



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

MARIA DE LOURDES DE OLIVEIRA BEZERRA

**FORMAÇÃO INTEGRADA:
MUDANÇA OU CONTINUIDADE NO ENSINO MÉDIO DO
PARANÁ?**

MARIA DE LOURDES DE OLIVEIRA BEZERRA

**FORMAÇÃO INTEGRADA:
MUDANÇA OU CONTINUIDADE NO ENSINO MÉDIO DO
PARANÁ?**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado à Universidade Estadual de Londrina - UEL, na linha Perspectivas, Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dr^a. Doralice Aparecida Paranzini Gorni.

Londrina
2010

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

B574f Bezerra, Maria de Lourdes de Oliveira.
Formação integrada: mudança ou continuidade no ensino médio do Paraná? / Maria de Lourdes de Oliveira Bezerra. – Londrina, 2010.
184 f.: il.

Orientador: Doralice Aparecida Paranzini Gorni.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
Inclui bibliografia.

1. Educação – Ensino integrado – Teses. 2. Política educacional – Teses. 3. Reforma do ensino – Teses. 4. Neoliberalismo – Teses. I. Gorni, Doralice Aparecida Paranzini. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 37.014

MARIA DE LOURDES DE OLIVEIRA BEZERRA

FORMAÇÃO INTEGRADA:

MUDANÇA OU CONTINUIDADE NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ?

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado à Universidade Estadual de Londrina - UEL, na linha Perspectivas, Filosóficas, Históricas e Políticas da Educação, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a.Dr^a.Doralice Aparecida Paranzini Gorni
UEL – Londrina - PR

Prof^a Dr^a Lizete Shizue Bomura Maciel
UEM – Maringá - PR

Prof^o Dr. Magda Madalena PeruzinTuma
UEL – Londrina – PR

Londrina, 30 de março de 2010.

DEDICATÓRIA

Ao Grande Mágico do Universo pelos seus desígnios em minha vida.

À minha mãe pelo incentivo e pela fé nas orações para que eu ultrapassasse com coragem as barreiras.

Existe alguém que me ensinou que ser sábio é ter respeito, agir com honestidade e jamais ser prepotente.

Existe alguém que me ensinou que “viver” perpassa o limite do “eu” englobando a visão de que o “outro” que está próximo a mim, também é parte do todo que completa o meu mundo.

Existe alguém que me ensinou que a ciência, a tecnologia e a evolução do mundo são de fundamental importância, mas de que nada adiantam, se a existência e a presença do Grande Mágico do Universo não estiver presente nestes saberes.

Por me ensinar a viver, por me ensinar o saber do saber, da honestidade, da ética e do amor. Dedico este título de Mestre, a você meu **Pai Anataíde**, que hoje pode não entender o que tudo isso significa, mas que durante toda minha vida foi meu porto seguro.

À você Rui dedico grande parte deste título, pelo companheirismo, paciência e amor durante toda esta trajetória de idas e vindas, de noites mal dormidas e finais de semanas inteiros de estudo. Em nenhum momento houve de sua parte mágoa ou reclamações. Entendeu meu sonho e me estendeu a mão. TE amo!

AGRADECIMENTOS

À professora Doralice que com seu sorriso amigável, sempre conduziu e abriu os horizontes para que eu pudesse compreender e superar as dificuldades desta pesquisa. Sem a sua mão amiga, sua decência e docência jamais eu teria conseguido.

À professora Lizete e ao professor Marcos Jorge pela colaboração e disponibilidade na participação deste estudo.

À “Vó Ritinha” (*in memoriam*), pelo exemplo de vida e coragem.

Aos meus filhos Fábio, Carol e Carina pela ausência constante nestes anos em suas vidas. Pela receptividade em suas casas em Londrina.

Aos meus netos André, Thamirys, Vinícius e Ana Beatriz por não ter sido aquela vó que sonharam.

À Gerlaine pela acolhida em sua casa durante todo o tempo do mestrado.

À Denise por entender o porque em não ter estado em sua casa nas férias de julho.

Aos colegas do Colégio “Santo Agostinho” pelo apoio, compreensão, amizade e especialmente pelas entrevistas concedidas.

À Direção do Colégio “Santo Agostinho” pelo carinho, compreensão e ajuda nesta jornada tão difícil.

Aos colegas da UNOPAR pelo incentivo e confiança.

Aos companheiros de viagem para Bandeirantes Glorinha, Edemilson e Éderson que tanto me ouviram e me ajudaram.

Aos acadêmicos da UNOPAR pelos momentos de aprendizagem.

Às professoras da UEL Ângela Gomide e Eliane Cleide pelas aulas maravilhosas no PDE e pela oportunidade em conhecer o mundo das políticas educacionais.

À Sandra pela dedicação e profissionalismo.

Em luta pela maior de todas as causas

Albert Einstein

Podê não ser possível erradicar, em uma geração, o instinto de combate e luta. Nem é desejável erradicar isso por inteiro. Os homens devem continuar a lutar, mas eles devem pelear por coisas que valham à pena, não por linhas geográficas imaginárias, preconceito racial ou ganância embalada nas cores do patriotismo. Suas armas devem ser as do espírito, da bondade, e não metralhadoras e tanques.

Nós devemos estar preparados para fazer os mesmos sacrifícios heróicos pela causa da paz que fazemos de bom grado pela causa da guerra.

Não há tarefa que seja mais importante próxima do meu coração. Nada que eu possa dizer ou fazer vai mudar a estrutura do universo. Mas, quem sabe, ao levantar minha voz, eu possa ajudar a maior de todas as causas – aquela que preconiza a paz e a boa vontade entre os homens.

Albert Einstein

Físico alemão, naturalizado
norte-americano

(Em entrevista concedida no ano de 1930 nos Estados
Unidos)

“Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”.

Paulo Freire

**“HÁ DOIS LEGADOS DURADOUROS QUE
PODEMOS TRANSMITIR AOS NOSSOS FILHOS:
UM RAÍZES; OUTRO; ASAS”.**

Holdring Carter

BEZERRA, Maria de Lourdes de Oliveira. **Formação integrada:** mudança ou continuidade no ensino médio do Paraná?. 2010. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

Esta pesquisa teve como objetivo investigar em que medida predominam as diretrizes da reforma neoliberal de 90 ou do trabalho como princípio educativo no contexto da Educação do Ensino Médio do Paraná, tendo como referência uma escola de Ensino Médio Integrado, do Município de Jacarezinho, tomando como problema de pesquisa: “O neoliberalismo está influenciando na proposta de trabalho como princípio educativo das políticas educacionais do Ensino Médio Integrado do estado do Paraná? Para se responder à questão realizou-se o resgate e análise do desenvolvimento da sociedade capitalista, a análise dos documentos e respectivas orientações e diretrizes para o Ensino Médio, no âmbito do Brasil e Estado do Paraná e, investigou-se como este se materializa mediante entrevista junto a educadores que atuam neste nível de ensino, exercendo diferentes atividades. Mediante triangulação dos dados obtidos destas três fontes, procurou-se desvelar as contradições que perpassam tal contexto, bem como, analisar as condições sob as quais se materializa a Proposta do Ensino Médio Integrado no Estado do Paraná. Os resultados apontam a existência de angústia e frustração dos entrevistados perante a proposta do Ensino Médio Integrado do Estado do Paraná, devido a falta de fundamentação teórica recebida, permanecendo em grande parte a continuidade da política educacional neoliberal da década de 90. Considera-se, portanto, a necessidade de articulação entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico que manifesta-se como um desafio político pedagógico ainda atualmente no Estado do Paraná.

Palavras Chave: Políticas educacionais. Reforma educacional. Ensino médio integrado. Neoliberalismo.

BEZERRA, Maria de Lourdes de Oliveira. **Integrated education: continuity or change in high school of Paraná?**. 2010. 184 f. Dissertation (Masters in Education) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

ABSTRACT

This study aimed to investigate to what extent the guidelines of the predominant neoliberal reform of the 90s or work as an educational principle in the context of school education Middle Parana, with reference to an integrated high school, the City of Jacarezinho, taking as a research problem: "Neoliberalism is influencing the proposed work as an educational principle of the educational policies of the School Integrated Parana state?" To answer the question was carried out rescue and analysis of the development of society capitalist, the analysis of documents e com their respective guidelines and directives for the High school, as part of Brazil and Parana and investigated how it materializes through interviews with educators who work at this level of education, exercising different activities. Through triangulation of data obtained from these three sources, we attempted to reveal the contradictions that pervade this context and analyze the conditions under which materializes the Proposal of integrated secondary school in the state of Parana. The results indicate the existence of anguish and frustration of those interviewed before the proposal of the Integrated School of Parana State, due to lack of theoretical foundation received, remaining largely the continuity of the educational policy of the neoliberal decade of the 90s. Considera is therefore the need for articulation between high school and professional education at the technical level, which manifests itself as a political challenge still currently teaching in the state of Paraná.

Keywords: Education policy. Educational reform. Integrated secondary school. Neoliberalism.

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|-----|
| Quadro 1 – Estatística Ensino Médio Inovador | 109 |
| Quadro 2 – Singularidades dos Professores e Pedagogas | 144 |
| Quadro 3 – Categorias Temáticas de Análise | 149 |

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------------------|---|
| APMS | Associações de Pais e Mestres |
| BID | Banco Interamericano de Desenvolvimento |
| BIRD | Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CEE | Conselho de Educação Escolar |
| CEFET | Centro Federal de Educação Tecnológica |
| CEPAL | Comissão Econômica para América Latina e Caribe |
| CGE | Coordenação de Gestão Escolar |
| CGT | Confederação Geral dos Trabalhadores |
| CNE | Conselho Nacional de Educação |
| CNM | Confederação Nacional dos Metalúrgicos |
| CREDOC .. | Crédito Educativo |
| CUT | Central Única dos Trabalhadores |
| DCE | Diretrizes Curriculares do Estado |
| DCN | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| DEE | Departamento Educação Especial |
| DEF | Departamento de Ensino Fundamental |
| DEJA | Departamento de Educação de Jovens e Adultos |
| DEM | Departamento Municipal de Educação |
| DEP | Departamento Educação Profissional |
| E. M. | Ensino Médio |
| E.M.I. | Ensino Médio Integrado |
| FHC | Fernando Henrique Cardoso |
| FIES | Financiamento Estudantil |
| FMI | Fundo Monetário Internacional |

FUNDEB ..Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação

LDBEN Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC Ministério da Educação

NREs Núcleos Regionais de Educação

OMC Organização Mundial do Comércio

OPEP Organização dos Países Exportadores de Petróleo

OREALC .. *Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe*

PACTI Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria

PARANATEC . Agência para o Desenvolvimento do Ensino Técnico

PBQP Programa Brasileiro da Qualidade e Produtividade

PCNEM Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCNs Parâmetros Curriculares Nacionais

PEC Projetos de Enriquecimento Curricular

PIB Produto Interno Bruto

PI Projetos Interdisciplinares

PDE Plano de Desenvolvimento da Educação

PL *Projeto de Lei*

PMDB Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNBE Programa Nacional Biblioteca da Escola

PNE Plano Nacional de Educação

PNQP Programa Nacional de Qualificação Profissional

PQE Projeto de Qualidade no Ensino

PROEM Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio

PSS Processo Seletivo Seriado

PT.....Partido dos Trabalhadores

SEEDSecretaria de Estado da Educação

SEFOR.....Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional

SEMTEC ..Secretaria de Ensino Médio e Tecnológico

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

UNICEFFundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

| | |
|---|-----|
| 1 INTRODUÇÃO | 15 |
| 2 A SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA: IMPACTOS E EXPECTATIVAS (IM)POSTAS PELO NEOLIBERALISMO À EDUCAÇÃO | 23 |
| 2.1 CAPITALISMO E DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA | 24 |
| 2.2 IMPACTOS DO CAPITALISMO NA EDUCAÇÃO | 35 |
| 2.3 DEMANDAS (IM)POSTAS PELO CAPITALISMO À EDUCAÇÃO | 49 |
| 2.4 A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA IDEOLOGIA DO CAPITAL | 69 |
| 3 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: TRAÇANDO OS NOVOS/VELHOS RUMOS DO ENSINO MÉDIO (PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA) | 86 |
| 3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO | 87 |
| 3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARANAENSES PARA O ENSINO MÉDIO | 112 |
| 3.2.1 Formação Integrada: Concepções e Controvérsias no Mundo do Trabalho e no Ensino Médio | 134 |
| 4 A REALIDADE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: LEITURAS DE UM COTIDIANO ESCOLAR | 141 |
| 4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO | 141 |
| 4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A LEITURA DA REALIDADE | 142 |
| 4.3 O COTIDIANO: CONTEXTOS E PARTICIPANTES | 145 |
| 4.4 A REALIDADE INVESTIGADA..... | 146 |
| 4.5 ANÁLISE DA REALIDADE | 147 |
| 4.5.1 Influência do Neoliberalismo no Trabalho dos Professores do Ensino Médio Integrado | 149 |
| 4.5.2 Conhecimento do Ensino Médio Integrado | 157 |
| 4.5.3 A Integração entre a Parte Diversificada e o Núcleo Comum do Curso Avaliação dos Professores sobre a Proposta e seu Aprimoramento | 162 |
| 5 SOBRE AS AÇÕES E CONTRADIÇÕES DA REALIDADE | 165 |
| REFERÊNCIAS | 168 |

1 INTRODUÇÃO

Frequentemente vemos estampadas na mídia manchetes que ‘denunciam’ diferentes problemas e situações que permeiam o cotidiano escolar.

Com menor frequência nos deparamos com notícias que ‘anunciam’ experiências bem sucedidas em educação, bem como projetos e políticas voltadas ao atendimento das demandas e necessidades das diferentes instâncias do sistema educacional.

Uma análise superficial destes elementos nos permite observar a existência de um caráter cíclico nos mesmos, o que nos revela que alguns dos problemas persistem no sistema, bem como alguns programas e políticas propostas resgatam elementos já propostos em outros momentos históricos.

Neste sentido, entendemos que se torna relevante a realização de estudos que permitam uma maior compreensão e reflexão acerca de como tem ocorrido o desenvolvimento do sistema educacional, em especial o do nosso País e estado para, mediante análise das condições e contradições nele presente, refletir as perspectivas de seu aprimoramento, bem como as possibilidades de superação das dificuldades nele existentes.

É sob este enfoque que entendemos que a realidade da educação escolar deixa-nos à mercê da própria sorte, porque sabemos que necessita de medidas políticas e educacionais que atendam à diversidade existente, em nossas salas de aula, sejam elas sociais, culturais ou humanas. A educação expressa e reproduz a sociedade, o que tem colocado sérios desafios ao trabalho dos conteúdos científicos necessários à uma formação que, de fato, privilegie a ciência, a tecnologia e o caráter humano do cidadão. Neste cenário, as políticas educacionais mudam sem maiores explicações e nem sempre movidas para aprimorar a relação entre a teoria e a prática nas salas de aula. Por vezes, uma mudança de governo, provoca alteração na concepção pedagógica e o que é pior, não raramente, esta não chega a ser consolidada e, quiçá, entendida pelos professores.

Em decorrência, quando se trata de questões educacionais em que se prioriza “como se aprende”, reconhecemos uma grande lacuna na história da

educação brasileira, lacuna esta que nos deixa perplexos ante a impotência dos educadores para amenizar essa situação problemática. Ficando claro que a preocupação das instâncias centrais do sistema educacional se localiza fortemente nas questões de avaliação e não na maneira como acontece a construção do conhecimento. O que nos parece ser correto é que para que se tenha como consequência dos resultados do processo de ensino-aprendizagem uma avaliação de boa qualidade, é necessário antes ter uma aprendizagem de qualidade.

Outra questão inquietante é: Por que é tão difícil a união da teoria e da prática para que realmente a educação tenha qualidade e impactos positivos na prática social das pessoas? Uma análise aprofundada permite-nos observar que tal fato está intimamente ligado às políticas educacionais. Neste sentido, o momento incita à urgência de intensificar a luta pela qualidade da educação, por aquilo que sabemos por nossa prática, que pode dar certo, que pode acontecer e fazer da escola um local menos enfadonho, menos reprodutivista, ou seja, o momento que vivemos nos impele ao exercício de nosso papel político de cidadão e educadores.

Acreditamos que esta pesquisa trará benefícios para a comunidade acadêmica, ao investigar em que medida predominam as diretrizes da reforma neoliberal de 90 ou do trabalho como princípio educativo no contexto da educação do Ensino Médio do Paraná, tendo como referência uma escola do Ensino Médio Integrado no Município de Jacarezinho.

A hipótese desta pesquisa fundamentou-se no pressuposto que em decorrência da reforma educacional dos anos 90 ser subsidiada nos princípios do neoliberalismo, a influência desta tendência é muito forte na educação brasileira. No entanto, o Estado do Paraná assumiu, explicitamente, para o Ensino Médio Integrado, uma proposta 'antagônica' às tendências neoliberais.

A preocupação maior é que a proposta de integração do ensino médio nessa perspectiva do trabalho educativo, como abordagem, como é o caso do Ensino Médio Integrado do Estado do Paraná, seja de fato, compreendida e colocada em prática, principalmente no quadro atual em que existem fortes evidências de que nas escolas ocorre exatamente o inverso desta proposta.

Para a presente investigação faz-se necessário o estudo da influência do neoliberalismo nas políticas educacionais do Ensino Médio Integrado, mais diretamente do Estado do Paraná, revisitando temas como as questões éticas

e culturais, a análise crítico-compreensiva da sociedade capitalista e suas políticas educacionais, e por fim, nas relações entre trabalho e educação, na tentativa de compreender o modelo neoliberal e seus efeitos na educação, bem como analisar a sociedade capitalista brasileira, diante dos desafios educacionais contemporâneos.

O estudo dará ênfase à história recente de nosso País, na década de 90, com os governos de Collor de Melo, Fernando Henrique Cardoso, época da implementação das políticas neoliberais na educação, o que reforçou o dualismo estrutural já existente. Referimo-nos aqui à desvalorização e o barateamento dos conteúdos científicos e a intensificação da interferência das instituições internacionais a exemplo do Banco Interamericano de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e Banco Internacional de Desenvolvimento (BID).

Esta interferência já ocorrera anteriormente, nos anos de 1970 e 1980 e a história da escola no Brasil deixa transparecer claramente um processo de doutrinação para com os interesses de cada época em que se adotou uma nova pedagogia, um 'modismo' com características de intencionalidade que convinha ao poder instituído.

Segundo Sapelli (2004), a escola, tem sido objeto de reflexão de poucos profissionais, especialmente no que diz respeito a se constituir como um espaço de contradição. Mais que isto, a autora afirma haver uma alienação dos profissionais da educação em relação ao seu próprio objeto de trabalho.

Entendemos que isso se deve ao fato de que a escola após, atuar por longo tempo, acabou "perpetuando" a idéia, em seu interior, de que não há mais nada a fazer para mudar esse quadro que se instalou na educação brasileira, como se este estivesse fadado a existir.

Saviani (2005), dentre outros, defende que esta realidade pode e deve ser questionada, assegurando que o homem, necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência e ao fazer isso, inicia um processo de transformação, criando um mundo humano, o qual denomina de mundo da cultura.

Em consonância, entendemos que necessitamos antecipar em idéias, os objetivos da ação docente, significando que ele representa mentalmente os objetivos reais, incluindo os aspectos da ciência, da valorização (ética) e da sensibilização, o que implica a categoria de produção chamada pelo autor de

“trabalho não – material” e que abarca “produção de idéias, a construção de conceitos, a aprendizagem de valores, a apropriação de símbolos, o desenvolvimento de hábitos, atitudes e habilidades”, lugar este em que a educação se situa”. Assim, “[...] O ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo.” (SAVIANI, 2005, p.3).

Analisando estas questões, outras surgiram: como por exemplo: Por que, na década de 90, perdeu-se tanto a cientificidade na educação brasileira, como aponta (DUARTE, 2001). Por que a construção de conhecimento crítico deu lugar ao ‘aprender a aprender’? Aos Parâmetros Curriculares? Ao Construtivismo? A Pedagogia das Competências? Aos estudos na linha do “Professor Reflexivo”?

Conforme Duarte (2001) o “Aprender a aprender” passou a ser revigorado nos meios educacionais porque destituiu a escola de passar o conhecimento do saber objetivo, ficando presente o de preparar os indivíduos para aprenderem o que a sociedade precisa que aprendam, não importando sua condição alienada e alienante nas relações sociais, importando tão somente, as relações sociais essenciais ao capitalismo contemporâneo. Explicita ainda, que a mesma sociedade que prega a individualidade, a autonomia, a liberdade e a criatividade como seus mais altos valores, opera nos indivíduos a mais brutal padronização e o mais brutal esvaziamento.

Pode-se entender, segundo os pressupostos do autor, que o lema “aprender a aprender” não é um caminho para a superação do problema educacional enfrentado atualmente, não forma plenamente os indivíduos, pelo contrário é um instrumento ideológico da classe dominante que esvazia a educação escolar que tem como seus alunos a maioria da população. Nas suas palavras, “A sociedade contemporânea lança às massas não só na miséria material, mas também na miséria intelectual.” (DUARTE, 2006, p. 8).

Isto significa que, não podemos encarar a educação sob o afirmado no relatório Delors (1996), como sendo a solução para todas as mazelas sociais, porque nessa dimensão todos os professores se consideram incapazes incompetentes e frustrados em relação à profissão que exercem. Isto é particularmente verdadeiro quando lembramos que não podemos descartar toda a influência do Banco Mundial, do BIRD, BID, da Comissão Econômica para América

Latina e Caribe (CEPAL) em detrimento dos sujeitos da educação e de nossa sociedade, voltando aí a valorização do capital humano.

Nesta linha de reflexão, Frigotto (2005), afirma que a noção de capital humano nas décadas de 1950 a 1980, em seguida à da sociedade do conhecimento e, atualmente, a de pedagogia das competências para a empregabilidade constituem o aparato ideológico justificador das desigualdades acima aludidas. Tal constatação do autor nos motiva a pesquisar sobre a dualidade estrutural existente no ensino médio e especificar mais a questão da proposta atual do Estado do Paraná que propõe um trabalho direcionado aos pressupostos do trabalho como princípio educativo.

A este respeito, Frigotto (2005) assevera que na sociedade capitalista, tanto o trabalho humano, quando é reduzido apenas à sua dimensão de força de trabalho que se compra e vende, quanto a ciência e a tecnologia, quando não são colocados na perspectiva de produzir valores de uso e de troca, com o objetivo de satisfazer as necessidades humanas, são apenas ordenados na lógica de produzir lucro para quem compra, gerencia e controla a força de trabalho, a ciência e a tecnologia. Isso mantém a hegemonia da classe dominante.

Alinhada com esta concepção a Pedagogia Histórico-Crítica, tendo o trabalho como princípio educativo propõe a utilização do método dialético de construção do conhecimento científico. Para Sanchez Gamboa (2002), o método dialético se fundamenta na lógica interna do processo que está pesquisando e explicita a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos; explica as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática de situações problema que instigam, desafiam e estimulam a capacidade de criar e compreender o mundo, principalmente nos adolescentes e jovens, que trazem sob a sua personalidade as marcas do desafio, num constante construir e reconstruir de valores e aceitações. Num movimento dialético, os jovens ultrapassam, portanto, o nível de conhecimento que possuem, e são introduzidos no campo da ciência.

Daí deriva-se toda a relevância dos conhecimentos prévios que o jovem traz de seu cotidiano, desafiando-o a perpassar seus domínios de conhecimento, apreendendo o mundo de forma mais coerente e sistematizada, ou seja, tendo do mundo uma visão de conjunto mais organizada onde a teoria esteja

ligada com a prática, o que a abordagem histórico-crítica e o trabalho como princípio educativo propõem de forma didática para nossa orientação e aplicação.

A Pedagogia Histórico-crítica explica Saviani (2005, p.88)

[...] é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana. No Brasil, esta corrente pedagógica firma-se, fundamentalmente, a partir de 1979. (2005, p.88)

Em outra produção o autor amplia nosso entendimento dessa pedagogia:

[...] a educação é entendida como mediação no seio da prática social global. A prática social se põe, portanto, como o ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Daí decorre um método pedagógico que parte da prática social em que professor e aluno se encontram igualmente inseridos, ocupando, porém, posições distintas, condição para que travem uma relação fecunda na compreensão e encaminhamento da solução dos problemas postos pela prática social. Cabe aos momentos intermediários do método identificar as questões suscitadas pela prática social (problematização), dispor os instrumentos teóricos e práticos para a sua compreensão e solução (instrumentação) e viabilizar sua incorporação como elementos integrantes da própria vida dos alunos (catarse). (SAVIANI, 2007).

É nessa perspectiva que o trabalho constituído em direito e dever é posto com formato educativo na proposta do ensino médio integrado, e chamado de trabalho como princípio educativo. Conforme Frigotto (2005), o trabalho deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries, e criar seus próprios meios de vida, entendendo que não podem ser explorados por ninguém mediante seu próprio trabalho, que é comum a todos os seres humanos.

Com esta concepção de mundo a proposta atual da educação básica do Estado do Paraná, em suas Diretrizes Curriculares Estaduais, pretende rejeitar a ética de mercado que se instalou com o neoliberalismo, por meio da pedagogia das competências, das pedagogias do aprender a aprender, com a noção do capital humano, da empregabilidade e da globalização. Essas transformações histórico - sociais pontuam como problema ético a falta de trabalho, o desemprego,

as formas escravizadoras do trabalho. A influência do capital como incentivo consumista, a questão do lucro, da mais valia interferem diretamente na vida das pessoas que lutam pela sua sobrevivência.

Neste sentido, torna-se relevante a proposta de investigação por meio da interferência das tendências neoliberais da reforma dos anos 90 e da proposta atual colocada pela SEED (Secretaria de Estado do Paraná), para o Ensino Médio Integrado: “o trabalho como princípio educativo”. Este princípio, também chamado de politecnia, por Saviani (1989), Frigotto (2005), Kuenzer (2005) e outros educadores, tem como base desestabilizar a dicotomia entre o trabalho, visto somente como trabalho produtivo, e o trabalho visto como princípio educativo. Este último como mostra Saviani (2003, p.140). tem como base evidenciar, o “domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno”. Ou seja, com a união os dois conceitos de trabalho, o ensino médio se concentraria nas modalidades fundamentais dando base à multiplicidade de processos técnicos de produção existentes.

Nesta pesquisa, portanto, abordamos os embates políticos e teóricos entre as forças progressistas e neoliberais, a possibilidade de superação do dualismo estrutural no ensino médio e como se materializam as influências neoliberais da reforma de 90 e as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná norteadas pelos pressupostos do trabalho como princípio educativo.

Para a realização deste estudo foram utilizadas como fontes primárias Saviani; Kuenzer; Gramsci; Ciavatta, Frigotto. Tal opção deve-se à nossa concordância com as idéias, os valores e a concepção de educação que os autores defendem.

Para tanto, na segunda seção desta dissertação, comendo o cenário em que se insere o objeto de pesquisa e intitulado: “A Sociedade Capitalista Contemporânea: impactos e expectativas (im)postas pelo neoliberalismo à educação”, trabalhou-se os impactos da cultura neoliberal, as demandas e os impactos da política neoliberal na educação e a educação que se almeja nestes tempos – a educação para além do capital.

Na terceira seção, “Neoliberalismo e Educação: traçando os novos/velhos rumos do ensino médio para a educação brasileira contemporânea”, serão focalizadas as políticas nacionais vigentes para o ensino médio, bem como as

políticas educacionais para esta modalidade de ensino no âmbito do Estado do Paraná, no intuito de desvelar em que medida existe consonância entre ambas. Com esta finalidade, este capítulo é finalizado com o tópico Formação Integrada: concepções e controvérsias no mundo do trabalho e no ensino médio.

Na quarta seção denominada “A Realidade do Ensino Médio Integrado: Leituras de um Cotidiano Escolar” é apresentada a pesquisa de campo realizada numa escola do Município de Jacarezinho.

Foi efetuada a pesquisa de campo enfocando a influência do neoliberalismo no trabalho dos professores do curso, sobre a proposta da SEED tendo como base “O trabalho como princípio educativo” e como se realiza a integração da parte diversificada e específica com o núcleo comum, verificando se a proposta é conhecida e como se concretiza. Foi realizada com professores, equipe pedagógica do Curso de Ensino Médio Integrado – Técnico em Informática, por meio de entrevista semi-estruturada individuais gravadas.

2 A SOCIEDADE CAPITALISTA CONTEMPORÂNEA: IMPACTOS E EXPECTATIVAS (IM)POSTAS PELO NEOLIBERALISMO À EDUCAÇÃO

O resgate histórico do desenvolvimento humano e da sociedade demonstra a importância da educação nesse processo, em cada época as ideologias são trabalhadas e (im) postas como novo modelo a ser seguido e respeitado pelos educadores, sem muito diálogo ou mesmo estudo sobre as mudanças que causam impactos, expectativas e medos entre os profissionais da educação.

Na sociedade capitalista essa ideologia predominantemente se encontra a serviço do capitalismo o que nos leva, neste texto, a explorar esse sistema para melhor entendimento do processo de desenvolvimento humano e das sociedades contemporâneas. É necessário conhecer o percurso histórico desde seu surgimento, para que o entendimento atual seja contemplado. Por meio do estudo dos impactos e das demandas causadas pelo sistema capitalista na educação, podemos pensar numa educação que permeie a construção histórica do indivíduo numa esfera biopsicossocial, por conseguinte histórica e dialética.

Nesta perspectiva, entendemos que a educação como destaca Brandão (2007, p.3), não deve ser nem mesmo uma vocação voltada à formação do aluno “para a vida” – como se a vida começasse sempre “depois de uma educação” – ou, pior ainda, uma educação dirigida a capacitar pessoas “para o trabalho”, como se ele fosse a razão última da pessoa educada e da realização de sua vida. Podemos desconfiar até mesmo de uma educação “para a cidadania”, para a criação consciente de futuras “pessoas cidadãs”, pois também ela pode e deve ser interrogada. Que cidadania? Através de que caminhos? Para que fins?

Neste sentido, priorizando uma educação que não prestigie o sistema capitalista é que realizamos esta pesquisa, estudando e refletindo sobre o caminho que possa conduzir a uma educação para além do capital, que tenha em seus pressupostos básicos a construção científica, tecnológica e humana.

2.1 CAPITALISMO E DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Iniciaremos este tópico resgatando a afirmação de Marx e Engels (1952), em o Manifesto do Partido Comunista, de que a história de todas as sociedades é a história de lutas de classes, dos homens num regime político, ora noutro, sempre se confrontando, sempre envolvidos numa luta de poderes às vezes velada outras aberta aos olhos de todos.

Podemos destacar que nas primeiras sociedades como na Roma antiga existiram os patrícios, os guerreiros, os plebeus, os escravos; na Idade Média os senhores feudais, os vassalos, os mestres, os companheiros, os aprendizes, os servos; e ainda outras gradações particulares.

Num outro olhar, Costa (1997), observa que a identidade dos sujeitos até a Idade Média era baseada no clã e na propriedade fundiária, com o Renascimento esta perspectiva vai progressivamente sendo substituída pela identidade nacional e pelo individualismo, iniciando-se uma sociedade baseada na distinção pela posse de riqueza e não pela origem, nome e propriedade fundiária.

Sob esta mudança se apresenta o pensamento burguês que representou a ruptura entre o mundo medieval e o renascentista, aparecendo assim a questão do lucro não mais visto apenas como valor pago ao trabalho realizado, mas expressando a premissa da acumulação, da ostentação, da diferenciação individual.

Neste cenário, à medida que a Revolução Industrial foi adentrando e surgindo a sociedade moderna, que nasceram as classes operárias e a burguesia. Durante os séculos XVII e XVIII, o desenvolvimento industrial se apresentou em potencialidade e pleno desenvolvimento e a sociedade demonstrou a necessidade de preparação para receber os resultados da mudança causada pelos lucros espetaculares que vinham acontecendo; também manifestou necessidades urgentes de desenvolvimento científico.

Costa (1997) enfatiza que foi necessário o desenvolvimento científico nessa época, para que houvesse a melhoria das condições de vida, da ampliação da expectativa de sobrevivência humana para fortalecer as fileiras de

consumidores e principalmente da mão-de-obra disponível para a mudança de hábitos sociais e formação de uma mentalidade receptiva às inovações técnicas.

De acordo com a autora pode-se afirmar que essas transformações já estavam sendo gestadas desde a segunda metade do século XIX, com as revoluções nacionalistas européias, a unificação da Alemanha e da Itália e o início da industrialização nesses países, no Japão e nos EUA. “A capitalização de recursos, o aumento do consumo, a necessidade de barateamentos dos custos das matérias-primas e a da força de trabalho pressionavam as potências industriais a expandirem sua estrutura econômica.” (COSTA, 1997, p.134).

Os projetos científicos, voltados inicialmente para o desenvolvimento da indústria, passaram a ser revertidos à sociedade. Tinha-se a convicção que sem um planejamento racional todo esforço produtivo se perderia se os meios de transporte terrestres e marítimos, da distribuição e armazenamento dos produtos da melhoria da infra-estrutura, não estivessem em acordo. “O planejar e o projetar o futuro trouxeram consigo também o conceito de nação, correspondendo à extensão territorial onde a burguesia de determinado país teria total controle sobre o mercado.” (COSTA, 1997, p.31).

O mercado exigia liberdade de expansão com as novas formas de pensar e agir e a burguesia começou a ter livre iniciativa, liberdade de comércio e a livre concorrência de salários, preços e produtos, o que exigiu do sujeito uma mudança.

Hall (2004) explicita que o sujeito emerge num momento particular, seu próprio nascimento, tem uma história e por essa razão pode mudar sob as influências das modificações que ocorrem em seu tempo histórico. É comum dizer que a época moderna fez surgir outra forma de individualismo, da qual derivou uma nova concepção de sujeito e sua identidade. A seu tempo, tal individualismo libertou o sujeito de seus apoios estáveis nas tradições e nas estruturas, antes tidas como divinamente estabelecidas.

Dessa mudança surgiu a concepção individualista do sujeito subjacente ao sistema capitalista, Williams (1976, p.135-136) a esse respeito afirma que:

A emergência de noções de individualidade, no sentido moderno, pode ser relacionada ao colapso da ordem social, econômica e religiosa medieval. No movimento geral contra o feudalismo houve uma nova ênfase na existência pessoal do homem, acima e além de seu lugar e sua função numa rígida sociedade hierárquica. Houve uma ênfase similar, no Protestantismo, na relação direta e individual do homem com Deus, em oposição a esta relação mediada pela Igreja. Mas foi só ao final do século XVII que um novo modo de análise, na Lógica e na Matemática, postulou o indivíduo como a entidade maior (ef. as “mônadas” de Leibniz), a partir da qual outras categorias (especialmente categorias coletivas) eram derivadas. O pensamento político do Iluminismo seguiu principalmente este modelo. O argumento começava com os indivíduos, que tinham uma existência primária e inicial. As leis e as formas de sociedade eram deles derivadas: por submissão, como em Hobbes: por contrato ou consentimento, ou pela nova versão da lei natural, no pensamento liberal. Na economia clássica, o comércio era descrito através de um modelo que supunha indivíduos separados que [possuíam propriedade e] decidiam, em algum ponto de partida, entrar em relações econômicas ou comerciais. Na ética utilitária, indivíduos separados calculavam as conseqüências destas ou daquela ação que eles poderiam empreender.

Hall (2004), afirmou também que, no século XVIII ainda era possível imaginar os grandes processos da vida moderna como estando centrados no indivíduo “sujeito da razão”, mas à medida que as sociedades foram tornando-se mais complexas, elas adquiriam uma forma mais coletiva e social. As teorias clássicas liberais que tinham base nos direitos e consentimentos individuais tiveram que dar conta das estruturas do estado-nação e das grandes massas de uma democracia moderna. “As leis clássicas da economia política, da propriedade, do contrato e da troca tinham de atuar, depois da industrialização, entre as grandes formações do capitalismo moderno”. (HALL, 2004, p.29).

Em conseqüência dessas formações do capitalismo moderno, surgiu uma concepção de sujeito social, que passou a ser visto melhor localizado no interior das novas estruturas e das formações que sustentavam a sociedade moderna. Nesse momento criaram-se projetos concretos de realização política para a sociedade burguesa emergente.

No Estado, conforme Costa (1997), já não era a pessoa que governava, mas era uma instituição com relações precisas com a coletividade que, além da circulação das leis e das riquezas, criou o princípio da circulação de poder. As idéias que permeavam a sociedade da época eram de progresso, racionalismo e

cientificismo; estava sendo preparado o caminho para o amplo crescimento científico que brotou no final do século XIX, enfatiza a autora.

Dessa forma, com as mudanças, as inovações técnicas, as máquinas que a Revolução Industrial introduziu, multiplicaram-se o número de operários que desistiam da produção individual e se empregavam nas indústrias.

Cabe aqui destacar que no Brasil como uma das consequências da Grande Depressão, Hobsbawm (2007), cita o fim da oligarquia “República Velha” de 1899-1930, e a ascensão de Getúlio Vargas ao poder, que dominou a história do país por vinte anos. O ano de 1930 marcou o início da industrialização no Brasil e já em 1931 Vargas anunciou a implantação das indústrias de base na qual o país poderia reduzir sua importação e estimular a produção nacional dos bens de consumo. O processo que beneficiou a industrialização no Brasil, sem dúvida alguma, se pode afirmar que foi a Crise de 1929 e a Revolução de 1930.

No período de 1933 a 1955 Catani (2007), explicita que no Brasil, o que o capitalismo exigia do Estado era: garantir forte proteção contra as importações concorrentes; impedir o fortalecimento do poder de barganha dos trabalhadores; realizar investimentos em infra-estrutura, assegurando economias externas baratas ao capital industrial.

Afirma o autor que era um tipo de ação político-econômico inteiramente solidário a um esquema privado de acumulação, que repousava em bases técnicas ainda estreitas. Sendo que o padrão de acumulação industrial impunha limites objetivos à ação econômica do Estado. Portanto, “a acumulação industrial continuou submetida ao limite em última instância imposto pela capacidade para importar, e a economia brasileira persistiu ocupando uma posição subordinada na economia mundial capitalista” (CATANI, 2007, p.95).

Outro fato marcante é que na época os países em desenvolvimento como era o caso do Brasil, não foram atingidos pela recessão provocada pelos choques do petróleo, pois eram importadores do petróleo. Os choques provocaram grande aumento nas receitas de exportação dos países-membros da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (OPEP) que depositaram grande parte dos chamados “petrodólares” no mercado europeu. Em 1974 e 1981, o Brasil obteve grande volume de capital monetário no euromercado que foi investido grande parte

em programas energéticos, como o Proálcool, exploração de novas jazidas de petróleo, mineração de carvão.

De outro lado, a crise no euromercado cortou o fluxo de créditos deixando o Brasil superendividado, e juntamente com outros 40 países alguns anos depois, sofreram a recessão que as facilidades internacionais de crédito lhes tinham poupado no primeiro e segundo Choque do Petróleo. Esses países se endividaram e tentaram diminuir suas importações e expandir suas exportações para alcançar um saldo comercial satisfatório, com o qual pudesse pagar o serviço da dívida externa. Essa tentativa causou a depressão do comércio internacional, pois vários países ao mesmo tempo tentando importar menos e exportar mais, só poderia causar a queda das importações e das exportações, causando a desvalorização dos produtos primários que agravou a balança comercial dos países menos desenvolvidos, que dependiam das exportações.

Foi uma época em que cada país perdeu sua autonomia na política econômica e se viu obrigado a aderir as políticas dos países capitalistas centrais que eram regidos pelo mais forte, os Estados Unidos, que resolveram reajustar sua economia e cortaram a demanda efetiva causando uma exceção geral. Até que novamente decidiram que o reajustamento fora alcançado e tomaram medidas para elevar a demanda efetiva, todos os demais países puderam adotar políticas semelhantes e sair da recessão, como descrito por Singer (1987).

Todos os países da América Latina foram pelo caminho trilhado pelo Chile, o México, depois a Argentina, Uruguai, Paraguai, Peru, Venezuela. O Brasil aderiu verdadeiramente às políticas dos países capitalistas no governo Fernando Henrique Cardoso, haja vista, que no início do governo Fernando Collor de Mello, em 1990 ocorreu a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO). Nessa ocasião foram estabelecidas as prioridades para a educação nos países do Terceiro Mundo, especialmente a universalização do ensino fundamental, como destaca Libâneo (2007).

Nesse contexto, da política dos governos Fernando Collor de Mello e Fernando Henrique Cardoso, adotou-se no Brasil, segundo o referido autor, adotou-se uma lógica da competição em que a mobilidade social foi pensada sob o enfoque estrito do desempenho individual. Para exemplificar, podemos observar Abicalil

(1996, p.22), “[...] a política da seletividade consagrada e da transformação da escola num instrumento submetido às mesmas regras de mercado, onde o que deve prevalecer é a competitividade e a produtividade, segundo critérios empresariais.”

Com esse novo surto de modernização, com a Indústria de massa, uma nova concepção de sujeito e de sua identidade começou a emergir dos movimentos estéticos e intelectuais associados como surgimento do Modernismo. Um sujeito isolado, exilado ou alienado, colocado contra o pano-de-fundo da multidão ou das grandes metrópoles, sofrendo todo tipo de influências do sistema capitalista em seu desenvolvimento na sociedade em que vivia.

Debord (2003), em sua obra “A sociedade do Espetáculo” explicita suas idéias afirmando que o sistema econômico, fundado no isolamento, é uma produção circular de isolamento que fundamenta a técnica e retorna ao processo técnico e se isola. Do automóvel à televisão, todos os bens selecionados pelo sistema capitalista são também armas constantes para o reforço das condições de isolamento dos indivíduos.

Como conseqüência desse desenvolvimento, na segunda metade do século XX, Canclini (2002), assevera que o indivíduo sofreu a influência da concentração demográfica e a expansão territorial das megacidades que debilitaram a conexão entre suas partes, e as redes comunicacionais levam a informação e o entretenimento aos domicílios, os usos das cidades são reorganizados e uma desordenada explosão para às periferias faz com que os habitantes percam o sentido dos limites de seu território.

Esses desequilíbrios e incertezas causados pela urbanização que desurbanizou foram compensados pela eficiência tecnológica das redes de comunicação, mas o espaço urbano não conseguiu dar conta de seus novos significados, como enfatiza Debord (2003).

O autor acrescenta ainda que do passeio do *flâneur* que reunia informações sobre as cidades para depois transferi-las às crônicas literárias e jornalísticas, passamos em cinqüenta anos, ao helicóptero que sobrevoa a cidade, oferecendo a cada manhã, por meio da televisão e das vozes do rádio o panorama de uma cidade vista em conjunto. “A cidade converte-se em metáfora da sociedade da informação e da comunicação”. (CANCLINI, 2002, p.41).

A urbanização desmedida no desenvolvimento das sociedades capitalistas, segundo o autor, é uma das causas que intensificaram a hibridação cultural porque países que no começo do século tinham aproximadamente 10% de sua população nas cidades concentrem agora 60 ou 70% nas aglomerações urbanas. Afirma que

[...] passamos de sociedades dispersas em milhares de comunidades rurais com culturas tradicionais, locais e homogêneas, em algumas regiões com fortes raízes indígenas, com pouca comunicação com o resto de cada nação, a uma trama majoritariamente urbana, em que se dispõe de uma oferta simbólica heterogênea, renovada por uma constante interação do local com redes nacionais e transnacionais de comunicação. A urbanização predominante nas sociedades contemporâneas se entrelaça com a serialização e o anonimato na produção, com reestruturações da comunicação imaterial (dos meios massivos à telemática) que modificam os vínculos entre o privado e o público. Como explicar que muitas mudanças de pensamento e gostos da vida urbana coincidam com os do meio rural, se não por que as interações comerciais deste com as cidades e a recepção da mídia eletrônica nas casas rurais os conecta diretamente com as inovações modernas? Ao contrário, viver em uma grande cidade não implica dissolver-se na massa e no anonimato. A violência e a insegurança pública, a impossibilidade de abranger a cidade (quem conhece todos os bairros de uma capital?) levam a procurar na intimidade doméstica em encontros confiáveis, formas seletivas de sociabilidade. Os grupos populares saem pouco de seus espaços, periféricos ou centrais; os setores médios e altos multiplicam as grades nas janelas, fecham e privatizam ruas do bairro. Para todos o rádio e a televisão, para alguns o computador conectado para serviços básicos, transmitem-lhes a informação e o entretenimento a domicílio. (CANCLINI, 1997, p.284).

Sendo assim, vale lembrar as palavras de Harvey (2009, p.97), “o modernismo é uma perturbada e fugidia resposta estética a condições de modernidade produzidas por um processo particular de modernização”, para destacar se a natureza da própria modernização levou a sociedade a algum tipo de sociedade “pós-industrial” ou mesmo “pós-capitalista”.

Harvey (2009) acrescenta que Marx e Engels (1952) ofereceu uma das primeiras e mais completas interpretações da modernização capitalista no Manifesto Comunista, ao afirmarem que:

A burguesia criou um novo internacionalismo por meio do mercado mundial, ao lado da sujeição das forças da natureza ao homem, do maquinário, da aplicação da química à agricultura e à indústria, da navegação a vapor, das estradas de ferro, do telégrafo, da devastação de continentes inteiros para o cultivo, da canalização de rios e do surgimento das populações inteiras como por encanto. (p. 97).

No desenvolvimento capitalista das sociedades, saliente-se também segundo Comblin (1999), que as multinacionais foram o motor e o cérebro da mudança industrial e econômica das últimas gerações. São as empresas mais potentes que eliminam as mais fracas e crescem espantosamente, sendo os investimentos levados para todos os países do mundo. O autor explica que as multinacionais levam toda produção mundial para as mãos de algumas empresas que se tornam soberanas destruindo ou reduzindo o poder dos Países.

Todas as mudanças nas sociedades causaram um alto custo, o custo da violência, das destruições das tradições, da opressão, da redução da avaliação de toda a atividade ao frio cálculo do dinheiro e do lucro. Além do que dissolveu todas as relações sociais antigas tornando-as antiquadas. “[...] Tudo que é sagrado é profanado, e os homens são obrigados finalmente a encarar com serenidade suas condições de existência e suas relações recíprocas.” (MARX; ENGELS, 1952, p.25).

Harvey (2009, p.103) considera que no desenvolvimento das sociedades a luta pela manutenção da lucratividade é constante e cada vez mais apressa os capitalistas a explorarem todo tipo de novas possibilidades de aumento de capital. Sempre estão sendo abertas linhas de produto que criam novos desejos e necessidades nos indivíduos que despertam novos apetites imaginários e o papel da fantasia, do capricho do impulso vai se enraizando cada vez mais profundamente na sociedade capitalista, tornando-a de fato uma sociedade de massa consumista.

Nasceu como resultado desses impulsos da lucratividade e dos caprichos dos novos desejos e necessidades dos indivíduos, a insegurança e a instabilidade, na medida em que as massas de capital e de trabalho foram sendo postas nas linhas de produção e as antigas linhas de produção foram sendo descartadas, o que resultou em desemprego e pobreza para quem foi descartado. Os capitalistas estão sempre procurando novos mercados, novas forças de trabalho, novos lucros. Resumindo, o autor observa que o capitalismo é “um sistema social

que internaliza regras que garantem que ele permaneça uma força permanentemente revolucionária e disruptiva em sua própria história mundial”.

Em meio a esse mundo capitalista consumista existe solução para todos os padecimentos da realidade social como, por exemplo, para o tédio, a inveja e a competição, o desemprego, as decepções românticas, a obsessão pela magreza, a luta contra a obesidade, as pancadarias adolescentes, a depressão, a insônia, o medo de adoecer, a solidão, o terrorismo e tantos outros males que assolam nossa sociedade capitalista, tornando-se impossível listá-los. (SANTOS; GROSSI, 2007).

As autoras afirmam que os indivíduos impelidos pelo capitalismo encontram remédio para os males do século XXI no consumo e que até mesmo as relações interpessoais, o afeto tem sido colocado numa escala secundária nesse novo sistema cultural do desejo louco de consumir.

Comblin (1999) lembra que as festas reduzem-se ao consumo de comidas, bebidas, drogas e, sobretudo sexo, porque o sexo se desligou do amor e do compromisso reduzindo-se apenas a mais uma forma de consumo. Em relação ao consumo de bens duráveis afirma que os mesmos definem o *status*, dizendo quanto cada um vale, o gasto é o que faz o *status*. O sistema deve estimular o consumo para que a produção possa aumentar e com esse aumento acumular mais dinheiro. Dessa forma os governos neoliberais estimulam o consumo de luxo, o consumo dos ricos, pois é o que oferece maior margem de lucro.

Nessa corrida desenfreada pelo lucro, o desemprego é um fato que a cada dia cresce mais, mundialmente, desde a instalação do programa neoliberal. Uma das causas desse desemprego advoga o autor, está na competitividade prevalecendo às razões econômicas em detrimento das razões sociais, ou seja, nesse mercado aberto substitui-se a mão-de-obra por máquinas e despedem-se os trabalhadores, ou as empresas despedem mão-de-obra cara e buscam a mão-de-obra barata, que proporcione maior lucro.

Lembra Comblin (1999), que outra causa gritante do desemprego no séc.XX é a privatização das empresas, pois cada vez que se privatiza uma empresa pública, o mercado comemora e a bolsa de valores reage positivamente, porque depois da privatização é certo que a empresa despede um terço ou a metade dos trabalhadores e o desemprego faz a fortuna das empresas e da bolsa. Cada vez que

o Estado privatiza uma empresa trai sua missão ética que é a de proteger os direitos dos menos favorecidos.

Afirma Libâneo (2007), sem precisão exata da data, mas tornando-se mais evidente a partir dos anos de 1980, o surgimento de um processo de reestruturação e integração econômica na sociedade capitalista, compreendendo o progresso técnico-científico nas áreas da telecomunicação, da informática, com privatizações de amplos setores de bens e serviços produzidos pelos Estados. Essa reestruturação buscou a eficiência da competitividade e da desregulamentação do comércio entre os países e houve a destruição das fronteiras nacionais, criou-se uma espécie de comércio, de mercado universal. A toda essa reestruturação deu-se o nome de globalização ou mundialização, uma estratégia para enfrentar a crise do capitalismo, criando uma nova ordem econômica mundial.

A nova sociedade globalizada reforça as mazelas já existentes em consequência ao sistema capitalista e neoliberal e cria outras mazelas, por exemplo, a exclusão da regulação do mercado pelo Estado, pois entende que o mercado se equilibra e se auto-regula em face à lei natural da oferta e da procura. Essa batalha competitiva posta só aumenta a organização do capitalismo assegura Harvey (1992), pois através da dispersão, da mobilidade geográfica e das respostas flexíveis nos mercados de trabalho e de consumo tudo vem acompanhado de grandes doses de inovação tecnológica e de produto institucional.

Segundo Libâneo (2007), a globalização é fortemente sentida nos produtos, capitais e tecnologias sem identidade nacional; na automação, informatização e terceirização da produção; na implementação de programas de qualidade total e de produtividade (processos de reengenharia em vista de maior racionalidade econômica); nas demissões, desemprego e subemprego; na recessão, desemprego estrutural, exclusão e crise social; na diminuição dos salários, diminuição do poder sindical, eliminação de direitos trabalhistas e flexibilização dos contratos de trabalho; na desqualificação do Estado (como promotor do desenvolvimento econômico e social); minimização das políticas públicas.

Constata-se frente a essa análise que a globalização ao contrário de sua proposição que é a de unir, incluir os povos e os países, ela exclui porque é orientada pela ideologia do livre mercado, que enfraquece governos, que impõe a lógica do consumo, da exclusão. Haja vista pela marca mais distinta dessa

transformação que aparece no final do século XX e início do século XXI, com a chamada acumulação flexível do capital, que se caracteriza pela flexibilização dos processos de trabalho e dos mercados de produtos e de consumo, como demonstra Libâneo (2007), afirmando que se inaugura, portanto, nessa época um novo modo de acumulação de capital.

O autor argumenta que as manifestações do processo de globalização e as transformações econômicas associadas à revolução tecnológica levam a acreditar que o homem parece estar condenado a acabar, em parte, com o trabalho manual e assalariado. Mas as angústias marcam muito o pensamento, como sobreviverão as pessoas desempregadas, as massas humanas descartáveis para a sociedade capitalista?

Poderíamos responder as indagações acima retomando Comblin (1999) quando afirma que, segundo o mito da globalização haveria um só mercado que seria mundial, e de todas as regiões do mundo viriam os produtos de qualquer procedência, de tal maneira que os países deixariam de ter significado para a economia e todos os homens seriam vendedores e compradores no único mercado mundial. Mas como é um mito, ficamos inevitavelmente sem resposta para as angústias próprias do desenvolvimento das sociedades ditas agora globalizadas.

Como podemos observar são abundantes as marcas das transformações nos processos de trabalho, hábitos de consumo, configurações geográficas e geopolíticas, poderes e práticas do Estado e de cada indivíduo ao longo dos anos do desenvolvimento das sociedades capitalistas. No entanto, ainda vivemos numa sociedade que tem por base a produção em função de lucros permanentes como seu princípio organizador.

A educação sendo um bem de produção para essa sociedade sofreu com a reorganização do capitalismo mundial para a globalização da economia, assim como sofreu também com o discurso do neoliberalismo de mercado e das mudanças técnico-científicas. Todas elas trouxeram novas exigências ao setor educacional especialmente a partir de 1980.

O trabalhador necessita possuir habilidades de comunicação, de abstração, de visão de conjunto, de integração e de flexibilidade para poder acompanhar todas as informações que chegam e o próprio avanço científico-tecnológico dos distintos campos de trabalho. Isto se deve a este conjunto de

competências que ganhou centralidade nas políticas educacionais e diretamente na educação básica porque tem que desenvolver as ‘novas’ habilidades no indivíduo para torná-lo apto ao novo paradigma produtivo, e ainda formar um consumidor competente exigente e competitivo, como explica Libâneo (2007).

Numa rápida passagem por todas as mudanças e mediações que têm passado a sociedade contemporânea, pode se observar que quanto mais esta se torna globalizada, mais as identidades dos indivíduos se tornam isoladas, desalojadas de tempos e espaços históricos. Estes parecem flutuar livremente nas transformações da globalização tecnológica, técnico-científica, econômica, social, cultural e política. Além disto, cada vez mais se torna evidente o surgimento de uma sociedade marcada fortemente pela técnica, pela informação e pelo conhecimento.

Neste cenário, considera-se a compreensão histórica dos germes produtivos da lógica capitalista-liberal reveladora do seu caráter conservador-elitista e por isso afirma-se a necessidade de analisar o desenvolvimento das sociedades de forma histórico-crítica para se apreender a direção política e as reais possibilidades de democratização das mesmas e das suas diferentes instâncias sociais.

No tópico a seguir analisaremos, alguns impactos do capitalismo sobre a educação, e que dará mais subsídio a esta reflexão.

2.2 IMPACTOS DO CAPITALISMO NA EDUCAÇÃO

A educação se constrói num processo histórico que vem sendo perpassado ao longo dos tempos pelas transformações no modo de produção capitalista. Sendo assim, a compreensão deste processo histórico contribui para o entendimento do processo produtivo capitalista em sua relação com a educação. Sob este ponto de vista, a educação não se explica por si mesma, já que procura atender as transformações materiais ocorridas na sociedade, ou seja, a educação se faz pela época em que se vive, e é determinada pela relação que as pessoas estabelecem entre si e com o mundo externo na produção de sua própria existência, como destaca Saviani (1994). Em concordância com as idéias do autor, faremos

uma releitura de suas perspectivas educacionais, sem o intuito de esgotar a reflexão sobre os impactos do capitalismo na educação.

Para que possamos analisar com maior propriedade, mesmo que brevemente, os impactos do capitalismo na educação advindos da relação existente entre capitalismo, educação e educação escolar, situamos a educação como tendo suas origens se confundindo com as origens do homem, que diferentemente dos animais transforma a natureza, adaptando-a si mesmo. Quando o homem age sobre a natureza adaptando-a à sua própria existência, está produzindo o trabalho.

Para Marx (1996), o trabalho antes de tudo é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza. Defronta-se com a matéria natural como uma força natural. Colocando em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. Ao atuar, por meio desse movimento, sobre a Natureza externa a ele e ao modificá-la, ele se modifica, ao mesmo tempo. Ele desenvolve as potências nela adormecidas e sujeita o jogo de suas forças a seu próprio domínio. Sendo o seu próprio trabalho a própria utilização da sua força de trabalho, consumindo-a ao trabalhar com ela.

Por essa razão, Marx considera que o processo de trabalho de início deve ser visto independente de qualquer forma social determinada. Pressupõe o trabalho numa forma pertencente exclusivamente ao homem, exemplifica citando:

Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de suas colmeias. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e portanto idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato isolado. Além do esforço dos órgãos que trabalham, é exigida a vontade orientada a um fim, que se manifesta como atenção durante todo o tempo de trabalho, e isso tanto mais quanto menos esse trabalho, pelo próprio conteúdo e pela espécie e modo de sua execução, atrai o trabalhador, portanto, quanto menos ele o aproveita, como jogo de suas próprias forças físicas e espirituais. (MARX, 1996, p.298).

Com base no exemplo escrito por Marx, torna-se explícito que os elementos simples do processo de trabalho são a atividade orientada a um fim ou o trabalho mesmo, seu objeto e seus meios. Considerando o processo inteiro e seu resultado, o produto, o objeto e o meio aparecem como meio de produção e o trabalho mesmo como trabalho produtivo. “No processo de trabalho a atividade do homem efetua, portanto, mediante o meio de trabalho, uma transformação do objeto de trabalho, pretendida desde o princípio”. (MARX, 1996, p.300).

O trabalho assim apresentado segundo Marx (1996, p.303), é atividade orientada a um fim para produzir valores de uso, apropriação do natural para satisfazer as necessidades humanas, condição universal do metabolismo entre o homem e a Natureza, condição natural eterna da vida humana e, portanto, independente de qualquer forma dessa vida, sendo antes igualmente comum a todas as suas formas sociais.

Destaca o autor ainda que no processo de trabalho em sua duração como processo de consumo da força de trabalho pelo capitalista, apresenta dois fenômenos distintos: (MARX, 1996, p.304):

- O trabalhador trabalha sob o controle do capitalista a quem pertence seu trabalho. O capitalista cuida de que o trabalho se realize em ordem e os meios de produção sejam empregados conforme seus fins, portanto, que não seja desperdiçada matéria-prima e que o instrumento de trabalho seja preservado, isto é, só seja destruído na medida em que seu uso no trabalho o exija;
- Segundo, porém: o produto é propriedade do capitalista, e não do produtor direto, do trabalhador. O capitalista paga, por exemplo, o valor de um dia da força de trabalho. A sua utilização, como a de qualquer outra mercadoria, por exemplo, a de um cavalo que alugou por um dia, pertence-lhe, portanto, durante o dia. Ao comprador da mercadoria pertence a utilização da mercadoria, e o possuidor da força de trabalho dá, de fato, apenas o valor de uso que vendeu ao dar seu trabalho. A partir do momento em que ele entrou na oficina do capitalista, o valor de uso de sua força de trabalho, portanto, sua utilização, o trabalho, pertence ao capitalista.

Dessa feita, na visão de Marx, o trabalho se torna apenas o consumo da mercadoria, força de trabalho comprada pelo capitalista, é um processo entre coisas que o capitalista comprou, e que lhe pertencem. Nesse sentido, o trabalhador vende sua força de trabalho a um terceiro para poder ter os meios de subsistência necessários, sem compreender claramente que trabalha para viver, que ele é uma mercadoria que vendeu a um terceiro, por essa razão deixa de ser o

objetivo de sua atividade e torna-se também um sacrifício de sua vida e não parte dela, a alienação. Tal fato permite observar que inicialmente a educação coincidia totalmente com o processo de trabalho e que, a partir do aparecimento da sociedade de classes na qual uma se sobrepõe à outra, surgiu uma educação diferenciada.

Uma educação que em decorrência da divisão do trabalho e pela consolidação do capitalismo aparece também como um trabalho alienado, não tendo a atenção precisa às necessidades sociais de seu campo, e a ciência e os conhecimentos passam a ser propriedade do capital permitindo a exploração do trabalhador. Separa, portanto, o desenvolvimento das faculdades criadoras do trabalhador, o trabalho manual do trabalho intelectual. "A divisão do trabalho só surge efetivamente a partir do momento em que se opera uma divisão entre o trabalho material e intelectual" (MARX; ENGELS, 2004, p.24).

Marx e Engels (2004, p.13) salientam sua preocupação na introdução de um novo tipo de ensino que seja 'gratuito e obrigatório' para todas as crianças que una o trabalho manual ao intelectual, que estabeleça as bases de um sistema novo acabando com a ideologização da ciência e as estruturas familiares e educativas estabelecidas. Demonstram que estavam conscientes das necessidades culturais, científicas e técnicas que as forças produtivas da sociedade industrial havia posto em evidência, mas também estavam conscientes da incapacidade dessa sociedade industrial em resolver os problemas colocados e que somente os trabalhadores com um ensino que unisse as bases do trabalho manual ao intelectual poderiam estabilizar a educação e o ensino para a classe operária. "A educação não se produz somente no seio das disciplinas "não úteis" que possam dividir-se nas chamadas matérias humanísticas, mas, muito especialmente, na organização de todo o sistema". (MARX; ENGELS, 2004, p.15).

Nesse sentido, os autores afirmam que a educação reproduz o sistema dominante, tanto em nível ideológico quanto técnico e produtivo, e, portanto, a necessidade da introdução de um sistema educativo que elimine a situação dominante. Daí não se cogita a transformação da educação ou do seu sistema contra esta ou aquela ideologia, mas sim contra o caráter ideológico da estrutura que explora e conseqüentemente aliena o trabalhador.

Em concordância com as idéias de Marx e Engels sobre o trabalho e a educação, Saviani (1994), destaca que da divisão de classes, uma se sobrepondo

à outra, se localiza a origem da escola, que em grego significa o lugar do ócio, lugar a que tinham acesso as classes abastadas, ou dos proprietários que tinha uma educação diferenciada, no âmbito da educação escolar. Como assinala o autor “por contraposição, a educação geral, a educação da maioria era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho”. (p.153).

Um breve resgate de como tal processo se constituía nos auxilia a melhor compreendê-lo. Neste sentido, Saviani (1994), destaca que na Idade Média se desenvolvia apenas o artesanato onde se produziam os instrumentos rudimentares que a vida no campo demandava. Em decorrência,

[...] o desenvolvimento das atividades artesanais, fortalecendo as corporações de ofícios, aliado ao grau de acumulação que a economia feudal pôde desenvolver, possibilitou o crescimento de uma atividade mercantil que está na origem da constituição do capital. (SAVIANI, 1994, p.154).

Dessa origem mercantil foram se fortalecendo e crescendo os mercados, do campo para cidades, primeiramente, organizados como feira de trocas, os quais foram dando origem às cidades que, por sua vez, deu origem ao burguês, o habitante da cidade. Essas transformações conduziram o processo produtivo do campo para a cidade, ou seja, deslocou a ênfase da agricultura para a indústria e a partir daí, deu origem a um novo modo de produção, o capitalista. Como decorrência, a educação passou por modificações que a própria época lhe impôs, o que não se restringiu somente à educação geral, mas também à educação escolar.

Como descrito por Saviani (1994), o surgimento da sociedade moderna capitalista, foi marcado por mudanças nas relações que deixaram de ser naturais para serem predominantemente sociais. Nesse sentido, a sociedade capitalista rompeu com a idéia de comunidade para trazer, com toda a força, a idéia de sociedade. Dessa forma, rompeu com a estratificação de classes, e passou a se organizar segundo o direito positivo, ou seja, um direito estabelecido formalmente por convenção contratual.

Explicita ainda o autor que aí se encontra a noção de liberdade caracterizada pela ideologia do liberalismo, significando que cada indivíduo é livre e como tal pode dispor de suas propriedades. Neste sentido, o trabalhador vende sua

força de trabalho, da qual é proprietário, para o capitalista, mediante contrato. Isto lhe impõe empregar sua força de trabalho em meios de produção que não são seus, restando-lhe apenas a sua força de trabalho, que é sua forma de liberdade.

Partindo dessa reflexão podemos entender melhor que a sociedade contratual centra-se na cidade e na indústria, trazendo a necessidade da mudança e da generalização da educação e da escola, e a ciência que era vista como uma potência espiritual se torna por meio da indústria, uma potência natural. É neste sentido que entendemos que:

[...] o conhecimento - Bacon assim colocava no início da Época Moderna – é poder, conhecer é poder. Todo o desenvolvimento científico da Época Moderna se dirigia ao domínio da natureza: sujeitar a natureza aos desígnios do homem, transformar os conhecimentos em meios de produção material. E a indústria não é outra coisa senão o processo pelo qual se incorpora a ciência, como potência material, no processo produtivo. (SAVIANI, 1994, p.156).

Ora, se a indústria não é outra coisa senão o processo no qual se incorpora a ciência, podemos, partindo desse pressuposto, enfatizar o grande impacto do capitalismo sobre a educação e a escola. A sociedade é construída artificialmente e não naturalmente e se é baseada na indústria, ela necessita que a escola seja generalizada, para produzir a escrita. Torna-se necessário que todos saibam escrever, já que a sociedade é regida pelo direito positivo, que é registrado por escrito, diferentemente do direito que regia a sociedade da Idade Média, que era regido pelo direito natural, espontâneo e transmitido pelos costumes.

Na época moderna, com a incorporação da ciência ao processo industrial, passou-se a exigir a familiarização de todos com os códigos formais da escrita, para que se entendesse por meio da escola, o desenvolvimento das relações urbanas e sociais, e dessa feita, porque a sociedade moderna e a burguesia defenderam a escolarização universal, gratuita, obrigatória e leiga.

Como resultante, assiste-se a evolução da escola como uma agência que está inteiramente vinculada e ligada à necessidade do progresso das cidades, o que liga ao papel político da educação que é a formação do cidadão, a formação da cidadania, com seus direitos e deveres, centrada sempre na cidade e na indústria.

A este respeito Saviani (1994, p.153) enfatiza ainda que a forma escolar emergiu como forma dominante de educação na sociedade a tal ponto que passou a ser confundida com a educação propriamente dita. Em decorrência, “hoje, quando pensamos em educação, automaticamente pensamos em escola. É por isso que quando se levantam bandeiras em prol da educação, o que está em causa é o problema escolar.”

Entretanto, é consenso que a educação não se restringe apenas à escola, mas estende-se a todo processo de educação não formal que mesmo estando na sociedade moderna capitalista em segundo plano, existe. Cabe pontuar neste momento, a existência de uma concepção pedagógica que demonstra essa forma de dominação, a concepção pedagógica produtivista que postula ser a educação um bem de produção e não apenas de consumo.

Conforme Saviani (2008), essa vertente teve suas bases sistematizadas principalmente na teoria do capital humano que tem sua fundamentação filosófica no positivismo, na versão estrutural-funcionalista. No caso do Brasil teve seu desenvolvimento a partir das décadas de 1950 e 1960 e tornou-se oficial como Pedagogia Tecnicista tendo duas faces, uma externa e outra interna. A externa destaca a importância da educação no processo de produção econômica, e a interna, visa dotar a escola de um alto grau de produtividade potencializando os investimentos nela realizados, adotando o princípio da busca incansável do máximo de resultados, com o mínimo de dispêndio.

Da mesma forma que no modo de produção Fordismo-Taylorismo a visão reprodutivista da educação sustentada nestes pressupostos e denominada de “Pedagogia Tecnicista” que se implantou no Brasil por meio da Lei nº 5.692/71, como explicita Saviani (2008), tentou transportar para as salas de aula os mecanismos dos trabalhos que eram realizados nas fábricas. O impacto da “Pedagogia Tecnicista” tinha como premissas maiores a rigidez, o pensar e o fazer, em contraposição aos conteúdos científicos, a fragmentação dos temas e disciplinas no currículo pleno, tendo como meta as especializações para a formação do profissional e a grande fragmentação do trabalho na escola com as famosas ‘gavetas’ de conteúdos.

De acordo com Saviani (2005), a revolução proveniente do desenvolvimento capitalista foi utilizada para alterar o padrão produtivo, aparecendo

a acumulação flexível, que substituiu o Taylorismo-Fordismo pelo Toyotismo¹, que levou ao deslocamento dos mecanismos de controle para o interior das próprias empresas e o papel do Estado e dos sindicatos foi secundarizado. Portanto, pode-se observar que o avanço tecnológico tornou-se um instrumento de maximização da exploração da força do trabalho deixando uma grande margem de crescente desemprego mantida sob controle.

Na educação o impacto se deu com o que podemos chamar de Pedagogia da Acumulação Flexível, que tem como pressupostos básicos uma grande flexibilidade no ensino-aprendizagem, trabalha com a necessidade de despertar nos alunos a capacidade de síntese, ou seja, fazer, pensar, propor. Despertar a criatividade, a rapidez de respostas, também a transdisciplinaridade e o trabalho coletivo, destaca Saviani (2005).

Nesse contexto sobre as bases da tecnologia, era para a escola se tornar uma escola universal para todos desenvolvendo as potencialidades dos indivíduos, mas tornou-se um objeto de dominação direta das condições de funcionamento do mercado capitalista, esse impacto é citado por Saviani (2005), como “concepção produtivista de educação” a qual dominou o panorama educativo da segunda metade do século XX. Nota-se também que os gastos com educação passaram a ser considerados profícuos, fortemente por razões econômicas e não somente por razões sociais e culturais, acreditava-se que o retorno desse investimento seria grandioso, a educação então é vista como um bem de produção, capital, e não somente de consumo.

A educação vista dessa forma é objetivada na chamada “teoria do capital humano,” em voga nos anos 70, durante o regime militar, e ainda aí está até os dias de hoje. Para Gentili (2005), essa teoria foi o “[...] principal enquadramento teórico usado para definir o sentido da relação trabalho educação no capitalismo contemporâneo”.

Para tratarmos desse grande impacto da educação, a “teoria do capital humano” usaremos as palavras de Schultz (1963, p.53):

¹ Modo de organização da produção capitalista que se desenvolveu a partir da globalização do capitalismo na década de 1980. Surgiu na fábrica da Toyota no Japão após a II Guerra Mundial, e foi elaborado por Tiichi Ohno, mas só a partir da crise capitalista da década de 1970 é que foi caracterizado como filosofia orgânica da produção industrial (modelo japonês), adquirindo uma projeção global.

A característica distintiva do capital humano é a de que ele é parte do homem. É humano porquanto se acha configurado no homem, e é capital porque é uma fonte de satisfações futuras, ou de futuros rendimentos, ou ambas as coisas. [...] nenhuma pessoa pode separar-se a si mesma do capital humano que possui [...] quer o sirva na produção ou no consumo.

Schultz (1963) destaca que a diferença marcante entre o capital humano e as demais formas de capital está na propriedade que o capital humano tem em ser intransferível: é do indivíduo, pertence ao indivíduo que, uma vez qualificado, não o perde jamais. Portanto, considerava a educação como um investimento e tratava suas conseqüências como uma forma de capital.

Neste sentido, Moretto (1997, p.69), procurando demonstrar a estreita relação entre o capital humano e o desenvolvimento; de outro, a reavaliação do espaço que tal noção ocupa na análise econômica tradicional, retoma os trabalhos de Schultz, Gary S. Becker² observando que:

A principal pressuposição que embasa a análise sobre o capital humano, resumida por *Becker* (1993), é de que os indivíduos tomam a decisão de gastar em educação, treinamento, assistência médica, aperfeiçoamento ao conhecimento já existente e saúde porque levam em conta os custos e os benefícios dessa decisão. O autor, comentando o trabalho de Schultz, explica que, além das melhorias nos ordenados e nas ocupações, os benefícios incluem a cultura e outros ganhos não monetários, sendo os custos normalmente dependentes do valor obtido mediante o tempo gasto nesse investimento, a taxa de desconto intertemporal. *Becker* (1993) acrescenta que o conceito de capital humano abrange também o trabalho acumulado e outros hábitos, tais como os vícios, demonstrando que a inclusão de vários tipos de comportamento nessa rubrica faz dele um poderoso e útil conceito.

Diante deste cenário, saliente-se que desde os anos 60 no século XX, a idéia é de que a educação deve ser vista como um investimento que eleva a

² Becker (1993) apresenta a formulação teórica dos modelos utilizados para verificar os custos e os benefícios do investimento em educação e treinamento. A verificação empírica, entretanto, está exposta a uma série de problemas de mensuração (erros), os quais podem comprometer os resultados. Como exemplo, citam-se a falta de aleatoriedade na escolha da amostra a ser analisada e a não consideração ou o tratamento inadequado de fatores intrínsecos e extrínsecos que influenciam tanto a educação do indivíduo como o mercado de trabalho. Para uma visão completa desses problemas e as alternativas para a sua operacionalização, recomenda-se o trabalho de Schultz, T. P. (1988).

capacidade de produzir do indivíduo e, portanto, deve ser explorada como tal, ou seja, deve ser fomentada na forma de capital humano. A este respeito, Pires (2005) enfatiza que segundo o conceito da teoria do capital humano cabe ainda à educação, a tarefa de construir condições favoráveis para que as pessoas e os grupos sociais elevem a confiança mútua, capaz de produzir situações que potencializem ações necessárias ao desenvolvimento econômico.

Acrescenta ainda, que o reducionismo economicista, que a poderosa corrente neoliberal impôs sob a “forma de pensamento único” foi o fator político-ideológico mais importante para a constituição da única lógica de discussões para a educação que tem sido a da acumulação de capital, nenhuma perspectiva humanista pode aceitar que a meta máxima da educação, da política e dos sistemas educacionais seja a elevação da produtividade e da capacidade de produção dos indivíduos.

Libâneo (2007), acrescenta ainda que a principal crítica ao neoliberalismo decorre da afirmação que o desenvolvimento técnico científico garante, por si só, o desenvolvimento social e que de sua orientação economicista e tecnocrática desconsidera as implicações sociais e humanas para o desenvolvimento econômico. O qual gera problemas como, desemprego, fome e miséria. Isso alarga o contingente de pessoas excluídas, aumentando espantosamente as desigualdades entre os países, classes e grupos sociais. Ressalta também os problemas que afetam todos os países de uma maneira geral, como a devastação ambiental, o desequilíbrio ecológico, o esgotamento dos recursos naturais e os problemas atmosféricos.

Outro impacto de desresponsabilização do estado surgiu com as reformas da educação, na década de 90, que devem ser compreendidas no quadro mais amplo das transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que caracterizam o mundo contemporâneo. As reformas educativas de vários países do mundo coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial que incentivou e incentiva o processo de reestruturação global comandado pela doutrina neoliberal.

Três traços interessantes são identificados por análises críticas sobre o sistema neoliberal: “mudanças nos processos de produção associadas a avanços científicos e tecnológicos, superioridade do livre funcionamento do mercado na regulação da economia e redução do papel do Estado”. (LIBÂNEO, 2007, p.34).

Esses três traços influenciam a educação de várias maneiras porque a mesma tem prioridade nos programas econômicos dos países industrializados, situando-se no quadro das políticas de ajuste e de estabilização defendidas no âmbito mundial, pelo Banco Mundial, sobretudo.

No caso do Brasil, o modelo de educação que se instalou nessa época configura a universalização do capitalismo, num contexto de mundialização da economia no qual a educação necessitou de mudanças, ou seja, das reformas educacionais com o objetivo de iniciar e consolidar as mudanças sociais nessa etapa do capitalismo. Silva Junior (2002) observa que nesse momento as ações políticas propostas são orientadas por um novo paradigma, caracterizando-se pela lógica eficientista, restringindo a esfera pública, por meio de uma nova regulamentação apoiada no cientificismo instrumental e nos valores mercantis.

O autor argumenta que se fez presente na educação especialmente no ensino médio a racionalidade do movimento social, pelas demandas que este nível de ensino necessitava, por estarem nele os jovens prestes a entrar no mercado de trabalho e a ter uma inserção social mais efetiva. Outrossim, a reforma educacional nessa modalidade de ensino foi mais complexa e ao mesmo tempo central para os reformistas, porque os jovens constituiriam as novas gerações a darem materialidade ao pacto social globalizado que queriam produzir.

Neste sentido, o MEC publicou o texto “Plano Decenal de Educação para Todos”, o qual foi apresentado em maio de 1994 aos professores dirigentes escolares, dispensando as mediações de outras instâncias como as secretarias estaduais, associações docentes, profissionais e científicas. Isso demonstrou o caráter privado das discussões sobre os caminhos da educação brasileira. Depois da apresentação do documento, ele traz “Roteiro-sugestão para discussão do plano decenal nas escolas”, e tendo em mãos como referencial os documentos: 1) Declaração mundial sobre educação para todos; 2) Plano de ação para satisfazer as necessidades de aprendizagens; 3) Plano decenal de educação para todos; 4) Plano decenal municipal de educação para todos; 5) Arquivo das escolas observa Silva Junior (2002).

Esse autor destaca que a primeira impressão que se tem é de que se está propondo uma gestão autônoma para cada escola, que atendesse aos objetivos de cada comunidade na qual estivesse inserida, com apoio e sem

intervenção central. Mas é enganosa essa primeira impressão, e fica claro quando se analisa os documentos de referência, e outros que resultaram das ações da UNESCO, como a Declaração de Nova Delhi e o famoso documento da CEPAL denominado *Educación y conocimiento: eje de La transformación productiva con equidad, da Cepal/Orealc*.

Nesse impacto, o Estado torna-se secundário e apela para os trabalhos voluntariados, sob a inspiração do toyotismo que tenta a flexibilização e a diversificação da organização das escolas e do trabalho pedagógico, bem como as formas de investimento na educação que passam a ser comandadas pelos organismos internacionais. Prevalece a busca pela produtividade e empenho para se atingir o máximo de resultados, com o mínimo de gastos com a educação.

Neste caso, o Estado se une mais uma vez aos interesses dominantes transferindo suas responsabilidades, sobretudo no que se refere aos financiamentos da educação, ficando a educação nas mãos do capitalismo. Como explica Libâneo (2007), a associação entre ciência e técnica acaba proporcionando mudanças drásticas nos processos de produção e transformação nas condições de vida e de trabalho, em todos os setores da atividade humana.

Esses impactos contribuíram significativamente na segunda metade do século XX para que a educação, e a educação escolar vivessem hoje, início do século XXI, uma crise educacional de grande porte, com demandas impostas pela classe que detém o poder na sociedade capitalista. O que indubitavelmente causou grandes impactos na educação, ela se tornou uma mercadoria levando o sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo recuo dos orçamentos públicos a uma grande crise.

Em contrapartida ao enfraquecimento da educação pública fortalece-se o crescimento do sistema privado e outro agravante tão forte quanto à educação ter se tornado mercadoria, foi a socialização ter se deslocado da escola para a mídia, para a publicidade e para o consumo. Segundo Dubet e Martuccelli (1997), a relação entre socialização e formação escolar, é interdependente porque a socialização é um movimento dialético pelo qual uma sociedade se dota de atores que asseguram a integração dos indivíduos componentes da mesma e de sujeitos capazes de produzirem uma ação autônoma. Este processo, portanto, engloba representações não só dos atores como do sistema social com o qual convivem em

uma inter-relação, entre eles e o sistema educacional concernente à sociedade em questão.

Em 2003 com as eleições para governo federal assumiu o comando do país pela primeira vez, um presidente das camadas populares, fundador do Partido dos Trabalhadores (PT), Luiz Inácio Lula da Silva com a proposta educacional denominada “Uma Escola do Tamanho do Brasil”. Partindo dessa premissa, propôs-se que a área da educação deveria contar com diferentes formas de tratamento em relação ao seu passado próximo e distante, pois até no título de seu programa para a educação expressou a prioridade que ofereceria à área. “Pensar a educação como uma ação relevante na transformação da realidade econômica e social do povo brasileiro é pensar numa Escola do Tamanho do Brasil”. (PT, 2002, p.7).

De acordo com Libâneo (2007), o Governo Lula assumiu o poder considerando que a educação é condição para a cidadania e demonstrou determinação segundo as concepções e diretrizes do programa de educação para o Brasil, para reverter o processo de municipalização predatória da escola pública. Propõe um novo marco de solidariedade entre os entes federativos para garantir a universalização da educação básica, com a perspectiva de elevar a média de escolaridade dos brasileiros e resgatar a qualidade do ensino em todos os níveis. Para garantir a educação como direito, apresentou três diretrizes gerais: a) democratização do acesso e garantia de permanência na escola; b) qualidade social da educação; c) instauração do regime de colaboração e democratização da gestão escolar.

O que se observa, no entanto, é que as políticas do governo Lula têm priorizado, até agora, a geração de superávit fiscal para pagar os juros da dívida externa e interna e, assim, atender aos capitalistas. Desde o início têm atribuído muitos dos problemas que encontrou à “herança maldita” deixada pelo governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), em especial, as relacionadas ao financiamento da educação. Outrossim, estes dois pontos citados demonstram que sua política para atender aos capitalistas não é diferente do governo FHC (LIBÂNEO, 2007).

Em vista de atendimento aos capitalistas financeiros externos e internos não nos surpreende a obsessão de congelamento ou redução dos gastos sociais, busca e intensifica parcerias com o setor privado em todas as áreas,

inclusive, na educação, como a renúncia fiscal e a proposta do fim da gratuidade do ensino superior.

Em 19/12/2003 foi aprovada a “Reforma” tributária pela Emenda Constitucional nº 42, sendo outra medida prejudicial para a educação porque desvincula 20% dos 18% de impostos que o governo federal é obrigado a aplicar em manutenção e desenvolvimento do ensino.

O orçamento federal para a educação em 2004 representou uma redução de 13,4% em termos reais, segundo críticas de deputados do PT ligados à educação; outra medida foi a defesa do fim da gratuidade do ensino superior público, com a proposta de cobrança dos ex-alunos de instituições públicas após a conclusão do curso, feita pelo então ministro Cristovam Buarque no primeiro semestre de 2003. Isto posto, demonstra a diminuição da responsabilidade federal com a educação, em particular com a educação superior, e o incentivo à participação do setor privado.

Vale lembrar neste momento que:

[...] o financiamento ao estudante do ensino superior privado (FIES) cresceu significativamente neste ano, com previsão de R\$ 871 milhões. No caso do antigo Crédito Educativo (CREDUC), antecessor do FIES e que existiu até abril de 1999, o governo permitiu, por meio da Medida Provisória n. 141, de 1º/12/2003, uma negociação entre a Caixa Econômica Federal e os inadimplentes, que resultará num desconto significativo da dívida, estimada em cerca de R\$ 2 bilhões em 2003. Em outras palavras, mais uma vez o prejuízo será socializado, pois o dinheiro público que financiou as mensalidades em faculdades particulares não voltará aos cofres públicos. Além disso, as escolas privadas continuam sendo beneficiadas com uma série de isenções fiscais (para todas que se definam como sem fins lucrativos) e previdenciárias (só para as declaradas filantrópicas), de incentivos dados pelo governo federal e por governos estaduais, e pelo controle privado de órgãos como os Conselhos de Educação, responsáveis por autorização, reconhecimento e credenciamento de cursos e instituições e que, juntamente com outros fatores, explicam a astronômica expansão do ensino superior privado nos anos de 1990. (DAVIES, 2004, p.250).

O autor acrescenta que além de todos os benefícios já citados o governo Lula cria também a “Universidade para todos”, que é uma renúncia fiscal pelo governo em troca de vagas ociosas em instituições privadas, reservadas, segundo a página do MEC, a estudantes e professores da rede pública e beneficiários da política de cotas e portadores de necessidades especiais. “Ao

contrário desse *slogan* vazio e populista essa medida não se destina a todos, sendo típica da perspectiva neoliberal de focalização dos gastos públicos em grupos supostamente mais carentes, e não de sua universalização” (DAVIES, 2004, p.251).

Nesse sentido, o autor enfatiza que a “Universidade para todos” é neoliberal ao reduzir a educação e os serviços públicos apenas ao seu aspecto econômico e, pior, economicista, transferindo-a para o setor privado. Também é neoliberal por omitir o papel do Estado na oferta direta de educação.

2.3 DEMANDAS (IM)POSTAS PELO CAPITALISMO À EDUCAÇÃO

Este tópico terá como foco as últimas décadas do século XX sob as perspectivas das demandas (im)postas pelo capitalismo à educação.

Os impactos do capitalismo na organização social provocaram o surgimento de novas demandas à educação escolar no intuito que esta permanecesse como a forma dominante de educação e um bem de produção capital. Sabemos que as décadas de 1980 e 1990 foram testemunhas do fracasso da Teoria do Capital Humano, mas que, não desapareceu totalmente. Seu enfraquecimento deu-lhe novo impulso, ou seja, como os críticos marxistas e não marxistas previram, a teoria do Capital Humano se encaminhou para uma radicalização individualista e meritocrática, o que afirma Gentili (2005), ser a condutora da teoria e da perda definitiva do seu substrato liberal-democrático.

Pode-se notar que o processo de escolarização era visto como elemento fundamental para a formação do capital humano, o que, por sua vez, deveria garantir a capacidade competitiva das economias, mediante o incremento da renda individual e, em decorrência, da riqueza social. Entende-se, portanto que a dimensão social e individual dos benefícios econômicos decorrentes do processo de escolarização, era a natureza economicamente integradora da escola. (GENTILI, 2005).

Esse autor explicita ainda, que, em decorrência desta visão, obrigava-se a pensar o planejamento educacional como uma atividade central da definição das políticas públicas. Desta forma, ficava claramente explicitada a

necessidade e demandas progressivas de recursos humanos que deveriam estar subordinadas a uma planificação precisa, da qual dependia também a conquista de mercados e o aumento do bem-estar individual e social.

A interpretação posta era que uma sociedade rica e competitiva, deveria ser uma sociedade de pessoas ricas e competitivas. Deste modo, caberia ao Estado um papel central nas atividades de planejamento e também no desempenho decisivo da captação dos recursos financeiros destinados ao sistema educacional.

Em suma, com o desmoronamento da “Era do Ouro”³, no início de 1970, ocorreu a desintegração da promessa integradora da educação. Em decurso de mudanças estruturais ocorridas na esfera econômica a sociedade passou de uma lógica da integração, em função de necessidades e demandas de caráter coletivo, para uma lógica econômica privada e norteadas pela ênfase nas capacidades e competências que cada um deve ter no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho, como enfatiza Gentili (2005, p.49-50).

Em sua dimensão especificamente econômica, essa promessa estava associada (pelo menos na teoria) à possibilidade de expandir e universalizar os direitos econômicos e sociais que acompanhavam a construção do *welfare state* nos países capitalistas industrializados, processo que, nas nações periféricas, traduziu-se com uma peculiaridade própria na “construção do Estado em torno da questão social, mas não na constituição de cidadãos. A promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego. A escola se constituía, assim, num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado.

Ainda segundo o autor, nesse momento, as políticas de austeridade monetária e fiscal foram acionadas e buscou-se efetuar reformas de ordem geral que produzissem um novo estágio de desenvolvimento do capitalismo mundial, porque o Estado de Bem-Estar Social era desmontado por meio de estratégias coercitivas e da ruptura de seu pacto social.

³ Entre 1945 e 1973, de inesperada prosperidade capitalista, profundas mudanças sociais e a estabilidade política da Guerra Fria; e, finalmente, as crises das duas últimas décadas, de relativa estagnação econômica e do colapso do "socialismo realmente existente", com consequências ainda imprevisíveis. (HOBSBAWM, 1995).

Para superação desta nova crise do capital surgiram mudanças e, entre elas, um novo modelo de pacto social e com ele a proposição de novas reformas institucionais, iniciando-se pela reforma do Estado, com expressão direta na esfera da cidadania e da educação. O processo tornou-se complicado e juntamente com esse trajeto paradoxal, a ruptura tornou-se mais definida nos anos 80, quando começaram a se proliferar os discursos que enfatizavam a importância do conhecimento nesta nova fase do capitalismo.

Como afirma Gentili (2005, p.50), esta época se configura como a “Sociedade do Conhecimento, e a Terceira Revolução Industrial, as instituições escolares deveriam subsidiar o desenvolvimento para a competitividade das economias na era da globalização”.

Neste sentido, do ponto de vista do capital, o destaque nas competências se justifica no que diz respeito às competências e habilidades a serem utilizadas diretamente na produção de bens e serviços, e não sofrendo mediações como o que acontece com as que se reportam ao ensino médio, destaca Ferretti (2005). O trabalhador e o cidadão teriam a formação adequada as novas tecnologias de base física e organizacional, deveriam compreender, estar apto a garantir a qualidade do produto e sua produção, deveriam possuir habilidades de gestão e espírito para o trabalho em equipe, sensibilidade para a partir de seus saberes, refinar a qualidade do processo de trabalho. Toda esta formação deveria ser por meio da educação escolar.

Estes apontamentos lembram-nos o Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, que foi preparado por uma comissão liderada por Jacques Delors, e tinha como princípios: 1) aprender a conhecer (saber); 2) aprender a fazer; 3) aprender a viver juntos, aprender a viver com os outros; e a inconsistente máxima 4) aprender a ser. Explicitamente estes foram os fundamentos da educação, em geral, para o século XXI, mais especificamente para o ensino médio, para os jovens, como podemos observar em Delors (1996, p.89):

[...] oferecerá meios, nunca antes disponíveis, para a circulação e armazenamento de informações e para a comunicação, o próximo século submeterá a educação a uma dura obrigação que pode parecer, à primeira vista, quase contraditória. A educação deve transmitir, de fato, de forma maciça e eficaz, cada vez mais saberes

e saber-fazer evolutivos, adaptados à civilização cognitiva, pois são as bases das competências do futuro. Simultaneamente, compete-lhe encontrar e assinalar as referências que impeçam as pessoas de ficar submergidas nas ondas de informações, mais ou menos efêmeras, que invadem os espaços públicos e privados, e levem-nas a orientar-se para projetos de desenvolvimento individuais ou coletivos. À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitados e, ao mesmo tempo, a bússola que permitia navegar nele.

Esses pilares para a educação expostos por Delors (1996) expressam o paradigma que deveria nortear a educação do século XXI, especialmente o ensino médio brasileiro.

Com a derrocada da promessa da educação integradora morreu também a promessa do pleno emprego, aparecendo como nova demanda do capitalismo à Educação, “a promessa da empregabilidade”. A idéia da “... empregabilidade ganhou espaço e centralidade a partir dos anos de 1990, sendo definida como o eixo fundamental de um conjunto de políticas supostamente destinadas a diminuir os riscos sociais do grande tormento deste final de século: o desemprego.” (GENTILI, 2005, p.52).

Surge, nessa perspectiva, a proposta de articulação de três elementos relacionados à solução do desemprego. São eles: 1) redução dos encargos patronais; 2) flexibilização trabalhista; e, 3) formação profissional permanente. Com as novas mudanças da acumulação do capitalismo globalizado, a tese da empregabilidade utiliza a concepção individualista da Teoria do Capital Humano.

Nesta parte do texto é importante explicitar também os conceitos de capital humano e capital social como conceitos econômicos porque são eles, atualmente os representantes do pensamento econômico que dão formato a políticas educacionais em vários países. Cabe destacar que o conceito de capital social possui muitas acepções, como por exemplo, se referindo a normas e sistemas histórica e coletivamente elaborados, facilitando um maior resultado em confiança entre seus atores que o utilizam em seu dia a dia; outra definição comumente vista é a de que capital social é a capacidade de cooperar, tolerar, confiar, gerir positivamente conflitos, sendo assim, um traço de personalidade, destaca (PIRES, 2005).

O autor destaca ainda, que o capital social é visto como laços que envolvem os indivíduos e grupos em uma estrutura social. Nessa visão o capital social conduz a escola a um melhor funcionamento, bem como toda política educacional que se envolver com a comunidade para sua formulação, gestão e implementação estará optando pelo capital social como uma de suas linhas norteadoras.

Nota-se, no entanto, que o mais importante para a educação não é essa visão, mas a de que a educação, desde muito antes dessa época, é uma área onde os atores sociais mais colaboram com a divulgação de ideários e comportamentos, sendo vista como instrumento de mudança e que precisa trabalhar tanto com a capacitação para o trabalho e para a vida em sociedade, como para a cidadania, para a competência e para a ética, preocupam-se não só com o acúmulo de capital humano, mas também do social. Não só visando que a educação trabalhe capacitação profissional ou a construção de condições necessárias para obtenção de maior capital ou em prol do livre mercado capitalista, advoga Pires (2005).

Libâneo (2007, p.110) enfatiza essa centralidade da educação no processo capitalista porque a educação passa a ser força motriz nos eixos da transformação produtiva do desenvolvimento econômico, tornando claras as conexões educação-conhecimento e desenvolvimento-desempenho econômico: “A educação constitui um problema econômico na visão neoliberal, já que é o elemento central desse novo padrão de desenvolvimento”. O sujeito para que possa estar operando em meio a essa economia necessita de mais qualificação e contínua aprendizagem, pois é isso que o levará à empregabilidade.

O discurso da empregabilidade veio com a certeza de que as economias podem crescer excluindo e multiplicando a discriminação a milhares de pessoas, o que desvaloriza o princípio universal do direito ao trabalho e revaloriza a lógica da competição individual disputando o sucesso no mercado de trabalho excludente.

Sob a perspectiva de consumidor de conhecimento que se habilita no mercado de trabalho, o indivíduo pode obter, ou não, o sucesso na disputa por um emprego, provando assim que a educação e a escola em suas diferentes modalidades constituem uma esfera de formação para o mundo do trabalho, mas que a inserção nesse mundo depende de cada indivíduo argumenta Delgado (2005).

O autor pondera que o indivíduo na ânsia de um emprego consome os conhecimentos que possam lhe oferecer a inserção no mercado de trabalho, esse conceito de empregabilidade acaba afastando-o do direito à educação, porque ele precisa consumir somente as opções que melhor o capacitem para competir, e não pode escolher o que realmente lhe é essencial e de sua livre escolha. A lógica da empregabilidade é uma lógica competitiva como já vimos, faz parte dela os conhecimentos vinculados à formação profissional, mas também o capital cultural social, além de outros dispositivos de diferenciação que estão nesse jogo capitalista dos processos de seleção.

A empregabilidade vista como demanda do capitalismo sobre a educação é um dos pontos fortes e marcantes da globalização ou globalismo, que corresponde à fase do sistema capitalista do último quartel do século XX. É vista segundo Delgado (2005), por uma relação estreita entre os diversos subsistemas nacionais, regionais ou comunitários, tendo como parâmetro importante para o mercado, a visão do globo terrestre e não mais a visão de nação ou região. Não se traduz como fase do capitalismo, mas, sobretudo, como processo, pois tende a afetar todos os campos direta e indiretamente nas realidades econômicas, sociais, políticas e culturais do mundo.

Todavia, não se pode afirmar que essa fase ou processo globalizante não rompe efetivamente com as fases e processos anteriores, ou seja, rompe apenas com algumas transformações e aprofundamentos do sistema capitalista e não com o sistema capitalista.

Para Delgado (2005), os pressupostos da globalização⁴ são fatores estruturais verificados no sistema capitalista, que criaram condições para seu ingresso na fase generalizante⁵ que se vivencia, e os requisitos⁵ são fatores de caráter mais circunstancial, fatores essencialmente político-culturais, que juntos propiciam o aprofundamento das tendências do sistema, o que proporciona ao

⁴ Generalização ampliada do sistema econômico; nova revolução tecnológica em especial a vinculada aos meios de comunicação; hegemonia do capital financeiro-especulativo.

⁵ O neoliberalismo; o domínio político de longo prazo dos Estados chave do Ocidente; No plano externo – a ausência de qualquer experiência sociopolítica que traduzisse antítese à ideologia neoliberal; no plano interno – enfraquecimento dos projetos de hegemonia popular no Ocidente, pela falta de um contraponto contra a ideologia neoliberal; a oficialização de um pensamento único nos distintos países integrantes do sistema global, com a uniformização de práticas políticas e econômicas que favorecem o próprio processo globalizante.

fenômeno globalizante a face que assumiu nas últimas décadas. Entre os diversos fatores e agentes da globalização, destacam-se os organismos internacionais de forte influência para o sistema econômico, político e educacional como, por exemplo, o Banco Mundial (BIRD), Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), Organização Mundial do Comércio (OMC) e outras entidades.

Nagel (1994) observa que as políticas do Banco Mundial para os países em desenvolvimento, enfatizavam que era preciso tornar mais ágil a aquisição de conhecimento. Com essa tese a política educacional se proliferou para os países pobres ou em desenvolvimento, e, entre eles, estava o Brasil, nessa época.

Nessa perspectiva do Banco Mundial, segundo Nagel (1994), a possibilidade de correção das diferenças de conhecimento entre pobres e ricos, foi otimizada justamente porque o usuário do conhecimento-pronto, dispensado de racionalmente entender as causas do processo problemático, que exige a interferência prática dele, fica desobrigado de examinar as razões determinantes de eficiência ou ineficiência dos métodos ou recursos empregados para a superação do mesmo problema. Acrescenta ainda que nesse sentido, a idéia de conhecimento necessário coloca-se nos limites da mera aplicação de conhecimentos já produzidos.

A autora enfatiza que o processo de conhecer em todas as suas fases é eliminado da vida de alguns grupos por intencionalidade pragmática em nome de um desenvolvimento mais aligeirado da humanidade. A questão básica consistia em perguntar: quem vai ser, de fato, educado para pensar abstratamente, para pensar teoricamente? Infelizmente, o preconceito que vinha crescendo de modo tendencial nos discursos pedagógicos, sempre a favor do pragmatismo e da utilidade imediata do sujeito que aprende, negando a importância do pensamento abstrato, só pôde ajudar na implementação dessa nova política educacional. Colocou a educação como panacéia para a solução dos problemas tanto de cunho social, como para o crescimento econômico e para a expectativa de vida da população, como demonstram no caso do Paraná, o texto organizado pela Coordenação de Gestão Escolar CGE/SEED para a Semana Pedagógica Descentralizada nas escolas, em julho de 2008:

Muitos autores (KUENZER, 1997, HARVEY, 2004, ANDERSON, 1997) sinalizam para as políticas educacionais da década de 90 como o resultado de um contraditório movimento pautado no fortalecimento da base empresarial, no progresso técnico, na sustentabilidade social, na abertura à economia internacional, na competitividade, na desregulamentação econômica, nos ganhos de produtividade, no crescimento econômico e na elevação da expectativa de vida da população. De forma mais significativa é possível pontuar que este movimento indica a necessidade de reorganização do próprio capitalismo sobre as bases da desregulamentação financeira (minimização do papel do Estado), bem como da globalização econômica. Alguns documentos oficiais divulgados no contexto destas reformas (CEPAL, PCN, UNESCO) apontam, claramente, em direção ao desenvolvimento de recursos humanos como sendo a base para a transformação produtiva com equidade; uma espécie de retomada da teoria do Capital Humano da década de 70. Para isso, propõe um pacote de medidas que reestruture a educação e possibilite a capacitação e a incorporação do progresso técnico-científico e o acesso ao conhecimento com o objetivo explícito de adequar a educação às novas necessidades e especificidades do mercado, tendo em vista a reestruturação política e econômica. Buscando sempre persuadir sobre a necessidade de formação humana na retomada desse desenvolvimento, estes documentos colocam a educação como a panacéia de resolução dos problemas sociais e econômicos. (PARANÁ, 2008, p.2).

De acordo com Delgado (2005), em 1982, na última gestão do regime militar o Brasil celebrou o primeiro de muitos compromissos de políticas públicas com o FMI, iniciando, portanto, uma série de futuros negócios com os organismos internacionais, o que desde o final dos anos 70 já começara acontecer com o abandono de estratégias consistentes de desenvolvimento econômico, em favor do temário financeiro pela política pública.

No Governo Collor (1990-1992), mas, sobretudo no governo de Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), esse receituário neoliberal radical passou a ser seguido pelo Estado Brasileiro. “Desde então foram tomadas medidas de abertura comercial acentuada, desconstrução das políticas industriais, privatizações amplas de entidades estatais, desregulamentação e flexibilização do Direito do Trabalho”. (DELGADO, 2005, p.27).

Em todo processo histórico ocorrido desde o final do século XX influenciado fortemente pelo neoliberalismo, pode-se afirmar que é uma das causas de grande parte da alienação, do comportamento competitivo, das crises sociais, econômicas e axiomáticas, que afetam diretamente a educação brasileira.

Para o neoliberalismo, como afirma Delgado (2005), tudo que é privado é bom e o que é público inevitavelmente ruim. Esta lógica valoriza o chamado “Estado Fraco”, e propõe que todo dinheiro gasto com as escolas têm que estar relacionado com a razão econômica. Este raciocínio tem como constatação a idéia de que as escolas desperdiçavam dinheiro e levavam seus alunos ao insucesso no trabalho.

A educação é vista, nesta perspectiva, segundo Apple (1995), simplesmente como mais um produto tal como o pão, os carros ou a televisão. Assim, as políticas neoliberais defendem a concessão de “Vales Educação”, para que pais e alunos possam utilizá-los conforme sua própria escolha e opção particular. Desta forma, a educação se transforma em objeto de consumo, o ideal do cidadão acaba sendo o do comprador não o do trabalhador e a democracia em vez de ser um conceito político, torna-se um conceito totalmente econômico. “Todo projeto de neoliberalismo está ligado a um vasto processo em que se transfere a responsabilidade das decisões dos grupos dominantes para o Estado, para os trabalhadores e para os pobres”. (APPLE, 1995, p.153).

Destaca também que por detrás dessa política existe um plano que submete as escolas e os trabalhadores a uma disciplina rígida do consumismo competitivo, retirando das escolas o “produto” maior que seria a construção do conhecimento, a leitura de mundo numa visão crítica e histórica, fortalecendo, portanto, as mazelas sociais e axiomáticas da atualidade.

A política neoliberal influenciou ao impor na educação mais uma demanda imposta do capital, que torna a escola inevitavelmente um meio de solidificar a filosofia capitalista.

Paradoxalmente, entretanto encontramos autores que não concordam com a educação sob a perspectiva neoliberal e pesquisam sobre as pedagogias que servem de base para essa política, dentre os quais, destacamos Duarte (2001), que realizou estudos por meio de uma pesquisa de cunho teórico-bibliográfico com o título – “O Construtivismo: suas muitas faces, suas filiações e suas interfaces com outros modismos”.

O autor usa a nomenclatura “Pedagogias do Aprender a Aprender” em seu trabalho para as concepções pedagógicas que estão no grupo das

pedagogias neoliberais que a nosso ver é mais uma demanda do capital imposta para a educação:

Não discordo da afirmação de que a educação escolar deva desenvolver no indivíduo a capacidade e a iniciativa de buscar por si mesmo novos conhecimentos, a autonomia intelectual, a liberdade de pensamento e de expressão. Mas o que estou aqui procurando analisar é outra coisa: trata-se do fato de que as pedagogias do “aprender a aprender” estabelecem uma hierarquia valorativa na qual aprender sozinho situa-se num nível mais elevado do que a aprendizagem resultante da transmissão de conhecimentos por alguém. Ao contrário desse princípio valorativo entendo ser possível postular uma educação que fomente a autonomia intelectual e moral através justamente da transmissão das formas mais elevadas e desenvolvidas do conhecimento socialmente existente. (DUARTE, 2001, p.8).

Para comprovar suas idéias, sobre as vertentes pedagógicas que estão a serviço do capital, o autor demonstra quatro tipos de relações entre o que chama de ilusões da sociedade capitalista e as pedagogias do “aprender a aprender” os quais chama de posicionamentos valorativos para melhor entendimento do lema “aprender a aprender”. Observa que os dois primeiros posicionamentos abaixo são duas idéias intimamente associada: 1) aquilo que o indivíduo aprende por si mesmo é superior, em termos educativos e sociais, àquilo que ele aprende através da transmissão por outras pessoas e 2) o método de construção do conhecimento é mais importante do que o conhecimento já produzido socialmente. (DUARTE, 2001, p.8).

O terceiro consiste em que a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança, e o quarto e último é o de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança. Em sua conclusão, Duarte (2001), afirma que, o “aprender a aprender” é lema de uma concepção de educação voltada para a formação da capacidade adaptativa do indivíduo, o que facilita sua alienação em relação ao consumismo, ao trabalho, à empregabilidade:

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar aos indivíduos formando as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. Aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação social radical, mas sim para saber melhor quais competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. (DUARTE, 2001, p.12).

Lançamos mão do estudo de Duarte (2001), o qual nos auxilia, para enfatizarmos a relação do neoliberalismo com a educação e das mudanças ocorridas nas salas de aula que muito se devem ao capitalismo desenfreado, e às políticas educacionais vigentes no contexto brasileiro. Neste sentido em concordância com o autor entendemos que precisamos de um Sistema Nacional de Educação, caso contrário, inevitavelmente teremos um desenvolvimento nacional educacional de caráter competitivo, excludente, e uma relação de desintegração social, produzidos historicamente por meio do próprio sistema capitalista.

Ainda no mesmo sentido numa reflexão mais elaborada sobre o Ensino Médio que historicamente demanda a educação para o trabalho, o autor enfatiza que essa educação está voltada para o capital, ou seja, para o mercado de trabalho. Saviani (2007) corrobora, em nosso estudo, com a mesma idéia destacando que por meio do neoliberalismo essa concepção se implantou desde a reforma dos anos 90 na educação.

No Brasil uma geração de políticos estava de braços abertos para o modelo neoliberal, dentre eles Fernando Collor de Melo, como já vimos, iniciando aí uma profunda mudança nas estruturas sociais brasileiras, que teve seqüência nos governos posteriores. Dentre as mudanças sociais, as que nos interessam neste texto, são as ocorridas no âmbito da educação brasileira.

Ao assumir compromisso com a agenda neoliberal, o Brasil firmou acordo com os países que aceitaram os termos da Declaração Mundial de Educação Para Todos. Com base na Declaração mundial de educação para todos, de Jomtien (UNESCO, 1990), e na Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993), ocorreu em nosso país a primeira expressão orgânica desse movimento reformista, com o Plano Decenal de Educação para Todos.

O Plano Decenal de Educação para Todos, como argumenta Silva Junior (2002), foi a expressão brasileira do movimento planetário orquestrado pela

UNESCO, Bird/Banco Mundial que orientou as políticas públicas para a educação, resultando na reforma educacional brasileira dos anos noventa.

A reforma de 1990 atingiu todos os âmbitos da educação com novas diretrizes curriculares, referenciais curriculares, parâmetros curriculares nacionais que foram produzidos por professores universitários, especialistas, pesquisadores renomados das melhores universidades brasileiras a fim de consolidarem o compromisso assumido pelas autoridades políticas brasileiras, especialmente a educação.

A ciência produzida nessa época foi chamada de ciência mercantil porque teve uma redução instrumental e não reflexiva de sua própria identidade, porque se tratou de uma ciência que não fez a crítica, mas apenas se engajou em um projeto político para o fim do projeto político com os órgãos internacionais. (SILVA JÚNIOR, 2002).

A partir de Janeiro de 1995 com a posse o Presidente Fernando Henrique Cardoso o Plano Nacional de Educação, deixou de ter destaque e a ênfase passou a ser dada à descentralização da administração das verbas federais, à elaboração do currículo básico nacional; à implementação de programas de educação á distância; à avaliação nacional das escolas, ao incentivo à formação de professores; ao estabelecimento de parâmetros de qualidade para o livro didático, dentre outras ações. Todas estas metas acompanharam a política das tendências internacionais em alinhamento com a política neoliberal, juntamente com as orientações dos organismos internacionais, mais especificamente, do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional.

Na esfera executiva, no Planejamento político-estratégico em 1995; 1998, do Ministério da Educação, levado juntamente com o Brasil outros nove países signatários da já citada Declaração de Nova Delhi (UNESCO, 1993), assumiram os compromissos educacionais dos documentos acima citados.

Por sua vez, no Ensino Médio o grande impacto de mudança foi em relação ao mundo do trabalho, o que estabeleceu uma nova mediação entre homem e trabalho, conforme explicita Kuenzer (2002), passa a ser exercida pelo conhecimento, compreendido enquanto produto e processo da práxis humana, síntese entre pensamento e ação, conteúdo e método, individual e coletivo.

Segundo a autora, no caso do Brasil, as propostas para a reforma de 90, incorporaram as desigualdades como naturais e articularam-se organicamente à lógica do mercado, no processo de acumulação flexível, reforçando a exclusão.

Torna-se, pois evidente que o grande impacto da educação contemporânea, no que tange ao Ensino Médio é a necessidade do restabelecimento de uma nova relação entre Trabalho e educação, gerada pela reforma de 90.

Em decorrência do capitalismo, da reforma de 90 e da globalização, o trabalho vai se tornando cada vez mais abstrato pela incorporação da ciência e tecnologia no processo produtivo, a necessidade de mão de obra especializada, com habilidades cognitivas desenvolvidas foi crescendo rapidamente, mudando todo cenário do mundo do trabalho e da educação. Afirma Kuenzer (2002).

Nas últimas décadas do século XX, como consequência das transformações históricas que ocorreram no panorama globalizado, como as mudanças sociais e culturais, a tecnologia, a comunicação, fortaleceram a ideologia voltada para a evolução da economia posse da classe dominante que se esforçou em convencer os indivíduos a aceitar e a ter a visão hegemônica do capitalismo.

Como consequência dessas transformações históricas impostas pelo capitalismo à educação, tem nesse momento a expansão dos sistemas escolares nacionais, que eram considerados pelos grupos dominantes e por aqueles que lutavam pela democratização, como um poderoso instrumento institucional de integração social. Durante a segunda metade do século XX, essa idéia se difundiu, tendo a educação sentido uma nova demanda econômica, a contribuição da escola para a integração econômica da sociedade e dos indivíduos.

Passou a se exigir do homem comum conhecimentos até então dispensáveis, mesmo com a redução dos postos de trabalho que foram diminuindo de maneira acentuada pela acumulação flexível, necessitou-se de trabalhadores com conhecimento, e para muitos esse conhecimento é construído por meio da escola. No entanto,

[...] é preciso ter claro que os impactos das mudanças ocorridas no mundo do trabalho sobre a educação dos trabalhadores não se dão de forma linear. Se assim o fosse, a tendência seria a diminuição das demandas de educação, em função não só do caráter poupador de mão de obras, mas também da mudança da natureza do trabalho,

cada vez mais abstrato, o que vale dizer, cada vez mais simplificado, e, portanto com menos exigência de capacitação específica. No entanto, as mudanças ocorridas nas bases materiais provocam verdadeira revolução nas relações sociais, estabelecendo uma nova cultura, cada vez mais perpassada por ciência e tecnologia, que por sua vez demanda também maiores aportes de conhecimento sócio-histórico para fazer frente às contradições decorrentes do desenvolvimento. (KUENZER, 2002, p.137).

A lógica imposta pelo capitalismo à educação como demonstram Duarte (2003), Kuenzer (2002), Saviani (2005) é uma concepção produtivista de educação, que veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado, numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento.

Saviani (2008), enfatiza que a concepção produtivista, suplantou a ênfase na qualidade social da educação, marcou os projetos de LDB na Câmara Federal, e se constituiu referência para o Projeto Darcy Ribeiro que surgiu no Senado patrocinado pelo MEC, e se transformou na nova LDB 9394/96. Afirma ainda, que foi a concepção reprodutivista que orientou o processo de regulamentação dos dispositivos da LDB 9394/96 que culminou na aprovação do novo Plano Nacional de Educação em janeiro de 2001.

A concepção reprodutivista para o mundo do conhecimento e para o mundo do trabalho transfere ao indivíduo toda responsabilidade de sua capacitação para competir no mercado de trabalho. O que ele espera da escola já não é o acesso ao emprego, mas apenas a conquista do status de empregabilidade, como explicita Saviani (2008), acrescentando que a educação passa a ser entendida como um investimento individual, que habilita as pessoas para a competição pelos empregos disponíveis.

Libâneo (2007), salienta que diante da globalização econômica, da transformação dos meios de produção e do avanço acelerado da ciência e da tecnologia, a educação escolar precisa oferecer respostas concretas à sociedade, formando quadros profissionais para o desenvolvimento e para a geração de riqueza que sejam capazes, também, de participar criticamente desse processo. Acrescenta, parafraseando Silva (1995), que a escola não pode ser vista nos parâmetros da qualidade economicista, porque ela não é uma empresa, e o aluno não é cliente da escola, mas é parte dela, é sujeito que aprende que constrói seu saber, que direciona seu projeto de vida.

O autor enfatiza ainda que no contexto da sociedade contemporânea, a educação pública tem tríplice responsabilidade: ser agente de mudanças, capaz de gerar conhecimentos e desenvolver a ciência e a tecnologia; trabalhar a tradição e os valores nacionais ante a pressão mundial de descaracterização da soberania das nações periféricas; preparar cidadãos capazes de entender o mundo, seu país, sua realidade e de transformá-lo.

Tal consideração nos permite apontar sobre a necessidade de uma educação que prepare para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional, com formação para a cidadania crítica e participativa e formação ética, formando cidadãos-trabalhadores capazes de interferir criticamente na realidade do mundo do trabalho e não apenas se inserir no mercado de trabalho.

Neste momento é importante ressaltar as implicações éticas, políticas e filosóficas que se tornam históricas, e estão intimamente ligadas a época que retratamos acima, para entendermos com maior clareza como se caracterizam as relações entre as ações, reações e efeitos na sociedade, que se realizaram por meio do fluxo de acontecimentos históricos, sob a influência do pensamento neoliberal que colocou novas demandas contemporâneas no contexto da educação brasileira.

Assim como a História, o próprio ser humano é uma possibilidade. Ninguém nasce bandido, Ninguém nasce santo. Ninguém nasce sequer humano, arriscaria eu, no sentido cultural da palavra: humano como um ser dotado de inteligência, a quem se atribui racionalidade, subjetividade e, por isso, até uma certa superioridade (será?) em relação aos demais seres vivos. Melhor do que falar em natureza humana, portanto, é falar em condição humana. Somos filhos do tempo, da cultura e dos processos educativos que as sociedades criam e recriam. “Humus” que podem fecundar ou apodrecer. (ALENCAR, 2007, p.99).

Outrossim, se as sociedades criam e recriam, a educação pode ser então o “húmus” que poderá colaborar na fecundação de indivíduos com uma condição humana mais crítica perante todos os enfrentamentos dos problemas sociais, econômicos, políticos, culturais, ambientais, morais, religiosos, enfim, de toda ordem, que assolem os cidadãos nesta época.

Nessa visão conforme o texto organizado pela Coordenação de gestão Escolar GGE/SEED – 2008, com o título de “Os desafios educacionais

contemporâneos e os conteúdos escolares: Reflexos na organização da proposta pedagógica curricular e a especificidade da escola pública”; o Paraná precisa exigir tomada de decisões, posicionamentos e respostas da educação escolar.

O texto demonstra que a compreensão histórica dos dados e fatos educacionais que se põem em pauta e as práticas sociais, que se revelam para a escola, devem conduzir as análises e encaminhamentos educacionais a serem propostos, tendo em vista a transformação social buscada. E que o currículo escolar, deve ser reflexo da produção humana construída no coletivo da escola, de forma intencional, com clareza da função precípua e específica de cada escola, na transmissão, apropriação e socialização do conhecimento, no espaço institucional que se constitui a escola e lhe confere sentido social no processo de transformação.

O texto destaca que conhecimento, segundo Frigotto (1993), não se efetiva se não formos capazes de ir para além da aparência. É produto da realidade social, objetiva e concreta – historicamente condicionada.

Sem dúvida, na época atual vive-se um movimento contraditório no meio social, busca-se justificativas teóricas para as práticas neoliberais, que ocorrem nos campos políticos, econômicos, permeados com a ideologia da globalização que possui sua linha filosófica, política, econômica, social calcadas no sistema neoliberal com influência direta no campo educacional.

Neste sentido, é preciosa a contribuição de Apple (2002), quando aponta que desde a última década, o alvo principal das críticas progressistas em relação às instituições tem sido a escola, elas não são instrumentos de democracia e igualdade que muitos de nós gostaríamos que fossem, já que seu currículo explícito⁶ e seu currículo oculto⁷ contribuem para a reprodução de uma ordem social estratificada que continua sendo iníqua em termos de classe, gênero e raça, como também destaca Libâneo (2007).

Neste sentido, a educação é vista como uma panacéia de resolução dos problemas sociais e econômicos conforme análise realizada por Nagel (1994), sobre o documento *El conocimiento AL servicio Del desarrollo do Banco Mundial* (1998-1999), destaca que esse órgão internacional, coloca o conhecimento a serviço

⁶ Tomamos a expressão nos moldes colocados por Libâneo (2007), ou seja, como estabelecido pelos sistemas de ensino, expresso em diretrizes curriculares.

⁷ Da mesma forma baseamo-nos no entendimento de Libâneo (2007), que se refere ao currículo oculto como àquelas influências que afetam a aprendizagem dos alunos e o trabalho dos professores e são provenientes da experiência cultural, dos valores e dos significados trazidos de seu meio social de origem e vivenciados no ambiente escolar.

do desenvolvimento, entendendo que se não houver conhecimento não haverá desenvolvimento, o que faz gerar pobreza.

Decorrente dessa política da década de 90 que ficou sob a égide dos órgãos internacionais, dentre eles o Banco Mundial, surge na educação, a pedagogia das competências⁸, o aprender a aprender⁹, e segundo Kuenzer (2005), trata-se de não apenas de aprender conhecimentos e modos operacionais, mas de “saber, saber fazer, saber ser e saber conviver”, agregando saberes cognitivos, psicomotores e socioafetivos.

No caso do Brasil a introdução dessa pedagogia de cunho político da reforma de 90, não corresponde a um projeto de sociedade socialista, não fez parte do debate da escola e conforme explicita Kuenzer (2002), foi introduzido antes na educação escolar, estando ainda em estudos na educação profissional. Assevera que os textos do MEC/SEMTEC que foram usados nos debates sobre o Ensino Médio reconhecem que o novo paradigma foi incorporado nos documentos e nos discursos oficiais, sem estar presente ainda na prática escolar, e que sendo assim a proposta veio de cima para baixo, sem que se soubesse trabalhar com ela, atendendo apenas a exigências para concorrer aos financiamentos dos órgãos internacionais, extrapolando as finalidades, os tempos e os espaços pedagógicos escolares, confundindo a escola com a sociedade pedagógica, vejamos em suas próprias palavras.

[...] a cada ano são imputadas mais atribuições á escola, em face das mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que vão do desemprego á primeira socialização na rua e ao esvaziamento das funções das inversas instâncias publicas responsáveis pela execução das políticas sociais: a escola faz a primeira socialização, dá banho, alimenta, em muitos casos veste, cura a dor de barriga, leva ao dentista, traz o oftamologista e às vezes treina para uma ocupação... mas será que ensina? (KUENZER, 2005, p.21).

⁸ A capacidade para resolver um problema em uma situação dada, o que implica sempre ação que só pode ser mensurada através da aferição de resultados. (ROP; TANGUY, 1994, p.16-58).

⁹ Atitude idealista, subjetivista, bem a gosto do ambiente ideológico pós moderno. Uma ilusão que cumpre uma determinada função ideológica na sociedade capitalista contemporânea. (Duarte, 2006).

E aí voltamos a nos perguntar, e a função social da escola que é a socialização do conhecimento científico estaria sendo contemplada? Estaria a escola perdendo a sua especificidade? São dúvidas que muitas vezes na escola, na prática sabemos responder, mas que teoricamente não são vistas pela sociedade de consumo e ainda o que é pior, não existe uma preocupação evidente por parte das políticas educacionais nacionais, sobre a especificidade da socialização do conhecimento científico pela escola.

De acordo com Kuenzer (2005) é preciso ter a compreensão de que o caráter histórico e contínuo nem sempre sistemático e intencional da educação não escolar, precisa ser caracterizado mesmo diferenciado, mas integrado à especificidade do conhecimento escolar que é intencional, sistematizada, definida temporal e espacialmente, para a escola poder superar a concepção de panacéia de resolução dos problemas sociais e econômicos e conscientização de seus próprios limites e preservar seu próprio espaço que é o de “ensinar”.

A autora cita que na teoria das Pedagogias da reforma de 90, a construção de conhecimento passa a ser vista como um comportamento individual e social, desvinculado dos conteúdos, racionalizando a afetividade e a criatividade, o que é definido socialmente parece como resultado de ações individuais, as desigualdades e divergências são acomodadas sob uma pretensa unidade, dissolvem-se as relações de poder e a política desaparece sob a racionalidade técnica. E tudo isso acontece sob um discurso da valorização da escola como espaço de aprendizagem da crítica e da criatividade, do aprender a ser e a conviver, em substituição ao saber, saber fazer.

Tal como analisa Nagel (1994), as políticas do Banco Mundial sugerem para o Terceiro Mundo um produto acabado, feito no Primeiro Mundo, passível de ser adquirido como uma mercadoria que, objetivada em um pacote, pode ser utilizada segundo normas técnicas, presas ao próprio produto, por qualquer consumidor. O conhecimento assim empacotado serve para eliminar, de modo rápido, a defasagem entre ricos e pobres trazendo a vantagem embutida na supressão do tempo que seria necessário à compreensão, pelo usuário, das relações entre as medidas a serem tomadas e os seus efeitos, ou as possíveis conseqüências (boas ou más) do tratamento utilizado.

Nagel (1994, p.3) argumenta que o Banco Mundial desconsidera a importância dos conteúdos científicos, da intelectualidade para os países pobres e em desenvolvimento, e que o sistema neoliberal com a globalização, comandada pelas instituições financeiras “gerencia a paralisação da razão, a castração da gênese da consciência através do direcionamento sofisticado dos sistemas de ensino e das propostas curriculares para os países endividados ou pobres”.

Desta forma desde a década de 90, a educação está sendo pensada como educação para competitividade no nível médio e superior, e como educação para a cidadania social no nível fundamental. Daí surge a necessidade de interferência de uma educação que prepare para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional, pautada na relevância da formação da totalidade das dimensões humanas.

Cumpre-nos assinalar que as respostas para as dúvidas sobre os conflitos na educação não são simples de serem encontradas, haja vista que o saber científico e a tecnologia são concepções da chamada Sociedade do Conhecimento, vistas como mercadoria de primeiro mundo, passando a ser preservado sob o império das leis, ratificadas constitucionalmente, garantindo mais do que nunca os direitos dos proprietários intelectuais, como menciona Nagel (1994).

Ora, se é verdade histórica para a burguesia que o saber científico detém o poder, nestes tempos ele passa a ter outra configuração, agora mais abstrata, passa a ser claramente controlado pelas corporações internacionais, o que nos leva a refletir que a escola está mesmo perdendo sua função social neste início de século XXI, como consequência da reforma de 90, da influência neoliberal.

Portanto, estamos num momento decisivo no Estado do Paraná atualmente quanto à tomada de posição frente a conformação ou não à orientação neoliberal, ou seja, quanto à recuperação do papel social da escola como socializadora do conhecimento. Contudo, para além das demandas do capital, é necessária a compreensão do que seja realmente apropriação dos conhecimentos científicos, do que entendemos por conhecimento escolar, e de que forma sua sistematização é realizada em sala de aula.

A preocupação da apropriação dos conhecimentos científicos, como enfrentamento à educação capitalista, não no sentido de desconsiderar as demais instituições e espaços sociais como também produtores do saber, mas como um

agente. Ramos (2007), neste sentido, destaca que os estudantes precisam reconhecer na escola uma relação orgânica com o dinamismo social que vivem, no sentido de não conservar sua condição de classe dominada, mas de transformá-la.

Dentre os conflitos que citamos acima, estamos em meio a uma crise econômica que envolve a educação causando efeitos colaterais na vida cotidiana dos indivíduos, tanto cultural, quanto política e econômica. É uma crise de acumulação de capital, embora não seja só baseada na economia, mas também calcada na política, na cultura e na ideologia, ou seja, de grande abrangência social.

Ela está afetando nossas próprias idéias a respeito da escola, do trabalho e do lazer, dos papéis sexuais, da repressão “legítima”, de participação e direitos políticos, e assim por diante. Ela está abalando as próprias bases econômicas e culturais das vidas cotidianas de muitos de nós. Vale à pena citar as próprias imagens de Castells: Fábricas fechadas, escritórios vazios, milhões de desempregados, dias de fome, cidades decadentes, hospitais superlotados, administrações enfermas, explosões de violência, ideologia de austeridade, discursos fátuos, revoltas populares, novas estratégias políticas, esperanças, medos, promessas, ameaças, manipulação, mobilização, repressão, bolsas de valores temerosas, sindicatos militantes, computadores perturbados, policiais nervosos, economistas estupefatos, políticos astutos, povo sofredor – tantas imagens que pensávamos terem se ido para sempre, levadas pelo vento do capitalismo pós-industrial. E agora elas estão outra vez de volta, trazidas pelo vento da crise capitalista. (APPLE, 2002, p.19).

Como bem caracteriza o autor, a crise atual pode ser vista como uma crise estrutural que perpassa todas as esferas sociais, afetando de maneira indiscutível, o estado e a escola. Se for entendida como uma crise estrutural, não se pode esperar que ela seja passageira e que não traga conseqüências para todos os campos sociais.

Assim sendo, ao admitirmos a escola como instituição inserida socialmente, entendemos que nela se reproduzem os fenômenos sociais, o que torna necessário e urgente, segundo o autor, que ela seja estudada na sua conexão com as esferas ideológicas, políticas e econômicas da sociedade. Inserindo-se aí o pensamento em uma educação para além da ideologia do capital.

Se somos transformados apenas em máquinas consumistas, o que esperamos da sociedade capitalista? E de uma escola onde apenas é reproduzida essa visão consumista e competitiva? Em que lugar está posta a função da escola? Existe ainda a função social da educação?

Os questionamentos acima explicitados preocupam-nos não só como educadores angustiados com o caminhar das políticas educacionais, mas também como seres históricos que precisam contribuir com as gerações futuras, tendo a preocupação da construção para uma escola que valorize o conhecimento científico e a questão do sujeito numa visão ética, humana e cidadã.

2.4 A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DA IDEOLOGIA DO CAPITAL

O cidadão do mundo, como enfatiza Ianni (2002), situa-se no centro de muitas reflexões das ciências sociais, da filosofia, da ética, constituindo de certa forma uma nova realidade social que se desenha neste início de século, e como tal carecendo de estudo, pois identificamos modificações importantes na sociedade, no âmbito das condições de vida e trabalho, produção e reprodução, tanto no campo como na cidade, na agricultura como na indústria, na igreja, na escola e na família. Essas modificações estão contextualizadas no processo de globalização que envolve o mundo contemporâneo.

Neste sentido, parece-nos evidente, ao resgatamos a história da educação brasileira, que a passagem da educação escolar brasileira do século XX para o século XXI seja marcada por descrenças, percalços, defasagens, e um legado de políticas neoliberais quase em totalidade.

É nessa escola que se desenvolve a prática educativa com suas fragmentações, portanto, se faz necessário que a compreendamos com mais propriedade, para termos um entendimento mais abrangente do mundo do trabalho e do mundo da educação. Que relações entre essas instâncias, a educação e o mundo do trabalho, estão fragmentadas? Ou ainda, que relações estão sendo construídas entre elas, para que possamos finalmente sair da ideologia do capital em nossa educação?

Esses questionamentos, muitas vezes sem respostas, levam a estudos sobre como a escola é influenciada, pelo que ocorre na sociedade. Se intervém na sociedade, como acontece esse processo. Dentre essas modificações estão o trabalho e a educação que são inserções importantes por meio das quais o

indivíduo situa-se na sociedade, no grupo social, no seu modo de ser, sentir, pensar e agir Interferindo diretamente em sua eticidade.

Nesse contexto, trataremos destes questionamentos focando o mundo do trabalho e a educação na sociedade capitalista, com a visão de a educação para além do capital precisamos romper com a lógica de que a escola está a serviço do capitalismo formando cidadão extremamente consumista, capacitando mão de obra específica para o produto do capitalismo, para a individualização, porque queremos resgatar a escola idealizada pelos pioneiros, pelos autores críticos e pela concepção da pedagogia histórico-crítica. Assim,

[...] ao investigarmos o fenômeno educativo do ponto de vista da totalidade, procuramos vê-lo em todos os seus componentes: um componente *econômico*, enquanto relacionado à produção da vida material, parte do trabalho humano na sociedade; um componente *político*, no que diz respeito ao poder que permeia as relações na educação; um componente *ético*, a partir do que diz respeito aos valores que subjazem à prática dos educadores. (RIOS, 2004, p.26).

Neste sentido, numa contraproposta às demandas neoliberais e para uma educação para além do neoliberalismo, trabalhar-se-á neste texto para além do entendimento comum das palavras capital e trabalho, comumente utilizadas no cotidiano dos professores, procurando encontrar a partir desse mesmo cenário, uma visão mais clara e direcionada à educação atual, pela linha tênue existente entre os termos citados e sua complexa relação. Não só com a prática educativa dos professores, como também com o processo educacional brasileiro como um todo.

Podemos entender que o trabalho humano perpassa a noção apenas de emprego, e que assim, nessa visão, ele permeia todo o ser constituindo sua especificidade, correspondendo às necessidades mais vitais como a vida cultural, social, estética, ética, simbólica, lúdica e afetiva, o ponto de nascimento do homem como visto em Kosik (2002, 1976, p.199), o trabalho não se separa das necessidades do homem levando-o a esfera da liberdade tornando trabalho e liberdade inseparáveis, destaca o autor, "A relação entre a necessidade e a liberdade é uma relação historicamente condicionada e variável".

Nessa visão, chamada por Frigotto (2005), de concepção ontocriativa de trabalho, também está implícito o sentido de propriedade que diz ser intercâmbio material entre o ser humano e a natureza, para poder manter a vida

humana. Para o autor, propriedade é a capacidade de apropriar-se, de transformar, de criar e recriar, pelo trabalho, mediado pelo conhecimento, ciência e tecnologia, a natureza para produzir e reproduzir a sua existência.

É nessa perspectiva que o trabalho constituído em direito e dever é posto com formato educativo na proposta do ensino médio integrado, e chamado de trabalho como princípio educativo. Conforme Frigotto (2005), o trabalho deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentação e proteção das intempéries, criando seus próprios meios de vida, entendendo que não podem ser explorados por ninguém, por meio de seu próprio trabalho, que é comum a todos os seres humanos.

Mediante aos apontamentos anteriores, evidencia-se a necessidade de uma reflexão voltada para as possíveis alternativas de construção de uma práxis educativa mais condizente com as necessidades da grande maioria da população brasileira, ou seja, da classe trabalhadora.

Tal preocupação é procedente, uma vez que a educação trabalhada nas escolas está predominantemente focada na preparação do cidadão para o mercado de trabalho, como destaca Saviani (2005). Neste sentido o que se almeja é outra perspectiva de educação, voltada para as necessidades do indivíduo, que seja focada no ser humano em sua totalidade, e que por meio da qual o homem se torne plenamente humano, ou seja, uma educação focada no trabalho, na ciência, na tecnologia e na condição humana do indivíduo, uma educação politécnica e emancipatória.

Na abordagem marxista, o conceito de politecnia implica a união entre a escola e o trabalho e bem especificamente, entre instrução intelectual e trabalho produtivo, que no texto do Manifesto Comunista, aparece como “unificação da instrução com a produção material”, nas Instruções, como “instrução politécnica que transmita os fundamentos científicos gerais de todos os processos de produção” e na Obra “O Capital”, como “instrução tecnológica, teórica e prática”. Manacorda (1964), aponta que a expressão “educação tecnológica” traduziria com mais precisão a concepção marxiana do que o termo politecnia.

Saviani (1989), sinaliza que a grosso modo, pode-se entender em Marx, as expressões “ensino tecnológico” e ‘ensino politécnico’ como sinônimos. Entende, no entanto, que continua pertinente a utilização da expressão ‘educação

politécnica' para nos referirmos a uma concepção de educação que busca a partir do desenvolvimento do capitalismo e de sua crítica, superar a proposta burguesa de educação. "... essa denominação é preferível à "educação tecnológica", pois, hoje em dia, é esta última expressão que nos remete imediatamente à concepção burguesa". (SAVIANI, 1989, p.146).

Para Saviani (1989, p.133), a noção de politecnicidade vem basicamente da problemática do trabalho, do conceito e o fato do trabalho como princípio educativo geral. Toda educação é organizada a partir do conceito e do fato do trabalho, ou seja, do seu entendimento e da sua realidade, porque o que caracteriza a realidade humana é exatamente o trabalho. Em suas palavras; "[...] é também o trabalho que define a existência histórica dos homens. Através desta atividade, o homem vai produzindo as condições de sua existência, transformando a natureza e criando, portanto, a cultura e um mundo humano".

Visto dessa maneira, afirma que a formação do homem ao longo da História traz a determinação do modo como produzem a sua própria existência e a realidade da escola deve ser vista nesse quadro.

Ora, se é o trabalho que norteia a produção da existência humana porque separar o trabalho manual do trabalho intelectual, a instrução profissional e a instrução geral, se as duas modalidades estão indissolúvelmente ligadas? Deveriam então, estarem numa unidade indissolúvel em seus aspectos manuais e intelectuais. Dessa forma a escola não estaria produzindo sua dualidade estrutural tão enraizada, sendo que o ensino profissional fica destinado àqueles que devem executar, ao passo que o ensino científico-intelectual destinado àqueles que devem criar e controlar o processo de produção. "Um dos pressupostos da concepção politécnica é que não existe trabalho manual puro e nem trabalho intelectual puro". (SAVIANI, 1989, p.138).

O próprio fenômeno da aprendizagem evidencia isso: se o trabalhador pode aprender essas funções, exercer essas atividades, é porque aplica a sua inteligência no domínio desse processo. Inversamente, as funções e as profissões ditas intelectuais têm esse nome porque se organizam tendo como eixo de articulação as funções intelectuais. Mas também não se fazem sem o recurso à prática, à ação manual. É por isso que a ciência não se faz sem manipulação da realidade e não se pensa sem a base da ação. O que a idéia de politecnicidade tenta trazer é a compreensão desse fenômeno, a captação da contradição que marca a sociedade capitalista, e a direção de sua superação. (SAVIANI, 1989, p.139).

Neste sentido, o ensino médio deveria se organizar de forma clara sobre trabalho, porque nesse pensamento o trabalho já não aparece mais como apenas uma condição, mas como algo que ao se construir, determina a forma da sociedade. Precisa estar explícito com se desenvolve e se organiza na sociedade para o aluno entender o mundo. “A noção de politecnia se encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral.” (SAVIANI, 1989, p.136).

Sinaliza Saviani (1989), que se organizar o ensino médio, sobre a base da politecnia, não seria o caso de multiplicar as habilitações ao infinito para cobrir todas as formas de atividades na sociedade, mas de organizar oficinas, processo de trabalho real, porque a politecnia supõe a articulação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual como vimos. Organizar de uma forma que possibilite a assimilação não apenas teórica, mas também prática, dos princípios científicos que estão na base da organização moderna. Dessa forma o aluno compreenderia desde seus estudos no ensino fundamental, como a natureza e a sociedade estão constituídas e seria capaz de aplicar o conhecimento de que dispõe em seu trabalho.

O autor destaca que no âmbito da politecnia certas concepções embora estejam na moda e pareçam progressistas, precisam ser submetidas a uma análise crítica, como é o caso da interdisciplinaridade. Acreditava-se que a interdisciplinaridade iria superar a fragmentação do conhecimento, mas as próprias noções de interdisciplinaridade contem o risco de apenas realizar justaposição, ou seja,

[...] parte-se do entendimento que os conhecimentos são fragmentados e cada um tem uma especialidade. Se reúno diferentes profissionais, supondo com isso superar o problema, já estou pressupondo uma perspectiva parcial do conhecimento, contendo a idéia do especialista e do não-especialista. Por exemplo, se reúnem quatro professores sendo um da área de filosofia, outro da sociologia, o terceiro da área de biologia e o último da geografia para fazer um trabalho interdisciplinar e se uma questão em pauta é identificada como sendo de ordem filosófica, geralmente todos se voltam para representante da área de filosofia. Ele é quem tem de dizer como o problema se esclarece porque é especialista na área; os outros não são especialistas. Quando o problema é relativo à Biologia, todos os demais se voltam para o biólogo, porque ele vai dizer como a questão se equaciona da perspectiva da Biologia. Então, as diferentes perspectivas continuam fragmentadas, autônomas, e apenas se justapõem no trato dessa ou daquela questão. (SAVIANI, 1989, p.140-141).

Enquanto que na politecnia as matérias básicas como as ciências naturais, são consideradas globalmente ou nas suas diferentes disciplinas, faz-se o mesmo com as ciências sociais, a questão é tomar o trabalho como referência e entendê-lo como está organizado e como pode sofrer a intervenção da história, da geografia, dos diferentes elementos considerados necessários, aprofundando a compreensão do objeto. Uma tarefa como esta, não precisa necessariamente ser desenvolvida pelos professores de cada uma das disciplinas incluídas no currículo, mas esses profissionais teriam de se imbuir do sentido da politecnia e pensar globalmente a questão do trabalho, explicando historicamente, geograficamente, este fenômeno. Destaca o autor

Essas compreensões propiciariam ao trabalhador um desenvolvimento multilateral porque teria domínio de todos os conceitos que envolvem a prática produtiva moderna, todos os fundamentos que estão na base da organização da produção moderna. O que poderia emancipá-lo do trabalho castrador e alienante que a sociedade capitalista impõe.

Da mesma forma, em uma educação emancipatória é preciso que os vínculos entre o trabalho e a educação, estejam ajustados para todas as classes sociais, porque a sociedade atual explora o trabalho como mercadoria, induz os indivíduos a uma aceitação passiva, nesse mercado, vivendo como alienados. Torna-se urgente a realização da universalização do trabalho, porque dessa maneira se universalizará também a educação, na condição de educação emancipadora.

Sabemos que todo ato que procede da educação é considerado um ato político e que se permanecer como uma das fontes da reprodução capitalista fica cada vez mais distante a possibilidade de trabalho para todos e propor uma educação emancipadora, que é como constituir na totalidade, a condição de trabalhador como demonstra Arroyo (1999, p.29):

A preocupação não é basicamente como qualificar o trabalhador, nem que competências, saberes, habilidades deverá dominar, mas como constituí-lo na totalidade de sua condição de trabalhador para o capital. No linguajar mais recente, a questão não é em que aspectos capacitá-lo para se tornar “empregável”, mas que trabalhador (a) constituir ou formar. É um olhar bem mais abrangente, uma compreensão mais certa das preocupações e interesses da produção. A tarefa é mais árdua, constituí-lo antes de torná-lo competente, qualificado. Essas análises situam-se em um patamar anterior e mais radical, ou pensam a escola em tarefas mais

radicais do que transmitir competências e saberes. Pensam a escola na árdua tarefa de constituir o trabalhador, uma vez que ele não nasce feito, tem de ser constituído, formado ou deformado, conformado de acordo com um protótipo de ser humano. Essas análises nos lembram que todo ato educativo tem uma intencionalidade política que vai além do aprendizado de aspectos pontuais e tem como horizonte maior uma opção política por um protótipo de ser humano.

Como aponta o autor a educação no capitalismo com o foco no trabalho desconsidera o sujeito em sua totalidade e o desafio não é só prepará-lo para o trabalho, mas constituí-lo em sua totalidade e isto implica em uma educação para além do capital. Uma educação emancipatória.

A proposta para uma educação emancipatória ficou ainda mais distante de se concretizar no início da década de 90, quando o estado neoliberal teve grande aceitação nos diferentes segmentos e setores sociais, pela eficácia do seu discurso hegemônico, tido principalmente na América Latina, como a salvação, a saída da dependência e do Terceiro Mundo, nos países como a Inglaterra, os Estados Unidos e a Alemanha, nos quais neoliberalismo já havia se consolidado.

Ora, se o trabalhador precisa de maiores aportes de conhecimento sócio-histórico como enfrentamento aos desafios do mundo contemporâneo, é evidente que precisamos de uma educação, como salienta Kuenzer (2002), voltada para as demandas dos trabalhadores e dos excluídos, que entre outras dimensões, contemple os conteúdos e suas formas metodológicas, a partir de outra lógica, que não a da escola burguesa, que o capitalismo impõe. Existe então a necessidade da construção de outro projeto político pedagógico, que não seja reproduzidor do modelo neoliberal, que castra e adentra o aluno trabalhador.

Como bem destaca o Saviani (2005), a escola tem o papel de possibilitar o acesso das novas gerações ao mundo do saber sistematizado, do saber metódico e científico. Ela necessita organizar processos, descobrir formas adequadas a essa finalidade, sendo esta a questão central da pedagogia escolar.

A inserção de todos, indistintamente, ao saber sistematizado não acontece na escola da sociedade capitalista, na medida em que ela tem contribuído sistematicamente para formar tal conhecimento propriedade exclusiva da classe dominante. Neste sentido, pode-se dizer que a escola tem propiciado à classe trabalhadora o conhecimento necessário para que possa produzir seu trabalho, o

que o torna dono de força produtiva, mas não dos meios de produção, fica, pois claro que:

[...] se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascender ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber. O saber sistematizado continua a ser propriedade privada a serviço do grupo dominante. Assim, a questão da socialização do saber, nesse contexto, jamais poderia ser assimilada à visão do funcionalismo durkheimiano, porque se inspira toda na concepção dialética, na crítica da sociedade capitalista desenvolvida por Marx. (SAVIANI, 2005, p.77).

O autor enfatiza que nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia e da cultura dominantes que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas. Neste aspecto, cabe questionar: como a população pode ter acesso às formas do saber sistematizado de modo que expressem de forma elaborada os seus interesses, os interesses populares? Chegaríamos assim a uma cultura popular elaborada, sistematizada. O povo precisa da escola para ter acesso ao saber sistematizado, e, em conseqüência, para expressar de forma elaborada os conteúdos da cultura popular que correspondem aos seus interesses.

Vislumbrando este contexto, que Saviani (2005), formulou na década de 80, a tarefa inovadora da teoria da educação, na pedagogia histórico-crítica, solucionar o dilema entre a teoria e a prática, como sendo a superação de uma pedagogia abstrata, por uma pedagogia concreta, ou melhor, por uma pedagogia dialética, pois como explicita o autor, o professor está lidando com o indivíduo concreto; que enquanto tal é uma síntese de inúmeras relações sociais.

Nesta proposição, a educação passa a ser entendida como mediação no seio da prática social global, colocando-se como ponto de partida e o ponto de chegada da prática educativa. Esclarece o autor: “Compreendendo a educação como ato de produzir direta e intencionalmente em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. (SAVIANI, 2003, p.13).

Sendo assim, a Pedagogia Histórico-Crítica está empenhada em produzir uma cultura de integração entre o cidadão do mundo e as necessidades da classe trabalhadora, vislumbrando para além do capital,

Nessa perspectiva, seus métodos estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão da iniciativa do professor; favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente; levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (SAVIANI, 2007, p.69).

Neste sentido, o neoliberalismo interrompe essa cultura de integração, o que torna preciso resgatar a proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. Não estamos aqui fazendo apologia à educação crítica no sentido de atribuir a ela uma missão salvífica, da educação atual, mas apenas refletindo e analisando as possibilidades e perspectivas de traçar caminhos para um trabalho educacional mais satisfatório e humanizado neste início de século XXI.

No entanto, para enfrentamento das mazelas do sistema capitalista, as quais chamamos de demandas contemporâneas, ou seja, das mudanças ocorridas pela influência do sistema capitalista, nos reflexos sociais, políticos e econômicos sobre as propostas curriculares da educação, há que se ter como o ponto de partida a formação do educador como sujeito não apenas transmissor de conhecimento, mas como indivíduo crítico e comprometido com a transformação social, no sentido de construir alternativas aos problemas vivenciados no cotidiano e com a realidade em que estes se inserem.

Dessa feita, surge a necessidade de um trabalho efetivo e em larga escala entre educadores que realmente acreditem no trabalho como processo educativo, para melhoria de uma educação que não seja apenas reprodutiva do livre mercado do capital, mas que emancipe o aluno como cidadão do mundo. Uma educação que contemple as novas exigências e determinações desta época proporcionando a capacidade de articular o conhecimento e os novos desafios da era contemporânea e que giram em torno da cidadania, da equidade, da sustentabilidade, da inclusão social e da democracia, que sob a égide do capitalismo são redimensionados pela lógica da competitividade.

Cabe destacar que tal lógica marca fortemente a educação que é trabalhada como produto de venda, como uma mercadoria pressionada pelas demandas do capital e pelos absurdos cortes dos orçamentos públicos. Sader (2008) salienta que, para caracterizar o universo do neoliberalismo em que “tudo se

vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, nada melhor do que o citar a mercantilização da educação que foi transformada em *shopping centers*, funcionais à lógica de consumo do capital de consumo e lucro.

Nesta lógica cabe se pensar em uma educação, sob a perspectiva de luta emancipatória para além do capital, não se pode deixar esquecido como afirma ainda o autor, a relação entre educação e trabalho: “digam-me onde está o trabalho em um tipo de sociedade e eu te direi onde está a educação”. (MÉSZÁROS, 2008, p.17).

Numa sociedade inclusiva, ‘inclusão pelo trabalho e educação’, onde todos sejam trabalhadores, a educação estará universalizada, de outra forma impossível, estará apenas promovendo uma aceitação passiva e acomodada da situação de alienação que presenciamos atualmente. Num momento de tantas informações somos incapazes de interpretá-las para decifrar as imposições dos homens do capitalismo para nossa própria existência.

Em consonância com esta posição, Charlot (2005), considera que o direito à educação pública é de todos, e com certeza não será instaurado pela classe dominante; ao contrário destaca que a atual globalização neoliberal impõe princípios totalmente contraditórios a esse direito que só pode ser conquistado por meio de lutas, que só podem obter resultados se fizerem parte de um movimento maior de luta por uma sociedade e por um mundo mais solidário, igualitário, justo, livre dos processos de dominação e de exclusão. Em outras palavras, em que se supere o próprio capitalismo. Luta para uma educação que supere esta lógica, ou sua própria lógica que é a maior contradição do projeto de educação neoliberal.

E é justamente nesta perspectiva que a educação para além do capital teria seu grande papel emancipatório, na luta contra a alienação, promovendo, portanto, a emancipação humana e não mais um mecanismo de perpetuação e reprodução do sistema capitalista, a educação para além o capital redundaria na superação da ordem capitalista ao longo prazo, A educação é um dos instrumentos de que dispomos para tentarmos superar a ordem capitalista.

[...] Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente ou não, o objetivo de uma transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de *reforma sistêmica* na própria estrutura do sistema do capital é uma *contradição em termos*. É por isso que é *necessário romper com a lógica do capital* se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2008, p.27).

O autor escreve que a educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu no seu todo ao propósito de não só fornecer conhecimentos ao trabalhador produtivo, mas também gerou e transmitiu um quadro de valores que legitimou os interesses da classe dominante. Deixando sem caminhos alternativos para uma mudança significativa na forma que ele chama de “internalizada”, ou seja, pelos indivíduos “educados” e aceitos pela sociedade, as subordinações foram e são impostas, e a educação vem sendo adaptada a cada época, de acordo com as demandas reprodutivas, e as mutações do sistema capital.

Quer dizer que a educação cumpriu seu papel enquanto educação capitalista. Mas quando nos damos conta também pela educação de que o sistema capitalista nos trouxe os problemas atuais já apontados neste texto. Fica evidente que a educação não pode continuar conivente com este projeto capitalista. Por isto, precisamos de um novo projeto educacional de uma escola que tenha outra lógica e que necessariamente rompe com este projeto e colaborar para a superação do próprio capitalismo. Portanto,

[...] os parâmetros e ideais de qualidade explicitados nas atuais políticas educacionais embora contemplem os idéias propugnados no interior do contexto educacional, ao se voltarem predominantemente às regras e indicadores do mercado tornam-se contraditórios e conflitantes com suas próprias proposições e, desta forma, pouco ou quase nada introduzem de espaço real de transformação e superação dos problemas existentes no sistema. (GORNÍ, 2004, p.312).

Argumenta ainda Mézáros (2008), que as instituições formais são apenas uma parte importante do sistema global de internalização, portanto elas não são a força ideologicamente primária, que consolida o sistema capital, e nem sozinha é capaz de fornecer alternativas emancipadoras radicais. “... a tarefa de romper com a lógica do capital no interesse da sobrevivência humana seria um

milagre monumental". (MÉSZÁROS, 2008, p.45). E com certeza não poderá estar circunscrita apenas às instituições escolares.

Romper, portanto, com a lógica do capital na educação conforme assevera o autor, é equivalente à substituição das formas onipresentes e enraizadas de internalização mistificadora por uma alternativa concreta abrangente. O capital não pode exercer suas funções metabólicas senão, trazendo o seu jugo da desumanizante alienação e controle fetichista chamado também de "reificação".

Mudar esta realidade, segundo Mézszáros (2008, p.59) "exige uma intervenção consciente a todos os domínios e em todos os níveis de nossa existência individual e social". E acrescenta que a tarefa histórica que temos de enfrentar é extremamente maior que a negação do próprio capitalismo. Sob este enfoque, o conceito da educação para além do capital é inerentemente concreto e tem em vista uma ordem social metabólica se sustentando, sem necessitar de nenhuma autojustificativa para as mazelas do capitalismo. O autor acredita também que deve ser assim, porque a negação direta das manifestações de alienação, são ainda condicionais naquilo que nega e por ser assim, permanece vulnerável em virtude dessa condição.

Torna-se evidente que a educação para além do capital visa uma ordem qualitativamente diferente dessa realidade alienante, mediante a contraposição dos irreconciliáveis antagonismos estruturais do capital para que reine uma alternativa concreta e sustentável para uma reprodução metabólica social.

Kuenzer (2005), explica que é um projeto que não isola os problemas e conflitos existentes, pois não é possível fugir do capitalismo, mas que utilizando o "trabalho como princípio educativo", parte da prática social do aluno, entende que o trabalho humano perpassa a noção apenas de emprego, e permeia todo o ser, constituindo sua especificidade, correspondendo às necessidades mais vitais, como a vida cultural, social, estética, ética, simbólica, lúdica e afetiva, tem a intenção de restabelecer os vínculos entre trabalho e educação.

Arroyo (1998, p.152) sobre o principio educativo escreve:

O trabalho como princípio educativo situa-se em um campo de preocupações com os vínculos entre vida produtiva e cultura, com o humanismo, com a constituição histórica do ser humano, de sua formação intelectual e moral, sua autonomia e liberdade individual e coletiva, sua emancipação. Situa-se no campo de preocupações com a universalidade dos sujeitos humanos, com a base material (a técnica, a produção, o trabalho), de toda atividade intelectual e moral, de todo processo humanizador.

A citação confirma que um projeto político pedagógico voltado para “trabalho como princípio educativo”, possibilitaria o restabelecimento dos vínculos entre trabalho e educação.

Nesse sentido, Kuenzer (1985), destaca que esse restabelecimento de vínculos entre trabalho e educação, permite ao aluno trabalhador a aproximação do saber científico, participar ativamente do processo político e do sistema produtivo enquanto compreende as relações sociais que determinam seu modo de vida, sua concepção e sua consciência.

Tornando desnecessário afirmar que o velho princípio educativo humanista tradicional que justificava as propostas academicistas, para a burguesia e escolas profissionais para os trabalhadores foi superada pelo próprio desenvolvimento do capitalismo, e que o próprio desenvolvimento da ciência e da tecnologia colocam em crise o velho princípio educativo humanista tradicional, fundamentado na sólida divisão entre o trabalho intelectual e o trabalho manual.

Assim, a sociedade moderna precisou criar um novo tipo de intelectual, chamado por Gramsci de ‘intelectual moderno’, que fosse produtivo tendo uma formação baseada em um novo equilíbrio entre o desenvolvimento da capacidade de atuar na prática e o desenvolvimento da capacidade de trabalhar intelectualmente.

Como destaca Kuenzer (1985, p.23), “Este novo tipo de intelectual é exemplificado pelo técnico da indústria, que deverá ao mesmo tempo ter capacidade dirigente e técnica, mas também histórico-crítica”. O que demonstra na medida em que a sociedade, a ciência se tornam técnica e a teoria se torna operativa, trabalho e ciência, antes dissociados, voltam a formar uma unidade por meio da mediação do processo produtivo, o que exige uma nova concepção da história e da sociedade unificando a ciência, técnica e a cultura.

Em decorrência torna-se necessário o trabalho como princípio educativo para a escola em todos os níveis tomando o trabalho como ponto de

partida, concebido como atividade teórico/prática, síntese entre a ciência, técnica e humanismo histórico (KUENZER, 1989, p.23).

Visto desta forma, seria o início do processo que culminaria numa possível superação da dualidade estrutural a partir da escola que ainda tem suas raízes na divisão social e na técnica do trabalho, existente no ensino médio brasileiro. Formando dirigentes e trabalhadores em escolas com objetivos distintos, ou seja, dirigentes que não exerceriam funções instrumentais, mas sim intelectuais, as chamadas escolas de educação geral e as escolas profissionais para formar a geração de trabalhadores.

Assim, é importante frisar que o problema não é somente metodológico, mas é político, porque em sua natureza não existem conteúdos que formem somente para a compreensão da cultura em que se vive, ao lado de conteúdos especiais que formem somente para o trabalho, todos os conteúdos são instrumentos que possibilitarão a compreensão das relações sociais e a preparação para a atuação no processo produtivo. O trabalho como princípio educativo tem claro em sua proposta que todo o trabalho instrumental tem uma dimensão intelectual e vice-versa. Por isso a razão do problema ser político e não metodológico, por depender do tipo de homem que se quer formar.

Formar um homem segundo Kuenzer (1989, p.24): “[...] que domine os princípios teóricos e metodológicos que explicam suas ações instrumentais, de modo a dominar um trabalho em sua dimensão de totalidade e ao mesmo tempo exercer sua capacidade criativa”.

Nesse sentido, com base no marxismo, Gramsci reelaborou a concepção unitária¹⁰ de mundo, onde acredita que deve existir conexão entre história, filosofia, política, educação, cultura, enfim deve existir conexão em todos os tudo que existe no mundo e demonstra claramente em seus escritos que deve haver acima de tudo unidade entre a teoria e a prática; quando a prática torna-se teórica e a teoria torna-se prática. Estando aí o cerne do trabalho como princípio educativo, o entrelaçamento entre a teoria e a prática e entre a ciência e o trabalho.

Sendo nas escolas, onde as teorias universais se integram com as atividades práticas da vida diária, é lá, portanto, que deve ser trabalhado esse princípio como início do processo para a superação da dualidade

¹⁰ Categoria chave do pensamento de Gramsci. (NOSELLA, 2004, p.175).

estrutural,assegurando a todos o acesso a um saber que até agora foi apropriado por uma minoria, a qual não por coincidência, não é a classe trabalhadora. (KEUNZER, 1989, p.23).

Nesse sentido:

A escola, mediante o que ensina luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções do 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, bem como de leis civis e estatais que são produto de uma atividade humana estabelecidas pelo homem e podem ser por ele modificadas visando a seu desenvolvimento coletivo: a lei civil e estatal organiza os homens do modo historicamente mais adequado à dominação das leis da natureza, isto é, a tornar mais fácil o seu trabalho, que é a forma própria através da qual o homem participa ativamente na vida da natureza, visando transformá-la e socializá-la cada vez mais profunda e extensamente. Pode-se dizer, por isso, que o princípio educativo sobre o qual se baseavam as escolas elementares era o conceito de trabalho, que não se pode realizar em todo seu poder de expansão e de produtividade sem um conhecimento exato e realista das leis naturais e sem uma ordem legal que regule organicamente a vida recíproca dos homens, ordem que deve ser respeitada por convenção espontânea e não apenas por imposição externa, por necessidade reconhecida e proposta pelos próprios homens com liberdade e não por simples coação. [...] o conceito do equilíbrio entre ordem social e ordem natural sobre o fundamento do trabalho, da atividade teórico-prática do homem, cria os primeiros elementos de uma intuição do mundo liberta de toda magia ou bruxaria, e fornece o ponto de partida para o posterior desenvolvimento de uma concepção histórico-dialética do mundo. (GRAMSCI, 1979, p.130).

Numa concepção histórico-dialética segundo Gramsci (2006, p.40), a escola seria unitária, significando o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não apenas na escola, mas em toda a vida social e esse princípio unitário se refletirá em todos os organismos de cultura, transformando-lhe e emprestando-lhes um novo conteúdo, num novo contexto de relações entre vida e cultura, entre trabalho intelectual e trabalho industrial: “As academias deveriam se tornar a organização cultural daqueles elementos que, após a escola unitária passarão para o trabalho profissional, bem como um terreno de encontro entre estes e os universitários”.

E acrescenta que os “elementos sociais empregados no trabalho profissional não devem cair na passividade intelectual, mas devem ter à sua

disposição institutos especializados em todos os ramos de pesquisa e de trabalho científico, para os quais poderão colaborar e nos quais encontrarão todos os subsídios necessários para qualquer forma de atividade cultural que pretendam empreender. Para Gramsci a unitariedade do real é fundamental e qualquer dicotomia para ele nesse sentido torna-se chocante. Seu esforço intelectual durante toda sua vida foi a busca da unitariedade perdida, ou seja, da unificação da história.

Para ele a escola tem seu princípio pedagógico fora dela, no sentido que é ela que o cria; ela o identifica no mundo trabalho humano, ou seja, o princípio pedagógico é originário do mundo do trabalho e que procura a escola para melhor identificar-se, sendo o princípio da liberdade concreta e da autonomia universal do homem.

A nossa escola é viva porque vocês, operários, levam a ela a parte melhor de vocês, aquela que o cansaço da oficina não pode enfraquecer: a vontade de se tornarem melhores. Toda a superioridade de sua classe, neste turvo e tempestuoso momento, é evidenciada nesse desejo que anima uma parte sempre maior de vocês, o desejo de adquirir conhecimento, de se tornarem capazes, donos de seu pensamento e de sua ação, artífices diretos da história de sua classe. (GRAMSCI, 1979, p.362).

Assim, Gramsci estabeleceu o trabalho industrial moderno como princípio geral de toda educação familiar e escolar porque seu objetivo era educar para uma liberdade historicamente definida, por isso a articulação entre a disciplina externa que é imposta e a autodisciplina e os exercícios de autonomia, tanto na escola como na família esses dois tipos de disciplinas devem corresponder ao processo psicológico de amadurecimento. Por ter essa visão com base na evolução psicológica do homem, estabelece os princípios educativos metodológicos diferenciados para o ensino de 1º, 2º e 3º graus.

Portanto, podemos entender como observam Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), que não se trata de estreitar a ação educativa na qualificação do trabalhador, mas essa proposta reconhece a complexidade de sua tarefa, que é a de superar o consenso da teoria do capital humano por um outro, pautado na relevância da formação da totalidade das dimensões humanas.

Consiste, portanto, em um ideal de busca de uma condição mais humana de sobrevivência para todos, em que as práticas educativas objetivem habilitar o indivíduo a conseguir estabelecer prioridades na definição de suas reais

necessidades. Sem alienação, mediante sua livre mediação e escolha, levando-o a uma educação continuada, que não seria vocacional, nem tampouco geral. Que desarticula a teoria da prática, mas que daria autonomia para sua autogestão como ser humano para compreender as mudanças ocorridas no final do século XX e início deste, consistindo prioritariamente em uma abordagem ética da educação que:

[...] implica trabalhar os conteúdos de forma contextualizada em todas as áreas do conhecimento humano, Isso possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica de como os homens conduzem sua vida nas relações sociais de trabalho em cada modo de produção. Conseqüentemente, os conteúdos reúnem dimensões conceituais, científicas, históricas, econômicas, ideológicas, políticas, culturais, educacionais que devem ser explicitadas e apreendidas no processo ensino-aprendizagem. (GASPARIN, 2002, p.2).

Uma educação que vá para além da ideologia do capital segundo Frigotto, Ciavata e Ramos (2005, p.27), numa perspectiva de avanço numa educação mais completa na formação humana para os jovens e adultos trabalhadores, “não se dará apenas pela contestação aos seus elementos de acomodação aos diferentes interesses que se enfrentaram durante sua elaboração e continuam ativos na sua possível implementação.” Segundo os autores para que essa transformação na educação ocorra, há que se dar historicidade ao debate e à ação. “A história nos coloca num terreno contraditório da dialética do velho e do novo de lutarmos contra a ideologia e a democracia burguesa, no espaço restrito desta democracia burguesa em que vivemos”.

Assim é urgente que no interior da sociedade capitalista, a ideologia dominante que mascara as relações assimétricas de poder, e os mecanismos estruturais que produzem e mantêm a desigualdade entre todos os povos, seja repensada não somente em discursos, mas dialeticamente para que a noção de capital humano das décadas de 1950 a 1980, em seguida à de sociedade do conhecimento e a das pedagogias das competências, do aprender a aprender que estão a serviço do capital, sejam combatidas realmente e se faça uma educação que vislumbre e se coloque a serviço da promoção do ser humano e não apenas do capital.

3 NEOLIBERALISMO E EDUCAÇÃO: TRAÇANDO NOVOS/VELHOS RUMOS DO ENSINO MÉDIO PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

Esta seção parte de uma reflexão crítica sobre a sociedade capitalista, as políticas educacionais, mais especificamente as relações entre trabalho e educação, na tentativa de compreender o neoliberalismo e seus efeitos na educação, gerada pela reforma educacional dos anos 90. Desta feita, enfocará primeiramente as políticas educacionais nacionais e, posteriormente, as políticas do Estado do Paraná para o ensino médio.

No âmbito das políticas do Estado do Paraná o texto especificará dois momentos governamentais: de 1995-2002 no governo de Jaime Lerner e de 2003-2009 no governo de Roberto Requião. Gorni (2004, p.311), em seu estudo, situa-se na apreensão dos direcionamentos da política educacional do Paraná, do seguinte modo:

[...] Começamos a nos deparar, a partir de 1995, com a alteração dos rumos da reestruturação da educação introduzida no Paraná a partir de 1985. Sob a égide do aporte neoliberal e da influência dos órgãos financiadores internacionais, especialmente do Banco Mundial, foram introduzidos novos elementos no contexto escolar.

Neste sentido, refletimos sobre a necessidade de uma pedagogia que prepare o indivíduo para o processo produtivo e para a vida em uma sociedade técnico-informacional, pautada na relevância da formação da totalidade das dimensões humanas.

A reflexão tem como pressuposto que as condutas humanas não são decorrentes da simples consciência de certos princípios, mas elas se constroem mediante a prática e a vivência constante de exercícios, atividades e exemplos práticos vivenciados, o que nos reporta a outro aspecto, o das relações entre educação e trabalho e aos valores que dizem respeito à prática dos educadores diretamente no Ensino Médio, onde existe um dualismo estrutural numa educação voltada para os filhos do trabalhador, sendo chamada de ensino técnico ou profissional, e para a elite, chamada de educação geral.

Nessa perspectiva, com os pressupostos do “Trabalho como princípio educativo” será focalizada a proposta “Formação Integrada: concepções e controvérsias no mundo do trabalho e no ensino médio”, especificamente no Estado do Paraná.

Consideramos necessário o estudo sobre o sistema, a perspectiva neoliberal e os seus efeitos sobre a educação contemporânea, no sentido de compreendermos se os rumos que a educação contemporânea está tomando, percorre novos/velhos rumos em sua história.

3.1 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

A análise sobre as políticas educacionais contemporâneas conforme explicita Saviani (2002), não é possível de se realizar e ser entendida, sem se compreender, o movimento do capital. Neste sentido, as relações entre capitalismo, trabalho e educação tem sido tema de estudo e pesquisa de muitos analistas da educação. Sobre esta questão Libâneo (2007) avalia que a escola está a serviço do capitalismo, formando cidadão extremamente consumista, capacitando mão de obra específica para o produto do capitalismo, para a individualização, porque estamos vivendo no interior da sociedade capitalista, no contexto de uma escola competitiva. É nesta escola que se desenvolve a prática educativa, portanto, se faz necessário que compreendamos com mais propriedade a práxis educativa, para termos um entendimento mais abrangente do mundo do trabalho e do mundo da educação.

Neste contexto, as políticas educacionais nacionais para o ensino Médio sofreram modificações decorrentes da realidade do sistema capitalista que são contextualizadas no processo de globalização que envolve o mundo contemporâneo, provocando modificações importantes na sociedade, e para que haja compreensão das condições de vida e trabalho, produção e reprodução, tanto no campo como na cidade, na agricultura como na indústria, na igreja, na escola e na família. Essas modificações estão contextualizadas no processo de globalização que envolve o mundo contemporâneo como demonstra Ianni (2002, p.30),

Globalizam-se processos de integração e fragmentação, produzindo alianças e acomodações, bem como tensões e conflitos, guerras e revoluções, xenofobias e etnicismos, racismo e fundamentalismo, terrorismo e salvacionismo.

Dentre essas modificações como, por exemplo, as que aconteceram no progresso da tecnologia, desigualdade, desemprego o trabalho e a educação são locais de inserções importantes por meio da qual o indivíduo situa-se na sociedade, no grupo social, no seu modo de ser, sentir, pensar e agir, interferindo diretamente em sua eticidade.

Para a concepção de Trabalho e Educação que enfatizaremos buscamos em Marx e Engels, subsídios para alicerçar nossos argumentos e idéias. “O trabalho é um processo entre o homem e a Natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a Natureza” (MARX, 1996, p.297). A educação, por sua vez, deve ser pública gratuita, compulsória e uniforme para todas as crianças, assegurando os monopólios culturais e do conhecimento e formas privilegiadas de instrução. Promover uma combinação da educação com a produção material, ou seja, a combinação entre a instrução, ginástica e o trabalho produtivo. O objetivo implícito era a eliminação da separação histórica entre trabalho manual e intelectual, entre concepção e execução. A educação asseguraria também o desenvolvimento integral da personalidade, em todas as suas esferas da vida social, inclusive o consumo, o prazer, a criação e o gozo da cultura, a interação com os outros seres humanos e a autocriação. E, por fim, para a comunidade é atribuído um novo e considerável papel no processo educacional, que transforma as relações entre os grupos dentro da escola, que é o de cooperação e não mais de competição. Esse novo papel implica uma relação mais aberta entre a escola e a sociedade, pressupondo uma relação mais enriquecedora entre professor e aluno.

Esses elementos da concepção de educação em Marx começam a surgir da década de 1840 em muitas obras de Marx e Engels como ‘O Capital, capítulo 3; A Ideologia alemã, volume 1, parte 1’ e outras.

Nesse contexto, trataremos destas questões focando o mundo do trabalho e a educação na sociedade capitalista brasileira especificamente no Ensino Médio, numa abordagem política, com a visão de que a escola está a serviço do capitalismo formando cidadão extremamente consumista, capacitando mão de obra

específica para o produto do capitalismo, para a individualização. Quando na realidade, deveria estar voltada para uma educação para além do capital.

Como ponto de partida é preciso uma reflexão sobre os conceitos de capital e trabalho para passarmos a analisar as políticas nacionais para o Ensino Médio, a partir dos anos da reforma da educação brasileira, e sua influência neste início de século XXI, num contexto dialético coerente com a análise que se propõe realizar neste trabalho.

Segundo Bottomore (2001, p.44) o “Capital” em linguagem comum é geralmente usado para descrever um bem que um indivíduo possui como riqueza, significando, portanto, uma soma de dinheiro a ser investida de modo a assegurar uma taxa de retorno, ou poderia indicar o próprio investimento: um instrumento financeiro, ou ações que constituem títulos sobre meios de produção, ou ainda os próprios meios físicos de produção.

A ciência “Economia” burguesa amplia ainda mais o uso da expressão, entendendo-a também como qualquer bem, de qualquer tipo, que possa ser usado como fonte de renda, ainda que apenas potencialmente. Ou seja, uma casa poderia ser parte do capital de uma pessoa, ou mesmo um conhecimento especializado que lhe permitisse obter maior renda ‘capital humano’, sendo então o capital um bem que pode gerar um fluxo de renda para seu dono.

Numa linguagem marxista podemos ver a negação dessas definições acima citadas. Para a teoria marxista o capital não pode ser entendido fora das relações capitalistas de produção, embora saibamos que o capital seja anterior ao capitalismo, a produção do capital prevalece e domina qualquer outro tipo de produção.

O capital é então o poder de domínio sobre o trabalho e sobre os seus produtos. O capitalismo tem este poder, não em razão das suas virtudes pessoais ou humanas, mas como proprietário do capital. O seu poder é o poder de compra do seu capital, a que nada se pode contrapor. (MARX, 2003, p.80).

O conceito de trabalho por sua vez entendido cotidianamente como aplicação das forças e faculdades humanas para alcançar um determinado fim encontra na teoria Marxista dimensões específicas, formando categorias de

alienação, quando deveriam ser de realização para o ser humano, como destaca Bottomore (2001, p. 383).

Para Marx o trabalho abstrato significa “atividade produtiva de um determinado tipo, que visa a um objetivo determinado” (MARX, 1996, p.173). Para ele, essa forma de trabalho é uma condição da existência humana e independe da forma da sociedade mediando à própria vida humana. Sendo assim o trabalho abstrato e o trabalho concreto são a mesma atividade:

De um lado, todo trabalho é um dispêndio de força de trabalho humana, no sentido fisiológico, e é nessa qualidade, de trabalho humano igual, ou abstrato, que ele constitui o valor das mercadorias. Por outro lado, todo trabalho é um dispêndio de força de trabalho humana de uma determinada forma e com um objetivo definido e é nessa qualidade de trabalho concreto útil que produz valores de uso. (MARX, 1996, p.175).

Sob essas concepções de capital e trabalho e as categorias de base que as constituem, e sob as pesquisas de grandes educadores como, Saviani (2002), Kuenzer (2005), Frigotto (2005), Libâneo (2007) e outros, em relação às políticas públicas é que pautamos nossos estudos sobre o regime de acumulação denominado de acumulação flexível na educação, que aprofunda com rigorosidade as diferenças de classe e a dualidade estrutural. Busca-se, no entanto, compreender com maior clareza o papel atribuído ao Estado Neoliberal e suas influências na educação brasileira.

Kuenzer (2005, p.78) faz referência a uma preocupação presente nos estudos a este respeito: “a facilidade com que a pedagogia toyotista¹¹ se apropria, sempre do ponto de vista do capital, de concepções elaboradas pela pedagogia socialista e, com isso estabelece uma ambigüidade nos discursos e nas práticas pedagógicas”. Segundo a autora, essa ambigüidade tem levado muitos a confundirem as propostas da acumulação flexível, chegando ao entendimento que estão a serviço do interesse do trabalhador.

Acrescenta ainda que pelas exigências do capitalismo, suas demandas e seus impactos sobre a educação e as novas formas de organização do trabalho, instalou-se a necessidade de uma nova concepção de mundo, que

¹¹ Também chamada de Pedagogia das Competências. Nesse âmbito da pedagogia Toyotista, as capacidades mudam e são chamadas de “competências”.

fornece ao indivíduo justificativas para sua constante alienação e, ao mesmo tempo, que suprisse as necessidades do capital.”É neste sentido que a hegemonia, além de expressar uma reforma econômica, assume as feições de uma reforma intelectual e moral”. (KUENZER, 1985, p.52).

Em decorrência, a autora afirma que a ciência e o desenvolvimento social que a escola gera, ao pertencerem ao capital, aumentando sua força produtiva, se colocam em oposição ao trabalhador e o conhecimento científico e o saber prático são distribuídos desigualmente, o que contribui ainda mais para aumentar a alienação dos indivíduos. “A escola, por sua vez, constitui-se historicamente como uma das formas de materialização desta divisão”. (KUENZER, 1985, p.79).

É preciso, portanto, que o trabalhador se submeta ao capital em suas bases materiais de produção, é preciso capacitar este trabalhador para que atenda às demandas do processo produtivo agora cada vez mais esvaziado, no qual as lógicas das competências do toyotismo, se acentuam ainda mais que na lógica do taylorismo/fordismo, por que

[...] ao invés de habilidades psicofísicas, fala-se em desenvolvimento de competências cognitivas complexas, mas sempre com o objetivo de atender às exigências do processo de valorização do capital. Neste sentido as ferramentas que buscam superar os obstáculos decorrentes da fragmentação do trabalho, em particular no que diz respeito a todas as formas de desperdício, tais como multitarefa ou o controle de qualidade feito pelo trabalhador, não têm como objetivo reconstituir a unidade rompida, mas evitar todas as formas de perda e assim ampliar as possibilidades de valorização do capital. (KUENZER, 1985, p.80).

Neste sentido a autora destaca que da mesma maneira que aconteceu no mundo do trabalho ocorreu também na educação. O trabalho pedagógico fragmentou-se, seja por meio do ‘paradigma da transdisciplinaridade’, da tentativa da articulação entre a teoria e a prática, ou por meio da intenção de conferir unidade ao trabalho pedagógico superando a formação de especialistas. Embora tenha sido uma alternativa positiva, ela não superou a fragmentação inerente à função da escola no capitalismo, uma vez que ocorreu internamente na escola, na prática educativa e, portanto, insuficiente para que houvesse a transformação.

Para efeito histórico relembramos que a Lei Orgânica de 1942, também conhecida como Reforma Capanema - Elaboração de um plano nacional de educação, exigido pela Constituição de 1934, se efetivou num conjunto de reformas promulgadas entre 1942 e 1946 por iniciativa de Gustavo Capanema, ministro da Educação do Estado Novo. Acentuou a velha tradição do ensino secundário acadêmico, propedêutico e aristocrático e as leis que regularizavam o ensino profissional nos diversos ramos da economia, bem como no ensino normal.

Nesse conjunto de reformas de 1942, mesmo havendo organicidade entre elas não houve relação. Porque entre o ensino secundário e o ensino profissionalizante continuavam mantendo duas estruturas educacionais paralelas independentes, o que manteve a dualidade no ensino.

Em 1950 estabeleceu-se a equivalência entre o ensino secundário e o técnico, em 1961 com a primeira LDB veio à equivalência plena que autorizava os concluintes do colegial técnico se candidatar a qualquer curso de nível superior, ou seja, somente com a LDB de 1961, Lei nº 4.024, é que os alunos que concluíam o colegial técnico podiam se candidatar a qualquer curso de nível superior.

Pode se ver que a Lei 4.024/61, garantiu igualdade de tratamento por parte do Poder Público para os estabelecimentos oficiais e os particulares, porque ela assegurava que as verbas públicas poderiam, ser carregadas para a rede particular de ensino em todos os graus. Entende-se que essa lei quebrou a inflexibilidade do percurso do aluno, como havia sido definido pelo Estado Novo. Para melhor entendimento, Saviani (2006, p.38) explicita-nos que:

Do ponto de vista da organização do ensino a LDB (Lei 4.024/61) manteve, no fundamental, a estrutura em vigor decorrente das reformas Capanema, flexibilizando-a, porém. Com efeito, do conjunto das leis orgânicas do ensino decretadas entre 1942 e 1946 resultou uma estrutura que previa grosso modo, um curso primário de quatro, e o colegial, de três anos, divididos horizontalmente, por sua vez, nos ramos Secundário, Normal e Técnico sendo este, por seu turno, subdividido em industrial, agrícola e comercial. Ocorre que, nessa estrutura, apenas o ensino secundário dava acesso a qualquer carreira do ensino superior. Os demais ramos do ensino médio só davam acesso às carreiras a eles correspondentes. Por outro lado, se um aluno quisesse passar de um ramo a outro do ensino médio, ele perderia os estudos já feitos, tendo que começar do início do novo ramo. Ora, a LDB manteve essa estrutura, mas flexibilizou-a, isto é, tornou possível que, concluído qualquer ramo do ensino médio o aluno tivesse acesso, mediante vestibular, a qualquer carreira do ensino superior. De outra parte, possibilitou o aproveitamento de

estudos de modo que determinado aluno pudesse se transferir de um ramo para outro matriculando-se na mesma série ou na subsequente àquela em que fora aprovado no ramo que cursava anteriormente.

Os autores Frigotto, Ciavata e Ramos (2005), argumentam que a partir de 1964 e, particularmente, no período chamado de “milagre econômico” (1968 a 1973), a formação profissional passou a assumir um importante papel no campo das mediações da prática educativa, no sentido de responder às condições gerais da produção capitalista. Conforme Barbosa (2008), foi um modelo de desenvolvimento que teve como preocupação maior a elevação do Brasil à categoria de potência mundial, buscando a implantação de uma nova fase de crescimento acelerado.

Em 1971 com a Lei nº 5692/71, segunda Reforma da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, surgiu um duplo propósito: o de atender à demanda por técnicos de nível médio e o de conter a pressão sobre o ensino superior que estava com bastante demanda, porém a Lei não acaba com a dualidade existente.

Outrossim, pode-se dizer que nem mesmo com a Lei nº 5692/71, que instituiu a profissionalização compulsória no ensino secundário, promoveu a superação do dualismo estrutural neste nível de ensino. Porque, Observou-se ainda, que houve resistência por parte dos alunos e dos pais à implantação do ensino profissionalizante na escola que tradicionalmente preparava candidatos para o ensino superior, houve também pressões que surgiram da burocracia estatal e das instituições de formação profissional, além dos empresários do ensino. Essas resistências levaram o ensino profissionalizante ao restabelecimento do dualismo estrutural.

Após tais embates foi produzida, a Lei n 7.044/82 de 18 de outubro de 1982, que extinguiu a profissionalização obrigatória no 2º grau, permanecendo um dualismo diferente a partir deste período do anteriormente existente: não estava mais na impossibilidade daqueles que cursavam o ensino técnico ingressarem no curso superior e sim no plano de valores e dos conteúdos da formação. Ou seja, os alunos que cursavam o ensino técnico ficavam privados de uma aprovação plena, básica, que predominava nos cursos propedêuticos, dando a estes alunos, vantagens em relação ao acesso ao ensino superior e à cultura em geral.

Com a chegada da Lei 7.044/82, Lei de 18 de outubro de 1982 que revogou a profissionalização universal e compulsória do ensino de segundo grau, extinguiu-se a profissionalização obrigatória no 2º grau implantada pela Lei 5692/71. Permanecendo ainda o dualismo, diferente do anterior porque sua marca agora não estava na impossibilidade, como afirmam os autores, de aqueles que cursavam o ensino técnico, ingressarem no ensino superior, mas estava no plano dos valores e dos conteúdos de formação.

Ao findar o ciclo da ditadura militar, houve, em 1987, a mobilização nacional para a democracia, acontecendo a instalação do Congresso Nacional Constituinte que defendia, em relação à educação básica, um ensino unitário que abrangesse desde a educação infantil até o ensino médio. Era enfatizado, nessa época, pela comunidade educacional, como cita Frigotto (2005), a necessidade, de uma vinculação entre a educação, a prática social e o trabalho como princípio educativo, sendo papel do ensino médio o de recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho, significando explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção.

Em nosso país como ressalta Ferretti (2005), a visão do que se pretendia da educação era ainda precária e inicial, mesmo que, no âmbito da Sociologia do Trabalho e no âmbito econômico, já fosse mais elaborada. Somente no início da década de 1990 se deu conta das questões que estavam sendo debatidas no campo educacional, devido as mudanças ocorridas no sistema capitalista, mas ainda de uma maneira principiante. No mandato presidencial de Itamar Franco, por iniciativa do próprio governo, houve a organização de um movimento em prol da valorização da educação, com reuniões mundiais organizadas pela UNESCO, em geral com financiamento e assessoria do Banco Mundial.

Silva Junior (2002, p.79), considera esse modo de operação típico do “hiperpresidencialismo” e da nova lógica paradigmática política que se inaugurava no Brasil. O Plano Decenal de Educação para Todos demonstra claramente que defendia uma ciência mercantil, uma ciência que não faz a crítica de forma distanciada, mas da ciência engajada num projeto político e com um fim nesse projeto.

Neste sentido, o autor explicita que a partir desse momento “a palavra aprendizagem tornou-se a pedra filosofal em qualquer documento ou programa educacional e o império da exclusividade cognitivista construiu-se, como aporte teórico para pedagogias instrumentais e adaptativas”.

Saliente-se que em 1991, no Governo Collor já fazia alusões a necessidade de revisão no ensino técnico, como demonstra o autor, esta proposição não foi realizada no âmbito do Ministério da Educação, mas no Programa de Apoio à Capacitação Tecnológica da Indústria (PACTI) e do Programa Brasileiro de Qualidade e Produtividade (PBQP), conforme análise de Ferretti (2005, p.98):

O objetivo era estudar as possíveis adequações, não apenas desse tipo de ensino, mas do sistema educacional brasileiro como um todo, à “realidade brasileira”, reduzida aqui às mudanças no campo econômico e, mais particularmente, à introdução de inovações tecnológicas nas empresas industriais.

Ora, se não se tinha o conhecimento dessas alusões, menos se sabia sobre as proposições do Banco Mundial para o ensino técnico brasileiro, enfatiza o autor, citando o relatório do Banco Mundial, datado de 1989, que diz respeito ao ensino médio brasileiro. Neste relatório foram feitas cinco recomendações ao governo brasileiro.

Uma delas tinha por objeto a iniquidade resultante do gasto público diferenciado com as escolas de ensino médio, ou seja, enquanto as escolas estaduais e municipais eram pouco favorecidas, as técnicas federais, possuíam situação financeira privilegiadas, recebiam altas verbas e tinham poucos alunos. O relatório não entrou numa discussão para analisar as causas dessa iniquidade, mas propôs três ações imediatas voltadas para as escolas técnicas federais:

- 1) introduziu o sistema de “custos compartilhados”, quer dizer, a cobrança de anuidades, mediante o sistema de empréstimos do tipo crédito educativo e/ou mediante a cobrança de taxas conforme as possibilidades de cada aluno;
- 2) atraiu mais estudantes de baixo nível de renda para essas escolas; e
- 3) expandiu as matrículas mais rapidamente do que a construção de novas escolas, para reduzir o custo unitário. (CUNHA, 1997, p.11).

Este relatório foi analisado por um grupo de técnicos brasileiros e altamente criticado, em 1991. Nesta crítica, os técnicos mencionaram o projeto de

Lei de Diretrizes e Bases (LDB) que tramitava na Câmara dos Deputados, argumentando que a LDB estava muito mais avançada do que a proposta do Banco Mundial, inclusive, na questão do acesso de todos à escola básica, associava também a educação geral e a educação tecnológica. Cunha (1997) observa que contrário a essa argumentação, o Banco Mundial insistia na substituição do ensino médio técnico, pela educação geral, seguida da educação profissional mais rápida.

Apesar dessa reação brasileira em 1994, na proposta de governo de Fernando Henrique Cardoso, foram retomada as teses do Banco Mundial que investiam contra as escolas técnicas, explicitando que para o ensino secundário brasileiro, a proposta primava por remanejamento das verbas do Ministério para o ensino de 2º grau, realocando ou criando novas fontes adicionais de recursos, ao invés de ampliar a rede de escolas técnicas federais, que só atenderiam uma minoria insignificante da população escolar, ressalta o autor.

Ferretti (2005, p.99-100) destaca a respeito das relações entre trabalho e educação nessa época, que os empresários abordavam quatro pontos básicos em seus documentos:

- 1) o reconhecimento das transformações econômicas de caráter global, dos ganhos de produtividade devidos à intensa sofisticação tecnológica e à adoção de novas formas de gestão do trabalho, das exigências decorrentes em termos da qualificação dos recursos humanos, e, em conseqüências das demandas que passavam a ser feitas aos sistema de ensino, em geral, e às agências de formação profissional, em particular;
- 2) o diagnóstico sobre a educação brasileira ressaltando as condições precárias da estrutura física da rede escolar pública, as mazelas das formas de captação e alocação de recursos realizadas pelo Estado e principalmente como caudatária das deficiências identificadas, a baixa qualidade do ensino público. Tal diagnóstico era geralmente seguido pela comparação, inevitavelmente desabonadora para o Brasil, com os sistemas de ensino de outros países que participam competitivamente do mercado internacional, notadamente aqueles cujos PIBs não eram historicamente superiores ao nosso, mas que haviam operado saltos qualitativos notáveis de produção;
- 3) a proposição de que operasse uma transformação profunda no sistema de ensino brasileiro, de modo que fosse possível universalizar para a população infanto-juvenil, pelo menos, o ensino básico, assim como assegurar, para um contingente expressivo da população jovem, o ensino médio, sob o pressuposta de que qualquer política de crescimento econômico, produtividade e participação competitiva no mercado

internacional se assentaria, necessariamente, sobre a universalização do ensino de qualidade, pelo menos nos níveis considerados;

- 4) a formulação de propostas para que o empresariado participasse, de forma decisiva, da elevação do nível de escolaridade da população, tendo em vista as necessidades da produção. As sugestões para participação tomaram, na época, formas variáveis, transitando do auxílio às escolas próximas da empresa à criação de escolas ou sistemas de escolas próprios (proposição constante no documento produzido pelo Instituto Herbert Levy (s/d., mimeo)), passando pela sugestão de que exigissem participação na gestão de instituições educacionais. No entanto, o empresariado definia claramente seu envolvimento com a educação pública: "não sugerimos que os empresários podem cuidar das escolas melhor que o governo ou ao invés do governo".

Assevera Ferretti (2005), que estas medidas tinham o intuito de interferir na formação de mão-de-obra em médio e longo prazos e também que estavam ocorrendo mudanças com relação à política de treinamento e capacitação que se voltava agora mais para os trabalhadores, do que para os cargos intermediários e de gerência como era o costume até então.

Nesta época várias empresas já contratavam os serviços de escolas para oferecer cursos de alfabetização, de ensino fundamental e médio, os sindicatos também já se movimentavam não somente para as questões sobre a formação profissional, mas também em relação a formação da mão-de-obra, demonstrando estar de acordo com o discurso do Primeiro Mundo, sobre as relações entre a qualificação profissional e a educação básica. O autor cita como centrais de sindicatos nessa época a CUT (Central Única dos Trabalhadores), a CGT (Confederação Geral dos Trabalhadores) e a Força Sindical.

A Força Sindical não apresentou nem formulou nenhuma política a respeito; a CUT, ao contrário de alguns centros sindicais, tinha uma posição definida a respeito da formação profissional, ainda que fosse muito geral. Baseado em parte na concepção gramsciana, defendiam que a educação profissional deveria ultrapassar o nível do mero adestramento ou treinamento usado para o aumento da produtividade, deveria integrar-se à escola pública, gratuita, laica e unitária, tendo o trabalho por princípio educativo, e deveria ser de responsabilidade do Estado e desenvolvida com a participação efetiva dos trabalhadores. Esta concepção alinhava-se com a sociedade civil e educadores contrários ao projeto Darcy Ribeiro

para a LDB, porque entendiam que este projeto promoveria a manutenção da dualidade histórica da educação brasileira, 'ensino geral/ensino profissional'.

Ferretti (2005) reitera que no início dos anos 90 educadores brasileiros começaram a se pronunciar sobre as mudanças que estavam acontecendo, e que provocavam debate em grande parte da sociedade. Alguns educadores se pronunciaram a favor do ideário que proclamava a falência do ensino público e a necessidade de reformulação para que pudesse atender as novas demandas do capitalismo.

Neste sentido, a classe empresarial como por exemplo, o Banco ITAÚ, por meio do seu *Programa de Ação Comunitária*, A Fiat é outro exemplo; está desenvolvendo projeto que beneficiará 10 milhões de alunos. Recentemente, a Coca-Cola criou no Brasil o Instituto de Educação Coca-Cola. Sua primeira ação de parceria foi a doação de R\$ 1 milhão para alunos carentes. Há ainda Sony, federações de indústrias, entre outros. Em quatro anos, tivemos investimentos de cerca de R\$ 30 milhões (usados na implantação das salas Brasil), doação de material didático e pedagógico, equipamentos, treinamento e capacitação de professores. Em média, foram diretamente beneficiados 30 milhões de alunos. (Educação Para Todos: avaliação da década, 2000, p.95-96).

A classe empresarial juntamente com o Ministério da Educação, com o Ministério do Trabalho e com os consultores dos organismos multilaterais, discutiam embasados com informações privilegiadas, e em pequenos grupos, sobre as mudanças a serem efetuadas na educação brasileira, as quais implicavam na revisão do papel do Estado como responsável pela educação.

Neste momento de debates foram sugeridas pelos empresários entre as alterações elaboradas, nas quais duas foram destaque: que os recursos públicos destinados à educação chegassem com menos burocracia e mais rápida e transparentemente a seu destino final: a escola; e em segundo que a escola ao gerir com autonomia estes recursos, produzisse ensino básico de qualidade, que seria avaliado por meio de mecanismos nacionais, controlados pelo Estado. Ou seja, que Estado restringisse seu papel como responsável pela educação pública.

O que se constatou, porém, foi que o envolvimento do empresariado em ações específicas na educação ocorreu somente na participação em alguns programas, como os de 'adoção de escolas' ou a realização de parcerias escolas-

empresas. O Pensamento Nacional das Bases Empresariais (PNBE) foi a que mais se envolveu, mas mesmo assim, não eram ações sistêmicas, eram apenas ações isoladas. Ferretti (2005) salienta que o empresariado assumiu a postura de deixar a educação pública a cargo do governo, tanto que não frutificou a recomendação de que os empresários participassem das gestões das escolas.

Ainda no governo Fernando Henrique Cardoso, as mudanças na educação passam a tomar forma, como por exemplo, em 1995, no Ministério do Trabalho, e não no Ministério da Educação, como deveria ser, se cogitou a instituição da educação profissional com bases diversas da formação profissional existente no país. Posteriormente em 1996 o Ministério da Educação e o Ministério do Trabalho produzem o documento “Reforma do Ensino Técnico”. Neste documento se discute uma versão preliminar do projeto de educação profissional para o ensino médio.

Kuenzer (2007) explicita que o projeto de Lei 1603/96 dispunha sobre a Educação Profissional criando um sistema em separado com distintos níveis de atendimento, sendo uma tentativa de síntese de concepções que tinham origem em dois espaços diferentes. Essa síntese, na análise da autora, foi considerada desastrosa porque tentava acomodar diferentes concepções de grupos que pertenciam ao mesmo governo, mas que procuravam manter sua hegemonia por meio de um pretense esforço integrado que articulava o poder de controlar e de financiar. Destaca que o PL 1603/96 tem uma de suas origens na Secretaria de Formação e Desenvolvimento Profissional, (SEFOR), que só posteriormente incorporou.

A outra origem é o MEC que desenvolveu na Secretaria e educação Média e Tecnológica do MEC, (SEMTEC), uma discussão sobre a função que as escolas técnicas e agro técnicas vêm desempenhando na educação de jovens, no âmbito da discussão sobre o significado do ensino médio. A esse respeito (KUENZER, 2007, p.59) destaca:

É, portanto, uma discussão de outra natureza, que se inicia a partir de avaliações feitas por consultores do Banco Mundial e de outras instituições públicas nacionais, preocupados com a crescente demanda por recursos financeiro, resultantes das pressões sócias pela democratização do acesso, a partir da redução dos fundos públicos nacionais e internacionais, o que passa a exigir maior racionalidade e melhoria da relação custo-benefício.

Neste sentido, Kuenzer (2007) enfatiza que o PL 1603/96 que propôs a criação do Sistema Nacional de Educação Profissional parte de um sólido e articulado conjunto de políticas públicas que caracterizam a face neoliberal do Estado brasileiro nesta etapa de desenvolvimento.

O Projeto 1603/96 encontrou resistência na câmara e foi retirado, voltando logo depois da homologação da LDB, como Decreto-Lei nº 2.208/97 que “estabelece a separação entre as formações de nível técnico e de nível médio.” (LOPES, 2004, p.191).

Saliente-se, portanto, que o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997 regulamenta o §2º do art. 36 e os artigos 39 a 42 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

Sendo assim, no âmbito Federal o conjunto dos documentos legais que passaram a orientar a educação nacional e que se referem à relação Educação e Trabalho é composto pela própria LDB; pela Emenda Constitucional 14, que foi regulamentada pela Lei nº 9.424/96; pelo Decreto 2.208/97; pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 1997; pelas resoluções da Câmara do Ensino Básico do Conselho Nacional de educação que instituem as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional de Nível Técnico, em 1998 e 1999 respectivamente; os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, e os Referenciais Curriculares para a Educação Profissional de Nível Técnico.

Segundo Ferretti (2005), houve grande empenho por parte do governo para que essas medidas caminhassem com rapidez para a implementação dessa educação, que, em 1995, foi proposta com o apoio dos organismos multilaterais e pelos empresários. No aspecto pedagógico o autor ressalta a ênfase da reestruturação do ensino médio e da educação profissional e técnico, e as diretrizes curriculares sob a perspectiva das competências, ou seja, do “aprender a aprender”.

Cada vez se tornou mais clara que a reforma traria vários benefícios ao capital,

[...] porque ele tem interesse em conformar sujeitos que aprenderão a valorizar o mérito individual, a mudança, a flexibilidade, a insatisfação “saudável” com o nível de aperfeiçoamento conseguido, a participação, a busca constante do novo, a competição. Favorecedores do aumento da produtividade das empresas E, provavelmente, da intensificação do trabalho e de sua experiência. Porque tais valores vêm associados de acordo com o modelo de competências, à concepção de que as novas relações de trabalho são regidas, apesar do individualismo e da competição a que o modelo induz, pela cooperação e pela negociação, isto porque a preocupação com o cliente, a necessidade de focar os esforços na “missão” da empresa, a aparente supressão da divisão do trabalho que vise a eficiência e a produtividade, aparentemente os congrega em torno dos mesmos interesses e objetivos. Porque dependendo da forma como se estruturar o trabalho educativo na escola, os alunos provavelmente acumularão perdas em relação aos conteúdos escolares, ao invés dos benefícios propalados pelos que defendem a pedagogia das competências. (FERRETTI, 2005, p.112-113).

Esses valores acima especificados eram apresentados como conquistas individuais dos alunos, como atributos que garantiriam a empregabilidade, significativamente se acoplados ao caráter cognitivo, que o modelo de competências propôs desenvolver para a “nova cidadania” a que se referem as diretrizes curriculares para o ensino médio e para o ensino técnico.

Historicamente o movimento da reforma do ensino médio nacional torna-o tão profissionalizante quanto a educação profissional de nível técnico, esta concepção se norteia na análise feita por Ferretti (2005), sobre o Parecer nº15/98, que entre outras disposições estabeleceu as Diretrizes Curriculares para o ensino médio e os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio. Documentos elaborados por especialistas, em parte discutidos nas academias e sociedade e que foram aprovados pelos órgãos normativos oficiais do Estado que se transformou em gestor, avaliador e caritativo na área social. A partir desta análise pode-se iniciar um entendimento das políticas para o ensino médio, (FERRETTI, 2005).

Com uma orientação tecnicista mesmo com argumento sobre a necessidade de contextualização da análise, o Parecer nº 15/98 que trata das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, acompanham a visão dos documentos produzidos pela UNESCO e financiados pelo Banco Mundial. Concebe o documento como:

[...] as diretrizes da educação nacional e de seus currículos, estabelecidas na LDB, correspondem à linha reguladora do traçado que indica a direção, e devem ser mais duradouras. Sua revisão, ainda que possível, exige a convocação de toda a sociedade, representada no Congresso Nacional. Por tudo isso são mais gerais, refletindo a concepção prevalecente na Constituição sobre o papel do Estado Nacional na educação. As diretrizes deliberadas pelo CNE estarão mais próximas da ação pedagógica, são indicações para um acordo de ações e requerem revisão mais freqüente. A expressão “diretrizes e bases” foi objeto de várias interpretações ao longo da evolução da educação nacional. Segundo Horta, a interpretação dos educadores liberais para a expressão “diretrizes e bases”, durante os embates da década de 40, contrapunha-se à idéia autoritária e centralizadora de que a União deveria traçar valores universais e “preceitos diretores”, na expressão de Gustavo Capanema. Segundo o autor, para os liberais: “Diretriz” é a linha de orientação, norma de conduta. “Base” é superfície de apoio, fundamento. Aquela indica a direção geral a seguir, não as minudências do caminho. Esta significa o alicerce do edifício, não o próprio edifício que sobre o alicerce será construído. Assim entendidos os termos, a Lei de Diretrizes e Bases conterà tão só preceitos genéricos e fundamentais 2. (BRASIL, 1998).

De acordo com Crepaldi (2002), o Parecer CNE/CEB nº 15/98, da Câmara de Educação Básica – Conselho Nacional de Educação (CEB/CNE), aprovado em 1 de junho de 1998, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio (DCNEM); foi regulamentado pela Resolução CEB nº 3, de 26 de junho de 1998, homologada pelo Ministério de Educação e Cultura (MEC). No Parecer, a Relatora Mello reconhece que a dualidade no sistema de ensino público brasileiro – entre formação geral e profissional – é histórica e defende, que com a LDB nº 9.394/96, o momento é oportuno para por fim nesta questão. O caráter ideológico do discurso oficial disseminado pelo Parecer CNE/CEB nº 15/98, considera o processo histórico de construção da base material do capitalismo que engendra a sociedade de classe, cujas determinações legais emanam do poder dominante que determina o papel econômico da educação, onde a qualificação para o trabalho surgem como panacéia para superar as desigualdades, o que mantém a dualidade no sistema de ensino público.

Estabelece a prática administrativa e pedagógica dos sistemas de ensino das escolas, as formas de convivência, os mecanismos de formulação e implementação de políticas, os critérios de alocação e recursos, a organização do currículo e da aprendizagem. A avaliação é explicitada no documento esclarecendo que deve ser coerente com os princípios dos valores éticos, políticos e éticos que

inspiram a Constituição de 1988 e a LDB 9493/96. Esses princípios foram organizados sob os conspícuos da Sensibilidade, da Igualdade e da Identidade.

Da Sensibilidade:

Como expressão do tempo contemporâneo, a estética da sensibilidade vem substituir a da repetição e padronização, hegemônica na era das revoluções industriais. Ela estimula a **criatividade**, o **espírito inventivo**, a **curiosidade pelo inusitado**, a **afetividade**, para facilitar a constituição de identidades capazes de **suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente**. (BRASIL, 1998).

Da Igualdade:

A política da igualdade incorpora a igualdade formal, conquistada do período de constituição dos grandes estados nacionais. Seu ponto de partida é o **reconhecimento dos direitos humanos** e o **exercício dos direitos e deveres da cidadania**, como fundamento da preparação do educando para a vida civil. Mas a igualdade formal não basta a uma sociedade na qual a emissão e recepção da informação em tempo real estão ampliando, de modo antes inimaginável o acesso às pessoas e aos lugares, permitindo comparar e avaliar qualidade de vida, hábitos, formas de convivência, oportunidades de trabalho e de lazer. Para essa sociedade, a política da igualdade vai se expressar também na **busca da equidade** no acesso à educação, ao emprego, à saúde, ao meio ambiente saudável e a outros benefícios sociais, e no **combate a todas as formas de preconceito e discriminação** por motivo de raça, sexo, religião, cultura, condição econômica, aparência ou condição física. A política da igualdade se traduz pela **compreensão e respeito ao Estado de Direito** e a seus princípios constitutivos abrigados na Constituição: o **sistema federativo** e o **regime republicano e democrático**. Mas contextualiza a igualdade na sociedade da informação, como valor que é **público** por ser do interesse de todos, não exclusivamente do **Estado**, muito menos do governo. Nessa perspectiva, a política da igualdade deverá fortalecer uma **forma contemporânea de lidar com o público e o privado**. E aqui ela associa - se à ética, ao valorizar atitudes e condutas responsáveis em relação aos bens e serviços tradicionalmente entendidos como "públicos", no sentido estatal, e afirmativas na demanda de transparência e democratização no tratamento dos assuntos públicos. (BRASIL, 1998).

Da Identidade:

A ética da identidade substitui a moralidade dos valores abstratos da era industrialista e busca a finalidade ambiciosa de reconciliar no coração humano aquilo que o dividiu desde os primórdios da idade moderna: o mundo da moral e o mundo da matéria, o privado e o público, enfim, a contradição expressa pela divisão entre a "igreja" e o "estado". Essa ética **se constitui a partir da estética e da política e não por negação delas**. Seu ideal é o **humanismo de um tempo**

de transição. Como princípio educativo, a ética só é eficaz quando desiste de formar pessoas “honestas”, “caridosas” ou “leais” e reconhece que a educação é um **processo de construção de identidades**. Educar sob inspiração da ética não é transmitir valores morais, mas criar as condições para que as identidades se constituam **pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito à igualdade** a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo. (BRASIL, 1998).

O Ensino Médio de acordo com os princípios estéticos, políticos e éticos da LDB, observará na gestão, na organização curricular e na prática pedagógica e didática as seguintes diretrizes: Identidade, Diversidade, Autonomia. O currículo é voltado para as competências básicas, ou seja, a formação básica a ser buscada no ensino médio se realizará pelas competências, habilidades e disposições de condutas do que pela quantidade de informação. “Aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento com dados da experiência cotidiana”.

Contemplar-se-á, também, a Interdisciplinaridade que deve ir além da mera justaposição de disciplinas e ao mesmo tempo, evitar a delimitação delas em generalidades. Fazer o relacionamento das disciplinas em atividades ou projetos de estudo, pesquisa e ação que a interdisciplinaridade seja uma prática pedagógica didática adequada aos objetivos do ensino médio.

A contextualização tem o significado de assumir que todo conhecimento envolve uma relação entre sujeito e objeto. No ensino fundamental e médio o conhecimento é quase sempre reproduzido das situações originais nas quais acontece sua produção, portanto quase sempre se vale de uma transposição didática, na qual a linguagem tem papel decisivo

O tratamento contextualizado do conhecimento é o recurso que a escola tem para retirar o aluno da condição de espectador passivo. Se bem trabalhado permite que, ao longo da transposição didática, o conteúdo do ensino provoque aprendizagens significativas que mobilizem o aluno e estabeleçam entre ele e o objeto do conhecimento uma relação de reciprocidade. A contextualização evoca por isso áreas, âmbitos ou dimensões presentes na vida pessoal, social e cultural, e mobiliza competências cognitivas já adquiridas. As dimensões de vida ou contextos valorizados explicitamente pela LDB são o trabalho e a cidadania. As competências estão indicadas quando a lei prevê um ensino que facilite a ponte entre a teoria e a prática. É isto também que propõe Piaget, quando analisa o papel da atividade na aprendizagem:

compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar -se ante tais necessidades se o que se pretende, para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir. (BRASIL, 1998).

No Parecer 15/98 o contexto do

[...] trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que o trabalho é princípio organizador do currículo, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, academicista. O trabalho já não é mais limitado ao ensino profissionalizante. Muito ao contrário, a lei reconhece que, nas sociedades contemporâneas, **todos**, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhes são próprias. (BRASIL, 1998).

O exercício da cidadania aparece também como contexto mais facilmente explorável para dar significado aos conteúdos da aprendizagem para o documento é o da vida pessoal, cotidiano e convivência.

Portanto, como descrito a interdisciplinaridade e a contextualização formam o eixo organizador da doutrina curricular expressa na LDB. Possuem uma visão do conhecimento e das formas de tratá-lo para ensinar e para aprender que permite dar significado integrador a duas outras dimensões do currículo: a base nacional comum/parte diversificada e formação geral/preparação básica para o trabalho.

Silva Junior (2002, p.93), analisou o item 'O ensino médio no mundo: transformação acelerada das Diretrizes Curriculares do Parecer 15/98', enfatizando que no Brasil foi realizada a ampliação e mudança no ensino médio no mesmo momento em que semelhantes iniciativas estavam sendo tomadas em todo mundo. Decorrência desse nível de ensino possuir características específicas como as funções propedêuticas e de terminalidade e também a necessidade de integração e adaptação dos indivíduos à sociedade e ao mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades.

Observa que, por esta razão, o ensino médio tem sido alvo no que tange ao fato, de que entre seus objetivos, estão os de “exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica.”

A esse respeito pode-se ler no documento Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998.

[...] Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização de produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes comparadas à repetição de tarefas rotineiras. E mais do que nunca, há um forte anseio de inclusão e de integração sociais como antídoto à ameaça de fragmentação e segmentação. (BRASIL, 1998, p.19).

O documento enfatiza também que deve haver o estabelecimento da unidade entre a formação geral e específica porque nesse novo paradigma da educação, agregam-se os “ideais do humanismo e da diversidade”. Pela análise de Silva Junior (2002, p.94), “A educação e a mercantilização da esfera educacional torna-se unidades, com a aparente articulação entre humanismo e da diversidade”. Para ele trata-se de um humanismo caritativo e uma diversidade adaptativa e produtora de consenso, portanto a - histórico.

Na análise feita sobre os Parâmetros Curriculares nacionais para o ensino médio (PCNEM), Silva Junior (2002), considera que foi um trabalho sério e coerente com suas bases legais, Ciências Humanas e suas tecnologias, Ciências da natureza, Matemática e suas tecnologias e Linguagens, códigos e suas tecnologias. Procurando concretizar uma suposta unidade entre a formação geral e a específica e colocando a economia e o trabalho como esferas sociais. Nestas bases legais dos PCNEM respaldados pela LDB, a unidade suposta entre a formação geral e a específica se punha na condição de dois pilares centrais, que desvelavam a inserção da economia e do trabalho abstrato, como organizadores desse nível de ensino. Neste tópico dos PCNEM, “[...] na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social”. (BRASIL, 1999).

Em relação às áreas de conhecimento, também mantém relação com as Diretrizes Curriculares, possuindo relações coerentes e de identidade com

todos os documentos oficiais para o ensino médio, tinham como objetivo facilitar o desenvolvimento dos conteúdos sob uma perspectiva de interdisciplinaridade e contextualização.

Com base nos Parâmetros Curriculares para o ensino médio (1999), pode-se afirmar que esta reforma buscou construir novas alternativas de organização curricular, que estivessem comprometidas com o novo significado do trabalho no contexto da globalização, e também com o sujeito ativo que com a apropriação dos conhecimentos pudesse chegar ao mundo do trabalho e na prática social. Para isso foram alterados os objetivos de formação para o nível médio, que vigoravam até então. Priorizou-se assim, a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. No está afirmado documento que:

Não há o que justifique memorizar conhecimento que estão sendo superados ou cujo acesso é facilitado pela moderna tecnologia. O que se deseja é que os estudantes desenvolvam competências básicas que lhes permitam desenvolver a capacidade de continuar aprendendo. (BRASIL, 1999, p.27).

Destaca-se que as reflexões acima citadas são oriundas da discussão da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI incorporadas nas determinações da Lei nº 9.394/96.

Com esta proposta dos PCNEM para o ensino médio, a educação a exemplo de outros momentos históricos é merecedor de atenção especial devido ao seu poder estratégico, para com os ideais neoliberais. Segundo Duarte (2001), este momento histórico propala a chamada "sociedade do conhecimento". Nesta educação conforme o autor, a educação valoriza uma determinada concepção de educação. Nesta sociedade, a educação tem renovada a sua perspectiva redentora, pois teria condições de amenizar até mesmo as desigualdades sociais.

Sob esta perspectiva, Zanardini (2003), considera que os Parâmetros Curriculares Nacionais assumem esta concepção de redentora quando afirmam:

Diante desta conjuntura, há uma expectativa na sociedade brasileira para que a educação se posicione na linha de frente da luta contra as exclusões, contribuindo para a promoção e integração de todos os brasileiros, voltando-se à construção da cidadania, não como meta a ser atingida num futuro distante, mas como prática efetiva. (BRASIL, 1998, p. 21)

Zanardini (2003), acrescenta que nesta “redenção” da sociedade, os pressupostos neoliberais orientam para o engajamento do maior número possível de pessoas na campanha em prol da eficácia na educação. Assim a sociedade não apenas se sente na obrigação, mas também se sente capaz de resolver os problemas referentes à educação. Por esta análise pode-se dizer que esta atitude/engajamento se enquadraria em uma das teses centrais do neoliberalismo, minimizando assim o papel do Estado frente à manutenção financeira da educação, bem como, consistiria numa relativização do papel do professor e num certo "barateamento" dos conteúdos ministrados pela escola.

Neste início de século XXI defrontamos ainda com uma educação marcada por descrenças, percalços, defasagens, com um legado de políticas neoliberais quase em totalidade, principalmente no ensino médio em nível nacional, haja vista considerações feitas a este respeito pelo próprio Ministério da Educação em abril de 2009, no documento Ensino Médio Inovador.

O Ensino Médio, no Brasil, tem se constituído, ao longo da história da educação brasileira, como o nível de maior complexidade na estruturação de políticas públicas de enfrentamento aos desafios estabelecidos pela sociedade moderna. (p.3).

A identidade do ensino médio se define na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante. Importa, ainda, que se configure um modelo que ganhe identidade unitária para esta etapa da educação básica e que assuma formas diversas e contextualizadas, tendo em vista a realidade brasileira. Busca-se uma escola que não se limite ao interesse imediato, pragmático e utilitário. Entender a necessidade de uma formação com base unitária implica em perceber as diversidades do mundo moderno, no sentido de se promover à capacidade de pensar, refletir, compreender e agir sobre as determinações da vida social e produtiva – que articule trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária a todos os cidadãos. Por esta concepção, o ensino médio deverá se estruturar em consonância com o avanço do conhecimento científico e tecnológico, fazendo da cultura um componente da formação geral, articulada com o trabalho produtivo. Isso pressupõe a vinculação dos conceitos científicos com a prática relacionada à contextualização dos fenômenos físicos, químicos e biológicos, bem como a superação das dicotomias entre humanismo e tecnologia e entre a formação teórica geral e técnica-instrumental. Em resposta a esses desafios que permanecem, algumas políticas, diretrizes e ações atuais do governo federal delineiam um cenário de possibilidades que apontam para uma efetiva política pública nacional, para a educação básica, comprometida com as múltiplas necessidades sociais e culturais da população brasileira. Nesse sentido, situam-se a aprovação e implantação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da

Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Lei 11.494/2007) e a formulação e implementação do Plano de Desenvolvimento da Educação PDE. (BRASIL, 2009, p.4).

Partindo deste entendimento o Ministério da Educação lançou em abril de 2009, o programa chamado “Ensino Médio Inovador”, com o objetivo da melhoria da qualidade do ensino médio nas escolas públicas estaduais, porque os dados das avaliações oficiais demonstram que ainda não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no ensino médio, tampouco garantir a universalização, a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria de seus estudantes.

O documento “Ensino Médio Inovador”, também possui o objetivo em promover, ainda, os seguintes impactos e transformações: 1) Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; 2) Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; 3) Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos; 4) Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis. Temos ainda 1,8 milhões de jovens de 15 a 17 anos fora da escola. Massificou-se o acesso, mas não garantiu democraticamente a permanência e, principalmente, um currículo capaz de promover uma aprendizagem que faça sentido para os jovens adolescentes.

Neste momento vale demonstrar a estatística retirada do documento Ensino Médio Inovador do Ministério da Educação de abril de 2009, com o objetivo de melhor esclarecimento sobre a política atual sobre o ensino médio em nível nacional:

Dos 10.471.763 brasileiros de 15 a 17 anos (PNAD 2006), mais de 50% dos jovens não estão matriculados nesta etapa da educação básica. Por outro lado, o acesso ao ensino médio é profundamente desigual entre grupos da população: apenas 24,9% de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos, dos 20% mais pobres da população, estudam no ensino médio, enquanto temos 76,3% de jovens estudando dos 20% mais ricos da população.

No que se refere às regiões 33,1% dos jovens do Nordeste estão nesta etapa da educação, enquanto temos 73,3% dos jovens no Sudeste. Outros dados expressivos são 37,4% jovens negros, enquanto 58,4% de brancos; e apenas 27% dos jovens do campo de 15 a 17 anos estão no ensino médio enquanto 52% estão na área urbana.

A pesquisa revela que 34% dos jovens de 15 a 17 anos ainda estão no ensino fundamental, quando deveriam estar cursando o ensino médio, que dos jovens nesta faixa etária, 17% não estudam, e na faixa etária de 18 a 24 anos este percentual é de 66%.

| |
|--|
| <p>Quanto à evasão escolar descreve que dos jovens que abandonaram a escola 61,6 % o fizeram uma vez e 16,7 % três vezes. Entre os homens, a principal motivação para a interrupção dos estudos é a oportunidade de emprego, 42,2%, entre as mulheres, a maior causa é a gravidez, 21,1%.</p> |
| <p>Observa-se que das cinco regiões do país, as regiões Norte e Nordeste apresentam variações positivas; outras duas, Sudeste e Sul, variações negativas; e a região Centro-Oeste manteve praticamente os mesmos números de matrícula registrados em 2004. Das 27 unidades federativas, em 15 houve aumento da matrícula e em 12 foram detectadas reduções.</p> |
| <p>A matrícula de alunos na faixa etária de 15 a 17 anos é inferior na maioria dos estados das regiões Norte e Nordeste se comparadas às matrículas nas faixas etárias acima de 17 anos. Nessas regiões, as correções de distorções idade-série ocorrem de forma bem mais lenta do que nas demais regiões do país.</p> |
| <p>O crescimento da matrícula de jovens na faixa etária de 15 a 17 anos vem repercutindo diretamente na melhora da taxa de escolaridade líquida do ensino médio. Por essa taxa é possível identificar, conforme definição do INEP, o percentual da população em determinada faixa etária que se encontra matriculada no nível de ensino regular teoricamente adequado. Calculada com base nos dados populacionais da PNAD/2005 e do Censo Escolar/2005, a taxa de escolarização do país em 2005 foi de 44%.</p> |
| <p>Segundo dados do Censo Escolar (Educacenso) de 2008 o número de alunos matriculados na educação básica, que engloba desde bebês em creches até jovens e adultos em supletivos, cresceu 0,4% em relação a 2007, sendo 46.131.825 na rede pública e 7.101.043 na rede particular. Ao todo, 53.232.868 alunos se matricularam em alguma modalidade do ensino básico, contra 53.028.928 em 2007, cerca de 200 mil matrículas a mais. A educação profissional foi à modalidade que mais cresceu -14,7% - em relação ao último censo escolar.</p> |
| <p>A evolução das matrículas no ensino médio, por unidade federativa e regiões, com destaque para os estados do Pará e Mato Grosso do Sul, que registraram um decréscimo de 8,3% e 3,7%, respectivamente, bem como o Distrito Federal que apresentou, também, um decréscimo acentuado de 7,2% nas matrículas no ano de 2008 em relação a 2007.</p> |

Quadro 1 - Estatística Ensino Médio Inovador

Fonte: Ministério da Educação de abril de 2009

Os dados expostos demonstram a necessidade de se estabelecer políticas consistentes para a garantia do direito ao ensino médio de qualidade para todos, por meio da ampliação da obrigatoriedade de escolaridade até 17 anos, da universalização gradativa de atendimento a população de 15 a 17 anos, consoante a consolidação da função social desta etapa da educação básica.

No Brasil a análise da proposição de uma educação para além do capital e as respectivas mudanças ocorridas no final do século XX e no início do século XXI, demonstra que essa transição na educação marcou profundamente o Ensino Básico, mais especificamente o Ensino Médio, no qual historicamente se registra um agravamento ético, a posição dual existente nessa modalidade de educação no Brasil.

Dualidade no sentido de discriminação, alienação de uma educação técnica oferecida para os filhos do trabalhador e uma educação geral oferecida à elite. Dualidade que se tornou um problema político, ético de grande extensão.

Segundo Frigotto, Ciavata e Ramos (2005), o dualismo existente na educação básica brasileira, se enraizou no Brasil através dos séculos de escravismo e discriminação do trabalho manual. Apenas no século XX a elite intelectual se preocupou com o analfabetismo, com a educação do povo se tornando política de Estado. Permanecendo sempre a educação geral para a elite e a preparação para o trabalho para o povo. A partir da década de 1940, esse dualismo toma um caráter estrutural com a chegada da organização da educação por Leis Orgânicas.

Nesta análise enfatizando Ciavatta (2001), observamos que os caminhos da formação dos trabalhadores no Brasil são um tanto paradoxais sempre havendo uma disputa de hegemonia, e a existência de uma luta política constante entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e da tecnologia, do preparo intelectual, da crítica sócia e do aprendizado dos limites da sociedade capitalista.

O momento que vivemos pede com muita urgência a definição do rompimento da dualidade do Ensino Médio. É extremamente necessário que saibamos trabalhar sob a perspectiva para além do capital com os alunos, ou seja, com uma educação que não leve a ideologização do consumo, da alienação para podermos de certa forma resgatar os valores, e o próprio respeito ao ser humano, com uma educação que prime por uma ideologia que vislumbre o ser humano em sua totalidade sem a dicotomia entre o trabalho manual e o intelectual. Saliendo-se, pois a situação atual da escola, na passagem do séc. XX para o séc. XXI frisando as questões do mundo do trabalho e da educação no contexto capitalista, mediante uma abordagem ética e política, detecta-se que são inserções importantes, por meio das quais, o indivíduo situa-se na sociedade.

3.2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARANAENSES PARA O ENSINO MÉDIO

Nesta parte desta seção será enfatizada a política educacional paranaense para o ensino médio e profissional no período de 1995 até os dias atuais bem como, as suas características históricas fundamentais, demonstrando sinteticamente as relações que envolveram a reforma do ensino médio e profissional no Paraná, ancorada no PROEM - Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná, implementada nos Governos de Jaime Lerner (1995-2002), explicitando a relação da reforma educacional do Estado Brasileiro com a reforma educacional no Paraná, a partir de 1995.

O Programa de Reforma educacional do Estado foi composto por Projetos/Programas: PQE – Programa de Qualidade no ensino Público Paranaense para o Ensino Fundamental; PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio Paranaense. O PROEM e o PQE eram regidos pelo BID e Banco Mundial, impulsionou a especulação e o parasitismo do capital financeiro internacional e suas alianças reprodutivas e serviços com as classes dominantes locais, conforme explica Deitos (2003, p.103-105):

No campo da educação essas “inovações promissoras” foram articuladas e desenvolvidas de várias formas e maneiras, através de incentivo para diretores, programas de “Vale Saber” aos professores da rede estadual, desenvolvimento de projetos, concurso de gestão da excelência entre as escolas estaduais, gincanas, feiras culturais e de equipamentos de informática e livros, cursos de treinamento e aperfeiçoamento aos professores e demais servidores em várias modalidades e de diversos conteúdos, que abrangiam desde a revisão curricular até as assessorias e missões mais pragmáticas e sistemáticas para determinados setores dirigentes nos diversos níveis da SEED e de outros setores da estrutura governamental estadual.

Deitos (2003), observa que o programa contou com financiamento interno, ou seja, da parte considerada como a contrapartida local, correspondente aos recursos do Estado do Paraná, na ordem de 122 milhões de dólares, e 100 milhões de dólares provenientes do financiamento externo junto ao BID, totalizando 222 milhões de dólares, tendo suas ações previstas e o desembolso dos recursos somente concluídos em 2004, já no governo de Roberto Requião (2003-2006), em

razão de problemas que ocorreram com o desenvolvimento do Programa, e que culminou com alterações contratuais firmadas com o BID, ainda no governo Jaime Lerner.

Destaca que as propostas econômicas e teórico-ideológicas do PROEM eram as mesmas que estavam vinculadas ao interesses hegemônicos nacionais e internacionais, os governos estaduais compunham as articulações e dirigiam as tensões que sustentavam o jogo de forças políticas e econômicas que materializavam as reformas em suas unidades federadas num movimento de recíproca contribuição econômica, política e ideológica, no campo da política educacional, particularmente os pressupostos da ineficiência do sistema educacional e da inadequação educacional aos requerimentos do desenvolvimento econômico foram os sustentáculos econômicos e teórico-ideológicos que justificaram a implementação da política educacional paranaense, amparada por meio do PROEM.

[...] o empréstimo à educação, e particularmente ao PROEM, como um Programa estadual, não está isolado do conjunto de empréstimos estruturais e setoriais realizados nacionalmente, mas imbricados neles e sofrendo das mesmas condicionalidades financeiras e ideológicas impostas. Ao verificar as ações desenvolvidas e os encargos financeiros decorrentes desse processo foi possível confirmar a especulação financeira realizada através do empréstimo ao Programa, a sangria de recursos do Tesouro Estadual e a inviabilidade política e educacional do Programa implementado para os interesses sociais da maioria da população paranaense (DEITOS, 2003, p.107).

Nas palavras de Sapelli (2003), o PROEM significou o esforço do Paraná em fazer adequações em conformidade às diretrizes dos organismos multilaterais, mesmo antes da aprovação da Lei 9394/96 e do Decreto 2208/97, pretendendo ser um “laboratório de referência” para outros estados brasileiros. No Programa estava explicitado, desde sua concepção até sua “aparente” consolidação, os princípios das políticas sociais dos governos neoliberais, subjugando-se aos países tecnologicamente mais avançados. Tais políticas apresentaram a Educação como a grande “alavanca” do desenvolvimento do país e a garantia da mobilidade social para o indivíduo. Apesar de ignorar as reais necessidades dos mercados locais, o Programa contribuiu para enfatizar a auto culpabilização do trabalhador pelo seu fracasso quando da sua não inserção no mercado de trabalho.

Neste sentido, apresenta o subprograma “Modernização da Educação Técnica Profissional” que teve como objetivo principal:

[...] melhorar a educação profissional do Paraná, elevando-a ao nível pós médio, transformando alguns dos atuais Estabelecimentos de 2º grau em Centros de Educação Técnica Profissional, dotando-os de capacidade instalada apropriada e de um currículo de especialidades adequadas às demandas do mercado de trabalho aos pólos de desenvolvimento do Estado (PARANÁ, 1996, p. 48).

Sinaliza Sapelli (2003) que nesse documento evidenciam-se as relações das propostas educacionais expressas no PROEM com as orientações dos organismos internacionais multilaterais visando enfatizar as condicionalidades políticas e financeiras da política educacional em foco.

Segundo Figueiredo (2001) o PROEM contribuiu para a construção da “centralidade da educação básica”, divulgada pelos Organismos Internacionais Multilaterais, mais especificamente o Banco Mundial, a UNESCO, UNICEF em suas políticas educacionais na década de 90.

O autor enfatiza que as orientações e as propostas do Banco Mundial foram implantadas por meio de cinco componentes também chamados de Programas de ação do PQE: 1) Materiais Pedagógicos; 2) Capacitação dos Recursos Humanos da Educação; 3) Rede Física; 4) Desenvolvimento Institucional; e 5) Estudos, Pesquisas e Avaliação. PARANÁ, SEED. PQE – Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná: resumo do projeto. Curitiba-PR, 1994.

Destaca também que foram contemplados os objetivos do Plano Decenal da Educação 1993/2003 que eram: 1) satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem [...]; 2) universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento; 3) ampliar os meios e o alcance da Educação Básica; 4) fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromissos; 5) favorecer um ambiente adequado à aprendizagem; 6) incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da Educação Básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação; 7) estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional. (BRASIL, 1994, p. 31-34).

Acrescenta Sapelli (2003) que, por conta destas ações, algumas destacadas no “Plano Decenal 1993/2003”, foram efetivadas pelo governador Jaime Lerner, tais como: 1) desenvolvimento de novos padrões de gestão educacional; 2) estímulo às inovações; 3) eliminação das desigualdades educacionais; 4) melhoria do acesso e permanência escolar; 5) avaliação da qualidade e à eficiência da democratização da gestão escolar; e 6) Sistema de Educação à Distância.

Considera também que o Brasil, na época, era o maior devedor do Sul do continente do Banco Mundial, FMI – Fundo Monetário Internacional. Isso posto, pode-se observar a estreita ligação no contexto da reforma em âmbito nacional e internacional com os países endividados e exportadores de capital líquido, devendo muito, principalmente os da América Latina para os países centrais do capitalismo.

Para subsistir e promoverem a reforma educacional brasileira aliaram-se a trama mundial financeira subordinando-se ao capital financeiro internacional suas políticas públicas de âmbito social e especialmente a educação que em 1998, segundo Libâneo (2007, p.164), contabilizava 2,7 milhões de crianças entre 7 e 14 anos fora da escola.

Foi o que aconteceu com o Brasil nos anos 90 com o Governo Collor de Mello quando abriu o mercado brasileiro e iniciou a reforma da educação brasileira. Como visto anteriormente, essas medidas produziram segundo Deitos (2003), estratégias ideológicas, financeiras e institucionais, mecanismos estes que foram chamados de mecanismos de eficiências gerencial que nada mais eram do que processos coercitivos e ideológicos da produtividade exigidas às empresas no atual contexto de acumulação do capitalismo.

Foram criadas agências reguladoras e controladoras no Estado em “obediência” à Lei de Responsabilidade Fiscal do governo federal. Na área da educação foram criadas a PARANATEC – Agência Paranaense de Desenvolvimento do Ensino Técnico e a PARANAEDUCAÇÃO – Agência do Serviço Social Autônomo. Havia estreita relação nas escolas por meio dos diretores e dos convênios com as APMS – Associações de Pais e Mestres, para o repasse de recursos

Segundo Souza (2000), a missão da organização PARANATEC era contribuir para o desenvolvimento da educação profissional de qualidade, integrando

escolas, empresas e comunidade, e atender à demanda na área tecnológica para a promoção do bem-estar da sociedade. Objetivando o social, a partir da integração dos principais agentes do desenvolvimento do setor público, comunidade empresarial e instituições de ensino público e privado – com vistas a proporcionar condições para a reformulação e o aperfeiçoamento contínuo da educação profissional do Paraná.

A PARANATEC também é considerada por Deitos (2001) como uma entidade civil criada pelo governo, de cunho privado para administrar e propor cursos a qualquer momento, de forma flexível e diversificada atendendo os interesses do mercado com finalidades sustentadas por razões econômicas e ideológicas com a promessa de empregabilidade, essa promessa motivou as redefinições da educação média e profissional. A PARANATEC não levou em consideração estudos realizados sobre o emprego e o desemprego no Brasil e no Paraná, que constatou que a escolaridade da população havia aumentado a partir da década de 80, acompanhada de um aumento do nível de desempregados mais qualificados.

Esclarece que a PARANATEC fortalecia a estratégia reguladora do governo juntamente com a criação da PARANAEDUCAÇÃO, que tinham o objetivo de impulsionar a nova institucionalidade. Buscava favorecer a capacidade organizacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR), gerando o caminho para o processo de privatização no setor.

Nesse sentido Deitos (2001), destaca a criação de agências reguladoras que realizaram ações entendidas como engendradas de mecanismos do processo de gestão, ou seja, eram estratégias de racionalização de custos já aprofundados nas empresas de modo geral. Como por exemplo: diminuir custos, aumentar lucros, para o âmbito do Estado, significando, a diminuição gasta com as áreas sociais, seja educação, saúde, saneamento básico, dentre outros. A não realização de investimentos em políticas produtivas que pudessem alterar a relação da estrutura de formação do parque industrial, comercial ou agrícola, mesmo dentro da ordem.

Como aponta Deitos (2003, p.110), dentre outros questionamentos que realiza, destacamos esta: “Como ficam contabilizados os quase 27 milhões de

dólares que estavam previstos e aprovados no orçamento do Estado para serem investidos como contrapartida local nas ações do Programa”?

O que se sabe realmente é que as ações educacionais e os recursos destinados ao PROEM nada ou quase nada contribuíram à educação paranaense, no sentido de retorno ao sistema educacional, e muito menos favoreceu a entrada de recursos adicionais para programas educacionais, no âmbito do ensino médio e profissional (DEITOS, 2003). Por outro lado, deixou o legado de uma pedagogia reprodutora e produto do capitalismo, uma educação capaz de produzir consumidores e consumistas ao modelo da sociedade vigente.

Vale lembrar o autor quando destaca que a política educacional paranaense alinhada como movimento nacional, colocou em prática ações neoliberais desencadeando-se um processo de revisão da estrutura curricular dos cursos do ensino médio e profissional. A primeira medida estabeleceu os rumos da separação entre o ensino médio e o ensino profissional. Uma das conseqüências significativas foi a cessação de cursos profissionalizantes, cursos de formação de professores em nível médio, Técnicos em contabilidade e outros, pelo programa no Paraná, pois a preocupação e dinâmica do capital sempre alimentaram e envolveram a viabilização especulativa de recursos ao PROEM.

Nessa época assistimos á um embate polêmico e angustiante ao mesmo tempo ao presenciarmos sem nada poder fazer a cessação dos cursos de formação de professores, chamado de Magistério. Como bem destaca Piassa (2006, p.7) já não era importante uma “formação profissional sólida, realizada em vários anos, para a realização de funções específicas com identidades bem perfiladas, não seria mais interessante num mercado de trabalho tão volúvel incerto”.

No tocante ao Ensino Médio Profissional, presenciamos uma mudança radical nos rumos dos cursos técnicos. Pela adesão ao PROEM (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio), em outubro de 1996, a SEED-PR ordenou o fechamento dos cursos técnicos profissionalizantes na rede pública, para as escolas que aderiram a este programa. Entre eles, encontrava-se o Magistério. Com esta medida compulsória, os 1.080 cursos técnicos profissionalizantes da rede pública paranaense foram paulatinamente sendo encerrados, de modo que, no ano de 1997, as escolas que aderiram ao PROEM foram impedidas de matricular alunos para os primeiros anos dos cursos técnicos e até o ano 2000, as últimas turmas foram extintas, findando, portanto, a oferta do ensino médio profissionalizante na rede pública estadual. (GOMIDE; MIGUEL, 2008).

E como também aponta Miranda (2000), a partir de 2007 encerram-se a oferta dos cursos profissionalizantes nas escolas oficiais do Paraná. A cessação era contada como adesão “espontânea” ao PROEM, mas quem estava lá no chão da escola de Magistério sabe que essa espontaneidade na verdade, assinar o termo de adesão significava ratificar o que era denominada na época de gestão democrática. Não tínhamos informações claras sobre o programa e não se tinha compreensão objetiva fato que como aponta Sapelli (2003) demonstrava as intenções ideológicas do governo e do Banco Mundial que financiava o PROEM.

Era previsto pelo programa que a Educação Técnica Profissional ficaria a cargo de uma empresa civil que não tinha fins lucrativos, a PARANATEC que como sabemos tinha a função de “coordenar a parceria entre as instituições de ensino, a comunidade e a iniciativa privada para a criação e o desenvolvimento de cursos do ensino profissionalizante em áreas que atendam a vocação regional e a demanda de mercado.” (PARANÁ, 1996, p.68).

Apenas 14 escolas se rebelaram e não assinaram o termo de adesão ao PROEM para a cessação dos cursos profissionalizantes no Magistério, tristemente como aponta Piassa (2006) professores aceitaram passivamente esse “aborto” neoliberal realizado na formação de professores do Estado do Paraná. Muitos dos professores das disciplinas do curso de Magistério foram encaminhados para atuarem como “Professores Pedagogos” sem ao menos saberem realmente qual seria essa nova função, sem terem feito essa opção, tiveram que aceitar por força dessa política neoliberal.

A sociedade se manifestou contrária a cessação dos cursos conforme Sandri (2007, 1996, p.10) demonstra por meio de notícia de jornal:

Diante dessas questões, em 1996 tramitou, na Assembléia Legislativa do Estado do Paraná, um decreto parlamentar dos deputados estaduais Luiz Cláudio Romanelli (PMDB) e Ângelo Vanhoni (PT) que anulava a proposição de extinção dos cursos profissionalizantes em nível médio, inclusive, deputados aliados ao governo, diante da pressão popular, também se posicionaram contrários ao aniquilamento desses cursos. Os resultados de tal conflito podem ser exemplificados pelo conteúdo de uma reportagem da época: Depois de uma reunião de quase duas horas com deputados e o governador Jaime Lerner, ontem [18/11/96] pela manhã, o secretário Ramiro Wahrhaftig anunciou que a adesão ao Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino médio (Proem) ficará a cargo de cada uma das 738 escolas de 2º grau existentes no Estado. O fim da obrigatoriedade de adesão ao Proem

foi a “moeda” utilizada por Wahrhaftig para conter a disposição da bancada governista de derrubar o programa em votação na Assembléia. É que hoje [19/11/96] entra em votação o projeto de decreto legislativo que anula a decisão de extinguir as matrículas para os cursos profissionalizantes a partir de 1997. (FOLHA DE LONDRINA, 19/11/96).

Sandri (2007) destaca que a SEED/PR, apesar de ter confirmado o caráter opcional de aceitação ao PROEM, garantiu que as instituições oficiais que não fechassem os cursos técnicos em nível médio não receberiam os recursos do Programa, o que estimulou a concordância de um número expressivo de escolas. De acordo com a Direção – Jornal do Administrador Escolar (nº 8 de jan., 1997a, p. 3), da SEED/PR, “A adesão ao PROEM atingiu 90,51% das escolas de segundo grau do Paraná no final do ano passado [1996], o que representa 668 dos 738 estabelecimentos do Paraná.”

No Estado todo apenas algumas unidades escolares e comunidades diretamente envolvidas com o ensino profissionalizante, resistiram à política neoliberal e conseqüentemente às suas medidas. Ao todo 26 destes cursos continuaram em funcionamento no Paraná, sendo 12 da área agrícola e 14 dos cursos de formação de professores. De modo geral, o processo foi imposto ao conjunto da área educacional.

Assim, Resolução nº 4056/96 determinou:

Com a finalidade de mobilizar as instituições educacionais e os segmentos do governo e da sociedade para a tarefa de elevação dos padrões de eficiência e qualidade da oferta de ensino e de promoção da equidade educacional, com vistas à formação integral da pessoa, para o pleno exercício da cidadania e para atender às exigências econômicas do mundo atual.

[...]

Art. 1º - Implantar, a partir do início do ano de 1997, o Curso de Educação Geral de 2º Grau, em substituição à (s) habilitações do mesmo grau, nos estabelecimentos de ensino onde não haja a oferta deste curso.

Art. 2º - A formalização de substituição dos cursos profissionalizantes por Educação Geral, deverá ser feita pelos Núcleos Regionais de Educação para cada estabelecimento, nos termos da deliberação nº 030/80 – CEE.

Art. 3º Determinar que as matrículas iniciais para o ano de 1997, no Segundo Grau Regular, sejam feitas exclusivamente em Cursos de Educação Geral. (PARANÁ, 1996).

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

Afirma Sandri (2007), que esse processo neoliberal modificou a estrutura curricular para o ensino médio de educação geral causando a redefinição de conteúdos e de disciplinas. Toda esta modificação foi operada nos moldes da articulação produzida com as diretrizes curriculares nacionais, ou seja, nas mesmas concepções teórico-ideológicas que já sustentavam os fundamentos que das discussões dos parâmetros curriculares para o ensino fundamental, a proposição e aprovação da LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394, de 1996, e o do Plano Nacional de Educação, de 2001.

Como consequência ocorreu cortes em determinadas disciplinas e os conteúdos científicos seguiram uma nova linhagem pedagógica, foram calcados sob a perspectiva dos educadores defensores da pedagogia das competências e da sociedade capitalista.

Nesta época,

Como resultado do processo de alteração estrutural que envolvia o desenvolvimento da capacidade pedagógica e de transmissão de conhecimentos culturais e científicos gerou-se uma perversa campanha de enxugamento das funções administrativas e pedagógicas que propunham a diminuição do quadro docente em metas que o BID considerava razoáveis de no mínimo oito mil (8.000) trabalhadores do setor educacional na função docente e as proposituras de revisão de planos e cargos de carreira. Para o atingir essa meta o governo Jaime Lerner e o BID entendiam que era necessário destruir as resistências organizacionais dos trabalhadores do setor educacional e enfraquecê-los em seus organismos sindicais e de classe. (DEITOS, 2003, p.14).

Em decorrência desse enfraquecimento o autor destaca que a formação teórico-ideológica que deveria dar suporte para as proposições dessa política educacional paranaense foi concebida como “uma casa de saneamento individual do quadro técnico e docente, da comunidade e de atores sociais considerados estratégicos para o processo de convencimento político. Essa escola chamava-se Universidade do Professor e era sediada na cidade de Faxinal do Céu,

no Paraná”. (DEITOS, 2003, p.13). Era estabelecido anualmente um cronograma para as capacitações que os professores teriam que participar, para compreenderem os benefícios do capitalismo e da sociedade neoliberal. O que o autor destaca como a “formação de uma teia ideológica de proteção ao individualismo promovido e exacerbado”.

Para Deitos (2003, p.14), a programação efetuada pela Universidade do Professor em Faxinal do Céu, “envolia volumosos recursos do Tesouro do Estado e contratuais com o BID através do financiamento do PQE - Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná e PROEM”.

Neste momento no Estado, o total de alunos matriculados no ensino médio paranaense era de aproximadamente 500 mil alunos, e as escolas profissionalizantes criadas ou redefinidas pelo governo no Paraná, passaram a atender progressivamente um contingente de alunos que, ao final do período dos governos Jaime Lerner, não atingia quatro por cento (4%) do total acima destacado. Porque os novos cursos profissionalizantes gerados através da chamada reorganização e regionalização davam oferta de poucos cursos, que atendiam as áreas e as necessidades consideradas emergentes para os setores agrícola e agroindustrial, industrial, comercial e de serviços.

Era um modelo de profissionalização que pretendia atender o desenvolvimento econômico empreendido no Estado do Paraná que possuía suas bases neoliberais em: a) forte redefinição econômica e política; b) privatização de setores estratégicos da economia estadual, tais como saneamento básico, comunicações, energia, estradas etc; e c) forte incentivo fiscal, infra-estrutural e financeiro gerado com a instalação de empresas (DEITOS, 2003). O autor constata que esse modelo não proporcionou condicionantes para a empregabilidade dos jovens e adultos do ensino médio ou profissional, e nem condições importantes para o acesso para o trabalho produzido pela economia paranaense, e o desemprego que havia se instalado desde a década de 1980 não foi superado.

O autor cita de forma irônica em seu texto os “sucessos” que o neoliberalismo promoveu à sua própria reprodução e acumulação de capital no Paraná:

[...] estatísticas econômicas e sociais sobre o desenvolvimento econômico e social do Estado do Paraná, nos anos 1980 e de 1990 a 2002, não permitem dúvidas. Cresceu a riqueza acumulada da parcela rica e minoritária da população; cresceu a renda de uma pequena faixa populacional que compunha a elite; cresceu a arrecadação orçamentária estatal; cresceu o PIB-Estadual - Produto Interno Bruto do Estado do Paraná; cresceu a lavagem de dinheiro público e privado; cresceu a remessa de dinheiro e lucro ao exterior; cresceu o processo de internacionalização da economia estadual; cresceu a produtividade do agronegócio, da indústria e dos serviços; cresceu a escolaridade da população; cresceu os matriculados e concluintes do ensino fundamental, médio e superior; cresceu a pobreza e a miséria; cresceu a violência; cresceu o desemprego e o processo de marginalização social aumentou alarmantemente. (DEITOSb, 2003, p.15)

Segundo Deitos (2003b), podemos destacar que as reformas educacionais tanto nacionais como estaduais estavam articuladas com um conjunto de reformas estruturais e setoriais e que no Estado do Paraná, especialmente as promovidas para o ensino médio e profissional a partir do PROEM, operacionalizaram e materializaram essas reformas:

Os governos Jaime Lerner avançaram, no período compreendido de 1995 a 2002, significativamente, na implementação da política educacional para o ensino médio e profissional, e, também, nas outras áreas educacionais, envolvendo o ensino fundamental e o ensino superior. Tal avanço esteve fertilizado ideológica e economicamente pelas proposições e orientações neoliberais e sustentaram toda a direção política e econômica que os governos Jaime Lerner implementaram no Estado do Paraná (Cf. NOGUEIRA et al, 2001; DEITOS, 2003; REIS, 2001; SAPELLI, 2003; FIGUEIREDO, 2005; LIMA, VIRIATO, ZANARDINI, 2003; SILVA, 1999; SILVA, AOYAMA e SILVA, 2003; CZERNISZ, LENARDÃO, FERREIRA e FRANCISCO, 2003; NOGUEIRA, FIGUEIREDO e BORGES, 2003; NAGEL, 2001). Essas proposições e orientações não estavam isoladas regionalmente como ações meramente locais. Estavam, regional e nacionalmente, articuladas num movimento de recíproca contribuição política, econômica e ideológica. Tanto assim que, no mesmo período dos governos Jaime Lerner, os governos de FHC, 1995-2002, deram exemplares demonstrações da fértil articulação na implementação da política educacional nacional para o ensino médio e profissional com as políticas estaduais implementadas. Essa articulação possibilitou a direção norteadora das diretrizes à política educacional nacional, ao efetivarem ações estatais e institucionais capazes de produzirem a sustentabilidade política e ideológica necessária à concretização dos pressupostos neoliberais nas reformas realizadas no país, e possibilitarem a sustentação econômica e política ao entrelaçamento dos interesses internos com os interesses hegemônicos externos. É nesse terreno que germinou a história da política educacional paranaense para o ensino médio e profissional. (DEITOSb, 2003, p.4).

Neste sentido a política educacional paranaense para o ensino médio e profissional, segundo o autor, foi tomada da mesma sistemática financeira e ideológica exigidas aos outros setores sociais e econômicos estaduais ou nacionais. Ou seja, norteadas pelos pressupostos da ineficiência do sistema educacional e da inadequação educacional aos requerimentos do desenvolvimento econômico. Portanto, os sustentáculos econômicos e teórico-ideológicos que justificaram a implementação da política educacional paranaense, ancorada através do PROEM, foram a ineficiência do sistema educacional e da inadequação educacional aos requerimentos do desenvolvimento econômico.

Com este objetivo em acomodar esta ineficiência e inadequação, foram realizadas ações promovidas por um conjunto de instrumentos administrativos, institucionais, financeiros e educacionais por meio do PROEM. No intuito de dar conta destas ações foram estabelecidos três subprogramas: 1) Melhoria da Qualidade do Ensino Médio, composto de um conjunto de componentes: Insumos para Otimização, Insumos para Melhoria da Qualidade Educacional, Desenvolvimento de Recursos Humanos e Melhoria da Qualidade para a Formação de Professores. 2) Modernização da Educação Profissional, com a componente Regionalização da Oferta de Educação Profissional, para criar infra-estrutura dos Complexos de Educação Técnico-Profissional. 3) Fortalecimento da Gestão do Sistema, era previsto um conjunto de atividades, que iriam desde o planejamento estratégico até a administração do Programa.

Autores como Deitos (2003), Sapelli (2004), Kuenzer (2005) enfatizam que as razões econômicas que sustentaram a política educacional paranaense para o ensino médio e profissional, deixaram um conjunto de alterações estruturais, funcionais, pedagógicas e culturais profundamente danosas para o desenvolvimento humano socialmente viável.

Neste sentido por meio da ótica e pesquisa de Sapelli (2004) podemos enfatizar que nas duas gestões de Lerner, houve descaso em relação a formação dos funcionários das escolas recebendo capacitação somente em consonância com o utilitarismo capitalista. Em relação ao modelo de gestão adotado, a função do diretor ganhou um destaque especial e de importância significativa para a consolidação dos programas, explicita a autora e acrescenta a

citação de Lück (1998, p. 56) que aponta a ação ideal deste diretor e traça o seu perfil.

Definem objetivos claros; exibem confiança e receptividade com relação aos outros; discutem fatos abertamente; solicitam e ouvem ativamente o ponto de vista dos outros; convivem com situações ambíguas e com circunstâncias que mudam constantemente, aceitando-as; utilizam a gestão participativa para conseguir a ajuda dos outros.

Perfil do diretor da Escola eficaz:

ÁREA ADMINISTRATIVA:

Visão de conjunto e estratégica; conhecimento da política e da legislação educacional; competência administrativa e pedagógica; habilidades de planejamento; habilidades de manejo e controle de orçamento; habilidades de organização; habilidades de acompanhamento e monitoramento; habilidades de avaliação; habilidade de usar uma grande variedade de técnicas de solução de problemas; habilidades de tomar decisões eficazmente; habilidades de resolver problemas criativamente.

ÁREA DE RELACIONAMENTO INTERPessoal/INTELIGÊNCIA EMOCIONAL:

Habilidade de se comunicar eficazmente; habilidade de mobilizar a equipe escolar e comunidade local; habilidade de facilitar processos de equipe; habilidade de desenvolver equipes; habilidades de negociar e resolver conflitos; habilidade de avaliar e dar *feedback* ao trabalho dos outros.

Sapelli (2004) enfatiza que com o processo de formação do professor, a formação continuada não houve preocupação com os saberes, os quais devem fazer parte da capacitação docente; o saber atitudinal: atitudes e posturas; o saber crítico contextual: compreensão das condições sócio-históricas em que o homem está envolvido; saberes específicos: oriundos das ciências, das artes, das técnicas; saber pedagógico: aquele que dá direção ao processo educacional; saber didático-curricular: procedimentos técnico-metodológicos. Tal fato empobreceu a formação dos professores precarizando a educação pública do Paraná.

Destaca também a organização do currículo, no qual houve carga horária mínima para o diurno, e nem cumpriu o mínimo obrigatório para o noturno. A falta de material didático; a formação continuada aligeirada; número máximo de alunos em cada espaço de aula; fragmentação das disciplinas e modalidades de ensino; promoção de uma formação superficial para o trabalho.

Roberto Requião, ao assumir o governo do Estado do Paraná 2003/2006, retomou por meio da Secretaria de Estado da Educação retomou a

Educação Profissional na Rede Pública de Ensino, contrariando o decreto nº 2.208/97 que desvinculou a modalidade do Ensino Médio (Pós Médio), e reduziu a oferta nos colégios do Estado. Medida esta que foi considerado pela grande maioria dos profissionais da educação como um retrocesso na educação paranaense, pois restaurava a tão criticada dualidade em nome da formação de mão-de-obra qualificada tecnologicamente, para atender às exigências do mercado.

O Decreto Nacional nº 2.208/97 havia instalado um novo modelo de educação para o Ensino Médio e Educação Profissional ao regulamentar o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9394/96. Esse modelo tinha como um de seus pressupostos teóricos o modelo de competências, foi organizado para atender tanto os alunos egressos dos diversos níveis de ensino e aos trabalhadores, independentemente de sua escolaridade. Apresentava como objetivos segundo Moraes e Ferreti (1999) a formação de técnicos de nível médio e tecnólogos de nível superior para os diferentes setores da economia; especialização e aperfeiçoamento do trabalhador em seus conhecimentos tecnológicos; qualificação, requalificação e treinamento de jovens e adultos com qualquer nível de escolaridade, visando sua inserção e melhor desempenho no exercício do trabalho.

Em atendimento à legislação, o ensino Médio foi organizado em três níveis: básico, técnico e tecnológico. Suas características estão descritas no Decreto 2.208/97:

- **básico**, destinado à qualificação, requalificação e reprofissionalização de trabalhadores, independentemente de escolaridade prévia, constituindo-se em modalidade de educação não-formal e de duração variável, não estando sujeita à regulamentação curricular e conferindo aos concluintes certificado de qualificação profissional;
- **técnico**, destinado a habilitar profissionalmente alunos matriculados em cursos de nível médio ou dele egressos, com organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este em instituições públicas ou privadas e conferindo aos concluintes o diploma de técnico de nível médio, e

- **tecnológico**, em nível superior, destinado a egressos do Ensino Médio e técnico, devendo atender aos diferentes setores da economia, conferindo aos concluintes o diploma de tecnólogo.

Dentre as consequências deste decreto nacional que regulamentou os artigos da LDB 9394/96 em relação à educação profissional, foi a extinção do curso técnico integrado, modalidade de ensino das Escolas Técnicas e CEFETs desde 1942 e que, conforme Lima Filho (2003, p. 22), visava a formação de técnicos de nível médio, uma das atividades nas quais essas escolas demonstraram, durante décadas, terem bastante sucesso.

Assim, se é verdade que a concepção original dos técnicos integrados oferecidos por Escolas Técnicas e CEFETs se vinculava às orientações tecnicistas, ainda assim, as diversas possibilidades de integração de conteúdos da teoria e a infraestrutura disponível na maioria dessas instituições, fez com que esses cursos viessem a constituir, na prática, a experiência na história da educação brasileira que mais se aproximou de uma formação integral no nível médio, embrião do que poderia aproximar-se da concepção de politécnica em construção. (LIMA FILHO, 1999, p.23).

Com a extinção dos cursos pelo Decreto nº 2.208/97 rompeu-se a possibilidade de que um conhecimento escolar fosse visto de forma global e também de forma ampliada. O decreto os cursos técnicos por serem independentes do nível médio, art. 5º do decreto, poderiam ser concomitantes ou posteriores à conclusão do Ensino Médio não mais integrados.

Como já visto, no Paraná em 2003/2006 o governo Requião entendeu que a LDB/96 não proibía a integração entre o ensino Médio e a Educação Profissional e enviou ao Conselho Estadual de Educação o projeto de implantação, o qual foi aprovado pelos pareceres nº1086/03 e 1095/03. Como amparo a decisão que o governo do Paraná já havia tomado lançou-se o Decreto nº 5.154/04,

Art. 1º A educação profissional, prevista no art. 39 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), observadas as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação, será desenvolvida por meio de cursos e programas de:

- I - formação inicial e continuada de trabalhadores;
- II - educação profissional técnica de nível médio; e

III - educação profissional tecnológica de graduação e de pós-graduação.

Art. 2º A educação profissional observará as seguintes premissas:

I - organização, por áreas profissionais, em função da estrutura sócio-ocupacional e tecnológica;

II - articulação de esforços das áreas da educação, do trabalho e emprego, e da ciência e tecnologia. (Decreto Nº 5.154 de 23 de Julho de 2004).

Lima Filho (2003), considera que o Decreto 5.154 no qual se explicitaram concepções e propostas dos diversos segmentos da sociedade civil e do País, demonstra o grau de polêmica que existe na política educacional. Em sua análise o autor advoga que se por um lado ele revoga o Decreto 2.208/97 e devolve a possibilidade de articulação plena do Ensino Médio com a educação profissional, mediante a oferta do Ensino Médio Integrado ao ensino técnico, por outro lado, mantém as alternativas anteriores que haviam sido fortalecidas e ampliadas com o Decreto 2.208/97 que expressam a dualidade estrutural da educação brasileira.

[...] o Decreto 5.154/04 traz dentro de si as mesmas contradições, deixando claro que a definição e condução da política educacional dependerão fundamentalmente da ação das instituições da sociedade civil organizada que tenham compromisso com a construção e o avanço da democracia social e da capacidade de interlocução e pressão destes com os governos reforçando o que já havia sido colocado por Kuenzer (2000, p. 20) que “a elaboração de uma nova proposta pedagógica que conduza a essa formação de novo tipo não é um problema pedagógico, mas um problema político” e considerando ademais que, embora os instrumentos jurídicos direcionem e condicionem as ações, ao fim e ao cabo, a negação ou a afirmação de uma lei dependem das forças sociais em disputa. (LIMA FILHO, 1999, p.25).

No Estado do Paraná o Governo retoma a partir de sua tomada de decisão em relação aos cursos técnicos em 2003/2004 o debate em torno das concepções que antecederam a LDB 9394/96, no final da década de 80, e retoma uma proposta com a articulação entre a ciência, a cultura e o trabalho como pressupostos norteadores de sua política educacional. O termo politecnia não aparece explicitamente, mas como o autor aponta, trata-se de se investigar a conexão entre aquela concepção dos anos 80 e as proposições atuais baseadas nestas categorias articuladoras, uma vez que nas palavras de Saviani (2002), foi apropriado pelo discurso liberal.

Entendemos que o ensino Médio Integrado é um grande desafio atual e assume grande relevância em razão das expectativas da elaboração dessa nova política pública tendo como articulação com a educação básica e com a educação superior, na proporção de um projeto nacional de desenvolvimento, justo, igualitário e sustentável tendo o compromisso com a redução das desigualdades sócias e a elevação dos níveis de escolaridade no Paraná.

Medidas estas que o governo vem trabalhando desde então com o objetivo da integração entre o Ensino Médio e a Educação Profissional para que a necessidade do capital de intervir na formação do trabalhador seja desestabilizada, e este receba uma formação de qualidade com os elementos científico-tecnológicos e histórico-sociais que a vida social exige, e não somente o que era oferecido: o adestramento e o preparo para as atividades de produção numa versão dicotomizada e alienada da pessoa humana.

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

[...] escola em que ao se trabalhar os saberes, por meio do processo de ensino e aprendizagem, promova quem aprende e quem ensina, e nessa simbiose, sejam produzidas as bases de uma nova sociedade que se contraponha ao modelo gerador de desigualdades exclusão social que impera nas políticas educacionais de inspiração neoliberal. (ARCO-VERDE, 2006, p.1).

Para essa autora, uma escola em sintonia com a função social foi um dos desafios para a recuperação da escola pública paranaense por meio da elaboração das diretrizes curriculares. O conceito usado para nortear os trabalhos foi o de que Diretriz não é dogma, mas um lugar textual marcado pela provisoriedade de certas reflexões, pela passagem em direção aos múltiplos fazeres que articulam conhecimentos, fazeres capazes de atender às diferentes demandas das comunidades escolares espalhadas em todos os cantos do Estado. Se não são

dogmáticas, provocam uma abertura em sua prática e os professores puderam ter uma ação contínua de escritura e reescritura do texto. Desta forma, fica claro que as diretrizes não têm o intuito de limitar ou circunscrever as práticas docentes, mas de darem curso, por meio dessas mesmas práticas a um processo contínuo de ensino na escola pública do Paraná.

O percurso histórico nos faz lembrar que o Estado do Paraná, como aponta a autora, aproximadamente há 20 anos atrás, promoveu um processo de elaboração de propostas curriculares que se concretizou no Currículo Básico, em 1990, e no Projeto de Reestruturação do Ensino de 2º Grau, em 1993.

Mesmo regendo uma prática reflexiva de construção de proposta pedagógica para os professores paranaenses, o que entendemos que foi de grande valia pedagógica, o Currículo Básico, sofreu uma interrupção com as mudanças das políticas públicas de educação apontadas pelas novas gestões governamentais. Gestões estas que vieram para o Estado e também dos programas do Governo Federal, pela LDB 9394/96, as DCNs Nacionais e os PCNs propostos pelo Ministério da Educação no Governo de Fernando Henrique Cardoso, como já vimos.

Para a maioria da população brasileira, afirma a autora, a escola constitui-se com a alternativa concreta de acesso ao saber, que é entendido como o conhecimento científico socializado de forma sistematizada na instituição escolar e sob esta perspectiva de escola pública é que foram construídas as diretrizes curriculares do Paraná.

Como referências para as discussões das diretrizes no estado, foram estabelecidas elementos de análise que nortearam as ações a serem desenvolvidas como: o compromisso com a diminuição das desigualdades sociais; a articulação das propostas educacionais com o desenvolvimento econômico, social, político e cultural da sociedade; a defesa da educação básica e da escola pública, gratuita de qualidade, como direito fundamental do cidadão; a articulação de todos os níveis e modalidades de ensino; e a compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos. Para o programa de construção dessas diretrizes a Superintendência da Educação da SEED adotou referências teóricas, metodológicas e orientações para o processo de discussão com base na observação da história educacional construída no Estado do Paraná e nos princípios políticos apontados pela gestão 2003-2006 e nos fundamentos teóricos em que estes se sustentam.

Buscou-se também a participação do coletivo dos profissionais da Educação nas discussões (ARCO-VERDE, 2006, p.14).

São princípios da política pública adotada: o acesso, a permanência e o sucesso de todos os alunos na escola; a valorização do professor e de todos os profissionais da educação; o trabalho coletivo e a gestão democrática em todos os níveis institucionais; e o atendimento às diferenças e à diversidade cultural. E para as discussões curriculares construiu-se uma seqüência de passos para realização do processo como: a visão de mundo, de homem e de escola; a concepção de Educação, suas teorias e práticas; a contextualização da Educação frente á conjuntura nacional, os estudos da realidade sócio-econômica e cultural da região; o perfil do aluno e do professor paranaense, bem como da escola e dos órgãos colegiados; as diretrizes curriculares nacionais; a legislação educacional atualizada, os resultados de estudos de demandas escolares; as bases do Projeto Pedagógico da Escola.

O currículo foi pensado de uma maneira ampla, refletindo sobre a seleção, nunca inocente, dos elementos que compõem a prática pedagógica na medida em que, como se vê,

[...] o discurso sobre currículo, mais que mera descrição, é construção de uma identidade. Identidade esta que deve refletir na especificidade do trabalho educativo de cada disciplina, mas sempre na busca da totalidade, rompendo com a cultura da fragmentação que está posta na prática escolar. (ARCO-VERDE, 2006, p.16).

Entende-se que por meio do currículo se materializa na escola a fragmentação do trabalho que está posta na sociedade capitalista, porque é o espaço de acesso ao saber teórico que está vinculado à cultura hegemônica em suas diferentes fases ao longo do processo histórico.

Neste sentido, a separação entre teoria e prática conforme Arco-Verde (2004) está na gênese da forma de produção capitalista, daí a dificuldade de sua superação, unicamente pela via do trabalho pedagógico escolar. É preciso entender melhor a articulação entre a teoria e a prática na perspectiva do materialismo histórico.

A base disciplinar da proposta curricular do Estado do Paraná, a partir das orientações vistas, está na ênfase aos conteúdos científicos, nos saberes

escolares das disciplinas que compõem a matriz curricular. Foram selecionadas de acordo com a tradição curricular e, conforme a LDBEN/96, não em temáticas para o desenvolvimento de competências e habilidades, como era a direção anterior dos PCNs.

Neste sentido, foram realizados estudos de como se dá a apropriação de conhecimentos a partir de realidades distintas, da diversidade cultural do estado, das realidades sociais e econômicas e dos perfis que possui os educandos. Assim as reformulações curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná foi fundamentado na idéia de conteúdos estruturantes das disciplinas escolares. Ou seja, pelos saberes, conhecimento de grande amplitude, conceitos ou práticas que identificam e organizam os campos de estudo de uma disciplina escolar, que são fundamentais para a compreensão de seu objeto de estudo.

Para fundamentar a proposta de conteúdos estruturantes apresentadas nas diretrizes, recorreu-se ao conceito de práxis como princípio pedagógico e curricular, em que a ação humana se conjuga as condições sociais, econômicas, ideológicas e históricas. Sanchez Vásquez (1997) aponta que a práxis se apresenta como teoria e prática ao mesmo tempo, portanto inseparáveis do processo de conhecimento dos homens, ou seja, da atividade humana. Portanto, numa intenção de possibilitar para o indivíduo à emancipação humana a práxis é incorporada enquanto categoria teórico-metodológica.

O processo dialético de educação perpassa todo o trabalho do educador e dos alunos, estruturando e desenvolvendo a elaboração do conhecimento escolar, tanto no que se refere à nova forma de o professor preparar os conteúdos e elaborar e executar seu projeto de ensino e de aprendizagem, como nas respectivas ações dos alunos. Refere-se, portanto, à totalidade do processo pedagógico, que possibilita a tomada de consciência sobre a prática social do professor e dos alunos, conduzindo-os para o caminho do conhecimento teórico que iluminará seu novo fazer prático, tornando-o mais científico. (GASPARIN, 2007, p.10).

O método utilizado é o dialético, pelo qual o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, em que o conhecimento se configura a partir da própria realidade para transformá-la.

Nessa perspectiva, a proposta também exige uma nova forma de encaminhamento metodológico e, assim, um “novo” saber fazer docente, para dar conta de atender aos pressupostos assumidos na fundamentação teórico-metodológica, a qual ressalta a importância da questão do método, onde a categoria da totalidade e da práxis deve ser incorporada, como condição para que os professores desenvolvam suas práticas pedagógicas a favor da apreensão dos conhecimentos científico-tecnológicos, históricos, filosóficos e sociais pelos alunos, sempre pensada na dimensão da formação humana - da formação omnilateral dos sujeitos. Como já se discutiu, essa metodologia encontra-se ancorada nos princípios do trabalho, da cultura, da ciência e da tecnologia os quais incorporam a historicidade, a totalidade e a práxis como categorias fundantes, portanto como elementos sem as quais essa proposta não poderá ser identificada como tal, ao ser materializada em práticas curriculares e de ensino aprendizagem no interior das escolas paranaenses. (ARCO-VERDE, 2006, p.21).

A elaboração das diretrizes curriculares no Paraná por se apresentar como uma política pública, que seria construída e assumida pela escola, pela população e garantida pelo governo aconteceu como um processo coletivo e contou com seis fases de reformulação segundo Arco-Verde, (2006, p.23-25). A 1ª fase ocorreu em 2003, foi a discussão do estado d'arte das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Paraná, na qual, a partir de Seminários com produção, publicação e distribuição de documentos referenciais, pode-se avaliar os seguintes tópicos: “Conjuntura da Educação Nacional e os desafios da reformulação curricular”, “Elementos norteadores da reformulação curricular” e “As diretrizes curriculares nos diferentes níveis e modalidades de ensino”.

Na 2ª fase, ocorrida em 2003 e 2004 foram discutidas as Diretrizes da proposta pedagógica das disciplinas da Educação Básica, por meio de diversos cursos, eventos e reuniões técnicas com o coletivo dos professores, que tiveram como objetivo, analisar os *desafios curriculares para as áreas de ensino* de todos os níveis e modalidades de ensino e dos cursos específicos da Educação Profissional.

A 3ª fase, em 2004 e na continuidade de 2005, com um processo coletivo de discussão curricular, a partir das bases escolares, em que os protagonistas, das reflexões e encaminhamentos, foram os professores da rede estadual. Entende-se, neste sentido, que retomar na escola as discussões pedagógicas e a proposta curricular, como uma atividade do cotidiano dos professores é uma tarefa prioritária, num pacto para a construção legítima das diretrizes curriculares que servirão de referência para a formação dos alunos do

Estado do Paraná. Para tanto, foram estratégias fundamentais as reuniões pedagógicas, reuniões de estudos e eventos institucionais, em níveis municipais, regionais e estadual.

A 4ª fase que também se iniciou em 2004 e se concretizou em 2005 foi a sistematização das diretrizes curriculares por disciplina, níveis e modalidades de ensino. Os documentos encaminhados pela SEED foram enriquecidos com a contribuição dos professores das disciplinas, níveis e modalidades, dos diferentes municípios, em todos os NREs, para congregar a visão do que se esperava das diretrizes curriculares do Estado do Paraná. A 5ª fase do processo com a sistematização das propostas em um texto preliminar, sob a responsabilidade dos técnicos das equipes de ensino da SEED. Com a intenção de imprimir unidade teórico-metodológica às propostas das disciplinas, considerando a diversidade da natureza e finalidade dos níveis e modalidades, os textos foram apresentados em plenária, debatidos, confrontados e enriquecidos com a participação dos técnicos e chefias de todos os departamentos e coordenações que constituem a equipe da SEED.

Por fim, a 6ª fase, permanente e contínua, é a de avaliação e acompanhamento das propostas de reformulação curricular, quer pelos NREs, quer pela SEED, no sentido de manter a unidade de trabalho e estar auxiliando as escolas que mais necessitem de ajuda. Neste sentido, foram construídos novos processos de avaliação, inclusive da auto-avaliação institucional de todas as escolas, Núcleos Regionais e da SEED. Entende-se que a avaliação da proposta e da prática curricular deve ser constante, principalmente porque é aí que reside o grande interesse da política pública, na continuidade e nos ajustes necessários para que se dê conta de um ensino de qualidade.

Enquanto acontecia esse processo nas escolas estavam sendo tomadas uma série de medidas já com a intenção de preparação para a implementação das novas diretrizes curriculares, colocando um ponto final nos Projetos Interdisciplinares, PI e aos Projetos de Enriquecimento Curricular – PEC.

Vários seminários de Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná; eventos para a elaboração coletiva das DCEs (DEF, DEE, DEM, DEJA, DEP, Educação do Campo e Educação Indígena), por meio de encontros regionais descentralizados; a produção dos Cadernos das Diretrizes Curriculares e de

Cadernos Temáticos; a reorganização das matrizes curriculares; a organização dos espaços colegiados; a capacitação e atualização dos profissionais da educação; a produção de material de apoio didático pedagógico; a implantação de Programas de Bibliotecas: do aluno, do professor, de autores e temas paranaenses; a discussão e elaboração de materiais de apoio aos temas sociais contemporâneos; e a elaboração coletiva tanto do Projeto Político-Pedagógico das Escolas, como do Plano Estadual de Educação. (ARCO-VERDE, 2006, p.26).

Também foram trabalhados os temas do resgate do papel social da escola, as outras formas de manifestações dos saberes e práticas trazidas pelos alunos, professores e comunidade que precisam ser apropriadas pelas escola na defesa da universalização da educação . Outra perspectiva enfrentada foram os temas sociais contemporâneos e foram incorporados diferentemente dos PCNs, são tratados como atividades integradoras na escola.

Arco-Verde (2006) aponta que no bojo da proposta curricular do Paraná está a defesa da escola pública paranaense, uma escola que precisa, incansavelmente deixar clara sua função social.

3.2.1 Formação Integrada: Concepções e Controvérsias no Mundo do Trabalho e no Ensino Médio

Para melhor compreensão sobre a formação integrada, suas concepções e controvérsias no mundo do trabalho e no Ensino Médio, se faz necessário que trabalhemos em primeiro lugar nesta parte do texto, a historicidade do conceito de formação integrada nos embates político-pedagógicos, com base no texto de Ciavatta (2001).

Etimologicamente, a palavra integração, provém de integrar, tornar íntegro, tornar inteiro. Toma o sentido moral em alguns usos correntes. A autora explora o sentido da palavra integração em seu sentido de completude, como compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos.

O termo formação integrada retoma na época atual sob o ideário da educação politécnica, e renova a disputa de significados e ações que pudessem intervir para sua implementação e aprovação perante a sociedade. Surgiu sob o novo discurso do Decreto nº 5.154/2004 (BRASIL, 2004), e foi alvo de controvérsias sobre a sua oportunidade e sobre a sua efetividade, para fortalecer a prática. Remete-se o termo integrar e formação integrada ao seu sentido de

[...] completude, de compreensão das partes no seu todo ou da unidade no diverso, de tratar a educação como uma totalidade social, isto é, nas múltiplas mediações históricas que concretizam os processos educativos. No caso da formação integrada ou do ensino médio integrado ao ensino profissional e técnico, queremos que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho. (GRAMSCI, 1981, p.144).

Isso que dizer, que a emancipação humana deve se realizar na totalidade das relações sociais, e ainda numa análise mais simples, podemos dizer que a emancipação humana se realiza na totalidade das relações sociais onde a vida é produzida.

Na história da educação brasileira, segundo Ciavatta (2001), a formação integrada é uma concepção de educação que esteve em disputa permanente e sua origem remonta da educação socialista, que pretendia ser omnilateral no que tange a formar o indivíduo, em sua totalidade e integridade física, mental, cultural, política, científico-tecnológica.

Desta concepção é que se originou a idéia de uma formação completa para todos como já queriam os utopistas do Renascimento, como Comenius com sua idéia de regeneração social e depois os socialistas utópicos da primeira metade do século XIX, como Saint-Simon, Owen e Fourier. Levantaram o problema de uma formação completa para os produtores, e depois mais tarde, Marx retirou das próprias contradições da produção social, a necessidade de uma formação científico-tecnológica, como destaca Ciavatta (2001).

Ramos (2007, p.3-9) focaliza os sentidos da integração em três pontos principais: 1) a formação omnilateral que é “a integração de todas as dimensões da vida no processo formativo”; 2) a indissociabilidade entre a educação básica e a educação profissional como possibilidade para a juventude de inserção social e de sobrevivência econômica; 3) e a integração de conhecimentos gerais e

específicos como totalidade e forma de superar o positivismo e o mecanicismo das ciências.

A idéia de integrar, integração na visão de Ciavatta (2001) significa juntar-se, inteirar-se, completar-se, e outros significados afins, mas possui alguns derivados que também não são tão interessantes, como integrismo, no sentido de adequação total a um sistema, ou integralismo, aplicação total de uma doutrina política com a história política que conhecemos. Porém no caso da formação integrada ou do ensino técnico, a intenção é de que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional, em todos os setores onde acontece a preparação para o trabalho, tanto nos processos produtivos, como nos processos educativos, como formação inicial, como o ensino técnico, tecnológico ou superior.

Neste sentido, busca-se objetivar o trabalho como princípio educativo, sentido da superação da fragmentação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, e de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, como sempre defendeu Gramsci em toda sua obra, formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos.

A autora destaca que como formação humana o que se quer, é a garantia ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador, o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, que esteja integrado dignamente a sua política.

O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e, sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformado em bens, para sua produção e reprodução. (FRIGOTTO, 2003, p.60).

Podemos entender como Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) que, não se trata de estreitar a ação educativa na qualificação do trabalhador, mas essa proposta reconhece a complexidade de sua tarefa que é a de superar o consenso da teoria do capital humano por um outro, pautado na relevância da formação da totalidade das dimensões humanas.

Não se deveria então propor que formasse técnicos especialistas, mas sim politécnicos. Ideário que buscava e busca romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade, em termos epistemológicos e pedagógicos.

Ciavatta (2001) observa que a idéia de integração em 1995 é apresentada num projeto institucional, o Programa Integrar da CNM (Confederação Nacional dos Metalúrgicos)/CUT, com sua primeira experiência em São Bernardo do Campo - SP, conduzida pelos metalúrgicos do ABC. Dentro do quadro das políticas neoliberais, globalização, reestruturação produtiva, inovação tecnológica e aumento do desemprego, o Programa tinha como fundamento “a formação de jovens e adultos trabalhadores e sua base conceitual estava em Freire, Gramsci e Marx”.

De 1999 a 2002 no Programa Nacional de Qualificação Profissional (PNQP)/CUT, foi criado o Programa Integração, com a participação de treze entidades sindicais nacionais, todas filiadas à CUT, e sete escolas sindicais nas cinco regiões do país. Este programa tinha a finalidade de desenvolver a educação profissional articulada à escolaridade básica “com terminalidade no ensino fundamental e no ensino médio [...] com o intuito de captar novas possibilidades de intervenção coletiva dos trabalhadores nos espaços em que estão inseridos” como a autora destaca reafirmando as idéias de Bárbara, Miyashiro e Garcia (2003).

Como descrito por Frigotto, Ciavata e Ramos (2005), o dualismo estrutural da educação básica brasileira, se enraíza mais fortemente e explicitamente na dicotomia entre a formação propedêutica e a preparação para o trabalho, sendo o conhecimento reservado a uma elite e a técnica à instrução do povo. Os autores propõem um trabalho que supere o conflito da dualidade existente em torno do papel da escola básica brasileira, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo, mas que forme o cidadão por inteiro, voltado para a ciência, o trabalho e a cultura. Um,

[...] trabalho como princípio educativo no sentido de superar a dicotomia existente entre trabalho manual e trabalho intelectual, de incorporar a dimensão intelectual ao trabalho produtivo, de formar trabalhadores capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. (FRIGOTTO; CIAVATA; RAMOS, 2005, p.17).

Como observam estes autores foi a partir de 2004, que nos Estados de Minas Gerais, Espírito Santo e Paraná, é adotada uma nova proposta para o Ensino Médio, uma proposta que têm como pressupostos básicos o “trabalho como princípio educativo”, a técnica e a ciência.

O Ensino Médio passou a denominar-se Ensino Médio Integrado, deseja integrar a educação geral e a educação profissional, proporcionando exatamente a quebra do dualismo entre as duas modalidades de ensino brasileiro, ou seja, acabar com a diferença de ensino para a elite e para os filhos do trabalhador, sendo que os últimos dependem da escola pública para sua construção de conhecimento.

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

Lima Filho (2003), destaca que o ensino médio integrado à formação profissional não constitui uma proposta reduzida de Ensino Médio, pelo contrário é uma proposta de Ensino Médio com a mesma base unitária enriquecida em relação a este com a formação profissional. Tenta construir o caminho para a superação de dicotomias enraizadas no sistema educacional brasileiro, busca a articulação entre a teoria e a prática; considera a importância da relação entre o saber científico e o saber tácito; procura articular parte e totalidade; e, por fim, trabalha na perspectiva de superar a dualidade que opõe formação propedêutica e formação profissional e que estabelece a disciplinaridade de saberes gerais e específicos.

Esta concepção se contrapõe às visões utilitaristas – pelas quais o jovem educando é reduzido à mera condição de capital humano em formação – e à educação como uma condição mercantil. A educação profissional, integrada à escolarização básica, constitui um processo formativo integral que busca compreender a problemática social do jovem como sujeito de direitos e de ações na sociedade e que busca contribuir para a sua inserção na vida adulta e no mundo do trabalho como cidadão e sujeito autônomo, (LIMA FILHO, 2003, p.29).

Na organização curricular integrada aparecem as categorias: trabalho, cultura, ciência e a tecnologia como elementos articuladores, como já visto. Isto posto, é importante esclarecer suas conotações na proposta: a) O Trabalho: entendê-lo em sua dupla dimensão estabelecendo a diferença entre sua condição ontológica de categoria constitutiva do ser social e sua forma histórica, degradada e alienada, sob o domínio das relações capitalistas de produção; b) A Cultura: considerá-la como complexo resultante dos processos de mediações e sínteses históricas nos quais a humanidade produz saberes, práticas e valores, em cada época e contexto, atribui significantes e significados às diversas dimensões e manifestações da vida social e individual; c) A Ciência e a Tecnologia: são entendidas como extensão das possibilidades e potencialidades humanas, são construções sociais e complexas, forças intelectuais e materiais do processo de produção e reprodução social (LIMA FILHO, 2003, p.29).

Pensando em uma educação profissional integrada à educação básica que proporcione a formação de indivíduos autônomos e cidadãos comprometidos com a construção justa, democrática e social é que se procura, no Estado do Paraná, um estudo mais aprofundando nesta fase, de transição dessa política educacional para que se realize, dessa fase de transição, numa concreta efetivação desse ensino integrado. Em razão dessa visão ética e política, da exclusão da dualidade no ensino médio, é que se pensa no trabalho como princípio educativo nesse nível de ensino, para que seja possível recuperar a relação entre conhecimento e a prática do trabalho, o que significaria explicitar como a ciência se converte em potência material no processo de produção, propiciando, aos alunos, o domínio dos fundamentos das técnicas diversificadas utilizadas na produção, e não o mero adestramento em técnicas produtivas, formando não técnicos especialistas, mas sim politécnicos, conforme Frigotto, Ciavata e Ramos (2005).

A proposição da politecnia está na perspectiva do rompimento da dicotomia existente no Ensino Médio, a caminho de uma educação para além do capital. Podemos entender por politecnia, como mostra Saviani (2003, p.140), "domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho moderno". O que rompe com a dicotomia entre educação básica e técnica, recuperando o princípio da formação humana em termos epistemológicos e pedagógicos.

Os aspectos já mencionados, sobre as relações entre educação e trabalho, refletem sobre os valores que dizem respeito à prática dos educadores, principalmente do Ensino Médio, devido a existência do dualismo estrutural, como já vimos, numa educação voltada para os filhos do trabalhador, chamada de ensino técnico ou profissional e outra para a elite, chamada de educação geral.

Sob o prisma de caminhos complicados da história, da escola e da educação para os trabalhadores no Brasil, o Paraná no governo atual compartilha da concepção de uma escola para os trabalhadores que seja integrada e os faça vislumbrarem a totalidade do conhecimento, tanto científico, tecnológico como humano, consistindo como já vimos, numa formação que tenha por base a ciência, o trabalho e a cultura.

A proposta do Ensino Médio apresenta uma concepção educacional historicamente construída para uma educação da classe trabalhadora o que se propõe atualmente e enfatizam que essa concepção preconiza a ideia de passar para uma educação que seja para a classe trabalhadora, e não da classe trabalhadora como se trabalha, ou seja, é necessário uma educação voltada à realidade e necessidade desta classe.

Assim, a proposta atual da educação básica do Ensino Médio Integrado do Estado do Paraná pretende contrapor a ética de mercado que se instalou com o neoliberalismo por meio da pedagogia das competências, das pedagogias do aprender a aprender, com a noção do capital humano, da empregabilidade e da globalização. Essas transformações histórico-sociais devem enxergar como problema ético a falta de trabalho, o desemprego, as formas escravizadoras do trabalho.

Uma educação emancipadora frente as demandas causadas pelo estado neoliberal como até discutido, não é a única mola que pode impulsionar as transformações na sociedade capitalista, outras instâncias sociais e institucionais precisam ser coadjuvantes nesse processo de mudança. Entretanto, é imprescindível a contribuição da educação escolar para que ocorra o processo de rompimento com a lógica do capital na sociedade como um todo e aí que a educação pode se tornar 'perigosa' para aqueles que defendem e se beneficiam, direta ou indiretamente, da perpetuação do capitalismo.

4 A REALIDADE DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO: LEITURAS DE UM COTIDIANO ESCOLAR

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO

Esta parte do texto enfoca as questões sobre a abordagem teórico-metodológica utilizada nesta pesquisa, pois entende-se que o momento da decisão sobre a escolha do método da pesquisa, é um momento delicado para o pesquisador, porque dessa escolha resultará todo o trabalho investigativo.

A pesquisa desenvolvida foi pautada na perspectiva dialética, visando abarcar os movimentos e as contradições presentes no contexto escolar, de onde partiremos para a elaboração da triangulação dos dados obtidos na literatura pesquisada, nos documentos analisados e observados na realidade escolar.

Tomou-se como pressuposto orientador, a perspectiva dialética, que considera o fato do trabalho em pesquisa estar intrinsecamente vinculado à concepção de realidade que se tem, ou seja, à concepção de trabalho, das relações sociais de produção que definem o homem concreto e histórico, os modos de produção da existência, o conhecimento e o princípio educativo, enfim da relação homem-mundo.

A este respeito Sanchez Gamboa (2002, p.98) afirma:

As pesquisas dialéticas se fundamentam na lógica interna do processo e nos métodos que explicitam a dinâmica e as contradições internas dos fenômenos e explicam as relações entre homem-natureza, entre reflexão-ação e entre teoria-prática (razão transformadora).

Como caracteriza o autor a abordagem dialética na pesquisa em educação, fornece subsídios sobre a visão estática da realidade que se encontra implícita em outras abordagens metodológicas que esconde o caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. A dialética tem uma postura marcadamente crítica e expressa a pretensão de desvendar, mais que o conflito das interpretações, o conflito dos interesses.

Sanchez Gamboa (2002, p.97) enfatiza ainda que “essas pesquisas manifestam um ‘interesse transformador’ das situações ou fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança”. Por esse motivo, ao optar por essa forma de tratamento de dados, levou-se em consideração tanto o conhecimento de suas possibilidades afirmativas quanto de suas limitações.

Sob esta perspectiva, foram ouvidos os professores e as pedagogas acerca da realidade concreta que têm vivenciado, sobretudo no que diz respeito às recentes mudanças referentes ao Ensino Médio e Ensino Médio Integrado, apreendendo sua visão acerca dessa nova realidade.

4.2 INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS PARA A LEITURA DA REALIDADE

Como instrumento e procedimento trabalhado no campo empírico, da presente pesquisa, utilizou-se a entrevista semi-estruturada. Esta modalidade de entrevista é segundo Gil (2002, p.117), “[...] guiada por relação de pontos de interesse que o entrevistador vai explorando ao longo de seu curso”. Considerou-se ainda que na entrevista, de acordo com Lüdke e André (1986, p.33) "se cria uma interação, uma atmosfera de influência recíproca, especialmente nas entrevistas não totalmente estruturadas". Por essa razão, a escolha da entrevista com perguntas abertas, para criar essa atmosfera entre quem pergunta e quem responde, para que a entrevista tenha interação ao se iniciar a interlocução, o diálogo entre a pesquisadora e o entrevistado.

A entrevista teve como objetivo reconstituir um conjunto amplo de circunstâncias e assim abordou questões sobre a vivência de cada professor sobre o processo de implementação do Ensino Médio Integrado e a política educacional da década de 90, considerando-se: o conhecimento acerca da proposta do Trabalho como princípio educativo no Ensino Médio Integrado do Estado do Paraná, a opinião do professor e da pedagoga sobre o impacto dessa reorganização, as dificuldades enfrentadas por eles e as soluções encontradas para tal implementação.

Também foram incluídas questões sobre as mudanças e permanências em relação ao trabalho pedagógico desenvolvido no Ensino Médio, e sobre a ocorrência ou não de modificações nas práticas e rotinas escolares e no espaço físico da unidade escolar correspondente.

Buscou-se aprofundar individualmente respostas e comentários considerados relevantes, observando também outros aspectos que não exclusivamente a comunicação verbal. Anotações a respeito das reações, dificuldades e eventuais manifestações dos entrevistados foram registradas, no ato da entrevista, e depois adicionadas às transcrições, acreditando-se assim que foi captado integralmente o posicionamento dos participantes diante da questão em estudo.

Antes de cada entrevista, foram explicitados seus objetivos e a relevância científica e social da pesquisa, bem como às questões éticas implicadas. Solicitou-se a permissão para gravar a mesma e que o participante expusesse de fato suas idéias. Por fim, Solicitou-se a assinatura do termo de consentimento para a entrevista assim como entregou-se a cada participante cópia do termo de compromisso da pesquisadora.

Nesta ocasião também foi feito, referência ao formulário com questões para identificação e caracterização do perfil de cada participante, o qual a pesquisadora entregaria ao término da entrevista. Após a adesão e o consentimento dos participantes, as entrevistas foram realizadas nas dependências da escola, pela própria pesquisadora, em ambiente reservado. Posteriormente, estas foram transcritas na íntegra e analisadas mediante as categorias temáticas destacadas nesta pesquisa.

Para a exposição, usar-se-á a ordenação alfabética e nomes fictícios.

| NOME | INGRESSO MAGISTÉRIO | FORMAÇÃO | PÓS-GRADUAÇÃO | TEMPO MAGISTÉRIO |
|----------|---------------------|-----------------|--------------------------------|------------------|
| DEISE | 1978 | Pedagogia | Psicopedagogia | 31 |
| DIEGO | 1978 | Educação Física | Educação Física | 31 |
| ELISIANE | 1987 | Pedagogia | Metodologia do Ensino Superior | 22 |
| FABIANA | 1985 | Biologia | Psicopedagogia | 24 |
| LUCIANO | 1976 | Português | Língua Portuguesa | 20 |
| LUÍZA | 1989 | Química | Met. E. Superior | 33 |
| MARIANA | 1987 | Pedagogia | Psicopedagogia | 22 |
| MURILO | 1987 | História | História | 22 |
| ROBERTO | 1994 | História | História | 15 |

Quadro 2 – Dados de Formação e Atuação dos Professores e Pedagogas

Fonte: Elaborado pela autora (2009).

A opção por gravar as entrevistas, fundamentou-se segundo Zago (2003, p.299), “A gravação do material é de fundamental importância, pois, com base nela, o pesquisador está mais livre para conduzir as questões, favorecer a relação de interlocução e avançar na problematização.” Além da clara e importante função de possibilitar um material para análise mais completo e fidedigno.

Concluída a entrevista, a pesquisadora permitiu-se uma conversação mais livre e informal com cada participante e antes da finalização foi entregue o formulário para os participantes responderem acerca da sua identificação, formação, experiência profissional.

As entrevistas realizadas com docentes e pedagogas de uma única escola, denominada no presente texto de Colégio “Santo Agostinho”¹², por opção da pesquisadora, em função de nesta, ter a oportunidade de conhecer a leitura de mundo feita pelos colaboradores da pesquisa, e ao mesmo tempo, vivenciar a realidade, por ser seu local de trabalho.

Por meio deste encaminhamento pretendeu-se refletir sobre as ações efetivas em sala de aula no intuito de contribuir para que outras investigações sobre as políticas neoliberais e sua interferência no processo educacional do Estado do Paraná, possam ser desenvolvidas.

¹² Nome fictício, utilizado para preservar a identidade da escola.

4.3 O COTIDIANO: CONTEXTO E PARTICIPANTES

A pesquisa foi realizada junto a 6 (seis) professores e 3 (três) pedagogas. O critério de seleção foi a permanência no estabelecimento de ensino desde a década de 90 conforme relatado na seleção do público alvo. Dentro do processo de implementação do Ensino Médio Integrado o enfoque abordou para análise quatro categorias temáticas. O universo da pesquisa, o Colégio “Santo Agostinho”, faz um recorte da realidade em que se manifestam todas as ações e contradições do universo maior, Ensino Médio Integrado do Estado do Paraná, no intuito de contribuir para as reflexões acerca das questões que aí podem se manifestar.

Na seqüência, o texto apresenta uma breve contextualização da escola com base no seu projeto político-pedagógico.

Segundo este, o colégio foi fundado em 1934, não constando o registro do dia e do mês, tendo como mantenedora o Governo do Estado do Paraná com o órgão denominado Secretaria de Estado da Educação (SEED).

Atualmente oferta o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e o Ensino Médio Integrado, nos períodos matutino com 12 (doze) turmas, vespertino com 7 (sete) e o noturno com 7 (sete) turmas. Sua localização é em uma das vilas na cidade de Jacarezinho e atendeu em 2009, 812 (oitocentos e nove) alunos, uma comunidade que é composta basicamente de alunos pertencentes à classe de baixa renda, provenientes das zonas urbana, suburbana, rural e itinerante.

Atualmente possui 60 (sessenta) professores, e 6 (seis) pedagogas, sendo todos graduados, 45 (quarenta e cinco) docentes são especialistas em suas respectivas áreas de conhecimento, desses 2 (dois) são professores PDE, 1 (um) mestre em educação e nenhuma titulação referente ao doutorado.

Para efeito da realização do presente trabalho, será focalizado a seguir apenas o Curso Médio Integrado, por ter sido objeto da presente pesquisa.

Para realização deste estudo, foram convidados 3 (três) pedagogas e 6 (seis) professores, sendo 2 (dois) do sexo feminino e 4 (quatro) do sexo masculino que atuam desde a década de 90 na referida escola.

O grupo de professores e pedagogas entrevistados tem em comum o fato de a formação antecedente à graduação, ter sido o Ensino Médio com Habilitação Magistério para 5 (cinco) docentes e no Curso de Educação Geral para os outros 4 (quatro) entrevistados. O tempo médio de docência entre eles foi de 24 (vinte e quatro) anos, sendo o menor tempo de experiência o de 15 (quinze) anos e o maior o de 33 (trinta e três) anos, não podendo ser consideradas professoras em início de carreira.

A fim de se resguardar o anonimato dos participantes, pediu-se que cada um escolhesse um nome fictício que viria a constar do texto da pesquisa (todos os participantes da pesquisa deixaram a cargo da pesquisadora esta escolha). Desse modo, os nomes aqui expostos foram escolhidos para efeito da apresentação deles e das informações por eles fornecidas.

4.4A REALIDADE INVESTIGADA

O primeiro contato com os colaboradores da pesquisa foi realizado através de visita à própria instituição escolar em que trabalhavam. Inicialmente, o contato foi feito com a Direção da escola, após o consentimento desta instância procurou-se diretamente os professores e as pedagogas. Iniciou-se deixando claro que, como professores, eles estavam sendo convidados a participar da pesquisa, e explicou-se em que esta constituía. Após o aceite, foi marcada uma data e horário para a entrevista na própria escola.

Estas tiveram duração variável, entre cinquenta e cinco e oitenta minutos, precedidas por uma conversa que visou o estabelecimento de um clima descontraído, tendo em vista deixar os colaboradores mais confortáveis e tranquilos. Todas as entrevistas realizadas foram gravadas em áudio, após autorização dos entrevistados.

Depois da realização de todas as entrevistas a pesquisadora retornou à escola para validação das mesmas junto às suas respectivas fontes.

4.5 ANÁLISE DA REALIDADE

Segundo Frigotto (2002), o que importa fundamentalmente no processo dialético de conhecimento da realidade não é a crítica pela crítica, o conhecimento pelo conhecimento, mas a crítica e o conhecimento crítico para uma prática que altere e transforme a realidade tanto no plano do conhecimento quanto no plano histórico-social.

Nesse sentido, foram analisadas as unidades enfocadas como categorias temáticas. A partir dessas categorias procedeu a construção de subcategorias temáticas, em torno das quais foram organizados os relatos dos entrevistados.

O primeiro aspecto investigado o qual não foi enquadrado em nenhuma das categorias propostas foi sobre as razões que motivam os entrevistados a terem escolhido trabalhar no Ensino Médio.

Cinco participantes responderam terem escolhido o Ensino Médio como opção para seu trabalho, apenas um não escolheu, foi nomeado para esse nível de ensino, bem como as três pedagogas, foram nomeadas para tal função, conforme seus relatos:

Foi o gosto que tenho em trabalhar com adolescente, acho que é uma área, que me inspira muito e um aprendizado, eu mesma que decidi e escolhi trabalhar com o EM. (FABIANA).

Eu me formei em Química e fui convidada para dar aulas num curso técnico de álcool. E a partir disso gostei de dar aula, e passei a dar aula no ensino médio. (LUIZA).

Não, foi por acaso, porque eu fiz Educação Física e a partir daí fui trabalhar em empresa, porque não compensava trabalhar em escola. Só depois de 1982 é que fui para a escola. (DIEGO).

No relato de Fabiana pode-se notar um envolvimento de relação afetiva com o curso pela maneira de se expressar em relação a sua escolha. O mesmo ocorreu com Luiza que passou a trabalhar no ensino médio apesar de não ter no início escolhido a carreira do magistério.

De acordo com os depoimentos de Luiza e Diego não houve condições para liberdade de escolha ou de mesmo saber-se alienado, de

compreender-se no mundo capitalista, e todas as implicações que isso causa e que deveria ser um dos papéis fundamentais da educação em nossos dias. É essa liberdade e autonomia que a proposta do “Trabalho como princípio educativo”, busca trabalhar, sendo o contrário da ideologia neoliberal, que faz com que o indivíduo sintam-se livre, o que realmente não é, afirmando-lhe toda responsabilidade por seus infortúnios pessoais e profissionais.

Com o enfoque desse princípio Gramsci (1980, p.671) argumenta que é necessário:

Uma escola que não hipoteque o futuro do garoto, nem obrigue sua vontade, sua inteligência, sua consciência e informação a se mover na bitola de um trem com estação marcada. Uma escola de liberdade e livre iniciativa e não uma escola de escravidão e de mecanicidade.

As demais questões foram organizadas em categorias e subcategorias temáticas, conforme demonstra o Quadro 3:

| Categorias | Subcategorias | Questões Elaboradas |
|--|--|--|
| Influência do neoliberalismo no trabalho dos professores do Ensino Médio Integrado | Influência da Política Neoliberal | 2) Quando foi introduzida a reforma educacional de 90, sua escola realizou ou participou de algum curso de capacitação, visando a preparação de sua equipe? 3) Com relação à escola de maneira geral, houve alguma modificação em decorrência da implantação da reforma de 90? 4) De lá para cá mudou alguma coisa no EM? O que? No que se refere à finalidade, o enfoque do EM, as temáticas dos cursos, há alguma diferença? Qual, quais você destaca? |
| Conhecimento do Ensino Médio Integrado | Análise da Práxis Educativa | 5) No que se refere a seu papel e sua atuação em sala de aula, houve alguma mudança daquela época para a época atual? Que diferenças são estas? A que você as atribui? 6) No estado do Paraná, no governo Requião, foram propostas alterações no EM, no sentido de integrar o mundo do trabalho com a educação, tendo o trabalho como princípio educativo e subsidiadas pela perspectiva histórico-crítica. Você percebeu alterações no EM? Quando as percebeu? Quais? 7) Em que consistiu a capacitação para implantar as mudanças no Ensino Médio? Elas contribuíram para a prática suprindo as suas necessidades? Qual o tempo de duração dos cursos e quem os ministravam? |
| Integração ente a parte diversificada e | Integração/Dualismo Estrutural do Ensino | 8) Em decorrência das alterações (quais) introduzidas no EM, ocorreram mudanças em |

| | | |
|--|-----------------------|---|
| o núcleo comum do curso | Médio | sua prática ou forma de atuar em sala de aula? Quais? 9) Quais os pontos prioritários da nova proposta do EMI? Que alterações ela introduziu no EM? Como avalia esta proposta, é favorável? Justifique. |
| Avaliação dos professores sobre a proposta e seu aprimoramento | Avaliação da Proposta | 10) Na sua opinião a proposta do Ensino Médio Integrado supre as necessidades do curso? A preparação realizada deu conta de preparar os professores para a implantação da proposta? 11) Que aspectos precisam ser trabalhados com os professores de EM para a implantação do novo EMI no Paraná? |

Quadro 3 – Categorias Temáticas de Análise

Fonte: Elaboradora pela autora (2009).

A partir das categorias e subcategorias, ao final, houve o cruzamento das informações obtidas mediante o relato das opiniões dos entrevistados que foi subsidiado pelos conteúdos das diferentes categorias e subcategorias temáticas, conduzidas pela pesquisadora a partir do referencial teórico, dos objetivos trabalhado na pesquisa.

Nessa fase da análise aconteceu um movimento do explícito para o implícito, buscando articulação entre o que fora desvelado pelos entrevistados, identificando, dialogando, problematizando e buscando sentidos nos muitos conteúdos das suas falas, que reuniam pensamentos, palavras e emoções.

A análise e interpretação dos dados dão importância às imbricações e articulações entre os objetivos do estudo. Assim, cada categoria temática constituída diz respeito a mais de um objetivo, do mesmo modo que um objetivo pode estar contemplado em mais de uma categoria temática.

4.5.1 Influência do Neoliberalismo no Trabalho dos Professores do Ensino Médio Integrado

A primeira temática que será exposta nesta parte do texto pretende demonstrar, se na atualidade, o neoliberalismo residente na política educacional dos anos 90, ainda exerce influência sobre os professores do E.M.I. Quando

perguntados sobre o processo de capacitação no período da reforma de 90 na escola em que atuavam, obtivemos três tipos de indicadores, dois professores indicaram que participaram de capacitações para a implantação da reforma educacional dos anos 90; cinco entrevistados responderam que não tiveram capacitações e um participante respondeu que na época não participava de cursos oferecidos pela SEED, porque trabalhava também em escola particular.

Luiza afirmou que os cursos realizados não tinham o nome de “capacitação” na época, e que o conteúdo só se referia a disciplina que lecionava e não à educação como um todo. Em concordância Fabiana acrescenta que os cursos não foram esclarecedores, que foram jogados aos professores e que os mesmos tiveram que se esforçar, e tentar descobrir sozinhos do que se tratava a proposta da reforma educacional.

Nessa perspectiva de integração Ramos (2005, p.106) aponta que,

Um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos o Trabalho, a Ciência e a Cultura, deve buscar superar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo e, assim o dilema de um currículo voltado para as humanidades ou para a ciência e tecnologia.

Pelas entrevistas percebe-se que a política educacional caracteriza-se também pela dicotomia entre a teoria e a prática, o que reforça considerações explicitadas no decorrer deste trabalho quanto a pedagogia do “Aprender a Aprender”, ao Taylorismo, ao Toyotismo, encaminhamentos pedagógicos da época que delineavam a política educacional da década de 90.

O professor sem embasamento teórico sobre a proposta não consegue desenvolver um trabalho unindo a teoria e a prática, mas quase que somente um trabalho utilitarista, porque não conhece verdadeiramente o significado da teoria para uní-la à sua prática em sala de aula.

Nesse sentido, Ribeiro (2001, p.17) enfatiza que:

A necessidade-capacidade de conhecimento sobre a realidade-própria do ser humano-determina, então diretamente não só a atividade cognoscitiva, como a atividade teleológica. Determina ainda, indiretamente, tanto a unidade entre tais formas específicas de atividade teórica, bem como a unidade entre elas e a atividade prática humana. E, mais, determina diretamente também a atividade

educacional e em particular, ou de maneira particular, a atividade educacional escolar.

Nessa mesma linha de raciocínio Sanchez Vásquez (1968, p.240) argumenta que se a teoria pode mostrar independente de suas conseqüências práticas uma autonomia relativa a respeito da prática, a prática por sua vez não existe sem um mínimo de ingredientes teóricos:

- 1) Um conhecimento da realidade que é objeto da transformação;
- 2) Um conhecimento dos meios e de sua utilização da técnica exigida em cada prática, com que se leva a cabo essa transformação;
- 3) Um conhecimento da prática acumulada, em forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática acumulada, em forma de teoria que sintetiza ou generaliza a atividade prática na esfera e ela realize, posto que o homem só pode transformar o mundo a partir de um determinado nível teórico, ou seja, inserindo sua práxis atual na história teórico-prática correspondente;
- 4) Uma atividade finalista, ou antecipação dos resultados objetivos que se pretendem atingir sob a forma de finalidades ou resultados prévios, ideais, com a particularidade de que essas finalidades, para que possam cumprir sua função prática, têm de corresponder a necessidades e condições reais, têm de tomar conta da consciência dos homens e contar com os meios adequados para sua realização.

Em razão desse distanciamento entre a teoria e a prática pode-se dizer que os documentos elaborados pela SEED não se tornaram objetos de estudo no contexto pesquisado logo no início da implementação da proposta do Ensino Médio Integrado, na escola, e conseqüentemente não foram tidos como subsídios para a organização das práticas educativas no curso. Esse desconhecimento acerca da proposta da SEED pelos entrevistados, que requer o relacionamento dos textos da política educacional à prática, causou uma série de dúvidas, ambigüidades, incertezas e até mesmo medos a respeito da política educacional.

Portanto, nessa primeira temática quanto a Influência do neoliberalismo no trabalho dos professores do ensino Médio Integrado - Política Educacional, os professores e pedagogas têm uma visão diferenciada entre eles, sobre a visão da proposta do curso do Ensino médio Integrado, marcados pelas suas experiências individuais e até por concepções distintas a respeito do curso. Para a maioria dos participantes predomina a concepção de que a escola deve formar para o mercado de trabalho, que é o embasamento ainda da pedagogia do aprender a aprender, de cunho neoliberal dos anos 90. Para a minoria deve-se

formar para o trabalho, porém que o aluno tenha uma visão de que a escola não é a redentora, não é ela que sanará o desemprego, mas que isso depende em grande parte de sua própria atuação, visão e inserção na realidade nua e crua da sociedade capitalista.

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

Na segunda pergunta dessa primeira temática, quanto à mudança, em decorrência da implantação da reforma de 90, todos os participantes da entrevistas afirmaram haverem acontecido mudanças em decorrência da implantação da reforma educacional, enfatizando indicadores diferenciados. Um dos mais citados foi a questão da dicotomia entre a escola e a realidade, ou seja, a fragmentação entre a teoria e a prática existente na política educacional, com a pedagogia trabalhada, o que não permitia que acontecesse o ensino-aprendizagem verdadeiramente.

Outro indicador enfatizado é que o professor perdeu a autoridade com os alunos, a escola passou a funcionar como assistente social, tudo foi designado para a escola dar conta, e o que ela não dava conta, era mesmo em ser 'escola'.

Eu percebia que havia uma dicotomia muito séria entre a escola e a rua. Não se moldava uma perspectiva de se captar os sentimentos, de se perceber a necessidade da realidade ser introduzida em sala de aula como prática. Eu pude perceber também que nesse momento não havia ainda uma situação que nos possibilitasse como professor fazer essa captação da realidade. O que se percebia era um amontoado de situações diferenciadas que acabavam não levando a uma determinada finalidade que era o ensino aprendizagem. (MURILO).

Murilo fez essas considerações em decorrência da implantação da reforma educacional de 90, pontuando também a questão da indisciplina dos alunos como resposta ao próprio ensino.

Também como indicador aparece a mudança em relação ao currículo onde Fabiana explicita sobre os parâmetros curriculares: “sabíamos que precisávamos usar os parâmetros, mas não tinha ninguém para nos orientar”. (FABIANA).

Roberto nessa questão faz referencia declarada sobre a política educacional, afirmando que era de cunho neoliberal nessa época:

[...] sabia que aquelas medidas eram neoliberais, eu era engajado nos movimentos políticos eu era particularmente um grade crítico do governo Lerner e do FHC, como professor de história eu combatia muito o neoliberalismo, devido as minha leituras e até mesmo pelos movimento políticos que eu participava.

O professor Roberto cita como medidas neoliberais na entrevista, os cursos em Faxinal do Céu, a falta de concursos, a própria questão dos baixos salários, e a alienação dos professores em relação a política desenvolvida. Nessa visão dos professores podemos citar várias modalidades de fragmentação no trabalho pedagógico, escolar que se constituem na expressão da divisão entre classes sociais no capitalismo, em concordância com Kuenzer (2005): 1) dualidade estrutural; 2) fragmentação curricular; estratégias taylorizadas de formação de professores com capacitação parcelarizada por temas e disciplinas; 3) plano de cargos e salários prevendo a contratação dos profissionais da educação por tarefas, ou jornadas de trabalho; 4) fragmentação do trabalho dos pedagogos nas distintas especialidades.

Realidade essa que fragmentou o trabalho pedagógico e continua fragmentando até os dias de hoje em conformidade com o mundo do trabalho capitalista. Observa Canclini (1997) que a cultura neoliberal, é uma das culturas híbridas reforçadas pela globalização e seus efeitos sociais relacionados à educação contemporânea, no que diz respeito à ideologia neoliberal, à globalização, à desigualdade, ao livre mercado financeiro e a comercialização da mesma, tornam-na uma cultura de consumo, trazendo conseqüências para a educação com influências diretas e indiretas no processo ensino-aprendizagem.

Todas as mazelas acima pontuadas estão intimamente ligadas a educação, porque se tornou uma forte aliada do capital que é a mola mestra da sociedade nestes tempos contemporâneos. A escola repassa por meio de seu currículo oculto, toda a ideologia capitalista que é fortalecida pela mídia, por ser um bem de produção e não somente um bem de consumo para a sociedade capitalista, promovendo a fragmentação do trabalho pedagógico

No que diz respeito à quarta pergunta pertencente a esta primeira temática que enfatiza as mudanças ocorridas da década de 90 para cá, e quais as finalidades do enfoque do EM e suas temáticas; todos os entrevistados foram incisivos ao responderem que ocorreram mudanças no EM de lá para cá, enfocando questões pedagógicas, como avaliação, conselho de classe, indisciplina, como indicadores. Para alguns significativas, e para outros não, abrangendo intensamente mais as questões comportamentais dos alunos, do que influência no ensino-aprendizagem. Nesse sentido, percebe-se certa influência da política neoliberal em seus relatos. Nota-se também muitas contradições nessa questão, uma confusão entre mudança no ensino-aprendizagem e da própria evolução da época de transformações pela qual estamos passando. O professor não discerne claramente a função social da escola que é a de ensinar.

Para Diego, por exemplo:

Houve bastante mudança, como por exemplo, disciplina e indisciplina, os alunos não têm mais compromisso com a escola, antes vinha com o compromisso de aprender, hoje só tirar a média. Antigamente se formava para o comércio ou para o vestibular, hoje nem para uma coisa nem outra.

Observemos que, 'esse' antes, ao qual Diego se refere, diz respeito aos anos noventa, formar para o comércio ou para o vestibular, como se apresentava a pedagogia "Aprender a Aprender", da época, apresentada como uma arma na competição por postos de trabalho, na luta contra o desemprego, um lema que segundo Duarte (2003, p.11), tem como "[...] verdadeiro núcleo fundamental: trata-se de um lema que sintetiza uma concepção educacional voltada para a formação, nos indivíduos, da disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital".

Sob a mesma perspectiva, Luiza respondeu a questão priorizando a relação afetiva entre professor e aluno:

Existiu uma mudança, mas não significativa. Mudou por exemplo o sistema de passar a mensagem para os alunos está bem diferente, antigamente a gente não ficava muito preocupada com a situação do aluno particular, agora o sistema está focado nisso, a gente passava a matéria e não se importava com a situação dele, como ele chegava na escola, se comeu, se tinha família. Na minha visão foi no governo do Requião que teve essa mudança, mais para a parte humana também.

Fabiana se mostrou angustiada ao responder a questão: “Na realidade de uma maneira geral não houve muita mudança não, continua da mesma forma que era, no EM, tudo a mesma coisa. Depende muito também do professor, ele também tem que mudar. Infelizmente não são todos os professores que buscam isso”. Corroborando com Fabiana, Roberto afirmou:

[...] eu te digo que o maior problema na educação é a falta de compromisso de alguns profissionais, brigam na hora de pegar aulas, lutam pelos seus direitos, hoje conhecem muito dos seus direitos, mas na verdade não tem muito compromisso não cumprem todos os deveres, esse lado é um problema sério que não conseguimos acabar com ele.

As falas de Fabiana e Roberto acentuam e apontam como indicador importante na pesquisa a necessidade do interesse do professor em compreender as propostas quem vêm da SEED, ou seja, da união entre a teoria e a prática serem realmente trabalhadas.

Os professores compreendem que a teoria e a prática devem estar unidas dialeticamente para que exista uma práxis educativa, mas que tal compreensão se mostra distante desse objetivo da proposta atual da SEED para o Ensino Médio Integrado, na qual deve existir a integração entre teoria e prática e como base o trabalho como princípio educativo.

A indicação a seguir, vinda da fala do professor Murilo, contrapõe as falas anteriores. Revela outra visão sobre o enfoque e mudanças do Ensino Médio, sendo a única resposta que está em conformidade com a proposta:

Eu posso dizer sem sobras de dúvidas que houve um divisor mesmo de águas. Antes era a busca desenfreada pelo mercado de trabalho, mas não havia ainda a visão da preparação para o mercado de trabalho, não havia essa preparação, essa visão da preparação, só havia uma certa vontade, não eram canalizadas em forma de proposta, que era inteligível para o professor, não era demonstrado para nós na prática, eram só uma junção de teorias que causava uma certa confusão. No atual período através dessa proposta a escola tem uma facilidade maior em decodificar os sinais da rua, em entender que esses sinais têm importantes para a construção de uma sociedade mais parecida com a escola, não tão diferenciada como era no momento, dando ao aluno a até mesmo ao professor uma sensação de pertencimento. O que nós tínhamos era um estímulo na sala de aula subsidiado pelos conhecimentos baseados em aspectos até afetivos, a rua, o mundo a realidade faz esse estímulo através da provocação subsidiado pela necessidade, ou você faz de fora o que é necessário para sua sobrevivência, mas as teorias acabam confundindo um pouco as situações em sala de aula, fazendo com que a percepção de realidade dentro da sala de aula seja completamente diferente da realidade da rua. Eu costumo dizer que a rua está na escola, mas a escola não está na rua, enquanto a escola não decodificar a rua o verdadeiro aprendizado nunca acontecerá. Nós percebíamos nos anos 90 um certo descompromisso do Estado em se eximir de algumas obrigações, o que podíamos chamar de neoliberalismo, havia um papel muito tênue, o professor era convidado para uma situação fora de sua realidade, para capacitações, seminários que necessariamente não eram capacitações, mas eram todo um universo holístico, longe do real, da verdadeira guerra que acontece no dia a dia da realidade da escola, que acontece na vida do professor. Eu responsabilizo as políticas educacionais da época em favorecer essa cortina de fumaça, essa idéia visionária, utópica, onde o professor não vislumbrava na sua prática em sala de aula, era meio proibido que o aluno tivesse contato com sua realidade, e conseqüentemente de uma maneira mais crítica, julgar a sua própria realidade, o que passava a sua volta. O Ensino Médio nos anos 90 era mostrar uma situação completamente diferenciada do que acontecia fora da sala de aula, irreal enquanto que na atual política educacional é responsável até pela montagem de um estado presente completamente diferenciado, presente nas ações. Tínhamos uma situação de inanição, enquanto que hoje, podemos vislumbrar nas idéias da capacitação, nas atitudes não só governamentais, mas de provocação, mesmo na sociedade, de convite mesmo para a sociedade participar, a vislumbrar, a analisar, a entender mais a escola, é uma inserção mesmo do Ensino Médio na realidade.

O professor Murilo situa um aspecto destacado por Frigotto (2005, p.76), que diz respeito às mudanças para o ensino médio:

O ensino médio, concebido como educação básica e articulado ao mundo do trabalho, da cultura e da ciência, constitui-se em direito social e subjetivo e, portanto, vinculado a todas as esferas e

dimensões da vida. Trata-se de uma base para o entendimento crítico de como funciona e se constitui a sociedade humana em suas relações sociais e como funciona o mundo da natureza, da qual fazemos parte. Dominar no mais elevado nível de conhecimento estes dois âmbitos é condição prévia para construir sujeitos emancipados, criativos e leitores crítica da realidade onde vivem e com condições de agir sobre ela. Este domínio também é condição prévia para compreender e poder atuar com as novas bases técnico-científicas do processo produtivo.

O professor Murilo é atualmente ‘professor PDE’, que pode ser visto como um indicador para a contraposição de seu relato em confronto com os demais entrevistados. Nesse sentido estaríamos mais uma vez percebendo a necessidade da união entre a teoria e a prática, ou seja, do estudo, da pesquisa para o docente.

4.5.2 Conhecimento do Ensino Médio Integrado (Análise da Práxis Educativa)

Consideramos, agora, nesta temática, o papel do professor e sua atuação em sala de aula e, das pedagogas na equipe pedagógica, perguntamos se houve alguma mudança daquela época de 90 para a época atual.

Nos relatos dos professores pudemos perceber que ocorreram mudanças, mas que não foram significativas no sentido do enfoque no “Trabalho como princípio educativo” (Práxis Educativa).

Houve mudança, por exemplo, naquela época eu não tinha amparo, onde socorrer, alguém que pudesse transmitir, hoje aqui na minha escola eu tenho, então eu entendo o que é de fundamental importância para o adolescente do que ele precisa aprender, atribuo essa mudança as orientações de pessoas que entendem da proposta aqui nesta escola. Posso afirmar que é uma realidade que não acontece em outras escolas que trabalhei até o ano passado. (LUIZA).

Dá para perceber que a proposta do governo não foi bem interpretada por muitos professores, isso dá para perceber claramente, a proposta de agora, nós temos o privilégio de ter você aqui na escola que está pesquisando e estudando essa proposta, através de você é que conseguimos enxergar muito coisa que não enxergávamos, por exemplo eu lutava muito mais no governo Lerner pelo fato de saber que era um governo neoliberal, claro que a gente via o caso das aprovações, da correção de fluxo, das capacitações, mas da questão pedagógica não tínhamos a percepção. Hoje ainda o professor não tem essa percepção, se você tiver uma conversa com

professor de outras escolas e acredito da região o Estado não conseguiu chegar até eles. O professor não tem essa consciência. O outro problema é a quantia de professores PSS que estão saindo da universidade completamente despreparados, completamente perdidos na sala de aula, sem saber o que vão fazer, e isso está acontecendo até com acadêmicos que vem como professor PSS. (ROBERTO)

Eu me posicionava em sala naquele período com certo cuidado, eu percebia certa situação em que as propostas, as situações já vinham prontas, estavam pré montadas, já vinham prontas para que a gente as encaminhasse, a idéia era essa mesmo, era moldar e encaminhar uma situação já pré estabelecida, não havia ali a possibilidade de você colocar o seu sinal, a sua característica, o seu processo de ensino de se identificar com o conteúdo que estava ministrando, ou se havia era bem parca essa possibilidade em aliar a realidade com o conteúdo aplicado. A gente chegava a algumas situações em que o conteúdo chegava até a ser ignorado por um parte da turma que não se identificava com aquilo. Enquanto minha prática que não foi diferente dos outros professores, eu procurava tentava ajustar uma situação que mesmo sendo pré montada, pré dirigida, para fins de resultados estatísticos, a gente procurava colocar o mais próximo possível que se esbarrasse da proposta e que toda atitude que era colocada como independente nesse período diferente daquela pré concebida era fadada ao fracasso, era desmotivada até por algumas atitudes governamentais. Eu atribuo essas diferenças a política educacional da época que a meu ver era bastante descompromissada em relação a levar o aluno em contato com a realidade, como se ela, a realidade, não existisse. Eu me lembro que nas capacitações você não conseguia se enxergar naquela realidade, alguém passava que tudo era maravilhoso na educação, que tudo era lindo, não havia conflitos, e que eles eram necessariamente de fácil resolução e que poderíamos viver na realidade a educação como um grande sonho. Que todos poderiam viver esse sonho, e que todas as propostas, todas as idéias de projetos era para uma solução e que não havia conflitos, não havia uma relação dialética, não havia essa relação nesse período apenas situações pré estabelecidas. Eu formava fila com uma multidão de frustrados que não conseguia avançar em sua disciplina, transformar o conteúdo em algo para o desenvolvimento do indivíduo, não era nem o objetivo em desenvolver o indivíduo porque isso implica em formar uma consciência crítica no sujeito, e formar uma consciência crítica significaria discordar das idéias da época, e o estado estava empenhado em mostrar uma realidade que não era do Paraná, não era a nossa realidade. (MURILO).

Nessa questão os relatos se somam revelando algumas mudanças, que não foram significativas, mas aconteceram. Como citado que na década de 90 a proposta veio pronta e acabada, na atualidade houve participação na construção das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, o conteúdo científico era por vezes desprezado em função de outras responsabilidades na sala de aula, hoje a SEED pede para trabalhar o conhecimento científico. Saliente-se que afirmam terem

participado da elaboração para as Diretrizes Curriculares de um modo geral e não para a implantação da proposta do Ensino Médio Integrado.

Levantam também novas questões como a do professor PSS, e a de que outras escolas não possuem entendimento da proposta do Ensino Médio Integrado.

No sentido da integração do mundo do trabalho com a educação que tem o trabalho como princípio educativo como referencial teórico- político e que norteia toda mudança que deveria estar acontecendo no Ensino Médio Integrado do Paraná, pedimos para que os participantes esclarecessem as alterações que perceberam na proposta.

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

Roberto, Mariana, Luciano, Deise, Elisiane, Luiza e Diego admitem a necessidade de um trabalho específico em cima do referencial teórico da proposta do Ensino Médio Integrado com os professores que atuam no curso.

Essa questão teórica é que eu acho que não chegou até o professores lembra que na ultima capacitação durante sua fala um professor perguntou sobre o ensino profissional? Sobre a questão do mercado de trabalho? Então, quer dizer que isso não está claro na cabeça dos professores, penso que deveria ser repensado, o Estado deveria ser mais claro, e inclusive não existe tantas pessoas preparadas para repassar a proposta, para o professor falta um trabalho em nível de Estado. Não têm o domínio do referencial teórico, Na verdade foi uma falha, porque não foi trabalhado com os professores. (ROBERTO).

O professor Roberto aponta muito bem a questão da pergunta feita na ultima semana pedagógica com referência ao mercado de trabalho, porque o professor que fez a pergunta ainda entendia o ensino profissional como preparatório para a vida em função do mercado de trabalho e não como indica Frigotto (2005, p.76), uma

[...] relação com o mundo do trabalho não pode ser confundida, portanto, com o imediatismo do mercado do trabalho e nem com o vínculo imediato com o trabalho produtivo. Trata-se de uma relação mediata. Sua relação intrínseca dá-se com o trabalho na sua natureza ontocriativa. De forma diversa, a formação profissional específica, para ser efetiva, tem que ter como condição prévia a educação básica (fundamental e média) e articular-se, portanto, a ela e às mudanças científico-técnicas do processo produtivo imediato.

O que demonstrou a ausência de conhecimento sobre a proposta e seu eixo norteador o “Trabalho como princípio educativo”.

Essa questão está imbricada na questão que veio em seguida na entrevista, que se referiu sobre os fatores principais das capacitações para a implantação da nova proposta do Ensino Médio Integrado, ou seja, ‘Se os cursos de capacitação contribuíram para a prática dos professores suprimindo suas necessidades para atuarem em sala de aula’, os quais, mediante a análise anterior e os relatos dos professores, observou-se que não contribuíram satisfatoriamente para o preenchimento das necessidades, e principalmente para a união da teoria e da prática na sala de aula.

Os cursos de capacitação são os que a gente tem no início do ano, nos finais de estudo, como grupos de estudo, é um material rico, mas penso que há necessidade de muito estudo, e não atingiu a totalidade de compreensão não contribuindo muito para a nossa prática e não supriu totalmente as necessidades de entendimento. Têm profissionais que estão mais na frente, mais falta muito ainda. Não tivemos cursos de capacitação especificamente para a implantação do Ensino Médio Integrado. (MARIANA).

Eu vejo assim, a escola não tem preparado para o trabalho, não totalmente. Os nossos educandos precisam do trabalho e se não tiver esse conhecimento na escola, fica difícil, mas a escola não ensina para o trabalho. É muito pouco, está começando ainda, o governo Requião está implantando essa proposta, o Paraná está sendo o primeiro a implantar. Estávamos acostumados com a pedagogia do governo Lerner e agora, fica um pouco complicado, demanda mais tempo. (LUCIANO).

Em contrapartida Murilo afirma que a capacitação de início e meio de ano, as chamadas semanas pedagógicas contribuíram para a efetivação da proposta em sala de aula:

Eu diria que quase que plenamente, a idéia era fomentar aquilo que já existia a vontade do professor de colocar em prática algumas situações que iriam ajudar a diminuir a tensão entre a realidade e escola. Em fomentar através das atitudes um melhor desenvolvimento no indivíduo. Eu pude perceber que a capacitação trouxe isso, que a sua prática social, a sua vivencia aliados ao conhecimento científico podem ajudar a formar uma nova visão, o tempo de duração dos cursos era em média uma semana no ano ministrados pela SEED. (MURILO).

Dentre todos os entrevistados, mais uma vez somente Murilo faz uma afirmativa contrária aos demais, podendo-se ler algumas controvérsias nos relatos, ficando claro que a maioria dos professores não entenderam a proposta, ao discorrer sobre o assunto, os entrevistados fazem alusão a algumas mudanças ocorridas, salientando que as mesmas não foram significativas no sentido do enfoque do trabalho como princípio educativo, ou seja, não é conhecida a teoria que embasa a proposta do Ensino Médio Integrado. Admitem que é necessário um trabalho de fundamentação teórica sobre o referencial teórico-político com enfoque em Gramsci. Dessa feita revelou-se que as capacitações que para alguns existiram, e para outros não, não foi suficientemente capaz de suprir as necessidades para que os professores e a escola pudessem desenvolver um trabalho unindo a teoria e a prática no curso.

4.5.3 A Integração entre a Parte Diversificada e o Núcleo Comum do Curso

Nesta parte a entrevista desvelou que a integração da parte diversificada e do núcleo comum do curso é substancialmente fragmentada, os professores da parte diversificada são os professores das disciplinas técnicas que possuem outro tipo de trabalho, além das aulas que ministram, geralmente em firmas ou em seu próprio comércio. Não participam das reuniões com os professores do núcleo comum e da semana pedagógica, o que intensifica a dicotomia existente entre o corpo docente do curso. As alterações ocorridas no Ensino Médio Integrado percebidas pelos participantes se destacam em:

Eu percebi alguma alteração na estrutura, nas questões de matérias de informática, nos laboratório, para suprir a clientela do integrado. Na prática do pedagogo e dos professores deveria ter uma mudança bem maior, mas não aconteceu, isso é muito lento. (MARIANA).

[...] conforme o conteúdo antes a gente não analisava se iria ser importante para o aluno, hoje não, olho se o aluno vai usar na prática esse conhecimento, é uma experiência muito importante. (LUIZA).

[...] a parte de conteúdo a gente tem que voltar mais para a parte do integrado e fazer com que ele aprenda muito bem para poder desenvolver no trabalho dele. (LUCIANO).

[...] a primeira foi a maneira de perceber o indivíduo sob um foco diferenciado, percebê-lo como sujeito com suas vivências, canalizar essas vivências na atitude da minha prática da minha disciplina para que eu pudesse canalizar essa vontade. Num segundo momento a Relação entre professor e equipe ped. Há espaço, momento para colocarmos nossas angústias, fomos mais ouvidos dessa forma, o professor de maneira geral foi incluído numa proposta mais séria, construir juntos, com uma ideia de construção coletiva, como me ajudou a crescer a entender enquanto professor Perceber uma escola diferenciada que está inserida dentro de uma realidade e que tem suas particularidades e que devem ser respeitadas. Pude visualizar o trabalho de colegas e ajudar com minha disciplina, quando se falava em interdisciplinaridade era algo meio vago, agora não dá para visualizar bem atitude do colega e canalizar sua disciplina e quem ganha com isso é a escola, o professor, ganhei muito com esse crescimento, pude perceber que cada gesto, evolui enquanto pessoa, cada situação criada em sala de aula pode ser um ponto de partida para um saber diferenciado, possível experimentar algumas situações em sala de aula e integrá-las ao conteúdo. (MURILO).

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

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005, p.85), a ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na genes científico-tecnológica e na sua apropriação histórico-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como

cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. Formação que, neste sentido, supõe a compreensão das relações sociais subjacentes a todos os fenômenos.

E conforme Ciavatta (2005), quando fazemos alusão entre a idéia de integração entre a formação geral e a educação profissional, no Brasil estamos na busca da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e na luta e na defesa por uma educação brasileira para além do capital. Buscando resgatar o homem integral, a tornar os processos educacionais em ações efetivas na formação para o mundo do trabalho.

Quando perguntados sobre quais eram os pontos prioritários da nova proposta do Ensino Médio Integrado e sua forma de atuar em sala de aula, todos os professores, com exceção de Diego que considera também a união teoria e prática, concordaram que os pontos prioritários da proposta são o resgate do conteúdo científico, entendimento o mundo do trabalho na sociedade capitalista e são favoráveis a proposta com a ressalva de que ela precisa ser trabalhada com todos os professores e equipes pedagógicas das escolas, para que possa ser melhor implantada.

[...] se percebe superficialmente é que há uma tentativa de resgatar a importância do conteúdo científico, a formação não só do indivíduo, mas do cidadão que esteja em condição de igual para igual no mercado do trabalho, em condições de estar bem no futuro, o que percebemos é mais ou menos isso, e que no passado o que importava era dar um diploma na mão do cidadão, conseguir aprovar mais um. Lendo os textos da capacitação entendemos que além disso é preciso ter domínio do estudo e ter condições de lutar de igual para igual. Sou totalmente favorável a essa proposta, se tudo fosse colocado em prática, seria um sonho. Hoje afirmo que o grande problema da educação está na parte humana, temos professor que estão se aposentando e não querem estudar mais, o pessoal novo sem experiência, mal preparados. Comentávamos esses dias que apesar dos pesares, temos ainda professor que estão conseguindo sustentar a escola, porque são mais tradicionais. Posso citar como exemplo disso o que ocorreu esta semana no colégio: Ex: “estou trabalhando numa escola particular é muito difícil e toma muito tempo da gente, bobiei e não fiz o PSS do estado”. Professor PSS tomou posse das aulas de substituição e em seguida entrou em licença médica, nem foi à escola, mandou o marido levar o atestado. É muito complicado, já estão vindo para a escola com essa cabeça. (ROBERTO).

O integrado é uma forma de deixar o aluno com a interação com o profissional, o nosso integrado é a informática. Teria que acontecer realmente que todos os professores trabalhassem de acordo com o

curso. Eu como professor de biologia teria de dar aulas de acordo com o curso. Só que a maioria dos professores não trabalham assim, trabalham como no E.M. normal. A proposta tem esse enfoque, mas não é trabalhado dessa maneira. A área do núcleo comum com a parte diversificada está totalmente separada. Podemos dizer que o integrado não é integrado. Avalio que essa proposta por não ser trabalhada de acordo, não é viável. Mas se fosse trabalhado direitinho traria resultados positivos. (FABIANA).

A esse respeito Ciavatta (2005) enfatiza que um dos principais pontos da proposta e que está baseada em Gramsci, é que a educação geral se torne parte inseparável da educação profissional em todos os campos onde se dá a preparação para o trabalho, significa que busca focar o trabalho como princípio educativo, no sentido de superar a dicotomia trabalho manual/trabalho intelectual, de formar cidadãos capazes de atuar como dirigentes e cidadãos. Ponto principal acabar como dualismo estrutural existente no ensino médio brasileiro.

Segundo Garcia (2007, p.7-8) temos desafios para a implantação da proposta na prática, confirmadas pelas respostas dos professores:

A organização curricular é um desafio, mas também um avanço, num primeiro movimento percebemos muito mais a junção/ articulação dos conhecimentos/conteúdos que compõem a proposta curricular, o passo a ser dado é passar da articulação para a integração. E preciso romper com a forma curricular fragmentada, para isso a ruptura terá que se dar no interior da cada escola, pelo conjunto de professores, mas também na legislação ainda amarrada aos princípios do decreto n2.208/97. Vale salientar que o parecer n 039/04 do CNE reduz a política de integração como uma simples adaptação às diretrizes. Segundo seu relator as diretrizes curriculares nacionais definidas pelo CNE para o Ensino Médio e Educação Profissional de nível técnico dão conta da integração, que portanto não é necessária sua substituição. É importante ressaltar que esta discussão ainda não é consenso no interior do próprio Ministério da Educação, pois até onde temos conhecimento não fez nenhum movimento junto ao CNE para alterar este entendimento. Um outro desafio foi a tomada de decisão dos Colégios em ofertarem o Ensino Médio Integrado, na ânsia de terem um curso técnico, apesar da orientação da SEED/DEP de que a discussão deveria ocorrer com toda a comunidade escolar, definindo os cursos a partir de dados do desenvolvimento sócio-econômico do Estado e a vocação econômica da região, algumas vezes foi uma decisão de poucos dirigentes das instituições. Onde isto ocorreu a dificuldade da integração se apresenta de forma concreta, com problemas de evasão. Apontamos como outro desafio a aceitação da comunidade dos cursos de Ensino Médio Integrado a Educação Profissional terem sua duração estendida para quatro anos, e, além disto, não terem uma saída intermediária no 3º ano. A compreensão de que não é o Ensino Médio de três anos mais um ano de formação técnica é essencial

para que no decorrer principalmente do primeiro ano não haja desistências. Possibilitar que o aluno fique mais um ano fazendo um curso de ensino médio mais consistente, ainda é um desafio constante, é necessária uma ampla divulgação do porque quatro anos e, de que isto, não limitará a continuidade dos estudos, muito pelo contrário possibilitará que este jovem esteja mais preparado para se inserir no mundo do trabalho e ou continuar seus estudos. Outro desafio tem sido o de ter no Quadro Próprio do Estado professores concursados nas disciplinas da área técnica. Apesar do concurso realizado em 2004, ainda nesta modalidade de ensino uma grande parte dos professores tem contratos temporários, isto dificulta a integração, pois são professores que não irão dar continuidade ao trabalho depois de dois anos. Conseqüentemente o outro desafio já é uma conseqüência do anterior, pois o programa de formação continuada abrange um número expressivo de profissionais que não permanecem na rede. A formação continuada dos professores tem demonstrado ser essencial para que sejam incorporados pelo conjunto dos professores os fundamentos políticos e pedagógicos do ensino Médio Integrado a Educação Profissional.

Os desafios pontuados são totalmente observáveis na escola e já foram pontuadas neste estudo. Os relatos referentes a integração entre a parte diversificada e o núcleo comum do curso que traz a tona, a terceira categoria temática desta pesquisa, indicam um grande hiato entre a experiência vivenciada e a proposta da SEED. Em nenhum momento foi feita alguma referencia ao real significado de “Curso Integrado”, acreditam que integrar signifique apenas juntar a parte diversificada e o núcleo comum, o que torna verdadeira a afirmação de Barone (1998), no Brasil falta-nos uma base cultural que tome a integração como valor, tanto para criar através do desenho, da informática, etc., como para remontar artefatos tecnológicos, de modo a deixar de ver o trabalhador sempre como um subalterno, um homem, uma mulher sujeitos à secular dominação.

No tópico a seguir serão identificados os pontos sobre a avaliação da implantação da proposta na escola, sua consonância e dissidência.

4.5.4 Avaliação dos Professores sobre a Proposta e seu Aprimoramento

Bem como a avaliação favorável a implantação da proposta, os entrevistados afirmam, que ela não supriu a necessidades do ensino médio porque não deu conta de preparar os professores para sua implantação, os professores não

estão capacitados, não receberam fundamentação teórica adequada para atuação no curso.

Se fosse bem aplicada supriria totalmente, se fosse trabalhado de acordo seria viável e supriria satisfatoriamente. Não deu conta porque quando o curso foi implantado 90% dos professores não sabiam nem o que trabalhar nesse curso, nem o próprio diretor da época sabia explicar para os alunos que tipo de curso era esse. Eu estava na sala de aula e presenciei esse fato. Hoje já sabem, mas com o passar do tempo. (FABIANA)

Ainda não supre as necessidades, estamos muito no começo precisamos mais ou menos de uns dez anos. A preparação deu conta sim, mas não totalmente, ainda falta muita fundamentação teórica. (LUCIANO).

Não supre as necessidades, a preparação não deu conta de preparar os professores para a implantação da proposta. Os professores não estão capacitados. (DIEGO).

Quanto aos aspectos que precisam ser trabalhados com os professores do Ensino Médio Integrado para que a nova proposta seja bem efetivada no Paraná, as falas se resumiram quase que totalmente na questão da fundamentação teórica para os professores, ou seja, conhecer a proposta teoricamente para que ela possa ser colocada em prática na sala de aula.

Penso e torno a repetir a questão do estudo, do conhecimento, de estar engajado mesmo dentro da proposta para o Ensino Médio Integrado de trabalhar todas as disciplinas integradas, aí eu acredito que com esse conhecimento e a prática juntos aconteça a integração. É preciso fundamentação teórica sobre a proposta, isto em toda a escola. (MARIANA).

Mais capacitação, mais estudo, mais fundamentação teórica. Dar seqüência aos cursos. (LUCIANO).

Precisam ser trabalhados com os professores são orientações de como trabalhar, como deve fazer em sala de aula, mais teoria. Para saber o porquê do curso e de como deve ser trabalhada a proposta. (LUIZA).

De acordo com o documento de Fundamentos Políticos e Pedagógicos da Educação Profissional a SEED/DEP “[...] 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.” (2005).

Isso quer dizer que o ensino médio deve assegurar aos alunos uma educação básica que forneça formação mínima para todo cidadão é um princípio que assegura a integração. Mas para que tal integração se realize é necessário primeiramente que os professores se apropriem da proposta integrada para que possam levar para a sala de aula o trabalho como princípio educativo com a finalidade de se acabar com o dualismo estrutural de nossa escola de ensino médio.

Terminada a entrevista foi perguntado se gostariam de falar sobre um assunto que não tivesse sido abordado na conversa, é interessante observar que a maioria deles salientou o gosto ou até mesmo a paixão que têm em lecionar, mas que a realidade da educação brasileira é muito fragmentada, e que se decepcionam demais, mas entendem que também é necessário muito estudo para que se desempenhe melhor a função no ensino aprendizagem. Também foi abordada a questão racial na escola como fonte de discriminação.

5 SOBRE AS AÇÕES E CONTRADIÇÕES DA REALIDADE

Este trabalho refletiu sobre a implantação do Ensino Médio Integrado no estado do Paraná buscando contribuir para melhor solidificação do curso onde foi implantado e futuramente nos colégios que venham a implantá-lo, sob a égide do Decreto nº 5.154/2004.

O problema da pesquisa consistiu na investigação: 'O neoliberalismo está influenciando na proposta de trabalho como principio educativo posta na proposta do Ensino Médio Integrado do Estado do Paraná?'

A hipótese do trabalho foi de que: em decorrência da reforma educacional dos anos 90 estar subsidiada nos princípios do neoliberalismo, a influência desta tendência é muito forte na educação brasileira. Considerou-se relevante avaliar em que medida este quadro se modificou em nosso estado, quando em 2003 assumiu, explicitamente, para o Ensino Médio Integrado, uma proposta 'antagônica' às tendências neoliberais.

A partir da constituição de quatro categorias que articularam os objetivos de estudo foi realizada a análise dos dados que demonstram indícios para se afirmar que a implementação realizada na escola, em resposta ao problema de pesquisa, é afirmativa, ele foi respondido em todas as categorias com algumas contradições bem visíveis entre os entrevistados, já pontuadas. Existe a influência do neoliberalismo atualmente no colégio, afirmando também a hipótese elaborada e explicitada neste texto.

Em decorrência na escola em que se realizou a pesquisa, até o final de 2009, a proposta do Ensino Médio Integrado não estava sendo colocada em prática em sua totalidade, bem como, acompanhada e avaliada específica e intencionalmente no âmbito da escola, NRE e da SEED, o que deveria estar acontecendo, e que fosse apresentado no decorrer da investigação.

Considera-se, portanto, que a necessária articulação que o curso de formação integrada necessita, não acontece satisfatoriamente no colégio pesquisado.

É relevante nesta parte do texto, rever as considerações de Garcia (2007): A preocupação sempre presente na discussão curricular tem sido de não

incorrer nos erros da Lei nº 5. 692/71, que institui a profissionalização do antigo 2º grau de forma compulsória. Vale lembrar que naquela lei a carga horária destinada às disciplinas técnicas era maior do que as das disciplinas da base comum e que a concepção era oposta a que se propõe hoje, isto é, o entendimento era da lógica produtivista e mecanicista do trabalho, embalado pelo tecnicismo e pela teoria do capital humano, no qual o conhecimento geral tinha sua validade somente em sua relação direta com o conhecimento específico. A proposta de um currículo integrado em quatro anos tenta assegurar o domínio dos conhecimentos que perfazem o itinerário cognitivo e formativo de um aluno-cidadão trabalhador. Mas a superação da visão produtivista e mecanicista da educação e da escola somente poderá ser alcançada colocando o sujeito no centro da organização do trabalho educativo e pedagógico, e não mais o mercado de trabalho.

O estudo aponta que mesmo sentindo-se angustiados e sem entender muito claramente a proposta sentem paixão pelo seu trabalho, demonstrando o seu compromisso com a escola, o que significa que se houver um trabalho consciente e objetivo entre a proposta e a escola como um todo, ela poderá se instalar futuramente com sucesso.

Outro ponto que este estudo traz e que se encontra implícito nas falas dos entrevistados é que tudo é muito novo e recente no E.M.I. os profissionais sentem falta de poderem participar, por exemplo do Projeto Folhas da SEED, que é só para os professores do Ensino Fundamental e Médio, os professores da parte diversificada não podem também participar do PDE, porque ainda estão no início de carreira.

Outra questão que chamou a atenção foi a de que um professor que participa do Programa PDE, dentre os participantes da pesquisa, conhece mais claramente a proposta teórica da SEED.

O distanciamento entre a política e seus agentes principais, os professores, faz afirmar que se alcançou o objetivo proposto nesta pesquisa, que era de Investigar em que medida predominam as diretrizes da reforma neoliberal de 90 ou do trabalho como princípio educativo no contexto da educação do Ensino Médio do Paraná, tendo como referência uma escola do Ensino Médio Integrado no Município de Jacarezinho. Permitindo afirmar que o referencial teórico-político desse

curso não é inteiramente e satisfatoriamente conhecido pelos professores responsáveis pela integração proposta no eixo articulador da proposta da SEED.

O Ensino Médio Integrado configura-se hoje um curso procurado e importante, principalmente por se tratar da formação do jovem que irá para o mercado de trabalho, para que este realmente entenda a realidade que lhe espera na sociedade capitalista. Assim, o tema é muito significativo, mas fica registrada, marcada uma total ausência de discussão com os professores e a escola em si, sobre o arbítrio referente ao Ensino Médio Integrado no Estado do Paraná. Por que ainda neste início de século XXI, persiste na educação uma prática utilitarista, fragmentando o que deveria ser uma práxis educativa?

Como sugestão deixamos a contribuição de que a realidade do cotidiano do ensino médio não mudou em articulação ou integração entre o ensino médio e a educação profissional de nível técnico, e que continua sendo um desafio político-pedagógico constante, uma vez que implica a superação da estrutura dual que sempre marcou historicamente a educação brasileira, em particular, o ensino médio e, assim sendo, implica também na superação da dualidade de classes.

Somente com um trabalho efetivo com os professores e as equipes pedagógicas das escolas, seria possível se pensar nessa articulação e integração entre o ensino médio e o ensino profissionalizante. Seria necessário que os profissionais da parte diversificada fossem profissionais 'inteiros', ou seja, não precisassem trabalhar em outra atividade para poderem sobreviver financeiramente, fazendo do magistério apenas mais um salário a receber para somar em seus gastos, como é hoje na realidade do cotidiano escolar.

Permanece o desafio quanto a dessacralização da dualidade estrutural existente no Ensino Médio brasileiro e paranaense, continua a necessidade de reflexão e de uma ação consciente teórica e prática na reflexão dessa fragmentação entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, entre o real e o capital.

Os dados deste estudo apontam para a importância da realização de novas pesquisas, visando ampliar a compreensão sobre a proposta de implantação do Curso Integrado, seja na realidade desta pesquisa ou e em outros locais do Estado, com outros objetivos capazes de alcançarem resultados que possam

culminar na aproximação entre a teoria de uma proposta vinda da SEED e a escola em que ela será trabalhada.

As crianças, os jovens não nos escolhem como professores, não podemos esquivar-nos dessa realidade. A responsabilidade foi assumida quando optamos em ser educadores. Estejamos conscientes que por meio de nossas ações como professores, sejam elas justas ou injustas estaremos passando a eles não apenas conceitos, mas princípios de conduta, que certamente influenciarão em suas vidas.

Esse compromisso que tantos educadores possuem, pode ser o caminho para uma educação para além do capital.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 2.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.
_____. **Education and power**. 2th New York: Routledge, 1995.

ARANHA, Lúcia. **Filosofia e educação**: uma aproximação a partir dos pressupostos da ontologia do ser social. 2000. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/gpforma/2senafe/PDF/020e4.pdf>>. Acesso em: 25 jun. 2009.

ARENDET, Hanna. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. **Política cultural e educação**. São Paulo: Cortez, 2000.

ARISTÓTELES. **Ética a nicômaco**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre**: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **A educação básica e o movimento social**. Brasília: Perez, 1999.

_____. **Da escola carente à escola possível**. Brasília: Perez, 1998.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002.

ALENCAR, Chico; GENTILLI Pablo. **Educar na esperança em tempos de desencanto**. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARCO-VERDE, Yvelise Freitas de Souza. **Introdução às diretrizes curriculares**: diretrizes curriculares da educação básica para a rede pública estadual de ensino. Curitiba: SEED, 2006.

BANCO MUNDIAL. **Informe sobre el desarrollo mundial**: el conocimiento al servicio del desarrollo. Resumen. Washington, D.C.: Banco Mundial, 1998-1999.

_____. **Qué es el capital social?** Disponível em: <www.worldbank.org/poverty/spanish/scapital>. Acesso em: 23 mar. 2009.

BARBARA, Maristela; NIYASHIRO, Rosana; GARCIA, Sandra R. de O. **Educação integral dos trabalhadores: práticas em construção**. São Paulo: CUT, 2003.

BARBOSA, Nilmar de Oliveira. **PIB e salário mínimo no milagre econômico brasileiro de 1968 à 1973**. Disponível em: <www.anhanguera.edu.br>. Acesso em: 19 maio 2009.

BELMIRO, Célia Abicalil. A imagem e suas formas de visualidade nos livros didáticos de português. **Educação & Sociedade**, v. 21, n. 72, p. 11-31, ago./2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v21n72/4191.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2009.

BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Escritos abreviados: o trabalho de ensinar**. (Série Educação/Cultura, 7). Disponível em: <http://www.pde.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Textos_Videos/Carlos_Rodrigues_Brandao/7_O_TRABALHO_DE_ENSINAR.pdf>. Acesso em: 12 set. 2009.

BARONE, Rosa. Elisa M. Formação profissional: uma contribuição para o debate brasileiro contemporâneo a partir da experiência internacional. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 1, p. 12-25, jan./abr. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica. Coordenação Geral de Ensino Médio. **Ensino médio inovador**. Brasília: MEC, 2009.

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília: MEC, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 15, de 01 de junho de 1998**. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: CNE, 1998.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 1996.

_____. **Plano decenal de educação para todos**. Brasília: MEC, 1994.

CARVALHO, José Sergio. Podem a ética e a cidadania serem ensinadas? **Pro-Posições**, Campinas, v. 13, n. 3, p. 39, set./dez.2002.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CANCLINI, Néstor García. Cidades e cidadãos imaginados pelos meios de comunicação. **Opinião Pública**, Campinas, v. 3, n. 1, p. 40-53, 2002.

CANCLINI, Néstor García. Culturas híbridas, poderes oblíquos. In: _____ (org.). **Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: EDUSP, 1997. p. 283-350.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

COMBLIN, José. **O neoliberalismo: ideologia dominante na virada século**. Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, Cristina. **Sociologia: introdução à ciência da sociedade**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1997.

CREPALDI, Elaise Mara Ferreira. **O parecer CNE/CEB 15/98: uma análise do discurso oficial de rompimento da dualidade no sistema de ensino público**. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2002.

CUNHA, Luiz Antonio R. **Ensino médio e ensino profissional: da fusão à exclusão**. 1997. (mimeo).

DAVIES, Nicholas. O financiamento da educação e seus desafios. **Eccos**, São Paulo, 2004. Disponível em: <<http://www.redefinanciamento.ufpr.br/nic2.htm>>. Acesso em: 20 jul. 2009.

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. 2003. Disponível em: <www.geocities.com/projetoperiferia.2003>. Acesso em: 22 jul. 2009.

DELGADO, Maurício. **Capitalismo trabalho e emprego: entre o paradigma da destruição e os caminhos de reconstrução**. São Paulo: LTr, 2005.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI.** São Paulo: Cortez, 1996.

DEMO, Pedro. **Introdução à sociologia: complexidade, interdisciplinaridade e desigualdade social.** São Paulo: Atlas, 2002.

DEITOS, Roberto Antonio. Política educacional paranaense para o ensino médio e profissional (1995-2002): o PROEM e as recomendações do BID e Banco Mundial. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; RIZZOTTO, Maria Lucia Frizon (orgs.). **Estado e políticas sociais: Brasil – Paraná.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2003.

DOBB, Maurice. **Capitalismo ontem e hoje.** Lisboa: Estampa, 1977.

DOWBOR, Ladislau; IANNI, Octavio; RESENDE, Paulo-Edgar A. (orgs.). **Desafios da globalização.** Petrópolis: Vozes, 1998.

DUARTE, Ana Carolina Soares; FANK, Elisane; CARVALHO, Paulla Helena Silva de. **Os desafios educacionais contemporâneos e os conteúdos escolares: reflexos na organização da proposta pedagógica curricular e a especificidade da escola pública.** Julho 2008. Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/cge/arquivos/File/texto3corrigido.doc>>. Acesso em: 29 jul. 2009.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação.** Campinas: Autores Associados, 2003.

_____. Habilidades e competências: a educação e as ilusões da sociedade do conhecimento. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 24., 2001, Caxambu. **Sessão especial.** Caxambu: ANPEd, 2001.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, Campinas, n. 115, p. 139-154, jul. 2001.

EAGLETON, Terry. **A idéia de cultura.** São Paulo: Ed. ENESP, 2005.

FERRETTI, Celso. Empresários, trabalhadores e educadores. In: _____. **Capitalismo, trabalho e educação.** 3.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A construção da “centralidade da educação básica” na sociedade brasileira e paranaense.** 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** 7.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da esperança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 25.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Educação e mudança.** 11.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, Carlos Minayo. **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador.** 5.ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 13-26.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? In: **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 45-60, 2003.

_____. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** São Paulo: Cortez, 2005.

GASPARIM, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **A construção dos conceitos científicos em sala de aula.** 2007. Disponível em: <http://www.pesquisa.uncnet.br/pdf/palestraConferencistas/A_CONSTRUCAO_DOS_CONCEITOS_CIENTIFICOS_EM_SALA_DE_AULA.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2009.

GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **A educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: obstáculos e avanços na rede pública do Paraná.** Disponível em: <<http://www.diaadia.pr.gov.br/det/arquivos/File/GRUPO%20DE%20ESTUDOS/2009/CURSOSTECNICOS/texto5-SandraReginadeOliveiraGarcia.pdf>>. Acesso em: 21 jul. 2009.

GENTILLI, Pablo; ALENCAR, Chico. **Educar na esperança em tempos de desencanto.** Petrópolis: Vozes, 2005.

GENTILLI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação.** 11.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. Curso normal: a formação de professores em nível médio, no Paraná (1996-2006). **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 27, p. 297-314, 2009.

GORNI, Doralice Paranzini. **Reestruturação do ensino fundamental do Paraná após a abertura democrática do Brasil: retrospectiva e perspectiva.** Londrina: Eduel, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **La alternativa pedagógica.** Barcelona: Fontamara, 1981.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

_____. **Maquiavel, a política, e o estado moderno.** 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. **Cadernos do cárcere.** 4.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. v. 1.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** 9.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HOBSBAWM, Eric J. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914/1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. 18.ed. São Paulo: Loyola, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Centro de Documentação e Disseminação de Informações. **Estatísticas do século XX**. Rio de Janeiro: IBGE, 2003. CD-ROM.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, Acácia Zeneida (org.). **Ensino médio**: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. **Ensino médio e profissional**: as políticas do estado neoliberal. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Construindo uma proposta para os que vivem do trabalho. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **A pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo: Cortez, 1985.

LESSA, Sergio. **Trabalho e proletariado no capitalismo contemporâneo**. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNIO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIMA FILHO, Domingos Leite. **A desescolarização da escola**: impactos da reforma da educação profissional: (período 1995 a 2002). Curitiba: Torre de Papel, 2003.

_____. Formação de tecnólogos: lições da experiência: tendências atuais e perspectivas. **Boletim Técnico do SENAC**, São Paulo, v. 25, n. 3, 1999a.

_____. (org.) **Educação profissional**: tendências e desafios. Curitiba: SINDOCFET-PR, 1999b. (Documento final do II Seminário sobre a reforma do Ensino Profissional).

LOPES, Alice C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino médio. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2004.

LÜCK, Heloísa et al. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 2.ed. Rio de Janeiro: DP&, 1998.

MACHADO, Lucília R. de Souza. **Politecnia, escola unitária e trabalho**. São Paulo: Cortez, 1989a.

_____. **Educação e divisão social do trabalho**. 2.ed. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989b.

_____. Politecnia no ensino de segundo grau. In: GARCIA, Walter; CUNHA, Célio (coords.). In: GARCIA, Walter; CUNHA, Célio (coords.). **Politecnia no ensino médio**. São Paulo: Cortez; Brasília: SENEb, 1991.

MACHADO, Maria Cristina Gomes. **Rui Barbosa e os pareceres sobre o ensino**. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá. cap. 2, 4.

MANACORDA, Mário A. **Marx e a pedagogia moderna**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1991.

_____. **O princípio educativo em Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

_____. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

_____. **Il marxismo el'educazione**. Roma: Armando Armando, 1964.

MARX, Karl. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

_____. **O capital: crítica da economia política: livro 1**. 21.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

MARK, Karl; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Martin Claret, 2004.

_____. **The communist manifesto**. Moscou: [s.n.], 1952.

MARTINS, **O que é sociologia**. 38.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

NAGEL, Lizia Helena. **O conhecimento a serviço do desenvolvimento**: uma “revolução” conceitual e prática. 1994. Disponível em: <www.unicamp.br/histedbr/rev>. Acesso em: 13 dez. 2008.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago; DEITOS, Robertos Antonio. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no Paraná nos anos 90: O PQE/PROEM e as orientações do BIRD/BID. In: _____ (org.). **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

NOVOA, Antonio; APPLE, Michael W. **Paulo Freire**: política e pedagogia. Porto: Porto, 1998.

OLIVEIRA, Carlos Alonso Barbosa de. **O processo de industrialização**: do capitalismo originário ao atrasado. Campinas: UNICAMP-IE, 1985. (mimeo).

OLIVEIRA, Francisco. Uma alternativa democrática ao neoliberalismo. In: WEFFORT, Francisco. **A democracia como proposta**. Rio de Janeiro: IBASE, 1991.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Ensino de segundo grau no estado do Paraná**: realidade atual. Curitiba: SEED, nov./1995.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **PARANAEDUCAÇÃO**: estatuto social: anexo 03: relatório Inicial. Curitiba: PROEM, 1998.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **PARANATEC**: estatuto social. Curitiba: Paranatec, 1995.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Plano de ação**: gestão 1995-1998: versão preliminar. Curitiba: SEED, 1995.

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. **Plano estadual de educação**: uma construção coletiva: relatório de atividades: síntese das reuniões preparatórias e seminários temáticos PEE do Paraná: seminário integrador: versão preliminar. Curitiba: SEED, 2005.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Plano estadual de educação**: uma construção coletiva: II seminário Integrador do PEE do PR: encaminhamentos da SEED e sociedade civil. Curitiba: SEED, 2005. (Documento para discussão).

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Plano estadual de educação**: uma construção coletiva: II seminário integrador: relatórios das oficinas de integrador. Curitiba: SEED, 14-15 abr. 2005.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Plano estadual de educação**: uma construção coletiva: estudos temáticos para o PEE – PR: seminário integrador: versão preliminar. Curitiba: SEED, abr./2004.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Plano estadual de educação**: uma construção coletiva: estudos temáticos para o PEE do Paraná: resultados do I seminário integrador. Curitiba: SEED, 2004. (Documento II para discussão – versão preliminar sem revisão de texto).

_____. Secretaria do Estado de Educação. **Primeiras reflexões para a reformulação curricular da educação básica no Estado do Paraná**. Curitiba: SEED/CETEPAR, 2004.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **PROEM**: relatório de atividades de 1999. Curitiba, 2000.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **PROEM**: relatório de atividades de 1998. Curitiba, 1999.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **PROEM**: documento interno: resumo das atividades e recomendações: informe de consulta, 14/09 a 05/11/98. Joseph C. Fischer (consultor). Curitiba, 1998.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **PROEM**: relatório inicial. Curitiba, 1998.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **PROEM**: documento síntese: (versão preliminar). Curitiba, 1996.

_____. Secretaria do Estado de Educação. **PROEM: projetos integrantes do PROEM.** Curitiba, 1996.

PARANÁ. **PROEM:** Programa expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná: documento síntese: versão preliminar. Curitiba: SEED, 1996.

_____. Secretaria do Estado de Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. **Reformulação curricular dos cursos técnicos da rede estadual:** uma construção coletiva. Curitiba: SEED, 2006. (Gestão Governo Roberto Requião, 2003-2006).

PARANÁ. Secretaria do Estado de Educação. Coordenação do PEE-PR. **Relatório.** Curitiba, PR: SEED, 2005.

PARTIDO DOS TRABALHADORES - PT. **Programa de governo 2002.** Disponível em: <<http://www.pt.org.br>>. Acesso em: 11 set. 2009.

PIASSA, Zuleika Aparecida Claro. **Como fênix renascida das cinzas:** análise histórica do curso de magistério de nível médio no estado do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) – Universidade Estadual de Londrina, 2006.

PIRES, Valdemir. **Economia da educação:** para além do capital humano. São Paulo: Cortez, 2005.

RAMOS, Marise. **Concepção do ensino médio integrado à formação profissional.** Seminário sobre Ensino Médio, Superintendência de Ensino Médio da Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, Natal, agosto de 2007. (mimeo).

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação escolar:** que prática é essa? Campinas: Autores Associados, 2001. (Coleção Polêmicas do nosso tempo; 81).

RIOS, Terezinha. **Ética e competência.** 14.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

SANCHEZ, Gamboa. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da pesquisa educacional.** 8.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANCHEZ VASQUEZ, A. **Ética.** 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

_____. **Filosofia da práxis**. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

SANDRI, Simone. **O programa de expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná – PROEM e os seus efeitos sobre o curso de magistério: movimentos de adesão e de resistência**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2007.

SANDRONI, Paulo. **Capital humano**. Disponível em: <www.sandroni.com.br>. Acesso em: 19 dez. 2008.

SANTOS, Andréia Mendes; GROSSI, Patrícia Kriegger. Infância comprada: hábitos de consumo na sociedade contemporânea. **Revista Textos & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 443-454, jul./dez. 2007.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Escola: espaço de adestramento ou contradição?** Cascavel: Coluna do Saber, 2004.

_____. **O governo Lerner e a crescente precarização da escola pública no Paraná (1995-2002)**. Disponível em: <<http://cac-php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario1/trabalhos/Educacao/eixo4/14marleneluciasiebertsapelli.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Pedagogia: o espaço da educação na universidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, n. 130, jan./abr. 2007.

_____. **Escola e democracia: teoria da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 38.ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9.ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

_____. **História e história da educação: o debate teórico-metodológico atual**. Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1994.

_____. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João (org.) et al. **Novas tecnologias, trabalho e educação:** um debate multidisciplinar. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro: EPSJV/ Fiocruz, 1989.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luiz. (org.).

Capitalismo, trabalho e educação. Campinas: Autores Associados, 2002.

SCHULTZ, G. **O valor econômico da educação.** Rio de Janeiro: Zahar, 1962.

SILVA, Rinalva. **Educação:** a outra qualidade. Piracicaba: Unimep, 1995.

SILVA JUNIOR, João dos Reis. **Reforma do estado e da educação no Brasil de FHC.** São Paulo: Xamã, 2002.

SINGER, Paul. **O capitalismo:** sua evolução, sua lógica e sua dinâmica. São Paulo: Moderna, 1987.

SOUZA, Rodrigues Nilda. **Relação trabalho e educação:** o impacto das reformas políticas na educação profissional. Loca: Editora, 2000.

WILLIANS, R. **Keywords.** Londres: Fontana, 1976.

ZAGO, Nadir. Processos de escolarização nos meios populares: as contradições da obrigatoriedade escolar. In: NOGUEIRA, M. A.; ROMANELLI, G.; ZAGO, N. (org.). **Família & escola:** trajetórias de escolarização em camadas médias e populares. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ZANARDINI, João Batosta. Os PCNs como proposição de currículo do contexto histórico, político e econômico das políticas educacionais neoliberais. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS HISTÓRIA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO NO BRASIL, 6., 2003, Aracaju. **Caderno de resumos...** Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, 2003.