

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JOICE ESTACHESKI

**AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO
ESTADO DO PARANÁ À LUZ DOS PRINCÍPIOS GRAMSCIANOS: A
IMPLEMENTAÇÃO ANALISADA SOB A PERSPECTIVA DOCENTE**

PONTA GROSSA

2013

JOICE ESTACHESKI

**AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO
ESTADO DO PARANÁ À LUZ DOS PRINCÍPIOS GRAMSCIANOS: A
IMPLEMENTAÇÃO ANALISADA SOB A PERSPECTIVA DOCENTE**

Dissertação apresentada como requisito para a obtenção do título de mestre, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de mestrado, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Linha de Pesquisa História Política Educacionais.

Professora Orientadora Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira

PONTA GROSSA

2013

Ficha Catalográfica
Elaborada pelo Setor de Tratamento da Informação BICEN/UEPG

E79 Estacheski, Joice
 As Diretrizes Curriculares para a
Educação Profissional do Estado do Paraná
à luz dos princípios Gramscianos: a
implementação analisada sob a perspectiva
docente/ Joice Estacheski. Ponta Grossa,
2013.
 147f.

 Dissertação (Mestrado em Educação -
Área de Concentração: Educação),
Universidade Estadual de Ponta Grossa.
Orientador: Prof. Dr. Rita de Cássia da
Silva Oliveira.

 1. Antonio Gramsci. 2. Educação
profissional. 3. Educação politécnica.
4. Escola unitária. I. Oliveira, Rita de
Cássia da Silva. II. Universidade
Estadual de Ponta Grossa. Mestrado em
Educação. III. T.

CDD: 373.2

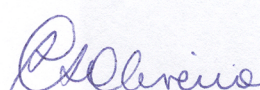
TERMO DE APROVAÇÃO

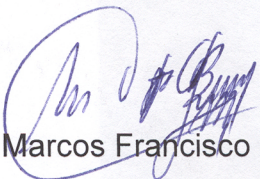
JOICE ESTACHESKI

AS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO PARANÁ À LUZ DOS PRINCÍPIOS GRAMSCIANOS: A IMPLEMENTAÇÃO ANALISADA SOB A PERSPECTIVA DOCENTE

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Orientadora


Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira
UEPG


Prof. Dr. Marcos Francisco Martins
UFSCar


Prof. Dr. Névio de Campos
UEPG

Ponta Grossa, 07 de março de 2013.

DEDICATÓRIA

A todos os sujeitos históricos que, direta ou indiretamente, fizeram-se presentes em toda minha caminhada estudantil, acadêmica e profissional, embora muitos dentre esses não acreditem na possibilidade de construção de uma sociedade realmente igualitária, justa e fundada em princípios humanos comuns.

Tenho plena consciência de que, sem as contradições dos diferentes discursos, jamais teria suporte para buscar as respostas que me permitissem uma definição clara, coesa e própria de quem acredita na possibilidade da transformação.

Se hoje persevero em princípios políticos que elegi como determinantes de minha ação enquanto educadora, devo a todos que partilharam de minha caminhada, ainda que inconscientemente.

AGRADECIMENTOS

Meu agradecimento especial à professora Dra Rita de Cássia da Silva Oliveira, minha orientadora, com quem foi possível dividir as angústias próprias do pesquisador tendo, dessa forma, o apoio e o estímulo necessário para o desenvolvimento do trabalho;

À banca de qualificação composta pelos professores Marcos Francisco Martins, Névio de Campos e Susana Soares Tozetto, os quais colaboraram imensamente com suas valorosas sugestões.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, representada na pessoa do professor Jefferson Mainardes, figura sempre presente em minha formação enquanto educadora;

À professora Maria José Subtil, por emprestar-me seus ombros para que eu pudesse, desde a graduação, lançar meu olhar aos mais longínquos horizontes da educação;

À professora Mary Ângela Teixeira Brandalize, que com seus conhecimentos e paciência esclareceu-me os caminhos para a compreensão dos procedimentos metodológico-científicos da pesquisa em educação;

A todo corpo docente do Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pelo comprometimento e responsabilidade para com a formação de pesquisadores éticos;

Aos colegas do Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, os quais, de forma incansável, sempre buscaram o incentivo coletivo;

Aos colegas e pesquisadores Eraldo Leme Batista e Roberto Leme Batista, os quais, também envolvidos pela indignação da exploração dos trabalhadores pelo capital, veem incansavelmente utilizando-se dos meios acadêmicos para colaborar

com a construção de uma “nova ordem” e, conseqüentemente, nos brindando com suas obras de cunho efetivamente transformador.

Ao grupo de estudos “Gramsci, Estado e Educação” da Universidade Estadual de Campinas, composto pelos professores Renê Trentin Silveira, Marcos Francisco Martins, Marcos Lima, companheiros nas discussões e possíveis conclusões a respeito legado gramsciano;

Ao grupo de estudos “d’O Capital” da Universidade Estadual de Campinas, canal de compreensão e apropriação da crítica ao capitalismo;

Aos professores Dermeval Saviani e José Claudinei Lombardi, profissionais que me acolheram enquanto aluna especial, até onde os trâmites burocráticos permitiram e, posteriormente, como aluna “ouvinte”, mas, nem por isso, não participante, no Programa de Pós Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas e que, assim, me permitiram compartilhar de seus conhecimentos;

Ao meu filho Railan que, muitas vezes, emprestou-me os ouvidos e, talvez por conta disso, deu-me o prazer de ouvi-lo dizer “acho que estou ficando meio socialista...”;

Ao meu marido Celso Dias da Silva Junior, sem o qual nenhum desses agradecimentos estaria concretizando-se, pois sem seu incentivo eu apenas estaria, como muitos profissionais da educação, simplesmente aguardando minha aposentadoria, sem nenhuma perspectiva de perceber-me como agente de mudança.

Ao conjunto de sujeitos históricos, os quais, sem nem mesmo terem conhecimento, colaboram incessantemente por meio da “permissão” da exploração de seu trabalho para a continuidade dos estudos de uma parcela mínima da população brasileira, muitas vezes abdicando de seus direitos, em função de suas reais condições materiais, sendo ainda contribuintes tributários atuantes

que me possibilitaram o afastamento da docência da rede estadual de ensino, e assim canalizasse o tempo necessário para o desenvolvimento da presente pesquisa.

Vivemos hoje em um mundo firmemente mantido sob as rédeas do capital, numa era de promessas não cumpridas e esperanças amargamente frustradas, que até o momento só se sustentam por uma teimosa esperança (Mészáros, 2011, p. 37).

ESTACHESKI, Joice. **As Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional do Estado do Paraná à luz dos princípios gramscianos: a implantação analisada sob a perspectiva docente.** 2013, 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2013.

RESUMO

Esta pesquisa, de caráter qualitativo, caracterizando-se como um estudo de natureza bibliográfica, documental e de campo, teve por objetivo geral a análise crítica das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Profissional paranaense (2006), de forma a desvelar seu real papel na atual organização social, uma vez que, utilizando-se das contribuições marxistas a respeito da politécnica e da proposta gramsciana de escola unitária, tendo o trabalho como princípio educativo, propõe educar a classe trabalhadora de forma emancipatória. Para tanto, por meio do materialismo histórico-dialético, procuramos elucidar as condições em que se construiu a educação profissional na sociedade moderna, caracterizando o interesse burguês imediato para a expropriação do trabalhador. À luz de Alves (2001), Cunha (1999; 2005), Saviani (2008), Marx (1999; 2011), buscamos historicizar a educação profissional enquanto política educacional, em diferentes contextos econômicos, a partir da legislação de nível Federal e Estadual paranaense, assim como a emergência estabelecida na retomada dessa modalidade de ensino no Estado do Paraná, antes mesmo da revogação do Decreto 2.208/97. Por meio da abordagem da conceituação marxista proposta no referido documento, sob o qual discutimos a concepção de trabalho e educação e sua co-relação aos objetivos da SEED-PR, assim como exploramos as categorias de educação politécnica, escola unitária e trabalho como princípio educativo, tendo por base a concepção de Marx (2011) e Gramsci (2004), e as discussões propostas por Saviani (2007), Nosella (2007) Soares (2000), evidenciando ainda suas lacunas conceituais, uma vez que as DCE's não abordam certas categorias que, para Gramsci (2001), (2004) foram determinantes para sua construção teórica sobre educação, tais como o conceito de Estado ampliado e sociedade civil, bloco histórico, revolução passiva. Por meio da pesquisa de campo e análise dos dados obtidos sob a forma de questionários, caracterizamos os sujeitos envolvidos em nossa pesquisa, indivíduos que atuam como docentes na educação profissional, no município de Ponta Grossa, Paraná, problematizando suas concepções, enquanto intelectuais responsáveis pela efetivação das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Profissional do Paraná, os quais, na visão da SEED, seriam orgânicos às classes trabalhadoras. Procuramos, portanto, elucidar o entendimento e a compreensão dos docentes frente às DCE's e seus fundamentos teórico-filosóficos, buscando situá-los no contexto de atuação da educação profissional, bem como às condições que lhe são dadas atualmente. Sendo as DCE's uma proposta voltada teoricamente às classes trabalhadoras, as conclusões a que chegamos não são animadoras na ótica dos subalternos, evidenciando-se uma proposta de base conciliadora a serviço do capital, travestida de um discurso democrático, uma vez que a educação profissional, concebida nos moldes das DCE's, traz em sua gênese um grande equívoco teórico e conceitual, pois para os filhos da classe trabalhadora, a formação continua a ser parcial, fragmentada, reafirmadora da divisão entre trabalho manual e intelectual. Trata-se assim da apropriação de conceitos desvinculados das concepções que lhe deram origem e de suas reais intenções políticas. Diante das reflexões expostas, pretendemos contribuir para as discussões das políticas públicas

voltadas à Educação Básica em nível médio, de forma a evidenciar a necessidade de superação do discurso político-ideológico no âmbito da educação profissional.

Palavras-chave: Antonio Gramsci. Educação profissional. Educação politécnica. Escola unitária.

ESTACHESKI, Joice. **Curricular Guidelines for Professional Education in Paraná State enlightened by Gramscian principles: implementation analyzed under the teachers' perspective.** 2013, 147 f. Dissertation (Masters in Education) - Ponta Grossa State University, Ponta Grossa, 2013.

ABSTRACT

This study is based on qualitative research and comprises literature review, documental survey and field study, its general objective is the critical analysis of the Professional Education State Curricular Guidelines in Paraná (2006) (DCEs in the Brazilian abbreviation), in order to better understand its role in the current social organization, once it uses Marxist contributions regarding polytechnics and Gramsci's proposal of unitary school, which uses work as an educational principle, it proposes to educate the working class in an emancipating way. Thus, through the dialectical-historical materialism, this study tries to elucidate the conditions in which the professional education was built in the modern society, characterizing the immediate bourgeois interest in the expropriation of workers. Based on authors such as Alves (2001), Cunha (1999; 2005), Saviani (2008), and Marx (1999; 2011) the study outlines the history of professional education as an educational policy, in different economical contexts, from the law at Federal and State levels, as well as the emergency established to resume this kind of education in the Paraná State, even before the Decree 2.208/97 had been repealed. Through this Marxist conceptual approach proposed in the document, under which the conceptions of work and education are discussed as well as their correlation with SEED-PR objectives, the study also explores the categories of polytechnical education, unitary school and work as an educational principle, supported by Marx's (2011) and Gramsci's conceptions and the discussions proposed by Saviani (2007), Nosella (2007) Soares (2000), highlighting the documents conceptual gaps, once the DCEs do not approach certain categories which, for Gramsci (2001), (2004) were significant for his theoretical constructions on education, such as the concept of enlarged State, historical block, civil society and passive revolution. Through the field research and analysis of data obtained through questionnaires, the subjects involved in the research were characterized, people who work as teachers in the professional education, in the municipality of Ponta Grossa, Paraná, and had their conception problematized, as intellectuals who are responsible for the concretization of the Paraná Professional Education State Curricular Guidelines, and whom, according to the SEED/PR, are organic to the working class. Therefore, the study is also an attempt to reach the understanding and comprehension of these teachers towards the DCEs and its philosophical theoretical foundations, trying to situate them in the context of professional education, as well as the working conditions they are currently given. Being the DCEs a proposal theoretically concerned with the working classes, the findings of this study are not motivating in the perspective of the subalterns, revealing a conciliation-based proposal serving the capital, disguised under a democratic discourse, once the professional education, conceived according to the DCEs, brings in its origins a huge theoretical and conceptual mistake, as for the working class offspring the education remains partial, fragmented and promotes the division between manual and intellectual work. These features reveal the appropriation of concepts different from those which were in its origins and its real political intentions. Taking these reflections into consideration, we intend to contribute with the discussions of public policies for Basic Education in high school, in order to

emphasize the need to overcome the political-ideological discourse within the professional education.

Key-words: Antonio Gramsci. Professional education. Polytechnical education. Unitary school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 1 - Distribuição dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná .	102
GRÁFICO 1 - Tempo de atuação dos professores na Educação Profissional do Estado do Paraná	106
GRÁFICO 2 - Objetivos dos alunos, segundo os professores por buscarem os cursos de educação profissional	112
GRÁFICO 3 - Condições apropriadas ao desenvolvimento dos cursos	118

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Cursos técnicos em nível médio, ofertados pelo Núcleo Regional de Ponta Grossa, no município de Ponta Grossa, distribuídos por eixos tecnológicos e modalidades	105
TABELA 2 - Tempo de atuação dos professores na Educação do Paraná	106
TABELA 3 - Relação vínculo empregatício e tempo de atuação na Rede Estadual de Ensino do Paraná	109
TABELA 4 - Objetivos dos alunos, segundo os professores, por buscarem os cursos de Educação Profissional	112
TABELA 5 - Condições estruturais para o funcionamento adequado dos cursos de Educação Profissional	118

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pesquisa em Educação
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
CONED	Congresso Nacional de Educação
CEDES	Centro de Estudos de Direito Econômico e Social
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina
CFE	Conselho Federal de Educação
CINTEFOR	Centro Inter - Americano para o Desenvolvimento de Conhecimento na Formação Profissional
CONSED	Conselho Nacional de Secretários da Educação
DCE	Diretrizes Curriculares Estaduais
DET	Departamento de Educação e Trabalho
DEP	Departamento de Educação Profissional
EP	Educação Profissional
FE	Faculdade de Educação
FORMPED	Formação Pedagógica para Bacharéis e Tecnólogos
GT	Grupo de Trabalho
IDEB	Índice de Desempenho da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação e Cultura
NRE	Núcleo Regional de Educação
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PHC	Pedagogia Histórico Crítica
PNE	Plano Nacional de Educação
PSS	Processo Seletivo Simplificado
QPM	Quadro próprio do Magistério
SEED –PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SEMTEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UFMG	Universidade Estadual de Minas Gerais
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

USAID

United States Agency for International Development

UNESCO

United Nation Education Cientific and Cultural Organization

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	18
 CAPÍTULO I – EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA NECESSIDADE MODERNA	 28
1.1 A educação profissional no contexto da sociedade liberal e sua emergência na nascente sociedade moderna	28
1.2 A educação profissional no Brasil enquanto política pública: transições legais	34
1.2.1. As discussões em torno dos Decretos nº 2.208/97 e nº 5.540/04 e os encaminhamentos para a retomada dos cursos de Educação Profissional em nível médio no Estado do Paraná	43
 CAPÍTULO II - AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO PARANÁ E SEUS PRINCÍPIOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS	 55
2.1 A base materialista histórico-dialética presente nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional do Paraná	58
2.1.1 O binômio educação e trabalho na perspectiva socialista	58
2.1.2 As questões da politecnia e da escola unitária	68
2.1.3 O trabalho como princípio educativo	80
2.2 As lacunas conceituais e teóricas nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Profissional Paranaense: apontamentos necessários..	86
2.3 A incongruência entre os propósitos defendidos pela SEED/DET e o estabelecimento das vias legais para a implantação da Educação Profissional no Paraná	95
 CAPÍTULO III – A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO PARANÁ: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOCENTE	 101
3.1 Caracterização do campo e sujeitos envolvidos na pesquisa	101
3.2 A perspectiva dos professores da Educação Profissional frente aos pressupostos teórico-filosóficos que norteiam a proposta paranaense de Educação Profissional	111
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 125

REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A - Roteiro de Questionário	137
APÊNDICE B - Modelo de planilha para o levantamento de dados	140

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é marcada sob o enfoque de várias discussões a respeito dos diferentes níveis de ensino, na tentativa de definirem-se políticas públicas que venham a atender suas necessidades sociais, históricas e culturais visando à superação das precárias condições de vida da maioria da população. Nesta dissertação, consideramos necessário voltarmos um olhar crítico à educação profissional em nível médio, proposta pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná.

Tal necessidade reside no fato de que o citado Estado propõe nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional a formação para o “mundo do trabalho”, compreendendo-se ainda o trabalho como “princípio educativo”. Percebemos certa ousadia por parte do Estado do Paraná com relação a essa modalidade de ensino, tendo em vista a história do ensino profissionalizante no contexto educacional brasileiro, o qual sempre esteve formatado para a mera formação de mão de obra e com o simples objetivo de atender à sociedade capitalista em expansão.

A Secretaria de Educação do Estado do Paraná, possivelmente seja aquela que enfrentou o desafio de construir o ensino médio integrado em escolas de sua rede, por meio de um processo sistemático de elaboração coletiva de princípios e diretrizes ético-políticas e pedagógicas sólidas, garantindo, simultaneamente, as condições objetivas necessárias para sua realização (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1092).

Embora a Secretaria de Estado de Educação do Paraná tenha canalizado esforços para a superação da visão mercadológica de educação profissional, o questionamento que se faz é: o corpo docente dos cursos de educação profissional tem clareza quanto à finalidade definida pelo nível de Estado para tal formação? Ou seja, como vem, na prática, concretizando-se essa proposta inovadora de educação profissional? O corpo docente está ciente de que sua função é ampliar a visão de mundo, de homem e de sociedade de seus alunos em função de inseri-los, não no mercado de trabalho capitalista e dissimulado, ou no hoje denominado ‘mundo do trabalho’, mas sim uma formação unitária, como proposta por Gramsci, cuja fundamentação é utilizada na proposta de educação profissional estadual? Existe, por parte do Estado, o real compromisso de efetivação dessa proposta e quais os procedimentos adotados para tal? Uma proposta dessa natureza, que se diz calcada

nos princípios gramscianos, tem garantido o desenvolvimento íntegro desses princípios, estabelecendo propósitos em prol de uma sociedade igualitária, tal qual defendidos por Gramsci?

Nesse sentido, por meio do presente estudo, estabelecemos como problema em questão como a equipe responsável por implantar a educação profissional no Paraná apropriou-se dos pressupostos gramscianos, assim como, de que forma o corpo docente dessa modalidade de ensino apropriou-se dos fundamentos teóricos constantes no referido documento. Destarte, propusemos como objetivo geral a análise crítica das Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Profissional do Paraná, de forma a desvelar seu real papel na atual organização social.

É notório que Políticas Públicas implantadas evidenciam determinadas concepções filosóficas, ou seja, como se concebe o homem, o mundo e a sociedade. Teoricamente torna-se claro qual é a vertente filosófica adotada pelo Estado do Paraná quanto à educação profissional em nível médio, porém, conseqüentemente, emerge a necessidade de analisar-se as condições materiais e imateriais dadas para a concretização de tal política.

Entendemos que as políticas educacionais constituem-se como parte integrante do processo histórico institucionalizado pela ação humana. Entretanto, é necessário historicizarmos as políticas brasileiras e paranaenses voltadas à educação profissional em diferentes contextos econômicos, as quais estão definidas legalmente. Assim, é que elegemos como fundamental analisarmos as leis, pareceres e decretos que tratam desta modalidade de ensino.

A inquietação, frente ao objeto de estudo, surgiu a partir do momento em que, enquanto sujeito pertencente ao quadro próprio do magistério estadual, atuando em um dos cursos de formação profissional e procurando compreender os objetivos dessa modalidade de ensino, diante da fundamentação teórico-filosófica evidenciada nas Diretrizes Curriculares Estaduais paranaenses, buscamos seu aprofundamento, ou seja, a tentativa de articular a proposta gramsciana de educação profissional, às fontes que lhe deram origem, ou seja, os próprios escritos de Gramsci produzidos anteriormente e durante o cárcere, assim como o de seus estudiosos. Dessa forma, estabelecemos a necessidade de maior compreensão da escola unitária definida por Gramsci para, aí sim, conceber a proposta de educação profissional do Estado do Paraná como inovadora e disposta a superar a sociedade capitalista. A necessidade de investigar os pressupostos teóricos que a

fundamentam foi, por assim dizer, uma ação preeminente, sem a qual sua compreensão não seria possível.

Entendemos que é um trabalho de pesquisa qualitativa extremamente relevante, tendo em vista as condições sócio-históricas em que se estabeleceu a educação profissional no Brasil, bem como as contribuições do autor sardo¹, que permanecem, após mais de quatro décadas, ainda pouco difundidas e compreendidas no âmbito educacional brasileiro, uma vez que suas discussões aqui aportaram no início dos anos 1960.²

Nosso objetivo, nesse sentido, é também, enquanto intelectuais críticos³, colaborar com as discussões acadêmicas e institucionais que estabeleçam como ponto passível a necessidade de se organizar uma educação que vislumbre a emancipação humana, ainda que em uma sociedade organizada a serviço do capital, pois “[...] a produção do conhecimento científico constitui um processo de construção coletiva” (MAZOTTI, 2001, p. 42), de forma a promover “[...] uma escola que [...] efetivamente universalize a apropriação das formas mais elevadas, desenvolvidas e ricas do conhecimento humano” (DUARTE, 2006, p. 97). Nesse sentido, nos comprometemos a socializar os resultados desta pesquisa com os professores envolvidos, os quais nos possibilitaram a concretização da mesma.

Ao estabelecermos o problema a ser investigado e, tratando-se da educação enquanto processo estudado pelas ciências sociais, dentre elas a pedagogia, torna-se imprescindível o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, uma vez que

[...] a pesquisa qualitativa usa o texto como material empírico em vez de números, parte da noção de construção social das realidades em estudo, está interessada na perspectiva dos participantes, em suas práticas do dia a dia e em seu conhecimento cotidiano relativo à questão em estudo (FLICK, 2009, p. 16).

¹ A consolidação do regime fascista na Itália, o retrocesso político na União Soviética e o economicismo americano levavam Gramsci a rever alguns conceitos da tradição marxista e enfrentar a questão do Estado em sua relação com a sociedade. Estava convencido, de fato, que se nas lutas das classes trabalhadoras havia muita generosidade, faltava, porém, um projeto de Estado e de sociedade que tornasse os trabalhadores mais organizados e independentes diante dos sistemas totalitários e das teorias liberais, então hegemônicas (SEMERARO, 1999, p. 69).

² A respeito da recepção de Gramsci no Brasil verificar o apêndice III em COUTINHO, Carlos Nelson. **GRAMSCI**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 279-305.

³ Referimo-nos ao intelectual crítico da pós-graduação caracterizado por Duarte (2006, p. 94-97).

Como pesquisa científica há a necessidade de optar-se por um método apropriado que favoreça a busca pelas respostas ao problema de pesquisa que se pretende investigar, pois, segundo Gamboa (2008):

Investigação vem do verbo latino *Vestígio*, significa “seguir as pisadas”. Investigação significa a busca de algo a partir de vestígios. Como a investigação constitui um processo metódico, é importante assinalar que o método ou modo, ou caminho de se chegar ao objeto, o tipo de processo para chegar a ele é dado pelo tipo de objeto e não o contrário [...] (GAMBOA, 2008, p. 25).

Tendo em vista a intencionalidade da pesquisa, o seu objeto de estudo e o problema em questão, esta pesquisa perpassa a perspectiva materialista histórico-dialética, pois temos a clara compreensão de que as contradições na relação capital x trabalho evidenciam-se na conjectura estabelecida pela história da sociedade humana, e, no caso da presente pesquisa, visará a “captar [...] as contradições e [...] as mediações” (FRIGOTTO, 2004, p.81) do objeto a ser investigado.

Não há como negar a necessidade em compreendermos tal processo diante das ‘múltiplas determinações’ que permeiam a história da educação brasileira e as ações político-ideológicas que as definem, em nosso caso a educação profissional. A possibilidade ideológica, historicamente constituída, é a de que caberia aos jovens da classe popular, filhos dos trabalhadores, definir prematuramente sua profissão, afinal a quem mais a escola pública deve direcionar seu olhar e sua atenção senão aos sujeitos que nela encontram quase que exclusivamente o único espaço possível para a apropriação do saber e que, no entanto, lhes é negado?

Sobre essa postura, Carnoy (1984) nos lembra de que,

A educação – também um elemento do Estado – é, assim, uma expressão consensual da tônica social, também sujeita ao conflito, mas um conflito que é trabalhado no contexto da escolha individual e da democrática decisão que cada um toma a respeito do tipo e da quantidade de educação e treinamento a receber (CARNOY, 1984, p. 14).

Nessa concepção tal oportunidade é apenas mais uma possibilidade que é dada ao jovem, quando deveria ser, se assume de fato uma perspectiva marxista

Uma escola que não hipoteque o futuro do jovem e não constanja a sua vontade, a sua consciência, a sua inteligência, a mover-se dentro de um trilho com direção pré-fixada. (GRAMSCI 2004b, apud MANACORDA, 2008, p. 37).

Consideramos relevante nesta pesquisa a análise das condições concretas que se estabelecem como possibilidade de escolha da juventude paranaense, ao mesmo tempo em que se tem respeitado seu direito à educação, tendo em vista as condições históricas atuais. Marx (1983), na Contribuição à crítica da economia política afirma que

O concreto é concreto por ser a síntese de múltiplas determinações, logo, unidade da diversidade. É por isso que ele é para o pensamento, um processo de síntese, um resultado, e não um ponto de partida, apesar de ser o verdadeiro ponto de partida e, portanto, igualmente o ponto de partida da observação imediata e da representação (MARX, 1983, p. 218-219).

Para Marx (apud MARTINS, 2008, p.131) “[...] não existem leis abstratas. Ao contrário, cada período histórico, em sua opinião, possui as suas próprias leis [...]”. Portanto, para que o objeto em questão possa ser investigado a partir dessa concepção, “[...] buscou-se identificar todos os detalhes que lhe são constituintes e constitutivos” [...] (MARTINS, 2008, p. 132).

A atual discussão, travada em torno da pedagogia histórico-crítica, e a produção científica que se desenvolve em torno da tentativa de superação da sociedade de mercado, a qual é baseada no princípio da exploração humana, estabelecem-se na tentativa de organizarem-se diretrizes norteadoras que colaborem para a compreensão de uma educação voltada aos interesses dos subalternos, pois se entende que é somente a partir da preocupação em construirmos uma escola para “os simples⁴” é que tal propósito se materializa.

Constatamos por meio das leituras realizadas para este trabalho que a literatura gramsciana passou a ser estudada no Brasil no início da década de 1980, dentre os pesquisadores e profissionais dedicados à educação⁵, na tentativa de construção de uma “escola pública desinteressada” e vem ganhando consistência nos meios acadêmicos e nas pesquisas desenvolvidas pelos programas de pós-graduação no Brasil, a partir dos conceitos elaborados pelo autor sardo. Nesse sentido, são várias as contribuições dos pesquisadores brasileiros, os quais se ocupam por interpretar suas obras e, é com o objetivo de buscar nessas as

⁴ Termo inicialmente utilizado por Gramsci em seus escritos para definir os indivíduos da classe trabalhadora, o qual, posteriormente, substitui pelo termo “subalternos”.

⁵ No Brasil, a área de Ciências Sociais dedica-se desde a década de 1960 aos estudos da produção do autor sardo.

respostas para o problema em questão, é que concordamos com Kosik (1976, p. 31), que será necessário,

1) minuciosa apropriação da matéria, pleno domínio do material, nêle incluídos todos os detalhes históricos [...]; 2) análise de cada forma de desenvolvimento do próprio material; 3) investigação da coerência interna, isto é, determinação da unidade das várias formas de desenvolvimento KOSIK, 1976, p. 31).

O procedimento de pesquisa adotado necessitou de um amplo levantamento bibliográfico, compreendido a partir do conceito elaborado por Oliveira, que a define como sendo “[...] uma modalidade de estudo e análise de documentos de domínio científico, tais como livros, enciclopédias, periódicos, ensaios críticos, dicionários e artigos científicos (2007, p. 69).

Marconi e Lakatos (1992, p. 44) citam Trujillo (1974, p. 230) para afirmar que “[...] esses documentos permitem ao cientista o reforço paralelo na análise de suas pesquisas ou na manipulação de suas informações”. O pesquisador utiliza-se, da produção já existente para ampliar o conhecimento de domínio científico. Nesse sentido, concordamos com Lima e Miotto ao afirmarem que

[...] reafirma-se a pesquisa bibliográfica como um procedimento metodológico importante na produção do conhecimento científico, capaz de gerar, especialmente em temas pouco explorados, a postulação de hipóteses ou interpretações que servirão de ponto de partida para outras pesquisas (2007, p. 43).

O levantamento bibliográfico deu-se a partir da leitura das obras e produções acadêmicas de autores que desenvolvem trabalhos científicos voltados à compreensão do tema aqui proposto, tais como os professores/pesquisadores: Dermeval Saviani, Gaudêncio Frigotto, Maria Ciavatta, Marise Ramos, Acácia Kuenzer, Mário A. Manacorda, Paolo Nosella, bem como aprofundamento teórico por meio das produções de Karl Marx e Antônio Gramsci, os quais contribuem para a discussão no campo científico específico do objeto de estudo em questão, colaborando para com a compreensão do mesmo. Consideramos ainda para o estudo teses e dissertações que desenvolvem questões que elegemos relevantes à discussão proposta, ou seja, se buscou

[...] um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações, auxiliando também na

construção, ou na melhor definição do quadro conceitual que envolve o objeto de estudo proposto (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Após um minucioso estudo a respeito da produção gramsciana, propriamente dita, envolvendo as Cartas e Cadernos do Cárcere e os Escritos Políticos disponíveis no Brasil, por intermédio das traduções realizadas por Carlos Nelson Coutinho, bem como de produções já estruturadas a partir de análises teóricas dessas publicadas no Brasil, por meio de diferentes enfoques, foi possível identificar as lacunas conceituais da proposta paranaense, o que nos possibilitou a contraposição entre seus fundamentos e reais propósitos, e que, em nossa análise pudemos constatar a ação do poder político burguês com vias ao estabelecimento de uma formação dos trabalhadores de forma pró-capital.

Assim, contamos ainda com o desenvolvimento da pesquisa documental, na qual tomamos como ponto de partida a análise do próprio documento elaborado pelo Departamento de Educação e Trabalho da Secretaria Estadual de Educação do Paraná, intitulada como Diretrizes para a Educação Profissional do Estado do Paraná, bem como, para compreendermos o contexto em que fora produzido, nos debruçamos na análise dos documentos legais a que dispomos e que tratam sobre essa modalidade de ensino, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, os Decretos presidenciais nº 2.208/97 e nº 5.154/04.

Para Sá-Silva “[...] a pesquisa documental é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (2009, p.05). Os documentos citados foram analisados em sua essência, em que os consideramos como fontes primárias, conforme definidas por Oliveira “[...] como sendo dados originais, a partir dos quais o pesquisador tem uma relação direta com os fatos a serem analisados, ou seja, é ele quem analisa, observa, [...]” (2007, p. 70).

Analisados os documentos e por meio da fundamentação teórica necessária à investigação dos conceitos chave que envolvem as DCE's da educação profissional do Estado do Paraná, buscamos esclarecimentos, junto aos docentes, sobre sua compreensão a respeito da modalidade de ensino em que atuam e dos propósitos defendidos pela SEED via DET. Estabelecemos, portanto, a necessidade do desenvolvimento da pesquisa de campo, caracterizada por Fonseca (2002) como um procedimento de investigações que vão além da pesquisa bibliográfica e

documental e que, portanto, envolvem alguma espécie de coleta de dados junto aos sujeitos eleitos pelo pesquisador.

Sendo assim, a pesquisa de campo realizou-se por meio do levantamento e análise dos dados obtidos através de aplicação de 25 questionários junto ao corpo docente que atua nos Cursos de Educação Profissional em nível médio, sendo que desses, 5 compuseram a pré testagem. A partir dos resultados obtidos não constatamos problemas de ordem textual ou de compreensão da linguagem utilizados no instrumento de coleta de dados para a pesquisa, sendo em seguida aplicado no município de Ponta Grossa, nos meses de março, abril, maio e à junho de 2012, de forma que os sujeitos exteriorizassem o seu conhecimento sobre os fundamentos que permeiam as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional do Estado do Paraná e sob os quais, teoricamente, desenvolvem suas funções profissionais.

Tal circunstância nos possibilitou, por meio da análise das concepções assimiladas pelos docentes a respeito dos pressupostos das Diretrizes que lhes orientariam o seu trabalho, a constatação de que os objetivos do Estado burguês, ora estabelecido, estão sendo plenamente atingidos, pois ao não prepararem-se “intelectuais orgânicos” para a classe trabalhadora, dificilmente estarão colaborando para a formação dos trabalhadores a partir de seus próprios objetivos, mas sim e, tão somente, reproduzindo a escolarização diretamente “interessada”.

Entendemos que a pesquisa ora apresentada é de suma importância para contribuir com as discussões das políticas públicas no âmbito da Educação Básica em nível médio e com os estudos desenvolvidos e discutidos no GT Trabalho e Educação da ANPED, os quais vêm tomando força, uma vez que ainda não se definiu claramente a função do Ensino Médio. No contexto atual, as pesquisas voltadas à Educação Profissional assumem grande parte da produção dos programas de pós-graduação de várias universidades em seus diversos grupos de pesquisa, tais como UFMG (SOARES, 2010), UFRJ (FRIGOTTO, 2011), UFPE (OLIVEIRA, 2012), UFPR (KUENZER, 2010), os quais vêm desenvolvendo orientações voltadas à temática em questão. Há ainda trabalhos recém-concluídos, que discutem a educação profissional paranaense propriamente dita, como é o caso de Saldanha (2010), Garcia (2010a), Batista (2012). Para Lombardi (2011, p. 102), “[...] a conjugação entre trabalho e educação tem sido exaustivamente pesquisada e teoricamente debatida”.

Aliado a tais questões, assistimos ainda a um momento de discussão a respeito dos novos parâmetros do Ensino Médio a serem determinados pelo MEC, tendo em vista o baixo desempenho dos alunos desse nível de ensino atingidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) de 2011, cujos resultados vêm fomentando novas discussões no âmbito das políticas públicas educacionais em função de sua reestruturação, assim como a aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional brasileira.

Para que nossa pesquisa contemplasse os objetivos propostos, dada a importância e atualidade da temática, sua organização deu-se sob a sistematização de três capítulos.

No primeiro, intitulado “Educação profissional: uma necessidade moderna”, procuramos elucidar as condições em que se construiu a educação profissional na sociedade moderna, caracterizando o interesse burguês imediato para a expropriação do trabalhador. Abordamos ainda o desenvolvimento histórico da educação profissional no Brasil e a emergência estabelecida na retomada dessa modalidade de ensino no Estado do Paraná, antes mesmo da revogação do Decreto 2.208/97.

No segundo capítulo, intitulado “As Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Profissional do Paraná e seus princípios teórico-filosóficos”, apresentamos a conceituação marxiana, proposta no referido documento, sob o qual discutimos a concepção de trabalho e educação e sua correlação aos objetivos da SEED-PR, assim como exploramos as categorias de educação politécnica, escola unitária e trabalho como princípio educativo, evidenciando ainda suas lacunas conceituais, uma vez que as DCE’s sequer mencionam certas categoriais que para Gramsci foram determinantes a sua construção teórica sobre educação, tais como o conceito de bloco histórico, sua concepção de Estado ampliado, hegemonia, e revolução passiva.

No terceiro capítulo, por meio da análise dos dados obtidos sob a forma de questionários, caracterizamos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, assim como suas concepções como intelectuais orgânicos responsáveis pela efetivação das Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Profissional do Paraná. Procuramos elucidar o entendimento e compreensão dos docentes frente às DCE’s e seus fundamentos teórico-filosóficos, buscando situá-los no contexto de atuação da

educação profissional em diferentes momentos, bem como às condições que lhe são dadas atualmente.

Embora tenhamos ciência de que as políticas públicas exigem outros fatores determinantes à sua efetivação, pensamos que o comprometimento político dos sujeitos envolvidos no processo é condição *sine qua non* para sua implementação. Partimos do pressuposto, portanto, de que uma política a favor dos subalternos realmente efetivar-se-á quando houver a organização coletiva para a derrocada do Estado burguês, quando os intelectuais orgânicos⁶ da classe trabalhadora assumirem-se também classe trabalhadora a fim de estabelecer o vínculo vital e orgânico com sua própria classe e deixarem de ser indiferentes frente às condições materiais e subjetivas da maioria da população, como diria Lenin, é preciso libertá-los de seus preconceitos pequeno-burgueses.

⁶ “[...] quando Gramsci se reporta a ‘intelectuais orgânicos’, por ‘intelectual’ ele se refere não a um tipo específico de indivíduo, aquele que tem formação filosófica ou científica especializada, pois para ele o intelectual pode ou não ser diplomado. Quando menciona o termo ‘intelectual’, ele está identificando uma pessoa ou um grupo delas, uma organização social, por exemplo, que tenha condições e capacidade de fazer a análise crítica da dinâmica da funcionalidade da sociedade, produzir uma visão de mundo; e a ‘vontade’ para agir orientado por ela, para garantir que o funcionamento da coletividade ocorra segundo os interesses das classes subalternas, o que é feito por meio de um processo coletivo com uma dimensão educativa que envolve os intelectuais e o povo. Por sua vez, quando se refere ao termo ‘orgânico’, Gramsci remete-se ao engajamento vital do intelectual com as classes fundamentais de um determinado modo de vida social. Para Gramsci ‘orgânico’ é o compromisso vital que os intelectuais podem ter com as classes no processo que travam na disputa pela hegemonia em uma totalidade sócio-histórica, que, no caso de Gramsci, foi a Itália da primeira metade do século XX” (MARTINS, 2011, p. 144).

CAPÍTULO I

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: UMA NECESSIDADE MODERNA

1.1 A educação profissional no contexto da sociedade liberal e sua emergência na nascente sociedade moderna

Historicamente, a sociedade humana produziu diferentes formas de trabalho, ou seja, produziu sua existência por meio de diferentes modos, assim apontados por Saviani (2003, p. 133), respaldado em Marx (1999, p. 29), a saber: o comunitário; o comunismo primitivo, o modo de produção asiático, o modo de produção antigo, ou escravista, o modo de produção feudal, e o modo de produção capitalista, sendo essa última de nosso interesse no presente trabalho.

Nesse contexto, a educação, entendida como prática social

[...] se desenvolveu inicialmente de forma espontânea, como uma atividade indiferenciada no interior da prática social global. Nessas condições, os procedimentos que caracterizam a prática educativa foram estabelecendo-se e adquirindo características próprias no âmbito do senso comum, tendo como guia o bom senso de seus agentes (SAVIANI, 2008a, p. 135).

Nessa perspectiva, concebemos as estruturas educacionais assentadas sob os princípios e necessidades históricas impostas pelas diferentes sociedades, sendo eminente a compreensão das exigências presentes no contexto de transição da sociedade feudal para a sociedade burguesa, a qual fora estruturada sob a visão da filosofia liberal⁷.

⁷ Segundo Lombardi e Sanfelice (2007, p. VII), o liberalismo pode ser compreendido de várias maneiras tais como “uma doutrina política que propõe um Estado como associação de indivíduos independentes visando a facilitar os projetos ou a felicidade de seus membros. Ou numa forma mais genérica, os autores reportam-se à Outhwaite & Bottomore (1996), autores que definem o liberalismo como uma referência “[...] a toda moderna tradição ocidental de pensamento e comportamento em contraste com as tradicionais formas de ordem encontradas na Ásia e na África”, utilizam-se ainda da crítica marxista, afirmando que “[...] o liberalismo é o aspecto doutrinário do capitalismo.” Entende-se, portanto,

Dentre os vários ideais burgueses encontrava-se a educação, como alavanca importante na conjuntura que se estruturava da então sociedade moderna, pois “[...] as disposições da lei fabril relativas à educação fizeram da instrução primária condição indispensável para o emprego de crianças.”⁸ (MARX, 2011, p. 547). Entretanto, vários eram também os limites que se impunham a tal estrutura, considerando que os interesses de classe prevaleciam sobre os interesses da maioria absoluta da população europeia.

A partir do advento da revolução industrial elucida-se a revolução educacional, pois a máquina passou a ser o centro do processo produtivo e a escola o espaço para a transmissão dos conhecimentos técnicos e científicos, como ressalta Manacorda (1994, p. 246): “[...] fábrica e escola nascem juntas, em um movimento que implica também a passagem definitiva da instrução das igrejas para os Estados”. A cultura técnico-científica não encontrou espaço nas escolas, surgindo assim outras instituições como academias, escolas técnicas e profissionais.

Desde sua origem, portanto, as contradições educacionais se fizeram presentes na sociedade capitalista. Sobre esse aspecto Locke, citado por Mészáros, afirma que

Os filhos das pessoas trabalhadoras são um corriqueiro fardo para a paróquia, e normalmente são mantidas na ociosidade, de forma que geralmente também se perde o que produziram para a população até eles completarem doze ou catorze anos de idade. Para esse problema, a solução mais eficaz que somos capazes de conceber, e que, portanto humildemente propomos, [...] é que se criem escolas profissionalizantes em todas as paróquias, as quais os filhos de todos, na medida das necessidades da paróquia, entre quatro e treze anos de idade... devem ser obrigados a frequentar (MÉSZÁROS, 2005, p. 41).

Compreendemos que a preocupação com educação profissional surge concomitantemente à nova organização social, ou seja, à organização burguesa de sociedade, calcada nos moldes da exploração do trabalho humano, tal como denunciados por Marx e Engels.

que o uso do termo liberal assume diversas conotações, de acordo com a concepção sob a qual é evidenciada. A título de definição quanto nossa postura teórico-política, optaremos por abordar no contexto do presente trabalho a visão marxista do termo.

⁸ Segundo a lei fabril inglesa, os pais não podem mandar seus filhos com menos de 14 anos para as fábricas subordinadas a essa lei, sem colocá-los ao mesmo tempo na escola primária. O fabricante é responsável pela observância da lei. “O ensino às crianças empregadas nas fábricas é obrigatório e é uma das condições para o trabalho.” (Reports of Insp. Of Fact. 31 st Oct. 1835, p. 111 apud MARX, 2011, p. 547).

Não nos cabe aqui relatar os acontecimentos históricos que sucederam à tomada do poder pela burguesia industrial europeia, porém, não podemos deixar de mencionar a estrutura pela qual se funda a nova ordem social, ainda suportada pelos ditames católicos⁹ e sob a ordem confessional, as quais vieram a se romper diante do desenvolvimento científico, que se deu a partir do interesse da burguesia, enquanto classe hegemônica. Para tanto, a organização escolar precisou ser repensada de forma a garantir o estabelecimento dos interesses da classe em ascensão.

Se considerarmos as conquistas ideais da burguesia revolucionária (liberal-democrática) durante o Setecentos no que diz respeito à instrução, podemos sintetizá-las em poucas palavras: universalidade, gratuidade, estabilidade, laicidade e, **finalmente, renovação cultural e primeira assunção do problema do trabalho** (MANACORDA, 2006, p. 269 grifos nossos).

Para Hobsbawm

As instituições derrubadas por uma revolução são fáceis de distinguir, mas não dão a medida de seus feitos. O principal resultado da revolução na França foi o de por fim à sociedade aristocrática. Não à 'aristocracia', no sentido da hierarquia de status social distinguido por títulos ou outras marcas visíveis de exclusividade, e que muitas vezes se moldava no protótipo dessas hierarquias, a nobreza 'de sangue' (Hobsbawm, 1998, p. 203).

Diante dessa assertiva evidenciamos a origem dos profissionais de carreira e a ideologia que paira na organização social capitalista hegemônica. A lógica aristocrática permaneceu como um forte pilar na nova estrutura social que se consolidava e, ideologicamente, foi absorvida pelo proletariado de tal forma que, ainda na atualidade, percebemos indícios axiológicos que se reportam a tal lógica.

Para Martins (2000, p. 08), a burguesia estruturou formas de manter-se no domínio pleno das forças econômicas ora estabelecidas e, para tanto, "[...] potencializou-se para galgar espaços nas estruturas políticas [...] e uma cultura voltada à manutenção desse espaço".

Fica, portanto, evidente a emergência na sistematização dos conhecimentos dos ofícios ora necessários à organização social burguesa. A democratização da

⁹ Na Itália, realidade analisada e discutida por Gramsci no início do século XIX, a forte influência da igreja católica diante do desenvolvimento capitalista era determinante, questão esta que colocará a categoria dos eclesiásticos na condição de "intelectuais tradicionais" e que, segundo Gramsci estariam "[...] organicamente ligados à aristocracia fundiária [...]" (GRAMSCI, C 12, § 1, p. 16).

educação passa a ser necessária, assim como a instrução para o trabalho, que se conjecturou como a base da sociedade capitalista, a partir de uma análise marxiana¹⁰. Sobre instrução, Marx (1983, p. 60) entende três coisas, a saber

1. Educação Intelectual.
2. Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
3. Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico e de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais.

A divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove e dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.

Esta combinação com trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica, elevará a classe operária acima das classes burguesa e aristocrática (MARX, 1983, p. 60).

Contrariamente à posição marxista, organiza-se, uma escola diretamente interessada¹¹ capaz de adequar a sociedade às condições essenciais ao desenvolvimento da industrialização, preocupada com a qualificação de mão de obra, exigência daquele contexto histórico-econômico que caracteriza a escola burguesa desde os primórdios do iluminismo, conforme se registra no Rapport de Condorcet¹², o qual traz como objetivo geral da instrução

Dirigir o ensino de maneira que a perfeição das artes aumente a felicidade da maioria dos cidadãos e a comodidade daqueles que a cultivam, **que um grande número de homens se tornem capazes de bem desempenhar as funções necessárias à sociedade**, e que o progresso crescente das luzes abra uma fonte inesgotável de recursos para nossas necessidades, de meios para a felicidade individual e propriedade comum (CONDORCET, 1929, p. 89 apud ALVES, 2001, p. 57 grifos nossos).

Segundo Alves (2001, p. 60), no citado documento, não há nenhuma intenção de que a formação do cidadão almejasse níveis mais avançados que o básico ou o ensino elementar, ou seja, a grande maioria dos cidadãos deveriam

¹⁰ Pretendemos nesta dissertação caracterizar o trabalho sob a concepção própria de Marx, quanto à expropriação do sujeito, uma vez que este defendera o trabalho como forma de produzir a sua própria existência.

¹¹ A Escola interessada para Gramsci, ao contrário da “escola desinteressada”, é aquela que apresenta-se sob um objetivo determinado, neste caso, “[...] difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados” (Gramsci, 2004, 12, § 1, p. 33), ou seja, formar o maior número possível de profissionais capacitados ao desenvolvimento da sociedade capitalista industrial.

¹² Gilberto Luiz Alves (2001, p. 56) define o Rapport como “[...] o documento relativo à instrução pública mais lido e discutido pelos segmentos dirigentes da Revolução Francesa”.

apenas ter acesso ao aprendizado da leitura, as regras de aritmética, o desenvolvimento das primeiras ideias morais e das regras de conduta, sendo que “[...] as escolas secundárias são destinadas às crianças, cujas famílias podem dispensá-las por mais tempo do trabalho e consagrar à sua educação maior número de anos ou mesmo qualquer avanço” (CONDORCET, 1929, p. 95 apud ALVES, 2001, p. 61)¹³.

Diante dessa análise, podemos afirmar que se estabelece desde o início do processo de instauração da escola burguesa o descaso para com a instrução das classes trabalhadoras quanto ao domínio dos conteúdos postos pela cultura humanista. Teremos, pois, apenas a preocupação em preparar indivíduos para desempenhar suas funções propondo-se, posteriormente, a esses a educação profissional, arraigando-se, portanto, a escola de caráter dualista¹⁴.

Gramsci nos alertava de que esse “[...] tipo de escola aparece e é louvado como democrático, quando, na realidade não só é destinado a perpetuar as diferenças sociais [...]” (2004a, p. 49), afirmando ainda que “[...] a multiplicação de tipos de escola profissional tende a eternizar as diferenças tradicionais; mas, dado que tende, nessas diferenças, a criar estratificações internas, faz nascer a impressão de ter uma tendência democrática.” (2004a, p. 49). Assim, é comum que o Estado, enquanto aparelho ideológico burguês proponha dois tipos de escolas de forma a caracterizar suas “ações democráticas” e garantir “opções de escolhas” aos jovens.

Para Kuenzer (2007, p. 26),

[...] propostas desta natureza revestir-se-ão, apesar do discurso, supostamente avançado, do caráter demagógico típico de governos que desencadeiam reformas e projetos que aparentemente avançam, mas que na prática deixam tudo como está, com prejuízos sempre para os excluídos, uma vez que os bem-sucedidos de modo geral prescindem de políticas públicas (KUENZER, 2007, p. 26).

¹³ Faz-se necessário salientar que Löwy (2009, p. 22) traz uma análise diferente de Alves (2001) a respeito da concepção filosófica de Condorcet, ao afirmar que “[...] há ainda em Condorcet uma significação utópico-crítica: seu objetivo confesso é o de emancipar o conhecimento social dos ‘interesses e paixões’ das classes dominantes (LOWY, 2009, p. 22).

¹⁴ A escola de caráter dualista fundamenta a estrutura social capitalista uma vez que promove a dicotomia “*homo faber* e *homo sapiens*” (GRAMSCI, 2004, C 12, § 1, p. 53).

No Brasil, as discussões frente à profissionalização do ensino se fizeram presentes, uma vez que se caracteriza como um país propício ao investimento estrangeiro, servindo perfeitamente aos interesses capitalistas.

Sendo assim, tendo como discurso oficial o desenvolvimento nacional, as políticas foram elaboradas a partir da necessidade em promover-se o bem estar social nos países que lutavam contra as crises capitalistas, na tentativa, sempre lograda por êxito, de manutenção do próprio sistema e, conseqüentemente, dos interesses burgueses.

É evidente que novas necessidades surgem por meio da organização social do trabalho compartimentado as quais trazem em seu bojo uma nova forma de propósitos educacionais. Ao referir-se a respeito do americanismo/fordismo, Gramsci (2007) esclarece que

Na América, a racionalização determinou a necessidade de elaborar um novo tipo humano, adequado ao novo tipo de trabalho e de processo produtivo [...]. é ainda a fase da adaptação psicofísica à nova estrutura industrial, buscada através dos altos salários [...] (GRAMSCI, 2007, C 22, § 2, p. 248).

No desenvolvimento industrial americano era imprescindível que os indivíduos desenvolvessem pouca capacidade de pensar e muita capacidade mecânica para o desenvolvimento de suas funções. O objetivo era a aceleração da produtividade e a conseqüente produção de mais-valia, não importando o nível de atividade intelectual canalizada no processo. A respeito disso, Gramsci é astuto ao afirmar

[...] Taylor expressa com brutal cinismo o objetivo da sociedade americana: desenvolver em grau máximo, no trabalhador, os comportamentos maquinais e automáticos, quebrar a velha conexão psicofísica do trabalho profissional qualificado, que exigia uma certa participação ativa da inteligência, da fantasia, da iniciativa do trabalhador, e reduzir as operações produtivas apenas ao aspecto físico maquinal (GRAMSCI, 2007, C22, § 11, p. 266).

A qualificação do trabalhador é garantida, portanto, pelo nível de produtividade. Dessa forma, um funcionário adaptado ao sistema produtivo é aquele que possui domínio de suas ações técnicas profissionais. O atrativo nessa perspectiva são os salários oferecidos aos indivíduos, ou seja, boa capacidade de

adaptação mecânica significa uma boa remuneração. Com isso, consegue-se o livre consenso do empregado e não mais a necessidade e uso da coerção.

O papel do processo de escolarização é assim entendido como de fundamental importância, assim como a obtenção da profissionalização via instituição escolar. Faz-se necessário educar o trabalhador tendo em vista as condições postas e impostas pela sociedade, sendo necessário organizar a estrutura educacional face aos interesses subjacentes, próprios do capital. As políticas educacionais estabelecidas são necessárias diante do desenvolvimento industrial, obtendo-se o conformismo e o estabelecimento do consenso para a realidade produzida pelo próprio sistema.

1.2 A Educação Profissional no Brasil enquanto política pública: transições legais

O processo de industrialização brasileiro, acentuado a partir da década de 1920, e a política do modelo nacional-desenvolvimentista priorizaram as políticas de educação voltadas à formação de mão-de-obra para atender as necessidades industriais. “Se em 1907 existiam no Brasil 3.258 estabelecimentos industriais, 150.000 operários e um capital de 666.000 contos de réis, em 1920 esses números haviam aumentado, respectivamente, para 13.336, 276.000 e 1.816.000” (SODRÉ, 1973, p. 310).

Em 1930 o Brasil ainda caracterizava-se por ser um país com a base econômica agrária, necessitando a importação de manufaturados. Esse fato foi o grande propulsor da industrialização no Brasil. Ribeiro (2010, p. 82) apresenta o esboço do plano de educação contido no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), o qual defendia nos seguintes termos a educação profissional

III. Desenvolvimento da escola técnica profissional, de nível secundário e superior, como **base da economia nacional**, com a necessária variedade de tipos de escolas:

- a) de agricultura, de minas e de pesca (extração de matérias-primas);
- b) de transportes e comércio (distribuição de produtos elaborados; e segundo métodos e diretrizes que possam formar técnicos e operários capazes em todos os graus da hierarquia industrial.

IV. Organização de medidas e instituições de psicotécnica e orientação profissional para o estudo prático do problema da orientação e seleção profissional e adaptação científica do trabalho às aptidões naturais (RIBEIRO, 2010, p. 82 apud AZEVEDO, s.d., pp. 88-90).

Com o golpe de 10 de novembro de 1937, que colocou Getúlio Vargas no poder, uma nova Constituição é promulgada a qual, de acordo com Ribeiro (2010, p. 98), mantém alguns princípios educacionais anteriormente definidos e procura a dar ênfase ao trabalho manual.

[...] mantém a obrigatoriedade do ensino primário instituindo, em caráter obrigatório, o ensino de trabalhos manuais em todas as escolas primárias, normais e secundárias, e, sobretudo, dá **providências ao programa de política escolar em termos do ensino pré-vocacional e profissional que se destina às ‘classes menos favorecidas e é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado’**. (art. 129); estabelece, no mesmo artigo, o regime de cooperação entre indústria e Estado (RIBEIRO, 2012, p. 99, grifos nossos).

Via legislação evidencia-se a necessidade de formação de profissionais para o atendimento ao contingente de mão-de-obra, sem, no entanto superar a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, uma vez que se refere às classes menos aquinhoadas. A preocupação do sistema político foi mantida com o mero objetivo de condicionar possibilidades para o desenvolvimento de cunho capitalista e de exploração do trabalho alienado, realidade ratificada em 09 de abril de 1942, no momento em que foi decretada a reforma do ensino secundário, denominada de Capanema.

Tal reforma ocorrida entre 1942 a 1946, decreta as Leis Orgânicas do Ensino, a saber, Lei Orgânica do Ensino Industrial (Decreto lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942), Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto lei nº 4.244, de 09 de abril de 1942) Lei Orgânica do Ensino Comercial (Decreto lei nº 6.141, de 28 de dezembro de 1943), Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto lei nº 8.529, de 02 de janeiro de 1946), Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto lei nº 8.530, de 02 de janeiro de 1946), Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946).

Para enfatizar a concepção presente na reforma do ensino secundário, Ribeiro faz uso de um trecho retirado do texto da reforma Capanema, o qual diz que

O ensino secundário se destina à preparação das individualidades condutoras, isto é, dos homens que deverão assumir as responsabilidades maiores dentro da sociedade e da nação, dos homens portadores das concepções e atitudes espirituais que é preciso infundir nas massas, que é preciso tornar habituais entre o povo [...] (RIBEIRO, 2010, p. 114).

No Brasil tem-se como característica histórica e legal a promoção da educação e, mais especificamente, a educação profissional, concebida como alavanca para o desenvolvimento nacional em termos de avanços econômicos, assertiva que podemos claramente constatar também na Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus (Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971), na qual, de acordo com Cunha¹⁵

O ensino de 1º grau, nas quatro primeiras séries, teria seu currículo composto exclusivamente de disciplinas de conteúdo geral; nas quatro últimas, o número de disciplinas vocacionadas, destinadas à sondagem de aptidões e iniciação para o trabalho, seria tanto maior quanto mais elevada a série. O ensino de 2º grau seria generalizadamente profissional, não admitindo ramos paralelos, mas cursos distintos, desdobrados a partir de um núcleo comum (CUNHA, 2005, p. 174).

Para o autor (2005, p. 181), a profissionalização universal e compulsória no ensino de 2º grau representou o maior fracasso em termos de política educacional brasileira. A Lei 5.692/71 garantia a formação de técnicos e auxiliares técnicos em todos os ramos de atividades econômicas oferecidos em todas as escolas e denominados de cursos profissionalizantes. Tais cursos eram ofertados de acordo com as demandas necessárias ao “desenvolvimento nacional”.

[...] a promulgação da Lei nº 5.692/71 representou, no que se refere ao ensino de 2º grau, a vitória de uma corrente de pensamento que propugnava, dentro do MEC, pela profissionalização universal e compulsória do ensino médio, numa especialização restrita dos estudantes conforme as ocupações existentes no mercado. (CUNHA, 2005, p. 182)

Entendemos que a formação profissional nos moldes preparatórios ao mercado de trabalho não era uma prerrogativa unânime entre os educadores da época uma vez que, conforme Cunha observa,

A corrente derrotada era [...] mais numerosa, pelo que se pode deduzir dos anais da IV conferência Nacional da Educação, de junho de 1969, e do Seminário preparatório (de fevereiro de 1970) à V Conferência, que acabou por não se realizar. Tanto o documento inicial deste seminário [...] quanto as recomendações da IV Conferência convergiam na **condenação à especialização precoce na formação profissional [...]**, no reconhecimento como positiva da função propedêutica do ensino médio, na **necessidade de se atualizar o conceito de educação geral centrada na**

¹⁵ Luiz Antonio C. R. Cunha, sociólogo e educador, atuou como docente na PUC/RJ, na FGV/IESAE e na UNICAMP, desenvolvendo muitos de seus estudos sobre as políticas educacionais brasileiras voltadas à formação profissional, assim como às reformas do Ensino Médio.

ciência e na tecnologia, assim como na proclamação da **desejabilidade da formação profissional mediante associação de escola e trabalho**. (CUNHA, 2005, p. 182, grifos nossos).

Percebemos que a discussão a respeito dos encaminhamentos de uma educação profissional voltada aos interesses da classe trabalhadora já se fazia preeminente no próprio processo ditatorial que se estabelecera no Brasil a partir da década de 1960. Contemplava-se a preocupação com a articulação entre trabalho e educação nas discussões das políticas públicas educacionais, embora de uma forma ainda superficial, uma vez que interesses industriais permeavam os mesmos espaços políticos e, por conseguinte, os interesses capitalistas emergentes.

Dessa forma, torna-se claro que a estrutura educacional definida pelo regime ditatorial tinha claro objetivo em adaptar a sociedade, por meio das prerrogativas educacionais, a serviço do capital. Cunha (1999, p. 65) defende que “[...] a idéia de acabar com os cursos clássico e científico, que só preparavam para os vestibulares, tornando todo o colégio (o 2º ciclo do antigo 2º grau) profissionalizante, nasceu de conter a procura de vagas nos cursos superiores”. Estabelece-se assim uma forma de controlar o acesso aos cursos de nível superior, uma vez que, a partir da década de 40, estes foram almeçados por grande parcela da população pertencente à classe média, pois as condições históricas e econômicas daquele contexto subsidiavam tal ensejo. Nesse período estabeleceu-se a impossibilidade de estruturação de pequenos negócios, ao mesmo tempo em que havia a necessidade em efetivar-se a burocracia, tanto nos organismos públicos quanto privados, aliados ainda às condições profissionais que se firmavam ao papel da mulher no trabalho. Essa demanda se dirigia às instituições públicas, por serem gratuitas (ou quase), já que os jovens das classes médias procuravam caminhos para minimizar os custos de seus projetos de ascensão social.

Mas o governo instalado pelo golpe de Estado não se dispunha a servir aos projetos das camadas médias. Embora lhes atirasse algumas migalhas, suas políticas destinavam-se a facilitar o processo de acumulação do grande capital, não os projetos do candidato a médico, a professor de física, a psicólogo, a economista, a contabilista, e a outras ocupações típicas das camadas médias (CUNHA, 1999, p. 65).

Nesse contexto estabeleciam-se reivindicações pelo aumento do número de vagas nos cursos superiores assim como o receio, por parte dos dirigentes da

ditadura, de que o quadro de profissionais formados em nível superior se ampliasse e, em consequência, se esses não conseguissem empregar-se em funções para as quais receberam formação, se obrigariam a atuar em funções com menor *status* social, gerando assim uma rebelião contra o sistema, uma vez que seriam “desajustados sociais”. Em síntese, “[...] teríamos advogados-balconistas, economistas-motoristas, médicos-vendedores, professores-datilógrafos e outras “irracionalidades” [...]” (CUNHA, 1999, p. 65), uma vez que ano por ano as instituições de ensino superior geravam “excedentes”.

Era necessário oferecer à classe média outra opção de ascensão social mediada pela política educacional nos moldes das poucas escolas técnicas industriais que se tinham até o início da década de 1960. Tais escolas gozavam de um bom conceito entre a classe média, uma vez que muitos de seus alunos “[...] conseguiam bons empregos ou faziam bons cursos superiores”, no entanto, “[...] dava certo com poucas escolas, com poucos alunos, e no setor industrial, não tinha de dar certo com *todas* as escolas de 2º grau, com mais de dois milhões de alunos, em todos os setores da economia” (CUNHA, 1999, p. 66).

Dessa forma a LDB 5.692/71 torna universal e compulsória¹⁶ a formação profissionalizante.

Com isso os planejadores educacionais da ditadura imaginavam resolver dois problemas, ao mesmo tempo. Haveria uma imensa carência de técnicos e auxiliares técnicos, de todas as especialidades, cujos cargos estariam sendo ocupados por pessoas sem formação apropriada, simples “práticos”, e por pessoas escolarizadas demais, [...]. Esses cargos não eram preenchidos por pessoas de formação adequada – os técnicos e auxiliares técnicos – porque não havia cursos profissionais em quantidade suficiente. Por isso, os egressos do 2º grau, dos cursos de caráter geral, o clássico e o científico, eram “obrigados” a candidatarem-se em cursos superiores, em busca de uma formação profissional. Daí o congestionamento dos vestibulares. Com a profissionalização universal e compulsória, os estudantes já saíam do 2º grau com uma habilitação profissional e procurariam logo um emprego, o que não seria difícil, já que o “milagre econômico” prometia emprego e salários crescentes (CUNHA, 1999, p. 66).

Para Freitag (1980, p. 94), a profissionalização foi o foco de maior discussão dessa lei, enfatizando que além dos objetivos fixados na própria legislação, são reforçados pelo parecer 76/75

¹⁶ A formação profissional passa a ser obrigatória, sendo que os sistemas de ensino deveriam reorganizar sua base curricular de forma a cumprir tal preceito legal.

1º) mudar o curso de uma das tendências da educação brasileira, fazendo com que a qualificação para o trabalho se torne a meta não apenas de um ramo de escolaridade, como acontecia anteriormente, e sim de todo um grau de ensino que deveria adquirir nítido sentido de terminalidade;
 2º) beneficiar a economia nacional, dotando-a de um fluxo contínuo de profissionais qualificados, a **fim de corrigir as distorções crônicas que há muito afetam o mercado de trabalho, preparando em número suficiente e em espécie necessária o quadro de recursos humanos de nível intermediário de que o País precisa** (MEC-DEM, 1975, p. 284 apud FREITAG, 1980, p. 95, grifos da autora).

Temos claramente o objetivo de reprodução da estrutura social em classes, ou seja, aos egressos caberia, assim que deixassem a escola, ingressarem no mercado de trabalho, deixando de exigir a ampliação das vagas nas universidades. Naquele contexto, a classe média exercia pressão política para ascenderem ao ensino superior, enquanto que o poder estabelecido não tinha interesse algum na ampliação das vagas de ensino superior. Travava-se assim a dicotomia de interesses entre a emergente classe média e a burguesia brasileira.

A oferta por cursos técnicos profissionalizantes teve como objetivo principal nessa conjuntura frear a procura pelo ensino superior, reservando suas vagas à classe alta e média alta. Estaria, supostamente, resolvido o problema assegurando-se a reprodução das relações de classe. Os subalternos, guiados pela necessidade de ingressar no mercado de trabalho, abandonariam os estudos e os que prosseguissem seriam aqueles que tivessem condições materiais objetivas para tal.

O segundo objetivo estabelece a necessidade de expansão capitalista por meio da reprodução da força de trabalho; no entanto, as condições para que esse se efetivasse não foram garantidas pelo próprio Estado.

Analisando por este viés a realidade econômica e educacional, a problemática parece de simples resolução, não fossem, na verdade, outros fatores que levavam os profissionais com formação superior a atuarem em funções técnicas, como por exemplo, a limitação na empregabilidade para tais funções. Tendo formação de nível superior, os bacharéis tornavam-se muito mais competitivos que os técnicos, garantindo assim condições materiais à sua sobrevivência. Nesse raciocínio é que os técnicos buscavam a continuidade de seus estudos em nível superior, ou seja, buscavam não uma melhor qualificação, mas sim um diploma que os colocasse em um páreo justo.

A realidade delineada era diferente daquela idealizada pelos planejadores educacionais uma vez que o “[...] sistema educacional brasileiro não seria capaz de implantar, mesmo gradualmente, uma transformação desse tipo, por absoluta falta de recursos humanos e materiais. [...]” (CUNHA, 1999, p. 67), mas ainda assim pretendia-se oferecer, habilitações profissionais de acordo com a economia da região. Quanto a isso Cunha (1999, p. 67), faz uma crítica contundente, da qual comungamos ao analisarmos a educação profissional em nossa realidade

Como definir o perímetro do mercado de trabalho influenciado por uma dada escola? O bairro? A cidade? O Estado? O país inteiro? Como se sabe onde os jovens vão trabalhar depois de quatro anos, quando se formarem, ainda mais em um país como o nosso, onde 40% da população são migrantes? Como quantifica a procura por técnicos de uma dada especialidade em uma economia essencialmente anárquica como a capitalista [...] (CUNHA, 1999, p. 67).

A formação de profissionais técnicos capacitados à execução das atividades industriais implantadas no Brasil via acordos internacionais e educacionais, deveria contar com maior investimento, tanto na adaptação das escolas no que diz respeito aos recursos materiais, quanto humanos. Em outras palavras, havia necessidade em reestruturar as escolas existentes, criando espaços propícios à formação almejada, possibilitada ainda pela mediação de professores capacitados aos diferentes cursos em questão, exigência esta que a conjuntura educacional brasileira não dispunha.

Nesse contexto, a política de educação profissional universal e compulsória não subsidiava os interesses de nenhuma categoria, ora em função dos elevados custos, ora em função da necessidade em enfatizar a educação geral no ensino de 2º grau. O ideário voltava-se ao provável interesse dos grandes industriais que estruturavam suas fábricas em território brasileiro, os quais poderiam usufruir da “qualificada” mão de obra e para quem o “milagre econômico” beneficiaria. No entanto, as multinacionais empregavam um número bastante reduzido de técnicos e auxiliares técnicos. Diante de resistência e pressão, coube ao governo encontrar mecanismos que amenizassem os conflitos.

A LDB 5.692/71 fora então reinterpretada sendo que “[...] um parecer do conselho manteve o ‘ideal’ do ensino profissionalizante, mas redefiniu seu conteúdo, permitindo aumentar a carga horária das disciplinas de caráter geral”. (CUNHA, 1999, p. 70). Os encaminhamentos efetivados continuaram em desacordo com os

grupos sociais que se mantinham resistentes às políticas de educação impostas pelo sistema, uma vez que a medida não superava a problemática em questão.

As mudanças conjecturais demoraram a ocorrer e foi apenas com a promulgação da Lei 7.044/82 que a proposta de qualificação para o trabalho, proposta pela LDB 5.692/71, fora substituída pela preparação para o trabalho. Para Cunha (1999, p. 71), “[...] um termo impreciso que mantém, na letra, a imagem do ensino profissionalizante, mas permite qualquer coisa”. O autor conclui que

Voltamos ao ponto de partida piores do que estávamos. As escola públicas de 2º grau foram desorganizadas, seus currículos transformaram-se em um amontoado de disciplinas, onde se misturam as concepções positivistas do CFE com os penduricalhos dos interesses do momento (CUNHA, 1999, p. 71).

Ao analisarmos, historicamente, o processo de instituição da educação profissional brasileira, percebemos um único objetivo, como bem nos coloca Garcia, “[...] o objetivo que se propõe é requalificar a mão-de-obra de forma imediatista para o mercado de trabalho” (GARCIA, 2003, p. 12), pois “[...] trata da formação profissional como preparação dos jovens para o mercado de trabalho e dos adultos como readaptação ao mercado” (GARCIA, 2003, p. 11). “Difundiram-se então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo) que, no campo educacional configuram uma concepção pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista” (SAVIANI, 2008b, p. 369).

Não verificamos avanços qualitativos estabelecidos nem pela LDBEN 9.394/96, tampouco pelos Decretos que se institucionalizaram posteriormente, uma vez que se mantêm a lógica da mundialização do capital e da acumulação financeira. Tal afirmativa pode ser feita uma vez que

[...] impõem-se o ideário das instituições multilaterais que pressupõe a importância e a prioridade da formação e/ou educação básica para a formação profissional dos trabalhadores. Para essas instituições, basta educar para atender a demanda do ‘mercado de trabalho’, o que reduz a educação à noção de treinamento e adestramento para o trabalho (BATISTA, 2011, p. 154).

As instituições multilaterais, tais como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), Comissão Econômica para a América Latina (Cepal), Banco Internacional de Desenvolvimento

(BID), Organização Internacional do Trabalho (OIT) e Centro Inter-Americano para o Desenvolvimento de Conhecimento na Formação Profissional (Cintefor) são responsáveis atualmente pela formulação, recomendação, financiamento e supervisão das políticas educacionais dos países de periferia tendo em vista a reestruturação do capital. Assim, estabelecem-se objetivos que almejam a qualificação da força de trabalho para que esta se adapte¹⁷ de forma a suprir as necessidades capitalistas de mercado, inclusive na empregabilidade informal.

Não é por acaso que tivemos a determinação no Plano Nacional de Educação (PNE) no ano de 2000, a garantia da plena escolarização dos brasileiros, bem como a institucionalização da educação profissional, expondo-se no documento:

Há um consenso nacional: a formação para o trabalho exige hoje níveis cada vez mais altos de educação básica, geral, não podendo esta ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas, o que não impede o oferecimento de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho, associados à níveis crescentes de escolarização regular (BRASIL, 2000, p. 57).

As políticas públicas educacionais são então reestruturadas focando-se a possível empregabilidade por meio da formação ‘adequada’ do trabalhador sem que haja em momento algum a preocupação com as condições materiais impostas a este neste processo. A esse respeito Kuenzer (2007a) aponta a hipocrisia do discurso includente para uma prática excludente, no qual a culpa pelo fracasso profissional recai tão somente no próprio trabalhador. Esse, segundo a autora, é um processo dissimulado que, ao mesmo tempo não nega de forma explícita o acesso das pessoas à escolarização, uma vez que o sistema disponibiliza e garante as oportunidades educacionais, embora sejam meramente certificatórios, pois “[...] não asseguram o domínio de conhecimentos necessários ao desenvolvimento de competências cognitivas complexas vinculadas à autonomia intelectual, ética e estética” (KUENZER, 2007a, p. 1170).

¹⁷ CHESNAIS apud BATISTA (2011, p. 155), apresenta um questionamento ao termo adaptação, revelando o peso ideológico do mesmo, pois no tocante ao ‘progresso técnico’, a globalização com certeza “[tenha] alguns inconvenientes, acompanhados de vantagens que têm dificuldades em definir.” “É preciso que a sociedade se adapte (esta é a palavra-chave, que hoje vale como palavra de ordem) às novas exigências e obrigações, sobretudo, naquilo que descarte qualquer ideia de procurar orientar, dominar, controlar, canalizar esse novo processo.”

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

[...] afirma-se a ideologia da nova educação profissional com a premissa de que as habilidades gerais devem ser desenvolvidas na educação básica, enquanto as habilidades específicas devem ser desenvolvidas em cursos e programas de educação profissional, tendo a lógica das competências como garantia da empregabilidade individual (BATISTA, 2011, p. 254).

Estabeleceu-se, portanto, na ótica do capital, as necessidades que nortearam os encaminhamentos frente à educação dos subalternos diante do ultrapassado discurso da garantia de emprego por intermédio da formação profissional. Reforça-se, sobretudo, a reprodução da desigualdade de acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade, uma vez que basta à classe trabalhadora a formação adestradora, desumanizadora e fragmentada.

1.2.1 As discussões em torno dos Decretos nº 2.208/97 e 5.540/04 e os encaminhamentos para a retomada dos cursos de Educação Profissional em nível médio no Estado do Paraná

Sendo o Brasil um país fundamentado economicamente em bases capitalistas, as concepções burguesas fazem-se presentes em todo seu processo histórico educacional, permeado pelas mesmas contradições já expostas, ou seja, marcado constantemente pela luta de classes, ao mesmo tempo em que assiste a reorganização do capital por meio de políticas públicas educacionais, ou seja, o Brasil assume-se herdeiro deste legado. Um exemplo dessa assertiva é a atual Lei

de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) e seu processo de tramitação¹⁸.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estabelece três níveis de formação para a educação básica, contemplando a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Ao que tange o ensino médio a LDBEN 9.394/96, estabelece claramente sua função

O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidade a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores (LDBEN 9.394/94 seção IV, art. 35 inciso II).

Nessa perspectiva, é notória a clara intenção da formação dos jovens brasileiros, ou seja, a nova legislação não busca a superação da concepção tradicional de educação¹⁹, embora mencione a preparação para a cidadania. Assim sendo, o objetivo da atual política educacional é ajustá-los à ordem capitalista vigente, sendo a cidadania compreendida como conquista dos indivíduos e não como direito a ser garantido pelo Estado a fim de promover a participação socialmente igualitária.

Martins (2000, p. 40) afirma que “[...] a falta de delimitação mais rigorosa para esse termo tem possibilitado a utilização da palavra cidadania para qualificar ações com fins diferentes e até contraditórios”. A cidadania pressupõe participação dos indivíduos na coletividade de modo a estruturar e definir a vida em sociedade e para tanto o processo de escolarização fora compreendido como vital, uma vez que seria tal processo capaz de igualar as condições de diferentes sujeitos. Dessa forma, o conhecimento é entendido como o grande divisor de águas, ou seja, o indivíduo que não domina a cultura letrada não é digno de participação. Para Martins

¹⁸ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9.394/96 fora apresentada em duas versões: uma constituída por meio dos Fóruns em Defesa da Escola Pública que se estabeleceu por todo âmbito educacional no início da década de 90, ou seja, proposta que fora construída coletivamente pela sociedade civil; e outra de autoria dos senadores Darcy Ribeiro, Marco Maciel e Maurício Correa, a qual fora organizada de acordo com as concepções educacionais do Ministério da Educação e que não permeou as discussões da sociedade civil.

¹⁹ Tomamos a análise de Saviani, (2007, p. 06), ao caracterizar a pedagogia tradicional de educação como uma teoria não crítica em que o marginalizado é o indivíduo não esclarecido e a escola é vista como uma espécie de antídoto à ignorância, de forma a, nas palavras do autor, “difundir a instrução, transmitir conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados. [...] a referida escola além de não conseguir seu desiderato de universalização [...], ainda teve de curvar-se ante o fato de que nem todos os bem sucedidos se ajustavam ao tipo de sociedade que se queria consolidar.”

(2000) [...] conhecer a cultura letrada é condição *sine qua non* para que possa debater os rumos da vida da comunidade, mediante a participação coletiva com igualdade. A escola é o mecanismo decodificador desse mundo codificado [...]” (MARTINS, 2000, p. 46). Partindo da análise das efetivas condições em que se estabelece a cidadania, o autor a conceitua como

[...] participação dos indivíduos de uma determinada comunidade em busca da igualdade em todos os campos que compõe a realidade humana, mediante a luta pela conquista e ampliação dos direitos civis, políticos e sociais, contrapondo-se à hegemonia dominante na sociedade de classes, o que determina novos rumos para a vida da comunidade e para a própria participação (MARTINS, 2000, p. 58).

Entendemos, portanto, que a proposição legal posta pela LDBEN 9.394/96 deveria ser a garantia de formação de dirigentes²⁰, independente da classe social a que pertencem, porém a visão que permeia os interesses políticos visa mera e simplesmente à adaptação dos sujeitos à ordem vigente.

Para Garcia (2003), muitos interesses subjacentes a esta modalidade de ensino faziam-se presentes nas discussões que definiriam a organização da profissionalização dos jovens brasileiros.

O capítulo da LDB que tratava da educação profissional, na visão de alguns educadores, talvez tenha sido um dos mais difíceis de ser trabalhado durante a elaboração da lei, seja pelas polêmicas que persistiam sobre o tema, seja pela diversidade das iniciativas apresentadas e, conseqüentemente, pela diversidade de interesses que envolviam esta temática (GARCIA, 2003, p. 09).

A educação profissional estabeleceu-se como uma temática polêmica entre os educadores, mesmo porque as discussões travaram-se ainda no âmbito dos projetos de lei que antecederam o texto final da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Não podemos deixar de mencionar aqui que o PL 1.603/96, aquele que originou o Decreto nº 2.208/97 já existia quando da promulgação da LDBEN, baixado pelo então presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Para Martins (2000), tal Decreto fora imposto autoritariamente, pois “[...] não privilegia a construção de consciências ativas e submete a educação nacional às

²⁰ Tomamos aqui o sentido gramsciano do termo, o qual é tomado pelo autor sardo evidenciando que todos os sujeitos sociais deveriam ser capazes de dirigir a sociedade, ou no mínimo, saber controlar quem a dirige, ou seja, que a todos sejam dadas as condições culturais e políticas para o exercício pleno da cidadania.

imposições das instituições que comandam o mercado internacionalmente” (MARTINS, 2000, p.104 - 105).

Segundo o autor, o Decreto nº 2.208/97, fruto do Projeto de Lei nº 1.603/96, respondia aos interesses capitalistas internos e aos organismos internacionais e

[...] contou ainda com a anuência dos secretários de educação dos Estados, através do CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação), tendo em vista que, segundo o PL, receberiam a incumbência de, juntamente com o setor produtivo e organizações não governamentais, manter e gerenciar os estabelecimentos de ensino a serem criados, abrindo a possibilidade de firmarem contatos e contratos financeiros com instituições internacionais (MARTINS, 2000, p. 66).

O governo, apoiado pelo CONSED, apresentava a proposição de uma formação para os trabalhadores fragmentada e deslocada da realidade, pois em seus artigos 2º e 5º afirma que

Art. 2º A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho.

Art 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.

Parágrafo único. As disciplinas de caráter profissionalizante, cursadas na parte diversificada do ensino médio, até o limite de 25% do total da carga horária mínima deste nível de ensino, poderão ser aproveitadas no currículo de habilitação profissional, que eventualmente venha a ser cursada, independente de exames específicos

Torna-se clara a projeção que se faz para a formação da classe trabalhadora, uma vez que o referido Decreto apresenta-se contrário às próprias exigências capitalistas atuais, que demanda por profissionais que tenham, ao mesmo tempo, a formação técnica e propedêutica. Concordamos com Martins (2000, p. 84), ao evidenciar o anacronismo presente no Decreto nº 2.208/97

Há que se destacar que o anacronismo do Decreto 2.208/97 [...] não quer significar que a regulamentação do ensino profissional no Brasil ocorreu em desacordo com a lógica imposta pelo capital internacional. Pelo contrário, essa regulamentação apresenta-se em profunda sintonia com os ditames da ‘nova ordem’, tendo em vista que ela estabelece papéis diferentes às nações, à 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. Por desempenharem papéis secundários nesse cenário, essas nações empobrecidas devem

somente aplicar a ciência e a tecnologia desenvolvidas pelos protagonistas. [...] enquanto o desenvolvimento das forças produtivas tem exigido um trabalhador com formação ampla, o ajuste (ou seria desajuste?) do processo de ensino-aprendizagem no Brasil caminha no sentido inverso (MARTINS, 2000, p.84).

Várias foram as críticas tecidas ao formato de educação profissional que se estabelece no Brasil no final da década de 1990, por meio do Decreto nº 2.208/97, e que Martins tão bem sintetiza, a saber:

- 1) foi elaborado autoritariamente;
- 2) é anacrônico, pois reordena a formação profissional nos moldes já superados pela própria dinâmica cambiante do processo produtivo atual;
- 3) a modularização proposta também não se coaduna com a lógica da produção atual, o que tem como implicação a deterioração da qualidade das instituições com nível mais elevado de excelência;
- 4) deteriora, em especial, a qualidade das escolas técnicas federais;
- 5) reproduz a dualidade existente na sociedade;
- 6) constitui um filtro ao ensino superior;
- 7) abre possibilidade de repasse de verbas do erário às instituições privadas; e, por fim,
- 8) compromete a soberania nacional (MARTINS, 2000, p. 91).

Por caracterizar-se sob a visão eminentemente neoliberal de educação e na educação profissional, a qual tem origem “[...] no consenso de Washington. Essa expressão reunião promovida em 1989 por John Williamson no International Institute for Economy [...] com o objetivo de discutir as reformas consideradas necessárias para a América Latina” (SAVIANI, 2008b, p. 427).

O movimento entre os educadores e pesquisadores da área, os quais contestavam tal organização dessa modalidade de ensino nos parâmetros determinados pelo referido Decreto e, após a constituição do novo governo, assumido pelo Presidente da República Federativa do Brasil Luis Inácio Lula da Silva a partir de 2003, promulga-se a Lei nº 11.741 de 2008, baixando-se o Decreto nº 5.154/2004, que revoga o Decreto nº 2.208/97, alterando assim o disposto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o qual possibilita ao ensino médio o preparo dos jovens para o exercício das profissões técnicas, assemelhando-se à reforma do ensino secundário implantada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692 de 1971²¹.

²¹ Zibas In: Pardal,; Ventura; Dias (2005, p. 17) aponta a reforma de 1971 como contraditória, tumultuada e breve, por meio da qual se instituiu a profissionalização compulsória no então denominado ensino de 2º grau.

Nesse contexto, a temática já é amplamente debatida nos meios acadêmicos. Para Frigotto, Ciavatta, Ramos (2005, p. 1090), um decreto compreendido como um dispositivo transitório poderia garantir a pluralidade de ações, ao mesmo tempo em que mobilizasse a sociedade civil em torno do assunto.

O que se pretendia era a (re) construção de princípios e fundamentos da formação dos trabalhadores para uma concepção emancipatória desta classe. Acreditava-se que a mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico, a qual conquanto admitisse a profissionalização, integraria em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura, promoveria um fortalecimento das forças progressistas para a disputa por uma transformação mais estrutural da educação brasileira (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1090).

Embora os esforços canalizassem-se na tentativa de construir uma escola de nível médio voltada aos interesses da classe trabalhadora, uma vez que a integração a partir da revogação do Decreto nº 2.208/97 seria possível, podemos afirmar que o que passou a ser (re) construído foi apenas a fragmentação e a dualidade no ensino, até mesmo porque no interior do MEC, as políticas do ensino médio foram separadas das políticas da educação profissional²². Conforme bem define o editorial da revista Educação e Sociedade (2011, p. 02), referindo-se às discussões a respeito da temática

A cena foi relativamente agitada com a promulgação do Decreto n. 5.154/2004, que propôs revogar o Decreto n. 2.208/97, apontando para a integração entre ensino médio e a educação profissional técnica não nos moldes da Lei 5.692/71, mas na perspectiva da politecnia e da escola unitária, retomando o que já havia sido proposto no início da década de 1990.

Uma proposta de natureza progressista e orgânica aos subalternos, que se fundamenta na possibilidade de formação omnilateral, apresentada por um Estado que promoveu a dualidade do ensino por toda a sua história e que, ao mesmo tempo, estabeleceu suas políticas educacionais focadas no desenvolvimento da ordem capitalista internacional, merece ampla análise. Embora, como nos coloca Garcia (2000, p. 11), o I Plano Nacional de Educação apontasse o fracasso da Lei

²² Ao início do ano de 2004, o ensino médio e a educação profissional eram geridos pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SEMTEC). Após a promulgação do decreto 5.154 de 25 de julho de 2004, as políticas para o ensino médio passam a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 1092).

5.692/71, quanto à profissionalização, faz menção à necessidade de alterar-se tal quadro.

Há um consenso nacional quanto à necessidade de mudar essa situação. Concorda-se também que a **formação para o trabalho**, hoje exige níveis cada vez mais altos de escolarização geral, não podendo ficar reduzida à aprendizagem de algumas habilidades técnicas, o que não impede o oferecimento de cursos de curta duração voltados para a adaptação do trabalhador às oportunidades do mercado de trabalho, associados a promoção de níveis crescentes de escolarização regular [...] (MEC, 1998, p.39 apud GARCIA, 2000, p.11, grifos nossos)²³.

Atualmente, o Plano Nacional de Educação (PNE)²⁴ prevê como sua meta de número dez “[...] oferecer, no mínimo, 25% da matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio”. (BRASIL, 2011, p.13). Para tanto, prevê como estratégias

- 10.1) Manter programa nacional de educação de jovens e adultos voltado à **conclusão do ensino fundamental e à formação profissional inicial, de forma a estimular a conclusão da educação básica.**
- 10.2) Fomentar a **expansão das matrículas** na educação de jovens e adultos de forma a articular a formação inicial e continuada de trabalhadores e a educação profissional, **objetivando o nível de escolaridade do trabalhador** (BRASIL, 2011, p. 13).

Selecionamos apenas duas dentre as oito estratégias voltadas à educação profissional, elencadas pelo PNE, por nos darem indícios das reais intenções que devem permear a escola dos trabalhadores e de seus filhos, ou seja, apenas o **mercado**, possibilitará com que esses tenham interesse na continuidade e conclusão de seus estudos, com mero intuito de vender sua força de trabalho, sendo, portanto, fundamental ofertar matrículas para “os interessados”. Ora, a criação de mais espaços escolares profissionalizante é contrária à condição emancipatória dos homens, pois entendemos que estes são pensados apenas sob a ótica do capital dentro de uma perspectiva contraditória, ou seja, o poder público

²³ Tal colocação da autora (GARCIA, 2000) refere-se ao Plano Nacional de Educação, elaborado democraticamente a partir do II Congresso Nacional de Educação – CONED – ocorrido no mês de novembro de 1997, em Belo Horizonte, Minas Gerais, e entregue ao Congresso Nacional antes do Plano do MEC.

²⁴ O atual Plano Nacional de Educação está amparado pelo projeto de lei de nº 8.035/2010 o qual se encontra em processo de tramitação na Câmara dos Deputados.

“investe” dinheiro público na escola pública tendo como objetivo final preparar indivíduos que sirvam ao capital.

A influência dos Decretos n. 2.208/97 e 5.540/04 e suas consequências para os encaminhamentos foram determinantes às políticas públicas educacionais brasileiras para a educação profissional, assertiva que nos possibilita afirmar que, entre um e outro, as políticas atuais não superaram as políticas anteriores, embora tenham sido amplamente discutidas durante as décadas de 1990 e 2000.

Tais discussões propiciaram a implantação de políticas públicas educacionais voltadas à educação profissional, embora poucos estados federados organizaram-se de forma à efetivação de uma proposta de escola unitária e formação politécnica. Julgamos importante destacar o posicionamento do Paraná e suas Diretrizes para a Educação Profissional, sobre a qual há poucos estudos.

Dentre os estudos encontrados estão, a dissertação de mestrado de Letícia Luca Saldanha (2010), intitulada como **Avanços e contradições da política de educação profissional integrada no Paraná e a** tese de doutoramento da professora Sandra Regina de Oliveira Garcia²⁵ (2010a), intitulada como **“A educação profissional integrada ao Ensino Médio no Estado do Paraná: avanços e desafios”**. O título de ambos os trabalhos nos sugere que, embora o Estado do Paraná tenha assumido a educação integrada ao ensino médio, há contradições e, mais que isso, há desafios a serem enfrentados.

Entendemos a necessidade de situarmos historicamente o processo de implantação das diretrizes, a fim de, posteriormente, analisarmos sua consistência frente aos objetivos que se estabeleceram.

No Paraná a possibilidade de implantação da educação integrada ao Ensino Médio fora alavancada tendo em vista que

[...] os embates políticos da época impediram a completa revogação do Decreto n. 2.208/97, o que pode ser constatado por meio da posição assumida pela Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de educação ao regulamentar o Decreto n. 5.154/04, mantendo o essencial das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Técnico de nível médio promulgadas em 1998 e 1999. De outro lado, a ausência de posicionamento mais assertivo do Ministério da Educação (MEC) e termos de

²⁵ É mister enfatizar que a autora da referida tese fora chefe do Departamento de Educação Profissional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (DET/SEED), no período correspondente à gestão estadual do governo Roberto Requião (2003 a 2010).

disponibilização de recursos que viabilizassem a implantação do Decreto n. 5.154/04. (EDITORIAL, 2010, p. 612)

Nesse sentido, segundo Garcia (2010a, p. 67), a Secretaria de Educação do Paraná, de acordo com o relatório SEED/DEP (2003),

[...] foi o primeiro Estado a procurar o MEC para concretizar esta nova relação entre Educação Profissional e Ensino Médio, até porque os dirigentes desta Secretaria tinham já definido que a partir de 2004, iniciariam os cursos integrados, mesmo ainda sem o Decreto nº 5.154/04 que ainda estava sendo discutido em audiências públicas.

Assim, o objetivo da gestão estadual era de romper com a política anterior aplicada compulsoriamente pelo decreto n. 2.208/97, que separava a Educação Básica da Educação Profissional, “[...] com o firme propósito da retomada da Educação Profissional e a integração com o ensino médio”. (PARANÁ, 2006, p. 9)

Nessa perspectiva, o Estado do Paraná estabelece as Diretrizes da Educação Profissional como sendo uma política de Estado, “[...] comprometida com a emancipação da classe trabalhadora, na medida em que pretende superar a dualidade educacional, potencializando a construção de uma sociedade justa” (SEED, 2006, p. 9), tecendo a seguinte assertiva

O rompimento com a formação restrita para o mercado de trabalho é necessário para que haja um novo ordenamento social, assegurando-se assim uma formação ampla, compreendendo-se as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos e a relação entre conhecimentos gerais e específicos, sob os eixos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura (SEED, 2006, p. 09).

Evidencia-se dessa forma a intencionalidade da implantação no que diz respeito às suas concepções, resta-nos saber se a SEED-PR tem clareza da concepção de Estado que se consubstancia ao assumir tal compromisso, ou seja, que ao estabelecer a prospecção do trabalho como princípio educativo, concebe outra estrutura de Estado. Diante do exposto, adotar os princípios postos pela proposta pedagógica gramsciana é defender a ruptura com a lógica do capital, é assumir não um espaço de trabalho para a classe trabalhadora e seus filhos, mas, mais que isso, defender uma escola pública de **base humanista e humanitária**, que se efetive contra a alienação a fim de construir uma sociedade verdadeiramente

democrática, na qual os sujeitos sejam capazes de participar política e ativamente na tomada das decisões.

Entendemos que o rompimento sugerido pela SEED-PR, a fim de estabelecer-se um novo ordenamento social, só é viável a partir do momento em que se caminha para a superação da ordem vigente, posição esta questionável para um Estado que defende a institucionalização de cursos profissionalizantes de acordo com as necessidades regionais.

Partindo, portanto, desse pressuposto é que estabelecemos a necessidade de esclarecer os fundamentos teórico-filosóficos adotados pela SEED-PR, de forma a verificar se as terminologias socialistas, defendidas por Gramsci, não foram utilizadas de forma indébita para estruturar-se a uma concepção educacional voltada aos interesses capitalistas.

Tal suposição evidencia-se na fala da ex-chefe²⁶ do DET/SEED, em entrevista à pesquisa de mestrado de Saldanha, quando afirma que

[...] nós temos assumido a partir de 2004 a integração. Ela tem sido no Paraná uma questão importante, mas que nunca se pretendeu universalizá-la. A proposta é trabalhar com a integração, é formar professores e gradativamente a gente pode fazer a expansão [...] **Não queremos que o ensino médio seja todo técnico, mas que o jovem tenha esta possibilidade** (SALDANHA, 2010, p. 96 grifos nossos).

O argumento utilizado sugere que aos jovens da classe trabalhadora sejam dadas oportunidades de escolha para se profissionalizar, assim como garantir a oportunidade de escolha para ingressar na vida produtiva após a conclusão do ensino médio, e que, ao mesmo tempo, adquira os conhecimentos propedêuticos, negados pelo Decreto 2.208/97, como expusemos.

No entanto, Brandão faz uma séria consideração em seu artigo apresentado no VII Seminário do Trabalho (2010), a respeito de posicionamentos dessa ordem, ao, uma vez que a **possível escolha** recai sobre a problemática da empregabilidade,

[...] há que se tomar imenso cuidado com a concepção presente na idéia de se oferecer cursos básicos visando atender à população que está sendo excluída do mercado de trabalho, que no nosso entendimento, procura, digamos assim, “naturalizar” a questão do desemprego ou, numa análise mais detalhada, responsabilizar o próprio trabalhador (o indivíduo) pelo fato

²⁶ A professora Sandra Regina de Oliveira Garcia, esteve à frente da Chefia do Departamento de Educação e Trabalho da Secretaria Estadual de Educação entre os anos de 2003 a 2010.

de estar excluído do mercado de trabalho, quando entendemos que o desemprego, que produz um exército de reserva de mão de obra, se constitui em uma das principais características (ou consequências) do modo de produção da vida material, do modo capitalista de produção (BRANDÃO, 2010, p. 09).

Sobre essa questão concordamos, ainda, com o exposto pela Revista Educação e Sociedade (2011, p. 614), ao evidenciar a fala de Marise Ramos (2011), quando em sua participação no III Seminário de Educação Brasileira realizado pelo CEDES, afirma que “[...] a concepção de educação integrada – aquela que integra trabalho, ciência e cultura – tendo o trabalho como princípio educativo não é, necessariamente, profissionalizante”.

Embora a educação integrada não necessariamente assuma o caráter de formação profissional, essa possibilidade não é descartada, como bem expõe a autora. No Paraná, a formação que articula trabalho, ciência e cultura, é sistematizada apenas pelo DET, que compõe parte do DEB, ou seja, o ensino médio de três anos não se organiza com base nos princípios da educação integrada. Nossa preocupação, com relação ao fato, é a de que um mesmo departamento apresenta-se sob dois enfoques antagônicos, o que nos leva a crer que há uma evidente preocupação com a formação de trabalhadores para setores profissionais específicos.

Identificamos aprioristicamente, aos avanços de nossa pesquisa, o que Saviani (1988, p. 129) denomina de objetivos proclamados e objetivos reais

[...] os objetivos proclamados indicam as finalidades gerais e amplas, as intenções últimas. Estabelecem, pois, um horizonte de possibilidades, situando-se em um plano ideal onde o consenso, a identidade de aspirações e interesses, é sempre possível. Em contrapartida, os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação, aqueles aspectos dos objetivos proclamados em que efetivamente está empenhada a sociedade, implicam, pois, a definição daquilo que se está buscando preservar ou mudar. Portanto, diferentemente dos objetivos proclamados, os objetivos reais situam-se num plano onde se defrontam interesses divergentes e, por vezes, antagônicos, determinando o curso da ação as forças que controlam o processo.

Diante do exposto consideramos necessária a manutenção das discussões diante das propostas para a educação profissional, uma vez que compreendemos que ainda há muito a superar-se tendo em vista as exigências de mercado que se colocam, assim como diante das contradições econômicas impostas pelo capital. Há, portanto, a necessidade de superação da visão meramente mercadológica de

educação no intuito de repensarmos a escola de nível médio, realmente democrática, capaz de instrumentalizar os sujeitos à profissionalização posterior a esta formação.

Diante de tal pressuposto, reconhecemos a tentativa da Secretaria de Educação do Estado do Paraná em, a partir de 2004, fundamentar e estruturar o Ensino Médio Integrado à Educação Profissional nas escolas de sua rede, buscando estabelecer, ainda que contraditoriamente, uma formação para o trabalho com vistas ao socialismo, uma vez que os princípios norteadores da mesma fundamentaram-se no materialismo-dialético, tendo o aparato teórico-filosófico produzido por Karl Marx e Antonio Gramsci.

No entanto, os pressupostos teórico-filosóficos precisam ser compreendidos sob o reflexo dos documentos oficiais elaborados e direcionados à implantação da referida proposta, ou seja, quais as concepções evidenciam-se nestes documentos legais? Há coerência entre estes e a proposta ou, há certa apropriação das lacunas existentes nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Profissional do Paraná e, sob as quais se estabeleceram os verdadeiros objetivos para esta modalidade de ensino nas escolas paranaenses de nível médio?

Imbuídos pela ânsia de compreender os motivos que levaram um estado de representatividade burguesa a levantar a bandeira socialista, é que nos instiga a tratarmos dessas questões no capítulo a seguir. Tendo presente a necessidade de vislumbrar a visão gramsciana de Estado ampliado para a efetivação da proposta analisada, consideramos, em suma, as necessidades que se colocam no atual contexto, uma vez que essa concepção engendra o interesse da classe trabalhadora e dos subalternos, muito embora as DCE's não a referencie como condição necessária à sua efetivação.

CAPÍTULO II

AS DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO PARANÁ E SEUS PRINCÍPIOS TEÓRICO-FILOSÓFICOS

A epígrafe apresentada na página 11 das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional do Estado do Paraná é, sem dúvida, uma das mais profundas críticas à educação profissional adestradora proposta pela sociedade moderna, a que Gramsci²⁷ se reporta e questiona ainda antes de seu encarceramento e quando estruturava os escritos políticos. Eis seu posicionamento frente a essa organização do ensino para os jovens

[...] a escola profissional não deve tornar-se uma incubadora de pequenos monstros aridamente instruídos num ofício, sem idéias gerais, sem cultura geral, sem alma, mas com olhos infalíveis e uma mão firme /.../ é também através da cultura profissional que se pode fazer com que do menino brote o homem, desde que essa seja cultura (GRAMSCI, apud SEED, 2006, p.11).

Temos assim a declaração daquilo que se encontra redigido nas páginas desse documento, caracterizado, pela então chefe do Departamento de Educação Profissional, como “[...] política de Estado, comprometida com a emancipação da classe trabalhadora, na medida em que pretende superar a dualidade educacional [...]” (SEED, 2006, p. 09), afirmando ainda que

O rompimento com a formação restrita para o mercado de trabalho é necessário para que haja um novo ordenamento social, assegurando-se assim uma formação ampla, compreendendo-se as relações sociais subjacentes a todos os fenômenos e a relação entre conhecimentos gerais e específicos, sob os eixos do trabalho, ciência, tecnologia e cultura (SEED, 2006, p. 09).

²⁷ Para que se clarifique a importância do pensamento gramsciano para com a educação, faz-se necessário compreendê-lo, antes de mais nada, como um militante político. Muitas críticas que teóricos educacionais sofrem na atualidade diz respeito ao fato de caracterizarem **um Gramsci** preocupado apenas com as questões educacionais de seu tempo. É mister esclarecermos que sua atenção com o processo educacional deu-se posteriormente à sua análise a respeito da estruturação da nova ordem. Dessa forma, após estabelecer muitas relações teóricas e práticas vislumbradas na sociedade capitalista é que este autor estabelece a necessidade em organizar-se uma escola para os subalternos. Neste sentido é fundamental conhecer-se a trajetória política de Antonio Gramsci e as condições históricas e materiais que lhe conferiram a posição por ele assumida. Para tanto, verificar a biografia extremamente detalhada organizada por Nelson Coutinho, no vol. 1 das Cartas do Cárcere.

O fato de a proposição permear **o rompimento com a formação restrita para o mercado de trabalho** com a possibilidade de **um novo ordenamento social** pressupõe-se uma posição em defesa da classe trabalhadora. Apoiados nessa suposição faz-se necessário abordarmos os fundamentos políticos que permeiam o documento elaborado pela SEED-PR, os quais se evidenciam dentro de uma perspectiva marxista, sem, no entanto, perder de vista aquilo que Carvalho²⁸ (2008, p. 26) nos apontava em sua dissertação de mestrado

Abordar o tema trabalho-educação na perspectiva de Marx e de Engels implica observar as várias relações dos homens em sociedade como organização familiar, divisão do trabalho, luta de classes, modo de produção, entre outros [...] (CARVALHO, 2008, p. 26).

Como bem lembra-nos a autora, para os referidos pensadores, a educação não foi objeto de uma obra específica, sendo apresentado em alguns textos desses autores, os quais percebiam, no processo educacional uma via de superação da sociedade organizada em classes. Dessa forma, analisar toda e qualquer proposta de “[...] um novo ordenamento social”, tendo sua gênese numa proposição do Estado burguês, é trabalhar fundamentalmente a partir das contradições uma vez que o próprio Marx nos advertia, conforme nos recorda Carvalho

[...] isso de “educação popular a cargo do Estado” é completamente inadmissível. Uma coisa é determinar, por meio de uma lei geral, os recursos para as escolas públicas, as condições de capacitação do pessoal docente, as matérias de ensino, etc., e velar pelo cumprimento destas prescrições legais mediante inspetores do Estado, como se faz nos Estados Unidos, e outra coisa completamente diferente é designar o Estado como Educador do povo! (MARX, 1971, grifo do autor apud CARVALHO, 2008, p. 27).

Partindo dos pressupostos de que a equipe da SEED, gestão 2003 -2010, por meio das DCE's assumem elementos da proposta de organização de uma escola comunista, tendo em vista algumas referências²⁹ utilizadas em sua elaboração, assim como a abordagem de conceitos próprias de teorias socialistas de

²⁸ Jussara Gallindo Mariano Carvalho, defendeu sua dissertação de mestrado intitulada “História, Trabalho e Educação: A educação profissional no Brasil (EPDB – Poços de Caldas – MG) em 2008, pelo Programa de Pós Graduação em Educação, pela FE, UNICAMP.

²⁹ As referências de base marxista utilizadas na elaboração das DCE's: GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.; KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.; SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Revista Trabalho, Educação e Saúde**. Vol. 1, n. 1, mar. 2013.; VAZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

educação, a tendência, a nosso ver é a de que também assumem a concepção de Estado ampliado. Segundo Liguori (2007, p. 13), concordando com Glucksmann, a ampliação do conceito de Estado é a maior contribuição teórico-política de Gramsci, uma vez concebido pelo militante sardo e, assim, definido pelo autor:

[...] Gramsci tem uma concepção dialética da realidade histórico-social, em cujo contexto estado e sociedade civil são entendidos num nexo de unidade-distinção, de modo que abordar um sem o outro significa negar a si mesmo a possibilidade de ler corretamente os cadernos (LIGUORI, 2007, p. 13).

Temos um grande desafio: analisar, a partir da promulgação do Decreto 5.154/04, a proposta de educação profissional estruturada pela SEED-PR, uma vez que nas DCE's o conceito de Estado ampliado não é mencionado, embora estabeleça claramente seu compromisso

[...] a SEED assumiu o compromisso com uma política de Educação Profissional que tem **o trabalho como princípio educativo**, princípio este que considera o homem em sua totalidade histórica, e a **articulação entre trabalho manual e intelectual a partir do processo produtivo contemporâneo**, com todas as contradições daí decorrentes **para os processos de formação humana no e para o trabalho** (PARANÁ, 2006, p. 19, grifos nossos).

A citação acima nos mostra o estabelecimento da concepção de educação profissional no Paraná, sendo “[...] uma concepção que rompe com a dimensão que a articula diretamente ao mercado de trabalho e à empregabilidade e laboridade (SEED, 2006, p. 20). A partir desses princípios idealiza-se ainda “[...] o compromisso com a formação humana dos alunos, a qual requer a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada” (SEED, 2006, p. 21).

São princípios indubitavelmente fundamentados na perspectiva materialista dialética, uma vez que foram princípios defendidos por Marx e Engels ao refletirem a respeito da educação voltada a uma ordem social comunista, assim como, princípios assumidos por Antonio Gramsci ao propor uma escola voltada aos subalternos e que, na atualidade, concretizam-se na pedagogia histórico-crítica, desenvolvida por Dermeval Saviani, cujas bases são fundamentadas nesta base teórica.

2.1 A base materialista-dialética presente nas Diretrizes Curriculares da Educação Profissional do Paraná

Ao tratarmos a respeito da educação profissional, somos levados a estabelecer a relação existente entre educação e trabalho. Nesse sentido, faz-se necessário discutirmos ambos os conceitos, que nesta dissertação, conforme expusemos, encontra respaldo nas proposições defendidas por Marx e Engels, de forma a estabelecermos as devidas conexões com a proposta em processo de análise. Embora tenhamos ciência de que o trabalho é, pois, determinante do processo educativo, por questões de cunho didático, com relação à temática, trataremos primeiramente do conceito educação, não deixando de vinculá-lo ao processo de trabalho, até mesmo porque o GT Educação e Trabalho da ANPED, constituído na década de 1980, partira de duas preocupações, conforme estabelece Kuenzer (1998, p. 55),

[...] compreender a pedagogia capitalista, que se desenvolve nas relações sociais e produtivas e na escola, e, a partir desta compreensão, identificar os espaços de contradição que tornam possível a construção histórica de uma nova pedagogia, ainda não hegemônica, incipiente, comprometida com o interesse dos trabalhadores – a pedagogia socialista (KUENZER, 1998, p. 55).

2.1.1 O binômio educação e trabalho

A educação é um processo pertencente única e exclusivamente à espécie humana. Assim, para que tenhamos sua clara compreensão faz-se necessário, prioritariamente “[...] a compreensão da natureza humana” (SAVIANI, 2005, p. 11). Para garantir sua subsistência e sobrevivência a ação do homem volta-se constantemente à adaptação da natureza às suas necessidades, o que é possível por meio do trabalho, caracterizado como “[...] uma ação adequada a finalidades. É, pois, uma ação intencional” (SAVIANI, 2005, p. 11). Nesse processo os homens desenvolvem cultura e é exatamente por esse motivo “[...] que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos [...] é, ao mesmo tempo uma exigência do e para o processo de trabalho, bem como é, ela própria, um processo de trabalho” (SAVIANI, 2005, p. 12).

Para Machado (1991, p. 53), o trabalho no sentido amplo deve ser entendido como

[...] possibilidade de transformação da realidade natural e social; o trabalho como dimensão fundamental da vida humana; o trabalho como cultura, como atividade reflexiva; o trabalho como fundamento do processo de elaboração do conhecimento; o trabalho como contradição, porque é uma realidade em que se apresentam pelo menos duas grandes contradições: entre o homem e a natureza e entre os homens, [...] (BRASIL, 1991, p. 53).

Tomando a análise de Saviani (2005), que, assim como Machado, compreende o trabalho como produção da existência humana, nos é possível estabelecer a íntima articulação entre educação e trabalho, ou seja, tanto a educação quanto o trabalho são características essenciais e existenciais do ser humano, estabelecendo-se uma relação dialética entre o processo educativo e o trabalho, “[...] apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2006, p. 01).

Segue o autor em sua análise

[...] o homem esteja previamente constituído como ser possuindo propriedades que lhe permitem trabalhar e educar. Pressupõe-se, portanto, uma definição de homem que indique em que ele consiste, isto é, sua característica essencial a partir da qual se possa explicar o trabalho e a educação como atributos do homem. E, nesse caso, fica em aberto a possibilidade de que o trabalho e educação sejam considerados como atributos essenciais do homem ou acidentais (SAVIANI, 2006, p. 02).

Saviani define o trabalho e a educação como tendo caráter acidental e não substancial, explicando que o fato do homem necessitar produzir sua própria existência, adaptando-se à natureza por meio do trabalho, que é sua característica essencial, e que, por sua vez

[...] não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens. O que o homem é, é o pelo trabalho. [...] é um processo histórico (SAVIANI, 2006, p. 4).

É no processo educacional dado historicamente que a espécie humana constitui-se ontologicamente, são as relações sociais as responsáveis pelo desenvolvimento filogenético das características sumariamente humanas. Nas palavras de Saviani (2006, p. 4), “[...] o homem não nasce homem. Ele se forma homem. [...]. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir a sua

própria existência”. Saviani, partindo dessa análise, define o trabalho educativo como

[...] o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos a espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2005, p. 13).

A produção da vida e da existência humana caracterizou-se de diferentes formas em diferentes contextos históricos, quais sejam: o comunitário; o comunismo primitivo, o modo de produção asiático, o modo de produção antigo, ou escravista, o modo de produção feudal, e o modo de produção capitalista e em cada contexto a aprendizagem se dava de forma específica às condições objetivas e subjetivas a que os homens dispunham.

Na formação dos homens, há que se levar em conta o grau atingido pelo desenvolvimento da humanidade. Conforme se modifica o modelo de produção da existência humana, portanto o modo como ele trabalha, produz-se a modificação das formas pelas quais os homens existem (SAVIANI, 1987, p. 08).

Saviani defende que, na organização social atual em que as relações sociais de produção capitalistas estruturam a produção da vida humana, o *locus* em que se dá a sistematização do saber escolar, ou seja, os elementos culturais dos quais os sujeitos sociais devem apropriar-se para dar continuidade à produção de sua existência é a escola. A escola enquanto instituição foi criada e organizada com a finalidade de garantir o objetivo a ela determinado de acordo com as necessidades humanas que se estabeleceram historicamente, pois “[...] a sociedade moderna [...] é uma sociedade que revoluciona constantemente as técnicas de produção, que incorpora os conhecimentos como força produtiva” (SAVIANI, 1987, p. 09).

É, portanto, na escola que os indivíduos têm a garantia de apropriação dos mecanismos que lhes permitem inserir-se na sociedade, os quais “[...] constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para compreender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade” (SAVIANI, 1989, p. 12).

Complementando tal linha de raciocínio, Bernardes (1991) considera que “[...] o trabalho é parte da vida do homem e que nenhum homem se realiza plenamente se não se dedicar ao trabalho” (BERNARDES, 1991, p. 34) e acrescenta

[...] essa necessidade não humana não se satisfaz tão simplesmente como seria de desejar em face da própria necessidade humana de se aplicar ao trabalho. É que o trabalho, queiramos, ou não, está associado à escolarização. (BERNARDES, 1991, p. 35).

Ao refletirmos a respeito da educação a partir de tal parâmetro, somos levados a afirmar que a educação é um processo construído coletivamente mediado por condições específicas em cada contexto histórico. Sobre isso, Lombardi expõe sua concepção de forma bastante articulada aos princípios do materialismo histórico

A educação é um campo da atividade humana e os profissionais da educação não construíram esse campo segundo ideias próprias, mas em conformidade com condições materiais e objetivas, que correspondem às forças produtivas e relações de produção adequadas aos diferentes modos e organizações da produção, historicamente construídas pelos homens e particularmente consolidadas nas mais diferentes formações sociais (LOMBARDI, 2011, p. 102).

De acordo com cada modo de produção, temos a compreensão do próprio processo educacional, uma vez que estão intimamente articulados. Compreender a suposta superação da estrutura social vigente proposta pelo Estado do Paraná é vislumbrar “[...] a discussão da educação com base em sua articulação com o modo capitalista de produção” (LOMBARDI, 2011, p. 102), que, segundo o autor, expressa-se sob três movimentos articulados (indissociados):

1. Possibilita uma profunda crítica do ensino burguês.
2. Traz à tona como, nas condições contraditórias desse modo de produção, se dá a educação do proletariado, o que abre perspectivas para uma educação diferenciada, ainda sob a hegemonia burguesa.
3. Contraditoriamente, a crítica ao ensino burguês e o desvelamento da educação realizada para o proletariado torna possível delinear as premissas gerais da educação do futuro; não como utopia, mas como projeto estratégico em processo de construção pelo proletariado (LOMBARDI, 2011, p. 102).

Para tanto, faz-se necessário compreendermos que Marx e Engels nos possibilitaram uma leitura contra hegemônica da realidade ao desenvolverem certos conceitos dos quais Gramsci se apropriou e estabeleceu novas relações, tal como afirma Martins,

Marx e Engels possibilitaram uma ampliação da crítica social, inovaram o conceito de história, esclareceram e propuseram o processo de substituição das velhas estruturas, apresentaram as contradições expressas na luta entre as classes sociais como motor no processo de transformações sociais, tendo o proletariado um potencial singular neste sentido. É dessa matriz teórica e prática que parte Gramsci para formular suas proposições e para orientar suas ações (MARTINS, 2000, p. 08).

Teremos a partir da produção gramsciana, novas possibilidades de pensarmos uma “nova ordem social”³⁰, bem como mecanismos de organização de políticas públicas voltadas aos subalternos, inclusive ao que tange à educação. No entanto, como afirmamos anteriormente, é necessário contextualizar o pensamento gramsciano partindo do princípio diretamente político, mesmo porque “Gramsci é considerado um dos mais significativos pensadores políticos e militantes marxistas [...]” (MARTINS, 2000, p. 08).

É nessa ótica que aproximamos nosso olhar à estruturação da educação profissional no Paraná, Estado esse que se destaca nas tentativas de implantação de políticas voltadas a pedagogias de cunho histórico-crítico, ainda que não tenham logrado êxito ou continuidade, como por exemplo, a estruturação do Currículo Básico³¹ para o então 1º grau paranaense, o qual fundamentava-se nos pressupostos da pedagogia histórico-crítica. À exemplo do que ocorrera na década de 1980, tivemos mais uma política que se alinhou na mesma direção, ou seja, a proposição de oferecer uma educação politécnica para os estudantes do ensino médio profissional.

No momento em que a SEED-PR elege como um dos seus princípios fundantes o trabalho como princípio educativo, assume uma concepção materialista da história, ou seja, o conceito de trabalho é entendido não como a expropriação do trabalhador, mas compreende-o como práxis transformadora.

³⁰ Antônio Gramsci, em seus escritos utilizava-se do termo “nova ordem” para designar a sociedade comunista para a qual buscava organização na militância política por meio da reorganização da cultura.

³¹ Alexandra Vanessa de Moura Baczinski faz uma análise da implantação da pedagogia histórico-crítica no contexto histórico-político do Estado do Paraná, entre 1983 à 1994, período marcado pela redemocratização da sociedade brasileira e que, em termos educacionais deste Estado, culminou com a implantação do “Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná”, o qual fora estruturado sob os princípios da pedagogia histórico-crítica. A publicação é resultado de sua pesquisa de mestrado pela FE- UNICAMP. Tais questões são discutidas por Baczinski procurando discutir de forma a explicitá-las a partir das contradições históricas que marcaram o período. Para aprofundar esta questão, buscar BACZINSKI, Vanessa Alexandra de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983 – 1994)**: legitimação, resistência e contradições. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

Uma questão importante que devemos considerar para a instituição do referido propósito, diz respeito à origem da dualidade, sobre a qual já expusemos, e que é considerado por Araújo e Rodrigues (2011, p. 08), da seguinte forma

[...] a origem da dualidade educacional indicada [...], que manifesta sua constituição de dois “sistemas” de formação de subjetividade e de duas redes diferentes de escola, não está na instituição escolar ou nas práticas dos professores, mas na divisão social do trabalho que separa o trabalho intelectual do trabalho corporal, impondo os limites ao desenvolvimento das capacidades humanas (ARAÚJO & RODRIGUES, 2011, p. 08).

Conceber a educação profissional nessa perspectiva, não é apenas assumir uma pedagogia voltada à transformação, como bem colocam os autores, mas, antes de tudo, é assumir uma opção filosófica na qual não há espaço para a reprodução da sociedade vigente ou para a corroboração para sua expansão por meio da formação de trabalhadores adaptados às perspectivas profissionais dadas pelo capital e que desconsideram os processos de valorização humana.

Evidenciando a relação estreita entre educação e trabalho, Hage (1991, p. 44) considera uma questão preliminar à discussão a qual nos cabe aqui anunciar. Questiona o autor “[...] queremos ou não transformar a sociedade em que vivemos?”. A resposta a tal questão é diretriz determinante à efetivação de uma determinada ação.

Para a filosofia de base marxista, ou seja, voltada à práxis transformadora, que apresenta a teoria materialista histórico-dialética como propulsora de uma nova ordem, não se desconsidera o que Marx e Engels defendiam na terceira tese de Feuerbach

A doutrina materialista segundo a qual os homens são produtos das circunstâncias e da educação e, portanto, segundo a qual os homens transformados são produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada, esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado. [...]. A coincidência da modificação das circunstâncias com a atividade humana ou alteração de si próprio só pode ser apreendida e compreendida racionalmente como *práxis revolucionária* (MARX; ENGELS, 1999, p. 126 grifos do autor).

Entendemos que a formação do profissional que atuará frente a uma nova perspectiva de educação deve ser considerada. Nesse sentido, a SEED-PR

preconiza que se organizaram dois encontros de educação profissional uma vez que “[...] o apoio ao desenvolvimento das atividades pedagógicas de currículo e ensino destaca-se como estratégia indispensável para a melhoria da formação dos alunos na concepção assumida” (SEED, 2006, p. 18). Para a efetivação desses eventos a SEED contou com a participação de intelectuais e pesquisadores que se ocupam das discussões na área de “Educação e Trabalho”³², como “Gaudêncio Frigotto, Acácia Kuenzer, Marise Ramos, Lucília Machado, Domingos Leite Lima Filho, Ivone Maria Elias Moreyra, Maria Ciavatta, entre outros” (SEED, 2006, p. 18), no entanto, a proposta não menciona os profissionais partícipes de tais encontros, permanecendo a dúvida se os professores dos cursos de educação profissional estariam envolvidos nas discussões preliminares.

Em coerência com as Diretrizes políticas e pedagógicas estabelecidas, foram realizados dois encontros de Educação Profissional, os quais tiveram como objetivo congregar as demais redes que ofertam a modalidade para discutir os principais aspectos legais, técnicos, administrativos e pedagógicos referentes à formação profissional no Estado do Paraná. Nesses encontros, realizados em 2003 e 2004, respectivamente, os fundamentos e princípios curriculares ocuparam espaço privilegiado nas palestras proferidas por reconhecidos pesquisadores de Educação e Trabalho (PARANÁ, 2006, p.18).

Reconhecemos a importância dos pesquisadores envolvidos no processo de construção da proposta para a educação profissional, mesmo assim, compreendemos que a incorporação dos princípios que a regem passa a ser possível na medida em que há também a formação de intelectuais orgânicos cujo interesse de atuação profissional recai sobre os interesses da classe trabalhadora. Em outras palavras, consideramos que a participação ativa dos docentes nas discussões travadas em torno da implantação dos cursos de educação profissional deveria ser preeminente, todavia, apenas alguns pedagogos tiveram a oportunidade de participar dos momentos definidos para tal.

A título de reflexão, consideramos importante a ação da SEED/DET ao organizar a proposta “[...] com a participação de **professores de cursos de Educação Profissional e também de diretores e coordenadores e equipe pedagógica dos NREs**, sob coordenação do Departamento” (PARANÁ, 2006, p.

³² Embora as DCE's utilizem-se do termo “Educação e Trabalho”, sendo inclusive o Departamento assim denominado, o GT atualmente denomina-se Trabalho e Educação, por considerar a categoria trabalho genuinamente marxista e fundante de todas as atividades humanas ao efetivar-se pela práxis.

19), embora tenhamos o registro de que no primeiro concurso, em 2004, para professores da educação profissional foram ofertadas 500 vagas e, no segundo, em 2007, 1.500 (SILVA, 2010, p. 50), sendo que nesse último as contratações deram-se apenas a partir de 2009. Esse dado é de extrema relevância, pois questionamos quais foram os professores que participaram da elaboração da proposta e quais foram aqueles que simplesmente assumiram seus *metiês* sem os devidos esclarecimentos a respeito dos fundamentos teórico-filosóficos constantes das mesmas. Essa é uma problemática que discutiremos mais adiante, uma vez que nossa pesquisa tem como foco a perspectiva docente do assunto em questão.

Assim, a compreensão a respeito da articulação trabalho e educação defendida pela SEED-PR em que “[...] são atividades especificamente humanas, pois, apenas o ser humano trabalha e educa” (SAVIANI, 2007, p. 152), sendo o trabalho postulado por Marx e Engels na Ideologia alemã e explicitado por Lombardi,

[...] como um modo de ser do homem, como meio de produzir sua própria existência. Ao buscarem a distinção entre homem e os animais, expressaram que não é a consciência (ou cultura) que distingue os homens dos outros seres, mas o *modo de produção* de seus meios de vida [...]. Afirmavam, com isto, que, diferentemente dos animais, que se adaptam à natureza, os homens a ajusta e a transforma, adequando-a às suas necessidades. O ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos pelo nome de trabalho. Podemos, pois, dizer que a *essência humana* é o trabalho. [...] O que o homem é, é, pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (LOMBARDI, 2011, p. 103 grifos do autor).

Na mesma direção Nosella (2007, p. 138), também se posiciona a respeito do binômio trabalho e educação

A expressão “trabalho e educação” pode indicar *um fato existencial e um princípio pedagógico*. O fato existencial refere-se à íntima relação entre o trabalho e a educação, que sempre ocorreu na história, pois desde que o homem é homem existe reciprocidade entre as atividades voltadas para a sobrevivência humana e as formadoras da sua personalidade, valores, hábitos, gostos, habilidades, competências etc. Enquanto princípio pedagógico, no entanto, o trabalho como fundamento da educação tornou-se tema importante para os pedagogos e eixo principal da teoria educacional marxista a partir do surgimento da indústria e do aparecimento dos movimentos socialistas. [...] considero a expressão “trabalho e educação” como princípio pedagógico, e só eventualmente como fato (NOSELLA, 2007, p.138 grifos do autor).

Sendo o trabalho fruto de um processo histórico, constituído na e pela ação humana em um processo dialético de transformação na medida em que produz seus meios de sobrevivência e se constitui humano necessitando aprender tal processo e, aprender a fazer-se homem. “Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo” (LOMBARDI, 2011, p. 103).

Comungamos com o autor quando esse concorda com Nogueira ao afirmar que Marx e Engels compreendiam a união entre educação e trabalho com vistas à superação da exploração da sociedade capitalista para a formação revolucionária dos filhos da classe trabalhadora com o objetivo de organizá-la politicamente. Assim, os autores defendem a inserção dos indivíduos no processo de produção visando, não a reprodução desse processo na lógica capitalista, mas sim “[...] a articulação do ensino com o trabalho remunerado, com exercícios corporais e aprendizagem politécnica” (LOMBARDI, 2011, p.105).

Segundo a SEED

O compromisso com uma Educação Profissional adequada aos interesses dos que vivem do trabalho implica desenvolver um percurso educativo em que estejam presentes e articuladas a teoria e a prática, contemplando sólida formação científica e a formação tecnológica de ponta, ambas sustentadas em um consistente domínio das linguagens e dos conhecimentos sócio-históricos. Isto significa que a proposta político-pedagógica terá como finalidade o domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, o que vale dizer: contemplará no currículo, de forma teórico-prática, os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo, tomados em sua historicidade. Desta forma, permitirá ao aluno dos cursos de formação profissional, com base na formação em nível médio, compreender os processos de trabalho e em suas dimensões científica, tecnológica e social, como parte das relações sociais (PARANÁ, 2006, p. 24).

Nesse enfoque, evidencia-se a posição da SEED/PR diante de uma proposta de educação profissional com base politécnica, que Lombardi assim define

A cultura técnica (formação geral e técnica) constituiria a base da autonomia do operariado no processo de produção, com o ensino politécnico preparando o operário para atuar tanto no processo administrativo como, também, no produtivo (LOMBARDI, 2011, p.106).

Para Marx

[...] do sistema fabril [...] brotou o germe da educação do futuro, que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa

idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e em único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (MARX, 2011, p. 548).

Compreendemos assim, que a educação profissional definida nesses parâmetros deverá possibilitar a articulação entre os conhecimentos apreendidos no espaço escolar aos diferentes ramos da produção, combinando o ensino com o trabalho e a ginástica, para que dessa forma os filhos da classe trabalhadora, ou “aqueles que vivem do trabalho” (KUENZER, 2007b) sejam capazes de “tornarem-se dirigentes ou controlarem quem os dirige” (GRAMSCI, 2004a), ou seja, uma escola que esteja vinculada aos interesses dos trabalhadores tal qual propugnava Marx em sua época, uma escola que, conforme nos esclarece Soares

[...] liga-se [...], às teorias de Marx e Engels sobre o “Estado restrito”. À época de Marx não existia uma sociedade civil organizada e, desse modo, a escola não se apresentava como uma trincheira avançada da disputa entre concepções do mundo diversas, como passou a ocorrer depois da Primeira Guerra Mundial. Nesse quadro histórico e político, pode-se explicar porque a proposta escolar que combina o ensino teórico ao ensino prático, nos moldes da “escola politécnica”, foi apresentada por Marx como uma escola de classe, da classe operária” (SOARES, 2000, p. 343).

É nesse sentido que compreendemos que a politecnia, ou educação politécnica se estabelece enquanto proposta pedagógica contrária aos ideais capitalistas, as quais nas políticas educacionais atuais do MEC voltam-se ao desenvolvimento das ‘habilidades e competências’ dos indivíduos. Segundo Saviani,

[...] o objetivo é maximizar a eficiência, isto é, tornar os indivíduos mais produtivos tanto em sua inserção no processo de trabalho como em sua participação na vida da sociedade. E ser produtivo, nesse caso, não quer dizer simplesmente ser capaz de produzir mais em tempo menor. Significa, como assinala Marx, a valorização do capital, isto é, seu crescimento por incorporação de mais-valia (SAVIANI, 2008b, p. 438).

A politecnia, concepção assumida pela SEED – PR é uma proposta pedagógica voltada aos interesses da classe proletária, e que, no entanto, e o que nos causa estranheza, vem a se corporificar nas ações políticas desenvolvidas pela burguesia. É dessa forma que elegemos os pressupostos estabelecidos por essa perspectiva e que a sustentariam como concepção voltada à formação da classe

trabalhadora, dando-lhe condições de apreender os princípios capazes de compreensão da organização e da estrutura social almejando o pleno exercício da cidadania como objeto de nosso estudo.

Para que tenhamos a clara compreensão das raízes deste conceito e os motivos pelo qual é um termo polêmico, faremos uma breve análise das formas como o mesmo se disseminou em diferentes discursos.

2.1.2. As questões da politecnia e da escola unitária

A politecnia aparece na obra de Marx como sendo sua preocupação no que diz respeito à organização escolar do proletariado, embora, como já apontamos o autor não elabora efetivamente uma proposta pedagógica, mas sua reflexão constitui o gérmen das propostas socialistas de educação, assim como também contempla as críticas das escolas politécnicas burguesas.

No Brasil as discussões em torno da temática desenvolveram-se no período em que as atenções voltavam-se à organização do sistema de educação brasileiro e que se consubstanciava a necessidade do estabelecimento dos objetivos da educação nacional. Atualmente os debates sobre a temática ocupam as produções dos meios acadêmicos em que se discute o binômio trabalho e educação.

Literalmente o termo politecnia significaria muitas técnicas, porém, este é um equívoco conceitual, pois não há desígnio referente à fragmentação de diferentes técnicas. Machado (1991, p. 54) esclarece que em nível de senso comum há a compreensão de *poli* como sinônimo de muitas, várias, e *tecnia* relacionar-se-ia com técnicas.

É a noção mais corrente, mas se formos vasculhar um pouco mais a noção de politecnia dentro da teoria da educação, vamos verificar que é um conceito mais amplo. Na verdade *tecnia* está dentro da questão da politecnia no sentido de construção. Vem do grego *tecnia* e significa construção. *Poli* é realmente isso, várias, múltiplas (MACHADO, 1991, p. 54).

O ensino politécnico deve ser, portanto, compreendido como aquele voltado às múltiplas construções de forma a possibilitar o pleno desenvolvimento humano, propiciando aos sujeitos constituírem-se seres humanos plenos por meio de sua formação integral. Entendemos por formação integral, aquela em que é possível o

desenvolvimento das diferentes dimensões humanas, ou seja, a dimensão intelectual, física e artística, por exemplo. No decorrer do capítulo abordaremos diversas análises em torno da problemática.

Soares (2000, p. 346) esclarece que a definição por ensino politécnico fora discutido por Lênin antes mesmo da revolução soviética, na “VII Conferência do Partido Operário Social-democrata russo, realizada no período de 28 de abril a 11 de maio de 1917” (SOARES, 2000, p. 345) apontando formulações elaboradas por sua companheira, Nadiezhda Konstantinovna Krupskaja, a qual “[...] introduziu a noção de ensino geral e politécnico” em substituição à antiga idéia de “[...] ensino geral e profissional” (SOARES, 2000, p. 345).

O objetivo com tal diferenciação foi esclarecer que o ensino profissional articulava-se à produção artesanal, ou seja, uma tarefa especializada, enquanto que “[...] o ensino politécnico refere-se à diversidade de trabalhos que o homem foi convocado a exercer na produção industrial moderna, sendo fundamental para completar a formação geral” (SOARES, 2000, p. 346).

É preciso dizer “instrução politécnica”, assinala Krupskaja, porque a finalidade da escola é a de formar homens capazes de qualquer trabalho e não limitados especialistas, como sugere a “instrução profissional”. A referida mudança, pois, abrange a aquisição de competências técnicas” (SOARES, 2000, p. 346).

Nesse sentido, concordamos com Soares (2000), ao observar que instrução politécnica e formação geral são dimensões que se complementam diante dessa proposta, sendo que, para a referida autora “[...] essa interpretação [...] segue corretamente o pensamento educacional de Marx”, ou seja, a formação geral é fundamental enquanto complemento à formação politécnica.

As contribuições de Saviani (2007) remontam o termo politecnia vinculado diretamente à categoria trabalho, pois é como já apontamos a característica exclusivamente humana, ou seja, por meio do trabalho o homem transforma a natureza e produz formas de sobrevivência, diferenciando-se dos outros animais.

Para esse autor “[...] a noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral” (2003, p. 136), aos pressupostos capitalistas educacionais nos moldes deflagrados por Adam Smith, intelectual ligado às

oligarquias burguesas que promulgava a “instrução para os trabalhadores sim, porém em doses homeopáticas” (SAVIANI, 2003, p. 138). Assim defende Saviani

A noção de politecnia contrapõe-se a essa idéia, postulando que o processo de trabalho desenvolva, em uma unidade indissolúvel, os aspectos manuais e intelectuais. Um pressuposto dessa concepção é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental e intelectual (SAVIANI, 2003, p. 138).

Sobre sua compreensão do homem como intelectual, Gramsci a explicita nos Cadernos com clareza, apontando indícios de sua concepção politécnica

Não há atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção do mundo, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar (GRAMSCI, C12, 2004, §3, p. 52-53).

Saviani afirma que

A noção de politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo, moderno. Diz respeito aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho. Politecnia, nesse sentido, se baseia em determinados fundamentos e a **formação politécnica** deve garantir o domínio desses princípios, desses fundamentos (SAVIANI, 1989, p. 17)

Em 2007, Nosella trava uma discussão a respeito da utilização do termo politecnia, que segundo o autor seria um termo ultrapassado, inclusive, quanto às questões semânticas e incorporando “razões de natureza histórica e política” (NOSELLA, 2007, p.141).

Com relação às questões semânticas, o referido autor traz à baila a discussão sobre o entendimento do vocábulo politecnia, entendimento este que se efetiva frequentemente pelas vias do senso comum, como anunciado por Machado (1991, p. 54), procurando então esclarecer em que condições o termo é compreendido no contexto social como sendo pertencente a uma proposta socialista de educação. O debate é impulsionado em função das definições propostas por Saviani, no Seminário Choque Teórico promovido pelo Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio em dezembro de 1987, cujo texto fora publicado em 1989, sob o

título ‘Sobre a concepção de politecnia’. A revista Trabalho, educação e saúde, periódico de responsabilidade da Escola Politécnica Joaquim Venâncio, pertencente ao Instituto Fiocruz, publicou, no volume 10, número 3, no ano de 2003 o texto “O choque teórico da politecnia”, em que Saviani retoma o debate. Em ambos os trabalhos defende que “[...] o termo “tecnologia” foi definitivamente apropriado pela concepção dominante, o termo “politecnia” sobreviveu apenas na denominação de algumas escolas ligadas à atividade produtiva [...]” (1989, p. 13; 2003, p. 146).

Questionado por Nosella (2007), Saviani (2007) procura explicitar a utilização do termo reportando-se à tradição socialista leninista, sobre a qual expusemos. Para tanto traz a contribuição de Manacorda, também citado no texto de Nosella, para fundamentar o uso da terminologia

Remonta exatamente a Lenin [...], a escolha do termo “politécnico” em vez de tecnológico para o ensino na perspectiva do socialismo. Foi precisamente a sua autoridade que, posteriormente, determinou o uso constante de “politécnico” não só na terminologia pedagógica de todos os países socialistas, mas também – o que é filologicamente incorreto – em todas as traduções oficiais dos textos marxianos em russo e, daí, em todas as demais línguas (MANACORDA apud SAVIANI, 2007, p. 163-164; apud NOSELLA 2007, p.145)³³

Saviani aponta que Lenin ao dar um sentido “genuinamente marxista” ao termo, deixa transparecer que sua semântica “[...] deixou de corresponder ao seu sentido etimológico”. Percebemos claramente na concepção de Saviani sua aproximação teórica aos pressupostos defendidos por Krupskaja, que também está em consonância aos pressupostos defendidos por Nosella, o qual aponta a proposição educacional em Gramsci (NOSELLA, 2007, p. 148), afirmando que o autor sardo “[...] desenvolve muito bem esse ‘germe marxiano’ da unitariedade educacional [...]”.

Tal formação objetiva o desenvolvimento multilateral dos sujeitos e não o mero adestramento para que o trabalhador bem execute uma determinada função ou para que se profissionalize em função de sua inserção no mercado de trabalho. É sim necessário que os sujeitos apropriem-se dos fundamentos científicos que fundam e promovem o desenvolvimento e a organização da sociedade moderna, pois, segundo Saviani (1989, p. 15) “[...] não existe trabalho manual puro, e nem trabalho intelectual puro. Todo trabalho humano envolve a concomitância do

³³ Optamos por utilizar a citação referenciando os autores a fim de evidenciar o debate que se estabeleceu em torno da compreensão do termo politecnia.

exercício dos membros, das mãos, e do exercício mental, intelectual”. Gramsci alerta-nos nos Cadernos que “[...] todos os homens são intelectuais, mas nem todos atuam na sociedade como intelectuais”.

As considerações expostas nos levam ao entendimento de que a articulação existente entre o trabalho manual e intelectual é condição indispensável à natureza humana. Os homens constituem-se na relação dialética entre trabalho manual e intelectual. A dicotomia existente entre essas duas funções inerentes ao ser humano, produzida e ampliada pela sociedade de base capitalista, objetiva expropriar a classe trabalhadora dos conhecimentos científicos, construídos historicamente pelos homens, submetendo esta classe aos fragmentos de conhecimento.

Sendo assim, conforme defendia Marx (2011), a educação dos operários deveria apresentar-se de forma politécnica, ou seja, uma escola que articulasse os conhecimentos teóricos aos conhecimentos práticos, na qual era possível formar homens plenamente desenvolvidos em busca dos interesses e aspirações do proletariado. Defendia, portanto “[...] um modelo escolar para a classe operária e não para a sociedade” (SOARES, 2000, p. 343).

A atual organização social busca, dessa forma, expropriar o trabalhador dos meios de produção, que aqui concebemos como sendo o conhecimento acumulado historicamente nas diferentes relações sociais, ou seja, ao sonegar o conhecimento à classe trabalhadora a mantêm desvinculada da totalidade do processo. Saviani (2008, p. 139) adverte que “[...] a união entre trabalho intelectual e trabalho manual só poderá se realizar com a socialização dos meios de produção, colocando todo processo produtivo a serviço da coletividade, do conjunto da sociedade”.

Tal pressuposto aponta para a superação do modo de produção capitalista que se fundamenta no princípio da propriedade privada, na qual o fruto do trabalho humano passa a pertencer ao capitalista obrigando, assim, os trabalhadores abdicarem de seu tempo livre, vendendo sua força de trabalho. Para Saviani,

A superação desse tipo de sociedade é que viabiliza as condições para que todos possam dedicar-se, ao mesmo tempo, ao trabalho intelectual e ao trabalho manual. A idéia de politecnia se esboça nesse contexto, ou seja, a partir do desenvolvimento atingido pela humanidade no nível da sociedade moderna, da sociedade capitalista, já detectando a tendência do desenvolvimento para outro tipo de sociedade que corrija suas distorções. (SAVIANI, 2003, p. 139)

A proposição da educação politécnica visa à superação da unilateralidade humana produzida pela alienação do trabalho, ou, em outras palavras, uma vez que na estrutura social capitalista o resultado do trabalho do homem não lhe pertence, é, portanto alienado, fazendo com que o trabalhador não se desenvolva completamente.

A politecnia visa, pois, à formação omnilateral do homem, seu pleno desenvolvimento, como já preconizado por Marx, de forma a garantir “[...] o domínio dos instrumentos de compreensão da realidade, através da apropriação da práxis social e da sua relação mais fundamental, o trabalho social” (MACHADO, 1991, p. 09). A autora enfatiza a necessidade em garantir-se como condição fundamental o pleno domínio dos conhecimentos científicos, desde sua base material como também do domínio das ações indispensáveis à produção da ciência moderna.

A proposta de ensino politécnico vem ao encontro desta preocupação, salientando não só a necessidade desta compreensão crítica, mas a importância do domínio das formas do fazer, dos recursos instrumentais, metodológicos e técnicos de utilização prática dos conhecimentos adquiridos. [...] requer o domínio de uma cultura científico-técnica básica integralizadora e totalizadora [...] (MACHADO, 1991, p. 09).

Podemos afirmar que a dimensão da formação politécnica tende a desenvolver a totalidade das capacidades humanas. Segundo Hage

A organização básica da escola politécnica envolve o desenvolvimento integral, físico, a formação científica, tecnológica e a indissociabilidade do ensino junto ao trabalho produtivo. A concepção do homem é omnilateral [...]. A politecnia é uma experiência social, coletiva, vista a partir da ética do trabalhador (HAGE, 1991, p. 46).

É, pois “[...] a articulação entre o trabalho intelectual e trabalho manual e envolve uma formação a partir do próprio trabalho social” (SAVIANI, 1989, p. 19). Envolvendo o trabalho social possibilita-se a compreensão do funcionamento da sociedade, por meio da compreensão da organização do trabalho, pois seus princípios e fundamentos serão assimilados pelos sujeitos.

Silva complementa muito bem o objetivo do processo educacional tendo como pano de fundo a proposta politécnica de formação humana

[...] a educação hoje, como instrumento concreto de conhecimentos de capacidade operativa, produtiva, cognoscitiva, deve possibilitar ao jovem apropriar-se rapidamente das novas formas de conhecimento científico e a

compreender as condições de produção deste conhecimento. [...] é preciso entender seu caráter histórico-social, bem como possibilitar-lhe o contato com as artes e humanidades (SILVA, 1991, p. 102).

Gramsci procurou ir além do conceito marxiano de educação, e, a partir das proposições para a escola de Kupriskaia, propôs uma escola única, que se estabelecesse antes, durante e depois da uma “nova ordem”³⁴, apontando que seria fundamental que o Estado assumisse seu papel

[...] requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se a ser pública, pois somente assim ela pode abarcar todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas.” (GRAMSCI, 2004, C 12, §1, p. 36)

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

A idéia de ‘escola unitária’ não propõe superar divisões classistas a partir de uma revolução imediata, que desmonte toda a estrutura social capitalista de um só golpe. Sua realização está no horizonte de um processo de transformação social em todos os planos, requerendo um trabalho paciente de identificação de espaços para ampliar conquistas democráticas, particularmente no campo cultural (SOARES, 2004, p. 06).

A escola de nível médio não deve direcionar-se nem a uma formação específica, nem a estabelecer como meta a ascensão ao ensino superior, ideologias que encontram consenso quase que absoluto em nossa sociedade, mas deve desenvolver as condições básicas de apropriação e criação do conhecimento para que o jovem seja formado como “pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 2004, C 12, §1, p. 49).

A partir desse pressuposto teremos uma escola que garanta a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, tornando-se uma

³⁴ A “nova ordem” que Antonio Gramsci se referia em seus escritos era quanto a uma nova organização estrutural na sociedade, ou seja, a estrutura socialista.

escola realmente democrática, uma vez que o acesso aos bens culturais socialmente produzidos possa pertencer a todos, sem qualquer espécie de exclusão.

Para Kuenzer “[...] a formação científico-tecnológica e sócio-histórica deverá ser completada, na parte diversificada, por conteúdos do mundo do trabalho, sem que se configurem os cursos profissionalizantes típicos do taylorismo-fordismo” (2007, p. 37).

A discussão já anunciada por Gramsci quanto à escola unitária que, para ele, tinha como principal função a “organização da cultura” com a finalidade de formar o “homem coletivo”, ou seja, levar os homens a adquirirem uma mesma vontade para assim tomarem as rédeas da história, ou seja, propõe a formação de uma consciência unitária dos trabalhadores, uma escola em que “[...] a teoria e o trabalho estão estreitamente unidos” (MANACORDA, 2008, p. 259). Para Gramsci, segundo Soares (2000, p. 381)

[...] formar uma consciência unitária dos trabalhadores, é mudar sua visão do mundo, as ideologias, e isso implica criar uma nova ética, uma nova “norma de conduta” adequada à nova visão do mundo. Essa é a base de uma reforma intelectual (ideologias) e moral (norma de conduta) – teórica e prática -, essencial à fundação de um novo estado, pois é ela que pode levar a uma nova “direção cultural”, à hegemonia do proletariado (SOARES, 2000, p. 381).

Compreende-se a visão de Gramsci frente à estrutura escolar, de forma que, se estabelece como objetivo fundamental a função política da escolarização dos jovens. Percebemos a evidente preocupação da formação de um homem omnilateral, capaz de superar as ideologias burguesas e assumir seu papel do fazer histórico, conforme enfatizam Araújo e Rodrigues

O trabalho constitui, pois, o elemento constitutivo do ensino, havendo, a partir desse autor, a integração do trabalho como momento educativo no processo totalmente autônomo e primário do ensino [...]. É a cultura, pois produto do trabalho humano, e é o seu domínio de modo ativo que permite formar o dirigente onilateral (ARAUJO & RODRIGUES, 2011, p. 32).

Gramsci, enquanto militante político comunista, defendia que a classe subalterna deveria ter, na instituição escolar, condições propícias à superação do folclore, ou seja, defendia que essa instituição não é simplesmente um “comitê da burguesia”, como afirmara Marx no manifesto comunista (1997), mas um espaço

contraditório de hegemonia burguesa, que, ao mesmo tempo, nos permite a utilizarmos em prol dessa classe, de modo a instrumentalizá-la por meio da “[...] socialização e apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade”, pressuposto esse defendido por Saviani (2005).

Nessa linha de pensamento, Saviani (2007, p. 159), afirma que “[...] a escola unitária para Gramsci corresponderia à Educação Básica brasileira na atualidade, especificamente nos níveis fundamental e médio³⁵”, correspondente portando ao que hoje temos definido por educação básica, sendo que, segundo o autor, a este nível de ensino compete “[...] explicitar como o conhecimento, isto é, como a ciência, potência espiritual, se converte em potência material no processo de produção” (SAVIANI, 2007, p. 160).

Cabe ao processo de escolarização, hoje situado nas modalidades fundamental e médio a possibilidade de apropriação dos códigos de linguagem necessários à participação da vida em sociedade e ao exercício da cidadania, articulados aos conhecimentos naturais de forma levar os sujeitos à compreensão das mudanças e transformações operadas pela ação humana sobre o meio ambiente, que para Gramsci “[...] deveriam servir para introduzir as crianças na *societas rerum*” (GRAMSCI, C 12, § 2, p. 42), superando assim o folclore e a visão mágica que possuem a respeito da natureza. Porém, apenas o domínio das leis naturais não é o suficiente, uma vez que a compreensão das relações humanas, as diferentes formas de organização e, conseqüentemente, a criação de diferentes instituições são também elementos que superam a visão folclórica ao introduzirem as noções de direitos e deveres, antagônicas às “[...] tendências à barbárie individualista e localista, [...]” (GRAMSCI, C 12, § 2, p. 42).

Para Gramsci, o conceito de trabalho no processo da escolarização da educação básica é o princípio norteador do processo educativo moderno, tendo em vista que tais conhecimentos serão apreendidos objetivando a expansão e produtividade do próprio trabalho por meio do domínio das leis que o regem, uma vez que

³⁵ O autor refere-se à organização da atual estrutura do sistema de ensino brasileiro, que se estrutura, segundo a LDBEN 9.394/96 sob dois níveis: educação básica e educação superior, sendo o primeiro subdividido em três modalidades, a saber: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

O conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural com base no trabalho, na atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia e bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para avaliação da soma de esforços e sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente [...] (GRAMSCI, C 12, § 2, p. 43).

Assim, Saviani explicita que “[...] no ensino fundamental a relação entre trabalho e educação é implícita e indireta. [...]”. A escola elementar não precisa, então, fazer referência direta ao processo de trabalho. (SAVIANI, 2007, p. 160). Os conhecimentos científicos rudimentares são pré-requisitos importantes para a vida em sociedade e para a compreensão das relações que se estabelecem pelo próprio processo de trabalho, enquanto que “[...] no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta.” (SAVIANI, 2007, p. 160). Destaca o autor que

O Ensino Médio envolverá, pois, o recurso às oficinas nas quais os alunos manipulam os processos práticos básicos da produção; mas não se trata de reduzir na escola a especialização que ocorre no processo produtivo. O horizonte que deve nortear a organização do Ensino Médio é o de propiciar aos alunos o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento de técnicas produtivas. Não a formação de técnicos especializados, mas a formação de politécnicos (SAVIANI, 2007, p. 161).

Portanto, a concepção que deve se estruturar para as escolas da classe trabalhadora deveria, sem sombra de dúvidas, estabelecer como princípio norteador o rompimento com práticas pedagógicas que visam apenas à apreensão de técnicas desvinculadas e, inclusive, do próprio conceito de trabalho³⁶. Há necessidade de estabelecer-se uma proposta pedagógica para os jovens da classe trabalhadora que assuma “[...] a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los elevado a certo grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática e certa autonomia na orientação e na iniciativa” (GRAMSCI, 2004^a, C 12, §1, p. 36). Para que tais objetivos se concretizem na ação educativa faz necessário “[...] – criar os valores fundamentais do ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia

³⁶ Tomamos o conceito marxista de trabalho, que faz com que o homem se diferencie dos outros animais, através do qual desenvolve a práxis e, conseqüentemente, compreendê-lo por meio dos estudos gramscianos como princípio educativo.

moral necessárias a uma posterior especialização [...] (GRAMSCI, 2004a, C 12, §1, p. 39).

A escola unitária teria, pois, como objetivo primordial, o desenvolvimento da cultura entre a classe subalterna, garantindo assim sua formação como intelectuais orgânicos dessa mesma classe por meio da superação do folclore, do senso comum, por meio da apreensão dos conhecimentos científicos. “A escola única, intelectual e manual, tem [...] esta vantagem: a de colocar o menino em contato, ao mesmo tempo, com a história humana e com a história das “coisas”, sob o controle do professor” (GRAMSCI, 2004a, C 12, § 123, p. 62-63).

A educação deve garantir a compreensão do caráter histórico e social dos conhecimentos, possibilitando a todos os alunos o contato com as artes e humanidades. Silva alerta-nos de que “[...] somente assim [...] poderiam deixar de ser consumidores acríticos da ciência e da tecnologia modernas [...] (SILVA, 1991, p. 102).

Na educação brasileira podemos apontar a escola unitária como um desafio a ser enfrentado ao considerarmos as palavras de Frigotto (2010, p. 187)

O resgate ou a construção da escola pública unitária, quiçá com quase um século de atraso, é um dos problemas básicos a serem enfrentados pela sociedade brasileira, para que a democracia tenha condições objetivas de se efetivar (FRIGOTTO, 2010, p. 187).

Para Garcia (2010a, p. 66), no Paraná “[...] a possibilidade de inversão das políticas neoliberais para a educação democrática estava dada, portanto, o ensino médio e a educação profissional nesse contexto tinham um espaço fértil para as mudanças”.

Soares (2000, p. 31) defende que as pesquisas desenvolvidas nos anos 1980 e 1990 que se reportam aos princípios educacionais gramscianos³⁷, deram sustentabilidade ao desenvolvimento de certa interpretação teórica, a qual veio a fundamentar teorias resistentes às reformas educacionais dos anos 1990. Segundo a autora

³⁷ A autora refere-se às pesquisas dos educadores brasileiros Saviani (1983), Nosella (1986) e Machado (1989), os quais “[...] retornam ao pretérito para formular suas proposições educacionais” (SOARES, 2000, p. 30) que, embora estejam fundamentadas na proposta gramsciana, não a aprofundam, assim como não procuram desenvolvê-la.

Esse tipo de influência, em lugar de levar ao desenvolvimento do conceito gramsciano de escola unitária tem, ao contrário, dificultado a compreensão das possibilidades de se apresentarem [...] conteúdos e métodos para realizar a unidade entre a formação geral e a formação técnica (SOARES, 2000, p.31).

Essa dificuldade está exposta no documento do Ministério da Educação (MEC), denominado de Documento Base (2007)³⁸, em que se reconhece que as características atuais de nossa sociedade não permitem a implantação da politécnica e, conseqüentemente, da escola unitária. Eis as considerações das autoras do documento

[...] as características atuais da sociedade brasileira dificultam a implementação da politécnica ou educação tecnológica em seu sentido pleno, uma vez que, dentre outros aspectos, a extrema desigualdade socioeconômica obriga grande parte dos filhos da classe trabalhadora a buscar a inserção no **mundo do trabalho** visando complementar o rendimento familiar ou mesmo a auto-sustentação muito antes dos 18 anos (BRASIL, 2007, p.23-24, grifos nossos).

Ao citar Hobsbawm, Ciavatta (2005, p. 121) define o que se entende por “mundo” ou “mundos do trabalho” como “[...] sendo tanto as atividades materiais e produtivas, como os processos de criação cultural que se geram em torno da reprodução da vida” (CIAVATTA, 2005, p. 121). Afirmar a autora que “o mundo do trabalho está ligado às necessidades humanas” (CIAVATTA, 2005, p. 121) e que comumente é minimizado a apenas uma de suas formas, tais quais “as atividades laborais, o produto do trabalho, a formação profissional, as escolas e o ensino técnico” (CIAVATTA, 2005, p. 121) de forma fragmentada embora façam parte de uma mesma totalidade.

O trabalho é, nesse contexto, um princípio educativo, pois configura a formação de homens “omnilateralmente desenvolvidos”, capazes de transformar a natureza, dominar o conhecimento do processo de trabalho e decidir sobre seu uso social (MANACORDA apud CIAVATTA, 2005, p. 128).

³⁸ O documento base, intitulado como “Educação Profissional Técnica Integrada de nível médio”, elaborado pela Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, tem por objetivo a “explicitação dos princípios e diretrizes às instituições e sistemas de ensino” (p. 09) respeito desta modalidade de ensino. Disponível em http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf

O trabalho como princípio educativo, proposto por Gramsci e adotado pela política de educação profissional do Estado do Paraná, é outra categoria de análise teórica que vemos como necessário explicitar nesta dissertação e sobre a qual trataremos no tópico a seguir.

2.1.3 O trabalho como princípio educativo

Embora o MEC considere em seu documento base a dificuldade em se garantir as condições materiais objetivas, adequadas para a implantação da educação politécnica, a proposição da política de Educação Profissional do Estado do Paraná é incisiva ao garantir o compromisso em adotar o ‘trabalho como princípio educativo’, afirmando que

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 (PARANÁ, 2006a, p. 21).

E também

Tomar o trabalho como princípio educativo significa defender o direito ao acesso à cultura, à ciência e à tecnologia para todos os trabalhadores, não de forma enciclopedista ou estritamente profissionalizante, mas de modo a desenvolver as competências ao mesmo tempo intelectivas e práticas dos alunos, para a formação da práxis humana (PARANÁ, 2006a, p. 37).

Entendemos que a SEED - PR parte do pressuposto de que as condições objetivas para efetivar-se a educação profissional no Estado estão dadas, embora considere que

[...] 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 lhe cabe desempenhar na divisão social e técnica do trabalho. O exercício dessas funções não se restringe ao caráter produtivo, mas abrange as dimensões comportamentais, ideológicas e normativas que são próprias, elaborando a escola sua proposta pedagógica a partir das demandas sociais (PARANÁ, 2006a, p. 21).

Na medida em que a SEED vislumbra a possibilidade de romper com o ideário neoliberal até então arraigado pelas políticas educacionais que marcaram a década de 1990, tanto em âmbito Federal quanto Estadual, assim como expõe abertamente a necessidade de constituir-se um processo de formação educacional onde a politecnia fosse o princípio norteador de uma proposta progressista, também reconhece que a organização produtiva capitalista interfere na tomada de decisões diante dos objetivos educacionais. Destarte, a possibilidade de efetivação de uma proposta educacional em que há a proposição de superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual ainda se impõe, ao nosso entender, como desafio, tendo em vista a imposição burguesa na organização da educação.

Em consonância aos interesses burgueses estruturaram-se na sociedade moderna as escolas propedêuticas para o ensino superior e as escolas de ensino profissional, como explicitamos no primeiro capítulo. Tornava-se claro, na ideologia burguesa, a dicotomia entre trabalho intelectual e trabalho manual, utilizando-se ainda do poder ideológico do trabalho braçal como sendo **realmente** trabalho. Não é difícil o senso comum partir do princípio de que o trabalho intelectual não é trabalho e, como nos lembra Nosella (2007, p. 148), que em nossa sociedade o estudo não é considerado trabalho, pois comumente ouvimos as pessoas referirem-se às atividades dos jovens afirmando que esses trabalham de dia e estudam à noite ou que não trabalham, apenas estudam. Sobre isso nos adverte Gramsci

Deve-se convencer muita gente de que o estudo é também um trabalho, e muito cansativo, com um tirocínio particular próprio, não só intelectual, mas também muscular e nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento (GRAMSCI, 2004, C12, §2, p. 51).

Essa dualidade estabeleceu-se a partir do momento em que a burguesia deflagrou a sua concepção de trabalho como hegemônica na qual aliena o homem do processo e do resultado de sua ação. Por isso para Gramsci “[...] o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social” (GRAMSCI, 2004, C 12, §1, p. 36). Nessa perspectiva, romper com a dicotomia posta pela burguesia é o papel educativo do processo de educação revolucionária proposta por Marx, Lenin e Gramsci.

É nesse contexto que se define o trabalho como princípio educativo, cuja conotação não é bem compreendida entre os educadores, pois comumente ouvimos declarações afirmando que quando os alunos começam a trabalhar, modificam seu comportamento na escola. Cumprem melhor os horários escolares e as atividades, porque no trabalho isso lhes é exigido. Os educadores assim concebem a forma como o trabalho educa os alunos, ou seja, compreendem como uma proposta de adaptação e subalternidade. Para Silva (1991, p. 100) “[...] a idéia de trabalho como princípio educativo tem trazido grandes confusões, da mesma forma a idéia de politécnica e, por isso, elas precisam ser melhor trabalhadas” (SILVA, 1991, p. 100).

Quando Gramsci defende o trabalho como princípio educativo, não se reporta às questões anteriormente expostas, tendo em vista que para ele

[...] escola luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepção de mundo, a fim de difundir uma concepção mais moderna, cujos elementos primitivos e fundamentais são dados pela aprendizagem da existência de leis naturais como algo objetivo e rebelde, às quais é preciso adaptar-se para dominá-las, e de leis civis e estatais, produto de uma atividade humana, que são estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas tendo em vista seu desenvolvimento coletivo; a lei civil e estatal organiza os homens de modo historicamente mais adequado a dominar as leis da natureza, visando a transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente (GRAMSCI, 2004, C. 12, §1, p. 42-43).

Por meio de tal afirmativa, Gramsci estabelece a condição do trabalho como sendo o princípio educativo de modo que a compreensão desse conceito só pode incorporar-se ao homem quando esse possui pleno domínio “[...] das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida dos homens entre si” (GRAMSCI, 2004, C12, §1, p. 43). Nesse sentido, o trabalho é compreendido como atividade teórico-prática, capaz de orientar a elaboração científica e, sendo desvinculada do senso comum ou do folclore, que para o autor é a própria filosofia popular. De acordo com o que nos aponta Soares (2008, p. 389), o senso comum é uma visão estratificada na qual transitam elementos do bom senso ligados ao pensamento mais desenvolvido, o que, segundo a autora “[...] é a razão pela qual se torna praticamente impossível separar filosofia ‘científica’ da filosofia ‘vulgar’ pois essa é apenas um conjunto desagregado de ideias e opiniões”. Faz-se necessário, assim, educar a classe trabalhadora de forma a desenvolver-lhes a consciência coletiva, por meio do

[...] desenvolvimento de uma concepção histórica, dialética, do mundo, para a compreensão do movimento e do devir, para a avaliação da soma de esforços e sacrifícios que o presente custou ao passado e que o futuro custa ao presente, para a concepção da atualidade como síntese do passado, de todas as gerações passadas, que se projeta no futuro (GRAMSCI, C 12, 2004, § 1, p. 43).

Tomar o trabalho como princípio educativo é, pois, reconhecê-lo como processo histórico dialético que se efetiva na ação e na relação entre os homens e que são incorporados por esses. Para que, ao aluno, seja possível tal compreensão, faz-se indubitavelmente necessário que o professor tenha plena consciência desta relação. Para tanto, o trabalho desse profissional deverá efetivar-se a partir do momento em que “[...] é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa e o tipo de sociedade e de cultura representado pelos alunos; e é também consciente de sua tarefa [...]” (GRAMSCI, 2004, C 12, § 1, p. 44).

Gramsci (2004, C 12, § 2, p. 44) defende que o professor passa a ser o “organizador da cultura”, é o intelectual orgânico responsável por garantir “o nexo educação-instrução”, desde a escola primária, “[...] até chegar aos umbrais da escolha profissional”. A concepção do trabalho como princípio educativo se estabelece, portanto, desde o início do processo de escolarização de forma a promover o desenvolvimento omnilateral humano, visando à superação da divisão da sociedade em classes e, conseqüentemente, para a superação do trabalho alienado.

Ao retomar o caráter dual historicamente definido para a escola, a SEED-PR (2006, p. 22) reconhece a função hegemônica da mesma, ou seja,

[...] constituiu-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão, ou seja, como espaço por excelência, do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis, representação abstrata feita pelo pensamento humano, e que corresponde a uma forma peculiar de sistematização, elaborada a partir de uma classe social. E, não por coincidência, é a classe que detém o poder material que possui também os instrumentos materiais para elaborar o conhecimento (PARANÁ, 2006a, p. 22).

Percebemos que o propósito estabelecido pela SEED-PR vem ao encontro da crítica da escola que organiza, de forma desarticulada, os conhecimentos teóricos e práticos, e que, além de os separar, valoriza um (teórico) em detrimento ao outro (prático), tomando o trabalho como princípio educativo como uma

[...] **possibilidade** da construção de projetos alternativos que atendam às necessidades dos que vivem do trabalho. Isso significa buscar, se não a superação da dualidade estrutural, o que demandaria a superação do capitalismo, pelo menos o seu enfrentamento [...] (PARANÁ,, 2006a, p.23, grifos nossos).

Deparamo-nos com a necessidade de superação daquilo que o capitalismo determina como essencial à sua manutenção e reprodução, ou seja, a superação da concepção de que o trabalho produtivo manual é uma mercadoria de menor valor, enquanto que o trabalho produtivo intelectual deve ser concebido, prioritariamente, como mercadoria de maior valor. Define-se, por meio do senso comum, na atual organização social de forma indelével a necessidade de melhor remuneração às funções que exigem estudos superiores, em detrimento às funções que não há tal critério para o exercício de determinadas profissões. Destarte, assistimos à busca incessante à certificação profissional em função de melhor remuneração, pois, segundo Marx (1989, p. 32), “[...] O deus da *necessidade prática e do interesse pessoal é o dinheiro*” (MARX, 1989, p. 36 grifos do autor). E complementa

O dinheiro é o ciumento deus de Israel, a cujo lado nenhuma divindade pode existir. O dinheiro rebaixa todos os deuses do homem e transforma-os em mercadoria. O dinheiro é o valor universal e auto-suficiente de todas as coisas. Por conseguinte, destituiu todo o mundo, tanto o mundo humano como a natureza, do seu próprio valor. O dinheiro é a essência alienada do trabalho e da existência do homem; esta essência domina-o e ele presta-lhe culto e adoração (MARX, 2010, p. 36).

Percebemos assim que, ideologicamente, o fator financeiro é o que mobiliza os indivíduos à busca pelo aperfeiçoamento profissional, o que podemos considerar como o fetiche da certificação. No entanto, embora os indivíduos tenham acesso ao processo de formação, a empregabilidade não lhes é garantida. Para o capital, no entanto há interesse direto na manutenção das escolas profissionais. Nesse sentido, concordamos com Sá

O sistema capitalista se baseia na exploração do trabalho, naquilo que se chama o valor da força de trabalho, o valor da força de trabalho é fundamental no processo de exploração e esse valor, todo mundo sabe, que é calculado mais ou menos em torno do tempo necessário para a reprodução da força de trabalho (SÁ, 1991, p. 132).

O projeto de oferecer a educação profissional, tendo por base a escola politécnica e unitária, fundamentada no trabalho como princípio educativo, com vias ao desenvolvimento do homem omnilateral, é uma possibilidade que se estabeleceu por meio da proposta pedagógica no Paraná, mesmo diante dessa realidade e sob a qual o referido Estado assumiu como compromisso a garantia do

[...] domínio intelectual da tecnologia, a partir da cultura, o que vale dizer: contemplará no currículo, de forma teórico-prática, os fundamentos, princípios científicos e linguagens das diferentes tecnologias que caracterizam o processo de trabalho contemporâneo [...] (PARANÁ, 2006a, p. 24).

No entanto, ao analisarmos as DCE's do Paraná, percebemos claramente sua concepção teórico-filosófica, porém encontramos certas lacunas que dificultam o entendimento da mesma, uma vez que o documento direciona-se à organização pedagógica da educação profissional e, conseqüentemente, deve ser apropriado pelo corpo docente dos cursos a que se destina. Percebemos que as DCE's foram elaboradas sem estabelecer conceitos fundamentais que na verdade caracterizam-se como a gênese das propostas pedagógicas socialistas.

Consideramos que a contextualização política frente aos princípios da educação politécnica, da escola unitária e do trabalho como princípio educativo é fundamental para que se estabeleça a necessidade de efetivação de uma proposta que visa à emancipação humana. No entanto, pensamos que “apropriar-se indebitamente” (MARTINS, 2008) da terminologia da proposta gramsciana, não faz com que propostas educacionais estejam realmente empenhadas com tal objetivo. Cabe-nos o questionamento a respeito da interpretação dos referidos conceitos pela Secretaria de Estado da Educação e da equipe do Departamento de Educação e Trabalho. A respeito de tal consideração, bem nos coloca Soares (2000, p. 32)

A confusão que reina no terreno da busca de unidade para a escola [...] denota que não é suficiente afirmar que politécnica e escola unitária propõem a unidade da formação geral e técnica – ou na formação de seres humanos em suas múltiplas dimensões – visando à sua emancipação social e política dos condicionantes escravizadores da sociedade do capital. [...] essa tese ganha contornos de um discurso panfletário, que não leva a nenhum lugar. É fundamental historicizar o conceito de educação, na perspectiva socialista, [...] com vistas à construção da hegemonia das classes subalternas (SOARES, 2000, p. 33).

Abordaremos no próximo item as lacunas nas DCE's do Paraná para a educação profissional que consideramos indispensável à compreensão de uma proposta de educação democrática e emancipatória.

2.2 As lacunas conceituais e teóricas dos pressupostos gramscianos nas Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Profissional Paranaense

Toda política pública traz em sua essência determinada concepção filosófica que reflete o entendimento do mundo, da sociedade, do homem e, no caso das políticas educacionais, da educação. Estabelecem-se nessa concepção os objetivos das políticas dando-lhes as diretrizes para a construção da sociedade que se almeja, ou seja, define-se aprioristicamente que tipo de educação será organizada para formar um determinado tipo de homem, para um determinado tipo de sociedade, sem que nos esqueçamos de que é um determinado tipo de Estado que planeja e efetiva tais políticas.

Entendemos assim que a política educacional proposta para a EP no Paraná não evidencia os elementos fundantes da proposta pedagógica gramsciana, fato esse que nos leva a afirmar que existem lacunas decisivas para sua implementação e a respeito das quais procuraremos abordar, quais sejam: o conceito de sociedade civil que não é apresentado nas DCE's, o entendimento da constituição do bloco histórico, que nem mesmo é citado do referido documento, assim como guerra de movimento e guerra de posição.

Já evidenciamos o caráter político das concepções gramscianas, uma vez que o autor sardo, como bem expusemos, era militante político, cujas experiências levaram-no a assumir uma posição socialista frente à realidade italiana. Tomar seus escritos significa adotar sua postura, ou seja, compreender a ação humana como necessária ao estabelecimento de uma ordem que supere a exploração do homem pelo homem, e ao mesmo tempo considerar que a ação política consciente é eminente a tal superação por meio não só da instituição escolar, mas também por outros espaços sociais.

Para Freitas (2009, p. 12),

Ao falar em educação, Gramsci não se restringe à educação formal ou institucionalizada pelo Estado, mas a todo o conjunto de atividades que levam o ser humano a aprender. Centraliza sua reflexão na educação em seu sentido amplo, abarcando os mais variados meios educativos, meios

aos quais o ser humano será submetido de acordo com a sociedade em que nascer e viver. Ao mesmo tempo veicula este conceito amplo de educação com o conceito mais restrito, segundo o qual educação seria o ato intencional de influenciar na formação do ser humano. Daí a necessidade de pensar os “aparelhos privados de hegemonia”, tais como a escola, o sindicato, a igreja, as associações, os jornais, o partido, etc., como instâncias educativas que buscam transmitir ao ser humano suas concepções de mundo (FREITAS, 2009, p. 12).

Suas elaborações teóricas permeiam as questões educacionais em resposta à forma de organização política que propunha à classe subalterna. Para compreender a conexão existente entre sua proposta pedagógica e sua concepção de sociedade, faz-se necessário compreendermos categorias conceituais que o levaram a determinadas posições educacionais. “Na sua análise a escola é uma instituição da sociedade civil, onde se dão as lutas entre as classes sociais pela direção de um projeto educativo que expresse os seus interesses específicos de classe” (SOARES, 2000, p.23).

Assim, concordamos com Soares (2000, p. 55) que “[...] a sociedade civil é uma das instâncias mais importantes para compreender a análise de Gramsci sobre a escola”, e que, no entanto, não se menciona nas DCE’s.

Gramsci não concebe o Estado como Marx definia, ou seja, como sendo o “comitê da classe dominante, um comitê cuja função particular é organizar e concentrar o poder repressivo a fim de manter o controle da classe dominante sobre a produção” (CARNOY, 1984, p. 20). Ao considerar que “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser, é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência” (MARX, 1983, p.24), o autor sardo também faz a denúncia de que “[...] a forma de Estado [...] emerge das relações de produção, e não do desenvolvimento geral da mente humana, nem tampouco do conjunto da vontade dos homens” (CARNOY, 1984. p. 21). Nesse sentido, podemos afirmar que para Marx o Estado está a serviço dos interesses burgueses e sob o qual a classe dominante exerce seu poder por meio da repressão, com o objetivo de reproduzir a ideologia de suas normas e valores. Assim afirma

[...] este Estado não é mais do que a forma de organização que os burgueses necessariamente adotam, tanto no interior como no exterior, para garantia recíproca de sua propriedade e de seus interesses (MARX & ENGELS, 1999, p. 98).

Nessa circunstância, Martins (2010) aponta que para Marx a sociedade civil é o fundamento do estado moderno, ou seja, “[...] concebe a ‘sociedade civil’ como o espaço das relações econômicas” (MARTINS, 2010, p. 40), completando seu raciocínio com a própria citação de Marx

A sociedade civil compreende todo o intercâmbio material dos indivíduos numa determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas. Compreende toda a vida comercial e industrial de uma etapa, e nesta medida **transcende o Estado e a nação** (MARX & ENGELS, 1984, p. 99 apud MARTINS, 2010, p. 40 grifos do autor).

Assim, o Estado passa a ser dominado pela burguesia, ou seja, pela sociedade civil da época e, conseqüentemente, passando a ser o *locus* apropriado para fazer valer seus interesses. Assim, segundo Carnoy (1984, p. 26), para Marx “[...] a sociedade civil é a estrutura (relações de produção) da sociedade capitalista”.

É nesse ponto que Gramsci dá à sociedade civil outro sentido e significado com relação à Marx, pois a considera também superestrutura (conjunto das relações ideológico-culturais) e juntamente com a estrutura (conjunto das relações materiais) formam um “bloco histórico”, ou seja, “[...] o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 2001, C8, §1, p. 250) no qual “as forças materiais são o conteúdo e as ideologias são a forma” (GRAMSCI, 2001, C7, §21, p. 238).

As considerações desenvolvidas por Gramsci a respeito do conceito de Estado ampliado é a sua grande contribuição, tanto política quanto social, pois, como o próprio autor define em carta à cunhada Tatiana, de 07 de setembro de 1931

[...] conceito de Estado, que, habitualmente é entendido como sociedade política (ou ditadura, ou aparelho coercitivo, para moldar a massa popular segundo o tipo de produção e a economia de um dado momento), e não como um equilíbrio da sociedade política com a sociedade civil (ou hegemonia de um grupo social sobre toda a sociedade nacional, exercida através das organizações ditas privadas, como a igreja, os sindicatos, as escolas, etc.), e é especialmente na sociedade civil que operam os intelectuais (GRAMSCI, 2005, p. 84).

O conceito de Estado ampliado deve ser compreendido como articulação das forças coercitivas da sociedade política com as forças ideológicas hegemônicas da sociedade civil. De acordo com Gramsci, a escola, instituição pertencente à sociedade civil é um aparelho hegemônico e “[...] o Estado é todo o conjunto de

atividades teóricas e práticas com as quais a classe dirigente justifica e mantém não somente a sua dominação, mas também consegue obter o consenso ativo dos governados” (GRAMSCI, C 15, p. 1975 apud SEMERARO, 1999, p. 75), ou ainda como conceitua Coutinho (2007, p. 129) “[...] organismos sociais coletivos voluntários e relativamente autônomos em face da sociedade política”. A classe dirigente consegue por meio “de aparelhos privados de hegemonia” (COUTINHO, 2007, p. 129) manter o consenso de forma organizada diante dos seus interesses. Para Gramsci “[...] não há hegemonia, ou direção política e ideológica, sem o conjunto de organizações materiais que compõem a sociedade civil enquanto esfera específica do ser social” (COUTINHO, 2007, p. 129), assim como a hegemonia da classe subalterna é uma relação pedagógica em que a classe trabalhadora educa-se a si própria para governar, conhecendo profundamente a realidade em que se insere.

É na sociedade civil que se dá a organização da hegemonia, o *locus* onde se discute diferentes concepções de sociedade e se estabelece as diretrizes econômicas, políticas e culturais, podendo ser considerada como

[...] terreno surpreendente e aberto às determinações dos homens, que podem criar tanto formas de democracia e de participação das massas, [...] como também podem instaurar formas de ‘revolução passiva’ e até de ‘totalitarismo’ ideológico [...] (SEMERARO, 1999, p. 79).

O Estado verdadeiramente democrático é aquele em que ambas as instâncias (sociedade política + sociedade civil) são entendidas de forma dialética e compõem o bloco histórico. A sociedade política é determinada pela sociedade civil e vice-versa, sempre no sentido de propiciar o desenvolvimento pleno das capacidades humanas dos cidadãos.

O Estado, então, como o partido, não é a meta final da ação política, mas atua para promover a democracia, a liberdade, a elevação das massas à condição de sujeitos ativamente participativos numa sociedade que aprende a se autodeterminar (SEMERARO, 1999, p. 77).

A sociedade civil, segundo Portelli pode ser assim considerada

[...] como ideologia da classe dirigente, ela abrange todos os ramos da ideologia, da arte à ciência, incluindo a economia, o direito etc.;

- como concepção de mundo, difundida em todas as camadas sociais para vinculá-las à classe dirigente, ela se adapta a todos os grupos; advém daí seus diferentes graus qualitativos: filosofia, religião, senso comum, folclore;
- como direção ideológica da sociedade, articula-se em três níveis essenciais: a ideologia propriamente dita, a 'estrutura ideológica' – isto é, as organizações que a criam e difundem -, e o 'material' ideológico, isto é : os instrumentos técnicos de difusão da ideologia (sistema escolar, *mass media*, bibliotecas etc) (Portelli, 2002, p. 22).

O sistema escolar, componente da sociedade civil, é responsável pelo direcionamento ideológico, responsável pela “elaboração ou difusão das ideologias” (COUTINHO, 2007, p. 127) e, conseqüentemente, compõe um determinado bloco histórico. Há necessidade em compreendermos o conceito de bloco histórico, pois,

[...] permite compreender que, se é necessário distinguir *metodologicamente* a estrutura da superestrutura, pois não se pode apreender a realidade sem formular conceitos, também é possível observar que, na história em ato, estrutura e superestrutura se identificam (SOARES, 2000, p. 66).

Para Gramsci no interior do bloco-histórico mantém-se um movimento dialético, a estrutura não determina a superestrutura, pois esta também exerce influência naquela por intermédio dos intelectuais envolvidos. No interior do bloco histórico travam-se as lutas e conflitos para a manutenção da hegemonia. Deve-se, ainda levar em consideração o movimento histórico que as determinam. Nesse sentido, o intelectual em questão, capaz de organizar uma nova hegemonia ideológica a favor dos subalternos, deverá, obrigatoriamente, vincular-se a essa classe e auxiliá-la no desenvolvimento da consciência de classe.

Com o conceito de bloco histórico, Gramsci quis se referir ao conjunto de forças sociais coesas, no qual a estrutura econômica encontra correspondência na ideologia reinante, e por ela procura fazer subsumir as contradições inexoravelmente inerentes ao modo de vista capitalista (MARTINS, 2011, p. 137).

Carnoy (1984, p. 28) faz uma consideração de extrema relevância afirmando que “[...] o desenvolvimento burguês não é somente desempenhado através do desenvolvimento das forças de produção, mas também através da hegemonia na arena da consciência”. A escola no contexto italiano do início da segunda década do século XX é, para Gramsci, a instituição de extrema relevância para a formação, pois

[...], a atividade de educação das massas é realizada, sobretudo através da mediação dos 'intelectuais', isto é, dos indivíduos que organizam e difundem a concepção de mundo de uma classe social que, emergindo no terreno da produção econômica, procura exercer o seu governo sobre a sociedade. Como 'funcionários' de uma determinada classe social, são eles que realizam as funções subalternas da hegemonia social, procurando obter o consentimento das grandes massas ao domínio político da classe social à qual estão organicamente vinculados. Os 'intelectuais' se utilizam, para divulgar suas ideias e criar um 'conformismo' ao projeto que defendem, das organizações da sociedade civil [...] (SOARES, 2000, p. 191).

Gramsci reconhece o caráter classista e dual da escola, uma vez que, enquanto instituição burguesa visa à reprodução dos valores dessa classe por meio de um contingente de intelectuais a ela organicamente vinculados, os quais, ao se fundirem às classes subalternas, estabelecendo uma relação vital orgânica, lhes garantem a legitimidade de sua hegemonia. Porém, ele percebe também a possibilidade de inserção de intelectuais orgânicos ligados à classe trabalhadora nesta instituição, pois “[...] todo grupo social [...] cria para si, ao mesmo tempo, organicamente, uma ou mais camadas de intelectuais que lhes dão homogeneidade e consciência da própria função, não apenas no campo econômico, mas social e político” (GRAMSCI, 2004, C 12, § 21, p. 15).

Para Gramsci a escola “[...] era um dos principais aparelhos de reprodução da visão de mundo e da sociabilidade burguesa, e também por ele entendida como responsável pela formação dos intelectuais” (MARTINS, 2011, p. 138). Cabe retomarmos que para o autor comunista o conceito de intelectual não é necessariamente o sujeito que se ocupa do trabalho não manual. Para Gramsci o intelectual “[...] não se define pelas diferentes posições que os indivíduos ocupam no mundo produtivo [...]” (MARTINS, 2011, p. 134).

Estabelece-se assim o caráter contraditório das instituições escolares, uma vez que para o autor sardo, segundo Carnoy (1984, p. 32) “[...] podem fornecer conhecimento de certo *motivo* intelectual, mas esse conhecimento só pode ser usado pelo proletariado se for transformado através de um processo de estabelecimento da hegemonia proletária”. Tal processo será possível na medida em que os professores, por exemplo, enquanto intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, tiverem assumido tal papel. Para Gramsci o ciclo se completa apenas com a formação desses intelectuais no partido, questão esta defendida pelo autor ao estabelecer o caráter educativo desta instância da sociedade civil e como o grande

definidor de uma proposta educacional para uma nova ordem, como bem expõe no jornal *Avanti*, por meio do artigo “*Homens ou máquinas*”, disponível nos *Escritos Políticos* (2004, p. 73-76)

Nosso Partido ainda não se pronunciou sobre um programa escolar preciso, que se diferencie dos programas atuais. Contentamo-nos até agora em afirmar o princípio genérico da cultura, seja elementar, profissional ou superior; e este princípio foi por nós desenvolvido e propagandeado com vigor e energia. Podemos afirmar que a diminuição do analfabetismo na Itália deve-se menos à lei sobre a instrução obrigatória do que à vida espiritual, ao sentimento de determinadas necessidades da vida interior, que o programa socialista soube suscitar nos estratos proletários do povo italiano. Mas não fomos além disso. A escola, na Itália, continuou sendo um organismo estritamente burguês, no pior sentido da palavra. A escola média e superior, que são estatais – ou seja, pagas com os recursos do tesouro nacional e, portanto, também com impostos diretos pagos pelo proletariado – só podem ser frequentadas pelos jovens filhos da burguesia, que desfrutam da independência econômica para a tranquilidade dos estudos (GRAMSCI, 2004b, vol. 1, p.74-75).

Compreender o partido como o grande educador das massas é de extrema relevância para garantir-se a formação educativa de acordo com os princípios gramscianos, porém não aprofundaremos essa questão no presente trabalho ³⁹.

Consideramos, no entanto, a necessidade de explicitar que há de se pensar a formação dos trabalhadores para além da escola, assim como a necessidade dos professores obterem uma sólida formação com o intuito de canalizarem esforços com vistas à instrumentalização dos alunos oriundos das classes subalternas, ou seja, que tenham clareza do “[...] papel que desempenham na disputa pela hegemonia entre as classes de uma determinada formação econômica e social [...]” (MARTINS, 2011, p. 134).

Segundo Martins, para Gramsci, no contexto italiano do início do século XX deveria haver uma organização do proletariado, no sentido de formar seus quadros específicos de intelectuais orgânicos.

Diferentemente dos intelectuais orgânicos à burguesia, os intelectuais orgânicos ao proletariado deveriam organizar as classes subalternas para o processo de luta pela libertação das condições de exploradas economicamente e dirigidas ético-politicamente, o que exigiria a construção de um novo bloco histórico, orientado pelos interesses e pelas

³⁹ Para aprofundar-se na temática verificar a dissertação de mestrado de FREITAS, Luiz Carlos. O partido como agente educativo em Gramsci. Cascavel 2009. 131 p. e COUTINHO, Carlos Nelson. **GRAMSCI**: um estudo sobre seu pensamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007, p. 165-180.

necessidades das classes dominadas e dirigidas [...] (MARTINS, 2011, p. 139).

A nosso ver, esse é outro conceito chave para o entendimento e compreensão de uma proposta educacional voltada aos interesses da classe trabalhadora. Quando a equipe da SEED/DET e seus consultores afirmam estarem formando um quadro de intelectuais orgânicos ao proletariado entre os docentes da educação profissional, somos levados a refletir qual seria a formação política que estariam recebendo na estrutura estatal, uma vez que os cursos de formação de professores, especificamente as licenciaturas, não trabalham em suas matrizes curriculares atuais conteúdos voltados às pedagogias de cunho socialista, quiçá os tecnólogos e bacharéis que atuam nesta modalidade de ensino. É necessário ter clareza de que

[...] o intelectual orgânico às classes subalternas é o indivíduo ou a organização social (sindicato, partido político, etc.) que se propõe a assumir inúmeras tarefas na superação da sociedade de classes, sobretudo três com perfis dialeticamente articulados: as de cunho científico-filosófico, as educativo-culturais e as políticas (MARTINS, 2011, p. 140).

O sistema escolar pertencente à sociedade civil deve nessa perspectiva organizar-se diante de uma nova hegemonia. Segundo Portelli, “[...] Gramsci mostra, pois, que se a hegemonia de uma classe fundamental é a base da edificação do bloco histórico, um bloco histórico localmente determinado pode ser a base da hegemonia dessa classe [...]” (PORTELLI, 2002, p. 92). É necessário, pois “[...] forjar outra cultura e as condições de produção de outro bloco histórico, este sob a hegemonia do proletariado, o que é indispensável ao modo de vida capitalista” (MARTINS, 2011, p.141).

É nesse sentido que se trava, portanto, a guerra de posição, visto que o processo de escolarização pressupõe a formação omnilateral do homem e, conseqüentemente, sua formação para uma nova sociedade. Para tanto, deve-se compreender que a guerra de posição se estabelece como tática assumida pelos grupos subalternos, mesmo no interior das escolas.

Ocorre na arte política o que ocorre na arte militar: a guerra de movimento torna-se cada vez mais guerra de posição; e pode-se dizer que um Estado vence uma guerra quando a prepara de modo minucioso no tempo de paz (GRAMSCI, 2011, C13, §07, p. 24).

Podemos pensar a escola como um espaço de revolução permanente, em que caberá a necessidade de organização coletiva para estabelecer-se a hegemonia proletária e superação da ideologia capitalista. Para tanto, os professores deverão ter clareza de sua função enquanto intelectuais da classe a que estão vinculados. Os intelectuais são caracterizados por Gramsci como elementos do bloco histórico,

[...] são as células vivas da sociedade civil e da sociedade política: são eles que elaboram a ideologia da classe dominante, dando-lhe assim consciência de seu papel, e a transformam em 'concepção de mundo' que impregna todo o corpo social (PORTELLI, 2002, p. 109).

De certa forma as DCE's referentes à EP do Paraná permitiu a articulação para que a escola se transformasse em um espaço 'contra-hegemônico', porém a própria caracterização dos cursos ofertados e a formação dos docentes não permitiram a possibilidade de ruptura com o processo de escolarização para a formação unilateral. Para Garcia (2010a, p.74)

A formação continuada dos professores é um fator essencial para que sejam incorporados, pelo conjunto dos professores, os fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio (GARCIA, 2010a, p. 74).

Uma vez considerada a formação dos docentes, cabe-nos compreender a assimilação realizada pelo conjunto dos professores a respeito dos fundamentos políticos e pedagógicos da EP do Paraná, assunto que trataremos no capítulo III do presente trabalho, entretanto, consideramos a pertinência na análise da legislação referente à EP do Estado do Paraná, uma vez que são os pareceres e resoluções, provenientes da sociedade política que determinam os encaminhamentos necessários à concretude das ações pedagógicas concretizadas pelos intelectuais envolvidos.

[...] possibilitar ao jovem a compreensão histórico-social dos fundamentos científicos e tecnológicos da sociedade em que vivem, pressupõe-se a existência de professores bem formados, com visão global e crítica da realidade, e capazes de ajudar os alunos a associarem sua prática social aos fundamentos da cultura geral que lhes serão ensinados (SILVA, 1991, p. 103).

2.3 A incongruência entre os propósitos defendidos pela SEED/DET e o estabelecimento das vias legais para a implantação da Educação Profissional no Paraná

As políticas públicas trazem em seu bojo as concepções inerentes à ação política com dois claros objetivos: o da manutenção da ordem ou transformação, entendida como superação da atual organização social e não mero paliativo para a manutenção do *status quo*. Tais objetivos não só são vislumbrados nas propostas, no caso de nossa análise, educacionais, como àquilo que se efetiva em legislações, de acordo com as normativas nacionais.

Assim sendo, é *mister* considerarmos que, embora as DCE's da EP do Estado do Paraná tenham sido pensadas na contramão do Decreto nº 2.208/97, vieram ao encontro do Decreto nº 5.154/04. O que salientamos é que os interesses do MEC foram efetivados via SEED/DET no Paraná, no que tange a essa modalidade de ensino, logo que a possibilidade de sua oferta se deu, ou seja, os interesses dos organismos internacionais na determinação dos objetivos da educação brasileira se fizeram presentes nesse Estado, embora o discurso fosse de ruptura com o discurso da laboralidade e empregabilidade.

Como vem registrando a literatura pertinente, as reformas educacionais operadas mundialmente têm em comum a tentativa de melhorar as economias nacionais pelo fortalecimento pelos laços entre **escolarização, trabalho, produtividade, serviços e mercado** (AZEVEDO, 2004, p. XI grifos nossos).

Tal afirmação deve-se ao fato de que as primeiras orientações do DET com relação à abertura dos cursos nas escolas voltaram-se à definição destes “[...] a partir de dados do desenvolvimento sócio-econômico do Estado e a vocação da região” (GARCIA, 2010, p. 73). Parece-nos que as intenções da SEED são claras ao determinar a oferta dos cursos de acordo com a economia local, embora haja o compromisso de uma educação para a emancipação. Nesse sentido, nos parece que a SEED via DET buscava na verdade escolarizar para o trabalho de forma a garantir mão de obra ao desenvolvimento econômico local o que, ao nosso ver, está longe do rompimento com a laboralidade.

Uma sociedade movida por aspectos imediatistas, ideologicamente organizada a atender as necessidades capitalistas, a oferta de cursos profissionais que possibilitem a inserção dos sujeitos no processo de produção é aceita de forma

consensual como democrática. A homogeneização dessa concepção é deflagrada nos discursos políticos como necessário ao desenvolvimento da região, do município, do Estado ou da Nação.

Em entrevista para a pesquisa de Saldanha (2010), a então chefe do DET afirma que

A expansão parte em 2003 de um diagnóstico que foi realizado e também de uma leitura que se fez no estado do que era necessário, pensando no desenvolvimento sócio-econômico da região. [...] no primeiro momento, os cursos ficaram bastante voltados à área de serviços. O diagnóstico do IPARDES aponta que o Paraná é um estado essencialmente agrícola, por isso o fortalecimento das escolas agrícolas do Paraná (SALDANHA, 2010, p. 75).

A realidade que se apresenta, assemelha-se à situação observada por Cunha (1999), a respeito da qual o autor tece sua crítica sobre as formas de se prever a necessidade de técnicos específicos dentro de um sistema que está em constante e rápido desenvolvimento. Não percebemos, portanto, na perspectiva da SEED a preocupação efetiva com o rompimento das estruturas e sim à manutenção da subalternidade.

Ao analisarmos a indicação nº 1/06, elaborada pelo Conselho Estadual do Paraná (CEE) e aprovada em 20 de dezembro de 2006, a qual institui as normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Especialização Técnica, menciona-se o artigo 35 da LDBEN 9.394/96, evidenciando a caracterização do Ensino Médio como

[...] 'etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos', com as finalidades a 'consolidação e aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento nos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; a compreensão dos fundamentos científico-tecnológico dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina' (PARANÁ, 2006b, p. 29).

Não se menciona em nenhum momento da indicação a concepção de ensino médio via a modalidade de educação profissional voltada à emancipação humana com vias à transformação social proposta pelas DCE's. Pelo contrário, na página 30 da mesma indicação do CEE (PARANÁ, 2006b, p. 30), nas considerações gerais

que deveriam explicitar a clara concepção do Estado voltado aos interesses da classe trabalhadora ratifica-se essa questão na seguinte afirmação,

É essencial que se concentrem esforços na instauração de um processo de contínua melhoria da qualidade da educação básica, o que significa, sobretudo, **preparar crianças e jovens para um mundo regido, fundamentalmente, pelo conhecimento e pela mudança rápida e constante. Importa, portanto, capacitar os cidadãos para uma aprendizagem autônoma e contínua, tanto no que se refere às competências essenciais, comuns e gerais, quanto ao tocante às competências profissionais. O momento, portanto, é o de [...] diversificar e ampliar a oferta de educação profissional** (PARANÁ, 2006b, p. 30 grifos nossos).

Percebemos a incongruência frente aos propósitos defendidos pela SEED por meio do DET diante daquilo que estabelece como normativa legal para a estruturação de toda e qualquer política pública. A indicação (PARANÁ, 2006b, p. 31) reporta-se ainda à contribuição do Parecer nº 16/99 do Conselho Nacional de Educação e do Conselho de Educação Básica (CNE/CEB), o qual apresenta clara visão neoliberal ao defender que “[...] um técnico precisa ter competências para transitar [...] e atender às várias demandas de uma área profissional [...]”; para isso impõe que “[...] o ensino deve contextualizar competências [...]” (PARANÁ, 2006b, p. 31).

A indicação 1/06 (PARANÁ, 2006b) deu origem à deliberação 09/06 (PARANÁ, 2006c), o qual normatiza as DCE da Educação Profissional em seu artigo 14 destacando que “[...] a responsabilidade do **técnico** a ser formado”, quando na conclusão do curso, evidenciando-se no inciso II a necessidade de descrição do “[...] perfil correspondente de cada ocupação no **mercado de trabalho**” (PARANÁ, 2006c, p. 06 grifos nossos).

Os relatores do CEE paranaense⁴⁰ definem os propósitos da educação profissional no Estado do Paraná ao assumirem o discurso de que

Um exercício profissional competente implica em um efetivo preparo para enfrentar situações esperadas e inesperadas, previsíveis e imprevisíveis, rotineiras e inusitadas, em condições de responder aos novos desafios profissionais, propostos diariamente ao cidadão trabalhador, de modo original e criativo, de forma inovadora, imaginativa, empreendedora, eficiente no processo e eficaz nos resultados, que demonstre senso de

⁴⁰ A saber, foram os relatores da indicação nº 1/06 do CEE do Paraná: Archimedes Perez Maranhão, Arnaldo Vicente, Clemencia Maria Ferreira Ribas, Darci Perugine Gilioli, Maria das Graças Figueiredo Saad, Maria Helena Silveira Maciel, Oscar Alves, Romeu Gomes de Miranda e Solange Yara Schimidt Manzochi.

responsabilidade, espírito crítico, auto-estima, autoconfiança, sociabilidade, firmeza e segurança nas decisões e ações, capacidade de auto-gerenciamento com autonomia e disposição empreendedora, honestidade, integridade ética e que incorpore as mais recentes contribuições científicas e tecnológicas das áreas do saber (PARANÁ, 2006c, p. 32).

O perfil do profissional caracterizado pelos relatores vem ao encontro daquele definido pelas “pedagogias do aprender a aprender” (DUARTE, 2003), descompassadas do processo de apropriação dos conhecimentos científicos. É o profissional delineado pela atual conjuntura capitalista que espera o máximo de produtividade e competência.

No entanto, reconhecem que o sistema dual de educação brasileira se faz presente ao organizá-la de forma discrepante a diferentes classes sociais, ampliando assim o rol das desigualdades educacionais e, conseqüentemente, sociais, promovendo a manutenção da ordem vigente. Para os relatores

Permanece [...], o dualismo na educação brasileira [...]: um Ensino Médio destinado a preparar os cidadãos, na perspectiva de uma integração soberana na sociedade brasileira e um outro ensino médio aligeirado, fragmentado e empobrecido, destinado ao adestramento de mão de obra, e via de regra, mão de obra barata (PARANÁ, 2006c, p. 32).

Na indicação 1/06 o CEE (PARANÁ, 2006b, p. 32), justifica a impossibilidade de avançar rumo à construção da escola unitária e politécnica, afirmando que o Decreto nº 5.154/04 não rompeu com a “lógica perversa da reprodução do capital”, mantendo “o mesmo espírito do decreto Federal nº 2.208/97, abrindo apenas a possibilidade do Ensino Médio Integrado”. Com relação aos objetivos a serem alcançados pelas escolas que oferecem a EP no Paraná, o CEE coloca-se, portanto, na contramão do anseio da SEED/DET, uma vez que “[...] espera-se que essas instituições preparem profissionais que tenham aprendido a aprender [...]” (PARANÁ, 2006b, p. 34).

Cêa (2005, p. 10) ressalta o envolvimento dos profissionais que fizeram parte do DEP “[...] no movimento de luta pela revogação de decreto 2.208/97”, o que para a autora fora um dos motivos que a SEED-PR buscasse a implantação da educação profissional integrada. No entanto, o fato de existirem intelectuais partícipes das decisões do Estado, não garante que este se volte aos interesses da classe trabalhadora. A respeito disso Gramsci anunciava

[...] um intelectual que passa a fazer parte do partido político de um determinado grupo social confunde-se com os intelectuais orgânicos do próprio grupo, liga-se estreitamente ao grupo, o que, **através da participação na vida estatal, ocorre apenas mediocrementemente ou mesmo nunca** (GRAMSCI, 2004, C12, §1, p. 24 grifos nossos).

Dessa forma, podemos compreender que ao mesmo tempo em que o grupo de intelectuais responsável pelo DEP da SEED-PR buscava articular nos espaços escolares a formação omnilateral, promovida pela garantia da escola unitária e politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo, as forças conjunturais do atual sistema de produção, voltadas aos interesses estrangeiros e da burguesia nacional, deflagrados pelo Banco Mundial junto ao sistema nacional de educação não permitiram sua concretude.

[...] na realidade atual é possível identificar intelectuais progressistas engajados politicamente, e ao mesmo tempo, não orientados pela categoria de classe, isto é, não revolucionários e, nesse sentido, não orgânico às classes subalternas. Progressistas, porque seu engajamento político foca o equacionamento de determinados problemas sociais originários da dinâmica de funcionamento da sociedade; e não classistas, não revolucionários, porque a atuação desses intelectuais na vida social ocorre por meio da identidade não de classe, mas por outras (étnicas, de gênero, opção sexual, etc); portanto, eles não têm como escopo fundamental a superação do elemento determinante da sociedade capitalista, que são as contradições de classe [...] (MARTINS, 2011, p. 146).

Entendemos que, no âmbito escolar, o trabalho docente deve permear o encaminhamento para a construção de uma educação estruturada de forma a superar a distância cada vez maior que o sistema capitalista impõe à classe trabalhadora com relação ao conhecimento. Diversos movimentos educacionais e as teorias que as sustentam apontam para a necessidade de agregar direitos educacionais a determinados grupos, no sentido de adaptá-los à ordem vigente, ao contrário do proposto e defendido por Gramsci em sua militância política e social. Os educadores deverão necessariamente ter desenvolvido a compreensão da realidade social, uma visão de mundo capaz de aludir seus alunos em prol da construção de uma nova ordem social, é ainda necessário ter clareza de que

[...] o nexo instrução-educação somente pode ser representado pelo trabalho vivo do professor, na medida em que o professor é consciente dos contrastes entre o tipo de sociedade e de cultura que ele representa [...]. Se o corpo docente é deficiente e o nexo instrução-educação é abandonado [...] a obra do professor será ainda mais deficiente [...] (GRAMSCI, 2004, C12, § 2, p. 44).

Salientamos, portanto, a importância por parte do corpo docente a respeito de toda e qualquer proposta que visa à emancipação humana por meio da educação, ou seja, a necessidade do professor, enquanto intelectual responsável pela garantia da socialização do saber, utilizar-se da escola como instrumento de democratização social. É com essa preocupação que evidenciaremos, no próximo capítulo, a compreensão por parte dos professores envolvidos nos cursos de educação profissional dos princípios teórico-filosóficos que permeiam as DCE's da EP do Paraná, com o objetivo de levantar as concepções assimiladas a respeito dessa modalidade de ensino, a partir do conhecimento das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional do Estado do Paraná.

[...] se a burguesia educa as classes subalternas para continuarem a viver na condição de subalternidade, é necessário que as classes subalternas façam o embate também no campo ideológico-cultural, educando-se para que possam forjar uma nova visão de mundo e disseminá-lo no meio social, com vistas a potencializar lutas que resultem na revolução do modo de vida social (MARTINS, 2011, p. 142).

É na teia das relações escolares que compreendemos a interlocução que o professor deverá estabelecer frente às necessidades de superação do discurso ideológico dominante, isto é, o trabalho intelectual do professor visa, indubitavelmente, ao desvelamento da realidade social imposta pelas condições objetivas e subjetivas da organização de produção do tipo capitalista.

Para tanto, partimos do pressuposto de que o conhecimento dos preceitos contra-hegemônicos, característica do movimento estabelecido entre os subalternos é inexorável, se pensamos em uma organização para além da atual estrutura social.

O próximo capítulo desta dissertação traz à reflexão alguns elementos necessários à compreensão da relação reprodução/superação dos preceitos ideológico-burgueses, contraditoriamente definidos pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, diretamente implementado pelo Departamento de Educação e Trabalho.

CAPÍTULO III

A IMPLEMENTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES PARA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO PARANÁ: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOCENTE

O propósito deste capítulo é sistematizar o levantamento realizado junto aos professores da Educação profissional a respeito das concepções assimiladas sobre esta modalidade de ensino, a partir do conhecimento das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional do Estado do Paraná.

Com o objetivo de coletar os dados, foram distribuídos 45 questionários entre os meses de março a julho de 2012, entre os professores da educação profissional do Núcleo Regional de Ponta Grossa (NRE- PG), sendo que desses, 5 compuseram o momento da pré-testagem. Dos 45 questionários distribuídos, retornaram 25, ou seja, 55,55% do total, sendo assim partiremos da análise de 25 questionários.

O instrumento de pesquisa, organizado com questões estruturadas e semi-estruturadas fora subdividido em duas seções. Na primeira organizamos questões que nos reportassem à caracterização profissional do professor, tais como o curso, a modalidade, a instituição, o vínculo empregatício e o tempo de atuação na EP. Esses aspectos nos deram suporte para, junto à literatura específica, assim como com as pesquisas já realizadas, buscarmos respostas à dificuldade de implementação das DCE's da Educação Profissional do Paraná. Na segunda seção, as questões elaboradas dizem respeito especificamente aos princípios norteadores das DCE's da EP paranaense. Nosso objetivo foi buscar elementos no discurso docente para compreendermos o modo de assimilação desses princípios fundamentais à implementação da proposta, tais como o conhecimento das DCE'S e de seus fundamentos teórico-filosóficos.

3.1 Caracterização do campo e sujeitos envolvidos na pesquisa

Os professores envolvidos na pesquisa atuam em diferentes instituições e cursos, sendo 20% (5 professores) atuam no curso técnico de enfermagem, 16% (4 professores) lecionam no curso técnico em alimentos, 16% (4 professores) desenvolvem suas atividades no curso técnico em nutrição, 12% (3 professores)

atuam no curso técnico de administração, 12% (3 professores) no curso técnico de informática, 8% (2 professores) atuam no curso de secretário, os demais 28% (no total 7 professores), distribuem-se entre os sete diferentes cursos técnicos. Sendo cursos técnicos em segurança do trabalho, turismo, agropecuária, contabilidade, agente comunitário, farmácia, publicidade e saúde bucal. Dentre os pesquisados, 12% (3 professores) não identificaram os cursos de atuação. É importante considerar que dentre os 25 professores, 28% (7) atuam em dois cursos, pois esse é um dado que reflete a necessidade de os professores assumirem um respectivo número de aulas para fechar sua carga horária de trabalho, por isso assumem mais de uma disciplina.

A Secretaria de Estado do Paraná oferece atualmente 44 cursos técnicos de nível médio entre as modalidades integrado e subsequente, distribuídos entre os trinta e dois (32) NRE. (FIGURA 1).



FIGURA 1: Distribuição dos Núcleos Regionais de Educação do Paraná.
 FONTE: <http://www.nre.seed.pr.gov.br/>

O Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa agrega nove (9) municípios, sendo que todos ofertam cursos técnicos, subdivididos entre dez eixos tecnológicos, conforme a TABELA 1 (p. 105), incluindo, o eixo ‘apoio educacional’, o

qual agrega os cinco cursos oferecidos pelo programa profuncionário⁴¹ excluído de nossas análises por corresponder a outra sistemática de formação.

No município de Ponta Grossa, local em que os dados foram coletados, há atualmente vinte e três (23) cursos em andamento do total de quarenta e quatro (44) ofertados pela SEED/DET-PR sendo que desses, 10 cursos (40%) são ofertados na modalidade integrado e 20 (86%) na modalidade subsequente, conforme é possível conferir nos dados da TABELA 1, a qual será apresentada mais adiante na p. 105.

Conforme a Deliberação 09/06 (PARANÁ, 2006c, p. 04) entende-se por modalidade integrada, em seu Artigo 7º, §1º

[...] 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 uma matrícula única para cada aluno [...] (PARANÁ, 2006c, p. 04).

Em entrevista concedida a Ricardo Silva em 26/11/2009 e publicada em 2010⁴², a professora Sandra Regina Garcia, na época responsável pela chefia do DET, assim definira o ensino integrado, referindo-se à concepção do Paraná sobre essa modalidade

O Ensino Integrado é um sistema que possibilita ao jovem e ao adulto ter uma formação integral em um único currículo, que vai além daquilo que é necessário para o mercado de trabalho ou para o seu processo de escolarização e formação continuada. [...] é a possibilidade de o aluno fazer uma escolarização profissional com uma formação mais sólida. [...] partimos da junção de conhecimentos para a articulação de conhecimentos, pois julgamos ser este o caminho necessário para o professor compreender a integração não só como uma soma de disciplinas, mas também como uma construção de conhecimentos num processo de formação única, continuada, profissionalizada, voltada para a inserção no mercado de trabalho (GARCIA, 2010b, p. 49).

A modalidade integrada, ofertada aos jovens estudantes que concluem o Ensino Fundamental e, que são precocemente levados aos umbrais da escolha profissional, possibilitada por meio da revogação do Decreto nº 2.208/97 pelo Decreto nº 5.154 foi, segundo a SEED-PR (2006a, 41), significa

⁴¹ O programa Profuncionário destina-se à formação técnica de nível médio aos trabalhadores da educação, ou seja, agentes I e agentes II. Parte da carga horária semanal (15 h) é desenvolvida em atividades a distância e outras 5 em aulas presenciais aos sábados. São ofertados os cursos técnicos em alimentação escolar e infraestrutura para os agentes I e os cursos técnicos em multimeios didáticos, secretaria escolar e biblioteconomia para os agentes II.

⁴² Disponível em [www.http://revista.facsenac.com.br/index.php/edupro/article/viewFile/231/pdf_10](http://revista.facsenac.com.br/index.php/edupro/article/viewFile/231/pdf_10)

[...] o compromisso da Educação Profissional com a Educação Básica, entendida como direito social e condição indispensável para superar a perspectiva direcionada para o simples adestramento e adaptação às demandas ditadas pelo mercado e, portanto, pelo capital (SEEDa, 2006, p.41).

São propósitos calcados nos princípios da escola unitária e da educação politécnica, a respeito das quais destacamos no capítulo II do presente estudo e que, no entanto, se apresenta de forma contraditória, até mesmo em função da própria contradição social, uma vez que se considera o Ensino Médio Integrado, utilizando-se a terminologia adotada por Frigotto⁴³ (2005), enquanto uma “[...] proposta em processo de “travessia”, que se coloca para os jovens paranaenses que precisam do Ensino Médio e, ao mesmo tempo, situar-se no sistema produtivo [...]” (SEED, 2006a, p.41).

Entendemos que a prioridade dada pela SEED/DET seria a formação integrada, porém a realidade que se estabelece retratada na TABELA 1, que segue mais adiante na p. 104, é diferente do propugnado pela política educacional do Paraná com referente à EP. Percebemos pelos dados constantes no quadro que a maioria dos cursos são oferecido na modalidade subsequente, a qual se direciona aos sujeitos que já concluíram a formação em nível médio e buscam, via de regra, uma formação profissional específica, na tentativa de tornar-se empregáveis, por meio do estudo das conhecimentos específicos.

A realidade que se coloca, portanto, é de que a maioria da oferta da EP não tem se dado na modalidade integrada e, sim, na modalidade subsequente, que conforme trata a Deliberação 09/06 (PARANÁ, 2006b, p. 04), que a define como “oferecida somente a quem já tenha concluído o Ensino Médio” (PARANÁ, 2006b, art. 7º, § 3º, p. 05).

Ressaltamos que dos 23 cursos técnicos de nível médio ofertados, 10 (43,47%) correspondem à modalidade integrada, enquanto que 20 (86,95%) correspondem à modalidade subsequente. A análise que fazemos desse dado é que a EP no Paraná tem servido à ‘qualificação de mão-de-obra barata’ àqueles que não conseguiram adaptar-se às exigências impostas pelo capital, sendo que é visível

⁴³ Segundo as DCE's, Frigotto (2005) utiliza-se do termo travessia para explicitar o estágio em que nos encontramos em relação à garantia do acesso e terminalidade do Ensino Médio. O documento não cita nas referências bibliográficas a obra em que o autor explicita tal conceito.

que a prioridade de investimento tem se dado nessa perspectiva, ou seja, a de adequar a demanda profissional às necessidades do mercado.

Eixo Tecnológico	Curso técnico de nível médio	Modalidade: Integrado	Modalidade: subsequente
Recursos Naturais	Agropecuária	X	
Ambiente, saúde e segurança	Agente comunitário		X
	Enfermagem		X
	Farmácia		X
	Saúde bucal	X	X
	Prótese dentária		X
	Meio ambiente	X	X
	Nutrição e dietética		X
	Segurança do trabalho		X
Produção alimentícia	Alimentos	X	X
Controle de processos industriais	Química	X	X
	Eletromecânica	X	
Hospitalidade e lazer	Guia de turismo		X
	Cozinha		X
Gestão e negócios	Administração	X	X
	Contabilidade		X
	Logística		X
	Recursos humanos		X
	Vendas	X	X
	Secretariado	X	X
Infraestrutura	Edificações		X
Produção cultural e design	Publicidade	X	
Informação e comunicação	Informática		X

TABELA 1 – Cursos técnicos em nível médio ofertados pelo NRE de Ponta Grossa, no município de Ponta Grossa, distribuídos por eixos tecnológicos e modalidades.

Fonte: http://www.nre.seed.pr.gov.br/pontagrossa/arquivos/File/Educacao%20e%20Trabalho/Cursos%20por%20municipio/PontaGrossa_Setembro_2010.pdf

Nota: Conferido pela pesquisadora, em contato com as instituições escolares que ofertam os cursos, em 16/10/2012.

Esse dado se confirma também quanto à atuação dos professores. Uma vez que temos mais cursos na modalidade subsequente, teremos aí o maior número de profissionais atuando, ou seja, dentre os 25, desses professores, 16 atuam na modalidade subsequente, enquanto que 9 professores atuam na modalidade integrada. Dentre os 25 professores envolvidos na pesquisa, 3 professores atuam

em ambas as modalidades. Vale ressaltar que as DCE's não mencionam a modalidade subsequente em nenhum momento.

A SEED, enquanto espaço próprio da sociedade política na organização do Estado sofre influências da sociedade civil e dos interesses hegemônicos aí hospedados. Percebemos que o consenso ainda em voga na estrutura da educação é conformadora à profissionalização imediata. O interesse é a formação politécnica em nível médio, porém há a evidente preocupação na formação técnico-profissional nas áreas de especialidades.

Quanto ao tempo de atuação, entre os 25 professores envolvidos na pesquisa, 7 (28%) possuem mais de 6 anos de atuação na educação profissional, 4 professores (16%) possuem menos de 1 ano de atuação, 3 professoras (12%) possuem um ano, assim como os professores que possuem dois, três e cinco anos correspondem a um total de 12 professores (36%) e 2 professores (8%) possuem 4 anos de atuação, de acordo com a TABELA 2 e GRAFICO 1.

Tempo de atuação	Número de professores	%
6 anos ou mais	7	28
Menos de 1 ano	4	16
1 ano	3	12
2 anos	3	12
3 anos	3	12
4 anos	2	8
5 anos	3	12

TABELA 2: Tempo de atuação dos professores na Educação profissional.

FONTE: Levantamento de dados realizado pela autora.

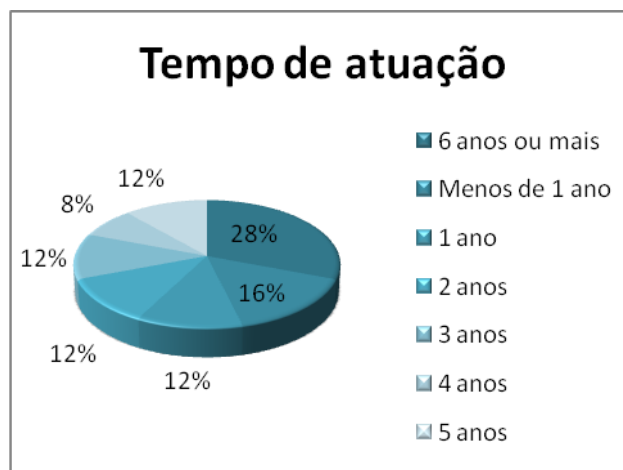


GRÁFICO 1

FONTE: Levantamento de dados realizado pela autora.

O dado acima nos leva a refletir a respeito do apontamento de Garcia (2010a, p. 74) ao afirmar que um dos desafios colocados à SEED/DET em 2008 “[...] foi a falta no Quadro Próprio do Estado, de professores concursados nas disciplinas da área técnica. Realizaram um concurso em 2004 [...]”. De acordo com o anexo III do edital do concurso nº 38/2004, referente ao concurso, para o município de Ponta Grossa, foram ofertadas apenas duas vagas para o curso técnico de agricultura e duas vagas para o curso técnico em pecuária, ambos com a carga horária de 20 horas semanais (20 h/a). Para o curso técnico de agricultura foram aprovados 6 candidatos e para o curso técnico em pecuária foram aprovados 2 candidatos, conforme o anexo I do edital 90/2004⁴⁴, divulgado em 16 de dezembro de 2004.

Alguns dos professores aprovados foram nomeados por meio do Decreto nº 5.963/05, de 26 de dezembro de 2006 e, divulgado em 04 de janeiro de 2006, o qual não agregou os aprovados do município de Ponta Grossa, os quais também não foram nomeados por decretos posteriores. Não nos ativemos a buscar as razões pelas quais esses professores não assumiram seus cargos, porém, há possibilidade de levantarmos algumas hipóteses que merecem investigação, uma delas é que o curso técnico oferecido no município é de **agropecuária** e as vagas ofertadas no concurso foram para cursos distintos (agricultura e pecuária).

O quadro em 2008 seria aquele descrito pelo DET, o quadro próprio do magistério não apresentava professores habilitados para atuação nos diversos cursos, conforme declarado por Garcia (2010a), sendo que o processo de tramitação para a contratação levava mais de 2 anos para efetivar-se e, conseqüentemente, para que os profissionais assumissem seus compromissos docentes, quando as necessidades certamente eram outras, ou seja, tendo em vista o número de vagas ofertadas estavam aquém da necessidade suplantada em 2006.

A partir da realidade descrita referente à implantação da EP no Paraná e, mais especificamente em Ponta Grossa, podemos garantir que os professores de nossa pesquisa não foram contratados por meio do concurso público ao qual Garcia (2010) refere-se. No entanto, pelos dados da TABELA 2, a categoria com maior número de professores com ralação ao tempo de atuação, refere-se aos professores com 6 anos ou mais de atuação na EP⁴⁵.

⁴⁴ É possível acessar o edital por meio do link http://www.cops.uel.br/concursos/seap_2004/resultado/anexo_i_edital90.pdf

⁴⁵ Segundo os levantamento dos dados há 7 professores com 28, 22, 19, 18, 8 e 7 anos de atuação.

Sendo assim, o maior percentual refere-se a professores contratados por concurso público ainda sob o teor da LDB 5.692/71. Segundo Garcia (2010a p.71)

A preocupação que esteve presente na discussão curricular, de acordo com a SEED/DEP, foi a de não cometer os mesmos erros da Lei nº 5.692/71 [...] A lógica dessa lei era produtivista e mecanicista do trabalho embalado pelo tecnicismo e pela teoria do capital humano [...] (GARCIA, 2010a, p. 71).

Para Gentili

A revalorização do papel econômico da educação [...] só começou a adquirir força e maturidade no contexto das políticas keynesianas de bem estar social e no reconhecimento do pleno emprego como requisito de uma política de desenvolvimento duradouro. No campo intelectual, tal força resultou do surgimento da Teoria do Capital Humano que, como mencionamos anteriormente, desempenhou papel central na certificação e legitimação “científica” de que a escola e as políticas educacionais podiam e deviam ser um mecanismo de integração dos indivíduos à vida produtiva (GENTILI, 2005, p. 52-53).

No entanto, a preocupação com o quadro docente que iria efetivar a “[...] integração da educação básica e profissional rompendo com a Educação Profissional que se articula diretamente ao mercado de trabalho, [...] reafirmando a formação humana dos alunos” (GARCIA, 2010a, p. 76), que deveria romper com as amarras da Lei nº 5.692/71 não foi prioridade. Não queremos com isso afirmar que inexistiu por completo, mesmo porque houve encontros com os professores quando da discussão das propostas, uma vez para que a “[...] materialização dos planos de curso construídos coletivamente por professores da rede dos Colégios que já ofertavam cursos em módulos [...] ou que iriam passar a ofertá-lo [...]” (GARCIA, 2010a p. 72).

Salientamos, porém, que não há evidências de quais professores participaram, pois a própria autora afirma que “[...] o conjunto dos professores não tem a compreensão da integração, seja da base comum do ensino médio ou das disciplinas específicas” (p. 72). Ressaltamos que naquele momento os professores das disciplinas específicas já faziam parte do Quadro Próprio do Magistério (QPM) da rede estadual do Paraná. Em nossa pesquisa 4 professores (16%) correspondem a esta condição quando da implantação dos cursos em 2004.

Com a falta de professores QPM, a saída foi contratar professores por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS)⁴⁶. Em nossa pesquisa, 17 professores

⁴⁶ No Paraná há o Processo Seletivo Simplificado para a contratação de professores temporários. Esta seleção é realizada anualmente, por meio de apresentação de titulação e contagem de tempo de

(68%) são QPM e 8 professores (32%) PSS. Interessante foi perceber que os quatro professores que possuem menos de um ano de atuação (16%) são também professores PSS, ou seja, correspondem ao segundo maior percentual da TABELA 2. A título de informação temos 1 professor PSS com um ano de atuação, 2 professores PSS com 2 anos de atuação e 1 professor PSS com 5 anos de atuação, conforme representados na TABELA 3.

Vínculo empregatício	Tempo de atuação	Nº de professores	%	Total %
PSS	Menos de 1 ano	4	16	32
	1 ano	1	4	
	2 anos	2	8	
	3 anos	0	0	
	4 anos	0	0	
	5 anos	1	4	
	6 anos ou mais	0	0	
QPM	Menos de 1 ano	0	0	68
	1 ano	2	4	
	2 anos	1	4	
	3 anos	3	12	
	4 anos	2	8	
	5 anos	2	8	
	6 anos ou mais	7	28	

TABELA 3: Relação vínculo empregatício e tempo de atuação na Rede Estadual de Ensino do Paraná.

FONTE: Dados organizados pela autora.

Garcia destaca que o fato de muitos professores não permanecer na rede estadual, por pertencerem ao quadro de professores contratados dificulta a formação continuada, que, segundo a autora “[...] é um fator essencial para que sejam incorporados, pelo conjunto de professores, os fundamentos políticos e pedagógicos da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio”. (GARCIA, 2010a, p. 74). Em nossa pesquisa, a maioria dos professores pertence ao Quadro Próprio do Magistério, fator este que deveria minimizar o problema da formação e desenvolvimento do processo de compreensão das DCE’s.

Com relação a tal desafio colocado pela autora, na questão em que perguntamos aos professores foram orientados para acessarem as Diretrizes

serviço. Estes são os únicos critérios adotados pela SEED para proceder à contratação. Vale ressaltar que estes professores não possuem plano de cargos e carreira e ao término de cada ano letivo são desligados do quadro de professores, necessitando submeter-se novamente a novo processo no ano letivo seguinte.

Curriculares Estaduais da Educação Profissional do Paraná, ao assumirem suas aulas, a maioria esmagadora, 18 professores (72%) responderam negativamente e 5 professores (20%) responderam que sim. Destes, 4 professores (16%) afirmam terem tomado ciência das DCE's nas reuniões pedagógicas ou seminários de formação docente, ou seja, momentos de capacitação oferecidos pela SEED, sendo todos os professores dessa categoria QPM.

Percebemos nas respostas aos questionários situações preocupantes como, por exemplo, as afirmações dos professores Q2 e Q8, respectivamente, ambos QPM e que atuam na rede estadual de ensino há 5 e 6 anos “[...] de início não houve preocupação com a capacitação pedagógica” (Q2). “Simplesmente me mandaram para a sala de aula” (Q8).

Destacamos a importância do pedagogo da escola enquanto intelectual responsável por mediar as propostas da SEED à efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP), pois

O coordenador pedagógico é um profissional imprescindível para assegurar nas escolas a integração e a articulação do trabalho pedagógico-didático: a formulação e acompanhamento da execução do projeto pedagógico-curricular, a organização curricular, a orientação metodológica, a assistência pedagógico-didática aos professores na sala de aula numa relação interativa e compartilhada com o professor e alunos, colaboração nas práticas de reflexão e investigação, diagnóstico e atendimento de necessidades ligadas ao ensino e aprendizagem dos alunos em conjunto com o professor, atividades de formação continuada, práticas de avaliação da aprendizagem (LIBÂNEO, 2002, p. 74).

Tais tarefas designadas ao pedagogo são possíveis dentro de duas distintas perspectivas: suas intervenções visam à reprodução ou à transformação da atual estrutura social? Há sumariamente a necessidade de esse profissional compreender o teor político e contra-ideológico proposto por meio das DCE's, bem como assimilar seus pressupostos filosóficos como condição *sine qua non* para a formação política dos professores no momento da execução deste novo projeto de sociedade. No entanto, nossos resultados não são animadores no que se refere a essa questão, uma vez que os professores não exteriorizaram tal compreensão.

Há de levar ainda em consideração as Diretrizes Curriculares Nacionais que orientam as matrizes e conteúdos curriculares dos cursos de Pedagogia, assim como os estudos teórico-filosóficos desenvolvidos na formação dos pedagogos, uma

vez que refletem determinadas ideologias e que, conseqüentemente, direcionarão as ações desses profissionais no contexto escolar, enquanto intelectuais.

3.2 A perspectiva dos professores da Educação Profissional frente aos pressupostos teórico-filosóficos da proposta paranaense

Entendemos que para a efetivação da proposta contida nas DCE's paranaenses, a formação docente deveria ser prioridade. Destacamos a preocupação de Gramsci com relação à formação dos professores que desenvolveriam suas funções frente a uma proposta educacional transformadora. E concordamos com Araújo e Rodrigues (2011, p. 112), ao lembrar que “[...] as práticas educativas integradoras requerem, também uma atitude diferenciada dos profissionais da educação, atitude esta que favoreça a construção de uma nova cultura que se revele uma ‘atitude pedagógica integradora’”. Mais que qualificação para desenvolver o currículo integrado, faz-se necessário o comprometimento político dos docentes diante da histórica dualidade do sistema de ensino brasileiro.

O percentual de professores que possuem conhecimento a respeito do autor que fundamenta as DCE's paranaenses se equilibra, ou seja, 13 professores (52%) já tiveram contato com seus fundamentos teóricos, enquanto que 12 professores (48%) nunca tiveram contato com sua produção teórica. Entre os professores que têm tal conhecimento 6 (24%) tiveram acesso pelo curso de formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos⁴⁷.

Sem a necessária base para pensar os cursos de educação profissional sem um valor utilitarista, próprio do sistema atual, os professores, ao serem questionados a respeito dos objetivos que levam os alunos a buscarem tais cursos, nos fornecem as respostas de acordo com aquilo que esperávamos, tendo em vista a falta de

⁴⁷ O Curso de Formação Pedagógica para Bacharéis e Tecnólogos (FORMPED) foi oferecido aos professores contratados para atuarem nos cursos de educação profissional, aprovados nos concursos de 2004 e 2007. O curso foi organizado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, totalizando 542 horas aula, tendo como objetivos: habilitar portadores de diplomas de nível superior para o exercício do magistério em disciplinas que integram o currículo no ensino médio e educação profissional; oferecer formação pedagógica a bacharéis que atuam no Ensino Médio ou Educação Profissional em diferentes áreas do conhecimento, para as quais não existam Licenciatura específica; proporcionar aos bacharéis uma formação científica e pedagógica consistente com vistas ao exercício do magistério; oportunizar a fundamentação teórico-prática necessária à formação docente com ênfase no processo de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica. Informações disponíveis em <http://www.uepg.br/formped/index.htm>

conhecimento das próprias DCE's e, conseqüentemente, dos seus objetivos, conforme ilustra TABELA 4 e o GRÁFICO 2. Sendo assim, 16 professores (64%) afirmam que os alunos procuram tais cursos para conseguir um trabalho, inserir-se no mercado de trabalho, 4 professores (16%), responderam que os alunos buscam a profissionalização para obterem melhores salários, 3 professores (12%) consideram que os alunos buscam o aprimoramento no mercado de trabalho, 1 professor (4%) acredita que os alunos almejam a aprovação no vestibular, além da profissionalização e 1 professor (4%) sugeriu que os alunos buscam o curso em função da proximidade das residências com relação à escola.

Motivo	Nº de professores	%
Conseguir trabalho	16	64
Busca por profissionalização	4	16
Aprimoramento da qualificação profissional	3	12
Aprovação no vestibular	1	4
Proximidade da residência dos alunos/escola	1	4

TABELA 4: Objetivos dos alunos, segundo os professores, por buscarem os cursos de EP.

FONTE: Dados organizados pela autora.

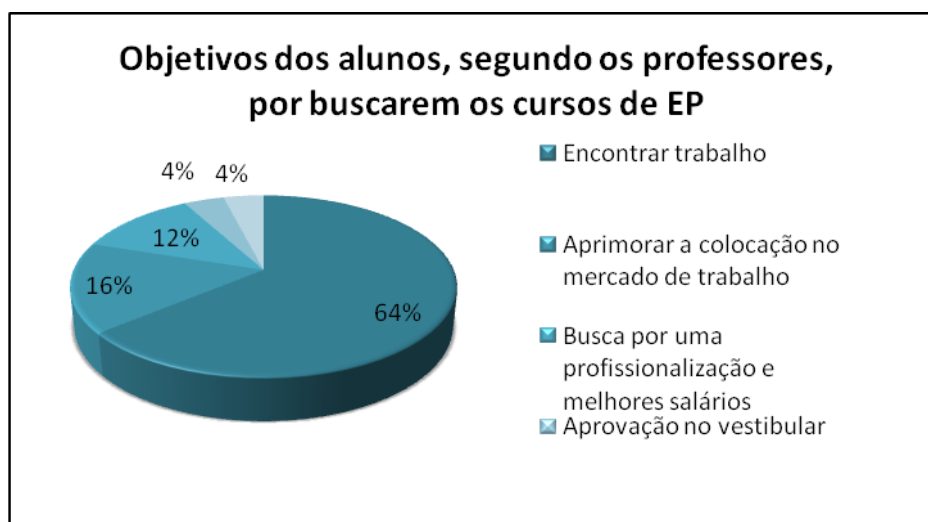


GRÁFICO 2

FONTE: Dados organizados pela autora.

De acordo com os dados, a percepção de que os alunos buscam os cursos de educação profissional a fim de adequar-se às exigências do mercado de trabalho é bastante presente entre os professores. Consideramos, portanto, que, a partir

dessa concepção, os professores buscam, via de regra, auxiliar o corpo discente a atingirem o objetivo a que se propõem, sem, no entanto, buscarem a formação omnilateral proposta pelas DCE's.

Nesse sentido,

É impossível expulsar e exterminar os intelectuais burgueses: o que é preciso fazer é vencê-los, transformá-los, refundi-los, reeducá-los, do mesmo modo que é necessário reeducar em luta prolongada, nas bases da ditadura do proletariado, os próprios proletários, que não se libertam de seu preconceito pequeno-burgueses de repente, por milagre, por obra e graça do espírito santo, ou pelo efeito mágico de uma palavra de ordem, de uma resolução ou de um decreto, mas sim exclusivamente através de uma luta de massas longa e difícil contra a influência das ideias pequeno-burguesas entre as massas (LENIN, 1981, p. 134 apud SOARES, 2000, p. 369).

A SEED/DET expõe a possibilidade de a proposta viabilizar-se pela ação dos professores ao afirmar que

[...] acredita-se que esta proposta possa permitir ao aluno apreender os fundamentos técnicos e tecnológicos, políticos e culturais presentes no mundo da produção, **desde que os educadores se comprometam** a articular e integrar os conhecimentos histórico-sociais, como condição para uma sólida formação científico-tecnológica caracterizada como indutora de uma educação emancipatória que busca garantir o acesso e o direito de todo cidadão brasileiro e paranaense ao trabalho (SEED, 2006a, p. 41).

Superar a visão mercadológica da formação humana é um desafio que se coloca àqueles que se propõem à estruturação de uma nova ordem social. Tal visão, conforme nos apontam os professores, ainda se faz presente entre a classe trabalhadora, uma vez que os alunos que buscam a EP são filhos de trabalhadores ou já são trabalhadores, os quais não tiveram oportunidade de conceber sua condição humana para além do capital. Os professores, por sua vez, não foram preparados para a superação dessa visão, incorrendo também no mesmo equívoco, atrelados à atuação nos cursos de formação profissional estruturados sob a Lei 5.692/71. A questão do emprego é assim o ponto nevrálgico para a formação dos trabalhadores, ou seja, a busca por adaptação ao sistema capitalista, tanto na visão dos professores e, sob o olhar dos mesmos, na visão dos alunos.

Embora as DCE's proponham outra concepção de formação humana, partindo de uma visão ontológica do ser humano, em que “[...] o saber tem valor como formador do homem[...]” (MORETTI, 2006, p. 188) e, conseqüentemente, “[...] deixa de ser valor de troca [...] não é importante para a inserção no mercado de

trabalho, para ser trocado por um emprego [...]” (MORETTI, 2006, p. 188), a viabilidade de sua efetivação torna-se improvável, pois as questões ideológico-burguesas estão ainda extremamente presentes na educação brasileira, sendo que

Na acepção conservadora que domina seus usos (e abusos), a empregabilidade desempenha uma função simbólica central na demonstração de um caráter limitado e aparentemente irrealizável dessa promessa na sua dimensão econômica: a escola é uma instância de integração dos indivíduos ao mercado, mas não todos podem ou poderão gozar dos benefícios dessa integração já que, no mercado competitivo, não há espaço para todos (GENTILI, p. 52).

A partir de tais posicionamentos, nos preocupa a visão de ‘educação politécnica’ e do ‘trabalho como princípio educativo’ apreendida pelos professores que atuam nos cursos de EP. Permeia a concepção individualista de formação como, por exemplo, podemos perceber no registro do professor Q2 a respeito de seu conceito de trabalho como princípio educativo

Trabalho como ato educativo, é uma oportunidade de criar e desenvolver valores no crescimento e evolução do indivíduo. Assim como laços familiares, de amizade criam vínculos e imputem valores de responsabilidade, segurança emocional, desenvolvimento cognitivo e psicomotores. O trabalho é uma possibilidade de “educar” o sujeito no ambiente social (Q2).

A respeito da educação politécnica o professor Q8 a define como “[...] é a formação para ‘o fazer’, desenvolvendo apenas habilidades técnicas. A proposta para o Ensino Médio Integrado é articular a cultura, ciência e tecnologia, procurando formar o cidadão [...]”. Para Ramos (2007, p. 04) “[...] articular trabalho, ciência e cultura significa compreender o trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com o “aprender fazendo”, nem é formar para o exercício do trabalho”.

O professor Q12 expõe certa preocupação diante da realidade que se apresenta, porém não explicita o conceito de trabalho como inerente ao ser humano, apontando a necessidade de conscientização apenas dos alunos para sua formação.

Trabalhamos com a realidade e nem sempre é possível a formação politécnica. É uma questão sócio econômica e cultural. E para que as propostas curriculares sejam trabalhadas, é primeiro necessário conscientizar os alunos que o curso profissionalizante sozinho não prepara para o mundo do trabalho. É necessário buscar aperfeiçoamento (Q12).

Tais considerações estão longe de permear a compreensão de educação politécnica da forma como concebida, ou seja, voltada à emancipação da classe trabalhadora, à construção de uma sociedade justa, igualitária e calcada nos princípios socialistas, definida por Ramos (2007, p. 03) como “[...] uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”.

Devemos conceber o sentido de “escolhas” aqui colocada pela autora compreendendo que ao jovem é necessário oferecer outras condições que não aquelas impostas pelo capital. O fato de “escolher” uma profissão diante da ordem burguesa não é uma opção, não é uma escolha no sentido lato do termo. Nesse sentido, é que Araújo e Ramos bem expõem essa questão

[...] o fato de que as contradições vividas pelos homens não resultam de suas práticas individuais de escolhas, mas da divisão social do trabalho que promove a dicotomia homem-sociedade. É a divisão do trabalho que divorcia o homem de suas condições de existência e impede sua efetiva prática da liberdade, que se efetiva também na possibilidade real de escolhas. Por isso o projeto de emancipação humana requer, necessariamente, a superação da sociabilidade do capital [...] (ARAÚJO & RODRIGUES, 2011, p. 110).

Interessante a conclusão do professor Q7, ao afirmar que “[...] na verdade não há uma formação politécnica nos cursos profissionalizantes. O que há é uma formação para o mercado de trabalho. A escola forma empregados e não dirigentes”. O professor Q25 é mais sintético ao afirmar “[...] acho que a proposta ficou só no papel”.

Nosella (2007, p. 143) posiciona-se de modo bastante pertinente “[...] quem mais além de muitos membros do GT Trabalho e Educação da ANPEd [...], identifica imediatamente politécnica com a proposta educacional socialista?”. Entre os sujeitos de nossa pesquisa, não há clareza do termo como voltado à educação emancipatória.

Constatamos, conseqüentemente, que a formação para o “mercado de trabalho” ou para o “mundo do trabalho” - compreendido como sinônimo de mercado de trabalho – aparecem em 16 respostas (64%), 7 (28%) professores apresentaram outras respostas e 4 professores não responderam (8%). As terminologias se confundem também na questão em que questionamos a definição de um e outro

termo. Nesse sentido, consideramos bastante pertinente o questionamento de Hage (1991, p. 46), ao tratar das concepções arraigadas a respeito do trabalho para por meio do qual expõe

[...] como organizar um processo educativo que relacione trabalho e educação transcendendo o reducionismo do mercado de trabalho e o imediatismo do senso comum de grande parte dos profissionais que atuam no sistema educativo e das populações e demandas da escola? (HAGE, 1991, p. 46).

Assim, temos como definição de mundo do trabalho as observações dos professores que participaram de nossa pesquisa, o que nos demonstra pouco esclarecimento a respeito do assunto em questão

Termo muito utilizado hoje porque tem uma visão mais abrangente, o aluno vai se preparando para o mundo, quer dizer, terá jogo de cintura para enfrentar as necessidades e exigências do mundo globalizado de trabalho. O mercado de trabalho não dá conta de resolver tudo (Q4).

É dar formação para a vida, para que possa escolher a profissão em que vai atuar com conhecimento de forma integral. Quando falamos em mercado de trabalho, foca-se em determinada área para aprofundarem-se os conhecimentos. Até hoje não entendi como ter cursos profissionalizantes que preparem para o mundo do trabalho e não para o mercado (Q8).
o profissional formado para o mundo do trabalho tem conhecimentos e habilidades suficientes para inserir-se nos mais diversos campos, de forma crítica e proativa (Q14).

Pensa-se em pessoas preparadas ou preparação para a busca de conhecimentos, em diversas áreas ou assuntos. (Q18)

Mundo do trabalho é um modo mais geral na questão de qualificação para qualquer emprego, enquanto mercado de trabalho é mais específico (Q19)

Não há clareza para os professores a que concepção de trabalho nos referimos ao abordarmos a questão em pauta. Essa assertiva evidencia-se no posicionamento do professor Q14. Nas palavras de Ramos (2006, p. 02), devemos conceber aqui “[...] trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana [...]. O trabalho compreendido como realização humana inerente ao ser [...]”. E completa

[...] como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidade de produção da liberdade.

Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas (RAMOS, 2006, p. 03).

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

Para Ciavatta

À medida que a escola adquire a finalidade de preparar para as exigências da produção capitalista, ela assume também as exigências da ordem social desenvolvida nos processos de trabalho, tais como disciplina, exatidão, submissão física, técnica e moral, cumprimento estrito dos deveres, pontualidade, contenção corporal e afetiva. Ela assume os deveres impostos pela produção, através dos mecanismos do Estado, e relega, a segundo plano, sob mil artifícios ideológicos, o direito à educação que fundamenta as demandas da sociedade civil (CIAVATTA, 2005, p. 128).

O professor Q25 considera que os cursos profissionalizantes “[...] estão formando para o mundo do trabalho”, no entanto, também comenta que para isso “[...] teria que ter uma melhor estrutura, os cursos não têm laboratórios, foram feitos na base do ‘oba-oba’”.

A observação do professor aponta para uma outra questão que também nos atentamos a investigar em nossa pesquisa com relação à visão docente, ou seja, quais as condições estruturais que os cursos se encontram, a partir da ótica desses sujeitos. Nessa questão solicitamos que os professores nos informassem sobre tais condições, ou seja, biblioteca, laboratórios e habilitação dos professores. Os dados que colhemos estão aquém das necessárias ao bom funcionamento dos cursos que possuem por base a politecnia. As opiniões dos professores se dividem, mas apontam para a precariedade dessas condições.

Dos 25 professores, 13 (52%) consideram as condições da biblioteca apropriadas, 11 professores (44%), dentre os 25, apontam apropriadas as condições do laboratório e 6 professores (24%) do total de 25, consideram que a formação do quadro de professores é adequada, 5 professores (20%) não contemplaram nenhum dos aspectos como satisfatório, conforme nos demonstra a TABELA 5 e o GRÁFICO 3.

Aspecto estrutural	Nº de professores	%
Biblioteca	13	52
Professores habilitados	11	44
Laboratórios	6	24

TABELA 5: Condições estruturais para o funcionamento adequado dos curso de EP

FONTE: Dados organizados pela autora.

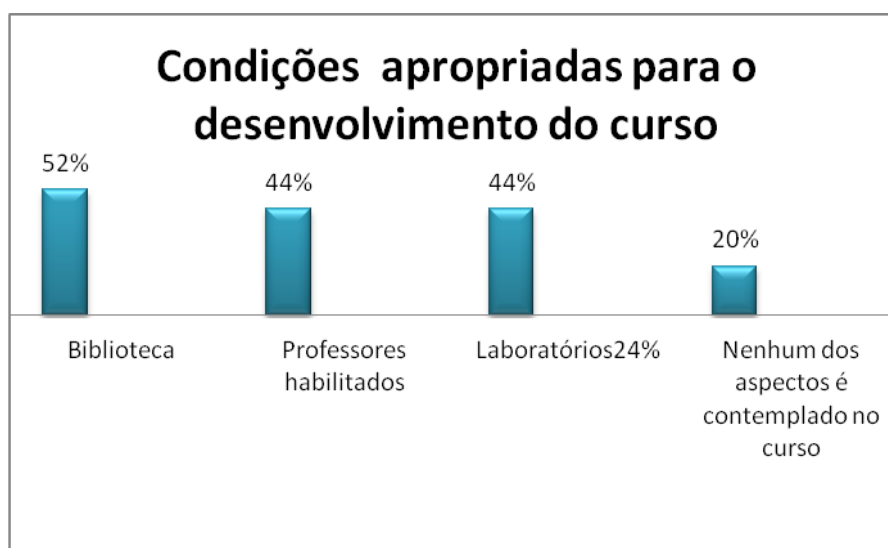


GRÁFICO 3

Fonte: Dados organizados pela autora.

Para a constituição da escola unitária Gramsci (2004, C12, §1, p. 36) já se atentava para a necessidade de se ampliar as práticas escolares “[...] dos prédios, do material científico, do corpo docente”. Assim, o autor defende que “[...] a questão dos prédios não é simples, pois esse tipo de escola deveria ser uma escola em tempo integral, com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminários” (GRAMSCI, C12, §1, p. 37).

Embora tenhamos os dados majoritários com relação à organização das bibliotecas para os cursos de EP, ainda temos 48% não contemplados pelo número representativo de nossa pesquisa. O professor Q2, por exemplo, afirma que “não

temos biblioteca estruturada, nem laboratórios” – esse professor atua no curso técnico em segurança do trabalho. No caso do professor Q3, o qual não identificou seu curso de atuação, declara que em sua escola “biblioteca específica não tem e o laboratório está em construção”. O professor Q6, o qual desenvolve a docência no curso técnico em enfermagem faz um balanço positivo a respeito das condições de sua escola afirmando que “nossa biblioteca é recente e foi uma conquista nossa, hoje temos vários exemplares. O laboratório é improvisado, mas temos material”. Para o professor Q10, que atua no mesmo curso “[...] todas as condições são apropriadas, pois o curso é ofertado desde 2006 e já contava com material de laboratório do curso de enfermagem antigo”. O professor Q16, atuante no curso técnico em informática, declara-se indignado, pois “[...] os laboratórios são deficientes, o sistema operacional é errado e faltam ferramentas específicas”.

Dentre os aspectos indicados, os professores são unânimes em considerar a fragilidade dos laboratórios, bem como apontam a constituição do corpo docente como o grande ponto positivo dos cursos, uma vez que são habilitados, ou seja, formados para a área de atuação, exigência da SEED para assumir as aulas, independente do vínculo empregatício, porém não consideramos positivo o número que se apresenta em nossa pesquisa (44%). Dentre os critérios apontados como ‘habilitados’ os professores consideram o fato do vínculo via concurso público, ou seja, afirmam que “[...] os professores sim fazem a diferença, pois contamos com um corpo docente extremamente qualificado e 80% QPM”, declara o professor Q6, o qual, anteriormente, registramos a afirmação de que em sua escola há laboratórios improvisados.

Certamente esses problemas permeiam a falta de financiamento para o bom andamento das propostas, como já apontado por Garcia (2010a).

[...] é preciso tratar da questão do financiamento. A implantação de cursos de ensino médio técnico requer investimento em laboratórios, bibliotecas, recursos de manutenção, e isto têm sido tratado marginalmente, dependendo da vontade política de governantes. [...] é preciso [...] orçamento próprio para a Educação Profissional [...] (GARCIA, 2010a, p. 75)

Esse aspecto também é defendido por Araújo e Rodrigues (2011, p. 111)

[...] Sustentamos que a ideia de um ensino médio integrado pressupõe [...], um coerente financiamento capaz de promover a qualificação da estrutura física dos espaços formativos, de modo que os alunos possuam espaços

para o desenvolvimento da experimentação e das práticas de estudo e investigação [...] (ARAÚJO & RODRIGUES, 2011, p.111).

Uma proposta com base nos fundamentos socialistas gramscianos precisa repensar o investimento financeiro, pois para efetivar-se “[...] requer que seja completamente transformado o orçamento do ministério da educação, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo [...] (GRAMSCI, 2004, C12, §1, p. 36). A respeito da estrutura necessária à efetivação da educação politécnica Kuenzer adverte que

Não dá para você pensar numa proposta que reunifique teoria e prática com o professor desqualificado, ou com professor qualificado segundo o velho princípio humanista clássico, para trabalhar numa escola que não tenha laboratórios, que não tenha bibliotecas e que não tenha todos os recursos que a moderna ciência e tecnologia colocam à disposição do homem. (KUENZER, 1991, p. 123).

Isso só é possível de acordo com o devido planejamento e atenção ao investimento destinado à educação pública; se tudo continuar como está, dificilmente superaremos o problema da dualidade do ensino, pois as classes dominantes permanecerão usufruindo dos benefícios que a desigualdade lhes proporciona em detrimento aos subalternos que recebem migalhas da “vontade política” como bem coloca Garcia (2010).

Gramsci denunciou veementemente em seu artigo “Homens ou máquinas”, produzido para o *Avanti* (24 de dezembro de 1916) a discriminação sofrida pela classe trabalhadora do processo de aquisição do conhecimento por falta de investimentos. Escreveu ele

A cultura é um privilégio. A escola é um privilégio. E não queremos que seja assim. Todos os jovens deveriam ser iguais diante da cultura. O Estado não deve pagar com dinheiro de todos a escola para os medíocres e deficientes, mas filhos de abastados, enquanto exclui dela os inteligentes, porque filhos de proletários (GRAMSCI, 2004b, p.74).

Ao abordarmos o problema da dualidade junto aos sujeitos da pesquisa, obtivemos o resultado extremamente dividido. Entre os 25 professores 11 (44%) consideram que o Estado do Paraná ao oferecer o ensino profissional mantém a dualidade do ensino, de forma a preparar as classes trabalhadoras para uma inserção profissional precoce, enquanto que a burguesia permanece usufruindo da

escola humanista clássica e outros 11 professores (44%) não possuem essa visão da EP, 3 professores (12%) não responderam.

A teoria da dualidade de ensino, considerada como uma teoria crítico-reprodutivista exatamente por criticar a situação da escola, porém sem nada propor para transformá-la, é difundida no Brasil no final da década de 1970 por meio das análises críticas desenvolvidas por Saviani no decorrer dos anos 1970 e publicadas em 1980, na obra “Escola e Democracia”.

Tal obra é um marco para a literatura educacional brasileira por evidenciar toda a problemática inerente às teorias educacionais, desde a escola tradicional à (a) uma nova possibilidade de organização de uma proposta educacional emancipadora, que o autor denomina de “Pedagogia histórico-crítica ou PHC”. Embora consideremos de suma importância as contribuições da PHC para a efetivação da educação politécnica, sob a ótica da escola unitária, não nos ateremos a sua análise, por não consubstanciar nesse momento nosso objeto de estudo.

A teoria da escola dualista,

[...] elaborada por C. Baudelot e R. Establet e exposta no livro *L'École Capitaliste em France* (1971). [...] “teoria da escola dualista”, porque os autores se empenham em mostrar que a escola, em se pese a aparência unitária e unificadora, é uma escola dividida em duas (e não mais que duas) grandes redes, as quais correspondem à divisão da sociedade capitalista em duas classes fundamentais: a burguesia e o proletariado (SAVIANI, 2007b, p. 25).

A escola organiza-se, segundo tal teoria a oferecer um determinado tipo de escola aos proletários, o que os autores chamam de rede primária-profissional (PP) e outro tipo de escolas à burguesia, que denominam secundária-superior (SS). Dessa forma, o capitalismo reproduz pela via da escolarização a divisão da sociedade em classes, bem como as relações de produção que lhe interessa.

Segundo os autores da teoria da escola Dualista, cabe à classe trabalhadora frequentar a escola primária para, posteriormente, dirigir-se à formação profissional aligeirada e que sirva de contingente aos interesses da burguesia e do capital, enquanto que à burguesia reserva-se o privilégio de prosseguir ao ensino propedêutico e, conseqüentemente, à formação de nível superior.

Gramsci denunciara na Itália semelhante situação, ao afirmar que

A escola tradicional era oligárquica já que destinava à nova geração dos grupos dirigentes, destinada por sua vez a tornar-se dirigente: mas não era oligárquica pelo seu ensino. Não é a aquisição de capacidades de direção, não é a tendência de formar homens superiores que dá a marca social de um tipo de escola. A marca social é dada pelo fato de que cada grupo social tem um tipo de escola próprio, destinado a perpetuar nestes estratos uma determinada função tradicional, dirigente ou instrumental. Se se quer destruir esta trama, portanto, deve-se não multiplicar e hierarquizar os tipos de escola profissional [...] (GRAMSCI, 2004, C12, §2, p. 49).

De acordo com o parecer dos professores a visão dualista permanece mesmo àqueles que consideram que a educação no Paraná não a mantém, como por exemplo, percebemos nas considerações do professor Q2 ao afirmar que “[...] uma concepção dessas apenas menospreza o curso técnico e os alunos que muitas vezes o frequentam por opção”. Há certa ingenuidade no posicionamento do professor. Segundo Gramsci (2004b, p.62), “[...] a ingenuidade é muito freqüentemente sinônimo de tolice – e não devemos ser severos com os... ingênuos”.

Nossos jovens não optam por buscar a formação profissional, mas, sim, as condições materiais que lhe é apresentada, acabam por obrigar-lhes a tal ‘opção’. Estabelecem-se, assim, entre o corpo docente a concepção de que se faz necessário uma escola extremamente interessada, com finalidades imediatistas. Parece louvável aos professores que educação da classe trabalhadora se dê por meio do discurso da empregabilidade, como supõe o professor Q14, o qual não considera esse sistema dual e, em sua concepção “[...] a diversidade do mercado de trabalho necessita de mão de obra qualificada, indiferente da classe social”, ao mesmo tempo afirma “[...] enquanto o governo primar pela quantidade em detrimento à qualidade, a massa operária estará sempre sendo manipulada, pois tem uma formação precária [...]”.

Para o professor Q21 há a manutenção da dualidade no ensino, pois, “[...] a classe trabalhadora precisa incluir seus filhos no mercado de trabalho cada vez mais cedo e, por isso, não recebem formação humanista de qualidade. O foco deles é o trabalho para ajudar a manter a família e a independência”. Tal perspectiva pressupõe, conforme define Moretti

[...] uma educação medíocre adequada às necessidades de um mercado no qual vigora a divisão pormenorizada do trabalho e no qual se necessita, cada vez mais, de um número maior de trabalhadores com uma quantidade

menor de conhecimentos, A formação destes trabalhadores - cada vez mais precoces – passa não pela construção de um saber consistente e com significado histórico, mas pela construção de competências adequadas a uma futura prática profissional (MORETTI, 2006, p.187).

Chamou-nos a atenção a resposta do professor Q23, por sua incoerência nas respostas. Afirma o professor que a educação profissional não promove a dualidade e defende que “[...] nossos cursos são de excelente qualidade, podendo ser um passo para o trabalho”. No entanto, quanto à questão referente aos aspectos estruturais do curso, as quais já analisamos, esse professor aponta a falta de laboratórios e de biblioteca apropriada como impasses para o desenvolvimento das atividades do curso. Questionamos-nos como o docente poderia julgar os cursos como tendo “excelente qualidade” se o mesmo aponta a falta de estrutura mínima para o bom desenvolvimento satisfatório dos mesmos.

Há professores mais conformistas como o professor Q19 o qual considera que “[...] o curso técnico é uma forma de especialização e sempre vai haver diferença no ensino”, ou o professor Q18

Aqui – (referindo –se ao Estado do Paraná) – o acesso à educação, seja técnica, acadêmica e especialização está muito facilitado para diferentes classes sociais e o ensino técnico tem preparado profissionais capacitados para as demandas atuais para o mercado de trabalho (Q18).

A respeito desses posicionamentos Nosella (2009, p. 21) afirma que

A consideração de que o Ensino Médio deve priorizar a preparação (imediata ou remota) para o mercado, é admitir a legitimidade da profissionalização precoce. A atual apologia ao ensino profissionalizante e a ampliação desse sistema escolar é uma declaração à falência e do abandono do ensino médio humanista, “culturalmente desinteressado”, preparado para formar dirigentes (NOSELLA, 2009, p. 21).

Comungamos da concepção de Nosella e compreendemos que uma proposta politécnica e de escola unitária, nos moldes das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional do Paraná, já traz em sua gênese um grande equívoco teórico e conceitual. Aí reside nossa preocupação em estabelecer as relações que se evidenciam no processo de sua implantação por parte dos professores responsáveis por efetivá-la, uma vez que, além dos aspectos estruturais e financeiros necessários materialmente ao desenvolvimento dos cursos, o comprometimento político diante da classe trabalhadora é prioritário por aqueles que

também se encontram entre os subalternos. Sá (1991, p. 134), na ocasião dos debates e discussões sobre politecnia, ocorrida em Brasília, em maio de 1989, tece algumas considerações no que diz respeito aos sujeitos de nossa pesquisa. Assim afirma,

A implantação de uma escola [...] com características de formação científica e tecnológica, voltada para uma realidade concreta, implicaria não só uma formação diferente da dos profissionais de educação, mas também uma jornada de trabalho diferente, condição de trabalho diferente, de tal modo que ele pudesse produzir o saber escolar em caráter efetivamente novo ao que tem acontecido até agora. Esse profissional que trabalha brutalmente, que é extremamente explorado, não pode, efetivamente, em hipótese alguma, desenvolver nada próximo do que foi colocado aqui, [...] (SÁ, 1991, p. 134).

Diante do processo de formação dos professores concordamos com e podemos ressaltar ao menos duas observações importantes. A primeira delas é a de que as atuais propostas de formação, tanto na graduação, quanto na formação continuada, enfatizam as situações práticas em detrimento à construção teórica para a compreensão da função docente e, quando tratamos de educação profissional, temos ainda um agravante tendo em vista que os docentes que atuam nessa modalidade são bacharéis nas diversas áreas, e, conseqüentemente, não tiveram acesso às diferentes teorias pedagógicas; a segunda é que os profissionais docentes das licenciaturas, entre eles o pedagogo escolar, não se aprofundam, quiçá chegam a ter contato com as teorias de cunho ‘contra-hegemônico’, como por exemplo, as propostas pedagógicas de Lênin, Krupskaja, Makarenko, Pistrak, Gramsci, intelectuais que constroem fundamentos teóricos educacionais à estruturação de uma nova conjuntura social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto permeou como objetivo geral a análise crítica das Diretrizes Curriculares da Educação Profissional do Estado do Paraná, de forma a desvelar seu real papel na atual organização social, o que foi possível por meio da compreensão do desenvolvimento histórico da educação profissional no Brasil e seus determinantes econômico, sociais e político-educacionais, pelo aprofundamento da produção da teoria gramsciana e de seus leitores, assim como pela constatação, junto ao corpo docente atuante nos cursos de educação profissional, a respeito da compreensão das diretrizes Curriculares estaduais para essa modalidade de ensino.

Ao findá-lo, tendo em vista o histórico da educação profissional no Brasil, consideramos que ao estruturá-la, a Secretaria de Estado de Educação do Estado do Paraná, na gestão 2003/2010, apresentou sua positividade na medida em que instigou educadores e pesquisadores ao aprofundamento teórico diante de seus pressupostos, os quais, calcados nos preceitos das pedagogias socialistas, evidenciaram a possibilidade de construção da educação voltada aos interesses da classe trabalhadora, ou seja, a educação politécnica, garantida pela própria Constituição brasileira, em seu artigo 205.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

É possível percebermos que ao sistema educacional brasileiro a Constituição define uma proposição politécnica e vamos mais além, não para uma determinada modalidade de ensino (fundamental, médio, profissional), mas para o processo educacional do cidadão. A politécnica, nesse sentido, deve ser concebida desde o ingresso da criança à escolarização, isto é, de acordo com a atual legislação aos quatro anos de idade, e não uma concepção que caracterize um nível e/ou modalidade específicos. É, portanto, um projeto do sistema nacional de educação, pois a formação omnilateral não pode se dar apenas a partir dos 13 ou 14 aos 18 anos de idade, quando o aluno frequenta uma formação profissional específica na modalidade integrada. A formação para o trabalho assim concebida nada mais é que a manutenção ideológica da divisão parcelada do trabalho, imposto

pela sociedade capitalista a qual expropria o trabalho do trabalhador com o mero objetivo de produção de mais-valia.

Não podemos ainda desconsiderar nesse contexto a importância do retorno das discussões sobre politecnia, enfaticamente desenvolvidas no período em que se estruturava a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996, que voltam a servir de guia aos estudos focados, tanto ao estabelecimento das funções do ensino médio, profissional ou, quanto a sua organização no Sistema Nacional de Educação. O presente estudo nos instigou por este viés, ou seja, como definir-se em nível de estado federativo uma política focada na contramão da política educacional federal? Essa é sem dúvida uma séria dificuldade que precisa necessariamente ser superada, pois enquanto não houver um projeto educacional efetivamente brasileiro, que defina claramente para todas as instâncias (municipais, estaduais, distrital e federal) que tipo de sociedade se quer construir, nos voltaremos àquilo que nos é imposto pelo capital estrangeiro.

Nessa ótica, podemos ainda afirmar que o fato do Brasil estruturar-se sob a égide do sistema capitalista reflete a estrutura social própria desse sistema e, conseqüentemente, a dicotomia entre trabalho manual e intelectual. O fetiche da certificação é um fato acentuado entre os indivíduos, que acabam por assumir sua incapacidade de empregar-se tendo em vista a sua condição de ‘desadaptados’. A instrução, que segundo Gramsci também é educação (C 12, § 2, p. 43), passa a ser entendida como mais uma mercadoria necessária à melhor remuneração numa sociedade competitiva e em rápida transformação e o trabalho, por sua vez, característica fundamentalmente humana, não é percebido no aspecto histórico e coletivo para o suprimento das necessidades sumariamente humanas.

Há muito a que se avançar nesse sentido, pois a perspectiva da educação politécnica e da escola unitária visa à distribuição democrática do saber historicamente construído pelo conjunto da sociedade, o qual é negado e sonegado às classes subalternas. Aos trabalhadores resta receber a formação adestradora que tão bem serve ao desenvolvimento do sistema em voga, para tornarem-se, “gorilas amestrados” (GRAMSCI, 2007, C22, p. 272).

A proposta de educação profissional do Estado do Paraná pressupõe a possibilidade de uma forma diferente de conceber a sociedade, o trabalho e o próprio homem, no entanto, as lacunas com as quais nos deparamos impossibilitam a efetivação dos pressupostos norteadores da educação politécnica e da escola

unitária, uma vez constatados interesses subjacente à organização produtiva da sociedade na qual nos encontramos. Destarte, o panorama que se delineia diante da implantação da educação profissional integrada no Paraná, nos apresenta a dicotomia entre os claros objetivos da formação politécnica, conjuntamente aos preceitos da escola unitária de um lado e a formação profissional proposta na gestão 2003-2010, de outro.

O que nos faz mister esclarecer é o fato de que a proposta desconsidera a apresentação dos conceitos chave preconizados por Gramsci e que, em conjunto, subsidiaram-lhe o direcionamento de seus estudos tais como o conceito de Estado ampliado (sociedade política + sociedade civil), da estrutura e construção do bloco histórico como garantia da hegemonia por meio dos intelectuais envolvidos. Essa evidência é um indício de que os interesses políticos não se voltam à emancipação humana, uma vez que não leva à compreensão dos sujeitos envolvidos (professores e alunos) as condições históricas, sociais e políticas em que as concepções adotadas foram concebidas.

Parece-nos que ao entendimento da SEED-PR, bastaria somente à equipe responsável do DET a compreensão e apropriação da gênese dos fundamentos teóricos e filosóficos, bem como de seus consultores para que a política educacional com base na politecnia e na escola unitária se concretizasse. Em nosso entendimento, esta é a concepção de 'intelectual orgânico às classes subalternas' apresentado pela SEED, o que a nosso ver é outro equívoco teórico, pois para Gramsci, segundo Martins

[...] uma nova visão de mundo e sua disseminação deverá ocorrer [...] por meio do engajamento orgânico dos intelectuais com às classes subalternas, para que possam interagir com elas com vistas a construir, juntos, organizações e desenvolverem ações com força social suficiente para forjarem um novo bloco histórico em oposição ao bloco hegemônico burguês (MARTINS, 2001, p. 144).

Consideramos a importância da ação dos professores, entendidos como intelectuais orgânicos, às classe subalternas, como fundamental à estrutura e organização da educação segundo os preceitos firmados pelas DCE's, porém haveria necessidade da formação política para com esses sujeitos e não meramente pedagógicas. Por essa análise, apontamos como critério para a real efetivação da educação politécnica e da escola unitária, ainda que voltada apenas a uma

determinada modalidade de ensino, o envolvimento do sindicato dos professores, instituição essa que compõe a sociedade civil organizada e pode vir a ser um espaço de construção de ideologias ‘contra-hegemônicas’.

Diante da análise da implantação da proposta, somos levados a afirmar que as lacunas não superadas recaem sob um terreno propício a não continuidade da perspectiva politécnica, vislumbrada para a educação paranaense. A realidade que se percebe na atual gestão vem reforçando a dualidade da educação sem nenhuma, ou quase nenhuma, resistência por parte dos docentes, os quais assumem exatamente o discurso neoliberal que impregna as práticas escolares.

Destacamos ainda o papel do pedagogo escolar ou dos coordenadores dos cursos profissionalizantes como de extrema relevância, no que diz respeito à apropriação crítica das políticas educacionais, assim como os mecanismos encontrados à sua concretização durante processo de “travessia” como bem nos coloca Frigotto (SEED, 2006), é no âmbito escolar, com os necessários instrumentos que será possível ultrapassar os limites mercadológicos da educação.

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

Defendemos como critério para a estruturação da educação politécnica e o estabelecimento da escola unitária voltada à construção da democracia brasileira por meio de objetivos específicos a nossa realidade, pois o que assistimos por todo o processo de formação humana é que, no Brasil, a ‘classe dirigente’ é dirigida pela verdadeira classe dirigente detentora do capital internacional, ou seja, não formamos dirigentes na acepção gramsciana, mas proletários que ganharão bons salários.

Não podemos deixar de mencionar que são os subalternos os indivíduos que procuram a escolarização por meio da educação profissional, visto que a dualidade educacional ainda é uma constante, sendo assim, dentro do característico processo de contradição da sociedade capitalista é possível transformar a escola no *lócus* no

qual o processo de politização e de consciência coletiva efetivar-se-á, porém conhecendo seus limites e delineando a formação política para além do processo de escolarização.

A possibilidade de organização da escola unitária é, na atual conjuntura, ainda uma utopia, porém, as forças materiais objetivas e subjetivas precisam ser construídas no seio da sociedade civil, a partir da organização política dos subalternos em prol das necessárias transformações superestruturais.

Há muito em que se avançar quanto às pesquisas, discussões e propostas político-educacionais com o objetivo de se promover uma sociedade realmente democrática e que, ao mesmo tempo garanta a possibilidade a todos de tornarem-se dirigentes ou de controlarem quem dirige. Uma escola onde a cultura geral seja de domínio de todos, “[...] como defendiam os homens do renascimento” (GRAMSCI, 2004a, C12 §1, p.), que não negue e nem sonegue conhecimentos, pois só assim esse verdadeiro instrumento de luta, estará nas mãos daqueles que até então foram excluídos dos processos decisórios ou convencidos de que são responsáveis pelas decisões tomadas.

REFERÊNCIAS

ALVES, Gilberto Luiz. **A produção da escola pública contemporânea**. Campo Grande, MS, UFMS; Campinas, SP: Autores Associados, 2001.

ARAÚJO, Ronaldo M. de Lima; RODRIGUES, Doriedson S. (orgs). **Filosofia da práxis e didática da educação profissional**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2011.

_____. Filosofia da práxis e ensino integrado: uma questão ético-política. IN: **Jovens, ensino médio e educação profissional**. São Paulo: Papirus, 2012.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. Campinas, SP: Autores associados, 2004.

BACZINSKI, Alexandra Vanessa de Moura. **A implantação oficial da pedagogia histórico-crítica na rede pública do estado do Paraná (1983-1994)**: Legitimação, resistência e contradições. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

BATISTA, Roberto Leme. **A ideologia da nova educação no contexto da reestruturação produtiva**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

BERNARDES, Anna. LDB – proposta apresentada pelo Conselho Federal de Educação. In: **Politecnia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 34-42. (Cadernos SENEb; 5).

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. O ensino profissional no plano de educação: oferta, atendimento e formação do profissional. In: SEMINÁRIO DO TRABALHO: TRABALHO, EDUCAÇÃO E SOCIABILIDADE. 7., 2010, Marília/SP. **Anais...** Marília, SP: UNESP, 2010.

BRASIL. **Constituição da república Federativa do Brasil**. Lei de 05 de outubro de 1988. Brasília, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional** nº 9.394 de 20 dezembro de 1996. Brasília, 2011.

_____. **Decreto nº. 2.208**, de 17 de abril de 1997. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, referente à educação profissional. Brasília, 1997.

_____. **Decreto nº. 5.154** de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

_____. **Documento base**. 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf

_____. **Plano Nacional de Educação.** 2011. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=16478&Itemid=1107

CARNOY, Martin. **Educação, economia e Estado:** base e superestrutura, relações e mediações. São Paulo: Autores Associados, 1984.

CARVALHO, Jussara Gallindo Mariano Carvalho. **História, trabalho e educação:** a educação profissional no Brasil (EPDB – Poços de Caldas – MG). Dissertação de mestrado – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

ClAVATTA, Maria. *Mediações do mundo do trabalho:* a fotografia como fonte histórica. IN: **Capitalismo, trabalho e educação.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. O ensino médio integrado frente à hegemonia da educação profissional desintegrada: elementos para o debate. In: SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO E POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL. 2., 2005, **Anais...**

Cascavel/Pr. Disponível em:

<http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/medu22.pdf>

COUTINHO, Carlos Nelson. **Gramsci:** um estudo sobre seu pendamento político. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

CUNHA, Luis Antônio. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo.** 2ª ed., São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: FLACSO, 2005.

CUNHA, Luis Antônio; GÓES, Moacyr. **O golpe na educação.** 1ª ed., Rio de Janeiro Jorge Zahar, 1999.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

_____. A pesquisa e a formação de intelectuais críticos na Pós-Graduação em Educação. **Perspectiva.** Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 89-110, jan/jun 2006.

EDITORIAL. **Educação e Sociedade.** Campinas, v. 32, n. 116, p. 611-616, jul.-set. 2011. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v32n116/a01v32n116.pdf>

FREITAG, Bárbara. **Escola, Estado e sociedade.** 4ª ed., São Paulo: Moraes, 1980.

FLICK, Uwe. **Qualidade na pesquisa qualitativa,** tradução de Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre, RS: Artmed, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **O partido como agente educativo em Gramsci.** Dissertação de mestrado – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2009. Disponível em

http://cac-php.unioeste.br/pos/media/File/dissertacao_de_luiz_carlos_de_freitas.pdf

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou ser humano emancipado? **Trabalho, educação e saúde**. vol. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (Org.). **Metodologia da pesquisa educacional**. São Paulo: Cortez, 2004.

FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise N. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, out. 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed., São Paulo: Cortez, 2010.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa e educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2008.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. O fio da história: a gênese da formação profissional no Brasil. REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 23., 2003, Caxambu/MG. **Anais...** Caxambu, MG: ANPED, 2003. Disponível em <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0904t.PDF>

_____. **A educação profissional integrada ao nível médio no Paraná: avanços e retrocessos**. Tese de doutorado – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010a.

_____. O ensino integrado: a experiência do Paraná: depoimento. [ju./dez. 2010b. Brasília: Educação Profissional: Ciência e Tecnologia, vol. 4, n. 1, p. 49-51. Entrevista concedida a Ricardo Silva. Disponível em: http://revista.facsenac.com.br/index.php/edupro/article/viewFile/231/pdf_10

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. IN: **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, São Paulo: autores Associados, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere, volume 1**; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Cadernos do Cárcere, volume 2**; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a.

_____. **Cadernos do Cárcere, volume 3**; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Cadernos do Cárcere, volume 4**; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

_____. **Cartas do Cárcere, volume 2**; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

_____. **Escritos Políticos, volume 1**; edição e tradução, Carlos Nelson Coutinho; co edição, Luiz Sérgio Henrique e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b.

HAGE, Jorge. A nova LDB. In: **Politecnia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 43 - 48. (Cadernos SENEb; 5).

HOBSBAWM, Eric J. **A era das revoluções: Europa 1789 – 1848**. Tradução de Maria Tereza Lopes Teixeira e Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Tradução de Célia Neves e Alderico Toríbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida. Abertura. In: **Politecnia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 113 - 123. (Cadernos SENEb; 5).

_____. Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização. **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1153-1178, out. 2007a.

_____. Ensino Médio: novos desafios. IN.: KUENZER, Acacia (org.). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2007b.

LIBÂNEO, José Carlos. Ainda as perguntas: o que é pedagogia, quem é o pedagogo, o que deve ser o curso de Pedagogia. In **Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2002.

LIGUORI, Guido. **Roteiros para Gramsci**, tradução de Luiz Sérgio Henriques. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T.. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katál**. Florianópolis, v. 10, n. especial, p. 37-45, 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino na obra de Marx e Engels**. Campinas, São Paulo: Alínea, 2011.

LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. Educação, Ensino e Formação profissional em Marx e Engels. In: **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE José Luís (orgs.) **Capitalismo, trabalho e educação**. 3ª ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luís. **Liberalismo e educação em debate**. Campinas, SP: Autores Associados. 2007.

LOMBARDI, José Claudinei. **Educação e ensino em Marx**.

MACHADO, Lucília de Souza. Politecnia no ensino de 2º grau. In: **Politecnia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 51 - 64 . (Cadernos SENEb; 5).

MANACORDA, Mário A. **História da Educação**: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez, 2006.

MANACORDA, Mário A. **O princípio educativo em Gramsci**: americanismo e conformismo. Campinas, SP: Alínea, 2008.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projetos e relatórios, publicações e trabalhos científicos. 4ª ed., São Paulo: Atlas, 1992.

MARTINS, Marcos Francisco. **Ensino técnico e globalização**: cidadania ou submissão? Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. **Marx, Gramsci e o conhecimento**: ruptura ou continuidade? Campinas, SP: Autores Associados; Americana, SP: UNISAL, 2008.

_____. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-posições**. Campinas, v. 22, n. 3, p. 131-148, set./dez. 2011.

MARTINS, Marcos Francisco; GROPPPO, Luís Antonio. **Sociedade civil e educação**: fundamentos e tramas. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2010.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Lisboa: Avante, 1997.

_____. **A ideologia Alemã**: Feuerbach. Tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. 11ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1999.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010.

_____. **O capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

_____. **Contribuições à crítica da economia política**. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

MAZOTTI, Alda Judith. Relevância e aplicabilidade da pesquisa em educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 113, p. 39-50, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/cp/n113/a02n113.pdf>

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

_____. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MORETTI, Vanessa Dias. *A teoria do valor em Marx e a educação: um olhar sobre a pedagogia das competências*. IN: **A teoria do valor em Marx e a educação**. São Paulo: Cortez, 2006.

NOSELLA, Paolo. Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 12, n. 34, p. 137 – 151, jan./abr. 2007.

_____. **Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico**. 2009 (Texto apresentado no VI Colóquio de Pesquisa sobre instituições escolares, promovido pelo LIPHS do PPGE da UNINOVE).

OLIVEIRA, Maria Marly. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

OLIVEIRA, Ramon. **Jovens, ensino médio e educação profissional**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

PARANÁ. Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Departamento de Educação Profissional. **Educação Profissional no Estado do Paraná: Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional**. Curitiba: 2006a.

_____. Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná. **Indicação nº 1/2006**. Normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Especialização Técnica de Nível Médio. Curitiba: 2006b.

_____. Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná. **Deliberação nº 9/2006**. Normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional Técnica de Nível Médio e de Especialização Técnica de Nível Médio. Curitiba: 2006c.

PORTELLI, Hugues. **Gramsci e o bloco histórico**. Tradução de Angelina Peralva, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

RAMOS, Marise N.; FRIGOTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. A política de educação profissional no Governo Lula: um percurso histórico controvertido. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 26, n. 92, p. 1087-1113, Out. 2005.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SALDANHA, Letícia. **Avanços e contradições da política de educação profissional integrada no Paraná (2003 – 2010)**. Dissertação de Mestrado – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2010.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa em educação. IN: **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

SÁ, Nicanor Palhares de. Debate. In: **Politecnia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 1991. p.129 - 134. (Cadernos SENEb; 5).

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, n.1, p. 1-14, jul., 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico em Saúde Joaquim Venâncio, 1989

_____. O choque da politecnia. **Revista trabalho, educação e saúde**. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 131-152, mar. 2003. Disponível em <http://www.revista.epsiv.fiocruz.br/upload/revistas/r41.pdf>

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

_____. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas, vol. 12, n. 34, p. 152-180, jan-abr. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf> 2007

_____. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007b.

_____. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2ª ed, Campinas, SP: Autores Associados, 2008b.

SEMERARO, Giovanni. **Gramsci e a sociedade civil: cultura e educação para a democracia**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

SILVA, Tereza Roseley Neubauer. Abertura. In: **Politecnia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 1991. p. 97 - 106. (Cadernos SENEb; 5).

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

SOARES, Rosemary Dore. Entrevista com Mario A. Manacorda. **Novos Rumos**, Marília, vol. , n.41, p.01 – 23, 2004. Ano 19. Disponível em <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/novosrumos/article/view/2163> (acessado em 28/07/2011).

SODRÉ, Nelson Werneck. **Formação histórica do Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1973.

APÊNDICE A
Modelo de questionário aplicado aos professores da Educação Profissional



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO – UEPG



O presente instrumento de coleta de dados é parte integrante do projeto pesquisa de Mestrado em Educação, Linha de Pesquisa de Políticas Educacionais do Programa de Pós Graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, desenvolvido pela mestrand Joice Estacheski, com orientação da professora Phd. Rita de Cássia Oliveira da Silva, tendo como objeto de estudo as Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional do Estado do Paraná, intitulado como **“A Formação Politécnica na Educação Profissional em nível médio no Estado do Paraná”**

A pesquisa tem, portanto, como objetivo a análise da implantação e implementação da proposta da Educação Profissional no Estado do Paraná tendo em vista os pressupostos teórico-filosóficos que fundamentam a mesma.

Informamos que sua identidade será preservada, e os dados coletados serão analisados de forma científica de forma a colaborar com o desenvolvimento da pesquisa.

1) IDENTIFICAÇÃO:

- a) Nome do professor: _____
- b) Curso profissionalizante em que atua: _____
 () Integrado () Aproveitamento de Estudos / Subsequente
- c) Instituição de ensino de atuação: _____
- d) Tempo de atuação na Educação Profissional da Rede Pública Estadual de Educação do Paraná: _____
- e) Vínculo: () QPM () PSS

2) QUESTÕES

- a) Ao assumir as aulas do curso no qual leciona, você foi orientado a acessar as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional do Estado do Paraná? Em caso positivo, de que forma?
 () SIM
 () NÃO

- b) Para você quais são os objetivos dos alunos que procuram o curso técnico no qual você leciona?

- c) O curso em que atua possui as condições apropriadas para seu desenvolvimento, tais como biblioteca específica, laboratórios, professores habilitados?

- d) Muitos dos conceitos de Antonio Gramsci, autor italiano, natural da Sardenha, são utilizados na Proposta da Educação Profissional do Estado do Paraná. Você tem conhecimento a respeito deste autor e de sua produção teórica? Em caso positivo, teve contato com seus estudos de que forma?
 () SIM

() NÃO

- e) A proposta curricular dos cursos profissionalizantes do Estado do Paraná foi elaborada dentro de uma perspectiva para a formação politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo. Qual o seu entendimento a respeito de tais pressupostos?

- f) A Proposta de Educação Profissional do Estado do Paraná defende a formação para o mundo do trabalho. Como podemos diferenciar os conceitos “mundo do trabalho” e “mercado de trabalho”?

- g) Em sua concepção, ao ofertar o ensino profissional, o Estado do Paraná mantém a dualidade do ensino, ou seja, o preparo das classes trabalhadoras para inserção profissional precoce, enquanto que a burguesia continua a receber uma formação humanista de qualidade? Justifique sua resposta:

() SIM

() NÃO

A partir de suas respostas, tendo necessidade de aprofundar as respostas, poderia colocar-se à disposição para uma entrevista?

() SIM

() NÃO Telefone para contato: _____

e-mail: _____

AUTORIZAÇÃO

Autorizo que os dados obtidos neste instrumento de coleta de dados, sejam utilizados exclusivamente para fins acadêmicos aos quais se destinam, tendo ciência de que minha identidade será preservada.

Assinatura do professor

R.G.

Ponta Grossa, _____ de _____ de 2012.

APENDICE B
Modelo de planilha para o levantamento de dados

1a) NOME		
Cod Res	Cód	DADO
	Q1	
	Q2	
	Q3	
	Q4	
	Q5	
	Q6	
	Q7	
	Q8	
	Q9	
	Q10	
	Q11	
	Q12	
	Q13	
	Q14	
	Q15	
	Q16	
	Q17	
	Q18	
	Q19	
	Q20	
	Q21	
	Q22	
	Q23	
	Q24	
	Q25	

1b) Curso de Educação Profissional em que atua		
Cod Res	Cód	DADO
	Q1	
	Q2	
	Q3	
	Q4	
	Q5	
	Q6	
	Q7	
	Q8	
	Q9	
	Q10	
	Q11	
	Q12	
	Q13	
	Q14	
	Q15	
	Q16	
	Q17	
	Q18	
	Q19	
	Q20	
	Q21	
	Q22	
	Q23	
	Q24	
	Q25	

1c) Modalidade de atuação			
Cod Res	Cód	Integrado	Subsequente
	Q1		
	Q2		
	Q3		
	Q4		
	Q5		
	Q6		
	Q7		
	Q8		
	Q9		
	Q10		
	Q11		
	Q12		
	Q13		
	Q14		
	Q15		
	Q16		
	Q17		
	Q18		
	Q19		
	Q20		
	Q21		
	Q22		
	Q23		
	Q24		
	Q25		
Contagem			

1d) Instituição de ensino de atuação		
Cod Res	Cód	DADO
	Q1	
	Q2	
	Q3	
	Q4	
	Q5	
	Q6	
	Q7	
	Q8	
	Q9	
	Q10	
	Q11	
	Q12	
	Q13	
	Q14	
	Q15	
	Q16	
	Q17	
	Q18	
	Q19	
	Q20	
	Q21	
	Q22	
	Q23	
	Q24	
	Q25	

1e) Tempo de atuação na Educação Profissional									
Cod Res	Cód	Menos de 1 ano	1 ano	2anos	3 anos	4 anos	5 anos	6 anos ou mais	anos
	Q1								
	Q2								
	Q3								
	Q4								
	Q5								
	Q6								
	Q7								
	Q8								
	Q9								
	Q10								
	Q11								
	Q12								
	Q13								
	Q14								
	Q15								
	Q16								
	Q17								
	Q18								
	Q19								
	Q20								
	Q21								
	Q22								
	Q23								
	Q24								
	Q25								
Contagem									

1d) Vínculo empregatício			
Cod Res	Cód	QPM	PSS
	Q1		
	Q2		
	Q3		
	Q4		
	Q5		
	Q6		
	Q7		
	Q8		
	Q9		
	Q10		
	Q11		
	Q12		
	Q13		
	Q14		
	Q15		
	Q16		
	Q17		
	Q18		
	Q19		
	Q20		
	Q21		
	Q22		
	Q23		
	Q24		
	Q25		
Contagem			

2a) Ao assumir as aulas do curso no qual leciona, você foi orientado a acessar as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional do Estado do Paraná? Em caso positivo, de que forma?

Cod Res	Cód	Sim	Não	Comentário
	Q1			
	Q2			
	Q3			
	Q4			
	Q5			
	Q6			
	Q7			
	Q8			
	Q9			
	Q10			
	Q11			
	Q12			
	Q13			
	Q14			
	Q15			
	Q16			
	Q17			
	Q18			
	Q19			
	Q20			
	Q21			
	Q22			
	Q23			
	Q24			
	Q25			
Contagem				

2b) Para você quais são os objetivos dos alunos que procuram o curso técnico no qual você leciona?

Cod Res	Cód	Comentário
	Q1	
	Q2	
	Q3	
	Q4	
	Q5	
	Q6	
	Q7	
	Q8	
	Q9	
	Q10	
	Q11	
	Q12	
	Q13	
	Q14	
	Q15	
	Q16	
	Q17	
	Q18	
	Q19	
	Q20	
	Q21	
	Q22	
	Q23	
	Q24	
	Q25	
Contagem		

2c) O curso em que atua possui as condições apropriadas para seu desenvolvimento, tais como biblioteca específica, laboratórios, professores habilitados?

Cod Res	Cód	Biblioteca	Laboratório	Prof. habilitado	Comentários
	Q1				
	Q2				
	Q3				
	Q4				
	Q5				
	Q6				
	Q7				
	Q8				
	Q9				
	Q10				
	Q11				
	Q12				
	Q13				
	Q14				
	Q15				
	Q16				
	Q17				
	Q18				
	Q19				
	Q20				
	Q21				
	Q22				
	Q23				
	Q24				
	Q25				
Contagem					

2d) Muitos dos conceitos de Antonio Gramsci, autor italiano, natural da Sardenha, são utilizados na Proposta da Educação Profissional do Estado do Paraná. Você tem conhecimento a respeito deste autor e de sua produção teórica? Em caso positivo, teve contato com seus estudos de que forma?

Cod Res	Cód	Sim	Não	Comentário
	Q1			
	Q2			
	Q3			
	Q4			
	Q5			
	Q6			
	Q7			
	Q8			
	Q9			
	Q10			
	Q11			
	Q12			
	Q13			
	Q14			
	Q15			
	Q16			
	Q17			
	Q18			
	Q19			
	Q20			
	Q21			
	Q22			
	Q23			
	Q24			
	Q25			
Contagem				

2e) A proposta curricular dos cursos profissionalizantes do Estado do Paraná foi elaborada dentro de uma perspectiva para a formação politécnica, tendo o trabalho como princípio educativo. Qual o seu entendimento a respeito de tais pressupostos?

Cod Res	Cód	Comentário
	Q1	
	Q2	
	Q3	
	Q4	
	Q5	
	Q6	
	Q7	
	Q8	
	Q9	
	Q10	
	Q11	
	Q12	
	Q13	
	Q14	
	Q15	
	Q16	
	Q17	
	Q18	
	Q19	
	Q20	
	Q21	
	Q22	
	Q23	
	Q24	
	Q25	
Contagem		

2f) A proposta de Educação profissional do estado do Paraná defende a educação para o “mundo do trabalho”. Como podemos diferenciar “mundo do trabalho” e “mercado de trabalho”?

Cod Res	Cód	Mundo do Trabalho	Mercado de trabalho	Comentários
	Q1			
	Q2			
	Q3			
	Q4			
	Q5			
	Q6			
	Q7			
	Q8			
	Q9			
	Q10			
	Q11			
	Q12			
	Q13			
	Q14			
	Q15			
	Q16			
	Q17			
	Q18			
	Q19			
	Q20			
	Q21			
	Q22			
	Q23			
	Q24			
	Q25			
Contagem				

2g) Em sua concepção, ao ofertar o ensino profissional, o estado do Paraná mantém a dualidade do ensino, ou seja, o preparo das classes trabalhadoras para a inserção precoce o preparo das classes trabalhadoras para inserção profissional precoce, enquanto que a burguesia continua a receber uma formação humanista de qualidade? Justifique sua resposta:

Cod Res	Cód	Sim	Não	Não justificou	Comentários
	Q1				
	Q2				
	Q3				
	Q4				
	Q5				
	Q6				
	Q7				
	Q8				
	Q9				
	Q10				
	Q11				
	Q12				
	Q13				
	Q14				
	Q15				
	Q16				
	Q17				
	Q18				
	Q19				
	Q20				
	Q21				
	Q22				
	Q23				
	Q24				
	Q25				
Contagem					