



Universidade Estadual de Londrina
Centro de Educação, Comunicação e Artes
Departamento de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação



ELAINE VIEIRA PINHEIRO

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: IMPASSES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Londrina

2017

ELAINE VIEIRA PINHEIRO

**ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: IMPASSES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS**

Esta dissertação está sendo apresentada como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Estadual de Londrina/UEL. Linha: Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação. Núcleo: Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Eliane Cleide da Silva Czernisz

Londrina

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

PINHEIRO, ELAINE VIEIRA.

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL : IMPASSES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS / ELAINE VIEIRA PINHEIRO. - Londrina, 2017. 169 f.

Orientador: Eliane Cleide da Silva Czernisz.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2017. Inclui bibliografia.

1. Políticas Públicas Educacionais - Tese. 2. Educação Profissional. - Tese. 3. Ensino Médio Integrado. - Tese. 4. Educação e Trabalho. - Tese. I. Cleide da Silva Czernisz, Eliane . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

ELAINE VIEIRA PINHEIRO

ENSINO MÉDIO INTEGRADO À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL:
IMPASSES, DESAFIOS E PERSPECTIVAS.

BANCA EXAMINADORA

Orientadora Prof.^a Dr.^a Eliane Cleide da Silva Czernisz
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Edmilson Lenardão
Universidade Estadual de Londrina

Prof.^a Dr.^a Maria José Ferreira Ruiz
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos
Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Londrina, ____ de _____ de ____.

DEDICATÓRIA

A Deus, o que seria de mim sem a fé que eu
tenho nele!

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora Prof^a. Dr^a. Eliane Cleide da Silva Czernisz pelo convívio, pelo apoio, pela compreensão e pela amizade.

Aos professores: Prof.^a Dr.^a Maria José Ferreira Ruiz, Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos e Prof. Dr. Edmilson Lenardão, que constituíram as Bancas de Qualificação e de Defesa, pela leitura deste trabalho e valiosas sugestões para redação final.

Aos meus pais Turíbio e Maria, meus maiores exemplos.

Ao meu esposo Edilson, pelo carinho, dedicação, paciência e incentivo.

As amigas, Claudiane e Lorena pelos momentos divididos, colegas de pesquisa que se tornaram verdadeiras amigas e tornaram mais leve meu trabalho.

A todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigado.

.

PINHEIRO, Elaine Vieira. **Ensino médio integrado à educação profissional: impasses, desafios e perspectivas**. 169 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2017.

RESUMO

A presente pesquisa analisa, mediante estudo bibliográfico e documental, as atuais propostas e os encaminhamentos políticos para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no estado do Paraná. Em vista disso, apresentamos o problema a que este estudo se propõe: Se as normativas, a partir do Decreto 5.154/2004, visam à formação omnilateral, ao integrar o Ensino Médio e a Educação Profissional, como vêm sendo encaminhadas as propostas para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Paraná? Para responder ao problema apresentado, elegemos como objetivo geral: analisar a proposta para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos governos de Roberto Requião e de Carlos Alberto Richa (PSDB), discutindo o enfoque da proposta, destacando a concepção, o papel e o sentido da educação nestes períodos. Os objetivos específicos norteadores da pesquisa foram: Analisar as normativas norteadoras da política de integração da educação profissional ao ensino médio; levantar e discutir as características do projeto de educação que se vêm constituindo atualmente no estado do Paraná. Tendo como fundamento metodológico o materialismo histórico, procurou-se situar as questões referentes ao tema, explicitando os contextos político, econômico e social mais amplos, que têm envolvido, de forma significativa, os estudos sobre a formação profissional no Ensino Médio integrado à Educação Profissional. A apresentação do histórico do Ensino Médio e Educação Profissional demonstra que a implementação de políticas educacionais em diferentes períodos foi direcionada às necessidades do capital. Neste sentido, o papel do Estado foi imprescindível em tal processo atuando como facilitador, sendo os anos 1990 um período de intensas reformas para ajustar as políticas neoliberais. Foram verificadas, no entanto, alterações nos encaminhamentos, a partir do ano de 2003, quando assume a presidência Luiz Inácio Lula da Silva, com um projeto que, inicialmente, apresentou-se como opositor aos ditames neoliberais. No Estado do Paraná, o panorama encontrado não se difere, e os desdobramentos revelaram consonância com o projeto nacional, entretanto, com a revogação do Decreto 2.208/97, em função do Decreto 5154/04, que propunha um projeto educativo com base no trabalho em seu sentido ontológico, foram verificadas ações políticas que visavam à sua implementação no sistema público de ensino. Em contrapartida, atualmente se verifica a aprovação de uma nova reforma no Ensino Médio que não traz em seu cerne a mesma concepção presente no referido decreto, apresentando como objetivo final adequações às exigências do mundo produtivo. A conclusão a que se chegou é que houve intenção de concretizar a política presente no Decreto 5.154/04 no estado paranaense, embora atualmente não tenham sido encontrados indícios de novos encaminhamentos, fato que, em nosso entendimento, se deu devido à opção pelo projeto educativo da classe detentora do capital.

Palavras-chave: Educação e Trabalho. Educação Profissional. Ensino Médio Integrado.

PINHEIRO, Elaine Vieira. **Integrated secondary education to professional education: impasses, challenges and perspectives.** 169 p. Dissertation (Master's Degree Dissertation) - State University of Londrina, Londrina, 2017.

ABSTRACT

The present research analyzes, through a bibliographical and documentary study, the current proposals and the political guidelines for the High School Integrated to the Professional Education in the state of Paraná. In view of this, we present the problem to which this study proposes: If the regulations, as of Decree 5.154 / 2004, aim at the omnilateral formation, when integrating the High School and Professional Education, as have been sent the proposals for Teaching Integrated Middle to Vocational Education in Paraná? In order to answer the presented problem, we have chosen as a general objective: to analyze the proposal for High School Integrated to Professional Education in the governments of Roberto Requião and Carlos Alberto Richa (PSDB), discussing the approach of the proposal, highlighting the conception, role and Sense of education in these periods. The specific objectives guiding the research were: Analyze the norms guiding the policy of integration of professional education to high school; To raise and discuss the characteristics of the education project that are currently being constituted in the state of Paraná. Having as a methodological foundation historical materialism, we tried to situate the questions related to the theme, explaining the broader political, economic and social contexts that have significantly involved the studies on professional training in Higher Education integrated to Professional Education. The presentation of the history of High School and Professional Education shows that the implementation of educational policies in different periods was directed to the needs of capital. In this sense, the role of the State was essential in such a process as a facilitator, with the 1990s a period of intense reforms to adjust neoliberal policies. However, changes in referrals were verified, starting in 2003, when Luiz Inácio Lula da Silva assumed the presidency, with a project that initially presented himself as an opponent to neoliberal dictates. In the State of Paraná, the panorama found was not different, and the developments were in line with the national project, however, with the repeal of Decree 2.208 / 97, in function of Decree 5154/04, which proposed an educational project based on work in its ontological sense, political actions were verified that aimed at its implementation in the public system of education. On the other hand, the approval of a new reform in High School does not have at the heart of the same conception present in the mentioned decree, presenting as final objective adjustments to the demands of the productive world. The conclusion reached was that there was an intention to implement the policy present in Decree 5.154 / 04 in the state of Paraná, although currently no evidence of new referrals has been found, a fact that, in our understanding, was due to the option for the educational project of the class holding the capital.

Keywords: Education and Work. Professional education. Integrated High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Balanço de dados CAPES

Quadro 1.1 - Balanço da produção/CAPES

Quadro 2 - Bibliotecas Digitais das Universidades Públicas do Paraná

Quadro 3: Orientações Conjuntas (Legislação Estadual e Súmulas)

Quadro 4: Instruções (Legislação Estadual e Súmulas)

LISTA DE SIGLAS

- AEC - Associação de Educação Católica do Brasil
- AELAC - Associação de Educadores Latino Americanos e do Caribe
- AETE - Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo
- AMPARE - Assessoria de Mobilização de Pais, Professores e Amigos da Rede Escolar
- ANDE - Associação Nacional de Desporto para Deficientes
- ANDES-SN - Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPAE - Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações,
- BID - Banco Interamericano de Desenvolvimento
- BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
- BM - Banco Mundial
- BNCC - Base Nacional Comum Curricular
- CAED/PT-Comissão Nacional de Assuntos Educacionais do Partido dos Trabalhadores
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CBCE - Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte
- CEB - Câmara de Educação Básica
- CEDES - Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
- CEENSI - Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio
- CEPAL - Comissão Econômica para América Latina e o Caribe
- CF - Constituição Federal
- CGT - Comando Geral dos Trabalhadores
- CHAVE - Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções
- CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
- CNE - Conselho Nacional de Educação
- CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CNTEEC - Confederação Nacional Trabalhadores em Estabelecimentos de Educação e Cultura
- CONAE - Conferência Nacional de Educação
- CONAM - Confederação Nacional das Associações de Moradores

CONARCFE (depois ANFOPE) - Comissão Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação do Educador

CONDISEF - Confederação Nacional dos Servidores Públicos Federais

CONED - Congresso Nacional de Educação

CONSED - Conselho Nacional de Secretários de Educação

CONTAG - Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura

CONTEE - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino

CRUB - Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras

CUT - Central Única dos Trabalhadores

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

DCNEP - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional

DCNEPTNM - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio

EC- Emenda Constitucional

EM - Ensino Médio

EMI - Ensino Médio Integrado

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EP - Educação Profissional

EPTNM - Educação Profissional Técnica de Nível Médio

FASUBRA - Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades

FBAPEF - Conselho Federal de Educação Física

FENAJ - Federação Nacional dos Jornalistas

FENASE - Fundação Evangélica de Assistência Social El Shadai

FENOE - Federação Nacional dos Orientadores Educacionais

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FNDEP - Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFs - Institutos Federais

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPARDES - Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação e Cultura

MST - Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra

NEBAS - Necessidades Básicas de Aprendizagem

OAB - Ordem dos Advogados do Brasil

OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico,

OMC - União Mundial do Comércio

PCNEM - Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA - Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes (Programme for International Student Assessment)

PL - Projeto de Lei

PMDB - Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNE - Plano Nacional de Educação

PNUD - Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PROEM - Programa Melhoria e Inovação do Ensino Médio

PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador

PROEP - Programa de Expansão da Educação Profissional

PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI - Programa Universidade para Todos

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

PT - Partido dos Trabalhadores

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SBF - Sociedade Brasileira de Física

SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência

SEB - Secretaria da Educação Básica

SEEDPR - Secretaria de Estado da Educação do Paraná

SEMTEC - Secretaria de Educação Média e Tecnológica

SENAC - Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio

SENAI - Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESC - Serviço Social do Comércio

SESI - Serviço Social da Indústria

SETEC - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica

SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional

UBES - União Brasileira de Estudantes Secundaristas
UEM - Universidade Estadual de Maringá
UEPG - Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFFS - Universidade Federal da Fronteira Sul
UFPR - Universidade Federal do Paraná
UNDIME - União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação
UNE - União nacional dos Estudantes
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.
UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste
UNIOESTE - Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UTFPR - Universidade Tecnológica Federal do Paraná

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. METODOLOGIA DA PESQUISA	20
1.2. Análise de documentos de política.....	27
1.3. Balanço da Produção.....	33
2. ANTECEDENTES LEGAIS E HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL: COMPREENDENDO A DUALIDADE.....	42
2.1 Desenvolvimento histórico do Ensino Médio e Profissional.....	43
2.2 A concepção de Ensino Médio e Profissional na década de 1990.....	59
2.3 Lei 9.394/96, Decreto 2.208/97 e Decreto 5.154/04: desdobramentos no cenário atual.	69
3. O PAPEL DO ESTADO NA SOCIEDADE CAPITALISTA FRENTE AS POLÍTICAS DIRECIONADAS AO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL.....	85
3.1. Governo Fernando Henrique Cardoso: a formação do consenso	91
3.2. Governo Luiz Inácio Lula da Silva: avanços e retrocessos.....	99
3.3. Governo Dilma Rousseff	110
3.4 Panorama do Ensino Médio no governo Temer	116
4. ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ.....	123
4.1. A Implantação do Ensino Médio Integrado no Paraná	130
5.0 GOVERNO BETO RICHA E A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO NO PARANÁ	136
5.1 Concepção de integração no governo Beto Richa	142
5.2 A implementação da integração no Paraná: uma análise a partir das Instruções/orientações da SEED/PR.....	147
CONSIDERAÇÕES FINAIS	154
REFERÊNCIAS	158

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa é apresentada como trabalho final ao Programa de Mestrado em Educação na Linha: Perspectivas Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação, núcleo de Políticas Educacionais. Com o título: “Ensino médio integrado à educação profissional no Paraná: impasses, desafios e perspectivas”, foi desenvolvida mediante pesquisas bibliográfica e documental, com o intuito de estudar as atuais propostas e encaminhamentos políticos para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no estado do Paraná, investigando as contradições presentes na política educacional. Para atingir o proposto, a discussão contempla estudos sobre a formação profissional no ensino médio integrado, primeiramente no Brasil e, posteriormente, no Paraná tendo por base a relação trabalho e educação, situada nos contextos político, econômico e social mais amplos.

O interesse em investigar tal temática surgiu enquanto graduanda do curso de Pedagogia¹. As leituras desenvolvidas no processo de formação proporcionaram o entendimento não só da importância da relação estabelecida entre trabalho e educação, como também o reconhecimento de que o trabalho perpassa as relações sociais como categoria central para a apreensão do modo de ser dos homens e da sociedade, como algo restrito ao homem, “[...] que se insere num metabolismo entre sociedade e natureza por intermédio do qual a humanidade se constituiu como tal.” (NETTO; BRAZ, 2006 apud NOMA; KOEPEL; CHILANTE, 2010, p. 69)

A lógica referente ao trabalho na sociedade capitalista tem se desenvolvido em conformidade com o modo de acumulação, e, neste processo, a educação tem atuado como fornecedora de mão de obra ao mercado, e, conseqüentemente, vem promovendo tanto a adaptação dos homens à sociedade quanto aos benefícios do progresso, que são para poucos,

¹ Estimularam-me as discussões presentes na disciplina de “Educação e Trabalho”, especificamente, as relativas às teorias diretamente ligadas ao modo de produção vigente e que permeiam a educação. Outro momento se deu durante a elaboração de meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), que abordou reflexões sobre as possibilidades da administração no ambiente escolar tomando por foco o planejamento, elemento com maior expressividade no campo educacional. Na monografia citada, foram tecidas considerações sobre as influências externas que levam a escola a assumir as teorias administrativas como forma interna de organização, perpassando a temática desta pesquisa. Neste processo, tornou-se possível desenvolver reflexões a respeito da relação intrínseca entre trabalho e educação, que está diretamente atrelada às mudanças ocorridas nos encaminhamentos para a educação do estudante no ensino médio e profissional.

já que a oposição existente entre as diferentes classes sociais não permite que todos os cidadãos tenham acesso ao desenvolvimento.

. Enguita (1989) menciona que, para alcançar o desenvolvimento citado, o capitalismo, juntamente com o processo de industrialização, acarretou um aumento expressivo da riqueza nos países, levando a humanidade a limites antes inimagináveis. Apesar disso, o balanço não se apresenta como todo positivo, já que tal riqueza, apropriada por poucos, foi construída em sua maioria, mediante bases de exploração e segregação cultural, em um processo de dependência.

Neste contexto, a educação é vista como um meio de conformar os sujeitos a aceitar todas as modificações, via discurso de desenvolvimento social e econômico, o que Enguita (1989, p. 164) classifica como uma espécie de domesticação para o mundo do trabalho, já que, desde muito cedo, os sujeitos são expostos a “[...] relações de autoridade e hierarquia, tal como deverão fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho.” Ainda segundo Enguita (1989, p. 218),

Em grande medida, a escolarização universal tem sido um instrumento para suprimir ou, ao menos, mitigar e desativar as grandes contradições e fontes potenciais de conflito da sociedade, cujos cenários fundamentais eram e são os campos da economia e da política pública.

Em nosso entendimento, os estudos de Saviani (1994) ampliam esta compreensão defendendo que o processo descrito por Enguita (1989) se intensifica no momento em que a sociedade capitalista generaliza a escola, em um processo contraditório, no qual se levanta o discurso de universalização do ensino, quando, porém, é priorizada apenas a educação escolar básica, o que reforça a diferenciação entre a escola para as elites que, compreende a formação intelectual, e as escolas para as massas, que prezam apenas o mínimo necessário que ora limitam-se à “[...] escolaridade básica ou, na medida em que têm prosseguimento, ficam restritas a determinadas habilitações profissionais.” (SAVIANI, 1994, p.159)

Esta mesma perspectiva orienta as propostas educativas para o Ensino Médio que apresenta, no horizonte, a profissionalização, que, em sua constituição histórica, embasa-se num dualismo estrutural, que preza pela formação do estudante em uma perspectiva adaptacionista. Isso representa, no entendimento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), o embate entre duas vertentes distintas: a luta entre os domínios progressistas e conservadores da sociedade pela hegemonia neste campo, que se acentua a partir da década de

1990, quando são assumidas as políticas neoliberais para nosso país como solução para a crise que aqui se instalara, durante os governos de Fernando Henrique Cardoso².

As políticas neoliberais se diferenciam pela tendência à modernização da gestão dos sistemas de educação pública. Defendem a ideia de que o setor público é ineficiente, devendo, por isso, adotar os princípios ou delegar funções ao setor privado para satisfazer as necessidades fundamentais, como educação, saúde, moradia e transporte. Tais políticas contribuem para a manutenção da chamada dualidade estrutural presente no Ensino Médio, que, de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 32)

[...] se enraíza em toda a sociedade por meio de séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Na educação, apenas quase na metade do século XX, o analfabetismo se coloca como uma preocupação das elites intelectuais e a educação do povo se torna objeto de políticas de Estado. Mas seu pano de fundo é sempre a educação geral para as elites dirigentes e a preparação para o trabalho para os órfãos, os desamparados.

Em 2002, com a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva³, assim como descreve Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), os debates em torno da reforma da educação profissional, da qual o Decreto 2.208/97 é parte, ganharam força política. Os autores supracitados descrevem que, no mesmo ano em que Lula foi eleito, foram realizados dois seminários em nível nacional: “Ensino Médio: construção política” e “Educação Profissional: Concepções, Experiências, Problemas e Propostas”. As contribuições de ambos os eventos culminaram, dois anos depois, com a substituição do Decreto 2.208/97 pelo Decreto 5.154/04. Contudo, convém destacar, conforme Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.4), que o governo Lula, apesar de se ter colocado como oposição à gestão anterior, apresentou políticas que os autores classificam como um “[...] bloco heterogêneo dentro do campo de esquerda e com alianças cada vez mais conservadoras”.

² Fernando Henrique Cardoso foi eleito por duas vezes pelo PSDB -Partido da Social Democracia Brasileira, partido de orientação de direita, e governou no período de 1995 e 2002, em dois mandatos consecutivos. Popularmente conhecido como FHC, é sociólogo, cientista político, professor universitário, escritor e político brasileiro. Foi eleito como o trigésimo quarto presidente da República Federativa do Brasil, por sufrágio universal. Dados obtidos no site Instituto Fernando Henrique Cardoso. Disponível em < <http://www.ifhc.org.br/fhc/vida/>> Acesso em janeiro 2016.

³Luiz Inácio Lula da Silva foi eleito pelo PT-Partido dos Trabalhadores -, partido de orientação de esquerda, e governou no período de 2003 e 2010. Ex-sindicalista e ex-metalúrgico, foi o primeiro operário eleito presidente no Brasil. Segundo os dados disponibilizados no site do “Instituto Lula”, Lula inicialmente concorreu ao governo de São Paulo em 1982, e não obteve sucesso. Em 1984, optou por se candidatar à presidência da república, perdendo nesta e nas outras duas tentativas, em 1994 e 1998, sendo derrotado no primeiro turno em 1994 e, no segundo, em 1998, por Fernando Henrique Cardoso. Em 2002, Lula concorreu novamente, desta feita, com êxito, com o opositor anterior.

Logo, a política de ensino médio atualmente é orientada pelo Decreto 5.154/04, que pretendeu⁴ contemplar uma possibilidade de educação média e profissional numa outra vertente, como dizem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 15), “[...] de tal forma que o horizonte do ensino médio fosse a consolidação da formação básica unitária e politécnica, centrada no trabalho, na ciência e na cultura [...]”. Processo também representado pela Lei 11.741/2008 que institucionalizou e integrou as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, integrando o Decreto 5.154/04 de forma permanente na LDB. Afirma-se assim:

[...] a importância dessa legislação ao trazer para o cenário atual os princípios fundamentados em Marx, Engels e Gramsci para a formação omnilateral dos sujeitos, através da oferta de uma formação profissional que incorpora em sua concepção o trabalho como princípio educativo, a união entre ensino, trabalho produtivo e cultura (politecnicidade), para que seja possível dar continuidade à identificação de estratégias de formação humana necessárias para a reapropriação do domínio teórico-prático do trabalho pelos alunos da escola pública. (BREMER; KUENZER, 2012, p. 8)

Contudo, como destaca Saviani (2003), duas vertentes educacionais são reforçadas na nova conjuntura assumida pelo governo Lula: a polivalência, entendida como a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem haver uma mudança qualitativa desta capacidade; e a politecnicidade, que pressupõe o domínio intelectual da técnica, com a possibilidade de se exercer trabalhos flexíveis, realizando as tarefas de forma criativa, supondo a superação de um conhecimento meramente empírico e de formação apenas técnica.

Ainda, segundo Saviani (2003), a politecnicidade contempla o ideal de formação para o homem esboçado por Marx, que se fundamenta em três bases: educação intelectual, corporal e tecnológica, ou seja, um projeto de educação omnilateral, no qual, o sujeito teria possibilidades de construir-se como ser humano, realizando plenamente suas aptidões físicas, materiais e intelectuais.

É neste contexto, que o problema da presente pesquisa é proposto: Se as normativas a partir do Decreto 5.154/2004 visam à formação omnilateral, ao integrar o ensino

⁴ A retomada da integração foi um processo de disputas entre progressistas e conservadores, que permitiu o desenvolvimento de outro projeto pedagógico a partir dos pontos estabelecidos a partir do Decreto 5.154/04. Neste processo, algumas secretarias encaminharam as propostas para a SEED a fim de adotar a concepção de integração no Ensino Médio, dentre elas, a do estado do Paraná. Isto passou a exigir uma postura política por parte dos Estados, que, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2008), possibilitava dois caminhos: ou manter-se afastado do processo, ou acreditar que a contradição possibilitada pelo governo poderia impulsionar um avanço no efetivo compromisso com um projeto nacional de educação das massas.

médio e a educação profissional, como vêm sendo encaminhadas as propostas para ensino médio integrado à educação profissional no Paraná?

Tendo como fundamento o materialismo histórico, procurou-se situar as questões referentes ao tema, explicitando os contextos político, econômico e social mais amplos, que têm envolvido, significativamente, os estudos sobre a formação profissional no Ensino Médio integrado, bem como os desdobramentos da adoção do trabalho como princípio educativo a partir da divulgação do Decreto 5.154/04 no estado do Paraná até a gestão atual de Carlos Alberto Richa⁵. Nosso estudo se justifica por entendermos ser de suma importância a análise de tais políticas em sua totalidade e com profundidade. Permite compreender as razões da proposição da política de formação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional em um contexto de visível predomínio de ideias neoliberais. Também se justifica pelo fato de que contribui para reflexões sobre como as propostas para formação designada no âmbito federal tem sido encaminhada na esfera estadual. Por fim, entendemos que o estudo traz importante contribuição para o esclarecimento sobre o encaminhamento e o conteúdo das propostas para formação, aspectos que possibilitam tanto a composição da política aos professores, estudantes e comunidade escolar, quanto sua avaliação por parte da equipe pedagógica.

Para responder ao problema apresentado, elegemos como objetivo geral: analisar a proposta para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nos governos de Roberto Requião⁶ e nos governos de Carlos Alberto Richa, discutindo o enfoque da proposta, destacando a concepção, o papel e o sentido da educação nestes períodos.

Os objetivos específicos norteadores da pesquisa foram:

- Analisar as normativas norteadoras da política de integração da educação profissional ao ensino médio.

- Levantar e discutir as características do projeto de educação que se vêm constituindo atualmente no estado do Paraná.

⁵ Carlos Alberto Richa foi eleito pelo PSDB-Partido da Social Democracia Brasileira -, em dois mandatos consecutivos, no período de 2011 e 2015. O governador Beto Richa é filho do ex-governador José Richa e de Arlete Richa. Graduiu-se em Engenharia Civil pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Iniciou-se na vida pública em 1994, elegendendo-se deputado estadual pelo PSDB (Partido da Social Democracia Brasileira). Embora a sigla do PSDB represente a social democracia, ele é um partido cujas políticas se espelham no Neoliberalismo e na Terceira Via, políticas explicitadas também durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1994. Nesta mesma legenda, em 2004, Beto Richa foi eleito prefeito de Curitiba, reeleito em 2008 renunciando ao cargo para concorrer às eleições para o governo do Paraná em 2010, permanecendo neste partido até os dias atuais.

⁶ Roberto Requião de Mello e Silva foi eleito pelo PMDB-Partido do Movimento Democrático Brasileiro em dois períodos distintos: 1991-1994; 2003-2010.

- Explicitar a relação e dualidade que se apresenta na sociedade capitalista e reflete no Ensino Médio e Profissional.

- Refletir sobre o papel do Estado na sociedade capitalista.

Para encaminhar a pesquisa de modo a responder ao questionamento central da pesquisa, apresentamos na seção a seguir as indicações metodológicas adotados neste estudo.

1.1. Metodologia da Pesquisa

A análise do encaminhamento das políticas educacionais na perspectiva teórica que assumimos nesta pesquisa requer estudar e compreender a escola pública situada na sociedade capitalista, cujas propostas para formação se desenvolvem em meio a disputas por projetos de sociedade e educação que visam a manter os desígnios capitalistas, bem como a transformação da sociedade com a finalidade de adequação ao desenvolvimento. Por isso, entendemos que a análise requer considerar as categorias elencadas por Cury (1989, p. 10), a saber: contradição, totalidade, reprodução, mediação e hegemonia, uma vez que auxiliam na compreensão das relações que envolvem o mundo do trabalho no modo de produção capitalista, já que:

[...] o fenômeno educativo foi considerado na lógica fundamental do capitalismo e naquilo que lhe é determinante onde quer que ele exista: suas relações sociais contraditórias no contexto da apropriação do excedente econômico e da luta de classes, latente ou manifesta. (CURY, 1989, p.10)

Isso implica uma educação que, ao mesmo tempo em que é influenciada pelas relações de trabalho da sociedade, influencia também a sociedade, processo que caracteriza a categoria da totalidade que é: [...] “formada pela unidade da estrutura econômica e da superestrutura⁷ e ambas se ligam ao trabalho e a práxis social.” (CURY, 1989, p. 54). Esta relação será demonstrada ao longo desta pesquisa, por meio da análise das propostas dos governos cuja expressão alcançou durante o neoliberalismo picos máximos.

⁷ Apoiados nos escritos Gramscianos, Neves e Sant’Anna (2005) esclarecem que nas sociedades capitalistas, o poder deriva das relações sociais de produção na sociedade civil (estrutura), sendo este poder exercido por meio do Estado, ou sociedade política (superestrutura). Segundo os autores esta é a forma ético-política de garantir a dominação sobre a classe trabalhadora, constituindo assim, um nexos necessário e vital entre estrutura e superestrutura na manutenção do modo de produção capitalista.

As contradições a que se refere Cury (1989) se formam nas relações reais entre os homens, que se expressam no curso do desenvolvimento da realidade, em: “[...] um caráter relacional e nesta relação o movimento e o devir são a dinâmica da contradição. Nesse sentido as determinações mútuas das coisas se encontram em relação interna de antagonismo”. (CURY, 1989, p. 30) As relações que se expressam em nossa sociedade ocorrem de modo antagônico no campo político, econômico e ideológico, segundo Cury (1989), este antagonismo entre as classes, denominado como luta de classes, é o conflito composto pelas classes detentores do capital que buscam manter o sistema capitalista a todo custo e: “[...] produz capital mediante a exploração do trabalho”. (CURY, 1989, p. 28). Deste conflito surge, as classes inferiores, que, exploradas, se opõem na luta por uma sociedade igualitária.

Nossa realidade social se expressa na totalidade elaborada em um movimento histórico composto por elementos construídos e que virão a ser construídos pelas ações humanas e está: “[...] sempre aberta a novas determinações”. (CURY, 1989, p. 28)

A totalidade que buscamos evidenciar como aporte à presente pesquisa, implica a relação entre as partes e o todo e as partes entre si, caso contrário, a análise produziria um mascaramento da realidade, posto que não estaria baseada no reconhecimento do real como histórico, que deve estar ligado “[...] àqueles elementos que definem sua própria natureza no seu processo de produção” (CURY, 1989, p. 35). Dentro dessa totalidade, o que seria a realidade? A realidade é onde o homem constrói sua existência, a produção humana em sua dimensão histórico social.

Diante do exposto, é possível supor que a totalidade no modo de produção capitalista se apresenta no momento em que são feitos movimentos na superestrutura com fins de renovação diante das crises que se apresentam no sistema de acumulação, porém são sempre mantidas as bases de exploração, que têm por marca histórica a contínua busca pela mais valia. Nesse processo de renovação e manutenção, Cury (1989), pontua que a economia é radical, porque se percebe como essencial para existência social, o que amplia as relações de dependência entre o capital e o social, tendo os sujeitos papel primordial em tal relação. Isso implica:

[...] ver todas as coisas ligadas ao sujeito da práxis, homem como ser ativo, mediador e mediado desse processo. Os homens, como sujeitos fazem a História. As relações de produção são construídas por classes sociais históricas e podem ser modificadas por elas. (CURY, 1989, p. 33)

Tal menção alude às possibilidades de transformação do meio por intermédio da filosofia das práxis, que só ocorrerá no momento em que o homem se perceber como partícipe no processo histórico de construção da humanidade. A educação possui este papel, como aponta Severino (2001, p. 70):

[...] o processo educacional é substantivamente prática técnica (trabalho) e também prática política (sociabilidade). De outro lado sua função é mediar e intencionalizar estas práticas. Além da manifestação concreta das práticas técnica e política, a prática educacional é também uma preparação para o mundo do trabalho e para sociabilidade.

Compreendendo tal relação, esta pesquisa procura englobar a totalidade que envolve os fenômenos que estão em constante movimento, nos processos que absorvem o estudo do Ensino Médio integrado à Educação Profissional, tendo por objetivo identificar de que forma se expressa a proposta do governo paranaense para as instituições, a qual não se traduz em um processo simples, já que “[...] O fenômeno, por sua natureza, ao mesmo tempo em que revela, ele oculta a essência [...]” (CURY, 1989, p. 34). Portanto, tal processo deve considerar sempre a dualidade fenômeno e essência na crítica do objeto. Se fosse o contrário, permanecendo somente no plano externo, captaria “[...] apenas o momento de manifestação do fenômeno e, ao não referi-lo à essência, isto é, ao processo de sua produção, oculta o global.” (CURY, 1989, p. 34)

O fenômeno, explica Cury (1989), é produto da práxis cotidiana do sujeito e ocasiona a representação da coisa em si. Para ele:

A representação é um complexo de fenômenos do cotidiano que penetra a consciência dos indivíduos, assumindo um aspecto abstrato quando essa percepção de imediato está desvinculada do processo real que determina sua produção. O elemento próprio das representações é o duplo sentido. O fenômeno indica a essência e ao mesmo tempo a esconde. Mas essa representação não constitui uma qualidade natural da coisa e da realidade: é a projeção, na consciência do sujeito, de determinadas condições históricas petrificadas. (CURY, 1989, p. 24)

A condição histórica petrificada em nossa sociedade, em nosso entendimento, diz respeito à condição de exploração que se mostra no surgimento da propriedade privada. Desta relação surgiu a construção do homem como um ser individualista, e, como afirmado nesta citação, penetra a consciência dos indivíduos, criando um ciclo em que se renova o sistema capitalista.

Tonet e Lessa (2011) explicam que os fenômenos do cotidiano em determinados períodos da história apresentavam-se em essência e aparência, de modo a

compor a totalidade dos fenômenos. Com as modificações ocasionadas pela ação humana e o advento do capitalismo, que resultou na divisão social do trabalho, aliando-se ao fetichismo da mercadoria, houve uma ruptura entre essência e aparência, dificultando a visão da totalidade dos fenômenos que fazem parte da realidade social.

Na sociedade capitalista, esclarecem Tonet e Lessa (2011), a força de trabalho empregada para a satisfação das necessidades humanas é a essência que cada ser humano possui. Isso implica o entendimento de que, no devir da busca da satisfação de suas necessidades, os sujeitos atuam ativamente como edificadores de sua história, espelhando a construção histórica do desenvolvimento das sociedades. No entanto esta construção se reduz à aparência quando o capitalismo a limita a uma simples mercadoria. Tal fato implica a necessidade de indivíduos cada vez mais capacitados e socialmente propensos a crer que a única sociedade possível é a capitalista por meio da “[...] submissão das necessidades humanas à acumulação de capital [...].”(TONET, LESSA, 2011, p. 98)

Tais apontamentos permitem entender que a escola se apresenta a serviço da classe detentora do modo de produção, no sentido de que, ao transmitir o conhecimento histórico acumulado, reproduz as relações sociais capitalistas e conceitua o mundo sob a égide desta classe. Desse modo, a escola traz, intrinsecamente, consciente ou inconscientemente, o propósito de qualificar trabalhadores a fim de manter a submissão dos mesmos aos interesses da ideologia dominante. No entanto,

[...] contraditoriamente a educação pode criticar e superar esses conteúdos ideológicos e assim atuar na resistência à dominação da sociedade, contribuindo para relações político-sociais menos opressoras. Nessa medida torna-se uma prática transformadora. (SEVERINO, 2001, p. 75)

No sentido expresso por Severino (2001), no momento da conceituação, por meio da análise e síntese do discurso apresentado, supõe-se, em um esforço sistemático e crítico, em busca da reelaboração da construção histórica do homem, que a representação social capitalista pode vir a ser superada. Reiterando Cury (1989, p. 35)

Essa tensão das contradições no seio da totalidade implica o reconhecimento do real como histórico. Caso contrário, a possibilidade da totalidade é reconhecida dentro de um caráter naturalista ou objetivista, onde o real não passa de uma matéria moldável a uma forma a priori. Nesse último caso, o reconhecimento da totalidade é fetichizado como uma espécie de invariância cultural. (CURY, 1989, p. 35)

Durante a construção de tal realidade, conforme já apontado, a escola, ao representar a classe detentora do modo de produção, também reproduz a realidade social

capitalista. Como descreve Cury (1989), reproduzir, etimologicamente, significa criar condições em favor de alguém, a fim de possibilitar ao homem novos padrões de sociabilidade, entendendo-se que reprodução no capitalismo implica um,

[...] movimento do capital social como um todo. Assim, essas relações não se reproduzem e se reproduzem apenas na empresa, mas também no mercado, no dia-a-dia, na família, na arte, na ciência, na Igreja, exército e na educação. Enfim, a produção e a reprodução dessas relações se fazem dentro de um processo totalizante, mas não totalizador, que se revela em vários momentos. (CURY, 1989, p. 39)

Essas relações de reprodução se afinam, no desenvolvimento das forças produtivas, ampliando e aprofundando as contradições presentes na totalidade, mercantilizando todo o espaço atingido, a fim de manter sua dominação. Como diz Cury (1989, p. 40): “[...] propriedade (capital x trabalho), essa divisão gera contradições sociais (burguesia x proletariado) e se amplia em contradições políticas (governantes x governados).” Ou seja, a oposição presente nestas relações se verifica no processo produtivo, no qual o trabalhador entra e sai da mesma forma, contudo o capitalismo se modifica e se transforma em capital real, ampliando-se, utilizando-se de diferentes meios para manter sua dominação.

De acordo com nosso entendimento do estudo de Cury (1989), a tríade - reprodução-contradição-totalidade -apresentada até aqui, clarifica a percepção das instituições escolares como reprodutoras de uma estrutura mais ampla, cooperando, ao produzir e reproduzir as relações sociais.

Tais relações se expressam na escola, que é apontada por Cury (1989) como aquela que mediará o processo de hegemonia do capital em nossa sociedade, em termos de consciência. Segundo ele, a escola, ao difundir o conhecimento histórico acumulado, relaciona-se ao real e ao pensamento, porém:

O pensar não referido ao real pretende-se a-histórico e neutro. Mas essa pseudoneutralidade não existe, porque a mediação não existe em si própria, se não em sua relação com a teoria e prática. Por isso o pensar que se pretende a-histórico no fundo, faz o jogo da ideologia dominante ao universalizar uma mediação que é sempre contraditória, superável e relativa. (CURY, 1989, p. 43)

Propõe a mediação não apenas como manutenção da ideologia dominante, mas também como uma possibilidade de mediação crítica, posto que a ideologia pode ser explicada de forma mais abrangente sem as contradições presentes nos movimentos da sociedade.

Isso permite conceber realidade social de modo dialético, pois as classes subalternas não são meros produtos de um modo de produção. Elas possuem um caráter histórico, próprio que resiste ao economicismo reductor. Elas se definem como agentes históricos que podem lutar contra a redução do valor de seu trabalho e a favor de elevação de sua consciência. (CURY, 1989, p. 40)

Contudo,

A classe dominante pretende impedir a globalização da consciência do conflito, pois essa aceleraria a possibilidade de superação das contradições, já que sob ‘as formas ideológicas’ (...) os homens tomam consciência deste conflito, levando-o as últimas consequências. (MARX, 1977 apud CURY, 1989, p. 45)

Isso configura a última categoria apontada pelo autor: a hegemonia, que está ligada diretamente às ideologias das agências da sociedade civil que participam direta ou indiretamente das orientações que a vinculam. Para melhor compreensão, Cury (1989, p. 46) afirma que:

[...] as relações sociais são relações ideológicas porque, ao dizer o mundo, representá-lo e conceituá-lo, os discursos o fazem de acordo com os interesses de classe. Por isso, as relações políticas são entendidas de modo global, quando também referidas às representações e conceituações [...] As transformações ideológicas rebatem sobre as relações econômico-sociais, através das instituições sociais em geral e na própria consciência social das classes. Por isso a formação da ideologia não é dada, é construída pelas classes sociais, afirmada como a atividade política no próprio movimento dessas classes. (CURY, 1989, p. 46)

Neste processo, segundo Cury (1989), a hegemonia se revela como a capacidade de direção cultural e ideológica que é apropriada pela classe detentora do modo de produção e exercida sobre a sociedade civil, articulando interesses próprios com os demais a fim de construir um interesse geral, rearticulando-os em torno dos seus. O mecanismo, porém, é contraditório, pois permite às classes dominadas a sua reelaboração por meio da apropriação do conhecimento, possibilitando a superação do economicismo exacerbado. Tal aspecto, também chamado de hegemonia de manutenção por Cury (1989), encontra contradições na mediação pela figura representada pelo agente pedagógico, pois possibilita uma nova elaboração por meio do:

[...] ato de conhecer, implícito na relação pedagógica, produz uma contraposição entre os sujeitos, quando as superestruturas oferecem a possibilidade de intuir as contradições. O que quer dizer que, seja na revelação das contradições ou na sua ocultação, o ato de conhecimento é um ato de poder, uma vez que introduz comportamentos conformes a uma determinada moral e cria uma história nova (CURY, 1989, p. 50).

Cury (1989), então, enfatiza a questão do poder do conhecimento, já reconhecido pela classe detentora do modo de produção, que se verifica em face da expressividade das ações direcionadas ao campo educativo, visando a constituir-se uma ideologia dominante. Nesse sentido, Gramsci (1978), citado por Cury (1989), diz que o fato de conhecer suas condições históricas é imprescindível. Além disso, considera a possibilidade de estar no sistema e não ser alienado por ele, assinalando que o discurso presente atualmente de que a sociedade pode ser modificada por apenas um indivíduo até seria ingênuo. Quando, no entanto, estes indivíduos se associam a outros que buscam a mesma transformação “[...] o indivíduo pode multiplicar-se por um elevado número de vezes obtendo uma modificação bem mais radical do que à primeira vista parecia possível.” (GRAMSCI, 1978 apud CURY, 1989, p. 50)

Retomando a questão da hegemonia, Cury (1989) aponta outro tipo de hegemonia que é operacionalizada pelo Estado: “hegemonia encouraçada de coerção”. Ao tencionar a direção da sociedade aos seus interesses, a classe detentora do capital, representada pelas instituições privadas, tem aprovadas certas leis que atendem aos seus interesses e favorecem a utilização de recursos da sociedade civil. Desta forma, figurando o papel do Estado ampliado, neste processo, este toma para si os valores das instituições privadas e os direciona à sociedade de forma reelaborada, devendo reproduzir o mesmo comando intelectual e moral sobre as chamadas agências de socialização (escolas), o que implica a manutenção e afirmação do capitalismo em nossa sociedade. Por conseguinte, esta mesma reprodução ideológica é verificada no processo de produção capitalista, no qual este se completa. Deste modo,

Exercer a hegemonia implica formar um conjunto orgânico e compacto em torno de princípios, necessidades e diretrizes. A aliança com outras classes favorece a coesão dessa hegemonia. No caso das sociedades divididas em classes, a desarticulação dessa coesão é outro momento para que as classes dominadas tenham acesso a sua própria ideologia, passando antes pela crítica a ideologia dominante (CURY, 1989, p. 51).

Neste momento, tornam-se imprescindíveis o conhecimento intelectual e a figura concreta que os transmite para conduzir tal embate no sentido expresso por Gramsci (1978 p. 53), citado por Cury (1989, p. 52): “A estrutura da força exterior que subjuga o homem, assimilando-o e tornando-o passivo, transforma-se em meio de liberdade, em instrumento para criar uma nova forma ético-política, em fonte de novas iniciativas”.

Como diz Cury (1989), a alienação à qual os sujeitos são subjugados na escola, durante o processo de aquisição dos conhecimentos, apresenta-se amplamente em espaços sociais, tornando-os espaços políticos, adquirindo tons “[...] de uma política cuja finalidade é bem mais a reprodução das relações de produção do que o lucro imediato ou o crescimento da produção.” (CURY, 1989, p. 54-55) O que induz o entendimento de que o trabalhador requerido pela classe detentora do capital deve ser passivo e a relação que se apresenta nos espaços sociais, inclusive na escola, pressupõe trabalhadores passivos, para atuarem no mercado. Portanto:

A educação é imaneamente presente à totalidade histórica e social e coopera no processo de incorporação de novos grupos e de indivíduos, o que é feito também mediante a interiorização de uma visão de mundo já existente e preexistente aos indivíduos. Essa visão de mundo já interpretada, existente na própria prática social dessa sociedade, é passada adiante nas próprias práticas sociais sob a forma de costumes, ideias, valores e conhecimentos. (CURY, 1989, p.53)

Cumprir lembrar que a práxis remete à transformação material da realidade, como uma atividade que tem a sua essência na relação entre o homem e a natureza, sendo que esta só começa a fazer sentido quando o homem a altera por meio da sua conduta. A práxis ou prática singulares podem tornar-se alienadas quando realizadas em meio a relações de exploração e dominação, no contexto do avanço do sistema capitalista conforme demonstrado.

Destaca-se, assim, que as relações sociais que se imbricam na tríade trabalho, educação e sociedade, se manifestam principalmente no ambiente escolar, respaldadas por recursos teóricos que ora são mascarados, ora são explicitados nos discursos, normativas, orientações, entre outros direcionamentos. Nesse sentido, verificou-se a importância da análise de documentos de política educacional, apresentando-se, a seguir, a base metodológica.

1.2. Análise de documentos de política

Neste item, apresentamos a discussão teórica que dará sustentação à análise documental, pois, entendemos que as pesquisas que envolvem política educacional requerem a discussão das normativas e legislações que as sustentam, entendidas como fontes de pesquisa que explicitam intencionalidades, posições e relações do momento em que foram

construídas. Entre as fontes documentais, destacamos: Planos de governo de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff, Planos de governo estaduais de Roberto Requião e Carlos Alberto Richa, Lei 9.394/96, Decreto 2.208/97, Decreto 5.154/04, Diretrizes Curriculares Nacionais e Estaduais que se referem a Ensino Médio e Educação Profissional, também o Parecer CNE/CEB N° 11/2012 que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio e as instruções e orientações encaminhadas pela SEED/PR às escolas estaduais em adequação a normativas federais que poderão vir a ser citadas devido à relevância na busca pela resposta para nossa problemática. Entre as instruções normativas, selecionamos: Instrução N° 018/2011, a Instrução N° 20/2012 e 22/2012, a Instrução N° 09/2013, Orientação Conjunta N° 02/2013, a Instrução N° 03/2014, a Instrução N° 05/2016 e anexo. Para tanto, valemo-nos das ideias presentes nos escritos de: Evangelista (2009), Shiroma, Campos e Garcia (2005), Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), Masson (2013).

Conforme Evangelista (2009, p. 2), nos documentos de política, expressam-se resultados de práticas sociais e expressões da consciência humana em dados momentos da história, anunciando “[...] vida, conflitos, litígios, interesses, projetos políticos – história.” No curso contínuo de desenvolvimento de tais relações, encontra-se o pesquisador, no preenchimento das lacunas que se apresentam nos documentos, tendo por base a teoria e a realidade social do contexto pesquisado.

Pensando na relação entre Sociedade Civil e Estado, Evangelista (2009, p.

2) salienta que:

Oprimidos e opressores, dominantes e dominados podem utilizar palavras cujo significado dicionarizado, formal, seja comum. Entretanto, as marcas de sua posição social e de suas possibilidades de apropriação de bens culturais são indelévels tanto na atribuição de sentidos à linguagem quanto na sua supressão.

Evangelista (2009) expressa que, para uma análise consistente em políticas, é elementar o levantamento do “Corpus documental”, que deve passar primeiramente pela delimitação do tempo histórico e local a ser analisado. Salienta a autora que este tipo de pesquisa é sobre a posição do pesquisador acerca do objeto, que deverá ser analisado à luz do contexto social em que foi construído, levando ao entendimento que, do mesmo modo que se problematiza a realidade por meio de aporte teórico específico, também o documento deve ser interrogado e desconstruído, a fim de se compreender os seus desdobramentos. Longe de indicar maior ou menor importância de um documento para outro, Evangelista (2009, p. 8) diz que quem determinará este tom ao documento é o pesquisador, que refletirá sobre o tema,

abstraindo sua essência e aparência. E alerta: “No caso de estudos na área de política educacional, é mister compreender por que se escolhe uma fonte e não outra e se esta se presta para o tipo de investigação que se pretende”.

Masson (2013) apresenta observações gerais importantes ao investigador que utiliza o referencial marxista como método de análise na investigação em políticas educativas, e defende que não existe, na tradição marxista, heterogeneidade. Utilizando-se do aporte teórico de Netto (2003), Masson (2013) expõe que a tradição marxista é composta de um bloco teórico, cultural e prático/político que, de algum modo, contribui para enriquecer o legado teórico marxiano. Salienta que:

[...] na perspectiva marxista não há uma proposição epistemológica dissociada da objetividade do real, pois as ideias não são abstrações ‘desencarnadas’. A opção por trabalhar com esta perspectiva teórica não é apenas uma definição meramente epistemológica, pois deve estar coerente com a visão de mundo do investigador e com seu compromisso político pela transformação do real em favor dos interesses da classe trabalhadora. (MASSON, 2013, p. 59)

Nesse sentido, Masson (2013, p. 60) apresenta o estudo de Chasin (2009) por meio do qual listou quatro aspectos que devem abarcar uma análise baseada em uma abordagem do método marxista: “a) a fundamentação ontoprática do conhecimento; b) determinação social do pensamento e presença histórica do objeto; c) a teoria das abstrações; e d) a lógica da concreção”.

Masson (2013) explica que a fundamentação ontoprática do conhecimento parte do estudo do ser em sua existência real, para uma abordagem reflexiva sobre a natureza e essência da ação cognitiva. Este primeiro remete ao segundo que se refere à determinação social do pensamento e à presença histórica do objeto e estes se relacionam com a sociabilidade da qual se apropriam os sujeitos por meio das relações sociais. A presença histórica do objeto recai sobre a explicação atribuída a ele de forma a legitimar a necessidade de esclarecimentos. O terceiro aspecto é a teoria da abstração que manifesta a realidade concreta mediante conceitos simples ou complexos no plano do pensamento e, por fim, a lógica da concreção que é o momento do lançamento das hipóteses sobre o objeto, chamada por Masson (2013) de abstrações razoáveis que implicam o início do caminho para o desvendamento da lógica da coisa ou da realidade objetiva. Todos se relacionam como diz Masson (2013, p. 61), “[...] ao intercâmbio material dos homens”. Não há, portanto, um método convencional de pesquisa a ser seguido de modo tradicional, já que pressupõe uma teoria autônoma das capacidades humanas cognitivas.

Em tal lógica, sobressai-se a importância das fontes primárias, uma vez que, em sua essência, estas trazem as marcas da história em sua produção original. Como Evangelista (2009) bem explicita a qualidade da pesquisa não se dá pela quantidade de fontes, mas sim pelos diálogos que o investigador é capaz de construir entre as diferentes fontes, interligando-as com a história e com a realidade. Deste modo,

[...] é preciso ter clareza de que eles não expõem as ‘verdadeiras’ intenções de seus autores e nem a ‘realidade’. Como fontes de concepções permitem captar a racionalidade da política, desde que adequadamente interrogados. A interrogação metódica desse tipo de evidência procura apreender suas incoerências, seus paradoxos, seus argumentos cínicos ou pouco razoáveis. Trata-se de desconstruí-los para captar aspectos da política educacional da qual são, simultaneamente, expressão e proposição. (EVANGELISTA, 2009, p.9)

As reflexões oportunizadas pela análise combinam com as indicações presentes nos estudos de Cury (1989) já apontadas neste relatório, elencadas por meio de categorias que possibilitam compreender a escola e a proposição de políticas educacionais na sociedade capitalista.

Ainda, segundo Evangelista (2009), a análise recorrente dos principais documentos divulgados pelos organismos multilaterais⁸ permitiu a identificação de conceitos-chave que estruturam as expressões capitalistas. A relação entre essência e aparência deve ser amplamente compreendida, já que o não dito se revela mais importante que o explicitado no documento. O que não é dito esconde as relações desiguais entre as classes sociais e, ao mesmo tempo, camufla a intenção das elites detentoras do capital. Verifica-se, assim,

A relação antagônica entre capital e trabalho gera contradições em todo o complexo social geral, por isso, a análise da relação entre base e superestrutura é fundamental para a compreensão do modo de produção e sua articulação com as formas de consciência social (religião, filosofia, educação etc.). (MASSON, 2013, p. 65)

⁸As reformas educacionais desencadeadas nos Estados Unidos e Inglaterra com a publicação dos relatórios *The Paideia Proposal* (ADLER, 1982)⁶ e *A Nation at Risk* (1983)⁷ forneceram as bases para a avalanche de reformas verificadas em vários países nas últimas décadas (APPLE, 1995). Nessa empreitada, tiveram marcada influência os organismos multilaterais como Banco Mundial (BM), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), entre outros, que, por meio de seus documentos, não apenas prescreviam as orientações a serem adotadas, mas também produziam o discurso “justificador” das reformas que, preparadas em outros contextos, necessitavam erigir consensos locais para sua implementação. Tais agências produziram a reforma e exportaram também a tecnologia de fazer reformas (EVANGELISTA, 2009, p.3).

A análise documental requer ainda reflexões fundamentadas. Embora haja a compreensão de que a fonte pesquisada terá a marca de cada pesquisador de modo singular, baseando-se em sua trajetória histórica, não se deve deixar de lado um aporte teórico consistente que proporcione a análise do real, de forma rigorosa e condizente. Tal momento de seleção do suporte teórico que fundamentará a análise é de suma importância, posto que:

[...] concretizam a possibilidade de diálogo sob uma forma peculiar: diálogo com os autores e com a empiria por eles mediado. Este diálogo precisa ser inquiridor, fértil e levantar questões pertinentes, cujos resultados são provisórios e cumulativos, como a verdade que não podendo ser alcançada *in totum*, revela-se sempre em partes que podem ser apanhadas no âmbito da totalidade que a constitui. (EVANGELISTA, 2009, p.12)

Ou seja, as teorias sempre pressupõem o caminho para a compreensão do real e não podem figurar como uma elucidação antecipada da problemática posta, e sim, como um meio de alimentar dúvidas durante o processo de desenvolvimento da pesquisa. Portanto a escolha das teorias basilares deve supor flexibilidade no momento em que se verifique ou não a hipótese levantada inicialmente, favorecendo o pensar e o repensar a respeito das fontes utilizadas.

Toda a explanação apresentada sobre as teorias reforça a importância do método a ser utilizado, pois “[...] implica determinada forma de tratar, analisar, contrapor, desconstruir ou construir uma interpretação dos documentos e, por essa via de acesso, às várias ‘realidades’ que incorpora. ” (EVANGELISTA, 2009, p. 13) Conquanto a análise de documentos não seja fácil, o final é simples e histórico: “o homem e sua existência”, procurando em suas vivências, a compreensão da realidade.

Para exemplificar sua teoria, Evangelista (2009), metaforicamente, compara o pesquisador a um semeador, que deve conhecer o campo, sua fecundidade, tal como os instrumentos que ampliarão as possibilidades de fecundação para determinado fruto, pensando acerca dos seus limites e identificando o melhor momento para colheita. Deve, ainda, ao final, compreender que somente por meio de sua intervenção intencional será possível a colheita, não abrindo [...] “mão de ter consciência em relação aos limites históricos impostos a si e à própria pesquisa” (EVANGELISTA, 2009, p.14).

Shiroma, Campos e Garcia (2005), acompanhando por mais de uma década publicações nacionais e internacionais sobre política educacional, constataram as transformações pelas quais passaram e passam os discursos de determinadas instituições a fim de legitimar um consenso em torno da área educacional. Acredita-se ser esta mesma lógica a

direcionar as políticas educacionais para o Ensino Médio Integrado em nível nacional e estadual no Paraná, que se modificam a fim de se adequar às orientações dos organismos multilaterais.

Shiroma, Campos e Garcia (2005) revelaram em análise que, em um salto, o discurso enfaticamente economicista que prezava produtividade, equidade, eficiência e eficácia, passa a adotar o tom humanitário. Tal modificação foi verificada mundialmente e tem caminhado para a homogeneização de tais políticas educacionais nesta mesma amplitude, no entendimento das autoras, figurando a hegemonia discursiva, que se trata da utilização de elementos linguísticos para legitimar determinados discursos, que é ampliada pela “[...] disseminação massiva de documentos oficiais.” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429). À vista disso, explica Masson (2013, p. 67),

[...] não é possível considerar que os problemas no campo da educação possam ser essencialmente resolvidos por mudanças nas políticas educativas no que diz respeito ao financiamento, ao currículo, aos métodos, à formação e valorização docente etc., pois a educação apresenta limites especialmente pelo seu papel predominante de reprodução social.

Reforça-se que tal fenômeno se verifica claramente no Brasil a partir do ano de 1990, no momento em que se inicia a consolidação das bases para projeto liberal de sociedade para nosso país. Pelo panorama já descrito, substancia-se a importância de identificar conceitos recorrentemente utilizados em tais documentos a fim de verificar o dito pelo não dito, já que:

A vulgarização do ‘vocabulário da reforma’ pode ser considerada uma estratégia de legitimação eficaz na medida em que consegue ‘colonizar’ o discurso, o pensamento educacional e se espalhar no cotidiano como demanda imprescindível da modernidade. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 429)

Shiroma, Campos e Garcia (2005) defendem que as reformulações verificadas ao longo dos anos de 1990 para adequar o Brasil ao projeto neoliberal levaram à construção de um novo discurso pedagógico, como já relatou Evangelista (2009), e se constituíram em um importante mecanismo de análise, porque permitem localizar incongruências e ampliar os limites de compreensão do descrito a priori.

Diante do exposto, compreendemos que a tomada das políticas públicas presentes nas propostas governamentais, como objeto de análise, pode conduzir à apreensão do sentido de suas determinações, neste caso específico, às direcionadas à educação, o que pressupõe a clarificação do projeto social do Estado para determinadas localidades, pondo em

evidência as contradições que se revelam em cada momento histórico vivido. Assim, como expressam Noma, Koepsel e Chilante (2010, p. 71): “Analisar trabalho, educação e políticas educativas na sociabilidade do capitalismo pressupõe o entendimento de que se referem a processos distintos, mas que fazem parte de um mesmo movimento histórico”. Torna-se então, imprescindível investigar tais elementos, posto que podem demonstrar a dimensão da materialização do discurso na dimensão do macro contexto. Compreendemos que os dados desta materialização são também discutidos nas pesquisas desenvolvidas na área da educação envolvendo a discussão do Ensino Médio Integrado. Conhecer e abordar tais pesquisas é fundamental para embasar cientificamente o estudo que pretendemos, aspecto que será tratado a seguir por meio da apresentação de um balanço das produções que têm como ponto de partida teses, dissertações e artigos que contribuem para análise e discussão do tema, como veremos a seguir.

1.3. Balanço da Produção

Para análise da integração entre Ensino Médio e Educação Profissional que, em nosso entendimento, estão imbricadas nas relações entre trabalho, educação e sociedade, na construção desta pesquisa como um todo, prezou-se por fontes primárias que, de acordo com Pizzani *et all* (2012, p. 57), “[...] contêm os trabalhos originais com conhecimento original e publicado pela primeira vez pelos autores. São as teses universitárias, livros, relatórios técnicos, artigos em revistas científicas, anais de congressos”. Pesquisou-se, também, em fontes secundárias, que se trata de obras “[...] não originais e que basicamente citam, revisam e interpretam trabalhos originais. São exemplos de fontes secundárias os artigos de revisão bibliográfica, tratados, enciclopédias e os artigos de divulgação” (PIZZANI *et all*, 2012, p. 57).

Definidas as fontes informacionais, com o propósito de fazer um levantamento sobre o que as pesquisas discutem a respeito do ensino médio integrado, foi realizado um balanço da produção, com o qual se elaborou um relatório descritivo. Este percurso foi necessário para compreender o conceito de integração que tem sido pontuado nas discussões relacionadas ao ensino médio, auxiliar no aporte teórico e metodológico a ser utilizado na busca por esclarecer a problemática proposta nesta dissertação, bem como para se

inteirar das pesquisas que têm sido desenvolvidas no cenário atual sobre a temática. Conforme, Romanowski e Ens (2006),

A realização destes balanços possibilita contribuir com a organização e análise na definição de um campo, uma área, além de indicar possíveis contribuições da pesquisa para com as rupturas sociais. A análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia. (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 38)

Buscando compreender como se deu a produção do conhecimento relacionado ao ensino médio no Paraná, optamos por fazer um relatório das produções referentes à temática. Embora tenham sido efetuadas leituras e análises de artigos de periódicos e publicações em eventos, com o fim de buscar dados atualizados, prezou-se por teses e dissertações que possuíam como campo de pesquisa o estado do Paraná.

O balanço foi realizado por levantamento obtido via internet, no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)⁹, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), e bibliotecas de universidades públicas paranaenses. Optou-se por utilizar o descritor “Ensino Médio Integrado”.

Por meio do descritor, no banco de dados da CAPES, foram levantados 93 trabalhos no período de março de 2015 e maio de 2016. As pesquisas selecionadas foram as que possuíam em seu título, ou no corpo de texto, o descritor Ensino Médio, sendo que 53 foram totalmente excluídas por não abrangerem a temática. Após a leitura dos resumos e palavras-chave, refinaram-se as demais pesquisas que se relacionavam ao estado do Paraná. No fim, constituíram-se relevantes para o estudo, duas dissertações, conforme a tabela 1, que serão descritas posteriormente:

Quadro 1 - Balanço de dados CAPES

Título	Autor	Nível/Ano/Instituição
O Currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização	Xênia Diógenes Benfatti ¹⁰	Mestrado, 2011/Universidade Federal do Ceará Acesso: Março/2015

⁹ Em nota presente no site da CAPES, informava-se que, como forma de garantir a consistência das informações, a equipe responsável estava realizando uma análise dos dados informados e identificando registros que, por algum motivo, não tenham sido informados de forma completa à época de coleta dos dados. Assim, em um primeiro momento, apenas os trabalhos defendidos entre 2010 e 2012 estavam disponíveis.

¹⁰ Os dois trabalhos que constam no Quadro - Balanço de dados CAPES foram selecionados em março do ano de 2015. Em nova consulta para fins de atualização em junho de 2016 no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, as pesquisas não foram mais encontradas. No site, constam dados apenas de pesquisas de 2013 a 2016.

O ensino médio integrado e a relação entre a proposta da SEED/PR e a realidade escolar: avanços ou permanências?	Ubiratan Augusto Domingues Batista	Mestrado, 2012/Universidade Federal do Paraná Acesso: março/2015
---	------------------------------------	---

Fonte: Elaboração da autora com bases em dados coletados no site da CAPES de mar./2015 a mai./2016.

A dissertação intitulada “O Currículo do Ensino Médio Integrado: da intenção à realização”, de Xênia Diógenes Benfatti (2011), questionou: a proposta curricular do EMI rompe com o modelo dualista e está efetivada no planejamento e na prática docente? Como objetivo central, analisou a integração dos currículos de Ensino Médio e Educação Profissional em três escolas, em três diferentes estados - Ceará, Maranhão e Paraná - que possuíam esta configuração em seus currículos. A opção por estes três estados justificou-se pela atuação da pesquisadora como consultora pedagógica durante o desenvolvimento do novo currículo para o Ensino Médio nos respectivos estados. Em uma perspectiva avaliativa, verificou se havia, de fato, uma metodologia avaliativa que pudesse subsidiar as escolas públicas na avaliação curricular desta modalidade. Recorrendo a uma abordagem qualitativa, Benfatti (2011) apresentou, como fonte, os alunos, professores, gestores e documentos oficiais das políticas dos governos dos três estados. Reunindo análises documentais, entrevistas semiestruturadas, grupos focais e observações das atividades desenvolvidas, Benfatti (2011) indicou que, para haver a integração efetiva, proposta pelo Ministério da Educação, as escolas de Ensino Médio Integrado carecem de processos avaliativos que compreendam suas necessidades, dificuldades e mudanças. Constatou, também, na realidade pesquisada, em que houve apenas uma intenção de integração.

Na dissertação de Ubiratan Augusto Domingues Batista (2012) “O ensino médio integrado e a relação entre a proposta da SEED/PR e a realidade escolar: avanços ou permanências? ”, o problema central foi compreender os princípios e bases anunciados pelos intelectuais na proposta de integração elaborada para o estado do Paraná e analisar como os documentos do MEC (2007) e da SEED/PR (2006) apreenderam estas categorias e as incorporaram em seus documentos. A abordagem metodológica utilizada se baseia no materialismo histórico, mediante levantamento de referencial bibliográfico e análise de documentos oficiais. Os dados analisados por Batista (2012) apontam uma limitação entre o proposto na legislação e aquilo que se efetiva no desenvolvimento das ações formativas nas escolas. Segundo o autor referido, evidenciaram-se conteúdos que apresentam conexões com os princípios mercadológicos.

Em junho de 2016, uma nova pesquisa foi apresentada no banco de teses e dissertações da CAPES, agora atualizado com dados do período de 2013 e 2016. Seleccionaram-se, mediante aplicação do descritor, três pesquisas elaboradas no período citado, contudo apenas duas apresentaram contribuições à temática, conforme a tabela:

Quadro 1.1 - Balanço da produção/CAPES

Título	Autor	Nível/Ano/Instituição
Ensino Médio Integrado: Dimensões da Integração na Prática Escolar na Rede Estadual de Ensino do Paraná.	Maria Aparecida De Souza Bremer	Doutorado, 2014/ Universidade Federal do Paraná. Acesso: junho/2016
Juventude, escola e trabalho: sentidos atribuídos ao ensino médio integrado por jovens da classe trabalhadora.	Marcio Luiz Bernardim	Doutorado, 2013/ Universidade Federal do Paraná Acesso: junho/2016

Fonte: Elaboração da autora com base em dados coletados no site da CAPES em jun./2016.

A tese intitulada “Ensino Médio Integrado: dimensões da integração na prática escolar na rede estadual de ensino do Paraná”, de Maria Aparecida De Souza Bremer (2014), analisou o Ensino Médio Integrado na Rede Pública Estadual de Ensino do Paraná, enquanto proposta decorrente do Decreto 5.154/04 e Lei 11.741/08, implantado no Paraná a partir de 2004. Seu objetivo foi investigar a materialização da concepção de integração com destaque para a integração entre ensino e trabalho, em Marx e Engels, na sua relação com as práticas curriculares dos professores. Como metodologia, priorizou a perspectiva qualitativa. Utilizando estudo de caso, verificou quais eram os principais aspectos pedagógicos da implementação do curso após mais de oito anos de sua implantação em dois estabelecimentos de ensino que ofertavam cursos integrados. Em conclusão, evidenciou quais as dimensões foram assumidas pelas escolas na integração curricular em seus aspectos pedagógicos a partir das práticas dos professores, consideradas por Bremer (2014), mediante análise dos dados obtidos, como divergentes e contraditórias.

Além disso, também foram elencadas dificuldades e sugestões, de forma a contribuir para a melhoria do curso e avanço no processo de sua implementação. A pesquisa, embora enfatize as práticas curriculares dos sujeitos diante das novas orientações, auxiliou na compreensão do processo de implantação do Ensino Médio Integrado na Rede Estadual do Paraná.

A outra tese encontrada: “Juventude, escola e trabalho: sentidos atribuídos ao ensino médio integrado por jovens da classe trabalhadora”, de Marcio Luiz Bernardim (2014), debruçou-se especificamente sobre a análise da pertinência e dos reflexos da

Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM), de oferta integrada sobre a última etapa da educação básica como um todo, enfatizando as relações dos jovens da classe trabalhadora com a educação e com o trabalho, bem como dos sentidos que eles atribuem ao Ensino Médio Integrado (EMI) no âmbito da Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM). A base metodológica, de caráter exploratório quantitativo, foi realizada mediante a coleta de dados contemplando mais de quatro mil estudantes das diversas ofertas de ensino médio e educação profissional, em dezoito estabelecimentos; a segunda base, de caráter qualitativo, contemplou quatro turmas de estudantes do quarto ano do ensino médio integrado. O resultado apresentado pelo autor explicita que, embora o capitalismo vise ao disciplinamento através da Ensino Profissional Técnico de Nível Médio (EPTNM), pode proporcionar, durante a etapa da educação básica, o desvelamento das relações sociais a que os trabalhadores são submetidos, de forma a resgatar o seu protagonismo histórico. Mesmo tendo enfatizado o EPTNM, esta tese auxiliou na compreensão do sentido atribuído pela classe trabalhadora para o ensino médio integrado e reiterou a possibilidade de emancipação que a educação integrada representa para a classe trabalhadora.

Conforme já informado, o banco de teses da CAPES passava por atualizações na época em que o primeiro levantamento foi realizado, portanto foram definidos como estratégia mais dois bancos de dados, a saber: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e as bibliotecas digitais de universidades públicas do Paraná. Optamos por universidades paranaenses pelo fato de que o objeto de pesquisa está no Paraná.

Na BDTD, aplicando apenas o descritor Ensino Médio Integrado, foram selecionados 229 trabalhos. Adicionando-se a palavra Paraná, encontraram-se oito estudos, sendo relevante para esta pesquisa apenas um, intitulado: “Formação Integrada: mudança ou continuidade no ensino médio do Paraná”, de Maria de Lourdes de Oliveira Bezerra (2010/UEL).

Bezerra (2010) se propôs a responder à problemática: O neoliberalismo está influenciando na proposta de trabalho como princípio educativo das políticas educacionais do Ensino Médio Integrado do Estado do Paraná? Para responder à problemática, Bezerra (2010) utilizou-se da análise de documentos, pesquisa bibliográfica e dados coletados em entrevistas com educadores que atuam no Ensino Médio, desempenhando díspares atividades. Abrangendo como campo de pesquisa uma escola que assumiu tal proposta no município de Jacarezinho, a pesquisa empreendida revelou frustração por parte dos educadores entrevistados perante a proposta do Ensino Médio Integrado no Paraná. De acordo com Bezerra (2010), os entrevistados relataram existir falta de fundamentação teórica sobre a

proposta, e, por isso, não houve modificações naquela realidade escolar. Assim, o que se observou, de acordo com a autora, foi, novamente, a política educacional neoliberal da década de 90. Nesse sentido, Bezerra (2010) considerou um desafio político pedagógico a efetivação do currículo integrado, que ainda precisaria ser vencido pelo estado paranaense.

Os sites das universidades públicas do Paraná a seguir também foram verificados: Universidade Federal do Paraná (UFPR), Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO), Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE). Foram encontradas, no levantamento, três dissertações, conforme a tabela 2:

Quadro 2 - Bibliotecas Digitais das Universidades Públicas do Paraná

Título	Autor	Ano/Instituição
A implantação do Ensino Médio Integrado no Estado do Paraná: a difícil superação da cultura da dualidade	Sandra Regina Davanço	Mestrado, 2009/Universidade Federal do Paraná.
A Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio no Paraná: avanços e desafios	Sandra Regina Oliveira Garcia	Doutorado, 2009/ Universidade Federal de Paraná
A política de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma integrada no Paraná: uma análise da implementação, no Colégio Estadual João Manoel Mondrone no município de Medianeira - Paraná (2003-2010)	Janice Rosângela Cardoso Griebeler	Mestrado, 2013/UNIOESTE.

Fonte: Elaboração da autora com base em dados coletados nos sites das Bibliotecas Digitais das Universidades Públicas do Paraná, de dez. /2015 a mai. /2016.

Na dissertação elaborada por Sandra Regina Davanço (2009), intitulada: “A implantação do Ensino Médio Integrado no Estado do Paraná: a difícil superação da cultura da dualidade”, o problema apresentado foi conhecer como foi feita no interior de uma escola a integração entre a educação profissional e a educação geral, durante a implantação desta proposta. Davanço (2009) exhibe, por meio de um estudo de caso, o momento de implantação da proposta de integração presente no Decreto 5.154/04 no estado do Paraná, em uma escola da rede estadual de Curitiba. Como objetivos específicos, Davanço (2009) se propôs a fazer

uma discussão epistemológica sobre o processo de integração, verificar a concepção que norteava a didática dos professores neste processo e levantar as condições estruturais da escola para efetivar tais propostas. Justificou a problemática pela necessidade de romper com a característica histórica dual que tem acompanhado o ensino médio no Brasil entre formação geral e profissional. Pesquisa bibliográfica, análises documentais e normativas, bem como o confronto dos dados coletados por meio de pesquisa de campo e entrevistas constituíram o recurso metodológico utilizado pela pesquisadora Davanço (2009). Como resultado, considerou que, apesar de a proposta preconizada para o Ensino Médio Integrado não se tenha efetivado na prática daquela instituição, significou avanços para o campo educativo a elaboração da proposta em questão, já que levanta a possibilidade, mesmo que conceitual, de transformação para um ensino comprometido com os interesses históricos da classe trabalhadora, embora o modo societal em que vivemos imponha limites.

Na tese “A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios”, Sandra Regina de Oliveira Garcia (2009) propôs-se a investigar a Educação Profissional integrada ao Ensino Médio, na Rede Pública Estadual do Paraná, para verificar se esta pode ser uma possibilidade de concretização da escola para os que vivem do trabalho, superando o reducionismo da prática e fortalecendo, pela categoria da contradição, o acesso rigoroso aos conhecimentos socialmente produzidos, em que o trabalho, a ciência a cultura e a tecnologia, de forma integrada, norteiem a construção curricular e metodológica. Garcia (2009) apresenta como objetivo geral explicitar que elementos obstaculizam a concretização da integração e quais possibilitam o avanço na perspectiva da educação politécnica. A hipótese inicialmente levantada era a de que não basta vontade política, posto que são necessárias condições humanas e materiais para sua concretização. Em seu aporte metodológico, utilizou-se de pesquisa bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo, aliada a dados obtidos por meio de entrevistas com diretores, professores e alunos de cinco colégios estaduais do Paraná. Como resultado, Garcia (2009) considerou que, para que se efetive a integração, é necessária a superação da dualidade que acompanha o Ensino Médio no Brasil. Ainda dentro deste grande desafio, foram constatados pela autora a necessidade do trabalho coletivo, de profissionais concursados e habilitados nas escolas e a formação continuada e financiamento público específico para esta modalidade. Concluiu que, vencidos os desafios pontuados e priorizando-se os encaminhamentos de dimensão humana e de infraestrutura, esta perspectiva de emancipação humana poderá vir a se consolidar.

A dissertação, denominada “A política de educação profissional articulada ao ensino médio na forma integrada no Paraná: uma análise da implementação, no colégio

estadual João Manoel Mondrone no município de Medianeira - Paraná (2003-2010)”, de Janice Rosângela Cardoso Griebeler (2013), se propôs a investigar o processo de implementação do Ensino Médio na forma integrada em uma escola do município de Medianeira/PR, por meio de um estudo de caso. O percurso metodológico foi de caráter qualitativo e quantitativo, contemplando a contextualização teórica e análise de documentos legais da política de Educação Profissional, a coleta de dados documentais na Secretária Municipal de Medianeira/PR, Núcleo Regional de Ensino de Foz do Iguaçu/PR, e o uso de dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) e Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social (IPARDES) a respeito do Colégio Estadual João Manoel Mondrone. Como resultado, Griebeler (2013), mediante análises dos dados obtidos, destacou avanços, lacunas e fragilidades da política de Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada no Paraná no período de 2003 a 2010.

Os trabalhos analisados serão retomados nos capítulos posteriores para se discutir o objeto desta pesquisa. Pode-se adiantar que contribuíram para clarear o contexto de implantação e revogação do Decreto 2.208/97 em decorrência do Decreto 5.154/04, identificando-se as influências sofridas pela educação direta e indiretamente de organismos de égide neoliberal, e como tal relação se dá nas instituições escolares. Um dado interessante encontrado nas pesquisas que utilizaram estudo de caso é que, nas instituições que mais se aproximam do ideal de integração preconizado, foram realizados cursos para formação da equipe pedagógica e professores sobre o novo desenho curricular que seria adotado.

Pelos argumentos expostos, entende-se que, para a análise da presente pesquisa, será necessário não apenas verificar as posições e encaminhamentos governamentais para a educação média e profissional, mas também a relação trabalho e educação, que, em nosso entendimento, precisa ser compreendida em sua totalidade, situada nos contextos histórico, político, econômico e social de mudanças e no reordenamento das relações sociais estabelecidas em diferentes contextos, como pressupõe o marco metodológico adotado nesta pesquisa.

Para dar sequência ao relato da pesquisa, apresentaremos no capítulo 2 os antecedentes legais e históricos do Ensino Médio e Profissional, visando a compreender seus desdobramentos no sistema capitalista, explicitando a relação de dualidade entre o Ensino Médio e a Educação Profissional.

No capítulo 3, realizamos, inicialmente, reflexões sobre o papel do Estado na sociedade capitalista, para, em seguida, apresentar a análise dos governos de Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e de Dilma Rousseff e quais seus

desdobramentos dentro do cenário de reformas iniciado no ano de 1990, de modo geral e específico, que tiveram influência direta ou indireta, nas políticas direcionadas ao Ensino Médio e Educação Profissional.

No capítulo 4, foram analisadas as políticas educacionais relacionadas ao Ensino Médio e Profissional no estado do Paraná e seus desdobramentos, a partir das reformas implementadas em nível federal, bem como o processo de implantação do Ensino Médio Integrado à Educação Profissional.

No capítulo 5, analisamos a implementação da proposta de integração no governo de Beto Richa, evidenciando a concepção orientadora de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional. Nesta mesma seção, também apresentamos uma análise a partir das instruções encaminhadas pelo governo de Carlos Alberto Richa às escolas da rede estadual no período de 2011 a 2016, com o objetivo de identificar a concepção de educação que norteou as políticas para o Ensino Médio e Profissional no Paraná.

2. ANTECEDENTES LEGAIS E HISTÓRICOS DO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL: COMPREENDENDO A DUALIDADE

Neste capítulo, pontuou-se por objetivo explicitar a relação de dualidade que se apresenta na sociedade capitalista e reflete no Ensino Médio e Profissional. Sendo assim, apresenta-se o levantamento dos seus antecedentes legais e históricos, explicitando a relação de dualidade que “[...] resulta de uma complexa rede de determinações, mediações e tensões entre as diferentes esferas da sociedade: econômica, social, política e cultural. ” (MANFREDI, 2002, p. 32)

Kuenzer (2000, p. 13), destaca que:

A história do Ensino Médio no Brasil tem sido marcada pelas dificuldades típicas de um nível que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a correlação de forças dominantes em cada época, a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

A dualidade estrutural se relaciona à oposição entre duas classes sociais que, de acordo com Marx e Engels (2007), expressam-se conforme o modo de produção adotado na organização societal, cujas bases se fundam em diferentes tipos de propriedade, já expostos no percurso metodológico deste trabalho. Na sociedade capitalista, abarcam a classe detentora dos meios de produção e a classe que vive da venda da força de trabalho. Para o campo educativo, esta separação envolve uma formação distinta para cada classe: uma destinada à formação dos dirigentes/elites; e outra, para a classe dos trabalhadores. A dualidade estrutural presente no campo educativo, na atual conjuntura de desenvolvimento das forças produtivas, move-se em um contexto contraditório, como explicita Manfredi (2002, p. 50):

Nessa linha de argumentação, a educação profissional, enquanto prática social, é uma realidade condicionada, determinada e não condicionante de qualificação social para o trabalho e para o emprego [...] as relações entre escola e trabalho dão-se num contexto histórico de movimentos contraditórios, pois, ao mesmo tempo em que convivemos com grandes transformações no campo da tecnologia e da ciência, das formas de comunicação, convivemos também com o aumento do desemprego, da diversificação das especializações, com a redução das oportunidades de emprego estável, com o aumento do emprego por conta própria, temporário – enfim, um movimento de ressignificação da importância da educação e da escola, associado a

um movimento de redução do emprego formal e de requalificação do trabalho assalariado.

Manfredi (2002) afirma que o Ensino Médio, assim como a educação profissional são condicionados pelos avanços tecnológicos a serviço do capital, direcionando-se às necessidades do sistema capitalista. Isso será tratado no tópico a seguir, com a apresentação das concepções educacionais que permearam as reformas implementadas no sistema educativo e que se relacionaram ao Ensino Médio e Profissional.

2.1 Desenvolvimento histórico do Ensino Médio e Profissional

Buscamos aqui apresentar o desenvolvimento histórico do Ensino Médio e Profissional. Embora atualmente seja atribuída à escola a função de preparar os jovens para o mercado de trabalho, Manfredi (2002, p. 51-52) informa que, historicamente, a constituição da escola não esteve vinculada à formação para o trabalho, posto que “[...] ela foi criada para preparar grupos seletos de pessoas para o exercício do comando, do poder e da direção social.”. A formação voltada para o trabalho “[...] efetivou-se na própria dinâmica da vida social e comunitária, concomitantemente à própria atividade de trabalho”, a qual se constituiu na única escola conhecida pelas classes populares nos séculos anteriores ao trabalho fabril.

No entendimento de Manfredi (2002), na proposta de educação primária baseada no trabalho, figura ideais de formação a ser buscado na atualidade, pois “[...] extrapolam a mera preparação técnico-profissional [...] Trata-se de processos de aprendizagem multifacetados, mediados por relações de historicidade entre sujeitos, contextos e tempos”(MANFREDI, 2002, p. 54). No sentido expresso pelo autor, a escola sempre existiu de diversas formas, em diferentes civilizações. Com os conterrâneos indígenas, a aprendizagem se dava por meio da observação e da participação direta nas atividades da tribo, tais como: pescar, caçar, plantar, colher entre outras: “[...] Tratava-se, portanto, de um processo de Educação Profissional que integrava [...] ‘saberes’ e ‘fazeres’ mediante o exercício das múltiplas atividades da vida em comunidade” (MANFREDI, 2002, p. 67 [grifos da autora]).

No Brasil Colônia, segundo Manfredi (2002), a mão de obra se resumia a escravos negros trazidos da África, indígenas e a poucos homens “livres”, que realizavam

tarefas que exigiam uma maior qualificação técnica, sendo a base da economia naquele contexto a agroindústria açucareira. O Ministério da Educação (2009), ao comemorar o centenário da educação profissional, elaborou um documento em que apresenta resumidamente a história da educação profissional no Brasil, reconhecendo, assim como expõe Manfredi (2002), que a educação profissional teve como seus primeiros aprendizes índios e escravos, em uma perspectiva assistencialista, na época do Brasil colônia. Desde então, tem-se o desenvolvimento histórico da educação profissional, que, neste formato diferenciado, seria destinado às classes sociais consideradas mais baixas, o que se mantém ora intrinsecamente, ora explicitamente nas ações políticas relacionadas a esta modalidade da educação brasileira.

Conforme se verifica com Manfredi (2002), foi somente mais tarde, com a expansão da agroindústria e extração de minérios é que se iniciaram com os jesuítas os primeiros núcleos de formação profissional. Tais relatos sobre as escolas de aprendizagem reafirmam que os sistemas de ensino “[...] são criações recentes, produtos do desenvolvimento do industrialismo como modo de produção, de trabalho e de vida em sociedade” (MANFREDI, 2002, p. 54).

Cunha (2000) afirma que foi neste contexto que os chamados homens livres começaram a ampliar o contato com a educação profissional, principalmente com o advento do ouro em Minas Gerais, com a criação das casas de fundição e fabricação de moedas, que carecia de uma mão de obra mais especializada. Outro ramo que fazia girar a economia neste período era a navegação e, para atender à demanda de mão de obra, criaram-se os Centros de Aprendizagem de ofícios na Marinha do Brasil, para os quais eram recrutados, em sua maioria, moradores de rua e detentos, cujos mestres eram operários especializados trazidos de Portugal, caracterizando-se mais como um grupo considerado de baixo nível para a sociedade colonial: os desvalidos da sorte.

Essa lógica assistencialista com que surge a educação profissional é perfeitamente coerente com uma sociedade escravocrata originada de forma dependente da coroa portuguesa, que passou pelo domínio holandês e recebeu a influência de povos franceses, italianos, poloneses, africanos e indígenas, resultando em uma ampla diversidade cultural e de condições de vida ao longo da história - uma marca concreta nas condições sociais dos descendentes de cada um destes segmentos. (MOURA, 2007, p. 6)

Como relata Cunha (2000), nessa época, somente a alta classe tinha acesso à educação, já que universidades, de fato, só existiam nos países colonizadores e quem quisesse encaminhar seus filhos, além de arcar com as despesas do estudo, também deveria

responsabilizar-se por moradia, alimentação, entre outras necessidades, e isto, naquela época, representava um custo altíssimo para a população brasileira.

Manfredi (2002) relata que somente com a mudança da família real para o Brasil é que foram criadas, a partir de 1808, instituições de ensino especializado¹¹, para atender à demanda de educação para os imigrantes portugueses. Estes foram os primeiros registros do envolvimento do poder público relacionado à educação profissional, com a finalidade de atender às demandas de mão de obra, advindas da:

[...] implantação de atividades e de empreendimentos industriais estatais e privados, para subsidiar o comércio que interessava a metrópole. Ao mesmo tempo, gestou-se a formação do Estado nacional e a constituição do aparelho educacional escolar, que persistiu por mais de um século, basicamente com a mesma estrutura. (CUNHA, 2000, apud MANFREDI, 2002, p. 72)

Tais instituições figuraram como as primeiras escolas públicas criadas para servir a coroa, e que conferiram aos seus frequentadores a possibilidade de ocupar cargos no exército ou na administração do estado.

Paralelo a este processo, Manfredi (2002) relata que o início da educação profissional no Brasil ocorria de maneira informal, com teor pragmático: “[...] o Estado procurava desenvolver um tipo de ensino apartado do secundário e do superior, com o objetivo específico de promover a formação da força de trabalho diretamente ligada à produção: os artífices para as oficinas, fábricas e arsenais” (MANFREDI, 2002, p. 75). A autora comenta que este tipo de ensino “apartado” ocorria em maior escala sempre que um empreendimento manufatureiro de grande porte exigia uma grande quantidade de mão de obra. O Estado, então, por meio do financiamento de instituições de ensino, encaminhava os alunos para instrução de forma compulsória e, em sua maioria, direcionava o ensino aos jovens e a crianças “[...] mais pobres e excluídos da sociedade: órfãos, abandonados ou desvalidos [...]” (MANFREDI, 2002, p. 75). Percebe-se aqui o sentido atribuído à educação profissional: aprender a fazer preparando para atuação direta no trabalho.

Manfredi (2002) informa que foi somente no período compreendido entre 1840 e 1856 que locais formais e específicos foram criados pelo Estado para atender às exigências do setor manufatureiro: “Assim, a Educação Profissional como preparação para os

¹¹ Manfredi (2002, p. 74) cita as seguintes instituições criadas no período imperial, utilizando os escritos de Cunha (2000): No Rio de Janeiro: Academia de Marinha e as cadeiras de Anatomia e Cirurgia (1808); Academia Real Militar (1810); Curso de Agricultura (1814), o Curso de Desenho Técnico (1818); Academia de Artes (1820). Bahia: cadeiras de Cirurgia e de Economia Política (1808), o curso de Agricultura (1812); o curso de Química (1817) entre outras.

ofícios manufatureiros era ministrada nas academias militares (Exército e Marinha), em entidades filantrópicas e nos Liceus de Artes e Ofícios” (MANFREDI, 2002, p. 76).

Segundo Manfredi (2002), a atuação das entidades filantrópicas se deu mediante a criação das Casas de Aprendizes Artífices em 1909, na verdade, uma continuidade do que já vinha ocorrendo em locais informais como: cais, hospitais e arsenais do exército e da Marinha. A estas casas, onde recebiam a instrução primária e aprendiam algum ofício, eram encaminhados jovens e crianças, recolhidos das ruas em condições miseráveis. Concluída a aprendizagem, ainda permaneciam por mais três anos trabalhando nas oficinas para pagar sua estadia. Além disso, recebiam um “pecúlio¹²” que lhes seria entregue ao final dos três anos.

Os Liceus de Artes e Ofícios¹³, como expõe Manfredi (2002, p. 77), “[...] nasceram da iniciativa da sociedade civil, cujos recursos vinham de quotas de sócios ou de doação de benfeitores”. Assim, “[...] Sócios e benfeitores eram membros da burocracia do Estado, nobres, fazendeiros e comerciantes” (MANFREDI, 2002, p. 77). Nestes espaços, nos quais estudavam os filhos das elites, a educação profissional ocorria de modo diferenciado e contava com maiores recursos financeiros advindos, também, do “[...] entrecruzamento dos quadros de sócios com os quadros da burocracia estatal” (MANFREDI, 2002, p. 77).

A autora supracitada pondera que, neste cenário, em que atuavam ora o Estado, ora a iniciativa privada sobre a educação, refletem-se duas concepções distintas, porém complementares para o campo da educação profissional: “[...] uma de natureza assistencialista e compensatória, destinada aos pobres e desafortunados [...] a outra dizia respeito à educação como um veículo de formação para o trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 78). Ambas as concepções tinham como finalidade atribuir dignidade à pobreza por meio do trabalho. Deste modo, legitimou-se no período imperial “[...] a estrutura social excludente herdada do período Colonial. ” (MANFREDI, 2002, p. 78)

A referida autora destaca os anos finais do império como um período histórico marcado por mudanças socioeconômicas sobrevindas do fim da escravatura e consequente imigração, que se deveu, sobretudo, à expansão da economia cafeeira. Paralelamente, neste período, denominado de Primeira República que durou até os anos 30: “[...] O País ingressava em nova fase econômico-social, em virtude da aceleração dos processos de industrialização e urbanização” (MANFREDI, 2002, p. 79).

¹² Um tipo de salário que era economizado e reservado em dinheiro.

¹³ Segundo Manfredi (2002, p. 78), os Liceus de Artes e Ofícios foram criados entre 1858 e 1886, primeiramente no Rio de Janeiro (1858), e, depois, em Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886), com acesso livre da população, mas proibido aos escravos.

Cunha (2000) refere-se a duas reformas que foram priorizadas com o fim do imperialismo, nas quais a educação foi protagonista. Primeiramente, as crescentes necessidades de mão de obra para operação do maquinário industrial, que se desenvolvia lentamente; a segunda atrelava-se ao Estado, já que o cidadão carecia de uma educação mínima para exercer sua cidadania por meio do voto na nova república.

Em relação à educação profissional, neste período, o primeiro grupo social a manifestar um posicionamento foram os positivistas. Manfredi (2002) cita um memorial entregue ao Ministro da Instrução Pública em dezembro de 1889, firmado por 400 operários de oficinas do Rio de Janeiro. No documento, foram manifestadas as seguintes preocupações:

[...] manter o tempo livre para os aprendizes absorverem a educação materna, tendo em vista a formação moral; assegurar a instrução primária, instituindo o concurso de ingresso para a aprendizagem; pagar aos aprendizes apenas o necessário para a complementação do salário dos pais, evitando que alguns destes tivessem a tentação de enriquecer-se à custa do trabalho dos filhos; valorizar a função das mães como educadoras, tanto no lar como no encaminhamento da instrução profissional dos menores. (MANFREDI, 2002, p. 81)

Embora tais sugestões não tenham sido acatadas pelo governo na época, Manfredi (2002) diz que o referido memorial influenciou a criação de um decreto que limitou o emprego de menores nas fábricas e promoveu a transformação do Asilo de Meninos Desvalidos no Instituto de Educação Profissional¹⁴.

Com base nos autores supracitados, até este momento, é possível identificar as concepções educacionais que orientaram a criação e reformulações no Ensino Secundário e profissional. Inicialmente, no Brasil colônia, com o assistencialismo, cultura do trabalho como dignificação da pobreza e o pragmatismo direcionado às necessidades do sistema manufatureiro. No imperialismo, com a intensificação das concepções anteriores somaram-se o início da industrialização e o princípio da criação de um sistema público de ensino para atender à coroa portuguesa. Não obstante, foi somente a partir do Brasil República, com a crescente industrialização e o aumento da necessidade de mão de obra qualificada, bem como

¹⁴ Manfredi (2002, p.81-82), baseando-se no aporte teórico de Cunha (2000), diz que esta modificação referente à transformação do Asilo de Meninos Desvalidos no Instituto de Educação Profissional se deveu à influência de ideologias: liberal e positivista, que incluíram, na Constituição de 1891, a separação entre Estado e Igreja, proibindo qualquer iniciativa de financiamento por parte do Estado para fins religiosos. Os autores, contudo, ressaltam que, em se tratando do necessário controle e disciplinamento dos setores populares, liberais e positivistas e a igreja católica concordam em relação à importância dos ofícios, o que foi verificado “[...] a partir dos anos 20 quando a sociedade brasileira se tornou palco de lutas políticas e sociais [...] houve reaproximação entre a Igreja Católica e o Estado [...] na reintrodução do ensino religioso nas escolas (em nível estadual) e na utilização de recursos públicos para manutenção dos empreendimentos educacionais mantidos por entidades católicas [...]”. Reiteram que “[...] Estas aproximações ocorrem em momentos de crise social, em que os setores subalternos se afirmam como dirigentes e disputam com as elites o comando do Estado.”

a necessidade de letramento do povo para exercer a cidadania por meio do voto, é que as discussões em torno do campo educativo foram enfatizadas. Nos três períodos sintetizados, verifica-se que a necessidade do modo de produção é colocada como embrionária, sendo a educação direcionada a atender às suas demandas.

Como se constata nas análises de Moura (2007, p. 6), foi a partir do século XX, que foram verificados os maiores esforços públicos em relação à formação profissional, que passou de um viés assistencialista, “[...] para a da preparação de operários para o exercício profissional [...]”.

Manfredi (2002, p. 82) destaca o contexto do século XX como um período de crescente desenvolvimento industrial capitalista e conseqüente aumento no número de contratação de operários. Devido a tais fatos, revela-se, também, o protagonismo da classe trabalhadora que:

[...] mediante suas organizações, promoveram uma série de movimentos grevistas, que se espalharam por todos os principais centros industriais. Num clima de movimentos de contestação social e política, o ensino profissional foi visto pelas classes dirigentes como um antídoto contra o apregoamento das ideias exóticas das lideranças anarco-sindicalistas¹⁵ existentes no operariado brasileiro, o qual, na época, era majoritariamente formado por imigrantes estrangeiros.

Nesse sentido, houve a criação das Escolas de Aprendizes Artífices¹⁶ em 1909, onde, segundo Manfredi (2002) eram oferecidos cursos mais artesanais que manufatureiros, tais como: marcenaria, alfaiataria e sapataria. Isso revelou a “[...] distância entre os propósitos industrialistas de seus criadores e a realidade diversa de sua vinculação com o trabalho fabril” (MANFREDI, 2002, p. 84).

A constatação de Manfredi (2002) reforça o entendimento de que a criação das Escolas de Aprendizes Artífices, na realidade, foi concretizada para acalmar os ânimos dos movimentos contestadores de cunho social e político que emergiam com forte influência sobre os trabalhadores. Deste modo, o presidente em exercício à época, Nilo Peçanha, criou “[...] 19 escolas, uma em cada unidade da federação [...]” (MANFREDI, 2002, p. 83). De

¹⁵ Manfredi (2002, p. 91) destaca que, no período compreendido entre 1902 e 1920, predominavam as propostas anarquistas representadas pelo movimento operário-sindical, nas quais a educação tinha papel de destaque “[...] como um veículo de conscientização, de formação de ‘novas mentalidades e ideais revolucionários’.”. Embora Manfredi (2002, p. 92) relate que havia um projeto educativo para sociedade pela combinação de “[...] ações e práticas de educação para adultos via conferências, palestras e estudos promovidos pelas uniões sindicais e/ou mediante a organização de centros de estudos”, não havia clareza sobre o que se intencionava para a educação profissional. Manfredi (2002) destaca notícias da imprensa sindical que apontavam para algumas iniciativas isoladas que se iniciaram em 1923, quando se passaram a oferecer os cursos técnicos de capacitação profissional.

¹⁶ Conforme Manfredi (2002), em seus 33 anos de existência, passaram pelas Escolas de Aprendizes Artífices, aproximadamente 141 mil alunos, uma média de 4300 por ano.

acordo com esta autora, a localização dessas escolas se relacionou mais ao viés político que econômico, posto que, naquele momento, além do papel de “apaziguadora”, a escola representou um “[...] eficiente mecanismo de ‘presença’ e de barganha política do governo federal, nos Estados, junto às oligarquias locais.” (MANFREDI, 2002, p. 83)

Cunha (2000) relembra que até aquele momento não havia documentos reguladores do poder público direcionados a educação profissional e, assim, cada instituição funcionava conforme leis internas, buscando atender às necessidades particulares de cada Estado da Federação em que a escola funcionasse, sendo “[...] consultadas, quando possível, as especialidades das indústrias locais.” (CUNHA, 2000, p. 95). Além disso,

Poucas escolas de artífices tinham instalações para o ensino de ofícios propriamente industriais, à exceção de São Paulo, onde o crescimento da produção industrial, aliado a emulação do Liceu de Artes e Ofícios, ocasionou maior esforço de adaptação das oficinas às exigências da produção fabril. (MANFREDI, 2002, p. 84)

Devido a este fato, no estado de São Paulo, em 1911, começaram a funcionar “[...] as primeiras escolas profissionais oficiais, destinadas ao ensino das ‘artes industriais’ para o sexo masculino e de ‘economias e prendas manuais’ para o feminino” (MANFREDI, 2002, p. 86). A articulação da escola técnica com o Liceu de Artes e Ofícios de São Paulo, segundo a autora, se mostrou vantajosa para o setor privado, já que, por ela, realizava-se a divisão dos custos, o que se verifica “[...] pelo volume de doações de recursos privados e de subsídios públicos [...]” (MANFREDI, 2002, p. 87-88). Com a expansão das estruturas, possibilitada pela ampliação dos recursos financeiros, o próximo passo foi a parceria com as empresas do setor privado, neste caso as de construção civil, o que:

[...] permitiu que a formação ministrada ali fosse considerada da mais alta qualidade pelos empregadores, o que, de um lado, facilitava a obtenção de recursos públicos e privados e, de outro, aumentava-se a procura de seus cursos pelos candidatos a aprendizagem de ofícios industriais e manufatureiros. (MANFREDI, 2002, p. 87)

A partir da experiência de São Paulo, considerada positiva do ponto de vista estrutural, Manfredi (2002) aponta o aparecimento de novas iniciativas mistas direcionadas à educação profissional, principalmente na cidade de São Paulo.

Este fato colaborou para a nova concepção que nortearia as ações relativas à educação profissional, a partir de 1930, durante a vigência do Estado Novo¹⁷, com a

¹⁷ O Estado Novo - nome dado ao regime adotado durante um dos períodos de governo de Getúlio Vargas, que se caracterizou por centralização do poder, nacionalismo, anticomunismo e autoritarismo exacerbado. Foi iniciado em 1937, com o fechamento do Congresso por Vargas, e perdurou até 1945. Segundo Nascimento (2004),

emergência latente de modernização das relações de produção, proporcionada pela “[...] organização científica (capitalismo) do trabalho [...]” (MANFREDI, 2002, p.94). A política educacional que orientou o Estado Novo foi a separação entre trabalho manual e intelectual, apresentando no período citado “[...] um ensino secundário voltado às elites condutoras e os ramos profissionais do ensino médio destinados às classes menos favorecidas” (MANFREDI, 2002, p. 95). Outra característica comentada pela autora foi o papel do Estado considerado como central para que se efetivasse o desenvolvimento econômico. Nesse viés:

A substituição do modelo agroexportador pelo modelo de industrialização (incentivado pelo processo de substituições na produção de bens duráveis e bens de capital) foi realizada mediante pesados investimentos públicos na criação da infraestrutura necessária ao desenvolvimento do parque industrial brasileiro. MANFREDI, 2002, p. 95)

Segundo Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), pressionado pelo empresariado, o Estado assumiu um posicionamento mais efetivo com relação à educação nacional, já que: “[...] Com a industrialização, acentuou-se, porém, a necessidade de se preparar as pessoas para a produção [...]”. Deste modo, principiam-se modificações amplas no sistema educacional para atender aos anseios da indústria, sendo uma das principais medidas a instituição do Ministério da Educação e Saúde Pública já em 1930.

Em prosseguimento às alterações, o Estado apresenta a reforma Francisco Campos, instaurada pelo Decreto n. 19.890, em 18 de abril de 1931, com a qual se iniciou a reforma dos sistemas de ensino, o que refletiu na organização e regulamentação do ensino secundário. Para Nunes (2000, p. 44),

[...] a Reforma Francisco Campos reafirmou a função educativa do ensino secundário, elevou a sua duração para sete anos e o dividiu em dois ciclos: o primeiro, de cinco anos, denominado curso secundário fundamental, e o segundo, de dois anos, chamado de curso complementar, subdividido em três especialidades que correspondiam a um dos três grupos de cursos superiores: engenharia e agronomia; medicina, odontologia, farmácia e veterinária; direito.

Getúlio Dornelles Vargas, em 1929, candidatou-se à presidência da República na chapa da Aliança Liberal. Derrotado, chefiou o movimento revolucionário de 1930, pelo qual assumiu em novembro deste mesmo ano o Governo Provisório (1930-34). Durante este período, Vargas deu início à estruturação do novo Estado (1937 a 1945), com a nomeação dos interventores para os governos estaduais, a implantação da justiça revolucionária, a criação do Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio e promulgação das primeiras leis trabalhistas. Disponível <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_b_getulio_vargas.htm>. Acesso em jun./2016.

Tal processo, iniciado em 1931, efetivou-se apenas em 1942, por meio do Decreto-lei n. 4.244/42 das Leis Orgânicas do Ensino Secundário¹⁸, que dividiram o nível de ensino secundário em duas etapas: um ginásial, de quatro anos, e, diferentemente da Reforma Francisco Campos, um colegial, de três anos, cujo acesso se daria mediante exames de admissão. Nunes (2000, p. 44) relata que, nesse período, se intensificou a procura pelo “ginásio acadêmico”, contudo “[...] o mesmo não ocorria com relação ao ensino profissional, particularmente o ensino industrial e o agrícola, cujas matrículas aconteciam em níveis muito baixos, sem esgotar, inclusive, a utilização de toda sua capacidade de matrícula”. Nunes (2000), citando Abreu (1961), atribuiu esta intensificação da procura pelo “ginásio” ao prestígio atribuído a ele como meio de ascensão social, sendo bem visto pela sociedade da época por ser destinado às individualidades condutoras (elites dirigentes). Era considerada a preparação mais indicada para os jovens se colocarem no mercado e, além disso, seu custo era baixíssimo, em relação às demais formas de educação oferecidas. Como já comentado nesta análise, o trabalho manual, anteriormente era realizado por escravos e, por este motivo, não era visto como um trabalho digno pelas elites deste período.

O ensino de três ciclos, como comenta Cunha (1998), contemplava os ramos profissionais voltados ao trabalho manual, sendo: industrial, comercial e agrícola. Estas ações, no entendimento de Cunha (1998), evidenciaram-se na era Vargas, com a implantação de cursos técnicos voltados às áreas citadas anteriormente, sendo que os alunos que optassem por tais cursos não poderiam se candidatar às vagas no ensino superior divergentes das áreas escolhidas a priori,

[...] a criação das escolas técnicas, não no sentido lato (sinônimo de profissional), mas, sim no sentido estrito, isto é, de instituições que ministram um ensino destinado à formação de técnicos, ou seja, de profissionais de nível médio – para a indústria, para a agricultura, para o comércio e os serviços [...] A esses estava interdita a candidatura irrestrita ao ensino superior – seus egressos somente podiam se inscrever nos exames vestibulares dos cursos considerados diretamente relacionados com os estudos realizados. O secundário, entretanto, era considerado compatível com qualquer curso superior, a despeito sua divisão interna entre o ‘clássico’ e o ‘científico’. (CUNHA, 1998, p. 66)

¹⁸Leis Orgânicas da Educação Nacional: • Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244/42); • Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto-Lei nº 4.073/42); • Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto-Lei nº 6.141/43); • Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-Lei nº 8.529/46); • Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº 8.530/46); • Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613/46).

Sobre o governo Vargas, Ciavatta e Ramos (2011, p. 30), apontam que: “Enquanto vigorou o projeto Nacional-desenvolvimentista¹⁹ e a fase do pleno emprego, preparar para o mercado de trabalho foi realmente a principal finalidade do ensino médio, ainda que o acesso ao ensino superior fosse facultativo e altamente demandado”.

Manfredi (2002, p. 98) relata que, em 1940, foi montado um sistema corporativista de representação sindical, mediante pacto entre o Estado, indústrias e sindicatos, o qual deu origem ao chamado Sistema ‘S’²⁰ que teve como primeiros representantes o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-SENAI (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem-SENAC (1946). As medidas relacionadas à política educacional, implementadas durante o Estado Novo, no entendimento de Manfredi (2002, p. 98), “[...] vieram a favorecer os interesses dos setores empresariais privados e das nascentes estatais, em detrimento dos grupos populares”. Segundo Frigotto (2003, p. 61), tais medidas foram adotadas pelo Estado como resposta “[...] às crises cíclicas do capitalismo, que atingem seu ápice nos anos 30 [...]”.

Retomando Manfredi (2002, p. 102), esta lógica dualista se manteve por um longo período, mesmo com a queda do regime do Estado Novo em 1945, não sem resistência por parte dos que eram “[...] favoráveis a uma escola secundária unificada, que não institucionalizasse a separação entre o trabalho manual e intelectual.”.

Referindo-se às frentes que expressaram resistências ao antigo regime, silenciadas pelo regime autoritário que vigorou durante o Estado Novo, estas ganharam força com a queda do Estado Novo em 1945, como descreveu Manfredi (2002), o que culminou com a aprovação da primeira Lei de Diretrizes e Bases, em 1961.

Ferretti (2016, p. 75) expõe que os debates entre as classes em torno do campo educativo se acirraram no contexto em que foi aprovada a Lei de 1961, sendo que:

Os argumentos priorizados no debate já não eram relativos apenas à organização curricular, mas à democratização e descentralização do ensino, tendo em vista as

¹⁹ Hidalgo e Mikolaiczuk (2015, p. 99) expõem que, nas décadas de 1940, 1950 e meados da de 1960, no Brasil, se desenvolveu uma política econômica mantida pelo desenvolvimentismo e, no plano político e ideológico pelo nacionalismo, ambas legitimadas pela democracia populista. “[...] Assim, pode-se afirmar que, frente aos diferentes interesses de classes, o Estado brasileiro utilizou-se do populismo e do nacionalismo como estratégias para legitimar suas ações no âmbito econômico. ” Todas as características apresentadas compõem o projeto Nacional-desenvolvimentista que foi implementado principalmente na gestão de Getúlio Vargas.

²⁰ Termo que define o conjunto de organizações das entidades corporativas voltadas para o treinamento profissional, assistência social, consultoria, pesquisa e assistência técnica, que, além de terem seu nome iniciado com a letra S, têm raízes comuns e características organizacionais similares. Fazem parte do sistema S: Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); Serviço Social do Comércio (Sesc); Serviço Social da Indústria (Sesi); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (Senac). Fonte consultada site ‘Agência Senado’ Disponível em <<http://www12.senado.leg.br/noticias/glossario-legislativo/sistema-s>> Acesso em jun./2016.

mudanças demográficas em curso, decorrentes da industrialização e urbanização, bem como os referentes à criação do sistema nacional de educação cuja organização e gestão caberiam ao Estado. Enquanto parte dos congressistas alinhou-se com as teses dos Pioneiros da Educação em defesa da escola pública e laica, bem como da democratização e descentralização, os afinados com as teses da igreja e das escolas privadas defenderam a liberdade das famílias em escolher as escolas onde matricular seus filhos, tendo em vista, de um lado, o fortalecimento e ampliação da formação religiosa católica a maior número de adolescentes e jovens, e de outro, a manutenção do ensino privado que cedia espaço ao ensino público. Por isso, rejeitavam a proposta de seus oponentes. (FERRETTI, 2016, p. 75)

Ferretti (2016) descreve ainda que a igreja e representantes de escolas privadas se uniram e apresentaram uma contraproposta ao Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A contraproposta é descrita pelo autor como detentora de um caráter pragmatista e utilitarista alinhado com o desenvolvimento econômico.

A novidade presente na Lei 4.024/61 foi a retirada da proibição referente ao ingresso dos egressos do ensino médio a qualquer curso de nível superior, mas “[...] a dualidade estrutural ainda persistia, embora tenha se garantido maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário” (MANFREDI, 2002, p. 103). Este panorama se reforça:

[...] no período 56/60, quando se pode dizer que o processo de industrialização brasileiro aprofundou sua integração na economia mundial, por meio da abertura ao capital externo e às empresas multinacionais. A partir dessa época, iniciou-se no País uma série de transformações econômicas estruturais que deram origem ao novo modelo de desenvolvimento, adotado explicitamente em meados da década de 60. (CURY, 1982, p. 18)

As transformações aqui destacadas prezavam pela modernização do País e visavam a formar, de um lado, os futuros dirigentes da sociedade para manter as políticas de industrialização e, de outro, a mão de obra qualificada indispensável ao desenvolvimento.

Tal tendência tem continuidade, com o início da Ditadura Militar em 1964, quando um novo projeto de desenvolvimento é instaurado, no qual, segundo Manfredi (2002, p. 104), optou-se: “[...] por uma estratégia de desenvolvimento voltada para os grandes projetos nacionais [...]”.

Sob a ótica de Ferretti (2016), a reforma educacional que ocorreu no referido período pautou-se nos princípios da Teoria do Capital Humano²¹, os quais indicavam

²¹ Segundo Ruckstadter (2005), Theodore Schultz (1902-1998) foi quem cunhou a expressão e expôs sua teoria na década de 1960. A Teoria do Capital Humano apregoa o investimento dos indivíduos em educação, treinamento, pesquisa e saúde, ou seja, investimento em capital humano, e o aumento de produtividade que estaria intimamente ligado a este investimento. Ou seja, é necessário primeiramente investir em capital humano para haver o desenvolvimento econômico.

que a educação deveria ser encarada como um investimento financeiro, cujo resultado se expressaria pela formação rápida e eficiente de profissionais que pudessem colaborar com o desenvolvimento econômico e social do país.

Para suprir a mão de obra necessária a este novo projeto de desenvolvimento, foi utilizado o Programa Intensivo de Formação de Mão de Obra (PIPMO)²², que, de acordo com Manfredi (2002), tratou-se de um treinamento acelerado para suprir os diversos setores da economia, em uma perspectiva tecnicista. Este movimento “[...] fortaleceu o Sistema S e as iniciativas das empresas privadas e estatais, por intermédio do PIPMO e da Lei 6.297/57 que concedeu incentivos fiscais para que as próprias empresas desenvolvessem seus projetos de formação profissional” (MANFREDI, 2002, p. 104).

Tal processo é resultado das políticas apresentadas como solução à crise que assolou o sistema capitalista na década de 30, que Frigotto (2003) afirma ter sido caracterizado por políticas do Estado que direcionavam recursos públicos para financiamento do padrão de acumulação capitalista.

Frigotto (2003, p. 70) diz que, paralelamente ao direcionamento dos recursos, ocorreu o processo de ‘transnacionalização’ da economia, pela injeção de capital privado, o que, paradoxalmente, coincide com: “[...] um verdadeiro revolucionamento da base técnica do processo produtivo, [...] do financiamento direto ao capital privado e indireto na reprodução da força de trabalho pelo setor público”. Este processo, no entendimento do autor, caracteriza a estratégia do capitalismo para retomar novas bases de acumulação durante a crise de 70, que incluíram “[...] reconversão tecnológica, organização empresarial, combinação das forças de trabalho, estruturas financeiras etc. [...]” (FRIGOTTO, 2003, p. 70).

Nesta reformulação das bases técnicas, salienta Manfredi (2002) que os governos militares foram protagonistas, no âmbito do sistema educacional via apresentação de um projeto de reforma do ensino fundamental e médio, por meio da Lei 5.692/71 que “[...] instituiu a ‘profissionalização universal e compulsória para o ensino secundário’, estabelecendo, formalmente, a equiparação entre o curso secundário e os cursos técnicos” (MANFREDI, 2002, p. 105). Isso ocorreu “[...] em um momento em que o país objetivava participar da economia internacional e, neste sentido, delegou (entre outras coisas) ao sistema educacional a atribuição de preparar os recursos humanos para absorção pelo mercado de trabalho” (MANFREDI, 2002, p. 105).

²² Segundo Manfredi (2002), este projeto foi criado durante o governo de João Goulart, pelo Decreto 53.324, de 18 de dezembro de 1963.

Diante do exposto, é possível pressupor a amplitude das transformações a que a educação seria submetida para se adequar-se às novas exigências da industrialização, apoiadas no discurso de universalidade e desenvolvimento econômico. Sapelli (2008) menciona que, neste período, houve a aprovação da Lei 5.692/71, e o discurso apresentado foi o de que a referida Lei viria a contribuir com a formação profissional e conseqüente promoção de desenvolvimento econômico brasileiro.

Para Kuenzer (2012), esta era uma leitura ingênua da redação da Lei 5.692/71, que também apresentava a justificativa de que poderia levar ao fim a dualidade que acompanhava o Ensino Médio, assim como expressa Kuenzer (2012, p. 5): “[...] Por contraditório que possa parecer e no entendimento de seu mentor intelectual, o professor Walnir Chagas, a intenção da Lei 5692/71 era superar a dualidade escolar e criar a escola única do trabalho intelectual e manual”. Na realidade, expressaram-se outros motivos que orientaram a reforma da educação na década de 70, conforme descreve Cunha (1998, p. 68):

[...] a política de profissionalização no ensino de 2º grau (na nova nomenclatura) resultou da política de contenção dos crescentes contingentes de jovens que, tendo concluído o ensino médio (nomenclatura anterior), procuravam o ensino superior. Se a lei da reforma universitária (5.540/68) apresentou um reordenamento interno às instituições de ensino superior, visando ampliar a capacidade de matrículas, a custos médios menos do que proporcionais, a política educacional expressa na lei 5692/71 procurava desviar para o mercado de trabalho, supostamente carente de técnicos e auxiliares-técnicos, parcela dos jovens que postulavam vagas nas instituições de ensino superior, especialmente nas universidades públicas.

Esta fala do autor se confirma diante do teor pragmático e utilitarista, expresso no texto da Lei 5.692/71, que é atribuído à educação, o que ocasionou muitas críticas e dúvidas por parte de instituições e dos profissionais do ramo educativo. Tal fato levou o Ministério da Educação a promover esclarecimentos, o que ocorreu em 1975, mediante a divulgação do Parecer 76/75, aprovado em 23 de janeiro.

No Parecer 76/75, foram listados os aspectos frequentemente apresentados como objeção à concretização da Lei 5.692/71, que eram manifestados pelos profissionais de educação por meio de “[...] Relatórios de Seminários; de Reuniões de Secretárias de Educação; de consultas recebidas [...]” (BRASIL, 1975). O parecer expressa que os pontos levantados como críticos foram ocasionados pela interpretação equivocada, por parte dos profissionais, das orientações expressas na Lei 5.692/71. No excerto a seguir, retirado do Parecer 76/75, expõe-se a principal crítica direcionada ao discurso presente na Lei 5.692/71, que defendia o encaminhamento profissional compulsório.

Alguns críticos da reforma do ensino de 2º grau, numa perspectiva mais filosófica, fazem restrições ao seu ‘ideal pragmático e utilitarista’ que se proporia a uma ‘autêntica formação humanista’. Condena-se a lei, como bem diz o eminente Relator de Indicação, “por que essa não permite ao aluno optar por uma pura educação geral independente de qualquer qualificação profissional” e por considerarem ‘impossível conciliar o objetivo de formação geral do adolescente e de uma formação especializada’. (BRASIL, 1975, p. 24)

Em resposta a tais críticas, o Parecer 76/75 expressa:

Manter nas sociedades industriais da era tecnológica em que vivemos uma formação humanista baseada exclusivamente na educação geral seria, certamente, incidir em anacronismo social, cultural e pedagógico. Como também não seria possível a formação profissional sem uma base sólida de educação geral. Não são aspectos antagônicos: são aspectos que se complementam para a formação integral. Era, pois, indispensável compatibilizar o ensino com a época atual, adequando a formação intelectual e a formação profissional, preparando o jovem integralmente para o mundo em que vive. Para isto era preciso prepara-lo para o exercício de um pensamento científico que, então lhe seria absolutamente essencial; torna-lo capaz de atuar produtivamente em sua sociedade. (BRASIL, 1975, p. 25)

Este excerto, com tom justificador para a reforma, expressou o interesse que se apresentou durante a Ditadura Militar pela participação do Brasil na economia internacional como um dos motivadores da reforma do ensino, impondo-se à educação a responsabilidade de suprir o recurso humano necessário para o objetivo traçado. Tal intenção é reforçada novamente no texto do Parecer 76/75, quando compara o sistema educacional dos países desenvolvidos com o sistema educacional brasileiro:

[...] os sistemas de educação dos países desenvolvidos ou em desenvolvimento, o ensino secundário ou de 2º grau visa à formação para o trabalho, no seu sentido de terminalidade, e ao preparo para o ensino superior, no sentido de continuidade. [...] (BRASIL, 1975, p. 25)

O Parecer faz referência à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), como instituição orientadora das reformas. Vejamos:

[...] a 18ª Sessão da Conferência Geral da UNESCO aprovou o projeto de recomendação sobre o ensino técnico e profissional, baseado no princípio de que este ensino deve ser: a) parte integrante da formação geral; b) meio de acesso a um setor profissional; c) um aspecto da formação contínua. (BRASIL, 1975, p. 25)

Embora o Parecer 76/75 tenha redefinido a Lei nº 5.692/1971, de forma a permitir o aumento da carga horária das disciplinas de caráter geral, quando expressa que “[...] quando excepcionalmente, no ensino de 2º grau o caráter de aprofundamento em determinada ordem de estudos gerais para atender a aptidão específica do estudante [...]”

(BRASIL, 1975), não foi capaz de tornar funcional a reforma pretendida na Lei 5.692/71. Como descreve Manfredi (2002, p. 106) citando CUNHA (1997), não existiam neste período no Brasil “[...] condições objetivas de transformar todo o ensino público de 2º grau, de acordo com a perspectiva de articulação entre educação geral e formação profissional”.

Além disso, Garcia e Lima Filho (2004, p. 2) acrescentam que:

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

Nesse sentido, a Lei 5.692/71 foi sofrendo modificações em curto prazo, em “[...] uma passagem gradativa do ensino profissional compulsório para a consolidação da formação geral para nível médio” (SAPELLI, 2008, p. 114).

Pelo exposto, podemos constatar, por meio do aporte teórico apresentado por Frigotto (2003, p. 77), o impacto da crise de 1970, “[...] sobre o conteúdo do trabalho, a divisão do trabalho, e a qualificação [...]”. A este respeito, expressa-se Frigotto (2003, p. 138),

[...] o embate que se efetiva em torno dos processos educativos e de qualificação humana para responder aos interesses, ou às necessidades de redefinição de um novo padrão de reprodução do capital ou do atendimento das necessidades e interesses da classe ou classes trabalhadoras firma-se sobre uma mesma materialidade em profunda transformação, onde o progresso técnico assume um papel crucial, ainda que não exclusivo.

Manfredi (2002), citando Alves (1997), concorda que as transformações operadas ao longo das décadas de 40 a 70 cooperaram para cristalizar concepções e práticas dualistas para o ensino profissional: de um lado, com a educação acadêmica escolar generalista, que proporcionava um ensino baseado nos clássicos, que se ampliavam à medida que os estudos avançavam para o ensino superior, e, de outro, a educação profissional, que proporcionava apenas o conjunto de informações necessárias à atuação prática para o trabalho. Ressalta-se que as propostas de formação direcionadas nas referidas décadas ocorreram em contextos ditatoriais e visavam à contenção social pela educação profissional. Assim, entendemos que a legislação explicitou uma conotação classista e repressiva, já que os filhos da classe trabalhadora deveriam ser profissionalizados e impedidos no acesso ao ensino superior.

Em 1982, segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.7), já não havia razão para manter a Lei 5.692/71 com a flexibilidade proporcionada pelo Parecer n. 76/75 que “[...] considerou a possibilidade de os cursos não levarem a uma habilitação técnica”. Em consequência disso, foi aprovada a Lei n. 7.044 em 1982, instituindo novamente o curso propedêutico.

[...] enquanto a Lei n. 5.692/71 determinava que na carga horária mínima prevista para o ensino técnico de 2º grau (2.200 horas) houvesse a predominância da parte especial em relação à geral, a Lei n. 7.044/82, ao extinguir a profissionalização compulsória, considerou que nos cursos não profissionalizantes as 2.200 horas pudessem ser totalmente destinadas à formação geral.

Ou seja, pela Lei n. 7.044, de 1982, o ensino propedêutico passou a ser organizado a partir de uma base geral de formação, com a suposta função de preparar o aluno para ingressar no ensino superior:

Com isto, os estudantes que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma formação básica plena que, por sua vez, predominava nos cursos propedêuticos, dando àqueles que cursavam esses cursos, vantagens em relação às condições de acesso ao ensino superior e à cultura em geral. (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p.7)

Para Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), as reformas aplicadas à educação, operacionalizadas em contextos anteriores, demonstraram que a marca do dualismo se apresentou com ênfase na impossibilidade de aqueles que cursavam o ensino técnico ingressassem no ensino superior, como ocorreu com a Lei de 1961. Já as reformas operadas na década de 70 passaram a influenciar “[...] o plano de valores e dos conteúdos da formação” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 9).

Bremer e Kuenzer (2012, p. 6) entendem que a Lei 7.044/82, na realidade, espelhou o dualismo estrutural presente na sociedade brasileira, separando o saber teórico do prático que reforçou a divisão social “[...] representando um modelo de desenvolvimento com estrutura econômica interdependente ao capitalismo mundial [...]”. Ainda segundo as autoras: “[...] Esta relação entre educação e trabalho expressava, uma vez mais, a exclusão e a seletividade resultante da contradição estabelecida entre capital e trabalho” (BREMER; KUENZER, 2012, p. 6).

É importante observar a ocorrência de manifestações e questionamentos no período. Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) mencionam que, mesmo com repressões ocorridas durante a ditadura militar (1964 a 1985), aconteceram mobilizações nacionais pela transição democrática, e “[...] a sociedade civil organizada, através de suas entidades educacionais e

científicas, mobilizou-se fortemente pela incorporação do direito à educação pública, laica, democrática e gratuita na Constituição” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 9), o que resultou na instalação do Congresso Nacional Constituinte em 1987. Tal fato representou: “[...] Ao longo dos anos de 1980, a luta dos educadores comprometidos com a educação pública e superação das desigualdades de classe em todas as suas expressões e, particularmente, na educação” [...] (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30).

Ferretti (2016, p. 81) comenta que as concepções de formação educacional do período ditatorial evidenciam “[...] os processos de discriminação de origem social presente no sistema escolar desde sua constituição [...]”. Este fato, juntamente com a conexão estreita entre a educação e o desenvolvimento econômico, nas duas décadas ditatoriais marcadas pela Teoria do Capital Humano, levaram ao aprofundamento das discussões em torno das relações entre trabalho e educação, assunto que será verificado a seguir na abordagem sobre a década de 90.

2.2 A concepção de Ensino Médio e Profissional na década de 1990

Este item possui por objetivo destacar as modificações ocorridas nas políticas educacionais, especialmente as direcionadas ao Ensino Médio e Profissional, de modo a identificar as concepções de formação que nortearam tais mudanças na década de 90.

Reitera-se que, em 1990, houve uma nova crise financeira. Griebeler (2013, p.36) aponta que a crise que se apresentou no Brasil, neste período, foi de ordem interna, provocada pelo endividamento e ajustes econômicos, o que exigiu “[...] uma nova organização do Estado, para atender à realidade do momento e às exigências capitalistas.”

A década de 90, conforme Frigotto (2007, p. 1137), ficou caracterizada pela lógica do ajuste neoliberal, voltada para “[...] descentralização, flexibilização e privatização [...]”. Tais ações se concretizaram durante a vigência dos oito anos do governo Fernando H. Cardoso segundo as orientações do que foi conhecido como o “[...] Consenso de Washington ou a cartilha do ajuste dos países dependentes para se adequarem aos objetivos dos centros hegemônicos do sistema capitalista mundial” (FRIGOTTO, 2007, p. 1137).

De acordo com Silva (2005, p. 265), o Consenso de Washington foi um evento realizado em novembro de 1989, durante o qual se reuniram:

[...] os governos conservadores, diretores executivos e representantes das instituições financeiras internacionais, ministros da Fazenda, presidentes de bancos centrais e representantes dos governos das economias em desenvolvimento [...] a fim de procederem a uma avaliação da economia dos países tomadores de empréstimos, que apresentavam resultados insuficientes segundo lógica de acumulação de capitais. [...] Durante a reunião, os integrantes afirmaram a necessidade de reformas estruturais, de aplicação de um plano de estabilização econômica, e ratificaram a proposta neoliberal como condição para conceder novos empréstimos aos países periféricos.

A adesão às reformas propostas, como se verifica nesta citação, foi posta como a única alternativa aos países em desenvolvimento para adentrar a era da chamada modernidade. Nesta primeira adesão, segundo Silva (2005), priorizou-se:

[...] reforma do Estado, da previdência e reforma fiscal, a política de privatização de empresas estatais, a redução orçamentária de gastos públicos nacionais, o controle inflacionário, a política de facilitação de competitividade externa, a desregulamentação e regulamentação pela ótica privada, a estabilidade das instituições bancárias, a liberalização do fluxo de capitais, a obtenção de superávit primário, a política de incentivo do setor privado e de flexibilização dos contatos de trabalho. (KUCZYNSKI; WILLIAMSON, 2004 apud SILVA, 2005, p. 256)

As reformas aqui referidas eram necessárias para maior circulação do capital, segundo seus mentores, e ficaram conhecidas, conforme Silva (2005), como reformas de primeira geração. Silva (2005) também relata o aprofundamento das reformas, que foram consideradas insuficientes e incompletas e, por orientação do Consenso de Washington, estas foram consolidadas por meio das chamadas reformas de segunda geração que envolveram o aprofundamento daquelas já iniciadas no Estado, porém, focadas nos serviços ofertados pelas instituições públicas: escolas e universidades, e instituições do sistema de saúde. De modo específico, a reforma influenciou a indução das privatizações com a implementação de acordos assinados com a União Mundial do Comércio (OMC), sendo que, no campo educativo, a privatização expressou-se em duas dimensões: “[...] uma, a redução e realocação de recursos estatais para a educação básica e superior, e a outra, a destinação de recursos públicos para o setor privado, seja pela concessão de benefícios tributários, seja pela isenção de impostos” (SILVA, 2005, p. 260).

Neste período, evidencia-se que havia um jogo de forças políticas bastante visíveis: luta pela constituinte, interferência de organismos internacionais pelas sugestões e interesses de uma elite em manter um projeto educativo para formação de trabalhadores na direção da manutenção social. A preocupação era com a expansão da educação, possibilitando

a todos terem acesso a ela para que a formação de mão de obra se consolidasse via escola básica que intenciona socializar o básico da educação para esta formação.

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) contribuem para esta análise, citando documentos produzidos no período iniciado em 1990, ano em que os países assumiram o compromisso de assegurar uma educação básica de qualidade para todos, na Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien. Neste encontro, foi difundida a ideia de que a educação deveria proporcionar a realização das necessidades básicas de aprendizagem (NEBAS) que: “[...] refere-se àqueles conhecimentos teóricos e práticos, capacidades, valores e atitudes indispensáveis ao sujeito para enfrentar suas necessidades básicas [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 49). Sendo assim, a prioridade recaiu sobre o ensino fundamental, deixando as demais modalidades como coadjuvantes. Outro documento internacional difundido neste período citado pelas autoras, e elaborado pela Comissão Econômica para América Latina e o Caribe-CEPAL, sob o título: *Transformación Productiva con Equidad*, alertava para a necessidade de adequações no campo educativo para as demandas da reestruturação produtiva, devendo:

[...] adequá-los a ofertar os conhecimentos e habilidades específicas requeridas pelo setor produtivo. Eram elas: versatilidade, capacidade de inovação, comunicação, motivação, destrezas básicas, flexibilidade para adequar-se a novas tarefas e habilidades como cálculo, ordenamento de prioridades e clareza na exposição, que deveriam ser construídas na educação básica. (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 53)

Em 1992, um novo documento foi publicado pela CEPAL em conjunto com a UNESCO: *Educación e Conocimiento: eje de la transformación productiva con equidade*. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 53), este documento trazia as diretrizes para as ações políticas e institucionais a fim de que houvesse a vinculação sistematizada entre educação, conhecimento e desenvolvimento, criando, ao longo do decênio, as condições para incorporação “[...] do progresso científico e tecnológico que tornasse possível a transformação das estruturas produtivas da região em um marco de progressiva equidade social”.

Nesta mesma lógica, e com o objetivo de prosseguir com os acordos firmados em Jomtien, é que foi elaborado, em 1993, no Brasil, o Plano Decenal de Educação para Todos. Deste modo, “[...] o Brasil traçava as metas locais a partir do acordo firmado em Jomtien e acenava aos organismos multilaterais que o projeto educacional por eles prescrito seria aqui implantado” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 52).

Outro documento que formou as bases para a continuidade da reforma educacional iniciada em 1990 foi o Relatório Delors, elaborado entre 1993 e 1996. Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) descrevem que a UNESCO convocou especialistas do mundo inteiro para compor a Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, sob a coordenação de Jacques Delors, para a elaboração do documento que viria a ser lançado em 1999, intitulado “Educação um tesouro a descobrir” (1999). O relatório em questão constituiu-se de um diagnóstico da realidade educacional, enfatizando o papel que a educação deveria assumir no final de século XX, cabendo a ela a responsabilidade pelo desenvolvimento humano sustentável, propondo uma educação ao longo de toda a vida, baseada em quatro pilares para a aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver junto, articulando comunidade escolar, autoridades oficiais e comunidade internacional na concretização dos objetivos propostos.

Nesse período, como explicitam Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), conceitos como: “capacitação”, “participação”, “autonomia”, “igualdade” etc., foram ressignificados e direcionados ao campo educativo, à luz do novo consenso que surgia, de modo que:

[...] 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; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 44)

Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) reiteram que, junto a estes novos conceitos, houve a retomada, pela literatura internacional, dos aspectos da Teoria do Capital Humano, largamente utilizada na década de 70, aspecto já comentado, que difundia a ideia de que a educação era decisiva para a competitividade entre os países, disseminando a ideia de que, para ser um cidadão do século XXI, era preciso dominar os chamados códigos da modernidade, descritos pelas autoras como: conjunto de conhecimentos e destrezas necessários para participar da vida pública e desenvolver-se produtivamente na sociedade moderna. Logo: “[...] Mecanicamente - repetindo uma velha máxima salvacionista -, atribuiu-se à educação o condão de sustentação da competitividade dos anos 1990” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2011, p. 56).

Observamos que o interesse das instituições econômicas pela educação estava, não apenas no financiamento, mas também no fato de que os acordos firmados, as

sugestões encaminhadas traziam em seu conteúdo o reforço à nova sociabilidade requerida do trabalhador. Ao analisar as políticas propostas pelo Banco Mundial, Fonseca (2001, p. 90), explica que:

[...] o Banco incorpora em seu discurso social uma, retórica humanitária, respaldada por princípios de sustentabilidade, justiça e igualdade social, na qual a meta prioritária é o combate à situação de pobreza, mediante a busca da equidade na distribuição na renda e nos benefícios sociais, entre os quais se destacam a saúde e a educação. Esses objetivos seriam alcançados pelo incremento da eficiência na condução das políticas públicas e da competência operacional dos agentes envolvidos para o aumento da produtividade em cada setor, medida pela relação econômica de custo-benefício, em nível individual, institucional e social.

Incorporando princípios administrativos por meio de projetos sociais, o Banco marca, na prática, a desigualdade entre os indivíduos, reduzindo acesso e participação nos benefícios sociais e econômicos, com uma sensação de igualdade alcançada pela implementação de orientações junto às normatizações aplicadas na conjuntura social. Nesse sentido, o Banco apresenta um conjunto de políticas fundamentais para concessão de recursos financeiros para a área educacional, na qual Fonseca (2001, p. 91) destaca duas tendências perceptíveis:

[...] a primeira é a vinculação dos objetivos educacionais à política econômica do Banco, no que se refere ao papel da educação para inserção diferenciada no mercado de trabalho. A segunda é a oferta de certa quantidade de escolaridade como 'alívio' da situação da pobreza, especialmente destinada às populações mais atingidas pelos efeitos dos ajustes econômicos.

Em concordância com tal ideia, Leher (1998, p. 120) reitera que, além dos fatos mencionados:

No caso dos países latino-americanos, não há como dissociar a ideologia da globalização das políticas de ajuste estrutural encaminhadas pelo Banco Mundial. O *ajuste estrutural* é feito em nome da *globalização* que, conforme o discurso dominante justificará os sacrifícios do presente.

A ideologia da globalização na década de 90 se apresentou com uma conotação diferenciada e foi amplamente empregada nos discursos políticos, que: “[...] reveste-se de um significado positivo e consensual, que procura dar a todos a noção de que serão incluídos nos processos de mudança [...]” (OLIVEIRA, 2000, p. 48). Esta autora diz que esta resignificação do termo foi uma tentativa generalizada de oportunizar a

transnacionalização do capital, por meio de aspectos políticos, econômicos e culturais, de modo a responder às demandas do contexto capitalista, que passava por uma reestruturação.

Leher (1998) menciona que Fernando Henrique Cardoso foi um dos políticos que aderiram aos princípios da globalização para o país brasileiro, expressos durante sua campanha à presidência, o que foi constatado em seus discursos. Em “[...] um último ato de campanha afirmou enfaticamente ‘Sim à globalização, e não à marginalização’” (LEHER, 1998, p. 120). Tal afirmação possibilita o entendimento da caracterização da “globalização” com um caráter virtuoso e positivo. Leher (1998) explica que, diferente da Revolução industrial, em 1990:

[...] os instrumentos de trabalho assumem função que os eleva à condição de complexo produtivo autônomo. A revolução científica e tecnológica é tida como uma transformação universal de todas as forças produtivas que altera de maneira radical o status do homem. A ciência é elevada à condição de força produtiva decisiva que, se ainda permanece confinada nos países industrialmente mais adiantados, está destinada a ser, desde sua origem, um progresso mundial e, em última análise, só pode avançar em escala mundial. (LEHER, 1998, p. 123)

Isso leva ao entendimento de que a constatação desta realidade pelos países desenvolvidos levou-os a impor aos países em desenvolvimento a ideologia neoliberal que englobava as necessidades do setor produtivo e, desta forma, também houve a necessidade de atendimento de mão de obra.

De acordo com Leher (1998), os aspectos até aqui elencados se aprofundaram com a dominação econômica ampliada em 1990, fato que ocorreu por meio de volumosos empréstimos concedidos pelos organismos internacionais para que a reforma fosse operacionalizada. Junto à dominação econômica, Leher (1998, p. 122) afirma que a educação foi: “[...] elemento estratégico para a realização das promessas da democracia liberal”. A educação como um meio de socialização foi direcionada a imprimir a sociabilidade necessária ao novo projeto de sociedade que surgia, de modo a não suscitar resistência à nova ordem mundial, possibilitando a dominação no plano ideológico.

Diante do exposto, no contexto do neoliberalismo, apresenta-se o seguinte panorama educacional, descrito por Leher (1998, p. 130):

A escola para os excluídos fica reduzida ao ensino fundamental empobrecido em termos de conteúdo científico, artístico e histórico-social. Os demais níveis, crescentemente privatizados, estão reservados aos setores prósperos da sociedade; porém, também estes estão sendo degradados por reformas curriculares que empobrecem o caráter científico do conteúdo escolar. Esta situação é agravada pelo fato de tais modificações estarem sendo definidas em termos **institucionais**. Deste modo, a segregação social é assumida como política deliberada do Estado. Compete

à educação operar as contradições da segregação, propiciando aberturas para o futuro. O pressuposto, aqui explicitado, é: todos aqueles que fizerem as escolhas educacionais corretas terão possibilidades ilimitadas. Em suma, os indivíduos (e países) que priorizarem corretamente a educação terão um futuro radioso pela frente, comprovando, deste modo, a validade das bases do sistema. O capitalismo atual é justo com aqueles que souberem se qualificar corretamente. Basta não insistir nas prioridades erradas. Não adianta gastar com o ensino superior e a pesquisa, pois, conforme a tese das vantagens comparativas, os países em desenvolvimento devem perseguir nichos de mercado onde seja possível vender mercadorias de baixo valor. No caso de necessidade de tecnologia, esta pode ser facilmente comprada nos países centrais. [Grifos do autor]

O exposto permite entender que foi direcionado aos países em desenvolvimento o papel de consumidores²³ da tecnologia produzida pela revolução científica que se operava nos países desenvolvidos. Pelo discurso da meritocracia, igualmente foi conferida aos sujeitos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso mediante a defesa irônica acerca das “amplas” oportunidades que seriam geradas pela renovação do sistema capitalista. É nesse viés que a reforma da educação se desenvolveu a partir da década de 1990, assim como sintetiza Ferretti (2016, p. 81):

Tal medida buscou ajustar a educação nacional aos discursos e práticas internacionais relativamente à necessidade de a educação rever-se tendo em função dos interesses desencadeados pelas transformações em curso no âmbito do trabalho a partir da década de 1970 – a denominada reestruturação produtiva. Criaram-se, por essa forma, as condições para a instituição de um projeto educacional voltado para formação dos sujeitos sociais adequados às formas flexíveis organização do trabalho, não só como produtores, mas, também como consumidores.

Esta ideologia se apresentou de forma expressiva, a partir do ano de 1996, quando:

[...] aprovou-se a Lei nº 9.394/96 cuja tônica não foi mais a preparação para o trabalho e sim para a vida, ressaltando uma falsa dicotomia só explicável pelo estigma escravocrata de nossa sociedade. Sob esse ideário, preparar para a vida significaria desenvolver nas pessoas competências genéricas e flexíveis, de modo

²³ Mello (2004, p. 94) diz que este processo ocorreu com o aporte teórico proporcionado pela tese da “Vantagem Comparativa” advinda, principalmente da “[...] Grã-Bretanha da primeira revolução tecnológica do capitalismo. As ideias que compunham o pensamento liberal defendiam o lucro, a propriedade privada, o livre comércio entre as nações e a obediência a uma divisão internacional do trabalho baseada na “teoria das vantagens comparativas” de Davi Ricardo (1772-1823), um dos pensadores da escola clássica inglesa. De forma bastante sintética, esta teoria preconiza que um país deveria se especializar na produção em larga escala daquele produto que para si representasse uma maior vantagem comparativa com outros países. O objetivo do capitalismo inglês era garantir para si o fornecimento de produtos agrícolas e insumos de que necessitava, enquanto se encarregava de fornecer os produtos manufaturados incorporados com a mais alta tecnologia disponível. Tal situação garantia à coroa britânica o monopólio de certas tecnologias, ficando o mundo colonial como mero fornecedor de produtos primários. A relação que se estabeleceu àquela época entre Portugal e Inglaterra serve como uma boa ilustração de uma divisão internacional do trabalho que teve um impacto profundo na economia brasileira que se prolonga, ainda que de forma relativamente diferenciada, até os nossos dias. Nesse sentido, Mello (2004), complementa que o capitalismo só poderia se expandir se o excedente produzido em seu núcleo pudesse ser negociado com as economias não-capitalistas ou capitalistas menos desenvolvidas.

que elas pudessem se adaptar facilmente às incertezas do mundo contemporâneo. (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 30)

A Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, na época de sua promulgação, no Artigo 39²⁴, apregoava que “A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia conduzia ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva” (BRASIL, 1996).

Dessa forma, as reformas operacionalizadas obedeceram às exigências do setor produtivo, o que corrobora a constatação de Manfredi (2002, p. 114):

A reforma do ensino médio e profissional do Governo Fernando Henrique Cardoso, tal como inúmeras outras reformas que têm conformado as políticas educacionais, anuncia como seu objetivo prioritário a melhoria da oferta educacional e sua adequação as novas demandas econômicas e sociais da sociedade globalizada, portadora de novos padrões de produtividade e competitividade.

Leher (1998) salienta que o conjunto de medidas para o campo educativo, normatizadas no período de 1990, durante o governo FHC, promoveu o esvaziamento “científico” e “humanístico” do currículo do Ensino Médio e Profissional em detrimento das necessidades de mão de obra exigidas pelo desenvolvimento, preconizando saberes pragmáticos. Leher (1998) continua dizendo que tais medidas tomaram grande proporção, que e as necessidades humanas, que diziam respeito à educação de qualidade com objetivos comuns para todos, foi deixada de lado.

Tais reformas concretizadas no período obedeceram à lógica produtivista, conforme o exposto. Observamos que a opção é por um projeto de sociedade e de educação capitalista. Nesse sentido, as diferentes posições de classes sociais – trabalhadores e proprietários – teriam projetos educativos diferenciados, visando à manutenção dessa estrutura social. E, como constatou Manfredi (2002), estas compreenderam o Ensino Médio como uma única trajetória de modo a preparar os indivíduos para a vida, enquanto que a Educação Profissional apresentou caráter complementar, conduzindo: “[...] ao permanente desenvolvimento das aptidões para a vida produtiva e destinar-se-á a alunos e egressos do ensino fundamental, médio e superior, bem como ao trabalhador em geral jovem e adulto, independente da escolaridade alcançada” (MANFREDI, 2002, p. 129).

Deste modo, foi criado o Decreto 2.208/97, no ano seguinte, para regulamentar o Ensino Profissional, ampliando a sua fragmentação, como afirma Moura (2007, p. 16).

²⁴ O texto foi alterado em 2008, em função da Redação dada pela Lei nº 11.741.

[...] a educação profissional não faz parte da estrutura da educação regular brasileira. É considerada como algo que vem em paralelo ou como um apêndice e, na falta de uma denominação mais adequada, resolveu-se tratá-la como modalidade, o que efetivamente não é correto.

Segundo Sapelli (2008), anteriormente, no congresso, junto com o projeto de Lei de Diretrizes e Bases para aprovação, também havia o Projeto de Lei 1.603/1996 tramitando no congresso, no qual já havia a tentativa de reforma da educação profissional. Com a aprovação da Lei 9.394/96, que oportunizou a regulamentação da educação mediante decretos, o PL 1.603/1996 foi retirado, e, em 1997, foi instituído o Decreto 2.208/97, que será objeto de análise no próximo tópico.

Logo após as normatizações propiciadas pelo Decreto 2.208/97, também foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio²⁵ e, ainda, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico²⁶. Por força do Decreto 2.208/97, como descrevem Ciavatta e Ramos (2011, p. 30):

[...] as Diretrizes Curriculares Nacionais pregaram, como uma doutrina reiterada, os currículos baseados em competências, descritas como comportamentos esperados em situações de trabalho. Por mais que se tenha argumentado sobre a necessidade do desenvolvimento de competências flexíveis, essa prescrição não escapou a uma abordagem condutivista do comportamento humano e funcionalista de sociedade, reproduzindo-se os objetivos operacionais do ensino [...].

Tal fato confirma o forte apelo à formação das competências reivindicadas pelo mercado de trabalho, além de conferir ênfase à formação para a empregabilidade, como avaliam Frigotto e Ciavatta (2003 p. 108):

A dimensão talvez mais profunda e de consequências mais graves situa-se no fato de que o Governo Fernando H. Cardoso, por intermédio do Ministério da Educação, adotou o pensamento pedagógico empresarial e as diretrizes dos organismos e das agências internacionais e regionais, predominantemente a serviço desse pensamento como diretriz e concepção educacional do Estado. Trata-se de uma perspectiva pedagógica individualista, dualista e fragmentária coerente com o ideário da desregulamentação, flexibilização e privatização e com o desmonte dos direitos sociais ordenados por uma perspectiva de compromisso social coletivo.

Manfredi (2002, p. 135) complementa, dizendo que a estratégia de reestabelecimento da dualidade de redes e currículos, mediante as normatizações da Lei

²⁵ Resolução CNE/CEB 03/1998, Parecer CNE 15

²⁶ Resolução CNE/CEB 04/1999 e Parecer CNE 16/1999

9.394/96 e promulgação do Decreto 2.208/97, “[...] parece se coadunar perfeitamente com a lógica geral de reforma do Estado brasileiro”.

Constata-se a manutenção das desigualdades sociais, na construção de uma educação que não correspondia aos interesses da população, o fortalecimento da necessidade de manifestação e encaminhamento de medidas visando a alterações que correspondessem a uma educação pública, gratuita e de qualidade, a exemplo do que preconizava o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) que se empenhou na criação de uma proposta alternativa para o campo educativo por meio da elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE):

Desse modo, o FNDEP²⁷, representando parcela significativa da sociedade civil organizada, tomou para si a incumbência de elaborar democraticamente uma proposta de PNE que contemplasse os anseios e a concepção de educação, estado e sociedade das entidades que integravam o Fórum. Utilizando-se de uma metodologia que envolvia amplos setores do campo da educação, num período de menos de dois anos, entre 1996 e 1997, foi consolidado o PNE no II Congresso Nacional de Educação (CONED). Este Plano foi intitulado PNE – Proposta da Sociedade Brasileira. (BOLLMANN, 2010, p. 661)

Entre outros imperativos, o PNE de 2001 sinalizava para a necessidade da integração da educação profissional com as demais modalidades: ensino fundamental ou médio. Além disso, defendia a criação de um plano de expansão para o Ensino Médio, com ampliação das vagas e atendimento das demandas a serem supridas até o final da década no período de 2001 a 2010.

Bollmann (2010, p. 673) reitera que a construção e desenvolvimento de um Plano Nacional para o campo educativo já era previsto na Constituição Federal em seu Artigo 214, bem como pela LDB, contudo em nenhum dos governos sequentes à elaboração da CF e LDB, houve preocupação com esta questão, caracterizando a “[...] ausência do compromisso político com o planejamento da educação como política de Estado”. Entretanto a apresentação

²⁷ Segundo Bollmann (2010), O FNDEP, na época, era composto por: Sindicato Nacional dos Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN), Federação de Sindicatos de Trabalhadores das Universidades Brasileiras (FASUBRA Sindical), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Estabelecimentos de Ensino (CONTEE); Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST); Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica e Profissional (SINASEFE), União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), União nacional dos Estudantes (UNE), União Brasileira de Estudantes Secundaristas (UBES), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Associação Nacional de Educação (ANDE), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação de Educadores Latino Americanos e do Caribe (AELAC); Comissão Nacional de Assuntos Educacionais do Partido dos Trabalhadores (CAED/PT), Confederação Nacional dos Servidores Públicos Federais (CONDISEF) e alguns representantes de Fóruns Estaduais em Defesa da Escola Pública.

da proposta pelo FNDEP ao Congresso Nacional levou o Governo Federal a apresentar uma proposta paralela, o que:

[...] Significa que essa estratégia **forçou o governo** a expor o seu plano global de implantação de políticas educacionais sem o mínimo cuidado de viabilização de suas metas, já que foram subtraídas do texto final, pelos vetos presidenciais, todas aquelas que envolviam financiamento. (BOLLMANN, 2010, p. 673-674 [grifo nosso])

Tal fato, na concepção do autor supracitado, “[...] revela as reais concepções e diretrizes da política educacional dos setores hegemônicos representados pelo governo FHC” (BOLLMANN, 2010, p. 674). Tais fatos, como salienta Bollmann (2010), reafirmam o formato fragmentado com que o governo FHC tratava as políticas educacionais, de forma a impedir a visão da totalidade, o que poderia revelar à população o descaso com que vinham sendo implementadas as políticas sociais e educacionais, caracterizando a não garantia do direito a qualidade social como um dever do Estado.

Com a presente retrospectiva histórica, verificou-se a ampliação da dualidade estrutural que acompanha do Ensino Médio e Profissional e não sua superação. Pôde-se verificar, também, os embates encabeçados por instituições contrárias às políticas que foram sendo implementadas ao longo da constituição da história da educação brasileira, o que levou-nos a aprofundar a análise das políticas direcionadas à Educação Média e Profissional. Assunto que será tratado no próximo tópico, mediante análise da Lei 9.394/96, Decreto 2.208/97 e Decreto 5.154/04.

2.3 Lei 9.394/96, Decreto 2.208/97 e Decreto 5.154/04: desdobramentos no cenário atual.

Neste subtítulo, aprofundaremos nossa análise acerca dos documentos que entendemos ampliar a possibilidade de desvelamento das concepções que orientaram as reformas educacionais a partir de 1990, respectivamente: a Lei 9.394/96, o Decreto 2.208/97 e Decreto 5.154/04.

Saviani (1998) relata que a elaboração do documento original que daria sustentabilidade à LDB, por intermédio do Fórum em Defesa da Escola Pública que reuniu

aproximadamente 30 entidades de âmbito nacional²⁸, colocado para votação como PL n° 1158-A, foi apresentado pelo deputado Octavio Elísio (PSDB) em 1988. Ressalta-se que tal projeto sofreu amplas reformulações e adequações em um processo que passou por uma tramitação de nove anos na câmara e que veio a ser aprovado como a Lei 9.394, de dezembro de 1996, o que, conforme Saviani (1998, p. 199),

Quando consideramos o segundo projeto de Darcy Ribeiro, isto é, o substitutivo apresentado em março de 1996 com as suas sucessivas versões que resultaram no texto finalmente convertido na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, vamos constatar que se trata de um documento legal que está em sintonia com a orientação política dominante hoje em dia e que vem sendo adotada pelo governo atual em termos gerais e, especificamente, no campo educacional.

Esta articulação ocorreu dois anos após o início do mandato presidencial de Fernando Henrique Cardoso do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), cujas bases de governo se fundavam, como pode ser visto em Saviani (1998), nos princípios da teoria neoliberal. Este período protagonizou também a reforma do Estado brasileiro, que preconizava:

[...] valorização dos mecanismos de mercado, apelo à iniciativa privada e às organizações não-governamentais em detrimento do lugar e do papel do Estado e das iniciativas do setor público, com a consequente redução das ações e dos investimentos públicos [...]. (SAVIANI, 1998, p.200)

Neste sentido, Saviani (1998), diz que a Lei aprovada em 1996 foi elaborada de forma a permitir interpretações variadas a fim de se adequar às necessidades do processo produtivo. O referido autor destaca, em linhas gerais, que a Lei 9.394/96 expressou o esforço por parte do Estado em reduzir custos, encargos e investimentos públicos, de forma a alocar parcerias com o setor privado e as organizações não governamentais, em uma perspectiva de lei mínima para um estado mínimo, logo:

[...] a questão da LDB se revelou um espaço decisivo. Isto porque, nesse âmbito, não se tratava apenas de se aplicar a mesma estratégia mas se estava diante da condição de viabilidade da própria estratégia [...] Daí a opção por uma 'LDB minimalista', compatível com o 'Estado mínimo', ideia reconhecidamente central na orientação política [...]. (SAVIANI, 1998, p. 200)

²⁸Entre as principais, Saviani destacou (1998, p.57): ANDE, ANDES-SN, ANPAE, ANPEd, CBCE, CEDES, CGT, CNTE, CNTEEC, CONAM, CONARCFE (depois ANFOPE), CONSED, CONTAG, CRUB, CUT, FASUBRA, FBAPEF, FENAJ, FENASE, FENOE, OAB, SBF, SBPC, UBES, UNDIME E UNE, sendo convidadas CNBB, INEP e AEC.

Em vista disso, Saviani (1998) alerta para a contrariedade expressa na Lei 9.394/96 aprovada na época em relação à própria Constituição Federal de 1988 e cita como exemplo o artigo 208 da CF que prevê obrigatoriedade da educação como dever do Estado com a progressiva extensão ao Ensino Médio e sua universalização gratuita, enquanto que a Lei 9.394/96, artigo 5^o²⁹ citava como direito público e subjetivo apenas o ensino fundamental, questão que ficou resolvida no âmbito legal pela EC 059/2009³⁰.

Griebeler (2013) destaca o caráter híbrido da redação da Lei 9.394/96 que possibilitou a regulamentação da educação por meio de novos decretos e normatizações, imprimindo flexibilidade a possíveis alterações mediante a ampla reformulação do setor produtivo. Outro fato que se verifica é a bifurcação da formação presente no texto da Lei 9.394/96, que, acatando a orientação dos organismos internacionais sobre a priorização da educação básica, não contemplou a formação profissional como parte integrante da educação básica.

Na época em que foi aprovada a Lei 9.394/96 em relação ao Ensino Médio, Saviani (1998) salienta que houve retrocesso em relação aos textos anteriores que apontavam maiores exigências na articulação entre teorias e práticas, ciência e produção, entre os estudos teóricos e os processos práticos; entre os fundamentos científicos e as formas de produção, elementos que distinguiriam o trabalho na organização social e deixavam “[...] espaço para se encaminhar a organização desse grau de ensino com base na perspectiva da politecnicidade.” (SAVIANI, 1998, p. 213). Ao longo do processo de tramitação, como destacou Saviani (1998), foram dissolvidos os ideais expressos no projeto original, mantendo-se apenas os artigos 35 e 36 que abordavam a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos na modernidade.

Para Ivers (2000, p. 69), houve a retomada de preceitos remanescentes do fordismo/taylorismo³¹ na proposta presente na Lei 9.394/96, quando esta propõe a separação

²⁹ A redação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, foi alterada em 2013. Em Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, estabeleceu-se a ampliação da educação básica obrigatória e gratuita dos quatro aos 17 anos de idade, incluindo o ensino médio. A Presidente na época era Dilma Rousseff (PT) e tinha como Ministro da Educação Aloizio Mercadante.

³⁰ Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI.

³¹ Taylor foi um estudioso da Administração Científica do Trabalho e apresentou Os Princípios da Administração Científica do Trabalho, cujo princípio era o aumento da produção com a divisão das tarefas, seguindo padrões de tempo, este novo modo de produção encabeçado por Taylor deu origem ao taylorismo. Segundo Harvey (1992), o fordismo teve início em 1914, quando Henry Ford introduziu a linha mecânica de montagem. O período

entre o Ensino Médio e a Educação Profissional que “[...] supõe a ruptura entre o saber acadêmico, desvalorizado por não ser prático, e o saber para o trabalho, desvalorizado por não ser teórico”. Tais preceitos previam a separação entre teoria e prática, restringindo o conhecimento do trabalhador à função desempenhada na indústria sem o conhecimento da totalidade do processo produtivo. Além disso, celebrando a equidade ao invés da igualdade, priorizou conteúdos gerais e técnicos, deixando de lado os princípios da integração entre educação média e profissional, o que reforçou a dualidade estrutural, negando acesso à classe trabalhadora a uma educação que contemplasse sua realidade.

Não obstante demonstrar a adoção dos princípios do fordismo/taylorismo, a Lei 9.394/96 também anunciava características relacionadas às políticas neoliberais adotadas durante o governo FHC, pela alteração quase total do texto do projeto original encaminhado pelo Fórum em Defesa da Escola Pública. Essas ações demonstram o caráter utilitarista atribuído ao campo educacional, cujo fim não era a educação emancipatória, afetando direitos educacionais adquiridos, como considera Griebeler (2013, p.48),

[...] os avanços teóricos alcançados na década de 1980, relativos à escola pública, democrática, laica, universal, gratuita e politécnica, passam a ser substituídos, na década de 1990, pela lógica utilitarista, segundo a qual os investimentos do Estado em educação destinaram-se a ações de retorno econômico, na perspectiva do custo e do benefício [...].

Junto à ênfase utilitarista atribuída à educação geral presente na Lei 9.394/96, também se intensificou o apelo à empregabilidade, o que implicou a reforma da educação profissional, que passou a ter um sistema próprio de organização, articulando-se no seu nível técnico ao ensino médio regular, pelas regras estabelecidas pelo Decreto n. 2.208 de 1997.

Embora tenha sido aprovado em 1997, o Decreto 2.208 já vinha tramitando no congresso por meio do projeto de Lei 1.603/96 junto com a LDB. A aprovação da LDB teve papel ímpar para sua implementação, como descreve Martins (2000, p. 80): “[...] Assim que ela foi aprovada, abriu-se a possibilidade para a regulamentação do ensino profissional não mais mediante projeto, mas por decreto tendo em vista a compreensão de que essa atribuição compete, efetivamente, ao Executivo Federal”

Martins (2000, p. 81) relembra o fato de que, antes da Lei 9.394/96, o ensino profissional deveria obrigatoriamente ser regulamentado por projetos de Lei. Com a

fordista foi caracterizado pela produção em massa para consumo em massa e acordos coletivos com os trabalhadores do setor monopolista como um meio de regulação das relações sociais (estabeleceu jornada de 8 horas), em condições políticas determinadas.

nova possibilidade prevista na LDB da regulação por decretos, o governo federal retirou o projeto de Lei 1.603/96 de tramitação do congresso, sob o argumento de necessidade de adequações e apresentou o Decreto 2.208/97, que, segundo Martins (2000), é uma cópia fiel³² do projeto anterior. Junto ao Decreto 2.208/97, foi instituída portaria 646, de 14 de maio de 1997, que impossibilitava a intervenção da comunidade acadêmica, por se tratar de uma medida administrativa.

O Decreto 2.208/1997 indicava a profissionalização a ser realizada nos níveis básico, técnico e tecnológico, regulamentando os Artigos 39 a 42 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Manfredi (2002) descreve o Decreto 2.208/1997, pelo qual o nível básico se destinaria à maioria dos trabalhadores jovens e adultos, independente da escolaridade; o nível técnico seria para matriculados ou egressos do Ensino Médio, com uma organização autônoma do Ensino Médio; o nível tecnológico corresponderia aos cursos de nível superior na área tecnológica para egressos do nível médio ou técnico. No entendimento de Manfredi (2002, p. 133), estas regulamentações contrapõem-se “[...] à perspectiva de uma especialização profissional como etapa que ocorreria após a conclusão de uma escola básica unitária.”

Nesse sentido, Martins (2000, p. 81) reforça que:

[...] as intenções expressas no Decreto 2.208/97, ou melhor, no PL 1.603/96 maquiado superficialmente, bem como na portaria mencionada, não necessitariam mais de incursões do Executivo sobre o Legislativo para serem aprovadas. Considerando seus objetivos fundamentais, elas já estavam em vigor a partir do momento da publicação do decreto e da portaria, uma vez que a LDB aprovada possibilitou essa manobra antidemocrática.

Bernardim e Silva (2014) verificam que outras políticas elaboradas entre os anos de 1995 e 2000 apresentavam este mesmo viés e se diferenciavam em sua natureza, ora assumindo o caráter de proposta, ora adotando uma função normativa, contudo manifestando uma mesma intencionalidade: produzir mudanças expressivas na estrutura curricular do Ensino Médio. No entendimento dos autores, os principais documentos oficiais nos quais estas “naturezas” se verificam são:

Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), produzidos sob orientação do MEC pela sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC); as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), explicitadas no Parecer 15/98 e na Resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica

³² Martins (2000, p. 81) relata em nota que, na época, o deputado federal Pe. Roque (PT-PR), elaborou um quadro comparando artigo por artigo, mostrando as similaridades entre o PL 1.603/96 e o Decreto 2.208/97, sendo aprovada tal análise pela reunião do Núcleo de Educação do Bloco de Oposição, em 24 de abril de 1997.

(CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) [...]. (BERNARDIN; SILVA, 2014, p. 27)

Bernardim e Silva (2014) explicam que tais políticas curriculares direcionadas às escolas médias partiram da necessidade de adequações advindas da Reforma do Estado, que foi realizada durante o governo FHC, em resposta “[...] às demandas da economia [...]” (BERNARDIN, SILVA, 2014, p.27). Para que tal mudança fosse expressiva, conseqüentemente, cogitou-se a elaboração da mudança dos paradigmas curriculares. Neste sentido, segundo afirmam Bernardim e Silva (2014), as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM (1998) expressavam que o currículo vigente anteriormente “[...] com base nos saberes disciplinares tradicionais, não mais responderia às demandas da esfera produtiva, especialmente no que diz respeito à formação para o mundo do trabalho. Em substituição, foi proposta a organização curricular com base na definição de competências e habilidades”. (BERNARDIN, SILVA, 2014, p. 27)

Contudo, contrariamente à política expressa nas DCNEM (1998) que se basearam nos modelos flexíveis de produção, no entendimento de Martins (2000), os alicerces do Decreto 2.208/97 assumiram as bases de formação fordista/taylorista de trabalho, assim como a LDB que previa a separação entre teoria e prática, conforme destacamos anteriormente. Deste movimento, originaram-se “[...] as iniciativas educacionais que buscavam separar a formação de cunho mais propedêutico da formação profissional” (MARTINS, 2000, p. 83).

Martins (2000) pondera que a orientação fordista/taylorista, tomada pelo Decreto 2.208/97, que presumiu a separação do ensino propedêutico da educação profissional, foi um retrocesso até mesmo para o desenvolvimento econômico, pois ele atendia a uma realidade já superada, que vigorou até a década de 1980. Na época da promulgação do referido Decreto, já havia a demanda por trabalhadores com formação ampla, que, contemplando as novas tecnologias poderia aumentar a qualidade da produção. Esta constatação, segundo Martins (2000, p.84), demonstra o anacronismo presente na elaboração da proposta prevista pelo Decreto 2.208/97:

[...] o anacronismo do Decreto 2.208/97, por nós afirmada, não quer significar que a regulação do ensino profissional no Brasil ocorreu em desacordo com a lógica imposta pelo capital internacional. Pelo contrário essa regulação apresenta-se em sintonia com a ‘nova ordem’, tendo em vista que ela estabelece papéis deferentes às nações, a saber: algumas poucas, as mais desenvolvidas, são as protagonistas e o restante, as empobrecidas, as figurantes. Para essas últimas, não há razão para construir sistemas de ensino-aprendizagem em consonância com o desenvolvimento econômico [...] essas nações empobrecidas devem somente aplicar

a ciência e a tecnologia desenvolvidas pelos protagonistas. Logo, essa regulamentação do ensino profissional está em sintonia com a ‘nova ordem’ mundial, porque coloca o Brasil enquanto mais um dos muitos submissos às exigências dos países capitalistas centrais, mas é anacrônica, uma vez que limita nosso sistema de ensino profissional a lógicas produtivistas ultrapassadas.

Na lógica expressa pelo capital internacional, é imperativo produzir, todavia mais necessário ainda é consumir os insumos. Neste formato, estabelecem-se papéis distintos às nações: países mais desenvolvidos são considerados protagonistas, já que detêm maior potencial produtivo e os países empobrecidos desempenham o papel de consumidores. Nesta lógica, são feitos investimentos mínimos nos países empobrecidos a fim de submetê-los às exigências dos países capitalistas centrais.

Diante da realidade exposta, o anacronismo, presente na proposta do Decreto 2.208/97, foi agravado pela forma de organização prevista no artigo 8º. Vejamos:

Art 8 º Os currículos do ensino técnico serão estruturados em disciplinas, que poderão ser agrupadas sob a forma de módulos.

§ 1 º No caso de o currículo estar organizado em módulos, estes poderão ter caráter de terminalidade para efeito de qualificação profissional, dando direito, neste caso, a certificado de qualificação profissional. (BRASIL 1997)

Este trecho do decreto, no entendimento de Martins (2000), previa, na verdade, um treinamento emergencial para recolocação do trabalhador mediante as necessidades imediatas das demandas do mercado, contudo as novas tecnologias no processo produtivo se renovavam com tal intensidade que esta preparação do trabalhador logo seria superada, ou seja, treinar o trabalhador em uma função específica colaborou apenas para o processo de desemprego, constituindo-se em mais um atraso nos encaminhamentos presentes no Decreto 2.208/97, como expressa:

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 o 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 sujeita à regulamentação curricular. (BRASIL, 1997)

A educação neste formato poderia ser desenvolvida em qualquer espaço, com a finalidade de reciclar os conhecimentos do trabalhador a fim de que este pudesse desempenhar múltiplas funções nas organizações empresariais. Isso reforça que o Brasil, conforme Martins (2000), desempenhou apenas um papel secundário como consumidor da tecnologia dos países desenvolvidos e, neste sentido, não havia razão para que fosse

construído um sistema de ensino em consonância com o desenvolvimento econômico mundial, como era realizado nos países considerados protagonistas.

O Decreto 2.208/97 expressou o que já ocorre desde os primórdios com o Ensino Médio, mantendo a separação entre a formação geral e profissional, atestando, por meio legal, tal especificidade relacionada à dualidade estrutural. Conforme salienta Moura (2007, p.5):

A relação entre a educação básica e profissional no Brasil está marcada historicamente pela dualidade. Nesse sentido, até o século XIX não há registros de iniciativas sistemáticas que hoje possam ser caracterizadas como pertencentes ao campo da educação profissional. O que existia até então era a educação propedêutica para as elites, voltada para a formação de futuros dirigentes. Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso.

Tal dualidade se evidencia no momento em que o Decreto 2.208/97 proclama que o ensino técnico poderia ser realizado sequencialmente ou concomitante ao Ensino Médio. Para ilustrar, cita-se um dos objetivos relacionados no texto da lei no artigo 1º, inciso IV, no qual se lê: “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). Desta forma, fica subentendido que esta normatização deveria se aplicar a todos os jovens trabalhadores. Agora vejamos o artigo 5º: “A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este” (BRASIL, 1997). Logo,

[...] o jovem trabalhador que pretende profissionalizar-se deverá demorar mais tempo nos estudos, a não ser que tenha condições econômicas para manter-se concomitantemente no ensino técnico e no profissional, sem trabalhar; ou que não necessite, justamente pela própria condição econômica, de submeter-se a essa tão descartável formação técnica. Em ambos os casos, percebe-se que o decreto estende à educação técnico-profissional a diferenciação presente nas demais relações sociais. (MARTINS, 2000, p. 86)

O autor pontua como ‘descartável a formação técnica’ ao trabalhador, porque os jovens que necessitavam de trabalhar desde muito cedo não tinham condições de realizar os estudos concomitantemente, conforme indicava o Decreto 2.208/97. Pressupõe-se, assim, a partir das análises expostas, que, quando o jovem trabalhador se formava: ou a vaga de trabalho que pretendia quando optara pelo curso técnico já teria sido ocupada pelo jovem que possuía condições econômicas de estudar em tempo integral, ou já havia sido superada

devido ao avanço das novas tecnologias, resultando em uma formação “[...] obsoleta, dado que não lhe propiciou o entendimento do processo e a possibilidade de assimilar as inovações” (MARTINS, 2000, p.89). Além disso, sem a condição mínima que possibilitasse a empregabilidade, a qual deveria ser proporcionada pela formação profissional, o trabalhador não tinha condições de passar aos níveis superiores de educação, reforçando a dualidade excludente que diferencia a educação dos pobres, ficando, assim, “[...] o nível superior [...] destinado somente aos abastados [...]” (MARTINS, 2000, p. 89).

Moura (2007, p. 17) relata que, junto à aprovação do decreto, era pleiteado um empréstimo pelo Estado ao “[...] Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) com o objetivo de financiar a mencionada reforma[...]”. O recurso foi direcionado para materialização das ações advindas do Programa de Expansão da Educação Profissional - PROEP - uma parceria entre o Ministério da Educação e Ministério do Trabalho, e que foi instituído para adequar as diretrizes curriculares à nova ordem econômica. Diante disso, as Escolas Técnicas Federais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica. Moura (2007) informa que a função do PROEP foi de reestruturar a rede de Ensino Profissional com destaque para as necessidades empresariais, medidas necessárias para torná-lo competitivo no mercado de modo a proporcionar um autofinanciamento, tornando-o atrativo para participação da rede privada, de forma a desresponsabilizar o Estado pelo seu financiamento.

A educação, neste formato, por ser financiada com recursos externos, permitiu a participação de órgãos privados, via o já conhecido sistema S (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI); Serviço Social do Comércio (SESC); Serviço Social da Indústria (SESI); e Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio (SENAC), levando a cabo uma das características principais da ideologia neoliberal, a saber, “[...] a defesa incontestada da iniciativa privada, está mais do que caracterizado a presença da ‘nova ordem’ na regulamentação do ensino profissional.” (MARTINS, 2000, p. 90).

Diante do exposto, concorda-se com Martins (2000), quando este diz que o Decreto 2.208/97 foi uma iniciativa neoliberal acertada durante o governo de Fernando Henrique Cardoso que:

Atendendo às pressões determinadas pelos gestores da ‘nova ordem’ mundial, o Executivo Federal procurou enquadrar-se às ideias de Hayek e, no que se refere ao ensino tecno-profissional, efetivá-las mediante o decreto em pauta [...] forjadas na tentativa de contraporem-se às políticas do ‘bem-estar social’ [...]. (MARTINS, 2000, p. 91)

Em nosso entendimento, esta diferenciação, que se pressupõe seja proposital e que se apresenta no Decreto 2.208/97 em relação ao sistema de ensino-aprendizagem médio e profissional, assim como comenta Martins (2000), tem por objetivo um nivelamento imposto pela classe detentora do modo de produção, para manter sua hegemonia na totalidade social. Neste sentido, o referido decreto foi “[...] mais uma arma da classe hegemônica no âmbito das relações econômicas para fortalecer-se e consolidar-se como classe dirigente e dominante em todo coletivo social” (MARTINS, 2000, p. 102).

Esta concepção de valorização da mão de obra a favor do desenvolvimento causou grande incômodo aos defensores da educação, cuja defesa se refere à educação que contemple como finalidade a emancipação humana. Conforme expressam Frigotto e Ciavatta (2003, p.119):

A reforma educacional praticada pelo Governo FHC, no seu conjunto e, em particular, em relação à educação tecnológica e à formação profissional, foi coerente com o ideário do liberalismo conservador em termos econômicos e sociais, tanto na concepção quanto na ação prática. O Decreto nº 2.208/97 é uma síntese emblemática desse ideário. Esse decreto foi complementado, como instrumento coercitivo, pela Portaria do MEC nº 646 de 1997, que obriga os Centros Federais de Educação Tecnológica a restringirem em 50% as matrículas do nível médio integrado, das oferecidas em 1966, com o indicativo de extensão futura. A arma do MEC para isso era a concessão de mais ou menos recursos de acordo com a adesão a portaria [...] os cursos técnicos de nível médio, escancaram a perspectiva economicista, mercantilista e fragmentária mediante a pedagogia das competências e a organização do ensino por módulos, sob o ideário da ideologia da empregabilidade.

O caráter iminentemente técnico verificado no Decreto 2.208/97 levou os intelectuais a ampliar os debates em torno das necessidades não contempladas no referido Decreto. Saviani (2008, p.10) colabora com este assunto, defendendo que os educadores encontraram no “[...] Partido dos Trabalhadores (PT) um canal político natural de desaguadouro de suas reivindicações, configurou-se assim a expectativa de que a chegada do PT ao poder federal abriria uma nova era para a educação no país.”.

Conforme Cêa (2006), em 2003, quando assume Luiz Inácio Lula da Silva, os debates em torno da reforma da educação profissional, da qual o Decreto 2.208/97 é parte, ganharam força política, e alterações foram verificadas na legislação educacional novamente, sendo que uma das principais se referem à revogação do Decreto 2.208/97, o que aconteceu dois anos depois, pelo Decreto 5.154/04.

Esta demora na reforma, que já vinha sendo pleiteada antes mesmo da eleição de Lula, deve-se, no entendimento de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), ao contexto caracterizado por eles como “controverso e restrito” em que vivia o Brasil devido às políticas

neoliberais, o qual passou às mãos de um governo opositor que demonstrou encaminhamentos que tomaram por base alianças conservadoras, expressando em suas ações mais continuidades em relação ao governo FHC do que rupturas.

Isso se verifica nas alterações realizadas ao longo do governo de Lula, na redação do texto da Lei 9.394/96, quando, na finalidade explicitada no art. 35, lê-se: “[...] a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos [...]” também no primeiro parágrafo do art. 36; “[...] domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna” (BRASIL, 1996). Este último faz menção aos ditos “códigos da modernidade”, necessários para que o indivíduo possa ingressar na nova sociedade. Neves (2007) aponta que o artigo 35, ao utilizar os elementos textuais: ciência e tecnologia, na realidade, expressa:

[...] desenvolver competências para operar (trabalho simples) e adaptar (trabalho complexo) a ciência e a tecnologia transferidas pelas empresas trans e multinacionais dos pólos dinâmicos do capitalismo, na nova divisão internacional do trabalho, o Brasil intensifica o caráter subordinado de seu desenvolvimento. (NEVES, 2007, p. 212)

Ao intensificar o caráter utilitarista atribuído à educação, o artigo 35 deixou de lado a formação humana, prezando por um treinamento para operacionalizar as novas tecnologias. Devido a tais fatos, reforçamos que, mesmo com as alterações feitas durante o governo Lula, a LDB 9.394/96 expressou em seu texto uma legislação híbrida com interesses divergentes, resultado de elementos de natureza distinta, praticados durante o governo Lula.

Retomando Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), em relação aos eventos relacionados à educação média e profissional, os debates ocorreram em torno de três possíveis destinos na modificação do Decreto 2.208/97. O primeiro defenderia apenas a revogação do decreto, utilizando-se dos preceitos normativos presentes na Lei 9.394/96. O segundo atinava-se à manutenção do referido decreto com a elaboração de um anexo com alterações mínimas. A terceira posição partilhada por uma parcela dos intelectuais era a revogação total do decreto e elaboração de um novo para substituí-lo. Verifica-se, na análise dos autores, que a terceira posição foi vencedora, porém o decreto não se modificou de maneira ampla, caracterizando-se como um documento híbrido que representa a luta de classes entre conservadores e progressistas.

Entretanto, Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) consideram que devemos interpretar este documento como instrumento possível em um momento histórico de lutas sociais em defesa da educação. Percebe-se claramente a presença de interesses que explicitam

a contradição e a mediação nesta definição política que objetiva a transformação social tão almejada pelos educadores e representantes de uma educação para a emancipação social. Desta maneira, entendemos a importância do papel de tais educadores nos embates na busca por operacionalizar as mudanças necessárias, porque, assim como eles, “[...] sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 4).

Em 2004, a nova proposição presente no Decreto 5.154 se refere à centralidade do trabalho como princípio educativo, indicado como “[...] a base unitária do Ensino Médio” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 11). Esta proposição criou expectativas de mudanças nos defensores da educação emancipadora, já que abarcava “[...] a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 11). Neste sentido, o decreto propõe a integração de três formas:

I – Integrada, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental, sendo o curso planejado de modo a conduzir o aluno à habilitação profissional técnica de nível médio, na mesma instituição de ensino, contando com matrícula única para cada aluno;

II – concomitante, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino fundamental ou esteja cursando o ensino médio, na qual a complementaridade entre a educação profissional técnica de nível médio e o ensino médio pressupõe a existência de matrículas distintas para cada curso, podendo ocorrer:

a) na mesma instituição de ensino, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis;

b) em instituições de ensino distintas, aproveitando-se as oportunidades educacionais disponíveis; ou

c) em instituições de ensino distintas, mediante convênios de intercomplementaridade, visando ao planejamento e ao desenvolvimento de projetos pedagógicos unificados;

III – subsequente, oferecida somente a quem já tenha concluído o ensino médio. (BRASIL, 2004)

Isso leva ao entendimento da tentativa de acabar com a dualidade que sempre acompanhou a educação média, entre ofertar ensino propedêutico ou profissional, contudo:

O conteúdo do Decreto 5.154/2004, embora restabeleça acertadamente o poder normativo da LDB 9.394/96 ao prever a possibilidade da forma integrada de oferta da educação profissional no âmbito do ensino médio, o faz colocando essa alternativa no mesmo nível de importância das demais formas de articulação (concomitante e sequencial), ratificando, destarte, o mais perverso efeito do decreto 2.208/97 para os trabalhadores brasileiros: a desvinculação entre formação para o trabalho e elevação dos níveis formais de escolaridade permanece como a tendência

predominante de (des) qualificação para o trabalho ofertada pelo sistema público de educação; ou seja, permanece a hegemonia da educação profissional desintegrada. (CÊA, 2006, p. 7)

Assim, a desintegração proporcionada anteriormente pelo Decreto 2.208/97 se mantém na essência do novo Decreto, posição com a qual concordam Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005), Cêa (2006) e Griebeler (2013), quando destacam a continuidade da vigência das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a Educação Profissional nas formas concomitante e subsequente. No entendimento dos autores, tais diretrizes deveriam ser modificadas em função do novo Decreto N° 5.154/2004, ampliando seu direcionamento visando à integração.

Griebeler (2013) reitera que apenas um decreto não seria capaz de alterar a realidade histórica à qual foi exposto o Ensino Médio juntamente com a Educação Profissional. Pelos escritos de Kuenzer (2007), isso se verifica no momento em que as escolas, mesmo mediante o novo decreto, voltaram a oferecer a Educação Profissional articulada ao Ensino Médio na forma Integrada com a mesma estrutura anteriormente utilizada. Conforme destaca Griebeler (2013, p. 70).

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

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) chamam a atenção para o fato de que, na mesma época da promulgação do Decreto 5.154/04, houve a extinção da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC), para a criação de duas novas secretarias: Secretaria da Educação Básica (SEB) e a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Isso implicou uma contradição, já que tanto a Lei 9.394/96 quanto o Decreto 5.154/04 previam a integração, contudo a dualidade se manteve no plano estrutural da sociedade. A manutenção da dualidade é esclarecida na fala expressa por Garcia (2009, p. 40):

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

Isso nos leva a afirmar, assim como Garcia (2009), que a formação que serve às elites, cuja finalidade é a formação político-ideológica que visa à manutenção do sistema capitalista, não pode ser a mesma para os filhos da classe dos que vivem do trabalho. Sendo assim, consideramos que o Decreto 5.154/04,

[...] fruto de um conjunto de disputas e, por isso, mesmo, é um documento híbrido, com contradições que, para expressar a luta dos setores progressistas envolvidos, precisa ser compreendido nas disputas internas na sociedade, nos estados, nas escolas. Sabemos que a lei não é a realidade, mas a expressão de uma correlação de forças no plano estrutural e conjuntural da sociedade. Ou interpretamos o Decreto como um ganho político e, também, como sinalização de mudanças pelos que não querem se identificar com o status quo, ou será apropriado pelo conservadorismo, pelos interesses definidos pelo mercado. (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 4)

Reforça-se, contudo, assim como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p. 11) que o Decreto n. 5.154/2004, mesmo com contradições, representou “[...] a consolidação da base unitária do ensino médio [...]”. Como uma política resultante do embate entre progressistas e conservadores, que “[...] dependendo do sentido em que se desenvolva a disputa política e teórica [...] poderá conduzir para a superação do dualismo na educação brasileira ou consolidá-lo definitivamente” (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005, p. 11).

Diante disso, reconhecemos a necessidade de as escolas e de seus professores pensarem sobre o processo de constituição da política educacional, dos interesses norteadores da formação, aspectos imprescindíveis diante da quantidade de propostas e reformulações em curso neste período. Além disso, Ciavatta (2005, p. 13) reforça que:

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

Em 2008, são alteradas novamente as orientações que tratam da educação profissional por meio da Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da

educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica, conforme versa um trecho da referida Lei:

Parágrafo único. Os cursos de educação profissional técnica de nível médio, nas formas articulada concomitante e subsequente, quando estruturados e organizados em etapas com terminalidade, possibilitarão a obtenção de certificados de qualificação para o trabalho após a conclusão, com aproveitamento, de cada etapa que caracterize uma qualificação para o trabalho. (BRASIL, 2008)

Esta lei incorpora a forma integrada da educação profissional, vinculada à educação básica. Pressupõe, também, a compreensão de que a educação profissional técnica de nível médio seja uma das possibilidades de desenvolvimento do Ensino Médio e não uma modalidade educacional, quando coloca a mesma como subseção do Ensino Médio “Seção IV-A – Da Educação Profissional Técnica de Nível Médio”.

Após a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, que será comentada mais adiante, ocorreu também a aprovação do Plano Nacional da Educação-PL n. 13.005/2014, em que há indicações para o desenvolvimento do Ensino Médio com qualidade, de modo a ser universalizado para atender a alunos nas idades entre quatro a 17 anos. Tais ações são consideradas necessárias para que se garanta não apenas o acesso, mas também a permanência dos alunos no Ensino Médio.

O Plano Nacional de Educação, aprovado em 2014, traz como 11ª meta: triplicar as matrículas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público (BRASIL, 2014, p. 39). Reforçando a questão pontual de que a educação profissional foi e é marcada pela divisão de classes, na qual a educação do trabalhador é aligeirada, reforça que a formação geral atualmente está descolada da educação profissional, conforme se pode verificar:

Aumentar a oferta da educação para os trabalhadores é uma ação urgente, mas para que seja garantida sua qualidade faz-se necessário que essa oferta tenha por base os princípios e a compreensão de educação unitária e universal, destinada à superação da dualidade entre as culturas geral e técnica, garantindo o domínio dos conhecimentos científicos referentes às diferentes técnicas que caracterizam o processo do trabalho produtivo na atualidade, e não apenas a formação profissional *stricto sensu*. (BRASIL, 2014, p. 39)

Reconhecemos, assim como versa o PNE, a importância do trabalho para garantir as necessidades básicas dos trabalhadores, contudo faz-se necessário que a capacitação venha acompanhada de uma formação integrada entre Ensino Médio e

Profissional, nas bases da omnilateralidade que conduzirá a emancipação da classe trabalhadora e não apenas ao direcionamento para a conformação social. Diante do percurso histórico até aqui exposto, concordamos com Ciavatta e Ramos (2011, p.31) que:

[...] nenhuma das perspectivas anteriores, os projetos de ensino médio e de educação profissional estiveram centrados nos sujeitos. Sua função formativa esteve sempre, historicamente, subsumida ao caráter economicista da educação, que se tornou hegemônico na modernidade.

Verifica-se, igualmente, descaso em relação à educação em função de outras prioridades assumidas pelo governo do Estado, reforçadas pela política neoliberal nas relações imbricadas entre trabalho, educação e sociedade.

Se as orientações gerais para o desenvolvimento do Ensino Médio e Educação Profissional, vistas nas normativas federais aqui destacadas, são claras no que diz respeito aos objetivos, resta saber: como vem ocorrendo o encaminhamento do Ensino Médio e Profissional no âmbito dos governos, conforme será demonstrado no próximo capítulo com a análise das propostas de governo.

3. O PAPEL DO ESTADO NA SOCIEDADE CAPITALISTA FRENTE AS POLÍTICAS DIRECIONADAS AO ENSINO MÉDIO E PROFISSIONAL

Neste capítulo temos por objetivo refletir sobre o papel do Estado na sociedade capitalista. Julgamos ser este um processo importante para entender a proposição e implementação das políticas educacionais. Compreendemos que a pesquisa das políticas educacionais requer a retomada do sentido do Estado e seu papel na sociedade capitalista, o que amplia a necessidade de enfatizar o papel facilitador que o Estado assumiu no contexto de reformas às quais foi submetido o Ensino Médio e a Educação Profissional no contexto capitalista.

O Estado Liberal é compreendido como um produto da racionalidade humana, fundado por meio das relações sociais, como dizem Shiroma, Moraes e Evangelista (2011) com a finalidade de possibilitar um melhor convívio social pautado na racionalidade. Neste formato,

Todo o poder político seria decorrente de um pacto entre os homens, buscando organizar a convivência, com o Estado constituindo-se em uma estrutura máxima dessa ordem. Os riscos colocados aos direitos de igualdade, liberdade e propriedade do estado natural em que os homens viviam levou-os a superar aquela condição, por uma nova ordem pactuada. Seria a origem da sociedade política com o fim de preservar os direitos naturais de cada indivíduo e de todos eles, sendo o poder dos governantes derivado desta sociedade, pois ao Estado foi outorgado o ato de governar. Nesta nova ordem a condição humana, não mais natural, mas societal instaura-se como cidadania. O público e o estatal distinguem-se e se relacionam enquanto o privado circunscreve as possibilidades de ação dos indivíduos, tudo de forma a garantir o pacto social. (SANFELICE, 2003, p. 1391)

Tais relações denotam interesses intrínsecos e extrínsecos, a fim de atingir determinados objetivos. Com as mudanças ocorridas na sociedade e adoção do capitalismo como modo de produção, a relação do Estado com o povo se modifica. Para Marx, citado por Shiroma; Moraes e Evangelista (2011), o Estado passou a figurar como ‘violência concentrada e organizada da sociedade’, uma vez que servia aos interesses do povo em uma proporção mínima, prezando por atender às necessidades dos modos de produção.

Conforme Evangelista (2011), a relação de exploração no capitalismo se intensifica com a teoria liberal proposta por economistas franceses, alemães e norte-americanos, no início de 1970, frente às exigências de um Estado regulador e assistencialista, que deveria controlar parcialmente o funcionamento do mercado.

Tais relações, segundo Faleiros (2013, p. 76), baseadas na exploração e dominação, implicaram a existência de duas classes opostas em uma constante luta entre “[...] as exigências dos capitalistas, para aumentar a riqueza, e as necessidades dos trabalhadores, por garantir seus salários e seus meios de vida”. Sendo assim,

Os blocos articulados pelas classes dominantes visam garantir a estabilidade social, a previsibilidade e o controle das relações para gerir o processo de acumulação em seu conjunto. Essa organização da estabilidade e do controle só pode realizar-se através do Estado como poder articulador geral da sociedade. O controle dos mecanismos estatais permite dispor do uso da força e do direito reconhecidos como legítimos. A fabricação das leis, inclusive das leis sociais, reflete a correlação de forças políticas, que por sua vez, detém o uso da coerção através, principalmente, de aparelhos policiais, militares e judiciários. (FALEIROS, 2013, p. 78)

Ainda segundo Faleiros (2013), as classes proprietárias que compõem o bloco detentor do modo de produção, para manter sua hegemonia, devem atender “[...] nas conjunturas em que as forças dominadas se tornem ameaçadoras, a certos interesses das classes populares, mesmo que isso signifique a redução de certas vantagens [...]” (FALEIROS, 2013, p. 80).

Nesse viés é que foram criadas as políticas públicas, “[...] entendidas como as ações governamentais que expressam as intervenções do Estado em áreas específicas, como a educação básica [...]” (NOMA, KOEPEL, CHILANTE, 2010, p. 71). Estas ações por parte do Estado “[...] revelam as características próprias da intervenção de um Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da res pública e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social” (SHIROMA, MORAES e EVANGELISTA, 2011, p.8). A fala das autoras permite identificar a dimensão da submissão do Estado aos ditames do capital, bem como o direcionamento das políticas educacionais que ocorre com a identificação da educação como um meio de qualificação e de disciplinamento do povo para a vida produtiva.

Freitas e Figueiredo (2008) comentam que o Estado: “[...] cria as condições para o processo de reprodução e de acumulação do capital e as suas políticas sociais e educacionais, portanto, constituem uma parte da síntese possível das tensões e disputas econômicas, sociais e políticas” (FREITAS E FIGUEIREDO, 2008, p. 212). Isso leva ao entendimento de que, ao mesmo tempo em que o Estado expressa contradições, também atua como mediador conciliando os interesses da burguesia com os interesses da classe explorada pelos detentores dos modos de produção.

Neste sentido, Paulani (2010) comenta que, desde o início de 1990, a agenda neoliberal foi colocada como única saída à crise que afligia o Brasil, em relação à dívida externa e à persistente inflação.

Segundo Anderson (1995, p. 9): “O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na Europa e América do Norte, onde imperava o capitalismo. Foi uma veemente reação teórica e política contra o Estado intervencionista e de bem-estar³³”. A ideologia neoliberal é descrita pelo autor supracitado, como uma filosofia conservadora que pregava o livre mercado, considerando as regulações do Estado uma ameaça à liberdade econômica e política. Embora a ideia central fosse manter o Estado forte no controle do dinheiro e na competência de romper com os sindicatos, manifestava-se também a necessidade de manter o Estado fraco nas políticas sociais e intervenções econômicas. Para tanto,

[...] seria necessária uma disciplina orçamentária, com a contenção de gastos com bem-estar, e a restauração da taxa ‘natural’ de desemprego, ou seja, a criação de um exército de reserva de trabalhadores para quebrar os sindicatos. Ademais, reformas fiscais eram imprescindíveis, para incentivar os agentes econômicos. Em outras palavras, isso significava reduções sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas. (ANDERSON, 1995, p.11)

Conforme Anderson (1995), para Hayek, um dos fundadores do neoliberalismo, em um Estado de bem-estar social, os gastos com políticas sociais eram exorbitantes, sendo necessário reverter tal quadro. Em razão disso, propôs, em 1945, novos modelos de administração, durante eleições na Inglaterra.

Como sabemos, a história não ocorre de modo linear e, conforme expõe Anderson (1995, p.10), a adesão a este programa não se concretizou do dia para a noite. A oportunidade surgiu somente mais tarde durante a crise que se instalara na década de 70.

A chegada da grande crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, quando todo o mundo capitalista avançado caiu numa longa e profunda recessão, combinando, pela primeira vez, baixas taxas de crescimento com baixas taxas de crescimento com altas taxas de inflação, mudou tudo. A partir daí as ideias neoliberais passaram a ganhar terreno. As raízes da crise, afirmavam Hayek e seus companheiros, estavam localizadas no poder excessivo e nefasto dos sindicatos e de maneira mais geral do movimento operário, que havia corroído as bases da acumulação capitalista com suas pressões reivindicativas sobre os salários e com sua pressão parasitária para que o Estado aumentasse cada vez mais os gastos sociais.

³³ Em relação ao Estado de Bem-estar social, uma das frentes defendidas é que o Estado deve fazer intervenções no andamento da sociedade para dar condições mínimas de sobrevivência da população, promovendo o acesso da população às políticas sociais. Tais políticas, segundo Anderson (1995), expandem-se a partir de 1930.

Relata Anderson (1995) que, em 1979, houve a chance de se pôr em prática as teorias defendidas por Hayek na Inglaterra, consagrado como primeiro país de capitalismo avançado e puro, quando Margareth Thatcher foi eleita Primeira-ministra. A partir de então, o neoliberalismo começou a ser difundido mundo afora.

No Brasil, tais políticas começaram a ser articuladas em 1990, como uma preparação às substanciais alterações que viriam. Conforme Paulani (2010), o presidente na época era Fernando Collor de Mello e, em seu governo, preconizava-se redução do Estado, privatização de empresas estatais e abertura da economia, entre outras medidas. Sequencialmente, com o vice Itamar Franco que assumiu em 1992, após Collor sofrer processo de impeachment, dando continuidade à desregulamentação financeira, por meio de amplas negociações, visando a internacionalizar o mercado, abriu portas para o capital estrangeiro. Silva (2005, p. 259), comenta que:

A partir dos anos 90, no Brasil, o governo federal, parte dos governos estaduais e municipais, além das elites empresariais dirigentes subscreveram e se dispuseram a implementar, gradualmente, as medidas econômicas de corte neoliberal. De fato, passaram a desmontar o Estado nacional-desenvolvimentista voltado para a construção da infraestrutura, pólos industriais e petroquímicos, indústria de base, rede de transportes e provedor dos direitos sociais, com o argumento de que a intervenção estatal coibia o desenvolvimento do capital. O governo federal e as elites dominantes, sob a influência dos *homens de negócio* e dos credores privados e acionistas de empresas transnacionais, passaram a defender um Estado que se ocupasse dos interesses do capital, com o livre mercado, e que tivesse firmeza na contenção dos investimentos públicos na área social, em especial na educação pública.

Os homens de negócio a que Silva (2005) se refere seriam investidores e acionistas de empresas transnacionais que migravam para os países periféricos, mantendo, porém, suas bases de investimentos nos países capitalistas centrais.

Além das empresas transnacionais, verificou-se, mediante os estudos de Ugá (2004), a corrente atuação dos organismos multilaterais na década de 90 no Brasil que concediam grandes volumes de empréstimos. Contudo os países que pleiteavam os recursos deveriam acatar as orientações sobre a utilização dos recursos financeiros.

Ugá (2004) salienta que tais organismos preconizavam um modelo próprio de sociedade em consonância com a configuração social hegemônica capitalista, determinando um tipo específico de Estado, de modo a presumir uma organização própria para o mundo do trabalho.

Esse novo mundo do trabalho pode ser recortado a partir das recomendações do Banco Mundial que se voltam para o ‘combate à pobreza’, que têm sido elaboradas desde o início dos anos 1990. Esse tema foi tratado sobretudo nos *Relatórios sobre o desenvolvimento mundial* de 1990 e de 2000-2001, em que o Banco Mundial encarrega-se de instruir e recomendar aos países em desenvolvimento estratégias para o enfrentamento dos elevados custos sociais decorrentes das políticas de ajuste. Dessa maneira, nota-se que, em vez de tratar das conseqüências (sic) negativas do ajuste – como o alto nível de informalidade do trabalho e o aumento do desemprego – e propor soluções estruturais, as estratégias de combate dos custos sociais das políticas neoliberais são reduzidas à estratégia de ‘combater a pobreza’. (UGÁ, 2004, p. 58)

Em relação às políticas de combate à pobreza, o Banco orientou que o Estado deveria investir em duas frentes: oportunidades econômicas, para ampliar rendimento e consumo, e prestação de serviços sociais nas áreas da saúde e educação com a ampliação das políticas focalizadas no capital humano.

Silva Jr (2002) destaca o efeito contrário de tais políticas, posto que, na realidade, reforçaram as desigualdades sociais já existentes, e não possibilitaram a equidade ou ascensão social, enfatizando ainda mais a posição que o jovem menos favorecido ocupava na sociedade, abrindo possibilidades para que a esfera privada se ocupasse da educação, já que o setor público não se mostrava “eficiente” para formar novo cidadão para o século XXI. Nesta linha, Frigotto (2011, p. 240) analisa que: “A educação não mais é direito social e subjetivo, mas um serviço mercantil”.

Neves (2005) salienta que o projeto de sociedade construído para o Brasil, que incluía privatização, fragmentação e focalização das políticas sociais, materializou-se por meio da criação do setor público não-estatal (organizações sem fins lucrativos), que estimulou a participação de voluntários, inaugurando uma nova força de trabalho na organização capitalista, caracterizado pelo:

[...] apelo à responsabilidade social de cada indivíduo, grupo ou comunidade, ponto focal da ideologia burguesa no atual processo de ocidentalização, constitui-se em importante estratégia de minimização dos efeitos da superexploração a que está submetida boa parcela da classe trabalhadora mundial em consequência dos efeitos do desemprego estrutural e dos processos de precarização das relações de trabalho. (NEVES, 2005, p. 38)

O processo de ocidentalização ao qual se refere Neves (2005) diz respeito ao processo de adesão mundial ao neoliberalismo da terceira via. A adequação do Estado e seus subsistemas às políticas neoliberais ocorreu de um modo geral por meio de reformas, nas quais o Estado não atuaria mais como promotor do desenvolvimento, e sim como um complementar desta tarefa, facilitando a atuação dos mercados, principiando novas relações

no mundo do trabalho, sendo este constituído por dois tipos de indivíduos: o “incapaz (pobre)” e o “competitivo”. Na lógica do Banco:

[...] ao educar-se mais, o indivíduo torna-se mais apto a competir com os outros por um emprego melhor no mercado e, conseqüentemente (sic), a obter uma renda maior. Assim, haveria uma contínua necessidade de ele buscar ser mais competitivo que os outros, por meio do aumento de sua ‘empregabilidade’. (UGÁ, 2004, p. 60)

Ou seja, o sujeito é responsabilizado por seu sucesso ou fracasso profissional. Ao sujeito “incapaz” (pobre) o Estado deve direcionar a prestação dos serviços sociais de modo que este sujeito possa ser transformado em capital humano (“competitivo”) para o mundo do trabalho.

Neste sentido, a única forma de educação à qual o banco se referia em seus documentos como responsabilidade do Estado era a educação básica, o que justifica os investimentos nas reformas operadas na década de 90. Conforme Cunha (2000), o Banco recomendava explicitamente privatizações a respeito da educação técnico-profissional, entendida como elemento chave na mudança das estruturas educacionais. Deste modo, educação e capacitação, para Banco eram coisas distintas e deveriam ser administradas separadamente para que seus custos fossem menores, vinculando-os diretamente à capacitação com a economia, contribuindo, assim, para a manutenção da dualidade estrutural no Ensino Médio.

Conforme Martins (2009), contudo, o modelo de desenvolvimento neoliberal ortodoxo inicialmente proposto não criou uma base estável como preconizavam seus idealizadores, contribuindo para o endividamento dos países centrais e periféricos:

Esse quadro foi propício para que nos últimos anos do século XX ocorresse o reavaliamento do modelo societal vigente. Esse movimento se traduziu pela busca da redefinição de aspectos pontuais no plano econômico e, no plano político, pela tentativa de se criar um compromisso social novo e mais duradouro do que aquele vivido nos anos de 1980, capaz de conter a explicitação dos antagonismos de classe e administrar os conflitos intra e inter classe em estado latente, em várias partes do mundo, convertendo-os em padrões aceitáveis para a ordem capitalista. (MARTINS, 2009, p. 60)

O que propunha era uma solução menos ortodoxa com bases políticas sustentáveis, com menos resistência à sua implementação. Martins (2009) destaca primeiramente a percepção de que a participação popular poderia articular a nova sociabilidade a ser construída, sendo a democracia um dos instrumentos primordiais em tal processo. Um segundo contraponto primordial verificado acerca do neoliberalismo defendido

por Hayek, era em relação à eliminação dos gastos sociais por parte do Estado, já que, nesta nova roupagem, poderiam ser mantidos, embora devesse haver mudanças significativas “[...] de modo a preparar os cidadãos para uma nova dinâmica de vida e de parâmetros de proteção social”(MARTINS, 2009, p. 60). Conforme os escritos deste autor, a adesão a este movimento, chamado neoliberalismo de terceira via, foi proposta por Tony Blair, primeiro ministro britânico que substituindo Thatcher convoca teóricos para elaborar a nova proposta, entre os teóricos estava Anthony Giddens, um de seus principais precursores. Esta proposta em oposição ao neoliberalismo busca conciliar os interesses de direita e esquerda por meio de políticas sociais. Popularizou-se nos Estados Unidos com a mudança de seu quadro político a partir de 1990. E, em 1992, o Banco Mundial inicia o processo de redefinição da cultura da terceira via, condicionando a aceitação do novo projeto societal para os empréstimos aos países periféricos:

Imediatamente o Banco Mundial determinou que os empréstimos aos governos seriam realizados se fossem implementadas políticas que tomassem como referência o preceito das ‘parcerias’ entre aparelho do Estado e organizações da sociedade civil, especialmente as ONGS. Visavam com essa medida incentivar a mobilização comunitária na solução dos próprios problemas (MARTINS, 2009, p. 62).

Diante dos escritos aqui apresentados, evidenciou-se o papel do Estado na sociedade capitalista como agente mediador das transformações necessárias à manutenção da hegemonia do capital nas sociedades. Neste sentido, assim como Deitos (2010, p. 209), entendemos as políticas sociais e educacionais “[...] como o resultado de mediações teórico-ideológicas e socioeconômicas, diretamente imbricadas no processo de produção social da riqueza e, conseqüentemente, de sua repartição e distribuição”.

Deste modo, o objetivo do próximo tópico é evidenciar as propostas de cada governo para o campo educativo, revelando em que medida os fatos expostos até aqui têm influência nas ações referentes à Educação Média e Profissional, compreendendo o governo como uma das instituições que fazem parte do Estado com o papel de administrá-lo, o que pode revelar aspectos transitórios, apresentando diferentes formatos.

3.1. Governo Fernando Henrique Cardoso: a formação do consenso

Buscamos aqui analisar as propostas governamentais de Fernando Henrique Cardoso para o campo educativo, de modo específico, as que indireta ou diretamente influenciaram a elaboração das políticas educacionais que se referem ao Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Serão comentados aspectos gerais e específicos de seus oito anos de governo, identificando e conceituando os pontos que se relacionam ao ideário neoliberal, de modo a refletir as consequências para a educação.

Salienta Paulani (2010) que foi durante os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso que a proposta neoliberal da terceira via foi expressivamente difundida e concretizada. No plano de governo elaborado para sua gestão governamental, palavras de ordem presentes na teoria neoliberal como: “qualidade”, “eficiência”, “globalização”, “desenvolvimento econômico”, “ciência”, “tecnologia” etc. evidenciavam-se em suas duas propostas de governo: “Mãos à obra: Brasil” (1995-1998) e “Avança Brasil” (1999-2002), que serão discutidas. Tais propostas contemplavam um discurso de renovação e modernização do Estado, com variadas críticas tecidas aos governos anteriores. Exemplo disso é o que está relatado no trecho retirado da proposta elaborada em 1994 “Mãos à obra, Brasil”:

[...] submete à discussão um projeto de transformação da sociedade brasileira. Estão definidas diretrizes claras e viáveis que respondem às necessidades fundamentais do povo brasileiro. Por trás da desorganização do Estado e das dificuldades da economia que a inflação expressava, está o esgotamento do nosso *modelo de desenvolvimento* baseado na industrialização protegida. É preciso definir e implementar um novo modelo de desenvolvimento que combata a miséria, melhore a distribuição de renda, assegure a inserção inteligente da economia brasileira no mundo e reorganize o Estado. (CARDOSO, 1994, p.3 [grifo do autor])

A citação explicita a intenção de operar reformas profundas no modelo de sociedade que, até então, havia se desenvolvido. O modelo de desenvolvimento citado refere-se ao neoliberalismo, e as medidas para sua concretização são expressivas no governo FHC, que se baseou no pressuposto administrativo-eficientista, cujo núcleo do discurso era democracia e desenvolvimento. Sanfelice (2003) destaca que, entre as medidas operacionais adotadas durante o governo FHC, destacaram-se: adoção de políticas descentralizantes, prezando pelo desenvolvimento empresarial, educação em parceria com órgãos privados, privatização em massa, empréstimos e adesão a ideais de:

[...] intelectuais coletivos internacionais (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional, Organização Mundial do Comércio, UNESCO, CEPAL etc.) que arquitetam em favor do capital, especialmente o monetário, endividando os Estados perante os grandes fundos de

aplicação privados, fazendo-os prisioneiros da lógica de mercado. Os custos são socializados pela via fiscal e em detrimento das áreas sociais. Os direitos sociais tornam-se mercadorias, com o deslocamento do capital para esferas sociais e políticas. (SANFELICE, 2003, p. 1394)

Anteriormente, grandes quantias já haviam sido emprestadas destes órgãos pelo Brasil, e a intenção, por parte do governo, seria o aumento de tais recursos e parcerias, conforme destacado no trecho: “[...] através das fontes bilaterais e multilaterais de crédito poderão ser obtidos R\$ 15 bilhões nos próximos quatro anos” (CARDOSO, 1994, p. 8).

No governo FHC, as privatizações marcaram suas ações, tomando papel de destaque em seu programa de governo:

O Governo Fernando Henrique reorientará o programa de privatização, não só para reduzir a dívida pública, mas para torná-lo um componente do processo de reestruturação do Estado e, principalmente, aumentar a eficiência do sistema econômico. Neste sentido, a privatização de empresas será utilizada como um dos instrumentos da política industrial, de forma a induzir a reestruturação produtiva do parque industrial brasileiro. (CARDOSO, 1994, p.89)

Tal posicionamento vai ao encontro das reformas para efetivação do neoliberalismo definidas pelo Banco Mundial e os componentes do Instituto de Economia Internacional. Neste sentido, na área educacional, FHC abriu amplo espaço para participação de entidades privadas. É importante retomar, por meio de Silva (2005), que o ato de privatizar não se restringe à redução da participação do Estado em sua função, mas implica fortalecer as elites detentoras do capital e seus interesses em explorar os serviços públicos, o que fica claro quando expressa em sua proposta de governo que: “[...] a eficácia dessas ações está na execução descentralizada e na parceria com estados e municípios, empresas privadas e entidades de treinamento e formação de mão-de-obra como SENAI, SENAC e outras entidades da sociedade civil” (CARDOSO, 1994, p.60)

A reforma mais expressiva, com a finalidade de adequar-se à filosofia neoliberal, ocorreu com a nomeação de Luís Carlos Bresser Pereira para Ministro da Administração Federal e Reforma do Estado, o qual divulgou o documento “Reforma do Estado e administração público gerencial (1996)”, organizado em conjunto com Peter Spink.

A este respeito, Cunha (2000, p.68) salienta que “[...] não se deve esquecer a força das especificidades nacionais na determinação de sua implantação”, sendo que o governo FHC teve papel primordial, e este fato se verifica novamente por meio da publicação do documento “A Reforma do Estado dos anos 90: Lógica e Mecanismos de Controle” apresentado à segunda reunião do Círculo de Montevideu em Barcelona, em abril de 1997.

Este documento reforça as bases já apresentadas no documento de 1996, nas quais o Estado deveria ser reformado, adotando: delimitação de seu papel através dos processos de privatização, publicização e terceirização; a desregulação; o aumento da governança e aumento da governabilidade.

Nas análises que Altmann (2002) apresenta sobre o assunto, estas mesmas perspectivas orientaram a construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborados durante o governo FHC, que se constituíram em uma referência curricular nacional, nos quais deveriam se basear as ações políticas para a educação. Com um padrão nacional estabelecido, o próximo passo foi a criação de sistemas de avaliação, como: SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), Exame Nacional de Cursos, Avaliação dos Cursos Superiores. Registra-se, ainda, uma avaliação internacional - PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes) – a que se submetem todos os países.

Também foi cumprido fielmente o item exigido pelo banco sobre a convocação das famílias para atuar voluntariamente na escola com a elaboração de projetos tais como: Amigos da escola e Dia da família etc., largamente divulgados na mídia na época.

A nova matriz orientadora presente na proposta de governo e, posteriormente, concretizada por meio da reforma do Plano Diretor do Estado, alastra-se em todos os aspectos da sociedade por diversos meios. Em tal lógica, reforça-se o processo de mercantilização da educação, orquestrado por uma racionalidade científica instrumental,

[...] em que a economia transforma-se na mais forte dimensão ideológica e em vez do poder político originar-se na sociedade, materializar-se no Estado e submeter-se a sociedade, como propunha Locke, o que vemos é a emergência do poder político (com tênues mediações) na economia e a sua submissão ao mercado. (SILVA JR, 2002, 37)

Nesta citação, evidencia-se o papel do Estado como agente facilitador, atuando nos processos que envolvem as ações referentes à submissão da sociedade ao mercado, sendo um dos meios o processo de implementação das políticas, fato que fica patente na proposta de FHC e nas ações efetivadas durante sua gestão. Isso é reforçado igualmente, em outro trecho, retirado da proposta governamental de FHC:

Considerando que a qualificação da mão-de-obra é um dos elementos-chave no novo modelo, o Governo Fernando Henrique vai executar um amplo programa de educação, treinamento e capacitação. Adicionalmente, será promovida a elevação dos investimentos em ciência e tecnologia, tanto pelo governo como pelo setor privado. (CARDOSO, 1994, p.33)

No aspecto educacional, conforme já destacado, concorda-se com Durham (2010) que uma das ações mais expressivas foi a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, que vinha tramitando no congresso havia nove anos. No entendimento de Durham (2010), a aprovação desta Lei reforçou tendências à descentralização normativa e financeira, ao repartir as jurisdições entre as esferas Estadual e municipal. No ensino fundamental, o encargo se dividiu entre Estados e municípios e, na educação infantil, a responsabilidade foi direcionada exclusivamente aos municípios, cabendo a oferta do Ensino Médio aos Estados.

A ação caracterizou a adoção de uma das principais orientações neoliberais: a descentralização administrativa, remetendo igualmente às orientações do Banco Mundial. Conforme os estudos de Ramos (2012, p. 64): “[...] as diretrizes do Banco Mundial e as políticas educacionais nacionais harmonizavam-se, notadamente, nos aspectos da focalização da educação fundamental [...]”.

Também durante a gestão FHC, foi criado no ano de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) instituído pela Emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei nº 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto nº 2.264, de junho de 1997. Este fundo, segundo Militão (2011, p. 125):

Inspirado na orientação de organismos internacionais, notadamente o Banco Mundial, o FUNDEF voltou-se exclusivamente ao financiamento do ensino fundamental e acabou inviabilizando, na prática, a manutenção e desenvolvimento – em quantidade e qualidade – de outros níveis e modalidades de ensino que compõem a educação básica, os quais ficaram “órfãos” de recursos e sofreram considerável revés. Tendo como característica central a redistribuição, em âmbito estadual, de parte dos impostos e transferências já vinculados à educação antes do seu advento, o FUNDEF não adicionou recursos novos para a manutenção e o desenvolvimento do ensino.

Embora o ingresso na educação básica, proporcionado minimamente, possa desenvolver as capacidades básicas dos indivíduos a fim de suprir as demandas mercantis por trabalhadores flexíveis, reforçamos, partindo da consideração de Altmann (2002, p. 87), que “[...] Isso talvez os inclua em determinados setores do mercado de trabalho, de modo a garantir um maior controle e estabilidade social. No entanto, parece que não estamos indo além de incluir novos excluídos no interior da vida social”.

Outro papel da educação sob a égide neoliberal, a partir da análise de Neves (2007), em todos os níveis e modalidades, foi o de expandir e concretizar nas atuais e futuras gerações “[...] a cultura empresarial, o que significa conformá-las técnica e eticamente às mudanças qualitativas ocorridas em nível mundial nas relações sociais de produção

capitalista” (NEVES, 2007, p. 2012), o que ocorreu durante os dois mandatos de FHC no governo brasileiro.

Oliveira (2001) reforça esta questão, cuja discussão já foi iniciada nesta pesquisa, sobre a importância de verificar os elementos textuais que carregam em si duplo significado, e que são recorrentemente utilizados em propostas de reformas administrativas e educacionais, tais como: qualidade, equidade, eficiência, produtividade, efetividade e descentralização, que podem indicar um significado para além da semântica, já que, neste sentido, são empregados a fim de mascarar os objetivos reais expressos em tais propostas. Exemplificando a forma de tratamento do termo “equidade”,

[...] tomado como princípio orientador das reformas educacionais dos anos 90. O uso que se tem feito desse conceito é incomparável com a lógica de redução dos gastos públicos e a prioridade conferida aos segmentos menos favorecidos socialmente pela reforma do Estado. Ao priorizarem os muito pobres, diante da aparente impossibilidade de generalizar o acesso a serviços sociais em patamares mais elevados, essas reformas correm o risco de precarizarem ainda mais as condições de oferta dos serviços mínimos a que os pobres tinham acesso. Assim opera-se uma inversão no conceito de equidade social, que passa a significar apenas a possibilidade de distribuir o mínimo para os que nada têm, o que também é incomparável com a defesa da propalada qualidade. (OLIVEIRA, 2001, p. 104-105)

Segundo Oliveira (2001), esta tendência se confirma no governo FHC, mediante a reformulação do estado para a contenção de gastos públicos, na descentralização administrativa, já destacada anteriormente, que compreendeu igualmente a abertura na educação para que as instituições filantrópicas e criação de campanhas que possuíssem o voluntariado como marca, liberando em parte as responsabilidades do Estado para com a educação.

A marca neoliberal também se apresenta na introdução dos processos avaliativos na área educacional que, durante a gestão FHC, concretiza-se pela criação do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), para mensurar a qualidade da educação básica no Brasil.

A respeito do Ensino Médio³⁴, somente no segundo mandato do governo FHC é que foi anunciada a ampliação das reformas educacionais de forma a abarcar o Ensino Médio, como destaca Ramos (2012, p. 65):

[...] coerentemente ao desenho de Estado que configurava nesse período, o ensino médio não ficou isento de regulamentações centralizantes, que definiram nacionalmente o seu formato e suas concepções educacionais. Foi por essa razão que tal etapa de ensino não ficou livre de ser perpassadas pelas influentes diretrizes

³⁴ Mudança da nomenclatura de “2º Grau” para “Ensino Médio” após a aprovação da Lei nº 9.394/96.

economicistas do Banco Mundial, tendo como principais argumentos, por parte da União, as mudanças econômicas, políticas e culturais compreendidas no processo da globalização e que impactavam na própria configuração do mercado de trabalho, exigindo, assim, um novo tipo de cidadão-trabalhador.

Assim, em 1998, já em seu segundo mandato, Fernando Henrique Cardoso aprovou a Resolução do CNE/CEB nº 3, que estabeleceu as “Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio”, que estimulavam a capacidade de pensar de modo a potencializar capacidades e competências. Em 1999, conforme já comentado no subitem 2.2, foram implementadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico (Brasil, CNE/CEB, 1999), que, conforme Ciavatta e Ramos (2012, p. 11), “[...] introduziram um discurso novo na educação brasileira: orientações explícitas de como deveria ser pensada e conduzida à ação educacional nas escolas”. Processo que ocorreu com a influência direta da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que orientava a ênfase na formação por competências.

Mais tarde, em 2000, para um maior detalhamento dos encaminhamentos relativos ao Ensino Médio, estabeleceram-se, também, os “Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”, que, no entendimento de Ramos (2012), tiveram a incumbência de desenvolver as competências pessoais e subjetivas da aprendizagem para o desenvolvimento econômico. É o que destaca a proposta governamental construída para o segundo mandato presidencial “Avança, Brasil” (1998-2002),

No período 1995-1998, o governo do presidente Fernando Henrique deu os passos iniciais para vencer mais esse desafio. Fez-se a reforma do ensino técnico, aprovou-se a reforma do ensino médio e implantou-se o exame nacional para a avaliação dos concluintes e egressos desse nível educacional. O objetivo, agora, é o de consolidar tais ações, promovendo a expansão do ensino médio e da aprendizagem diretamente voltada para o exercício de profissões. (CARDOSO, 1998, p. 65)

Pressupõe-se que este trecho se refira à separação entre Ensino Médio e educação profissional por meio do Decreto 2.208/1997, sendo ofertada a educação profissional complementar à formação propedêutica. Além disso, o trecho citado demonstra o modo de o governo de Fernando Henrique Cardoso conduzir as políticas brasileiras com as orientações do Banco Mundial, como analisou Cunha (2000, p. 49) no documento “Educação Técnica e Formação Profissional” (BIRD, 1992), em que o banco faz uma referência de forma direta à recomendação da separação entre ‘educação e capacitação’, apontando que

Além dessa orientação geral, o BIRD faz recomendações a áreas específicas a respeito da organização de cada sistema educacional, como a de se concentrar a

formação profissional de modo intensivo ao fim da educação secundária. Isso permitiria aos estudantes escolherem entre as diversas ocupações pouco tempo antes da procura de emprego, com maior maturidade e maior conhecimento do mercado de trabalho, o que poderia melhorar a equidade educacional, a motivação discente e a flexibilidade dos trabalhadores.

O que se pretendia realizar, por meio de uma:

[...] ampla reforma do sistema público de educação profissional, conjugada com a reforma do ensino médio. De um lado, a reforma do ensino médio regular prevê a diversificação de parte do currículo, a qual pode oferecer disciplinas preparatórias aproveitáveis em cursos de habilitação profissional. De outro lado, permite a oferta de cursos técnicos simultâneos ao ensino médio regular, podendo o aluno também escolher cursá-los depois do ensino médio. (CARDOSO, 1998, p. 66)

Também, neste período, foi criado o Exame Nacional do Ensino Médio-ENEM, em 1998, segundo o site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, com a finalidade de mensurar a qualidade do Ensino Médio no Brasil, ainda sem a obrigatoriedade de realização por parte dos alunos.

Além das avaliações recomendadas pelo banco, houve outros aspectos aliados ao processo de adaptação da sociedade à nova ordem mundial, durante o governo FHC, que foram os princípios da flexibilização, termo amplamente usual nas reformas administrativas neoliberalizantes para se referir principalmente à educação média e profissional na proposta para o segundo mandato de FHC. Vejamos: [...] “a prioridade que merece a progressiva universalização do Ensino Médio, bem como o crescimento da oferta de cursos profissionalizantes, com currículos flexíveis e qualidade à altura das demandas do mercado” (CARDOSO, 1998, p. 65). Como analisou Silva Jr (2002, p. 79), nos oito anos do governo FHC,

[...] o aporte teórico para pedagogias instrumentais e adaptativas, por meio da naturalização das condições sociais, a educação esfera formativa do cidadão, passa a expressar o novo paradigma político centrado no epistémico e na busca do consenso, e toma a realidade social e natural como dada [...].

Este processo se relaciona aos princípios da razão instrumental, que, segundo Silva Jr (2002), diz respeito ao fato de sempre haver mudanças relacionadas aos modos de produção nas sociedades e à geração de um consenso entre o povo em relação a esta necessidade, levando-o a colaborar com as iniciativas governamentais em prol do desenvolvimento da nação.

Com este entendimento, Silva Jr (2002) menciona os documentos que, para ele, formaram as bases para a reforma educacional que ocorreu na década de 1990: Plano

Decenal de Educação para Todos (UNESCO/BIRD/Banco Mundial), Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (UNESCO). Evidencia-se, assim, o papel do Estado,

[...] no contexto na universalização do capitalismo, direcionadas por uma razão instrumental e pela busca do consenso social geral, que se constituiu no epicentro de um processo de mercantilização da esfera política, em geral, e da esfera educacional em particular – *locus* privilegiado para o Estado, de formação do ser social, portanto, de construção de um novo pacto social. (SILVA JR, 2002, p. 76)

Reforçando o papel primordial do Estado na conformação do novo pacto social, Silva Jr (2002) expõe que as reformas realizadas no âmbito da educação básica no governo FHC contemplaram as especificidades previstas principalmente no Relatório Delors para a educação.

Em relação às ações implementadas durante o governo FHC, concorda-se com Frigotto e Ciavatta (2003), quando dizem que as mesmas só tiveram coesão e lógica na conjuntura do projeto de ajuste da sociedade brasileira às demandas do capital. Verifica-se, diante do exposto, que a lógica que vigorou durante o governo FHC para o campo educativo foi a instrumentalização da educação frente ao desenvolvimento econômico tanto na educação básica quanto na profissional, com o agravante do retrocesso causado pela instituição do Decreto 2.208/97 que aprofunda a dualidade histórica na separação entre ensino propedêutico e profissional.

Em 2002, em novo processo eleitoral houve a eleição de Luiz Inácio Lula da Silva, que demonstrou, ao longo de sua campanha, uma posição oposta às políticas neoliberais praticadas durante os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso. Sendo assim, no próximo tópico, pontuamos como objetivo verificar se houve rupturas de fato ou permanências com relação à gestão FHC no que tange à concepção educacional direcionada ao Ensino Médio e Profissional.

3.2. Governo Luiz Inácio Lula da Silva: avanços e retrocessos

Buscamos neste tópico discutir as propostas adotadas por Luiz Inácio Lula da Silva durante seu governo para a educação no Brasil, mediante a análise das propostas de governo para seu primeiro e segundo mandatos, nominadas: “Um Brasil para todos” (2002-

2005), “Uma escola do tamanho do Brasil” (documento construído com propostas específicas para a área educacional) e “Lula de novo, com a força do povo” (2007-2010). Pretendeu-se verificar se houve rupturas ou permanências com relação às políticas neoliberais praticadas durante os oito anos do governo de Fernando Henrique Cardoso.

O primeiro mandato de Luiz Inácio Lula da Silva causou surpresa, em todas as classes da sociedade, pois o Partido dos Trabalhadores declarava-se no momento da eleição como um partido dito de esquerda³⁵. O contexto descrito levou o povo a duas expectativas divergentes: a esperança de mudanças nas políticas sociais, de forma a privilegiar as classes menos favorecidas, devido às políticas de cunho socialista anunciadas durante a campanha de Lula, e à apreensão por parte do mercado, quanto às políticas apresentadas em seu programa de governo, caso efetivadas.

Em seu programa de governo, Lula traçou a meta de construir “Um Brasil para todos”, baseando-se em três pilares: crescimento, emprego e inclusão social, prometendo diálogo constante com a sociedade civil, conforme demonstra o trecho destacado:

Nosso governo será marcado pelo diálogo permanente com a sociedade civil. Uma das tragédias do Brasil tem sido a incapacidade dos dirigentes de estabelecer pontes, acordos, entendimentos com os quais todos possam ganhar. Quase sempre valeu por aqui a ideia de que poucos têm de ganhar e muitos têm de perder. (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 15)

Com um histórico marcado por uma contínua atuação sindical que demarcava contrariedade aos preceitos mercantis, Lula se mostrava, naquele momento, favorável a um novo encaminhamento da política e do governo, assim como comenta Frigotto (2009, p. 237) “[...] não obstante as diferenças entre a eleição de 1989 e a de 2002, as forças sociais progressistas que conduziram ao poder o atual governo tinham, em sua origem, a tarefa de alterar a natureza do projeto societário [...]”. Isso justifica o trecho retirado da proposta de governo:

É indispensável, por isso, promover um gigantesco esforço de desprivatização do Estado, colocando-o a serviço do conjunto dos cidadãos, em especial dos setores socialmente marginalizados. Desprivatizar o Estado implica também um compromisso radical com a defesa da coisa pública. A administração deixará de estar a serviço de interesses privados, sobretudo dos grandes grupos econômicos, como até agora ocorreu. Um Estado eficiente, ágil e controlado pelos cidadãos é

³⁵ O Brasil ainda vivia sob a ditadura militar quando o Partido dos Trabalhadores (PT) foi fundado. Em 10 de fevereiro de 1980, no Colégio Sion (SP), o PT surgiu com a necessidade de promover mudanças na vida dos trabalhadores da cidade e do campo, militantes de esquerda, intelectuais e artistas (Site Partido dos Trabalhadores, 2015).

também a melhor arma contra o desperdício e a corrupção. (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 2)

O documento analisado apresenta uma proposta governamental alternativa aos preceitos do neoliberalismo e desenvolvimentismo, aspecto que pode ser reforçado no trecho: “Trata-se de um equívoco a idéia (sic) de que basta equilíbrio macroeconômico, abertura e livre ação das forças de mercado para que o desenvolvimento flua naturalmente” (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 13).

Tal proposta refletiu negativamente sobre o mercado, já que, na sua eleição de 2002, o discurso propalado afirmava oposição: “Nosso governo manterá distância tanto do velho nacional-desenvolvimentismo das décadas de 1950, 1960 e 1970 quanto do novo liberalismo que marcou os anos 90” (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 52).

Junto à proposta de governo apresentada para o período de 2002-2005, elaborou-se outro documento paralelo: “Uma escola do tamanho do Brasil”, em conformidade com o Plano Nacional de Educação-Proposta da Sociedade Brasileira. Leher (2005) sintetiza algumas das propostas que formaram as bases da construção do documento PNE-Proposta da Sociedade Brasileira: rompimento com as orientações do Banco Mundial; integração entre as modalidades educativas (fundamental, média, técnica e superior); aumento emergencial da parcela do PIB (Produto Interno Bruto) dos 4% que vinham sendo investidos para 7%; expansão da educação superior pública e gratuita; redefinição do Conselho Nacional de Educação, piso salarial e plano de carreira para os professores. Todos estes preceitos foram incorporados ao documento intitulado “Uma escola do tamanho do Brasil” e, por isso, criaram-se grandes expectativas, já que finalmente seria priorizado o social frente ao capital. Contudo:

Ultrapassada a metade do mandato de Lula da Silva, as “reformas” encaminhadas sequer arranharam os graves problemas da educação pública, o que poderia ser justificado, em parte, pelas dificuldades estruturais que envolvem a área, como as complexas interseções entre as três esferas de governo que compartilham diferentes dimensões do dever do Estado em prover educação pública. Contudo, mais do que dificuldades operacionais, os atos do Executivo consolidaram os principais óbices diagnosticados pelos pesquisadores da temática e pelas entidades educacionais. (LEHER, 2005, p. 48)

Tudo isso colaborou para que o PNE- Proposta da Sociedade Brasileira não passasse de uma carta de intenções, já que, no governo Lula, não se contemplou nem metade dos compromissos firmados no documento “Uma escola do tamanho do Brasil”. Embora,

como salientado por Leher (2005), Lula não tenha cumprido as metas pontuadas pelo PNE-Proposta Sociedade Brasileira, o seu governo abriu diálogo para que os intelectuais de opção crítica participassem de seu governo de forma indireta, o que caracteriza uma política conciliadora.

A continuidade da década presente em relação ao passado incide no erro da geração perdida – a opção por *conciliar uma minoria prepotente a uma a maioria desvalida* – mediante o combate à desigualdade dentro da ordem de uma sociedade capitalista onde sua classe dominante é das mais violentas e despóticas do mundo. (FRIGOTTO, 2011, p. 239)

Sobre a adoção de tais políticas conciliadoras no governo Lula, retoma-se o escrito de Frigotto (2003) acerca de uma das principais características do neoliberalismo, de que a sociedade liberal ou neoliberal é constituída de fatores, os quais são considerados, em dados momentos, como fundamentais e determinantes para certo fim, e não podem ser modificados na estrutura capitalista. Subentende-se, assim, que o fim a que se destinou o governo Lula foi o desenvolvimento econômico e sua manutenção.

Sob a ótica de Paulani (2010), a continuidade das políticas econômicas praticadas durante o governo Lula são por ela denominadas de mesmo “receituário ortodoxo de política econômica” aplicado no governo de Fernando Henrique Cardoso e que se deu no governo Lula sob o pretexto de que este seria o melhor caminho a ser seguido, devido à crise na qual o governo brasileiro se encontrava. Como cita Paulani (2010, p. 23), “[...] estávamos num típico estado de emergência que implicaria a admissão, mesmo por um ‘governo de esquerda’, mesmo por um governo do PT, de medidas o mais duras, possível [...]”. Por conseguinte, como destaca Paulani (2010), este caráter passageiro subentendia que, passado o estado de emergência, o PT adotaria o seu próprio programa antineoliberal para a nação brasileira, como expressa num trecho de sua proposta de governo:

A inclusão cultural não é apenas consequência da inclusão social, mas contribui para o pleno acesso à cidadania e a uma existência econômica e socialmente digna. Para realizar esses objetivos será necessário encontrar novos mecanismos de financiamento da cultura e de suas políticas, que não podem continuar, como hoje, exclusivamente submetidos ao mercado. (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p.15)

Com o retorno do crescimento, no entendimento de Paulani (2010, p. 125-126), isso não se modifica, já que, segundo ela, em uma concepção capitalista: “Sua verdadeira finalidade é manter a situação de emergência e não ultrapassá-la”.

Contudo Frigotto (2011, p. 240) assinala avanços percebidos nas políticas públicas praticadas durante o governo Lula, tais como:

[...] retomada, ainda que de forma problemática, da agenda do desenvolvimento; alteração substantiva da política externa e da postura perante as privatizações; recuperação, mesmo que relativa, do Estado na sua face social; diminuição do desemprego aberto, mesmo que os dados quanto o conceito de emprego possam ser questionados; aumento real do salário mínimo (ainda que permaneça mínimo); relação distinta com os movimentos sociais, não mais demonizados nem tomados como caso de polícia; e ampliação de intensa política e programas direcionados à grande massa não organizada que vivia abaixo da linha de pobreza ou num nível elementar de sobrevivência e consumo.

Ferretti (2016, p. 81-82), em nosso entendimento, complementa a citação de Frigotto (2011) quando diz que:

[...] alguns educadores que contestavam as medidas educacionais adotadas pelos governos Fernando Henrique Cardoso foram incorporados ao MEC e tentaram transformar as críticas em proposições de política para a educação básica tendo como referencia os princípios e postulados da educação politécnica e da escola unitária, enunciados por Marx e Gramsci. Os seminários nacionais voltados a professores e gestores do Ensino Médio e do Ensino Técnico, realizados pela Secretaria do Ensino Médio e Ensino Técnico (SEMTEC) do MEC em 2003, e a proposição e posterior aprovação do Decreto 5.154/2004 representam movimentos nesse sentido.

Ferretti (2016) lembra ainda que daí se originaram as proposições referentes ao PDE e à Rede Federal de Educação Profissional. Para o Ensino Médio, tais ações oportunizaram a proposição das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em consonância com as bases teóricas da escola unitária na perspectiva da formação politécnica e omnilateral que foi finalizada no ano de 2011 e que trazia em suas linhas a concepção de homem entendido “[...] não da perspectiva estreita do emprego ou do exercício meramente técnico de uma atividade, mas ontologicamente, como transformação histórica da natureza e do próprio homem, bem como da vida social a que tem por base”. (DCNEM, 2011, p. 20)

As falas de ambos caracterizam avanços para o campo educativo. Não obstante, na análise de Frigotto (2011), os avanços teriam maior proporção se as relações sociais dominantes tivessem sido confrontadas e não conciliadas, pois somente assim ocorreria a radicalização necessária ao desenvolvimento sustentável. Portanto,

[...] ao não disputar um projeto societário antagônico à modernização e ao capitalismo dependente e, portanto, à expansão do capital em nossa sociedade, centrando-se num projeto desenvolvimentista com foco no consumo e, ao estabelecer políticas e programas para a grande massa de desvalidos, harmonizando-as com os interesses da classe dominante (a minoria prepotente), o governo também não disputou um projeto educacional antagônico, no conteúdo, no método e na forma. (FRIGOTTO, 2011, p. 241)

O não rompimento com as políticas neoliberais e a prática de medidas conciliatórias perpetuam a dualidade entre Ensino Médio e Profissional. Como dizem Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), verificam-se duas visões no Decreto 5.154/04: uma, que apresenta como base o trabalho em seu sentido ontológico, e outra, que está dentro das DCNEM e nas DCNEP, ambas baseadas em competências e habilidades que trazem em sua essência os princípios de adequação ao mercado e de flexibilização do currículo à luz das dinâmicas sócio produtivas.

Esta tentativa de conciliação se verifica quando comparamos o discurso presente na proposta de governo de Lula sobre a privatização no nível superior, com as ações efetivamente realizadas. Ainda que se mostre contrário às políticas de privatização do atendimento no nível superior, parcerias com entidades privadas foram ampliadas quando instituiu o PROUNI³⁶ (Programa Universidade para Todos) que financia a educação de jovens nas redes privadas de ensino. Isso se justifica, segundo a proposta de governo, pelos dados relacionados ao acesso dos jovens ao nível superior de ensino.

Os dados do Censo da Educação Superior de 2000 mostram que os jovens das camadas mais pobres praticamente não têm acesso à educação superior pública: apenas 7,7% dos jovens entre 18 e 22 anos frequentam cursos universitários. Cerca de 70% deles estudam em estabelecimentos privados. Quando conseguem chegar ao ensino superior, o custo é tão alto que apenas os que têm bons empregos ou apoio econômico da família conseguem pagar a faculdade. Por isso, há elevada inadimplência e evasão, até porque o sistema de crédito educativo, que poderia ser uma alternativa, é insuficiente e inadequado. São tarefas inadiáveis a ampliação significativa das vagas nas universidades públicas e a reformulação do sistema de crédito educativo vigente. (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2002, p. 46)

Os dados apresentados nos induzem a concordar com que a ampliação do acesso às universidades seja necessária, mas a discordar da parceria estabelecida com o setor privado. Assim, pergunta-se: por que não se investe nas estruturas das universidades do setor público, ampliando suas vagas e estrutura física? Tais ações colaboram para duas consequências precárias para a educação: ao aumentar a clientela do ensino privado, admitindo sua ineficiência em garantir um sistema público de ensino, o Estado se desonera de tal obrigação e diminuem-se os recursos financeiros já escassos, porque não prevê o aumento dos investimentos na educação pública e sim a sua divisão com o setor privado, resultando apenas em uma “[...] política da melhoria, mediante as parcerias do público e privado. ”

³⁶ Programa do Ministério da Educação, criado pela Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, que concede bolsas de estudo integrais e parciais de 50% em instituições privadas de educação superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros sem diploma de nível superior.

(FRIGOTTO, 2011, p. 242), levando a uma mercantilização da educação superior que passa de uma ‘instituição pública ligada ao Estado’, para uma ‘organização social vinculada ao mercado’ (CHAUÍ, 2003, apud FRIGOTTO, 2011, p. 247). Ainda sobre as privatizações, outra contradição verificada durante o governo Lula se refere à criação da Lei nº 11.079/2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada.

Para seu segundo mandato, no programa de governo construído para o período de 2007 e 2010, verifica-se a continuidade nas políticas já iniciadas, reforçando explicitamente a bandeira do desenvolvimento,

Um desenvolvimento de longa duração, com redução das desigualdades sociais e regionais, respeito ao meio ambiente e à nossa diversidade cultural, emprego e bem-estar social, controle da inflação, ênfase na educação, democracia e garantia dos Direitos Humanos, presença soberana no mundo e forte integração continental. (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2007, p. 5)

A leitura do segundo programa de governo também reforça as alianças que Lula fez para seu segundo governo, via política de conciliação entre duas classes divergentes:

O Estado brasileiro reafirmará seu compromisso com uma política integrada de educação, reconhecendo-a como direito inalienável e inadiável. Isso exigirá expressivos investimentos na ampliação e acesso ao sistema escolar, bem como a democratização da gestão das unidades escolares. Para alcançar esses objetivos, entre outras ações, é fundamental a aprovação do FUNDEB pelo Congresso Nacional. (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO, 2007, p. 12)

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), conforme dados disponibilizados na página do MEC, foi criado pela Emenda Constitucional nº 53/2006 e regulamentado pela Lei nº 11.494/2007 e pelo Decreto nº 6.253/2007, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1998 a 2006 no governo de Fernando Henrique Cardoso, dado já comentado neste trabalho. Segundo a definição presente no documento “FUNDEB: manual de orientação” (2008), divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), o FUNDEB:

É um Fundo de natureza contábil, instituído pela Emenda Constitucional nº 53/2006, regulamentado pela Lei nº 11.494/2007, e no âmbito deste Tribunal pela Resolução TC nº 243/2007, que institui mecanismo de comprovação da aplicação dos recursos

para Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação³⁷.

Frigotto (2011, p. 246), a este respeito, considera que o FUNDEB foi positivo quando ampliou o universo de atendimento incluindo a educação infantil e Ensino Médio. Seu aspecto negativo é que sua ampliação não contemplou o aumento dos recursos financeiros. Deste modo,

Pode-se afirmar, assim, que a despeito de algumas intenções em contrário, a estratégia de fazer reformas conciliando e não confrontando os interesses da *minoría prepotente* com as necessidades da *maioría desvalida* acaba favorecendo essa minoría, mantendo o dualismo estrutural na educação, a inexistência de um sistema nacional de educação, uma desigualdade abismal de bases materiais e de formação, condições de trabalho e remuneração dos professores, redundando numa pífia qualidade de educação para a maioria da população.

Isso leva ao entendimento de que a política de conciliação acabou por atender majoritariamente à classe detentora do modo de produção, que passa a ditar as políticas direcionadas à educação, permitindo em proporção ínfima os avanços na educação das massas.

Em uma análise mais ampla, o capitalismo se renova pela crença das elites de países em desenvolvimento que acreditam que sua adoção proporcionará o alcance do status de nação desenvolvida. Outro exemplo citado por Frigotto (2011) em que se apresentam políticas de melhoria é o PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação, criado em 24 de abril de 2007, no início do segundo mandato do governo Lula, e teve por objetivo melhorar os índices da educação básica em parceria com os Estados e municípios em um prazo de quinze anos. O PDE, apesar de dar ênfase à educação básica, também envolveu propostas para o Ensino Médio, articulando-se em torno de dois eixos centrais: o Piso Salarial Nacional e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Sobre este plano, Saviani (2007, p. 3), citado por Frigotto (2011, p. 243), diz o seguinte:

[...] o governo se equipa com instrumentos de avaliação dos produtos forçando, com isso que o processo se ajuste a essa demanda. É, pois, uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias pelos mecanismos da chamada 'pedagogia das competências e da qualidade total'.

³⁷Brasil. Ministério da Educação (MEC). Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). **FUNDEB: manual de orientação**. 2008. Disponível em < <http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/ிடitem/190>>. Acesso em agosto de 2015.

Sob a ótica de Frigotto (2011), o PDE elaborado em 2007, já no segundo mandato de Lula, traz, em si, aspectos neoliberais, como descentralização, adequações a lógica de mercado, mecanismos de avaliação etc., além disso, não abriu espaço para participação social em suas discussões no processo de elaboração desconsiderando o que estava previsto no PNE. Contudo, segundo Frigotto (2011), apresenta aspectos que vão um pouco além da perspectiva mercadológica, abarcando necessidades sociais na efetivação do PDE, considerando os problemas que inibem o ensino e o aprendizado com qualidade, implementando programas como: Luz para todos³⁸, Saúde nas escolas³⁹ entre outros.

Este tom de conciliação utilizado durante o governo Lula implicou reformas que mudaram aspectos do cenário educacional, porém não alteraram o caráter histórico de secundariedade atribuído à educação no contexto capitalista. Devido a tais indefinições, ora no atendimento à classe dominante, ora na contemplação mínima da educação das massas, Frigotto (2011, p.245) entende que, no governo Lula:

[...] as concepções de educação centradas na pedagogia histórico-crítica – e, portanto, as possibilidades de uma educação unitária e omnilateral e as suas exigências em termos das bases materiais que lhes dão visibilidade, disputadas quando da definição do Plano Nacional de Educação (PNE), explicitadas em diferentes Conferências Nacionais e que afetam a educação no conjunto da federação, mormente a educação básica – ficam subvertidas predominantemente pela concepção mercantil.

Frigotto (2011) destaca três aspectos que contribuíram para tal subversão: a dispersão e fragmentação do campo de esquerda; reformulação por parte do governo do Plano Nacional de Educação para atender à classe detentora do modo de produção; bem como a não preocupação da sociedade em relação aos temas e discussões que ocorreram durante a

³⁸Segundo site do programa, este foi criado em novembro de 2003, por meio do Decreto 4.873, de 11/11/2003, com o desafio de acabar com a exclusão elétrica no país, propiciando o acesso gratuito à energia elétrica para mais de 10 milhões de pessoas do meio rural até o ano de 2008. O Programa é coordenado pelo Ministério de Minas e Energia, operacionalizado pela Eletrobrás e executado pelas concessionárias de energia elétrica e cooperativas de eletrificação rural em parceria com os governos estaduais. O mapa da exclusão elétrica no país revela que as famílias sem acesso à energia estão majoritariamente nas localidades de menor Índice de Desenvolvimento Humano e nas famílias de baixa renda. Cerca de 90% delas têm renda inferior a três salários-mínimos. Informações disponíveis em < https://www.mme.gov.br/luzparatodos/Asp/o_programa.asp>. Acesso em junho de 2016.

³⁹Regulado pelo Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007, visa à integração e articulação permanente da educação e da saúde, com a finalidade de melhorar a qualidade de vida da população. Informações disponíveis em <<http://portal.mec.gov.br/par/194-secretarias-112877938/secad-educacao-continuada-223369541/14578-programa-saude-nas-escolas>> Acesso em junho 2016.

Conferência Nacional de Educação (CONAE⁴⁰), realizada no período de 28 de março e 1º de abril de 2010, à qual não foi atribuída visibilidade por parte da imprensa.

Devido a tais fatos, no entendimento de Paulani (2010, p. 126), a gestão Lula representou uma “hegemonia às avessas”, que se traduz pela:

[...] desvinculação da classe hegemônica de seus interesses materiais mais imediatos e a realização de concessões e reformas que atendam aos interesses de outras classes. Assim, confere-se a liderança a uma determinada classe, mas atribui-se também a ela a responsabilidade pelo avanço da sociedade como um todo.

Ou seja, grosso modo, a hegemonia continua a ser da classe dos detentores dos meios de produção, mas operada pelos dominados e, neste sentido, as bases opositoras ao capital hegemônico estariam eliminadas. Um exemplo disso é a veiculação do “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, lançado em 2007. Segundo Saviani (2007, p. 1243), este documento apresentou-se:

[...] como uma iniciativa da sociedade civil e conclamando a participação de todos os setores sociais, esse movimento se constituiu, de fato, como um aglomerado de grupos empresariais com representantes e patrocínio de entidades como o Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú-Social, Fundação Bradesco, Instituto Gerdau, Grupo Gerdau, Fundação Roberto Marinho, Fundação Educar D’Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos, entre outros.

Esta chamada do setor privado à participação nas decisões e ações relativas ao campo educativo está em consonância com as orientações neoliberais, que buscam transferir as responsabilidades do Estado, firmando-se em dois pilares: técnico e financeiro para garantir a “qualidade” no campo educativo. Saviani (2007) apresenta a concepção de qualidade que orientou os setores empresariais no documento “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”:

Esta, assim como nas empresas, visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável. No entanto, de fato, sob a égide da qualidade total, o verdadeiro cliente das escolas é a empresa ou a sociedade e os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes. Para que esse produto se revista de alta qualidade, lança-se mão do “método da qualidade total” que, tendo em vista a satisfação dos clientes, engaja na tarefa todos os participantes do processo,

⁴⁰Segundo Frigotto (2011), citando Saviani (2005), a CONAE foi criada para a organização do Sistema Nacional de Educação e elaboração do Plano Nacional de Educação, que deveria substituir o que estava em vigência naquele momento.

conjugando suas ações, melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos. É isso, sem dúvida, que o movimento dos empresários fiadores do “Compromisso Todos pela Educação” espera do Plano de Desenvolvimento da Educação lançado pelo MEC. (SAVIANI, 2007, p. 1253)

Os estudos de Saviani (2007) reafirmam as continuidades nas políticas direcionadas ao Ensino Médio e profissional, cuja ênfase está na concepção da educação como formadora de mão de obra e disciplinamento para vida produtiva, também verificadas durante a gestão de Lula, o que demonstra a submissão completa aos preceitos neoliberais.

No caso do Brasil, conforme Paulani (2010, p. 134), “[...] essa submissão foi tão completa que mesmo um governo pilotado por um partido operário, nascido de baixo para cima, da árdua luta dos trabalhadores, foi incapaz de escapar dela e teve de decretar o caráter definitivo do estado de emergência econômico”.

Quando Lula assumiu a presidência, manteve a estrutura do Ensino Médio propedêutico e criou a Educação profissional Técnica de Nível Médio, o que, como comentou Ramos (2012), revela a carência de uma educação que traga o trabalho, ontologicamente falando, como seu princípio educativo, como expressa no documento “Uma escola do tamanho do Brasil”. Ramos (2012) salienta, ainda, não ter notado uma verdadeira ruptura com a concepção de Ensino Médio voltada ao setor produtivo, contudo verifica-se uma valorização do Ensino Médio frente às políticas educacionais, “[...] superando em alguns aspectos, o grau de intensidade do modelo de Estado anteriormente assumido, ao imprimir uma maior conotação social” (RAMOS, 2012, p. 71)

Neste sentido, podemos notar avanços para as políticas educacionais durante o governo Lula, em comparação à gestão FHC, sendo o mais expressivo para o campo educativo o Decreto 5.154/04, que pressupõe a integração entre Ensino Médio e Profissional. Como bem destacou Frigotto (2011), é preciso reconhecer os avanços que tais políticas representaram para a área educacional, tendo por referência a década de 1990, na qual, mesmo que mínimos, foram constatados avanços de forma pontual na área social, com a redução da extrema pobreza, do desemprego, aumento da renda dos trabalhadores e maior acesso a bens de consumo.

Constata-se, no entanto, diante da proposta inicial presente em seu programa de governo, que Lula intencionava um governo alternativo aos preceitos neoliberais, mas, na verdade, o que fica patente é a continuidade de uma política conciliatória, de expressiva participação de segmentos privados na educação. Tal fato nos leva a supor que houve mais continuidades do que rupturas frente ao projeto neoliberal da terceira via. Isso foi evidenciado

por meio da análise das normativas direcionadas ao longo de seu mandato presidencial, tais como as alterações da Lei 9.394/96 e a revogação do Decreto 2.208/97 em função do Decreto 5.154/04 que mantém, em sua essência, políticas conciliatórias que favorecem a classe detentora do capital.

No tópico seguinte, prosseguiremos a análise dos governos, agora tomando por base a gestão de Dilma Rousseff, eleita com a mesma legenda partidária de Lula. Dilma apresentou, em seus discursos, o propósito de aumentar os investimentos para o campo educativo, deixando intrínseca a intenção de uma futura reforma educacional nas estruturas do Ensino Médio e Profissional.

3.3. Governo Dilma Rousseff

Apresentamos aqui a análise do governo de Dilma Rousseff que significou a continuidade das políticas educacionais iniciadas no governo Lula. O intuito foi o de verificar as perspectivas do Ensino Médio e Educação Profissional ao longo do governo Dilma, tendo por base as políticas implementadas durante a gestão Lula.

Dilma Rousseff iniciou seu governo em 2011, deu sequência aos encaminhamentos políticos do governo Lula e contou com,

[...] o apoio de ampla coligação de partidos que - no Congresso Nacional e no Executivo – contribuiu para o êxito do mais vasto programa de reformas que o País já conheceu. Teve também a participação ativa dos trabalhadores e seus sindicatos, do empresariado e suas entidades e das mais abrangentes parcelas da sociedade civil. Refletiu a força da democracia brasileira. (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO DA COLIGAÇÃO “PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO”, 2010, p. 3)

A proposta de governo de Dilma procurou dar a sensação de continuidade entre os governos, colocando em destaque os feitos anteriores, mantendo as alianças feitas durante a gestão de Lula.

Entre os 13 compromissos assumidos pela presidente no referido documento, citam-se:

- 1-Expandir e fortalecer a democracia política, econômica e socialmente;
- 2-Crescer mais, com expansão do emprego e da renda, com equilíbrio macroeconômico, sem vulnerabilidade externa;
- 3-Dar seguimento a um projeto nacional de desenvolvimento que assegure grande e sustentável transformação produtiva do Brasil e desigualdades regionais;

- 4-Defender o meio ambiente e garantir um desenvolvimento sustentável; erradicar a pobreza absoluta e prosseguir reduzindo as desigualdades.
- 5-Promover a igualdade, com garantia de futuro para os setores discriminados na sociedade;
- 6-O Governo Dilma será de todos os brasileiros e brasileiras e dará atenção especial aos trabalhadores.;
- 7-Garantir educação para a igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento;
- 8-Transformar o Brasil em potência científica e tecnológica;
- 9-Universalizar a saúde e garantir a qualidade do atendimento do SUS.;
10. Prover as cidades de habitação, saneamento, transporte e vida digna e segura para os brasileiros;
- 11-Valorizar a cultura nacional, dialogar com outras culturas, democratizar os bens culturais e favorecer a democratização da comunicação;
- 12-Garantir a segurança dos cidadãos e combater o crime organizado;
- 13-Defender a soberania nacional. Por uma presença ativa e altiva do Brasil no mundo. (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO DA COLIGAÇÃO “PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO”, 2010 p. 9-17)

Dentre todos, dois são de interesse particular nesta análise, pois se ligam diretamente à educação. São eles: “Garantir educação para a igualdade social, a cidadania e o desenvolvimento” e “Transformar o Brasil em potência científica e tecnológica”, destacando-se que:

Será garantido aos brasileiros – especialmente aos jovens – acesso a uma escola de qualidade, que combine ensino e capacitação para o trabalho. O governo Dilma expandirá e melhorará o ensino público e cuidará da educação da pré-escola à pós-graduação. Nas suas atribuições específicas, dará continuidade à ampliação e à qualificação da educação superior. (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO DA COLIGAÇÃO “PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO”, 2010, p. 13)

Ficam subentendidos os princípios da integração entre as modalidades educativas. Porém esta expressão também pode significar o que dizem Ciavatta e Ramos (2011) que, ao fim de tudo, o que sustenta tais ideais de integração entre ensino e capacitação para o trabalho é o sistema produtivo. Neste caso, a integração, de fato, fica no discurso e a educação contemplada acaba por ser apenas a educação profissional, que assume “[...] o lugar da formação humana como educação unitária, integral, omnilateral” (CIAVATTA; RAMOS, 2011, p. 29).

A ampliação da educação profissional no governo Dilma já ocorre em seu primeiro ano de mandato, com o estabelecimento do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), instituído pela Lei 12.513/2011. Ampliando as instituições para a educação profissional no Brasil, o governo Dilma coloca o mercado como uma das possibilidades de formação, mas, em nosso entendimento, não é a formação ideal.

Os primeiros esforços do Ministério da Educação (MEC) na criação dos Institutos Federais (IFs) já apontam para um total de 45 dessas instituições com cerca de 450

campi. Essa expansão coloca para o Estado brasileiro uma demanda de investimento que precisa de ordem geométrica no médio prazo. Mesmo com a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb) e com um montante destinado à educação em geral que, como afirmou o então ministro da Educação, Fernando Haddad, dobrou, em termos reais, e triplicou, em termos nominais, o investimento disponível e o gasto necessário para manter (ou chegar a) um custo aluno ano de R\$ 5.000,00 para o EM e R\$ 7.000,00 para a EP podem ter uma evolução numérica discrepante que obrigaria a uma aproximação mais rápida ao reivindicado pela Conferência Nacional de Educação (Conae), de 10% do PIB para a educação. Tentando fugir dessa problemática, o governo atual, no contexto de crise aguda do capital e aumento das demandas por mão de obra qualificada, criou uma estratégia que tem três elementos básicos: o PNE, as Diretrizes para o Ensino Médio e para a Educação Profissional e o Pronatec. (LIMA, 2012, p.74)

Tais políticas, segundo Lima (2012), afinam-se com o papel estratégico do Estado na redução dos custos no fornecimento de mão de obra qualitativa, e quantitativa no oferecimento das forças produtivas adequadas aos padrões vigentes no mercado, de maneira rápida e eficiente, resultado da continuidade presente no governo Dilma das políticas conciliatórias verificadas durante a gestão de Lula.

No oitavo compromisso: “Transformar o Brasil em potência científica e tecnológica”, presente na proposta de governo Dilma, tal ideário se reforça:

[...] continuidade aos programas de fortalecimento da pesquisa científica e tecnológica em curso, o governo Dilma expandirá os recursos para Pesquisa e Desenvolvimento. Ampliará substancialmente o número de bolsas de estudos oferecidas pela Capes e pelo CNPq e dará ênfase à formação de engenheiros e à ampliação do registro de patentes. Serão privilegiadas as pesquisas em biotecnologia e nanotecnologia, robótica e novos materiais, tecnologia da informação e da comunicação, em saúde e produção de fármacos, biocombustíveis e energias renováveis, agricultura, biodiversidade, Amazônia e Semiárido, áreas nuclear e espacial, recursos do mar e defesa. (COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO DA COLIGAÇÃO “PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO”, 2010, p. 13)

Aqui se verificam os traços da chamada pedagogia tecnicista iniciada e efetivada durante a década de 90, lentamente, no governo Collor, pontuando-se que tais pressupostos garantiriam o ingresso do Brasil ao desenvolvimento almejado.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirado nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, [...] advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. [...] na pedagogia tecnicista [...] é o processo que define o que professores e alunos devem fazer, e assim também quando e como o farão. (SAVIANI 1986, apud FREITAS, 2011, p.4)

No programa de governo “Mais mudança, mais futuro”, elaborado para o período de 2014 a 2018, são observadas poucas diferenças em relação ao primeiro no que diz respeito à educação, foco desta análise. Destaca-se uma novidade já prevista no primeiro, que,

porém, não havia sido colocada como meta e que se refere à qualidade em educação, que, segundo a proposta de governo: “Depois de um período prolongado de democratização do acesso a todos os níveis de ensino, inclusive o técnico e o universitário, chega-se agora à etapa de transformação da qualidade do ensino” (ROUSSEFF, 2014, p. 29).

Nas análises de Lima (2012), houve aumento nos recursos financeiros ao longo do governo Dilma, particularmente na educação, inclusive com o ressurgimento da Rede Federal de Educação Profissional como artifício estratégico do desenvolvimento do país, contudo este foi um processo incompleto, no que diz respeito à estrutura e aos recursos pedagógicos para implantação do Ensino Médio Integrado a Educação Profissional.

Para o Ensino Médio, a proposta de governo também assume o compromisso: “[...] por meio de um **Pacto Nacional pela Melhoria de Qualidade do Ensino Médio, até 2016**” (ROUSSEFF, 2014, p. 29 [grifo da autora]). Este pacto foi instituído pela Portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, e passou a ser chamado de Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. Segundo o “Documento orientador das ações de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio”, disponibilizado em 2014 pelo Ministério da Educação, seu objetivo se articulava com o objetivo principal de promover a valorização da formação continuada dos profissionais da educação que atuavam no Ensino Médio Público, em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM (Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012).

Em nota no site Portal Brasil, no momento de sua posse como presidente, em 2015, Dilma divulgou o lema “Brasil, Pátria Educadora”, sintetizando a educação como prioridade em seu governo. Este dado toma grande importância, quando um ano antes, fora aprovado o Plano Nacional da Educação (PNE) – Lei N. 13.005/2014, ampliando as “[...] esperanças de que as defesas da sociedade brasileira visando à educação pública e de qualidade possam ser alcançadas nos próximos dez anos” (CZERNISZ, 2015, p.1). Contudo, a conquista do PNE (2014-2024) entre outras, atualmente se veem ameaçadas quando, no ano de 2016, a presidente eleita Dilma Rousseff sofreu processo de impeachment.

Czernisz (2015) comenta haver uma tendência que perpassa os governos tanto federais, quanto estaduais que, quando eleitos, procuram desenhar um novo quadro ministerial com políticos aliados para facilitar a aprovação de possíveis projetos e orçamentos que vierem a ser implementados ao longo do governo, fato que, com a gestão de Dilma interrompida, entendemos ser um risco aos avanços verificados para o campo educativo.

À vista disso, a ANPED, criou em maio de 2016, um boletim especial chamado: “Conquistas em risco”, com entrevistas a pesquisadores brasileiros a fim de que estes avaliassem o contexto que se apresenta para o campo educativo. Dentre as opiniões, destacamos especialmente as relacionadas ao Ensino Médio.

Mônica Ribeiro (2016) aponta a fragilidade das políticas direcionadas ao Ensino Médio no cenário atual, citando o fato de que são políticas conquistadas recentemente. A autora menciona que foi somente no ano de 2009, com a Emenda Constitucional 59/2009, que se tornou obrigatório o Ensino Médio para a faixa etária dos 15 aos 17 anos. A autora cita, igualmente, os cortes orçamentários que vêm sofrendo os programas direcionados ao Ensino Médio de modo geral:

Os cortes no orçamento, especialmente os da União, colocam em risco várias ações que atuam na direção da ampliação da oferta e melhoria da qualidade. No caso do Ensino Médio eu citaria especialmente o Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI) e o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), ambos programas que se realizam mediante adesão das redes estaduais e com previsão de financiamento por parte do Ministério da Educação. São ações indutoras, no primeiro caso, de mudanças nas formas de organização pedagógica e curricular das escolas e, no segundo, da formação continuada dos professores tendo por referência o que está disposto nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais pelo Ensino Médio. A interrupção desses programas pode significar tanto um retrocesso com relação às experiências iniciadas pelas escolas, quanto uma fragilização de uma forma de gestão da educação pública em que os entes federados assumem conjuntamente a responsabilidade por determinadas ações. (RIBEIRO, 2016, n.p.)⁴¹

Ferretti (2016) chama a atenção para o fato de a universalização do Ensino Médio ainda ser abordada como uma meta a ser atingida, aludindo às tentativas empreendidas ao longo da história que, de forma geral, sempre estiveram conectados à questão curricular para adequação ao desenvolvimento econômico, iniciada já em 1970 por meio da Teoria do Capital Humano.

A Teoria do Capital Humano mais uma vez se faz presente, ampliando a dualidade que acompanha o Ensino Médio, como já destacamos nesta pesquisa, distanciando-se cada vez mais da qualidade almejada em uma perspectiva de formação humana integral. Ferretti (2016) diz que somente uma proposta vista pelo viés curricular não é suficiente para atender às categorias que as demandam, sendo elementar propor ações paralelas, tais como, carreiras profissionais atraentes e financiamento adequado. Este contexto mostra novamente o embate histórico que se apresenta em nossa sociedade, no qual:

⁴¹RIBEIRO, Mônica. Ensino Médio. **Boletim Anped**: Boletim Ano V - n. 20 - maio/2016 – Especial: "Conquistas em Risco". Entrevista concedida a João Marcos Veiga. Disponível em <<http://www.anped.org.br/boletim/2015/975>>. Acesso em junho de 2016.

De um lado, o enfoque neoliberal que, desde o início dos anos 90 vem insistindo na necessidade de que a educação brasileira, e não apenas o ensino médio, se adequasse às demandas do capital a partir da reestruturação produtiva promovida por este. Nesse contexto, o governo FHC, conferiu, de um lado, atenção primordial ao ensino fundamental, inclusive no que diz respeito ao financiamento, e, de outro, no âmbito da educação profissional, promoveu a separação entre a formação geral e a formação especificamente profissional, rompendo com a forma histórica pela qual vinha sendo desenvolvido o ensino técnico desde a década de 1940, sob o argumento de que sua articulação num mesmo curso, como ocorria, não beneficiava nem a perspectiva propedêutica, nem a profissional, apesar de as escolas técnicas terem sido consideradas, durante as décadas de 70 e 80, as que melhor formação ofereciam. Esse mesmo enfoque foi responsável por uma reforma do Estado e da administração pública promovida com o intuito de configurar o primeiro como gestor e a segunda como flexível, do que resultou o estímulo ao fortalecimento das relações entre o setor público e o privado, sob o suposto de que tal associação criaria melhores condições para a satisfação das necessidades sociais, o que possibilitou não só nesse governo, mas também nos governos Lula e Dilma, que a iniciativa privada se imiscuisse progressivamente em campos de atuação do Estado como, por exemplo a saúde e a educação, convertendo a atenção a direitos em prestação de serviços, transformando tanto um campo quanto outro em mercadoria. (FERRETTI, 2016, n.p.)

Diante disso, Ferretti (2016) chama atenção para o ritmo de espera no qual adentraram as políticas públicas direcionadas ao Ensino Médio. No âmbito gerencial, entretanto, as ações se ampliam mediante a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que amplia a discussão em torno da formação por competências que vigorou durante o governo FHC. Os elementos mencionados representam o retrocesso que leva os pesquisadores a destacar os riscos a que é exposto novamente o Ensino Médio devido à perspectiva daqueles que assumiram o governo com a efetivação do impeachment. Deste modo, há que se lutar para manter as conquistas, nas quais:

[...] o enfoque de educadores e de profissionais de outros campos, que contrapondo-se à visão estreita de formação profissional direcionada ao mercado, seja no nível do ensino médio e profissional, seja no superior, propunha, desde os anos 80, uma educação de caráter omnilateral, ampla e crítica, tendo em vista sua contribuição para a formação de sujeitos sociais não meramente adaptados à sociedade capitalista, mas que, submetendo-a à crítica, mirassem uma forma de organização social mais justa e igualitária, em que a divisão de classes não relegasse alguns à miséria enquanto outros vivessem na opulência. Tal proposição fundamenta-se na concepção de que a constituição histórica da sociedade humana e a produção do conhecimento que ela gerou ancoram-se no trabalho e que o domínio dos fundamentos desse conhecimento é condição primordial para a formação integrada de caráter omnilateral dos jovens que frequentam o ensino médio. Nessa perspectiva se assenta a proposta curricular do ensino médio integrado, assim como do ensino médio integrado à educação profissional que elege o trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico. A incorporação de aspectos centrais do Decreto 5154/2004 à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional bem como as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio aprovadas em 2011, depois de duras batalhas no Conselho Nacional de Educação, representam, nessa perspectiva, ganhos para o ensino médio. (FERRETTI, 2016, n.p.)

Neste quadro, é possível constatar os riscos de um retrocesso na configuração do Ensino Médio, “[...] não apenas em função do que já estava em curso, mas também da atual conjuntura política que o país vive neste momento e da onda conservadora que prevalece no contexto social” (FERRETTI, 2016, n.p.).

Assim como defendem Ciavatta e Ramos (2012), historicamente, as políticas educacionais brasileiras, no que diz respeito à educação da classe trabalhadora “[...] expressam as marcas do Estado que afiançou a consolidação de um capitalismo dependente, comprometido com os interesses burgueses” (CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 33). Nas normatizações direcionadas ao campo educativo, para além do governo Dilma, de modo contínuo indireta ou diretamente, sempre houve o predomínio da vontade da classe detentora do capital por meio da obtenção do consentimento dos governados, seja “[...] pela coerção, seja desta revestida de hegemonia. Neste último caso, a relação entre sociedade civil e Estado amplia-se, especialmente pela participação organizada da primeira para disputar o sentido das políticas públicas” (CIAVATTA, RAMOS, 2012, p. 33). Portanto uma das continuidades presentes no governo Dilma, herdada do governo Lula, em nosso entendimento mediante a análise empreendida, relaciona-se com as políticas conciliatórias entre as classes opositoras, fato já destacado por Ciavatta e Ramos (2012) que se refere à manutenção dos princípios presentes no Decreto 2.208/97 na elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais, mesmo com a implementação do Decreto 5.154/04, assunto que será tratado mais adiante neste trabalho.

Contudo, avanços pontuais foram verificados ao longo dos dois mandatos de Dilma, tais como: investimentos progressivos em educação, abertura para as discussões e aprovação do PNE, na qual esteve presente a intenção de investir parte do PIB, o que caracteriza avanços. Expusemos, também, os riscos aos quais as conquistas incorrem na contemporaneidade com o impeachment concretizado e um novo projeto societário em processo de implementação, que já dão sinais de retrocesso, assunto que será discutido no próximo item que tem como objetivo apresentar o panorama do Ensino Médio e Educação Profissional no governo que Michel Temer assumiu no ano de 2016.

3.4 Panorama do Ensino Médio no governo Temer

Neste subtítulo, expomos a concepção de educação que se desenha no início do governo Temer, de modo geral, dando ênfase para o Ensino Médio.

Com a efetivação do impeachment de Dilma Rousseff no ano de 2016, presenciamos medidas austeras para contenção da crise financeira que assola o Brasil. Para o campo educacional, o governo Temer⁴² propôs logo de início a reforma do Ensino Médio, por meio de medida provisória já aprovada em 2016, na qual são retomados os aspectos da discussão presente no Projeto de Lei 6.840/2013, por meio da MP 746/2016⁴³. As discussões em torno da reformulação do Ensino Médio, segundo Ferretti (2016), tiveram início em 2012, no âmbito da Câmara dos Deputados via Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI).

A CEENSI buscou incluir, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a jornada em tempo integral no Ensino Médio, modificando a organização dos currículos do Ensino Médio por áreas do conhecimento, entre outras proposições consequentes. No PL 6.840/2013, foram previstos:

O ensino médio diurno em jornada completa (tempo integral) de 7 horas estabelecendo como meta a universalização do acesso ao ensino de tempo integral em até 20 anos e no final do décimo ano, com 50% das matrículas em 50% das escolas; proibição de acesso ao ensino noturno para menores de 18 anos, em até três anos; Ensino Médio Noturno com duração de 4.200 horas com a jornada diária mínima de três horas, contemplando o mesmo conteúdo curricular do ensino diurno e podendo até 1.000 horas serem integralizadas a critério do sistema de ensino; organização curricular em quatro áreas de conhecimento: linguagem, matemática, ciências da natureza e humanas com prioridade para Língua Portuguesa e Matemática sendo que no terceiro ano os estudantes escolheriam uma dessas áreas/ênfases; obrigatoriedade de inclusão de temas transversais ao currículo: empreendedorismo, prevenção ao uso de drogas, educação ambiental, sexual, de trânsito, cultura da paz, código do consumidor, e noções sobre a Constituição Federal; Incentivo, no último ano do Ensino Médio, da escolha da carreira profissional com base no currículo normal, tecnológico ou profissionalizante; que as avaliações e processos seletivos que dão acesso ao ensino superior sejam feitas com base na opção formativa do aluno (ciências da natureza, ciências humanas, linguagens, matemática ou formação profissional); que a formação de professores seja feita por áreas do conhecimento. (INFORME ANPED, 2016, n.p.)

Os pontos expostos nesta citação, levam-nos à inevitável comparação com os tempos da ditadura militar, concepção educacional já exposta neste trabalho em tópicos

⁴²Michel Miguel Elias Temer Lulia, político, advogado, professor universitário e escritor, é o atual presidente da República Federativa do Brasil, após a destituição da titular, Dilma Rousseff.

⁴³ Instituído pela Portaria Nº 1.145, DE 10 de outubro de 2016 que “Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.”. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?Option=com_docman&view=download&alias=49121-port-1145-11out-pdf&category_slug=outubro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em dezembro de 2016.

anteriores, que, mais uma vez, estampa no Ensino Médio um caráter eficientista e mercadológico, excluindo a classe trabalhadora do processo educativo, de maneira arbitrária.

A proposição do Ensino Médio em tempo integral não revela consideração dos reformadores com a realidade dos jovens trabalhadores, já que, neste formato, os jovens que estudam à noite e trabalham durante o dia teriam sua formação prejudicada. Também, quando pontua a questão de o jovem optar, em determinado momento, por disciplinas específicas, não colabora para a formação plena dos jovens, como previsto na LDB 9.394/96. Assim, conforme Ferretti (2016, p. 86):

[...] a obrigatoriedade da opção na terceira série promove a fragmentação do processo formativo que antecipa para a Educação Básica processos de especialização que comprometem e ferem a proposta de integração constante das atuais Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Causa espécie, por outro lado, a proposta da 'ênfase' na formação profissional, posto que a legislação atual prevê tal formação por meio de diferentes formas de ensino técnico entre as quais ressalta o ensino médio integrado à educação profissional.

Gaudêncio Frigotto compartilha do mesmo entendimento, expressando, em entrevista divulgada pela Anped, que esta reforma está sendo encabeçada pelos mesmos reformadores neoliberais da década de 1990, que, em linhas gerais, tinham como intenção beneficiar o capital financeiro mediante o esvaziamento dos conteúdos ofertados, em detrimento das habilitações profissionais de modo eficiente e barato, favorecendo privatizações e parcerias com o setor privado. No entendimento de Frigotto (2016), o Ensino Médio forma as bases para o conhecimento mais amplo e, sendo assim, não pode ser imediatista e nem somente profissionalizante, como tem sido defendido pelos reformadores. Além disso,

[...] as condições precárias existentes em inúmeras redes de ensino estaduais no que respeita a infraestrutura, aos equipamentos escolares, ao funcionamento, à disponibilidade de professores, etc., a mera extensão do tempo de permanência nada ou muito pouco acrescentará à qualidade do ensino. (FERRETTI, 2016, p. 86)

Por conseguinte:

As severas críticas de educadores e suas entidades ao PL 6.840/2013 culminaram com a criação do Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio o qual elaborou uma Petição Pública contra o Projeto de Lei, dirigida à Presidência da República, Ministério da Educação, Câmara dos Deputados e Conselho Nacional de Educação assinado por esses mesmos profissionais e entidades. O Movimento realizou, durante o ano de 2014, conversações com o MEC e com os propositores do PL 6840, os quais deliberaram promover sua revisão. Esta foi aprovada em sessão da

Comissão Especial realizada 16 de dezembro de 2014, a qual, na ocasião deu por encerrada suas atividades. (FERRETTI, 2016, p. 87)

Novamente, contudo, em 2016, é proposta a Medida Provisória 746/2016, com a mesma concepção rejeitada anteriormente. Aliando esta proposição neoliberal presente em nossa sociedade, entendemos que a concepção que norteia a proposição da reforma do Ensino Médio coaduna com o preceito de que: “O desenvolvimento da ideia de unificação escolar está associado à preocupação política básica da burguesia de realizar, sob sua hegemonia, a unificação cultural e moral do povo, a fim de consolidar a unidade da nação em torno de seus interesses” (MACHADO, 1989, p. 66).

A aprovação de tal medida, como expressa o Informe disponibilizado no site da Anped, representa um retrocesso a 1970 para o campo educativo. Como expressaram diversos profissionais do campo educativo, a PL 6.840, proposta em 2013 e que está em curso na contemporaneidade por meio da MP 746, representa o retorno “[...] ao modelo instaurado na Ditadura da Era Vargas. Nomeado de Reforma Capanema, esse sistema se organizaria a partir de uma divisão econômico-social do trabalho” (INFORME ANPED, 2016, n.p.).

A proposta de reforma presente no PL 6.840/2013 retoma aspectos das décadas de 50 e 70, sob um discurso de renovação baseado nas experiências de outros países, de maneira acelerada e sem consulta pública.

Outro fato contraditório se refere ao Decreto 5.154/04 que não chegou a entrar em vigor de forma plena nas instituições escolares, e já se pretende substituir por novos decretos que se opõem aos pressupostos de integração defendidos pelos progressistas.

Presenciamos igualmente, no governo Temer, a aprovação da Senado da Proposta de Emenda a Constituição nº 55/2016, que irá congelar os gastos públicos (saúde e educação) progressivamente, durante 20 anos, impedindo a ampliação dos investimentos, sendo este aumento limitado à correção da inflação do ano anterior. Diante deste cenário crítico de contenção de gastos, questiona-se: como o governo pretende reformar o Ensino Médio via MP 746/2016, se pretende conter gastos? “Gastos” que não têm dado conta de atender à demanda atual das escolas, fato que verificamos pelas greves dos profissionais da educação que acontecem pelo Brasil afora, bem como as ocupações das escolas, de alunos que se posicionam contrários à reforma da forma como vem sendo conduzida, e reivindicam melhores condições de ensino. Portanto, concorda-se com Ferretti (2016), quando ele diz:

O PL 6.840 é, mesmo na sua versão reformulada, a exemplo do que ocorreu com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio promulgada em 2012, um texto híbrido que, face às críticas, extirpou

formulações mais polêmicas, incorporou elementos das Diretrizes Curriculares Nacionais par o Ensino Médio aprovadas em 2011, mas não abriu mão do que era mais caro a seus propositores: e escolarização em tempo integral e o desenvolvimento do ensino médio tendo em vista não prioritariamente a formação básica, politécnica e omnilateral, em suma, a formação efetivamente integral, mas a de caráter específico e imediatista, tendo em vista, num primeiro momento, o encaminhamento para os cursos superiores e, ao final, a contribuição para as demandas que interessam à economia capitalista. (FERRETTI, 2016, p. 90)

A concepção politécnica e omnilateral citada por Ferretti (2016) alude aos moldes iniciais da concepção politécnica de educação, baseada nos princípios de Marx (1986) que norteariam a formação completa do homem, a partir de sua vivência na sociedade, e, similarmente, na execução de seu trabalho⁴⁴. Reforça, ainda, o ensino como importante elemento no processo de desalienação humana⁴⁵ e constata que:

[...] a divisão do trabalho ‘enfraquece a capacidade de cada homem individualmente considerado’ e comporta ‘o debilitamento e empobrecimento da atividade individual’, Marx também a encontra nos economistas, mas é dele a definição histórica dialética do trabalho como nada mais que ‘a expressão econômica da sociabilidade do trabalho na condição histórica da alienação humana’, isto é da propriedade privada [...] Dessa condição histórica do trabalho ‘alienado’ – no qual a atividade humana, rebaixada de fim a meio, de automanifestação a uma atividade completamente estranha a si mesma, nega o próprio homem – decorre uma situação de ‘imoralidade, monstruosidade, hilotismo dos operários e dos capitalistas’, pois o que em um é ‘atividade alienada’, é ‘estado de alienação’ no outro, e uma ‘potência desumana’ domina a ambos. (MANACORDA, 1991, p.24)

O termo potência desumana é usado, neste caso, como sinônimo do modo de produção capitalista, especificamente a respeito da mais valia que paira entre a relação do patrão e empregado, originando duas classes opostas: os detentores do meio de produção e os detentores da força de trabalho, pondo a atividade que o trabalhador executa como alienada, gerando um estado de alienação não só no trabalhador, mas também no capitalista, cujo castigo é a busca desenfreada pelo lucro, a fim de manter seu *status quo*.

Os pressupostos presentes na pedagogia marxiana, segundo Manacorda (1991), citando as Instruções aos delegados do Conselho Central Provisório⁴⁶, referem-se:

⁴⁴ Toda a explanação apresentada parte de um rascunho de Engels, um prefácio do que viria a ser o Manifesto, redigido posteriormente por Marx.

⁴⁵ Manacorda (1991) aponta que Marx só faria uma exposição mais sistemática de sua teoria e método em 1959, quando escreve a Crítica da Economia Política, no capítulo: Método da economia política, levantando críticas à dialética Hegeliana, que diz que devemos partir do abstrato para compreender o concreto.

⁴⁶ As Instruções citadas foram redigidas por Marx para os delegados do Conselho Central Provisório (mais tarde designado Conselho Geral) no I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, realizado em Genebra, de 3 a 8 de Setembro de 1866. Tal documento dava resposta às questões que deveriam ser examinadas pelo Congresso. Nelas, colocavam-se várias tarefas concretas: a luta pela sua realização devia unir as massas operárias, elevar a sua consciência de classe, atraindo-as para a luta comum da classe operária.

Primeira: ensino intelectual;

Segunda: educação física, dada nas escolas e através de exercícios militares.
Terceira: treinamento tecnológico, que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção e que, ao mesmo tempo, introduza a criança e o adolescente no uso prático e na capacidade de manejar os instrumentos elementares de todos os ofícios.

Com a divisão das crianças e dos adolescentes dos 9 aos 17 anos em três classes deveria estar vinculado um programa gradual e progressivo de ensino intelectual, físico e tecnológico [...]. (MARX, apud MANACORDA, 1991, p. 27)

Esta indicação é o primeiro documento levantado que apresenta como proposta a união entre educação, ensino e instrução profissional para tentar superar a instrução profissional burguesa, tendo em vista o conhecimento da totalidade do processo de produção. Em suma,

[...] a educação é um importante instrumento para que o trabalhador consiga não apenas ter acesso aos conhecimentos, mas que, a partir deles, possa controlar o processo de produção e reprodução dos conhecimentos científicos e técnicos desenvolvidos no processo produtivo. (LOMBARDI, 2012, p.110)

É importante ter claro que o termo ensino tecnológico não deve substituir ou absorver a formação intelectual, apenas deve complementar a formação do sujeito, substituindo a monotecnia pela politecnia, nas bases da omnilateralidade. Portanto:

[...] se exige a reunificação das estruturas da ciência com a produção. Não pode, de fato, ter validade nem a extensão a todos da cultura tradicional no tipo de escola até agora existente para as classes dominantes, nem a permanência da formação subalterna, até agora concedida as classes produtivas, através da antiga aprendizagem artesanal ou das novas formas de ensino unidas a indústria moderna. (MANACORDA, 1991, p. 85)

Tendo por referência os atuais encaminhamentos, esta citação remete à dualidade que se perpetua na educação desde os tempos de Marx, na separação entre educação para o trabalho, baseada na especialização, e na educação propedêutica voltada ao ingresso no ensino superior, que atende às necessidades do trabalhador, minimamente considerando suas condições materiais. Tal dualidade possibilita a integração entre a ciência e a produção apenas quando esta amplia as capacidades humanas para atender às exigências do mercado de trabalho, o que se constitui na limitação dos trabalhadores ao ensino da prática.

Pela análise das propostas de governo, verificou-se que a concepção de formação no governo FHC baseou-se na racionalidade financeira preconizada pelo capitalismo com uma política educacional restrita à educação básica, priorizando a separação entre Ensino Médio e Profissional por meio do Decreto 2.208/97. Adiante, no governo Lula,

houve a tentativa de integração entre a Educação Média e Profissional com a revogação do Decreto 2.208/97, em função do Decreto 5.154/04, contudo não se observou ampliação dos recursos financeiros, requisito basilar para que a integração se efetivasse de fato. No governo de Dilma Rousseff, há continuidade nas políticas implementadas no governo anterior, inclusive nas políticas conciliatórias que não oportunizaram a ruptura com os preceitos neoliberais, o que veio a culminar com seu impeachment no ano de 2016. O governo Temer, ao assumir a presidência, revela, em suas ações, consonância com o projeto de sociedade neoliberal de maneira explícita, quando propõe o congelamento dos recursos referentes às políticas educacionais e sociais por 20 anos. No que tange ao Ensino Médio a reforma proposta rompe com os preceitos de integração, pontuados no Decreto 5.154/04, retomando aspectos da reforma ocorrida na década de 70, conforme já pontuado. Neste sentido, é necessário reforçar a diferenciação existente entre a concepção de integração proposta na referida reforma, como evidencia Garcia (2009, p.72) é:

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

A retomada das concepções de formação exibidas nos governos e direcionadas ao Ensino Médio e Profissional, demonstra o caráter temporário das políticas implementadas, que são modificadas conforme as necessidades do mercado, não levando em consideração os imperativos de formação dos sujeitos, direcionando-a para o atendimento das demandas do desenvolvimento.

Fazendo um paralelo entre a concepção exposta no histórico do Ensino Médio com os encaminhamentos atuais, mais uma vez é verificada a utilização da educação como um instrumento de manutenção do capitalismo, conforme já expusemos ao longo deste trabalho.

No próximo capítulo, apresentaremos os desdobramentos das políticas educacionais direcionadas à Educação Média e Profissional, com o objetivo de compreender como ocorreu o processo de integração, analisando as normativas norteadoras da política de integração no Paraná, para, em seguida, discutir as características do projeto de educação que se vem constituindo atualmente no estado do Paraná.

4. ENSINO MÉDIO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO PARANÁ

Neste capítulo, analisamos as políticas educacionais relacionadas à educação média e profissional no estado do Paraná e discutimos seus desdobramentos dentro do cenário de reformas iniciado no ano de 1990, conforme já apresentado nessa pesquisa.

A história do Ensino Médio e Profissional no Paraná muito se assemelha ao histórico educacional brasileiro “[...] marcado pelo assistencialismo e disciplinamento dos pobres” (SAPELLI, 2008, p. 22). Ao longo da história, os diferentes períodos econômicos nortearam a oferta dos cursos profissionalizantes no Paraná, direcionados aos setores agrícola, industrial, comercial e de serviços, a depender do estágio de desenvolvimento das forças produtivas.

Reiteramos, apoiados nos argumentos de Sapelli (2008), que a oferta mais expressiva da educação profissional ocorreu pela Lei 5.692/71, que instituiu o 2º grau com profissionalização compulsória, sendo as habilitações mais ofertadas, no Paraná, magistério e contabilidade, políticas estas que se ampliaram durante o governo de José Richa⁴⁷, durante o qual, no ano 1984, realizou-se o ‘Seminário Reorganização do 2º Grau’, quando foram discutidas as bases da reestruturação dos cursos profissionalizantes, e recomendou-se que a ênfase fosse sobre ensino propedêutico, resgatando a essência da Lei 7.044 de 1982. Deste modo, afirma Sapelli (2003, p. 55):

[...] o governo Richa [...] representou a reconstrução de um quadro conceitual para a educação e o governo Álvaro Dias a operacionalização das metas, vamos observar no governo Requião a princípio, a continuidade dos seus antecessores, porém, a partir de 1992, observamos uma ressignificação da Educação a partir das novas diretrizes dos organismos multilaterais.

Em 15 de março de 1991, assumiu o governo paranaense Roberto Requião de Mello e Silva⁴⁸. As novas diretrizes orientadoras ditadas pelos organismos multilaterais, se verificam, segundo esta autora, pelas amplas negociações com o BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento), o BID (Banco Interamericano de Desenvolvimento) e Banco Mundial.

⁴⁷ José Richa, eleito em 1982 pelo PMDB, governou o Paraná no período de 1983 e 1987.

⁴⁸ Roberto Requião de Mello e Silva foi eleito pelo PMDB-Partido do Movimento Democrático Brasileiro, em dois períodos distintos: 1991-1994; 2003-2010.

Segundo Sapelli (2003), na primeira gestão de Roberto Requião, houve empenho em colocar em prática as diretrizes educacionais solicitadas pelo banco, fruto dos acordos negociados pelo governo, conforme a tendência que se ampliava no nível federal. Tais políticas se expressam em dois documentos citados por Sapelli (2003): “Paraná, construindo uma Escola Cidadã” e o “Plano Decenal de Educação para Todos do Estado do Paraná” (Decreto 3.136 de 30 de março de 1994), que vigoraram de 1993 a 2002, e nos quais:

[...] a SEED/PR explicitava os quatro princípios que norteariam sua nova proposta educacional: consolidação da **gestão democrática**, estabelecimento de **comunicação direta** da Secretária com as escolas e dessas com a comunidade, incentivo às escolas para que elaborassem e executassem seus **projetos pedagógicos**, e criação de um **sistema de avaliação permanente do desempenho escolar**. (SAPELLI, 2003, p. 59 [grifos da autora])

Observamos que o Plano Decenal do Paraná segue a lógica de organização do Plano Decenal do governo federal, fruto dos acordos estabelecidos em Jomtien, assunto aqui já comentado. Segundo Sapelli (2003, p. 58), os princípios em destaque nesta citação, juntamente com: “autonomia”, “descentralização”, “racionalidade”, “autogestão” expressam claramente orientações neoliberais. A suposta autonomia das escolas, recomendada pelo banco no primeiro período de Governo Requião, representa, na realidade, a desresponsabilização do Estado e responsabilização da escola e dos indivíduos por seus resultados, mediante a convocação de pais e comunidade escolar para participar dos assuntos escolares. Nestes documentos, com uma crescente relativização das teorias pedagógicas e ênfase no planejamento educacional,

[...] as ações executadas pelo governo Requião apontavam para uma crescente centralização do controle do sistema escolar. Tanto a forma como foi tratada a questão das eleições diretas para diretores das escolas estaduais, como a imposição do Regimento Escolar Único, apontaram para tal processo. (SAPELLI, 2003, p. 60)

Sapelli (2003) ressalta que tais medidas se afinaram durante os anos seguintes do governo Requião, via premiações pelos bons resultados apresentados pela escola, concretizando-se, assim, neste período, em grande parte, a desconcentração e remoção do Estado como responsável pela educação pública.

Deitos (2000) comenta que as recomendações do Banco imprimiam o entendimento de que, redefinidas as políticas para o ensino fundamental, os ensinos médio e profissional seriam também reformados, porém isso não ocorreu de imediato. Deitos (2000) afirma que, no entendimento do Banco, as políticas de emprego e ampliação do acesso à

educação fundamental por si só já permitiam o aumento da produtividade do trabalhador e incorporação de capacidades cognitivas necessárias para adentrar o processo produtivo. Por isso a prioridade para a educação básica.

A escassez de políticas relacionadas ao Ensino de 2º grau, verificadas ao longo do primeiro governo de Requião, era justificada pelo discurso da falta de recursos públicos e somente ao final de seu mandato é que foi proposto o Programa Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM). Contudo, neste período, no Paraná, já não havia recursos disponíveis para o financiamento de tal programa e, deste modo, buscaram-se, novamente as negociações com a Comissão de Financiamentos Externos, a fim de obter o empréstimo necessário para dar prosseguimento ao PROEM. Em um primeiro momento, este aporte não foi aprovado, porque o conteúdo presente no projeto foi considerado inadequado às orientações prescritas pelo Banco.

No ano de 1994, ocorreram novas eleições, e Jaime Lerner⁴⁹, como novo governador no Estado do Paraná, acatou fielmente as orientações do Banco, manteve o nome PROEM, modificou o conteúdo do projeto e o financiamento foi aprovado. Assim sendo, “[...] o Ensino Médio passaria a ser ofertado apenas na modalidade de educação geral, enquanto o ensino profissional seria desenvolvido como modalidade específica, separadamente daquela” (FERRETTI, 2000, p. 82). Com tal redefinição, o objetivo implícito foi o de “[...] possibilitar a empregabilidade e competitividade de seus egressos, entendendo que a eficiência de sua ação impõe a otimização dos recursos humanos, financeiros e de infraestrutura física” (DEITOS, 2000, p. 3).

Deitos (2000) salienta que o PROEM apresentado por Lerner, em sua redação, antecipou-se à Lei 9.394/96, que ainda seria aprovada pelo congresso, e que, de certa forma, colaborou para a efetivação do projeto neoliberal para o país, sendo considerado pelo Banco um modelo para as reformas que se seguiriam. Isso permite compreender que as políticas governamentais paranaenses estavam sendo implementadas em conformidade com o plano federal. Desta maneira,

[...] o governo do Paraná representava a antecipação das políticas federais que seguiram as diretrizes do BM/BID, o que nos permite, portanto, afirmar que a referência das reformas do governo Lerner para o ensino profissional não foram nem a LDB 9394, que só foi aprovada em 1996, nem o Decreto 2208, aprovado só em 1997, mas as diretrizes internacionais. (SAPELLI, 2008, p. 82)

⁴⁹Jaime Lerner foi eleito governador do Estado do Paraná em 1994 e reeleito em 1998. As duas candidaturas ocorreram pelo PSDB, havendo concomitância deste partido no governo federal pelo mesmo período com o FHC na presidência.

Isso confirma a função ideológica que desempenham os organismos internacionais como equalizadores das desigualdades sociais, pela adoção do discurso de inadequações nas políticas educacionais. Reforça-se, assim, a necessária compreensão de:

[...] que a suposta inadequação da política educacional expressa o como a produção capitalista reproduz suas necessidades, e a educação, como mediadora das exigências ocupacionais e técnicas, produz a 'desvinculação' do mundo do trabalho, toda vez que as relações de trabalho e de racionalização das formas de produção exigem que se gerem novas predisposições psíquicas e sociais às mudanças impostas pela reestruturação produtiva em curso. (DEITOS, 2003, p.9)

Deitos (2000) comenta ainda que o texto elaborado para o PROEM não foi questionado em nenhum momento pela Câmara. A única questão levantada foi sobre a capacidade financeira e orçamentária do estado paranaense para requerer o empréstimo.

De acordo com Deitos (2000), os recursos emprestados pelo Banco para financiamento do PROEM totalizavam US\$222 milhões, sendo divididos entre três subprogramas: Melhoria da qualidade no Ensino Médio, Modernização da Educação Profissional e Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional. As disciplinas basilares para o novo currículo foram: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências humanas e suas tecnologias, denotando conformidade com as competências exigidas pelo modo de produção flexível, que requeria um trabalhador mais flexível. Diante deste quadro:

[...] verifica-se que a solução adotada para instituir as relações da educação geral com a formação profissional resultou no estabelecimento da ruptura definitiva entre ambas do ponto de vista da estrutura do sistema de ensino, uma vez que a proposta do Proem obedecia à seguinte racionalidade: para os que passassem pelo crivo da seletividade, um Ensino Médio acadêmico, vinculado ao trabalho de forma ampla, assegurando a formação indispensável para o exercício da cidadania e tendo em vista a continuidade dos estudos. Para os que não o conseguissem, o ensino profissional, integrando as diferentes formas de educação para o trabalho, por meio do qual o jovem receberia alguma formação para inserir-se no mercado, diminuindo assim a pressão sobre o ensino público oferecido pelas universidades, com o que se cumpriria a função de represar a demanda. (FERRETTI, 2000, p.83)

Neste viés, foram organizados seminários e reuniões com as equipes pedagógicas para orientar a reestruturação curricular, porém as informações eram confusas, e, em um primeiro momento, como informa Sapelli (2008), as escolas não aderiram à proposta. O governo paranaense aumentou a insatisfação das instituições, ao propor a extinção dos cursos profissionalizantes na Resolução n. 4.056, de 18 de outubro de 1996, que pretendia:

Art. 1 - Implantar, a partir do início do ano de 1997, o curso de Educação Geral, de Segundo Grau, em substituição à(s) habilitação (ões) do mesmo grau, nos estabelecimentos de ensino onde não haja a oferta deste curso;

Art. 3 - Determinar que as matrículas iniciais para o ano de 1997, no Segundo Grau Regular, sejam feitas exclusivamente em cursos de Educação Geral.

Art. 4 - Determinar a cessação gradativa dos cursos profissionalizantes de ensino regular dos setores primários, secundário e terciário, ofertados pelos estabelecimentos de ensino da rede estadual, a partir do início de 1997. (PARANÁ, 1996, p. 1-2)

Diante das indicações desta Resolução, os ânimos se inflamaram e aconteceram diversas manifestações contrárias ao novo projeto. Pressionado por tal situação, conforme comentou Sapelli (2008), o governo recuou e apresentou um novo projeto que propunha a cessação gradativa dos cursos profissionalizantes e, desta vez, as escolas, com medo de retaliações, como o corte de recursos financeiros por parte do governo, aderiram ao programa, de tal maneira que, em 1997, quase todos os cursos técnicos estavam praticamente extintos das escolas.

Sapelli (2008) aponta que, durante a gestão de Lerner, poucos recursos foram investidos na formação profissional, caso do PROEM, que, dos US\$222 milhões emprestados do Banco, somente US\$20,3 foram direcionados ao programa, sendo o restante destinado à educação básica. A agência financiadora recomendava, como uma forma de desresponsabilizar financeiramente o Estado, “[...] que o Estado deveria criar as condições necessárias para viabilizar o processo de ‘privatização’ da educação profissional” (SAPELLI, 2003, p. 110).

Em 1997, promulgou-se o Decreto 2.208/97, que se apresentou como mais um canal de convencimento em torno do consenso neoliberal, aspecto já comentado. Diante do exposto a respeito das políticas educacionais paranaenses, pressupõe-se que estas coadunavam com os discursos em nível nacional, conforme Deitos (2003, p. 4),

Essas proposições e orientações não estavam isoladas regionalmente como ações meramente locais. Estavam, regional e nacionalmente, articuladas num movimento de recíproca contribuição política, econômica e ideológica. Tanto assim que, no mesmo período dos governos Jaime Lerner, os governos de FHC, 1995-2002, deram exemplares demonstrações da fértil articulação na implementação da política educacional nacional para o ensino médio e profissional com as políticas estaduais implementadas. Essa articulação possibilitou a direção norteadora das diretrizes à política educacional nacional, ao efetivarem ações estatais e institucionais capazes de produzirem a sustentabilidade política e ideológica necessária à concretização dos pressupostos neoliberais nas reformas realizadas no país, e possibilitarem a sustentação econômica e política ao entrelaçamento dos interesses internos com os interesses hegemônicos externos.

Deitos (2000) diz que, embora as justificativas expostas para as políticas para os ensinos médio e profissional se sustentassem no discurso de que a educação era responsável pelas condições precárias nas escolas paranaenses, pelo atraso no desenvolvimento econômico social e tecnológico, não conseguiram explicar por que nas estatísticas econômicas e sociais sobre o desenvolvimento econômico e social do Estado do Paraná, nos anos 1980 e de 1990 a 2002, não houve expressivas mudanças nas políticas implementadas. Sapelli (2003, p. 190), à vista disso, apresenta o seguinte entendimento:

Uma proposta educacional que prioriza uma formação continuada aligeirada e de caráter apolítico, que garante condições precárias de trabalho, que adota carga horária mínima para realizar o processo de educação formal, que tem por objetivo incentivar a conclusão do processo sem avaliá-lo e realimentá-lo, que não dá suporte pedagógico com materiais suficientes e adequados, que deposita o número máximo de alunos em cada espaço de aula, que ignora a fragmentação das disciplinas e modalidades de ensino e que promove uma formação superficial para o trabalho contribui para a consolidação da proposta neoliberal de sociedade, na qual construímos, dia após dia, um processo de exclusão crescente tão bem articulado que, apesar de assim ser, consegue (inclusive via educação formal) incutir em cada ser humano o sentimento de responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso nesse processo.

Assumindo outra perspectiva de governo, as alterações só começam a ocorrer quando Luiz Inácio Lula da Silva assume a presidência em 2003 e, pressionado pelos movimentos sociais e intelectuais, em 2004, revoga o Decreto 2.208/97 e o substitui pelo Decreto 5.154/04. Convém salientar que, no Paraná, novamente Requião estava à frente do governo:

[...] a iniciativa da SEED-PR de retomada da oferta do ensino profissionalizante articulado aos níveis de escolaridade, na forma do ensino médio integrado, pode ser interpretada como resultante de dois movimentos correlatos: a estreita participação da SEED-PR, por intermédio dos responsáveis pelo DEP, no movimento nacional de luta pela revogação do decreto 2.208/97 e a árdua e duradoura resistência de vários profissionais da educação que levaram adiante 26 cursos de ensino médio profissionalizante (12 da área agrícola e 14 voltados para a formação de professores), a despeito da devassa sofrida por esses cursos no Paraná, especialmente durante o período de 1995 a 2002 (duas gestões do governo Jaime Lerner). (CÊA, 2006, p.11)

Como já comentado, este decreto previa a educação profissional: integrada, concomitante, ou subsequente, mas não deixava claro como se daria, na prática, a educação neste formato. Cêa (2005) reitera que

[...] o ensino médio integrado é retomado numa circunstância histórica em que a oferta desintegrada da formação profissional - por meio de cursos livres aligeirados,

cientificamente estéreis e desvinculados dos níveis regulares de ensino - é a forma hegemônica das possibilidades de formação do trabalhador, inclusive no âmbito das redes públicas de ensino. (CÊA, 2005, p. 5)

Embora se destaque o avanço presente no Decreto 5.154/04 para a educação, verifica-se, em sua essência, políticas conciliatórias de interesses opostos, que faziam e fazem parte das esferas estadual e federal. Sendo assim,

[...] o decreto prevê a continuidade do desenvolvimento de cursos e programas de formação inicial e continuada de trabalhadores no âmbito da educação pública, sem vinculação com os níveis de escolaridade. Esse isomorfismo – que coloca a formação para o trabalho integrada aos níveis de escolaridade (ensino médio integrado) no mesmo nível de importância formativa da formação profissional desintegrada do ensino regular (formação inicial, concomitante e sequencial) – é a faceta renovada de uma política que reedita o pragmatismo da educação profissional voltada para as necessidades emanadas do mercado. (CÊA, 2006, p.14)

No Paraná, com Roberto Requião de Melo e Silva do PMDB (Partido do Movimento Democrático Brasileiro) novamente como governador, a partir do ano 2004, muitas alterações⁵⁰ foram feitas na educação e iniciadas as ações para implantação dos cursos integrados no Paraná⁵¹, constituindo um pequeno avanço na tentativa de superação da dualidade, em relação às políticas do governo anterior.

Utiliza-se o termo “pequeno” porque os investimentos no campo educativo ocorridos no período foram fruto de políticas conciliatórias, conforme demonstrado, o que proporciona, diante dos estudos até aqui empreendidos, o entendimento de instabilidade em tais políticas, devido às constantes adequações que sofrem, na sociedade capitalista, as relações entre trabalho e educação, que estão expostas ao jogo de interesses inerentes das

⁵⁰ Em um levantamento sobre os oito anos de governo Requião, o Jornal Gazeta do Povo fez uma entrevista com a Dr.^a Araci Asinelli Luz/UFPR, durante a qual é atribuído ao Governo Requião importantes avanços nas políticas educacionais, tais como: a criação do portal dia-a-dia educação, o programa de desenvolvimento educacional (PDE) para os professores, o concurso de acesso de professores ao quadro do magistério, o livro didático público, a mobilização em torno do plano de carreira do professor, a assinatura da lei que cria as equipes multiprofissionais nas unidades escolares do estado, a lei que autoriza o uso do nome social de gênero na matrícula e listas de chamada nas escolas, a criação da patrulha escolar, a criação do núcleo da diversidade dentre as equipes de trabalho ligadas à Secretaria de Estado da Educação, alguns avanços em termos de visibilidade às propostas de educação do campo, educação indígena, educação de jovens e adultos, educação especial, a entrega às escolas da TV Pendrive. Em relação à educação profissional, em 2003, pouco mais de 10 mil alunos faziam cursos profissionalizantes.

⁵¹ Em outra reportagem divulgada no site de Roberto Requião, também assinada pela Gazeta do Povo, há indicação de que em 2010 já eram quase 100 mil alunos frequentando a educação profissional em 170 municípios, dezoito colégios agrícolas e inúmeras escolas construídas ou reformadas e equipadas. No Paraná, o IDH-Educação passou de 0,522 em 2000 para 0,668 em 2013. Além disso, uma ampla campanha de combate ao analfabetismo foi realizada por meio do programa “Paraná Alfabetizado”. Segundo o IBGE, de 2001 a 2009, mais de um milhão de pessoas foram alfabetizadas no Paraná. Registrou-se, também, aumento real no ganho dos professores e foi oferecido um amplo programa de reciclagem dos profissionais da educação.

classes que a compõem. Isso será demonstrado a seguir com o processo de implantação do Ensino Médio Integrado no Paraná por meio da análise dos documentos orientadores.

4.1. A Implantação do Ensino Médio Integrado no Paraná

Neste tópico, pretende-se demonstrar como se deu a implantação do Ensino Médio e Profissional Integrado no Paraná, a partir de documentos orientadores com destaque para o documento “Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos” (2006). O processo de integração no ensino médio foi iniciado durante o governo de Roberto Requião no Paraná, sendo que:

As primeiras iniciativas de execução da política para a Educação Profissional da gestão 2003/2006 implicaram a retomada da oferta da Educação Profissional, com a criação do Departamento de Educação Profissional e o encerramento das atividades da Agência para o Desenvolvimento da Educação Profissional (PARANATEC), que até 2002 gerenciava a Educação Profissional no Estado, instituída como resultado do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio no Paraná (PROEM). (PARANÁ, 2006, p. 17)

Isso demonstra a antecipação do governo paranaense às políticas expressas no Decreto 5.154/04. Em 2006, em seu segundo mandato, Roberto Requião, retoma a educação média e profissional à luz dos ideais de educação com vistas à formação omnilateral, como pontua o documento, intitulado: “Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos” (2006), que explicita a adoção do trabalho como princípio educativo, o que implica, conforme afirma o documento,

Tomar como ponto de partida a concepção mais ampla de educação, de modo a incorporar todas as dimensões educativas que ocorrem no âmbito das relações sociais que objetivam a formação humana nas dimensões social, política e produtiva, implica adotar o trabalho como princípio educativo e como categoria orientadora das políticas, projetos e práticas de Educação Profissional. Isso implica reconhecer em cada sociedade, em cada modo de produção e regimes de acumulação, dispõe de formas próprias de educação que correspondem às demandas de cada grupo e das funções que lhes cabe desempenhar na divisão social e técnica o trabalho. O exercício dessas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que lhes são próprias, elaborando a escola sua proposta pedagógica a partir das demandas sociais. (PARANÁ, 2006, p. 21)

Configura-se, assim, o entendimento de uma suposta ruptura com os princípios neoliberais adotados de forma explícita anteriormente. O documento citado, elaborado por professores da rede Estadual, foi resultado de discussões que se iniciaram no ano de 2003, durante seminários, encontros, simpósios etc, no qual se anunciava que:

[...] a política estabelecida para a Rede Estadual iniciou não somente a retomada da oferta pública e gratuita da formação para o trabalho, mas, também, passou a assumir a concepção de ensino e currículo em que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e assegurados, na perspectiva da escola unitária e de uma educação politécnica. Assumir esta concepção implica entender que a Educação Básica de nível médio, tomada como direito social universal de todo cidadão, é indissociável da formação profissional para acompanhar as mudanças da base técnica e, assim, aponta para além de uma formação como adaptação às demandas do mercado e do capital e dos padrões da “empregabilidade” ditados pela anunciada ‘sociedade do conhecimento’. (PARANÁ, 2006, p. 15)

A concepção adotada se fundamentava nas ideias defendidas por Gramsci (1968) no que diz respeito à formação integral do homem. Sendo assim:

Tomar a politecnia como concepção epistemológica, derivando do trabalho como princípio educativo uma proposta alternativa de Educação Profissional significa adotar, como princípio metodológico, a articulação dialética entre teoria e prática, na perspectiva da práxis. (PARANÁ, 2006, p. 24)

Para encaminhar o trabalho nesta direção, tornou-se necessário:

[...] a expansão e reestruturação curricular; a instituição de quadro próprio de professores para essa modalidade; a formação continuada do seu quadro docente e técnico; a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos e a sua manutenção sem a cobrança de taxas de qualquer natureza. (PARANÁ, 2006, p. 18)

A fim de consolidar tais encaminhamentos, segundo Garcia (2009), foram realizados encontros ao longo dos anos de 2003 e 2004, sendo os dois principais: “Ensino Médio: Construção Política”, “Concepções, experiências, problemas e propostas”. Ocupando espaço privilegiado nos eventos, estavam os palestrantes: Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Marise Ramos, Lucília Machado, Domingos Leite Lima Filho, Maria Ciavatta e Ivone Maria Elias Moreyra, entre outros.

Assim, em 2004, o Estado do Paraná iniciou os cursos de Educação Profissional técnica de nível médio, com organização curricular integrada ao Ensino Médio, em 15 colégios que ofertam cursos do setor primário (área agropecuária, florestal); em cinco que ofertam cursos do setor secundário (área eletromecânica/química); em seis que ofertam cursos do setor terciário (área de comunicação e

artes/informática/administração da confecção/meio ambiente) e nos 45 que ofertavam cursos na modalidade normal em nível médio para formar docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental (antes eram apenas 14). (PARANÁ, 2006, p. 19)

Garcia (2009) salienta que, mesmo com as palestras, os profissionais das escolas não tinham o entendimento da concepção de integração, e esta foi uma das maiores dificuldades para a implantação dos novos currículos. Muitos profissionais e a comunidade escolar confundiam educação integral com educação em tempo integral, sendo que ambas têm significações distintas. Este mal-entendido entre os conceitos de integração resultou em outra dificuldade: a organização curricular das instituições escolares, nas quais, muitas vezes, o que ocorria era apenas a articulação/junção dos conhecimentos e não a integração de fato. Colaborou para esta dificuldade, ao mesmo tempo, a orientação divulgada pelo Parecer CNE/CEB nº 39/2004, que preconizava:

A ‘articulação’ é a nova forma de relacionamento entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Não é mais adotada a velha fórmula do “meio a meio” entre as partes de educação geral e de formação especial no Ensino Médio, como havia sido prevista na reforma ditada pela Lei nº 5.692/71. “Todos os cursos do Ensino Médio terão equivalência legal e habilitarão ao prosseguimento de estudos” (§3º do Artigo 36). O preparo “para o exercício de profissões técnicas”, no Ensino Médio, só ocorrerá desde que “atendida a formação geral do educando” (§ 2º do Artigo 36). (BRASIL, 2004, p. 398 [grifos no documento])

Observa-se neste fragmento, a utilização do termo “articulação” como sinônimo de “integração” para designar o novo “relacionamento” entre a Educação Profissional e o Ensino Médio. Griebeler (2013, p. 73), usando os estudos de Alves (2000), pondera que, junto ao processo de integração da educação profissional ao ensino médio, associou-se a apropriação de recursos polissêmicos, advindos de forte neologismo constatado principalmente na década de 1970, cuja finalidade era a de mascarar o real interesse mercadológico presente nas políticas educacionais voltadas a esta modalidade. Neste sentido, a “[...] utilização dos termos como sinônimos confundem o entendimento ou aquilo que queremos expressar, quando empregados para entender a relação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio”.

Esta falta de clareza em relação ao novo currículo integrado nas escolas não foi esclarecida e foi encaminhado para a câmara um projeto de lei para que fosse incorporado o Decreto 5.154/04 na forma de Lei, sem alterações na redação. Mesmo sem a alteração do termo “articulação”, esta ação, que ocorreu durante o governo Lula, foi vista pelos defensores

do currículo integrado como algo positivo, já que não seria mais considerado algo provisório, como o revogado Decreto 2.208/97.

Seguindo com a análise das Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos (2006), no item sobre a instituição de quadros próprios de professores, foram realizados concursos em 2004. Contudo Garcia (2009) relata, na pesquisa desenvolvida dois anos depois, que esta era ainda uma carência, sendo a maioria dos profissionais temporários, o que é visto como negativo por ela, pois o ideal seria que o professor acompanhasse o aluno até o final de sua formação.

Segundo Garcia (2009), aliado a este problema pontuado nas diretrizes, outro se apresentou, porém, já previsto no documento, em relação à formação continuada: como avançar com profissionais que não contam com estabilidade nas instituições escolares? A solução apresentada pela SEED foi implantar, a partir do ano de 2006, grupos de estudos e oficinas regionais, tendo por temática, discussões sobre os processos de integração, baseadas em experiências que já se encontravam mais amadurecidas. Ulterior dificuldade dizia respeito às estruturas físicas das escolas para receber o novo currículo de forma concreta, pois não havia na época um fundo financeiro específico para o novo currículo que se desenhava.

A orientação presente nas diretrizes para a organização do currículo deveria se dar após um diagnóstico da realidade escolar, de forma coletiva, com professores e comunidade escolar, a partir das necessidades de cada localidade. Na prática, contudo, muitas vezes eram organizados por poucos dirigentes: “Onde isto ocorreu a dificuldade da integração se apresenta de forma concreta, com problemas de evasão” (GARCIA, 2009, p.73).

Igualmente, o tempo de conclusão do ensino integrado, com duração de quatro anos, não foi bem aceito pelas comunidades, porque isso representaria um ano a mais de estudos, já que o Ensino Médio anteriormente era concluído em três anos. Garcia (2009) relata que foi necessário o convencimento de que esta formação poderia ampliar as possibilidades de preparação dos jovens para adentrar o mercado ou dar continuidade a seus estudos. Isto posto, nos questionamos: O que impediu a concretização do ensino médio integrado à educação profissional em sua completude? Uma hipótese se refere à contradição entre a vontade política que se dá por meio da força da lei e o que, efetivamente, se concretiza na realidade das escolas, pensando nas dimensões físicas, estruturais, humanas e financeiras, assunto já tratado por Garcia (2009) que, por meio de uma pesquisa empírica, indicou, como desafios à efetivação da concepção de educação integrada, questões epistemológicas, de infraestrutura e de gestão.

O documento: “Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos” (2006) baseou-se em Gramsci (1968) na defesa pela escola unitária, expressando a concepção de escola que nortearia o novo currículo:

[...] a escola única, elementar e média, propiciaria uma sólida formação geral inicial que proporcionaria à criança e a o jovem um desenvolvimento amplo e harmonioso que lhe conferiria a capacidade de trabalhar intelectual e praticamente. Na aquisição das habilidades básicas necessárias à apropriação da cultura: ler, escrever, calcular, situar-se histórica e geograficamente, bem como o desenvolvimento das primeiras noções de Estado e Sociedade, sob a forma de direitos e deveres. Tudo isto, contudo, com uma diferença: iniciar a conformação de uma nova concepção de mundo que superasse a concepção burguesa. (PARANÁ, 2006, p. 23)

Para o ensino médio, acrescenta a necessária autonomia e independência dos jovens em suas criações que deveriam se desenvolver em bibliotecas e laboratórios com debates e seminários.

Verifica-se, pelo exposto, que houve uma intenção por parte da SEED/PR e governo estadual, de integrar os currículos médio e profissional sob as bases do trabalho como princípio educativo na escola. Contudo, mais uma vez, observa-se a contradição existente no plano estrutural entre a intenção e a realização. Percebe-se, principalmente durante o governo de Requião, no texto apresentado, que este possuía uma fundamentação teórica consistente, pontuando a preocupação pela formação dos profissionais e promoção de eventos que discutiram a nova proposta.

Outro fato verificado, por meio dos estudos de Griebeler, Pasine e Medeiros (2012), refere-se ao modo de produção, ao afirmar que uma sociedade ancorada nos marcos do liberalismo não permitiria a educação neste formato, pois esta iria contra seus ideais. Portanto:

A efetivação da proposta de integração da educação profissional ao ensino médio do Estado do Paraná não tem se realizado plenamente nas práticas escolares, visto que a elaboração e a efetivação das reformas e programas educacionais fazem parte de um processo contraditório, e nesse processo a escola assume um caráter de mediação, entretanto, constitui-se como um elemento fundamental para a compreensão do real, no sentido de que aponta as políticas do Estado para a formação de trabalhadores. (GRIEBELER, PASINE E MEDEIROS, 2012, p. 13)

Tal citação reforça que as políticas educacionais como um todo fazem parte de um processo hegemônico que visa à manutenção do capitalismo. Esta constatação, entretanto, revela contradição, já que a educação igualmente se constitui como possibilidade de emancipação da classe trabalhadora, pois nela está imbricado o saber construído

historicamente que se constitui como elemento fundamental para compreensão do projeto sócio educacional que se apresenta em diferentes contextos, ou seja: a compreensão real da educação como uma mediação para a formação e conformação do trabalhador para servir às necessidades do desenvolvimento.

Czernisz e Barion (2013, p. 174) assumem este mesmo entendimento quando dizem “[...] que o intuito de educadores, de membros da Secretaria de Educação do Paraná e do governo paranaense, no período de 2003 a 2010 [...] foi o de recuperar a integração da educação profissional ao ensino médio [...]” Sendo este fato considerado pelas autoras “[...] um avanço pela coerência da proposta que pretendeu a formação integral do aluno” (CZERNISZ; BARION, 2013, p. 174).

O percurso exposto sobre o período de gestão de Requião, com a antecipação ao cenário nacional em torno da discussão dos princípios da integração presente no Decreto 5.154/04, também com a organização dos seminários, chamando os profissionais da educação a proporcionar a formação dos professores e a elaboração do documento de forma democrática junto aos profissionais representam rupturas com as políticas neoliberais. Neste sentido, diante dos avanços constatados durante o governo Requião, o próximo passo é verificar quais os encaminhamentos foram e têm sido dados no contexto do governo de Carlos Alberto Richa, no capítulo a seguir.

5.0 GOVERNO BETO RICHÁ E A IMPLEMENTAÇÃO DA PROPOSTA DE INTEGRAÇÃO NO PARANÁ

Neste capítulo, pontuamos como objetivo, a análise da proposta de integração no governo de Carlos Alberto Richa.

No ano de 2010, novas eleições foram realizadas e iniciado o período de governo de Carlos Alberto Richa, gestão em que se verificam as concepções:

Desenvolvimento Integrado Estadual e Regional, condutor de todas as demais políticas de desenvolvimento e criação de valor, que explorem as potencialidades empreendedoras locais para a geração de oportunidades, riqueza e serviços resolutivos. A chave do sucesso será manter um contínuo esforço de convergência e sinergia do governo, das empresas e do terceiro setor. Um projeto desta magnitude não pode ser compreendido como ônus ao desenvolvimento econômico e ao Estado, mas como parte fundamental de uma dinâmica em que o social e o econômico interagem sistemicamente, num processo de efetivo desenvolvimento integrado. (PARANÁ, 2011, p. 20)

Neste excerto, constata-se a presença da concepção de políticas neoliberais, pressupondo-se demonstrações de consentimento às competências exigidas pelo mercado de trabalho, com vistas ao desenvolvimento.

O primeiro programa de governo de Carlos Alberto Richa, denominado “Saber ouvir, Saber fazer”, diz respeito à gestão 2011-2014. Neste documento, são elencadas as bases históricas da economia paranaense, para, após, ser apresentado um diagnóstico, evidenciando os problemas não solucionados pelos governos anteriores.

No trecho que segue, Beto Richa, apresenta a concepção pautada no desenvolvimento integrado entre governo e estado, eleito como norte durante sua gestão

Desenvolvimento Integrado Estadual e Regional, condutor de todas as demais políticas de desenvolvimento e criação de valor, que explorem as potencialidades empreendedoras locais para a geração de oportunidades, riqueza e serviços resolutivos. A chave do sucesso será manter um contínuo esforço de convergência e sinergia do governo, das empresas e do terceiro setor. Um projeto desta magnitude não pode ser compreendido como ônus ao desenvolvimento econômico e ao Estado, mas como parte fundamental de uma dinâmica em que o social e o econômico interagem sistemicamente, num processo de efetivo desenvolvimento integrado. (RICHÁ, 2011-2014, p. 20)

Nesta mesma linha, pontua “[...] imperativas políticas voltadas para a Educação, a Ciência e a Tecnologia como base fundamental e fator decisivo no médio e longo prazos. ” (PARANÁ, 2011-2014, p. 20) e afirma que as instituições de ensino superior deveriam se adaptar às necessidades produtivas do Estado em relação à inovação e ao desenvolvimento de tecnologias.

De forma breve, no item Educação, Ciência e Tecnologia, elenca nove objetivos, a saber:

1. Integrar e promover uma ampla rede paranaense de **pesquisa e inovação** com inclusão dos setores privados
2. Ampliar o acesso às **redes digitais de conhecimento**
3. Ampliar **educação de nível médio e técnico**
4. Melhorar a **qualidade da educação**
5. Desenvolver **política integrada para a juventude**
6. Combater o **analfabetismo**
7. Fomentar o **desenvolvimento da ciência e tecnologia** a partir das instituições acadêmicas e de pesquisa
8. Promover o **aperfeiçoamento institucional do ensino superior**
9. Ampliar o **acesso às universidades** estaduais. (RICHA, 2011, p. 29 [grifos do autor])

Nestes objetivos, é possível identificar as intenções do governo em intensificar as parcerias entre público e privado, características que se assemelham às adotadas durante a gestão de Fernando Henrique Cardoso: ampliação da parceria com pequenos municípios, ampliação do aporte tecnológico com as parcerias privadas, aliar a educação às necessidades do mercado, privatização de estatais etc., prezando o desenvolvimento. Isso não causa estranhamento, já que possuem a mesma legenda partidária, conforme seu plano de governo. A principal concepção presente em sua gestão foi:

Desenvolvimento Integrado Estadual e Regional, condutor de todas as demais políticas de desenvolvimento e criação de valor, que explorem as potencialidades empreendedoras locais para a geração de oportunidades, riqueza e serviços resolutivos. A chave do sucesso será manter um contínuo esforço de convergência e sinergia do governo, das empresas e do terceiro setor. Um projeto desta magnitude não pode ser compreendido como ônus ao desenvolvimento econômico e ao Estado, mas como parte fundamental de uma dinâmica em que o social e o econômico interagem sistemicamente, num processo de efetivo desenvolvimento integrado. (RICHA, 2011, p. 20)

Este excerto reforça o consentimento às competências exigidas pelo mercado de trabalho, com vistas ao desenvolvimento, buscando parcerias com o terceiro setor, já identificadas anteriormente nas esferas tanto federal quanto estadual. Compreende-se, ainda, neste trecho, o direcionamento de um viés polivalente na educação que, segundo

Saviani (2003), é entendido como a ampliação da capacidade do trabalhador para aplicar novas tecnologias, sem que haja uma mudança qualitativa desta capacidade. Cumpre destacar que pontua, de forma generalizada, seus objetivos. Neste primeiro plano de governo, não houve detalhamento quanto às ações que seriam tomadas para alcançar os objetivos destacados.

Paralelamente, em 2011 foi elaborado o Plano de Metas para o primeiro semestre de 2011, pontuando ações não detalhadas com intuito de aumentar a qualidade no ensino. Para a educação profissional e média, o objetivo destacado foi o aumento da oferta, baseando-se nas necessidades específicas de cada localidade, sendo o foco principal o mercado, considerando como essencial para a instituição que quisesse ampliar a oferta desta modalidade educativa anexar o diagnóstico relacionado ao setor produtivo. E, além disso:

Buscar parcerias com órgãos públicos e privados para a expansão da Educação Profissional, na forma concomitante, ampliando a oportunidade de estudo, permanência e inserção do aluno no mercado de trabalho. (PLANO DE METAS-1º sem., 2011)

Também, no referido Plano de Metas, menciona-se o fortalecimento da gestão compartilhada com grande ênfase no processo avaliativo. Há também a chamada para participação da comunidade no entorno da escola, com a criação da Assessoria de Mobilização de Pais, Professores e Amigos da Rede Escolar (AMPARE), com o objetivo de auxiliar as ações referentes à Gestão Escolar. Sobre a concepção de educação integral expressa no documento, refere-se apenas ao contra turno, totalmente diversa da qual defendemos nesta pesquisa.

No Plano de Metas elaborado para o ano de 2012, apresentou-se uma avaliação do ano anterior e, em seguida, sinalizou-se para a necessidade de adequar o ensino médio, considerando os conteúdos exigidos nas avaliações existentes. Isso reforça o processo iniciado no ano de 2007 sobre a organização do Ensino Médio por blocos de ensino, conforme versa a Resolução nº. 5590/2008:

1. O Ensino Médio Regular, nos estabelecimentos de ensino da rede pública do Estado do Paraná poderá ser organizado em Blocos de Disciplinas Semestrais.
2. Tornar optativa a organização em Blocos de Disciplinas Semestrais, com implantação simultânea a partir do ano letivo de 2009 em todos os turnos dos estabelecimentos que ofertam Ensino Médio.
3. Implantar matriz curricular única para os estabelecimentos de ensino que optarem pela oferta do Ensino Médio Regular organizado em Blocos de Disciplinas Semestrais.
4. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação. (RESOLUÇÃO nº. 5590/2008, p. 1)

Segundo Tomazi e Martins (2013), foi mantida, no entanto, a organização histórica por séries como já vinha ocorrendo, já que eram optativas e muitas escolas não aderiram a tal proposta. Um fato curioso se refere ao processo decisório: a discussão para alteração do Ensino Médio por blocos de ensino se iniciou em 2007, e foi implantado em 2009, por meio da Instrução Nº 021 /2008 – SUED/SEED. Contraditoriamente, em 2012, o governo o abriu para consulta pública a alunos e docentes a respeito da proposta já implementada. Isso remete à compreensão sobre a utilização da consulta pública como um meio de legitimar as decisões do Estado, fato verificado mediante a não alteração da proposta, levando em consideração as sugestões da comunidade, conforme expôs Tomazi e Martins (2013). Já para a educação profissional não houve alterações e a concepção de educação integral se manteve.

As ações efetivadas durante o governo Beto Richa no período de 2011-2014 foram caracterizadas pelo aprofundamento da parceria com o setor privado, conforme relata Sousa (2013) quando cita o Programa de Parcerias Público-Privadas: "Paraná Parcerias"⁵², lançado em 2012, pelo Decreto Estadual nº 5.272. Este projeto, segundo consta no Portal do Planejamento, consiste em:

Nos termos da Lei, Parceria Público-Privada é o contrato administrativo de concessão, na modalidade patrocinada ou administrativa. Na concessão patrocinada o parceiro privado será remunerado pela tarifa paga pelos usuários, bem como pela complementação de contraprestação pecuniária paga pelo Estado. Já na concessão administrativa, a remuneração será paga tão somente pelo Estado. Nos contratos de PPP's, as empresas passam a ser responsáveis pelo projeto, execução das obras de infraestrutura, financiamento, operação e manutenção das obras em níveis pré-fixados de qualidade definidos no edital e no contrato. Assim, o parceiro privado somente será remunerado a partir da efetiva prestação do serviço público, de acordo com os padrões estabelecidos pelo Poder Público, a quem caberá a fiscalização da concessão⁵³.

Divide, assim, a responsabilidade pelos setores sociais entre o setor público e o privado na lógica de eficiência do Banco Mundial, favorecendo o mercado. Outro programa que segue esta mesma vertente, a exemplo dos “Amigos da Escola”, implementado pelo governo federal durante a gestão FHC, no governo Richa, é o “Pais Presentes na Escola”.

⁵² Parceria Público-Privada é instituída pela Lei Federal nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, implementada durante o governo Lula, muito embora diversos Estados já possuíssem legislação própria acerca do referido instituto. No âmbito do Estado do Paraná, o Programa de Parcerias Público-Privadas - "Paraná Parcerias" foi instituído pela Lei Estadual nº 17.046, de 11 de janeiro de 2012 e regulamentado pelo Decreto Estadual nº 5.272, de 16 de julho de 2012.

⁵³ Disponível em < <http://www.planejamento.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=56> > . Acesso em setembro 2016.

Nesse sentido, as ações do governo Beto Richa têm seguido os preceitos do BM que constituíram em grande medida a Reforma do Estado no Brasil e o governo Jaime Lerner e ainda incorporado nos contratos de gestão as atuais estratégias do Banco Mundial para a organização econômica e política dos países mutuários. Nessa medida, os mecanismos políticos do governo Beto Richa tem materializado de forma mais correlata e sofisticada essas “novas” estratégias do BM. Como evidência dessa relação convergente, podemos citar, por exemplo, que, para além do SAEB, o governo criou e implementou um sistema próprio de avaliação no Paraná, o SAEP (Sistema de Avaliação da Educação Básica do Paraná), como o resultado das orientações e exigências de rastreamento e controle do BM. (SOUSA, 2013, p. 113)

Mello (2013) informa que, na lógica descrita:

No correr do ano de 2011, foi se sustentando o modo tucano de abordar a educação, no terceiro trimestre comandados pela Secretaria da Educação, os núcleos regionais redistribuíram inúmeras salas de aulas, fazendo com que ocorressem o superlotamento das classes, sobrecarregando professores e prejudicando a gestão escolar (direção, trabalho pedagógico); na caminhada das atividades na educação básica, salas foram fechadas e alunos remanejados para outras turmas, fazendo com que professores perdessem suas aulas e ficassem desprotegidos, sucateando ainda mais a educação. (MELLO, 2013, p. 112)

Devido à situação relatada por Mello (2013), os sindicatos procuraram dialogar com o governo, buscando melhores condições estruturais e revisão dos planos de carreira iniciando paralizações em todos os níveis. Diante dos atos públicos, o governo atendeu às exigências dos profissionais, contudo, na hora de colocar em prática as ações efetivas para cumprir o acordado, relatou não ter verba suficiente. Neste sentido, concorda-se com a autora supracitada, quando ela diz que:

Todos os projetos de sucesso do governo anterior, para poder continuar, tiveram que mudar de nome ou foram interrompidos. Com isso, o que se conclui é que não há política pública de Educação, somente política partidária para a educação. Que vão ao sabor dos ventos e ou interesses dos mandatários. Dura, enquanto durar os mandatos. (MELLO, 2013, p. 113)

O final do ano de 2014 marcou o início de novas eleições presidenciais e governamentais, e Beto Richa é novamente eleito. No Plano de Metas elaborado para o período de 2015-2018, houve o enaltecimento das ações realizadas em sua gestão anterior, o que demonstra contrariedade, já que seu segundo mandato tem sido marcado por protestos de diversas classes de trabalhadores, incluindo os professores.

O mais expressivo e violento destes ocorreu em 29 de abril de 2015, em Curitiba, com os profissionais da educação, que clamavam contra o projeto de lei que alterou o Paraná previdência. Esta data marcou um dia trágico, já que se tratou de um massacre. O

projeto de lei foi aprovado, em meio à repressão violenta da Polícia Militar, ato que culminou com a substituição da frente da Secretaria de Educação do Estado, bem como com o afastamento do comandante da Polícia Militar, coronel César Kogut, acusado de ter autorizado a utilização de repressão violenta contra os professores. Conforme relatam Silva e Bernartt (2014, p. 9)⁵⁴:

O massacre aos professores ocorreu no momento em que estava em votação o PL 024/2015, conhecido como ‘pacotaço’, projeto de lei que resulta em cortes de benefícios do funcionalismo público, alterações na previdência estadual, dentre outras mudanças. A proposta obteve aprovação com 31 votos contra 20. Os corpos, as mentes, a honra e a dignidade dos trabalhadores da educação foram gravemente feridos, ultrajados e vilipendiados quando reivindicavam respeito e condições dignas de trabalho, salário, respeito e reconhecimento pelos serviços prestados a duras penas à sociedade brasileira. Em troca, ao invés de uma política educacional de qualidade, receberam uma ‘política do corpo’, que se baseia na ‘Pedagogia da Pancadaria’. Tudo isso aconteceu, contraditória e ironicamente, no momento em que se discutem, os limites e possibilidades das políticas educacionais estaduais, sobretudo, na esfera federal a partir do projeto ‘Pátria Educadora’.

Além disso, embora cite como prioridade a educação, são dedicadas apenas sete linhas à temática no Plano de Governo elaborado para o período de 2014-2018, nas quais se expressam as intencionalidades para área educacional, conforme segue:

Os investimentos que vêm sendo realizados na educação propiciam avanços qualitativos consistentes, com a qualificação dos professores e a diminuição do número de alunos por docente, assegurada pelo reforço dos quadros funcionais. Em três anos, foram contratados cerca de 17 mil profissionais de ensino, ocorreu a ampliação da jornada extraclasse e houve a promoção da equalização salarial dos professores com os demais servidores de nível superior do governo do Estado. (RICHA, 2014, p. 30)

A citação reafirma contrariedade no trecho retirado de seu programa de governo, já que, para o segundo período da gestão Beto Richa, assim como na anterior, demonstra-se pouco caso em relação às políticas educacionais, apresentando regressão e consonância com os programas implementados durante a gestão Lerner, assim como atesta Sousa (2013):

[...] o governo Beto Richa retomou de forma mais diligente e implicativa a concepção política e os encaminhamentos do governo Jaime Lerner que já apresentava os mesmos elementos da Reforma do Estado no Brasil, sobretudo, correlato com os direcionamentos do grupo Banco Mundial [...] implementou uma política educacional de redução de custos e controle de resultados por meio de uma gestão educacional eficiente. (SOUSA, 2013, p. 5)

⁵⁴ O artigo em questão apresenta editorial como notícia de 2015, mas foi editado com ano de publicação de 2014.

Para Sousa (2013), durante o governo de Richa, não houve ações ou investimentos para ampliação de novas políticas educacionais. O que se verificou foram ações partidárias, cuja prioridade não foi a educação, tendo sido o projeto societário assumido baseado nas concepções neoliberais, em dados momentos com a retomada do processo já iniciado no governo Lerner. Sobre o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional, não são explicitadas, em suas propostas de governo, ampliações ou documentos que presumam continuidade, fato que atesta esta fala se refere à manutenção no site da SEED/PR das mesmas Diretrizes da Educação Profissional do ano de 2006.

Diante de tais fatos, com a finalidade de verificar qual a concepção de integração está presente na gestão de Carlos Alberto Richa, na próxima seção será apresentada análise das legislações enviadas às escolas, instruções que se referem aos encaminhamentos referentes ao Ensino Médio integrado à Educação Profissional.

5.1 Concepção de integração no governo Beto Richa

Neste item, nosso objetivo é evidenciar a concepção de integração entre ensino médio e educação profissional, por meio dos encaminhamentos enviados aos núcleos regionais de ensino pela SEED/PR.

Conforme demonstrado ao longo da pesquisa, o Decreto 5.154/2004, que regulamenta o § 2º do art. 36 e os artigos 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996,

[...] com todas as contradições já assinaladas, é a consolidação da base unitária do ensino médio, que comporta a diversidade própria da realidade brasileira, inclusive possibilitando a ampliação de seus objetivos, como a formação específica para o exercício de profissões técnicas. (FRIGOTTO, 2008, p. 11)

Tal fato nos permite reafirmar que, na revogação do Decreto 2.208/1997 e implementação do Decreto 5.154/2004, houve a tentativa de “[...] restabelecer as condições jurídicas, políticas e institucionais que se queria assegurar na disputa da LDB na década de 1980 para integrar ensino médio e profissional” (FRIGOTTO, 2008, p. 11).

Contudo, cabe citar os estudos de Ciavatta e Ramos (2012, p. 14) que caracterizaram as políticas educacionais iniciadas na década de 90 como a era das diretrizes, que, apesar de geradas em períodos diversos, no entendimento das autoras, trazem em si o

mesmo “[...] espírito inovador do capitalismo [...]”. Em tais diretrizes, caracterizadas como orientações para o pensamento e a ação, “[...] geram-se novas sociabilidades adaptadas aos interesses dos grupos no poder”, inclusive ao longo dos governos de Lula e de Dilma Rousseff.

No Paraná, constatou-se, no período compreendido, consonância com a legislação federal, no que diz respeito ao Decreto 5.154/04, durante o governo de Requião, no qual a instrução repassada às escolas foi a inserção do trabalho como princípio educativo, conforme ficou evidenciado por meio da análise do documento “Educação Profissional no Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos”. O referido documento foi elaborado com base no Decreto 5.154/04 e divulgado no ano de 2006. O fato de ter havido a tentativa de implementar a integração durante o governo Requião também ficou evidenciado nas dissertações levantadas no Balanço das Produções, que trouxeram dados empíricos que comprovaram a tentativa de colocar em prática a concepção de integração formulada no documento supracitado no Estado do Paraná.

Em prosseguimento à retomada dos aspectos analisados até esta etapa do trabalho, no ano de 2008, as orientações presentes no Decreto 5.154/04 foram incorporadas à Lei 9.394/96 por meio do Parecer CNE/CEB nº 39/2004. Tais ações implicaram a:

[...] definição de novas orientações para as instituições educacionais e sistemas de ensino, à luz das alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 11.741/2008, no tocante à Educação Profissional e Tecnológica, com foco na Educação Profissional Técnica de Nível Médio, também definindo normas gerais para os cursos e programas destinados à formação inicial e continuada ou qualificação profissional, bem como para os cursos e programas de especialização técnica de nível médio, na perspectiva de propiciar aos trabalhadores o contínuo e articulado desenvolvimento profissional e consequente aproveitamento de estudos realizados no âmbito dos cursos técnicos de nível médio organizados segundo a lógica dos itinerários formativos. (BRASIL, 2012, p. 291)

Esta citação faz parte de uma coletânea de legislação disponível no site da SEED/PR, na qual estão reunidas todas as legislações estaduais direcionadas a orientar os Núcleos Regionais de Ensino, por meio do documento intitulado “Coletânea de Legislação Educacional” (2012). Já durante o governo Richa, na referida Coletânea, consta o Parecer CNE/CEB Nº 11/2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, elaboradas a luz da Lei 11.741/2008. Inclusive, no site, constam as mesmas Diretrizes da Educação Profissional, elaboradas no ano de 2006, com base no Decreto 5.154/04. Os fatos evidenciados nos levam a supor que os documentos orientadores das políticas de integração entre o ensino médio e profissional no governo Beto

Richa são as Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (DCNEPT). Sendo assim, nos propusemos a investigar, na atual diretriz: Qual é o seu conteúdo? Sua orientação permite a integração ou não? No que se diferencia das diretrizes aprovadas em 2006 e que ainda estão na página da SEED?

As discussões referentes às DCNEPT foram iniciadas no ano de 2010, por meio de um relatório apresentado por Francisco Aparecido Cordão, cujo teor, como relatam Ciavatta e Ramos (2012, p. 20),

[...] causou surpresa com a ressuscitação das Diretrizes Curriculares Nacionais. Emanadas do CNE em 1998 para orientar a implantação do decreto n. 2.208/97, foram maquiadas e reiteradas em 2004, após a revogação do mesmo decreto e a exarcação do decreto n. 5.154/04.

Ciavatta e Ramos (2012, p. 22) descrevem que a base das diretrizes apresentadas por Cordão se baseavam em conceitos CHAVE (Conhecimentos, Habilidades, Atitudes, Valores e Emoções) direcionados para o desenvolvimento de competências, o que nos leva a concordar com as autoras, quando dizem que:

A visão da educação como chave para algum lugar não é nova. Incluem-se chave para o futuro, para o desenvolvimento, para o crescimento, para um mundo melhor, para o sucesso profissional. Expressões como essas fazem parte do senso comum. Trata-se, portanto, de uma metáfora reificadora do poder econômico e social da educação tão difundido pela Teoria do Capital Humano nas décadas de 1950 a 1970, e, por isto mesmo, bastante sedutora.

Esta visão da educação composta por competências CHAVE toma forma com a institucionalização de padrões avaliativos internacionais, sendo um exemplo expressivo o PISA realizado no Brasil, desde 2012, a cada três anos. Segundo o site do INEP é um:

Programme for International Student Assessment (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países. O programa é desenvolvido e coordenado pela Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Em cada país participante há uma coordenação nacional. No Brasil, o Pisa é coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)⁵⁵.

⁵⁵O que é o Pisa. **INEP**: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/pisa/sobre-o-pisa>. Acesso em novembro de 2016.

Além das competências CHAVE, no ano de 2015, foram adicionadas duas novas competências a serem avaliadas: Competência Financeira e Resolução Colaborativa de Problemas.

Devido ao teor pragmático e utilitarista verificado no parecer, que manteve “[...] os princípios que orientaram a reforma da educação profissional e do ensino médio dos anos 1990 [...]” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p. 21). Em nova reunião convocada pelo Ministério da Educação (MEC) e Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC), ocorrida em 23 de maio de 2011, foi apresentado um novo documento organizado por um Grupo de Trabalho, composto por movimentos sociais, entidades científicas e setores do próprio MEC. Prevaleceu, contudo, o projeto elaborado por Cordão, sendo mantidas as mesmas bases formuladoras do currículo a partir de competências, apesar da reelaboração e críticas atribuídas ao documento. Portanto, afirmam Ciavatta e Ramos (2012, p. 18):

Após a importante luta social por um projeto de educação unitária, tecnológica e politécnica, visando à formação omnilateral dos trabalhadores e tendo o trabalho como princípio educativo, a educação técnico-profissional de nível médio foi separada mecanicamente do ensino médio e tornada paralela ou subsequente a ele.

Atuando de modo contraditório, as DCNEPTNM aprofundam a dualidade estrutural histórica, presente no ensino médio, obstruindo a tentativa de unir Ensino Médio e Profissional por meio do esvaziamento de conteúdos. Na concepção de Moura (2013, p. 718), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio,

[...] reiteram uma concepção de formação humana instrumental e utilitária, podendo ser sintetizada nas seguintes características: centralidade nas competências; submissão explícita da escola e da formação humana à lógica do mercado de trabalho; ênfase nas certificações parciais, ensejando a volta da modularização e das saídas intermediárias; priorização das formas subsequente e concomitante ao ensino médio em detrimento do EMI.

Frente às afirmações de Moura (2013), Ciavatta e Ramos (2012), verifica-se que as DCNEPTNM consagram o projeto burguês para o Ensino Médio e Profissional, que mantém em seu cerne a dualidade estrutural, se propedêutico ou profissional, haja vista as necessidades do mercado, o que não condiz com a concepção unitária de educação defendida ao longo deste trabalho. Neste sentido, a nosso ver, a concepção de educação unitária entre Educação Média e profissional só será possível, como defendem Ciavatta e Ramos (2012) por meio da união da classe trabalhadora e socialização do saber. Tal fato se daria por meio do protagonismo “[...] de educadores organizados e mobilizados para a ação teórico-prática da

transformação social (**que**) inclui a construção conceptual capaz de unificar culturalmente os trabalhadores para a construção de uma nova hegemonia.” (CIAVATTA; RAMOS, 2012, p.34 [grifo nosso]).

Tonet (2016, p. 161) explica que, na dinâmica da reprodução do capital, houve a ascensão de uma classe de nível mais elevado, dentro da própria classe trabalhadora, denominada de “Aristocracia Operária”: “Aristocracia essa que, exatamente pelos ganhos maiores obtidos por sua posição no processo de produção, se transformou em aliada da burguesia contra os outros trabalhadores”. Com maior acesso ao conhecimento, a aristocracia operária obteve acesso ao controle do aparelho sindical e partidário, fato que ocasionou, no entendimento de Tonet, o enfraquecimento do protagonismo na luta contra o capitalismo na exploração da classe trabalhadora. Tais ocorrências tiveram início na década de 70:

Ao eclodir a crise atual do capital, por volta de 1970, a situação, em grandes linhas, era essa: de um lado, o capital, mesmo em crise profunda, viu seu caminho livre para descarregar sobre os ombros dos trabalhadores todo o peso do enfrentamento dos seus problemas. Não é preciso enumerar todas as formas das quais ele lançou mão com esse propósito. Sobre isso a literatura é abundante. De outro lado, a classe trabalhadora, internamente dividida entre a “aristocracia operária” e os outros trabalhadores e profundamente desamparada teórica e praticamente. (TONET, 2016, p. 162)

Refletindo sobre a citação, esta divisão interna que assolou a classe trabalhadora foi em parte responsável pela perda do seu protagonismo, pois atuou diretamente nos elementos fundantes da oposição à sociedade capitalista. Tonet (2016, p. 163) reitera que esta divisão também ocorreu no âmbito teórico e foi responsável pelas deformações da concepção presente na teoria marxiana relacionada ao campo educativo, cujo prejuízo reside:

[...] em especial pela perda da centralidade do trabalho em favor da centralidade da política. Mas, é também responsável pelos descaminhos da cientificidade, tornando a ciência social e a filosofia cada vez mais comprometidas com a manipulação da realidade, com o irracionalismo, o ecletismo, o pluralismo metodológico, o empirismo e o mal chamado pós-modernismo.

A aliança entre a aristocracia trabalhadora e a burguesia pretendeu trilhar seu caminho em uma Terceira Via, na busca pela hegemonia, apresentando um capitalismo humanizado, ou, utilizando a expressão do autor supracitado, “socialismo com liberdade”. Como corolário:

A classe trabalhadora estava ausente como oponente radical do capital. Vale dizer, a classe trabalhadora, com um projeto próprio que implicaria, como objetivo maior, a destruição do capital e do próprio Estado, estava ausente. Não significa que não

houvesse, nesse período, muitas lutas. Todavia, todas essas lutas tinham como objetivo apenas a defesa ou a obtenção de ganhos limitados e parciais. Não eram lutas que acumulassem forças no sentido revolucionário, isto é, de formação de uma consciência e de uma organização independente do capital e do Estado e, mais ainda, contra o capital e contra o Estado. (TONET, 2016, p. 162)

Tais políticas foram verificadas com expressividade durante a gestão de Lula, assunto já tratado neste trabalho. Frigotto (2003) entende, assim como Tonet (2016), que o protagonismo da classe trabalhadora é imprescindível, pois a transformação, de fato, só ocorrerá mediante a vontade coletiva, aliada à vontade política. Sendo assim, a educação se constitui como meio determinante na formação integral e humanística na construção de sujeitos autônomos, rompendo com o processo de subalternidade que envolve a sociedade capitalista.

Em prosseguimento aos desdobramentos no cenário paranaense, na falta de uma legislação, definida ao longo do governo de Carlos Alberto Richa, iniciado em 2011, e a verificação no site da SEED/PR da permanência das Diretrizes estaduais definidas durante o governo Requião, propusemo-nos a verificar quais ações (instruções/orientações) a SEED/PR encaminhou às escolas para dar prosseguimento ao processo de integração, diante das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio durante o governo Beto Richa.

5.2 A implementação da integração no Paraná: uma análise a partir das Instruções/orientações da SEED/PR

Neste tópico, apresentamos uma análise das instruções encaminhadas pelo governo de Carlos Alberto Richa às escolas da rede estadual no período de 2011 a 2016, com o objetivo de identificar a concepção de educação que norteia as políticas para o Ensino Médio e Profissional no Paraná. Trata-se de documentos disponibilizados no site da Secretária Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED/PR), que incluem Instruções e orientações normativas.

Conforme descrito ao longo deste trabalho, o governo de Roberto Requião possibilitou encaminhamentos específicos referente às orientações do Decreto 5.154/04, inclusive adiantando-se ao governo federal nos encaminhamentos relativos à proposta,

conforme descrevemos. Inicialmente, podemos adiantar que não encontramos o mesmo panorama no governo de Carlos Alberto Richa.

Como critério de seleção, utilizamos documentos que citassem, ao longo de seu texto deliberativo, os descritores: Ensino Médio e/ou Educação Profissional e também ensino médio integrado à educação profissional no Paraná. Deste primeiro processo, selecionamos oito instruções normativas, de um total de 23 somando-se o Quadro 3 e 4:

Quadro 3: Orientações Conjuntas (Legislação Estadual e Súmulas)	
2013	Orientação Conjunta nº 02/2013 - SEED/SUDE/SUEDE/DET/DIPLAN - Critérios para Matrícula na Educação Profissional Integrada e Subsequente PROEJA e Formação de Docentes da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental - Integrado e com Aproveitamento de Estudos e abertura de turmas iniciais para as modalidades com oferta na forma Integrada (anual) e subsequente (semestral) para o ano letivo de 2014.
2014	Orientação Conjunta nº 001/2014 - DEB/DLE – Procedimentos para a cessação da oferta do Ensino Médio organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais (EMBDS) para o ano de 2015
	Orientação Conjunta nº 02/2014 - SEED/SUED/DET e SEED/SUDE/DIPLAN - Orientações para classificação dos alunos, autorização das turmas e matrícula na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Curso de Formação de Docentes – Currículo Pleno para o ano letivo de 2015.
2015	Orientação Conjunta nº 002/2015 - SUEDE/SUDE - Orientações para classificação dos alunos, autorização das turmas e matrícula na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Curso de Formação de Docentes - Currículo Pleno para o ano letivo de 2016
2016	Orientação Conjunta n.º 002/2016 - SEED/SUED/DET e SEED/SUDE/DIPLAN - Orientações para classificação dos alunos, autorização das turmas e matrícula na Educação Profissional Técnica de Nível Médio e do Curso de Formação de Docentes – Currículo Pleno, Normal em Nível Médio, para o ano letivo de 2017.
	Orientação Conjunta n.º 001/2016 - SEED/SUED/DET e SEED/SUDE/DIPLAN - Orientações para classificação dos alunos, autorização das turmas e matrículas na Educação Profissional Técnica de Nível Médio para o 2º semestre do ano letivo de 2016.

Fonte: Elaboração da autora com bases nos dados coletados no site da SEED/PR em set. /2016

Quadro 4: Instruções (Legislação Estadual e Súmulas)	
2011	Instrução nº 018/2011-Sued/Seed - Cessação simultânea do Ensino Médio organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais.
	Instrução nº 014/2011-Seed/Sued - estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional -Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos.
	Instrução nº 011/2011 - Sued/Seed - estabelece critérios para o funcionamento da SALA DE RECURSOS - Ensino

	Médio - área da Deficiência Intelectual, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Transtornos Funcionais Específicos.
	Instrução nº 002/2011 – Sued/Seed - Aproveitamento de disciplinas que compõem a Área de Conhecimento concluída através do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, no curso presencial da modalidade de Educação de Jovens e Adultos, ofertado na Rede Estadual de Ensino.
2012	Instrução nº 022/2012 - SEED/SUED Educação em Tempo Integral em turno único nas instituições de ensino de Educação Básica.
	Instrução nº 023/2012 - Seed/Sued - certificação de Conclusão do Ensino Médio e Declaração de Proficiência, com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, realizado em 2012.
	Instrução nº 020/2012 - Seed/Sued - matriz curricular para o Ensino Fundamental, anos finais, e para o Ensino Médio, da Rede Pública Estadual de Educação Básica.
	Instrução nº 005/2012 –Seed/Sued - Certificação de Conclusão do Ensino Médio e Declaração de Proficiência, com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, realizado em 2011.
	Instrução nº 002/2012 – Sued/Seed - estabelece critérios para a solicitação de Professor de Apoio à Comunicação Alternativa para atuar no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos.
2013	Instrução nº 009/2013 – Sued/Seed - orienta a oferta de Atividades da Educação Integral em Jornada Ampliada, para as Instituições da Rede Pública Estadual de Ensino.
2014	Instrução Normativa nº 03/2014 – GRHS/Seed - programa de Qualificação Profissional. Ampliar e diversificar as oportunidades de formação profissional ao cidadão paranaense nas instituições estaduais de ensino que ofertam Educação Profissional ou em instituições parceiras.
	Instrução nº 002/2014 – Seed/Sued - organiza a Oferta das Disciplinas para os Cursos do Ensino fundamental - FaseII e Ensino Médio, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos - EJA.
	Instrução nº 001/2014 – Seed/Sued - Certifica a Conclusão do Ensino Médio ou Declaração de Proficiência em Componentes Curriculares do Ensino Médio com base no resultado do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM 2013.
2015	Instrução nº 008/2015 - Seed/Sued: Organização da hora-atividade nas instituições de ensino da Rede Estadual do Paraná, nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, na Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional e, para as Escolas Conveniadas.
2016	Instrução Normativa nº08/2016 - Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais – Surdez, Ensino Fundamental, anos finais, e Ensino Médio, nas instituições da rede pública estadual de ensino
	Instrução Normativa nº06/2016 - Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado em Sala de Recursos Multifuncionais no Ensino Fundamental – anos finais e Ensino Médio - Deficiência Visual.
	Instrução nº05/2016 - Sued/Seed - Estabelece critérios para seleção e contratação em regime especial (Processo Seletivo Simplificado - PSS) de profissionais para atuação nos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Curso de Formação de Docentes. Anexo da Instrução nº05/2016 - Sued/Seed.

Fonte: Elaboração da autora com bases nos dados coletados no site da SEED/PR em set. /2016

Para a presente análise, foram selecionados sete documentos. No ano de 2011, escolhemos a Instrução N° 018/2011-SUED/SEED que trata da cessação do Ensino

Médio por Blocos de disciplinas, conforme já citamos em outro tópico deste trabalho, o que, em linhas gerais, devido a esta proposta não ter caráter de obrigatoriedade, não representou mudanças na realidade escolar, e muitas escolas mantiveram a organização histórica por séries, conforme demonstrado.

Em prosseguimento, no ano de 2012, a Instrução N° 20/2012 versou sobre a matriz curricular da rede pública de educação em geral, instruindo que se mantivesse a Matriz Curricular elaborada no ano de 2010 pela Instrução N°21/2010. Já a Instrução N° 22/2012 abordou a questão da educação em tempo integral, sendo facultativa a adesão das escolas. Não há citação, em nenhum momento, sobre a concepção de educação integral na perspectiva da formação omnilateral, orientando apenas em relação ao quesito tempo de permanência do jovem na instituição escolar, sendo caracterizada por Paiva, Azevedo e Coelho (2014, p. 48) como uma “[...] educação integral a partir da oferta de um currículo escolar integrado e educação integral associada ao tempo integral, ou seja, a ampliação das horas diárias em que o aluno permanece na escola”.

Em nosso entendimento, esta mudança contemplou as discussões iniciadas em 2012 pela Comissão Especial destinada a promover Estudos e Proposições para a Reformulação do Ensino Médio (CEENSI) na Câmara dos deputados. Por meio dos estudos de Ferretti (2016), é possível verificar que são retomadas na atual reforma do Ensino Médio por meio da PL 6840/2016, cabendo reforçar a manutenção, em ambas, de formulações que apresentam: “[...] caráter específico e imediatista, tendo em vista, num primeiro momento, o encaminhamento para os cursos superiores e, ao final, a contribuição para as demandas que interessam à economia capitalista”. (FERRETTI, 2016, p. 90)

No ano de 2013, houve dois encaminhamentos: a Instrução N° 009/2013 e a Orientação Conjunta 002/2013. A Instrução N° 009/2013, em nossa ótica, caracteriza-se como uma continuação da Instrução N° 22/2012, citada anteriormente, sobre a educação em tempo integral, contudo apresenta detalhamentos referentes aos projetos que as escolas deveriam ofertar ao longo do ano letivo contemplando quatro projetos: Aulas Especializadas de Treinamento Esportivo (AETE), Programa de Atividades Complementares Permanentes e Periódicas, Programa Esporte Cidadão UNILEVER⁵⁶, Programa Mais Educação⁵⁷. Neste

⁵⁶ Unilever é uma multinacional britânica-neerlandesa de bens de consumo co-sediada em Roterdã, nos Países Baixos, e em Londres, no Reino Unido. Seus produtos incluem alimentos, bebidas, produtos de limpeza e produtos de higiene pessoal.

⁵⁷ O Programa Mais Educação, instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral. As escolas das redes públicas de ensino estaduais, municipais e do Distrito Federal fazem a adesão ao Programa e, de acordo com o projeto educativo em curso,

dado, verifica-se a parceria público-privada no atendimento ao alunado no tempo ampliado e retoma aspectos presentes na Reforma Estatal, chamando a atenção a tendência privatista presente em tais parcerias com a sociedade civil, que envolvem indireta ou diretamente os interesses do mercado. Esta tendência também é verificada em relação à PEC 55, aprovada no ano de 2016, que possui uma política austera de contenção de gastos com setor público, envolvendo o campo sócio educacional por um período de 20 anos, conforme já demonstrado. Isso nos leva a refletir e a questionar: como a escola em tempo integral irá se manter, já que a proposta presente no PL 6840 pretende implementar o ensino em tempo integral de modo obrigatório nas escolas?

A Instrução Nº 03/2014 cita o Decreto 5.154/04 como parâmetro para as orientações indicadas pela SEED/PR para tratar sobre a formação profissional juntamente com o Ensino Médio, desde a posse de Beto Richa. A instrução citada apresenta parâmetros para o Programa de Qualificação Profissional da Secretaria da Educação (Resolução Nº 4.324/2012), cujo objetivo foi o de ampliar a oferta de educação profissional nos estabelecimentos que já o ofertavam. Explicita, ainda, que o ensino profissional se dará de quatro formas: Formação Inicial Articulada com o PRONATEC, Formação Inicial, Formação Continuada para o trabalhador e oferta, por parte da SEED, no Programa Estadual de Aprendizagem para o adolescente em conflito com a Lei. O presente documento apresenta ainda um processo classificatório para admissão dos jovens nas escolas, para que, além do acesso ao conteúdo, o aluno possa concorrer a uma “Bolsa Formação Estudante” para os cursos de formação inicial ou continuada, sendo os principais requisitos: estar matriculado em escola pública, menos renda per capita e possuir bom rendimento nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática.

No ano de 2015, não foram encontrados encaminhamentos referentes ao Ensino Médio ou Profissional vindos da SEED/PR.

Já em 2016, a Instrução Nº 05/2016 estabeleceu critérios para contratação de profissionais para atuar no PRONATEC, especificamente na Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Também, no ano de 2016, foi incluído na LDB⁵⁸, por meio da MP nº 746, de 22 de setembro de 2016, que institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, a permissão da oferta da educação a distância para o

optam por desenvolver atividades nos macrocampos de acompanhamento pedagógico; educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica.

⁵⁸ Em pesquisa realizada em 28 de dezembro de 2016, foi verificada, no site do Planalto, a Lei 9.394/96 com as alterações implementadas por meio da MP 746/2016. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em dezembro de 2016.

Ensino Médio com regulação própria, conforme versa o parágrafo §17, inciso VI- educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.”

Verifica-se, com a leitura dos documentos em questão, que, em nenhum momento, há menção ou ampliação do conhecimento relativo à concepção de integração presente no Decreto 5.154/04 da junção entre Ensino Médio e Profissional.

Outro fato importante a ser citado se refere à organização presente no site da SEED/PR, que apresenta uma interface que não pressupõe a integração entre Ensino Médio e a Educação Profissional. O que se verifica no site da SEED/PR são vinte diretrizes separadas por disciplinas específicas, entre elas a diretriz para a educação profissional. Tais diretrizes foram elaboradas no período de 2004 a 2008, conforme consta no texto introdutório de cada uma delas. O nosso argumento se justifica pelo conceito de integração que se apresenta no Decreto 5.154/04, elaborado no mesmo período, em relação à oferta integrada de educação, o que, em nosso entendimento, pressupõe a integração dos saberes de modo a compor conhecimentos integrados com o ensino profissional. Para tanto, as diretrizes deveriam, a nosso ver, ser elaboradas em conjunto, de modo a formar uma base comum integrada, tendo o princípio ontológico do trabalho como concepção norteadora.

Tais indícios nos induzem ao entendimento de que a concepção de integração entre Ensino Médio e Educação Profissional subentendida se direciona ao mercado em suas necessidades imediatas, o que vai ao encontro da afirmação de Machado (1989, p. 60) quando diz que:

Os últimos anos do século passado atestaram, também, a transformação do capitalismo concorrencial em monopolista e na mesma proporção que cresciam a concentração e a centralização do capital cresciam também os esforços da burguesia na propagação da idéia (sic) de solidariedade das classes sociais.

A afirmação remete à categoria da hegemonia, citada ao longo do trabalho, que sempre acompanha a ideologia burguesa e se firma nas duas classes, um meio necessário à manutenção do capitalismo em suas diferentes fases, elaborando uma educação que possui um viés regulador, ao qual todos os trabalhadores se veem obrigados a se submeter.

Isso demonstra a contradição hodierna na sociedade capitalista entre a proposta presente no Decreto 5.154/04 e seus desdobramentos no contexto paranaense. Carlos Alberto Richa, apesar de manter as diretrizes curriculares do ano de 2010, as mantém estacionadas, sem avançar na proposta de integração entre Ensino Médio e Profissional, reduzindo a proposta de integração ao tempo de permanência do jovem nas instituições

escolares, contribuindo para a dualidade histórica, presente na sociedade capitalista entre instrução dos jovens das classes detentora do capital e os trabalhadores.

Salienta, igualmente, o carácter histórico que se mantém no campo educativo, ao contemplar a formação de cunho assistencialista e mercadológica, o que nos leva a reafirmar que a única tentativa mesmo que remota de união entre Ensino Médio e Profissional com base nos princípios defendidos ao longo deste trabalho, foi no período de governo de Lula em nível federal e na gestão de Requião em nível estadual.

Considerações Finais

Por meio do percurso exposto ao longo da pesquisa, buscou-se responder à problemática: Se as normativas, a partir do Decreto 5.154/2004, visam à formação omnilateral, ao integrar o ensino médio e a educação profissional, como vêm sendo encaminhadas as propostas para o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional no Paraná?

Observamos que, marcado pela mercantilização, o ensino médio e profissional, mesmo com a força da lei, não teve e não tem garantias da plena formação aos alunos. A análise empreendida no tópico 2.1 comprova a vinculação da aprovação da Lei 9.394/96, e, em sequência, o Decreto 2.208/97, o projeto neoliberal construído para a sociedade brasileira e encabeçado por Fernando Henrique Cardoso em seus dois mandatos presidenciais.

A presente pesquisa também reafirma a presença, em todos os governos, da concepção neoliberal, que se traduz pela busca constante da formação de mão de obra rápida e eficiente, de acordo com as necessidades do setor produtivo, orientando investimentos em capital humano, em níveis federal e estadual. Porém, em cada gestão, verificaram-se encaminhamentos diferenciados que trouxeram consequências para o campo das políticas públicas educacionais em maior ou menor proporção. Utilizamos o termo maior ou menor proporção devido aos encaminhamentos contraditórios à égide neoliberal, verificados, em nível federal durante o governo Lula, com a revogação do Decreto 2.208/97, em vista do Decreto 5.154/04, que trazia, em seu cerne, a formação direcionada à integração entre educação e trabalho. Este processo, contudo, ocorreu via políticas conciliatórias que possibilitaram a elaboração de documentos híbridos passíveis de modificações conforme as necessidades do setor produtivo.

No estado do Paraná, o Ensino Médio e Profissional seguiu a mesma tendência verificada em nível nacional: assistencialista, utilitarista e pragmático. Atualmente, percebe-se a sua mercantilização por meio do esvaziamento de conteúdos e abertura ao setor privado. Este fato nos leva a afirmar que o ensino médio e profissional, historicamente, sempre esteve direcionado às necessidades do setor produtivo, concepção que se mantém, direcionando uma conotação negativa e oposta ao sentido atribuído por Marx (1986) à

concepção de trabalho, em seu sentido ontológico, defendida por ele como modo de transformação e emancipação do trabalhador.

No Paraná, esta concepção mercadológica direcionada ao ensino, iniciada na primeira gestão de Roberto Requião, em 1991, foi aprofundada por Jaime Lerner, em duas gestões consecutivas. O cenário, porém, sofreu mudanças no ano de 2004, com a eleição de Lula, que apresentou um projeto que pressupunha o rompimento com a égide neoliberal. Neste mesmo ano, assumiu a gestão paranaense Roberto Requião, com uma legenda partidária aliada. Os desdobramentos para as políticas educacionais, no período de 2004 a 2010, caracterizaram avanços na proposta de integração, mesmo que estas tenham ocorrido em um processo de políticas conciliatórias, as quais possibilitaram a elaboração de documentos híbridos, passíveis de modificações, conforme as necessidades do setor produtivo.

Na gestão de Carlos Alberto Richa do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), iniciada no Estado do Paraná em 2011, constatou-se a estagnação das políticas referentes à concepção de integração, presentes no Decreto 5.154/04, iniciadas durante a gestão anterior, respaldadas pelo discurso da falta de recursos. Esta questão se complexifica, a nosso ver, pela predominância tanto no cenário nacional quanto estadual, do neoliberalismo da terceira via. Tal fato contribuiu para que a concepção que orienta a educação seja a que melhor se adeque ao modo de produção vigente. Isso se verifica na proposição da concepção de escola em tempo integral, que diz respeito apenas ao tempo de permanência do jovem na escola e que é colocada em evidência por meio da proposta de reforma do Ensino Médio aprovada em 2016.

No Paraná, o governo de Carlos Alberto Richa parece convergir para esta mesma tendência, propondo a implementação da proposta por meio de consulta pública, na busca pela sua legitimação, mesmo com as correntes manifestações contrárias à proposta. Para nós, estas ações protagonizam um cenário crítico para o campo educativo. A proposta de reforma do Ensino Médio no ano de 2016 tem sido avaliada pelos profissionais como uma concepção voltada totalmente ao mercado econômico, na qual não se consideram as especificidades do jovem trabalhador, o que demonstra retrocesso aos tempos da Ditadura Militar, durante a qual, compulsoriamente, encaminhavam-se os jovens para especialidades que visavam a atender às necessidades do desenvolvimento econômico.

Embora seja tomado como um avanço para a educação, devemos nos atentar, que o conteúdo expresso no Decreto 5.154/04 pode significar uma política hegemônica de garantia da manutenção de interesses da classe detentora do modo de produção. Ou, ainda, ser a tentativa de instauração de um projeto de desenvolvimento em

massa por parte do Governo, a carecer, ainda, de várias adequações e ações efetivas. Cabe salientar que apenas a aprovação deste decreto não é suficiente para a efetivação de tais princípios de integração no chão da escola, sendo imprescindível e necessária a mobilização da sociedade civil para que ocorram mudanças concretas.

Ficou evidente, no decorrer da presente pesquisa, que a educação é inerente à totalidade histórica e social, cooperando no processo de socialização dos novos indivíduos na formação social, por meio da interiorização da visão de mundo construída e que virá a ser elaborada, transmitida sob a forma de costumes, ideias, valores e conhecimentos por meio das práticas sociais, que, quando colocadas sob a ótica da práxis, remetem à transformação material da realidade, como uma atividade que tem a sua essência na relação entre o homem e a natureza, sendo que esta só começa a fazer sentido quando o homem a altera através da sua conduta. Diante disso, a práxis ou prática singular podem tornar-se alienadas quando realizadas em meio a relações de exploração e dominação, no contexto do avanço do sistema capitalista, conforme já demonstrado. Assim, diante da exposição da trajetória do ensino médio e profissional, questionamos: Quais as possibilidades de a formação omnilateral ocorrer na sociedade capitalista?

A presente pesquisa apresenta algumas pistas, apesar de não haver como esgotar uma questão de tal complexidade. Um deles aponta para o protagonismo da classe trabalhadora, aliada à vontade política. Há que se reforçar o papel determinante da educação, no momento em que atua como mediadora no processo de formação dos sujeitos, tendo por base a omnilateralidade que, em nosso entendimento, é a formação que mais se adequa às necessidades dos filhos da classe trabalhadora. Em tais momentos, as contradições ficam mais evidentes no sistema capitalista, de modo a proporcionar a reinterpretção dos contextos, nos quais as conquistas foram alcançadas, e continuar na luta pela busca da conservação das conquistas, pleiteando novas, conseguindo, assim, a transformação social, tão almejada. Em vista disso, o veículo tomado pela classe detentora do modo de produção, mediação com o fim de dominação - a educação - converte-se em instrumento a favor da emancipação humana.

A concepção que se verifica diante da pesquisa empreendida em níveis federal e estadual não tem atendido minimamente aos sentidos de integração, expressos ao longo deste trabalho, reduzindo a discussão ao tempo de permanência dos jovens nas escolas, conforme expressa a MP 746/2016 já aprovada. Uma manobra contraditória a nosso ver, já que, no mesmo ano, houve a aprovação da PEC 55/2016 que preconiza a diminuição dos gastos públicos, entre eles os referentes à saúde e à educação.

A concepção de educação integral a ser defendida e buscada, em nosso entendimento e de acordo com a concepção marxista, deve ter por base a formação omnilateral do homem e abranger o trabalho como princípio educativo no seu sentido histórico e ontológico, na relação com a ciência e cultura de modo a integrar os conhecimentos gerais e específicos que envolvem a totalidade de nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

ALTMANN, Helena. Influências do Banco Mundial no projeto educacional brasileiro. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 77-89, jan. /jun. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11656.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2016.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 9-23.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. Com iminência de implementação de reforma curricular no Ensino Médio, pesquisadores apontam equívocos e retrocessos em retomadas que remontam aos anos 40. **Boletim Anped**, Rio de Janeiro, Ano V, n. 22, set. 2016. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/boletim/4461/5341>> Acesso em: 29 out. 2016.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED. **O movimento Nacional pelo ensino médio e o PL nº 6.840/2013**. 2014. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/informe-sobre-movimento-nacional-pelo-ensino-medio>>. Acesso em: 7 out. 2016

BASTOS, Pedro Paulo Zahluth. A construção do Nacional-Desenvolvimentismo de Getúlio Vargas e a dinâmica de interação entre Estado e mercado nos setores de base. **Economia, Selecta**, Brasília, v. 7, n. 4, p. 239–275, dez. 2006. Disponível em: <http://www.anpec.org.br/revista/vol7/vol7n4p239_275.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2016.

BATISTA, Ubiratan Augusto Domingues. **O ensino médio integrado e a relação entre a proposta da SEED/PR e a realidade escolar: avanços ou permanências?**. 2012. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2012/m2012_Ubiratan%20Augusto%20Domingues%20Batista.pdf>. Acesso em: 5 mar. 2015.

BENFATTI, Xênia Diógenes. **O currículo do ensino médio integrado: da intenção à realização**. 2011. 221f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2011. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/3413/1/2011_Tese_XDBenfatti.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

BERNARDIM, Márcio Luiz; SILVA, Monica Ribeiro da. Políticas curriculares para o ensino médio e para a educação profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da CONAE 2014. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, n. 16, p. 23-35, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.jpe.ufpr.br/n16_3.pdf>. Acesso em: 20 jun.2016.

BEZERRA, Maria de Lourdes de Oliveira. **Formação integrada: mudança ou continuidade no ensino médio do Paraná**. 2010. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em:

<<http://www.uel.br/pos/mestrededu/images/stories/downloads/dissertacoes/2010/2010%20-%20BEZERRA,%20Maria%20de%20Lourdes.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o plano nacional de educação: proposta da sociedade brasileira. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676, jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf> > Acesso em: 8 jun. 2016.

BRASIL. Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm>. Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. **Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2208.htm> Acesso em: 15 dez. 2015.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 10 maio 2016

BRASIL. Ministério da Educação. **Centenário da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE Nº 11/2012**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=10804-pceb011-12-pdf&category_slug=maio-2012-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 10 set. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CBE Nº 39/2004**. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/rede/legisla_rede_parecer392004.pdf>. Acesso em: 30 maio 2016.

BRASIL. **Parecer nº 76/75**, de 23 de janeiro de 1975. O ensino de 2º Grau na Lei nº 5692/71. Rio de Janeiro: CEF, 1975.

BREMER, Maria Aparecida de Souza. **Ensino médio integrado: dimensões da integração na prática escolar na rede estadual de ensino do Paraná**. 2014. 274 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=262628>. Acesso em: 15 jun. 2015.

BREMER, Maria Aparecida de Souza; KUENZER, Acácia Zeneida. Ensino médio integrado: uma história de contradições. In: REUNIÃO DA ANPED SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul, 2012. Disponível em <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Trabalho_e_Educacao/Trabalho/05_01_24_2217-6580-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2016.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. SPINK, Peter Kevin. **Reforma do estado e administração pública gerencial**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1998.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Avança, Brasil**: proposta de Governo. 1998. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/62rp6/pdf/cardoso-9788599662687.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CARDOSO, Fernando Henrique. **Mãos à obra, Brasil**: proposta de governo. 1994. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2008. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/b27wf/pdf/cardoso-9788599662663.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29., 2006, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2006. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>> Acesso em: 10 jun. 2015.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. O ensino médio integrado frente à hegemonia da educação profissional desintegrada: elementos para o debate. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2., 2005, Cascavel. **Anais...** Cascavel, 2005. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu22.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2015.

CIAVATTA, Maria. RAMOS, Marise. A “era das diretrizes”: a disputa pelo projeto de educação dos mais pobres. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17 n. 49 jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a01v17n49.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2016.

CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, jan./jun. 2011.

COLIGAÇÃO PARA O BRASIL SEGUIR MUDANDO. **Os 13 Compromissos Programáticos de Dilma Rousseff para debate na sociedade brasileira**. Brasília, 2010. Disponível em: <http://deputados.democratas.org.br/pdf/Compromissos_Programaticos_Dilma_13%20Pontos_.pdf>. Acesso em: 2 nov. 2015.

COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO. **Lula Presidente**: Programa de Governo 2007/2010. 2006. Disponível em: <http://csbh.fpabramo.org.br/uploads/Programa_de_governo_2007-2010.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2015.

COMISSÃO DE PROGRAMA DE GOVERNO. **Programa de Governo 2002**: Coligação Lula Presidente. 2002. Disponível em: <<http://novo.fpabramo.org.br/uploads/programagoverno.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2015.

CUNHA, Luís Antonio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n111/n111a03.pdf>>. Acesso em: 26 maio 2016.

CUNHA, Luís Antonio. Ensino médio e ensino técnico: de volta ao passado? **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 12, n. 24, p. 65-89, jul./dez. 1998.

CUNHA, Luís Antonio. O ensino industrial-manufatureiro no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a06>>. Acesso em: 26 maio 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A profissionalização do ensino na Lei nº 5.692/71**. Brasília: INEP, 1982. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002257.pdf>> Acesso em: 5 abr. 2016.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição**: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez, 1989.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva. O ensino médio diante de novos governos e novas agendas. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 27., 2015, Olinda - PE. **Anais...** Olinda: ANPAE, 2015. v. 1.

CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva; BARION, Isabel Francisco de Oliveira. Integração da educação profissional ao ensino médio no Paraná: das intenções aos resultados. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 3, p. 161-177, set./dez. 2013.

DAVANÇO, Sandra Regina. **A implantação do ensino médio integrado no estado do Paraná**: a difícil superação da cultura da dualidade. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/17992/Dissertacao%20Sandra%20R%20D%20Avanco%20-%20Mudancas%20no%20mundo%20do%20Trabalho%20-%202008.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 20 fev. 2016.

DEITOS, Roberto Antonio. **História da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional (1995-2002)**. 2006. Disponível em: <www.unicamp.br/fe/histedbr>. Acesso em: 20 jun. 2016.

DEITOS, Roberto Antonio. **O PROEM e seus vínculos com o BID/BIIRD**: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional (1995-1999). 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000213911&fd=y>> Acesso em: 10 maio 2016.

DEITOS, Roberto Antonio. Políticas públicas e educação: aspectos teórico-ideológicos e socioeconômicos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringa, v. 32, p. 209-218, 2010.

DEITOS, Roberto Antonio. **Uma versão neoliberal da política educacional brasileira para o ensino médio e profissional**: o PROEP e o PROMED. 2003. Disponível em: <<http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo2/103robertoantonioideitos.pdf>> Acesso em: 10 maio 2016.

DELORS, Jacques et al. **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, 1996. Disponível em: <<http://ftp.infoeuropa.euroid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf>>. Acesso em: 5 jan. 2016.

DURHAM, Eunice Ribeiro. A educação no governo de Fernando Henrique Cardoso. **Tempo Social**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 231-254, out. 1999 .

DURHAM, Eunice Ribeiro. A política educacional do governo Fernando Henrique Cardoso: uma visão comparada. *Novos Estudos - CEBRAP*, São Paulo, n. 88, p. 153-179, dez. 2010.

ENGUIITA, Mariano Fernández. **A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

ERNARDIM, Márcio Luiz. **Juventude, escola e trabalho: sentidos atribuídos ao ensino médio integrado por jovens da classe trabalhadora**. 2013. 304 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=378406>. Acesso em: 15 jun. 2016.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. 2009. Disponível em: <<http://www.gepeto.ced.ufsc.br/index.php/trabalhos-em-eventos/viewdownload/25-trabalhos-em-eventos/120-apontamentos-para-o-trabalho-com-documentos-de-politica-educacional.html>>. Acesso em: 25 jul. 2013.

FALEIROS, Vicente de Paula. O Estado e as políticas sociais. In: _____. **O que é política social**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educação & Sociedade**, ano XXI, n. 70, abr. 2000.

FERRETTI, Celso João. Reformulações do ensino médio. **HOLOS**, Natal, Ano 32, v. 6, 2016.

FONSECA, Marília. A experiência de cooperação entre o Brasil e o Banco Mundial: redefinindo o papel da educação e do professor. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 7, n. 12, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/viewFile/6643/5360>>. Acesso em: 15 maio 2016.

FREITAS, Cezar Ricardo; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Estado, políticas sociais, educação e ideologia liberal: algumas considerações dessa articulação na sociedade capitalista. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 32, p. 210-223, dez. 2008. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art15_32.pdf>. Acesso em: 10 maio 2016.

FREITAS, Luiz Carlos de. **Os reformadores empresariais da educação: a consolidação do neotecnismo no Brasil**. 2011. Disponível em: <http://www.sindicatoapase.com.br/noticiasanexo/foto_0000102/TextoSess%C3%A3o%20de%20Estudos%2029_07.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, out. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16 n. 46 jan./abr. 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica de mercado. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 82, p. 93-130, abril 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A gênese do Decreto 5.154/2004: um debate no contexto controverso da democracia restrita. **Revista Trabalho Necessário**, ano 3, n. 3, 2005. Disponível em: <http://www.uff.br/trabalhonecessario/images/TN_03/TN3_CIAVATTA_M_FRIGOTTO_RAMOS.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2016.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. A política de educação profissional no governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a17.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

GARCIA, Nilson Marcos Dias. LIMA FILHO, Domingos Leite. Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004, Caxambu, 2004. **Anais...** Caxambu, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/diversos/te_domingos_leite.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. 2009. 147f. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Paraná. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=138094>. Acesso em: 15 mar. 2016.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil**. 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/biblioteca/item/o-fio-da-historia-genese-da-formacao-profissional-no-brasil>>. Acesso em: 15 maio 2016.

GAZETA do povo destaca avanços do Paraná no período do governo Requião. Disponível em: <<http://www.robertorequião.com.br/gazeta-do-povo-destaca-avancos-do-parana-no-periodo-do-governo-requião/>>. Acesso em: 15 jun.2016.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.

GRIEBELER, Janice Rosângela Cardoso. **A política de educação profissional articulada ao ensino médio na forma integrada no Paraná: uma análise da implementação, no colégio estadual João Manoel Mondrone no município de Medianeira - Paraná (2003-2010)**. 2013. 198f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Disponível em: <<http://www.unioeste.br/pos/educacao/>>. Acesso em: 15 fev. 2016.

GRIEBELER, Janice Rosângela Cardoso; PASINI, Juliana F. Serraglio; MEDEIROS, Verênice Mioranza. **Concepção de educação profissional no estado do Paraná**. 2012. Disponível em: <http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/2012/Estado_e_Politica_Educacional/Trabalho/01_37_49_2540-6533-1-PB.pdf>. Acesso em: 27 maio 2016.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. São Paulo: Loyola, 1992.

HIDALGO, Angela Maria; MIKOLAICZYK, Fernanda de Aragão. Os organismos internacionais e o projeto nacional-desenvolvimentista: o INEP e o projeto de modernização e democratização do país. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 18, p. 99-123, 2015.

IVERS, Irinéia. **Políticas para o ensino médio e profissional**: o Decreto 2.208/97. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação. v. 16, n 1, jan./jun. 2000. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/rbpae/article/viewFile/25764/15041>>. Acesso em: 20 abr. 2016.

KUENZER, Acacia Zeneida. As políticas de formação: a constituição da identidade do professor sobrando. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 20, n. 68, p. 163-183, dez. 1999.

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

LEHER, Roberto. A ideologia da globalização na política de formação profissional brasileira. **Revista Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 4, ago./dez. 1998.

LEHER, Roberto. Educação no governo Lula da Silva: reformas sem projeto. **Revista Adusp**, São Paulo, maio 2005. Disponível em: <<http://www.adusp.org.br/files/revistas/34/r34a06.pdf>>. Acesso em: 1 dez 2015.

LIMA, Marcelo. Problemas da educação profissional do governo Dilma: PRONATEC, PNE E DCNEMs. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 21, n. 2, p. 73-91, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://trabalhoepmlima.com.br/wp-content/uploads/2015/11/PRONATEC-Marcelo-Lima-RTE.pdf>>. Acesso em: 1 nov. 2016.

LOMBARDI, José Claudinei. Educação e ensino em Marx e Engels. In: LUCENA, Carlos et. al. **Trabalho e educação no século XXI**: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012. p. 99-125.

LUZ, Araci Asinelli. **A educação em oito anos de governo Requião**. Disponível em: <<http://www.gazetadopovo.com.br/vida-publica/a-educacao-em-oito-anos-de-governo-requião-081pr3co0imul3x8j18yfth72/>>. Acesso em: 13 jun./2016.

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

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. Campinas: Alínea, 2007.

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARTINS, André Silva. **A direita para o social**: a educação da sociabilidade no Brasil contemporâneo. Juiz de Fora: UFJF, 2009.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas: Autores Associados, 2000.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã (1845-1846)**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MASSON, Gisele. Orientações para o desenvolvimento de investigação em políticas educativas a partir da teoria marxista. In: TELLO, César; ALMEIDA, Maria de Lourdes da Silva (Org.). **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 55-76.

MELLO, José Ferreira de. Análise da presença do Estado neoliberal nas políticas para a educação no Estado do Paraná nas gestões Lerner (1995-2002) e início do governo Beto Richa (2011). In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO NORTE PIONEIRO, 13., 2013, Jacarezinho. **Anais...** Jacarezinho. 2013. Anais... Jacarezinho: UENP, 2013. p. 100-117.

MELLO, Noval Benaion. **Subdesenvolvimento, imperialismo, educação, ciência e tecnologia no Brasil**: a subordinação reiterada. 2004. 277p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense-UFF, Niterói. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/novalbenaion04.pdf>. Acesso em: 5 jun. 2016.

MILITÃO, Silvio Cesar Nunes. FUNDEB: mais do mesmo? **Nuances**, Presidente Prudente, v. 18, n. 19, p. 124-135, jan./abr. 2011.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. **Revista Holos**, Natal, Ano 23, v. 2, 2007. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>>. Acesso em: 10 jan. 2015.

MOURA, Dante Henrique. Ensino médio integrado: subsunção aos interesses do capital ou travessia para a formação humana integral? In: **Revista Educação Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 705-720, jul./set. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v39n3/10.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2016.

NASCIMENTO, Maria Izabel Moura. Análise da eficiência da Lei 5.692/71 na formação dos trabalhadores de Guarapuava sob a perspectiva de consciência para a cidadania e qualificação para o trabalho. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n. 20, p. 76-85, dez. 2005.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley. Brasil século XXI: propostas educacionais em disputa. In: LOMBARDI, José Claudinei. SANFELICE, José Luís. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas: Autores Associados; Histedbr, 2007. Cap. 8.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley; SANT'ANNA, Ronaldo. Introdução: Gramsci, o Estado e a nova pedagogia da hegemonia. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia**: estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

NOMA, Amélia Kimiko; KOEPESEL, Eliana Cláudia Navarro; CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. Trabalho e educação em documentos de políticas educacionais. **HISTEDBR**, Campinas, n. esp., p. 65-82, ago. 2010.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 12, jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27503411>> ISSN 1413-2478>. Acesso em: 10 jan. 2016.

NUNES, Clarice. O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a04.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A educação básica e profissional no contexto das reformas dos anos 90. In: ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais...** Caxambu, 2000. Disponível em: <<http://www.portal.fae.ufmg.br/seer/index.php/trabedu/article/viewFile/1661/1256>>. Acesso em: 15 jun. 2016.

OLIVEIRA, Dalila Andrade de. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do Estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Angela da Silva (Org.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez. 2001. p. 91-112.

PARANÁ. **Plano de Metas 2011-2014 Beto Richa**: Plano de Governo. Curitiba, 2010.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Paraná. Curitiba, 2012. **Plano de metas - 1º semestre de 2012**.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Paraná. **Plano de metas - 1º semestre de 2011**. Curitiba, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Paraná. **Plano de metas - 2º semestre de 2011**. Curitiba, 2011.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Paraná. **Plano de metas - 2º semestre de 2012**. Curitiba, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes da Educação Profissional: fundamentos políticos e pedagógicos da educação profissional**. Curitiba: SEED, 2006. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/diretriz_educacao_profissional.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Nº 02/2013**. Orienta os Núcleos Regionais de Educação, Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual, Escolas Conveniadas e Cooperativas/Associações sobre a entrega e recebimento de gêneros alimentícios da Agricultura Familiar/Programa Estadual de Alimentação Escolar – PEAE. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151>. Acesso em: 5 dez. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Nº 021 /2008**. Secretaria de Estado da Educação Superintendência da Educação Estabelece procedimentos para a organização por Blocos de Disciplinas Semestrais no Ensino Médio. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao212008.PDF>>. Acesso em: 29 set. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Nº 03/2014**. Programa de Qualificação Profissional. Ampliar e diversificar as oportunidades de formação profissional ao cidadão paranaense nas instituições estaduais de ensino que ofertam Educação Profissional ou em instituições parceiras. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151>> Acesso em: 5 dez. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Nº 05/2016**. Estabelece critérios para seleção e contratação em regime especial (Processo Seletivo Simplificado - PSS) de profissionais para atuação nos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e no Curso de Formação de Docentes. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Nº 09/2013**. Orienta a oferta de atividades da Educação Integral em Jornada Ampliada para as instituições da Rede Pública Estadual de Ensino. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151>> Acesso em: 5 dez. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Nº 18/2011**. Cessaçãõ simultânea do Ensino Médio Organizado por Blocos de Disciplinas Semestrais. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Nº 20/2012**. Matriz Curricular para o Ensino Fundamental, anos finais, e para o Ensino Médio, da Rede Pública Estadual de Educação Básica. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151>> Acesso em: 5 dez. 2016.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução Nº 22/2012**. Educação em Tempo Integral em turno único nas instituições de ensino de Educação Básica. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151>>. Acesso em: 5 dez. 2016.

PARTIDO DOS TRABALHADORES - PT. **Nossa história**. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/nossa-historia/>>. Acesso em: 5 dez. 2015.

PAULANI, Leda Maria. Capitalismo financeiro, Estado de emergência e hegemonia às avessas no Brasil. In: OLIVEIRA, Francisco de; BRAGA, Ruy; RIZEK, Cibele (Org.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2006.

PIZZANI, Luciana. SILVA, Rosemary Cristina da. BELLO, Suzelei Faria. HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. A arte da pesquisa bibliográfica na busca do conhecimento. **Revista Digital de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, Campinas, v. 10, n. 1, p. 53-66, jul./dez. 2012.

RAMOS, Priscila Gécica. De figurante da educação básica á coadjuvante na política educacional brasileira: o ensino médio nos últimos dez anos. In: JEFFREY, Débora Cristina; AGUILAR, Luis Henrique (Org.). **Política educacional Brasileira: análises e entraves**. Campinas-SP. Mercado das letras, 2012. p. 59-79

ROMANOWSKI, Joana Paulin. ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006.

- ROUSSEFF, Dilma. **Mais mudanças, mais futuro**. 2014. Disponível em: <<http://www.pt.org.br/wp-content/uploads/2014/07/Prog-de-Governo-Dilma-2014-INTERNET1.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2016.
- RUCKSTADTER, Vanessa Campos Mariano. Educação e economia nos anos 1990: a ressignificação da Teoria do Capital Humano. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2., 2005, Cascavel. **Anais...** Cascavel: UNIOESTE, 2005. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/poster/educacao/pedu10.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- SANFELICE, José Luís. Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1391-1398, dez. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v24n85/a15v2485.pdf>>. Acesso em: 27 mar. 2016.
- SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Ensino profissional no Paraná: aspectos históricos, legais e pedagógicos**. Guarapuava: Unicentro, 2008.
- SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995-2002)**. Cascavel: Gráfica Igol, 2003.
- SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 4ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. Campinas-SP: Autores associados, 2008.
- SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politecnicidade. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2016.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias. In: FERRETI, Celso João et al. **Novas tecnologias trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 151-168.
- SAVIANI, Dermeval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro v. 12, n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2016.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A educação como mediação da existência histórica. In: _____. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D' Água, 2001. p. 67-81.
- SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS, Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 427-446, jul./dez. 2005.
- SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC**. São Paulo: Xamã, 2002.

SILVA, Maria Abádia. O consenso de Washington e a Privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 255-264, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/5377>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

SILVA, Maurício Roberto da; BERNARTT, Maria de Lourdes. Violência contra os professores na greve do Paraná: “para não esquecer”¹ “quando se fere um professor”. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 16, n.32, p. 07-21, jul./dez. 2014.

SOUSA, Silmara Eliane de. **A gestão educacional no Paraná (2011-2013)**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/OEST_8199704e39c01a1c1aea66090a0aca87>. Acesso em: 8 out. 2016.

SOUSA, Silmara Eliane de. **A gestão educacional no Paraná 2011-2013**. Dissertação (Mestrado em Educação), UNIOESTE-Cascavel/PR. Disponível em: <<http://200.201.88.199/portalpos/media/File/Silmara%20de%20Sousa.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2016.

TOMAZI, Jeovania Fabro; MARTINS, Suely Aparecida. **O ensino médio por blocos de disciplinas no estado do Paraná: uma análise a partir de consulta pública**. 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/2/artigo_simposio_2_67_jeotomazi@gmail.com.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

TONET, Ivo. **Educação contra o capital**. 2016. Disponível em: <<http://www.institutolukacs.com.br/single-post/2015/4/18/Educa%C3%A7%C3%A3o-contra-o-Capital>>. Acesso em: 15 dez. 2016.

TONET, Ivo. LESSA, Sérgio. **Introdução à filosofia de Marx**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

UGÁ, Vivian Domínguez. A categoria “pobreza” nas formulações da política social do Banco Mundial. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 23, p. 55-62, nov. 2004.
