localizam esses centros têm características diferentes no que diz respeito às atividades econômicas que desempenham¹⁰⁰. Qual era a pretensão com o curso Técnico em Eletromecânica?
- na oferta dos cursos profissionais que ficam condicionados ao desenvolvimento econômico e às demandas. Esse assunto foi mencionado no Documento *Plano Estadual de Educação – Uma Construção Coletiva (2004)*¹⁰¹, que destaca a oferta restrita e seletiva da educação profissional que vem provocando o afastamento dos jovens que precisam inserir-se em cursos profissionais para trabalhar. De acordo com o documento, com o PROEM foram extintos mil e oitenta cursos públicos de educação profissional.

¹⁰⁰ Fazemos essa observação pelo fato de que as características de Curitiba são diferentes, por exemplo, das características de Guarapuava. Considerar as demandas econômicas da região em nosso entendimento significa contemplar suas necessidades. Guarapuava é uma cidade com uma grande parte de suas atividades de base agrícola, enquanto Curitiba é o maior pólo industrial do Estado do Paraná.

¹⁰¹ Esclarecemos que no período de 1990 a 2002 foram realizados fóruns de discussão para elaboração do Plano Estadual de Educação do Paraná que estará em vigor no período de 2004 a 2013. Desses fóruns resultou o Documento *Plano Estadual de Educação – Uma Construção Coletiva (2004)*

- na construção dos currículos pelo próprio aluno que escolhe que disciplina cursar em cursos organizados por módulos ou por disciplinas.

5.6.5 Principais Problemas dos Alunos

Nas entrevistas foram mencionados problemas relacionados à deficiência de aprendizagem dos alunos de ensino médio e profissional. Essas deficiências foram destacadas com maior intensidade na educação profissional.

Com relação ao ensino médio foi feita, pela diretora auxiliar do CEEP - Prof^a Maria do Rosário Castaldi, referência crítica à correção de fluxo, projeto que promoveu a equalização entre idade e série dos alunos do ensino fundamental, e trouxe como consequência, para os alunos, defasagem dos conteúdos considerados básicos. Esta defasagem foi comentada no Documento *Plano Estadual de Educação – Uma Construção Coletiva* (2004).

Nesse documento, as considerações a respeito do ensino médio destacam que a aprendizagem dos alunos é deficitária tanto em Matemática, quanto em Português, tendo como problema central a falta de domínio de conceitos básicos. O Paraná é citado como o estado com a pior média de desempenho entre os estados do sul do país.

Na educação profissional, a deficiência desses conteúdos básicos também foi mencionada. Conforme o entrevistado do CEEP - Curitiba, os alunos admitidos ao ensino profissional vinham carentes de uma “base tecnológica”, que lhes permitisse acompanhar o curso.

Ressaltamos, porém, que o aluno admitido ao ensino profissional técnico pós-médio já havia passado por uma seleção, em que foram examinados quanto aos conhecimentos básicos.

Também temos que lembrar que, com a reorganização da educação profissional de forma desconectada em relação ao ensino médio, houve a possibilidade de ingresso de alunos que já estavam afastados da escola há algum tempo, como foi relatado pela diretora do CEEP – Pedro Boaretto Neto.

Percebemos que essa “inadequação” referente à formação do aluno que não condiz com a proposta de formação voltada a um mercado de trabalho que requer trabalhadores polivalentes, capazes de resolver problemas e organizar estratégias de intervenção visando à produção com qualidade, menores custos e maiores lucros. A princípio, este fato pode parecer uma contradição: Como formar um trabalhador com esse perfil, se seus conhecimentos básicos são tão deficitários, como foi informado nas entrevistas e no *Documento Plano Estadual de Educação – Uma Construção Coletiva* (2004).

Se esta proposta aparenta configurar-se contraditória, por outro lado ela não deixa de, em nosso entendimento, condizer perfeitamente aos interesses norteadores da educação para os países periféricos no contexto de reestruturação capitalista. Trata-se da instrumentalidade do conhecimento no preparo para um suposto ingresso no mercado de trabalho.

5.6.6 Projeto Pedagógico

O projeto pedagógico de um curso, explicita a partir de decisões coletivas dos professores, as diretrizes que serão seguidas, os fundamentos de sustentação e o encaminhamento metodológico. Com o PROEM, na educação profissional essas definições foram feitas fora da

escola, em instâncias nas quais se reuniram os principais interessados, membros representantes da iniciativa privada.

Essa questão é clara na entrevista concedida pelo diretor do CEEP - Curitiba que informou que as primeiras propostas de curso foram feitas fora da escola, cujos representantes da escola somente participaram na segunda reunião. É claro também, no depoimento da diretora do CEEP - Pedro Boareto Neto, no relato da diretora do CEEP - Prof^a Maria do Rosário Castaldi e na proposta do curso de eletromecânica do CEEP - Francisco Carneiro Martins.

Trata-se de um projeto pedagógico respaldado nos interesses de formação para o mercado. Busca-se somente a formação do tipo de profissional que as empresas precisam para melhor obtenção de lucros.

No ensino médio, a formação para o mercado também é vislumbrada no enfoque dado à formação das competências básicas, e a formação geral voltada ao mundo do trabalho. Este enfoque está presente na LDBEN N° 9394/96 desde sua proposição, como discutimos anteriormente nesta pesquisa, e também nas DCNEM.

Há que ser ressaltado que o projeto pedagógico do ensino médio pode ter outros objetivos com relação à formação; não é apenas em instrumento legitimador das políticas traçadas, pode ser também (e deveria ser) uma forma de reflexão dos pressupostos e do modo como são encaminhados os cursos.

5.6.7 Papel do Estado

Em todas as entrevistas realizadas foi mencionada a atuação da PARANATEC – Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico do Paraná. Esta Agência, localizada fora da Secretaria Estadual de Educação passou a gerenciar o ensino técnico. Tratou-se da concretização, no âmbito da reforma do Estado, do compartilhamento de ações entre o poder público e a sociedade visando-se o gerenciamento dos cursos técnicos, uma forma de efetivação do setor de “serviços-não-exclusivos” do Estado, que congrega o Estado, as organizações públicas não estatais e as privadas.

Esse aspecto foi demonstrado pelos entrevistados de todos os CEEPs pesquisados no que diz respeito à elaboração das propostas dos cursos técnicos, realizados pela escola, por representantes da iniciativa privada e também da comunidade.

Outrossim ficou clara, no relato da entrevistada do CEEP – Francisco Carneiro Martins, a contribuição financeira da comunidade para viabilizar os curso técnicos. No CEEP – Pedro Boaretto Neto, os alunos pagaram pelos cursos técnicos, colaborando para o aumento do salário dos professores. Esses acontecimentos evidenciados nas entrevistas nos lembram a concepção de “cidadão-cliente” previsto no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado. Entendemos que nesse formato de parceria e descentralização de suas ações, o Estado mostra de forma transparente sua vinculação com o mercado.

Considerações Finais

Ao traçar as considerações finais, ressaltamos que os questionamentos feitos no início desta pesquisa se renovam em face da reforma pela qual hoje vem passando o ensino médio e profissional técnico de nível médio com o Decreto N. 5.154/2004. O Paraná novamente se antecipou, mesmo que de forma experimental, implementando, no início do ano de 2004, uma proposta de ensino médio e profissional integrado, ao passo que o Decreto relativo a tal mudança só foi aprovado no mês de julho desse ano.

Além do Paraná, a experiência desenvolvida pelo MEC envolveu os estados de Santa Catarina e Espírito Santo. Conforme divulgado na Revista do Ensino Médio¹⁰², no Paraná 64 escolas desenvolveram, já no ano de 2004, cursos médios integrados ao técnico. “São 45 escolas de formação de professores de nível médio, 13 colégios agrícolas, cinco instituições dos setores secundário e terciário e uma escola florestal” (2004, p. 6).

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), essa reforma obtida pela revogação do Decreto N. 2.208/97, teve origem em discussões que remetem às lutas sociais dos anos de 1980 quando havia mobilização do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, por um sistema de ensino público e gratuito.

Os autores destacaram tratar-se de um documento construído no âmbito de uma “democracia restrita”, que se caracteriza pelo hibridismo próprio das disputas que o geraram. Na visão dos autores, o pretendido com o novo decreto “é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporte a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a

¹⁰² Nos referimos aqui ao artigo “Evolução Educacional - Projeto integra ensino médio à educação profissional em três estados brasileiros. Experiências servirão de modelo para implantação da proposta no país” – 2004.

ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas”. Busca-se com o Decreto N. 5.154/2004, mesmo que formalmente, “restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980”.

Essa forma de entendimento do ensino médio e profissional distancia-se bastante da forma tomada por esses níveis de ensino na reforma ocorrida com o PROEM. Podemos afirmar que, apesar de todos os problemas encontrados pelos entrevistados das escolas que se tornaram Centros Estaduais de Educação Profissional, a reforma paranaense foi efetivada preservando a forma como havia sido idealizada. Apontamos aqui alguns aspectos que confirmam o “acerto” dos idealizadores da reforma.

Os problemas de infra-estrutura deficitária para execução do PROEM, no que diz respeito à falta de salas adequadas para montagem de laboratório, ou à falta de equipamentos, e de recursos para manutenção dos novos cursos, contribuíram para que fossem consolidadas as parcerias entre escola, comunidade e setor privado, possibilitando iniciar a “governança eficiente” de um setor de atividades consideradas não-exclusivas do Estado como a PARANATEC.

O PROEM levou ao desmonte o ensino médio e profissional em sua forma de organização, concepção e práticas. Tais modalidades de ensino ficaram marcadas fortemente pela segmentação, tornando-se diferentes e estanques, realizando com administração de natureza diversa – o ensino médio estatal público e a educação profissional gerencial privada. As análises desenvolvidas por Ferretti (2000b) sobre as conseqüências da reformulação do ensino técnico apontam a ruptura definitiva entre educação geral e formação profissional do ponto de vista da estrutura do sistema de ensino. Na visão do autor, o PROEM “apenas legitimou a inclusão dos incluídos”, deixando poucas oportunidades aos trabalhadores.

Com relação à oferta, os cursos profissionais técnicos de gestão empreendedora e de informática foram os mais ofertados. Sua implantação exige menores gastos, o que nos leva a questionar os aspectos competitivos em sua criação. Chamamos a atenção para o fato de que, quando o ensino médio e o profissional técnico de nível médio funcionavam sob a Lei Nº 5692/71, sob responsabilidade pública, a educação profissionalizante era apontada como uma educação que se fazia com cursos, com estrutura e com equipamentos obsoletos. Hoje, com a modernidade busca-se formar o empreendedor, as escolas que querem oferecer um curso profissional optam pelos cursos de gestão e informática. Afinal houve mudança? Que interesse há com essa formação? Será que aos trabalhadores qualquer tipo de formação serve?

Esta questão nos leva a advertir para o desenvolvimento de políticas educacionais de ensino médio e profissional desinteressadas e descomprometidas com a formação do aluno. O encaminhamento reformista tanto do ensino médio quanto da educação profissional atendeu aos interesses de desenvolvimento econômico e à implantação de padrões mais competitivos das empresas que buscavam certificação.

Ocorreu então o estabelecimento de uma relação direta com a iniciativa privada não apenas na proposição de cursos, mas também na utilização de profissionais vindos de empresas as quais exerceram a docência sem formação para isso. Foram então impossibilitadas ações pedagógicas que se baseassem nos pressupostos políticos, sociais e históricos, promovendo-se uma (de)formação profissional relacionada diretamente com o fazer. Nesse sentido não foram oportunizadas reflexões sobre os interesses norteadores da formação do trabalhador que desvelassem as contradições, conflitos e interesses presentes no atual contexto social. Foi formado um profissional com conhecimentos de utilidade instrumental, considerados imprescindíveis para uma sobrevivência adequada no mundo hoje.

Entendemos ser esta a constituição da face do projeto pedagógico representativo de um projeto de sociedade cujas margens são demarcadas pelos pressupostos de mercado como a competitividade, a privatização, e a instrumentalidade do conhecimento. Esse projeto de sociedade é estabelecido no momento em que são acordados empréstimos com organismos internacionais que atendem as orientações das grandes potências econômicas mundiais.

O referencial economicista pautado na eficiência e na flexibilidade tem norteado o entendimento que devemos ter a respeito da educação, da escola e do homem a ser formado. Entendemos que esse projeto pedagógico cumpre, segundo determinações do capital, a tarefa de responder às necessidades que se apresentam com a implementação da “nova ordem produtiva” como referido por Bihr (1999).

Por isso afirmamos que a reforma do ensino médio e profissional efetivada com o PROEM resultou numa educação compensatória, que visa simplesmente instrumentalizar o aluno para que ele consiga desenvolver uma atividade remunerada independente da existência de postos de trabalho. Tratou-se da efetivação de um conhecimento instrumental em virtude do qual o aluno se tornasse “gestor” do próprio negócio, responsável por sua situação de estabilidade ou instabilidade. Decorre daí a reedição da Teoria do Capital Humano, que promove a exaltação do individualismo, e a valorização da empregabilidade.

Essas questões, aparentemente simples, mostram a complexidade das exigências do atual contexto de reestruturação capitalista, no qual as formas de trabalho e de formação mudam, adequando-se à necessidade de perpetuação do capital.

Haveria, nesse quadro complexo, possibilidades de formação profissional? Precisamos acreditar que sim, e o trabalho de pesquisa tem o propósito de fomentar a crença nessa possibilidade. Constatamos para pensar novas bases de sustentação para a educação média e profissional técnica de nível médio. Há que se apostar na formação docente para a educação

profissional e média. Há que se recuperar na formação a reflexão crítica dos pressupostos históricos, sociais, políticos que nortearam a educação e o trabalho. Há que ser repensado o papel da educação escolar no contexto capitalista atual.

BIBLIOGRAFIA:

- ALVES, Giovanni. **Dimensões da Globalização: o capital e suas contradições.** Londrina: Práxis, 2001.
- _____ **Trabalho e Mundialização do Capital: a nova degradação do trabalho na era da globalização.** Londrina: Práxis, 1999.
- _____ e ANTUNES, Ricardo. As mutações no mundo do trabalho na Era da Mundialização do Capital. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago.2004.
- ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. e GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático.** São Paulo: Paz e Terra, 1996. p.9-23.
- _____ **As origens da Pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao trabalho?** Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho. São Paulo: Cortez, 1995.
- BANCO MUNDIAL. **Prioridades y estrategias para la educación.** Washington, D.C.,1996.
- _____. **Educación Técnica e Formación Profesional.** Washington, D.C.,1992.
- _____. **O Estado num mundo em transformação.** Relatório sobre o desenvolvimento mundial. Washington, 1997.
- _____. **Informe sobre el desarrollo mundial.** E.l conocimiento al servicio del desarrollo. Resumen – 1998-1999. Washington, D. C., 1999.

- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BARROS, Marta Silene Ferreira. Considerações históricas sobre o ensino profissionalizante no Brasil. **Comunicações: Caderno do Programa de Pós-Graduação em Educação**. Universidade Metodista de Piracicaba. n. 1, p. 152-168, junho de 2000.
- BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.
- BIHR, Alain. **Da grande noite à alternativa: O movimento operário europeu em crise**. São Paulo: Boitempo Editorial, 1999.
- BONFIM, Antonio Carlos F. **A Descentralidade do Trabalho na versão antropológica habermasiana da autoformação do homem**. In: Revista Trabalho e Educação. Belo Horizonte, n. 7, p. 63-75, jul/dez -2000.
- BRASIL. Lei Nº 9394/96 de 20 de dez. de 1996. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da União: Brasília, 1996.
- BRASIL/CNE/CEB. Resolução CEB n. 03 de 26/06/98. **Institui as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio**. Brasília, 1998.
- _____. Parecer nº 15 de 01/06/1998. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Relatora: Guiomar Namó de Mello. Brasília, 1998.
- _____. Parecer Nº 16 de 25/11/1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 1999.
- _____. Resolução CEB Nº 04 de 04/12/1999. **Institui as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília, 1999.

_____. **Decreto nº 2.208:** regulamenta a educação profissionalizante. Fernando Henrique Cardoso: Presidente da República. Diário Oficial da União, nº 74, p.7761; sexta-feira, 18 abr. 1997. Brasília, DF: 17/04/97.

_____. **Decreto Nº 5.154:** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o parágrafo 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei Nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e dá outras providências.

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho de Estado.** Brasília, 1995.

BRASIL/MEC. Evolução Educacional – Projeto integra ensino médio à educação profissional em três estados brasileiros. Experiências servirão de modelo para implantação da proposta no país. In: **Revista do Ensino Médio.** Brasília, MEC, p. 6-7, 2004.

BRAVERMAN, Harry. **Trabalho e Capital Monopolista:** a degradação do trabalho no Século XX. Rio de Janeiro, Livros Técnicos e Científicos Editora S.A. 1987.

BUENO, Maria Sylvia Simões. **Políticas atuais para o ensino médio.** Campinas – SP: Papyrus, 2000a.

_____. Orientações Nacionais para a Reforma do Ensino Médio: Dogma e liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 7-23, março/2000b.

_____. Ensino técnico-profissional no Brasil e em Portugal na perspectiva da integração regional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 44-50, jan./dez. 2002.

CEPAL/UNESCO. **Educação e conhecimento:** Eixo da transformação produtiva com equidade. Brasília, IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

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

- CIAVATTA, Maria e FRIGOTTO, G. Educar o trabalhador produtivo ou o ser humano emancipado? In: **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro: Fundação Osvaldo Cruz, v.1, n.1. p. 45-50, 2003.
- CORAGGIO, José Luis. **Desenvolvimento Humano e Educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 1996 (Coleção Prospectiva).
- CUNHA, Luiz Antonio. **O Ensino Profissional na Irradiação do Industrialismo**. São Paulo: Editora UNESP, Brasília: D. F.: Flacso, 2000a.
- _____. Ensino Médio e Ensino Técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, n. 111, p. 47-70, dez/2000b.
- _____ As agências financeiras internacionais e a reforma brasileira do ensino técnico: a crítica da crítica. In: ZIBAS, D. M. L. e AGUIAR, M. A. da S. e BUENO, M. S. S. (Org.) **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 103-134.
- DEITOS, Antonio Roberto. **Ensino Médio e Profissional e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional**. Cascavel: Edunioeste, 2001.
- DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. São Paulo: Cortez. Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.
- DOMINGUES, J. J., TOSCHI, N. S., OLIVEIRA, J. F. A reforma do Ensino Médio: a nova formulação curricular e a realidade da escola pública. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, Ano XXI, n.70, p. 63-79, abr. 2000.

FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educação e Sociedade**. Campinas: Cedes, Ano XXI, n. 70, p. 80-99, abr. 2000.

_____ A reforma do ensino médio: uma crítica em três níveis. In: **Linguagens, Educação e Sociedade**. Teresina, n. 9, p. 41-49, Jan-dez/2003.

_____ e MADEIRA, Felícia. Educação/Trabalho: Reinventando o passado? **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 80, p. 87-90, fev.1992.

_____ e SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Reformas educacionais e formação profissional no Brasil. **Revista Portuguesa de Educação**. Universidade do Minho, p. 5-34, 1998.

_____ Educação Profissional numa sociedade sem empregos. **Cadernos de Pesquisa**, n. 109, p. 43-66, março/2000.

FERRETTI, Celso João et al. Escola e fábrica: vozes de trabalhadores em uma indústria de ponta. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 155-188, 2003.

FIORI, José Luís. **Em busca do dissenso perdido**. Ensaios críticos sobre a festejada crise do Estado. São Paulo: Insight, 1995.

FONSECA, Marília. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. In: TOMMASI, Livia de WARDE, Miriam Jorge; HADDAD, Sérgio (Orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 229-251.

_____ Perspectivas para a Gestão e Financiamento do Ensino Médio. In: ZIBAS, D. M. L. e AGUIAR, M. A. da S. e BUENO, M. S. S. (Org.). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002. p. 135-156.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1997.

FRANCO, Maria Laura P. B. O ensino de 2.º grau: democratização? Profissionalização? Ou nem uma coisa nem outra? **Cadernos de Pesquisa**, n. 47, p. 18-31, nov. 1983.

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Moraes, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real.** São Paulo: Cortez, 1995.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.) **Metodologia da Pesquisa Educacional.** São Paulo: Cortez, 2002.

_____ Globalização e Crise do Emprego: Mistificações e perspectivas de formação técnico-profissional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 2, p. 30-45, maio-agosto 1999.

_____; CIAVATTA, M; RAMOS, M. N. **A gênese do Decreto N. 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita.** Disponível em www.uff.br/trabalhonecessario. Acesso em 28/07/2005.

GONZALEZ, Manuel José Forero et. Al. **O Brasil e o Banco Mundial: Um diagnóstico das relações econômicas: 1949 – 1989.** Brasília: IPEA/IPLAN, 1990.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

HARVEY, David. **Condição Pós-moderna.** São Paulo: Loyola, 1994.

HIRATA, Helena. Da polarização das qualificações ao modelo de competência. In: FERRETTI, Celso João; ZIBAS, Dagmar M. L., MADEIRA, Felícia R. (Orgs.) et

- al. **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 128-142.
- HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos:** o breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- IANNI, Octávio. A era do globalismo. In: OLIVEIRA, F. A. M. (Org.) **Globalização, regionalização e nacionalismo.** São Paulo: Editora da UNESP, 1999.
- JULIO, Marcelo. Crise do Capital, Reestruturação Produtiva e Qualificação Profissional. In: BATISTA, Roberto Leme e ARAÚJO, Renan. **Desafios do Trabalho:** Capital e Luta de Classes no Século XXI. Londrina: Práxis. Maringá: Massoni, 2003.
- KUENZER, Acácia. (Org) **Ensino Médio:** construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. São Paulo: Cortez, 2002.
- _____ **Ensino Médio e Educação Profissional:** as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1997a.
- _____ **Ensino de 2º grau:** o trabalho como princípio educativo. São Paulo: Cortez, 1997b.
- _____ A reforma do ensino técnico no Brasil e suas conseqüências. In: FERRETTI, Celso João, et al. **Trabalho, Formação e Currículo:** para onde vai a escola? São Paulo: Xamã, 1999a. p. 121-139.
- _____ Educação Profissional: categorias para uma nova pedagogia do Trabalho. **Boletim Técnico do Senac.** Rio de Janeiro. v. 25, n. 2, p. 18-29, maio/ago. 1999b.
- LAUGLO, Jon. Crítica às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. **Cadernos de Pesquisa,** n. 100, p. 11-36, mar. 1997.

- LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, p. 119-134, ago./dez. 1998.
- _____. Um novo senhor da educação? A política educacional do Banco Mundial para periferia do capitalismo. **Revista de Estudos Socialista Outubro**, São Paulo, p. 19-30, maio, 1999.
- LIMA FILHO, Domingos Leite. A “Feliz Aliança” entre educação, desenvolvimento e mobilidade social: Elementos para uma crítica à nova roupagem do capital Humano. **Trabalho e Educação**. Belo Horizonte, UFMG. v. 12, n. 2, p. 61-80, 2003.
- LIMA, A. B., VIRIATO, E. O., ZANARDINI, I. M. S. A implementação da gestão compartilhada no Estado do Paraná. In: NOGUEIRA, F. M. G. e RIZZOTTO, M. L. F. (orgs.) **Estado e Políticas Sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2003. p. 151-179.
- LINHART, Daniele. Entrevista a Lucília Machado. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 7, p. 17-22, jul/dez. 2000.
- LISCHTENSZTEJN Samuel e BAER, Mônica. **Fundo Monetário Internacional e Banco Mundial: Estratégias e políticas do poder financeiro**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens qualitativas**. Temas Básicos de Educação e Ensino, 1987.
- MACHADO, Lucília R. S. Educação Básica, empregabilidade e competência. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 3, p. 15-31, jun/jul. 1998a.
- _____. O “Modelo de Competências” e a regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, p. 79-95. ago./dez., 1998b.

- _____ A educação e o desafio das novas tecnologias. In FERRETTI, Celso João et al. (Orgs.) **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: Um debate multidisciplinar**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1996. p. 169-188.
- MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.
- MARKERT, Werner. Trabalho e comunicação: Reflexões sobre um conceito dialético de competência. **Educação e Sociedade**, n. 79, p. 189-211. 2002a .
- _____ Educação Profissional e Competência – Mudanças no mundo do trabalho e conceitos pedagógicos para o ensino técnico. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, M. A . S.; BUENO, Maria Sylvia S. **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano Editora, 2002b. p.225-257.
- _____ **Trabalho, comunicação e competência: contribuições para construção crítica de um conceito e para a formação do profissional transformativo**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.
- MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino Técnico e Globalização: cidadania ou submissão?** Campinas – SP: Autores Associados, 2000.
- MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da Economia Política. São Paulo: Nova Cultural, v.1, t.1. 1988. (Os Economistas).
- _____ **Capítulo VI Inédito de O Capital: Resultados do processo de produção imediata**. São Paulo: Editora Moraes, 1990.
- MELLO, Guiomar Namó. **Cidadania e Competitividade: desafios educacionais do terceiro milênio**. São Paulo: Cortez, 1998.
- MENDES, Sonia Regina. Cursos Técnicos Pós-Médios: Análise das possíveis relações com o fenômeno de contenção da demanda pelo Ensino Superior. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, Fiocruz, p. 267-287. 2003.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NOGUEIRA, Francis Mari Guimarães. **Ajuda Externa para a Educação Brasileira**. Da USAID ao Banco Mundial. Cascavel: EDUNIOESTE, 1999.

_____; FIGUEIREDO, I. M. Z.; DEITOS, R. A. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no Paraná nos anos noventa: o PQE/PROEM e as orientações do BIRD/BID. In: M G., NOGUEIRA, (Org.) **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001. p. 123-174.

_____; FIGUEIREDO, I. M. Z.; BORGES, L. F. P. O Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE: A estratégia da implementação das Reformas liberais no Aparelho do Estado. IN: NOGUEIRA, Francis M. G. e RIZOTTO, Maria Lúcia F. (Orgs.) **Estado e Políticas Sociais: Brasil – Paraná**. Cascavel: Edunioeste, 2003. p. 85-100.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica e reestruturação capitalista: gestão do trabalho e da pobreza**. Tese de doutorado. São Paulo: FEUSP, 1999.

OLIVEIRA, Ramon. **A (Des)Qualificação da Educação Profissional Brasileira**. São Paulo: Cortez, 2003. (Col. Questões da Nossa Época; v. 101).

PARO, Vítor H. Parem de preparar para o trabalho!!! Reflexões acerca dos efeitos do neoliberalismo sobre a gestão e o papel da escola básica. IN: FERRETTI, C. J. et al. (Orgs.) **Trabalho, formação e Currículo: para onde vai a escola?** São Paulo: Xamã, 1999. p. 101-120.

PROJETO Expansão, Melhoria e inovação no Ensino Médio do Paraná. Governo do Estado do Paraná – Secretaria de Estado e do Planejamento e Coordenação Geral. **Carta-Consulta**. PROEM. Curitiba: SEED, 1995.

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

_____. É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica? Relações entre pedagogia das competências, construtivismo e neopragmatismo. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. v.1, n.1 . Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz. P. 93-114. 2003a.

_____. A contextualização no Currículo de Ensino Médio: a necessidade da crítica na construção do saber científico. **Revista do Ensino Médio**; Secretaria de Educação Média e Tecnológica - Ministério da Educação. Brasília – DF, n. 3, Dezembro/Janeiro. 2003b.

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

RODRÍGUEZ, Alberto e HERRÁN, Carlos A. **Educação Secundária no Brasil: Chegou a hora**. Banco Mundial: Washington – D.C., 2000.

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

_____. **História da Educação no Brasil (1930-1973)**. Petrópolis: Vozes, 2001.

RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e Identidade dos Trabalhadores: as concepções do capital e do trabalho**. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.

SAPELLI, Marlene L. S. **Políticas Educacionais do Governo Lerner no Paraná (1995-2002)**. Cascavel: Gráfica IGOL, 2003.

SANTOS, Ieda C., PEREIRA, Maria L. K. & SANTOS, Vanilda T.S. **A Educação profissional e as práticas pedagógicas no CEEP.** Monografia, UNIVALE/ESAP, Cascavel, 2004.

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

SCHULTZ, T. **O Valor Econômico da Educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

_____. **Capital Humano.** Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - PROEM. **O Paraná muda o ensino de segundo grau de olho no futuro.** 1996.

_____. **Ensino de segundo grau no Estado do Paraná. Realidade Atual.** Curitiba, 1995.

_____. **Plano Estadual de Educação:** Uma construção coletiva. Estudos temáticos para o PEE - Paraná. Governo do Paraná. Secretaria de Estado da Educação, 2004.

_____. Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - PROEM – **Documento Síntese.** Versão preliminar 3. Curitiba: Setembro/1996.

SHIROMA, E., MORAES, M. C. M. & EVANGELISTA, O. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: DP&a editora, 2000.

SILVA JÚNIOR. João dos Reis. **Reforma do Estado e da Educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

- SILVA, Sandra Terezinha. **PROEM: Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná: Uma política de ensino adequada à nova forma de acumulação capitalista.** Curitiba: UFPR, Dissertação de Mestrado, 1999.
- SOUZA, José dos Santos. A 'nova' cultura do trabalho e seus mecanismos de obtenção de consentimento operário: os fundamentos da nova pedagogia do capital. In: BATISTA, Roberto Leme e ARAÚJO, Renan. **Desafios do Trabalho: Capital e Luta de Classes no Século XXI.** Londrina: Práxis. Maringá: Massoni, 2003.
- TIRAMONTI, Guilhermina. Após os anos 90: novos eixos de discussão na política educacional da América Latina. In: KRAWCZYK, Nora. e CAMPOS, Maria M. e HADDAD, Sérgio (Orgs). **O cenário Educacional Latino-Americano no limiar Do Século XXI: reformas em debate.** Campinas: Autores Associados, Coleção Educação Contemporânea. 2000. p. 117-140.
-
- Después de los 90:** agenda de cuestiones educativas. Cad. Pesq. n. 119, p. 71-83, julho/2003.
- TROJAN, Rose Meri. Estética da Sensibilidade como Princípio Curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34. n. 122. P. 425-443, maio-ago. 2004.
- VASCONCELOS, José R. (Coord.), CASTRO, Demian. **Paraná: economia, finanças públicas e investimentos nos anos 90.** Brasília, DF: IPEA, 1999.
- VILKHOVTCHENKO, E. D. **Novas formas de exploração Capitalista.** Lisboa: Edições Avante, 1987.
- XAVIER, Maria Elizabeth 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.

ZIBAS, Dagmar M. L. (Re)significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, Dagmar M. L.; AGUIAR, M. A . S.; BUENO, Maria Sylvia S. **O Ensino Médio e a Reforma da Educação Básica**. Brasília: Plano Editora, 2002. p. 71-92.

Reforma do ensino médio: Lições que vêm da Espanha? **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, p. 74-83. set/out/nov/dez, 1999.