

A FORMAÇÃO PROFISSIONAL DE NÍVEL MÉDIO NO PARANÁ: UMA ANÁLISE DIANTE DAS CONDIÇÕES OBJETIVAS E SUBJETIVAS EFETIVAS

Joice Estacheski (UEPG/SEED)
joiceestacheski@gmail.com

O presente trabalho apresenta alguns dados da pesquisa de mestrado que teve como objetivo analisar as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional do Estado do Paraná sob a perspectiva docente, de forma a estabelecer suas relações com o propósito teórico a que se destina. A proposta em questão defende a formação omnilateral à classe trabalhadora, calcada assim nos princípios marxistas e fundamentada nas reflexões de Antonio Gramsci, tais como o trabalho como princípio educativo e formação do intelectual orgânico às classes trabalhadoras, por meio da oferta de cursos profissionalizantes na modalidade integrado (formação de nível médio e formação profissional).

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

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

Entendemos que para a efetivação da proposta contida nas DCE's paranaenses, a formação docente deveria ser prioridade. Destacamos a preocupação de Gramsci com relação à formação dos professores que desenvolveriam suas funções frente a uma proposta educacional transformadora. E concordamos com Araújo e Rodrigues (2011, p. 112), ao

lembrar que “[...] as práticas educativas integradoras requerem, também uma atitude diferenciada dos profissionais da educação, atitude esta que favoreça a construção de uma nova cultura que se revele uma ‘atitude pedagógica integradora’”. Mais que qualificação para desenvolver o currículo integrado, faz-se necessário o comprometimento político dos docentes diante da histórica dualidade do sistema de ensino brasileiro.

O percentual de professores que possuem conhecimento a respeito do autor que fundamenta as DCE’s paranaenses se equilibra, ou seja, 13 professores (52%) já tiveram contato com seus fundamentos teóricos, enquanto que 12 professores (48%) nunca tiveram contato com sua produção teórica. Entre os professores que têm tal conhecimento 6 (24%) tiveram acesso pelo curso de formação pedagógica para bacharéis e tecnólogos¹.

Sem a necessária base para pensar os cursos de educação profissional sem um valor utilitarista, próprio do sistema atual, os professores, ao serem questionados a respeito dos objetivos que levam os alunos a buscarem tais cursos, nos fornecem as respostas de acordo com aquilo que esperávamos, tendo em vista a falta de conhecimento das próprias DCE’s e, conseqüentemente, dos seus objetivos, conforme ilustra TABELA 1 e o GRÁFICO 1. Sendo assim, 16 professores (64%) afirmam que os alunos procuram tais cursos para conseguir um trabalho, inserir-se no mercado de trabalho, 4 professores (16%), responderam que os alunos buscam a profissionalização para obterem melhores salários, 3 professores (12%) consideram que os alunos buscam o aprimoramento no mercado de trabalho, 1 professor (4%) acredita que os alunos almejam a aprovação no vestibular, além da profissionalização e 1 professor (4%) sugeriu que os alunos buscam o curso em função da proximidade das residências com relação à escola.

¹ O Curso de Formação Pedagógica para Bacharéis e Tecnólogos (FORMPED) foi oferecido aos professores contratados para atuarem nos cursos de educação profissional, aprovados nos concursos de 2004 e 2007. O curso foi organizado pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, totalizando 542 horas aula, tendo como objetivos: habilitar portadores de diplomas de nível superior para o exercício do magistério em disciplinas que integram o currículo no ensino médio e educação profissional; oferecer formação pedagógica a bacharéis que atuam no Ensino Médio ou Educação Profissional em diferentes áreas do conhecimento, para as quais não existam Licenciatura específica; proporcionar aos bacharéis uma formação científica e pedagógica consistente com vistas ao exercício do magistério; oportunizar a fundamentação teórico-prática necessária à formação docente com ênfase no processo de ação-reflexão-ação sobre a prática pedagógica. Informações disponíveis em <http://www.uepg.br/formped/index.htm>

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

TABELA 1: Objetivos dos alunos, segundo os professores, por buscarem os cursos de EP.

FONTE: Dados organizados pela autora.

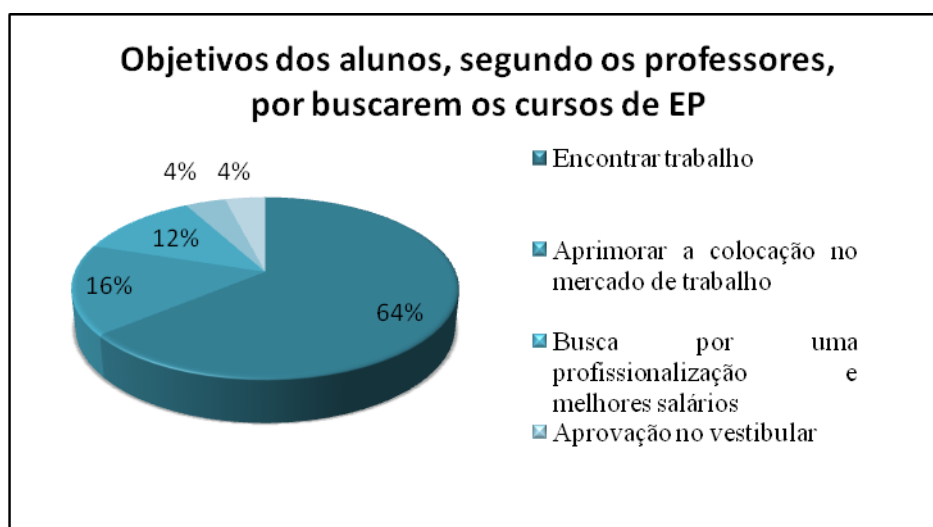


GRÁFICO 1

FONTE: Dados organizados pela autora.

De acordo com os dados, a percepção de que os alunos buscam os cursos de educação profissional a fim de adequar-se às exigências do mercado de trabalho é bastante presente entre os professores. Consideramos, portanto, que, a partir dessa concepção, os professores buscam, via de regra, auxiliar o corpo discente a atingirem o objetivo a que se propõem, sem, no entanto, buscarem a formação omnilateral proposta pelas DCE's.

Nesse sentido,

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

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

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

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

Embora as DCE's proponham outra concepção de formação humana, partindo de uma visão ontológica do ser humano, em que “[...] o saber tem valor como formador do homem[...]” (MORETTI, 2006, p. 188) e, conseqüentemente, “[...] deixa de ser valor de troca [...] não é importante para a inserção no mercado de trabalho, para ser trocado por um emprego [...]” (MORETTI, 2006, p. 188), a viabilidade de sua efetivação torna-se improvável, pois as questões ideológico-burguesas estão ainda extremamente presentes na educação brasileira, sendo que

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Constatamos, conseqüentemente, que a formação para o “mercado de trabalho” ou para o “mundo do trabalho” - compreendido como sinônimo de mercado de trabalho – aparecem em 16 respostas (64%), 7 (28%) professores apresentaram outras respostas e 4 professores não responderam (8%). As terminologias se confundem também na questão em que questionamos a definição de um e outro termo. Nesse sentido, consideramos bastante pertinente o questionamento de Hage (1991, p. 46), ao tratar das concepções arraigadas a respeito do trabalho para por meio do qual expõe

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

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

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

É dar formação para a vida, para que possa escolher a profissão em que vai atuar com conhecimento de forma integral. Quando falamos em mercado de trabalho, foca-se em determinada área para aprofundarem-se os conhecimentos. Até hoje não entendi como ter cursos profissionalizantes que preparem para o mundo do trabalho e não para o mercado (Q8).

o profissional formado para o mundo do trabalho tem conhecimentos e habilidades suficientes para inserir-se nos mais diversos campos, de forma crítica e proativa (Q14).

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

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

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

[...] como processo inerente da formação e da realização humana, não é somente a prática econômica de ganhar a vida vendendo a força de trabalho; antes de o trabalho ser isto – forma específica que se configura na sociedade capitalista – o trabalho é a ação humana de interação com a realidade para a satisfação de necessidade de produção da liberdade. Nesse sentido, trabalho não é emprego, não é ação econômica específica. Trabalho é produção, criação, realização humanas (RAMOS, 2006, p. 03).

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

Para Ciavatta

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

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

A observação do professor aponta para uma outra questão que também nos atentamos a investigar em nossa pesquisa com relação à visão docente, ou seja, quais as condições estruturais que os cursos se encontram, a partir da ótica desses sujeitos. Nessa questão solicitamos que os professores nos informassem sobre tais condições, ou seja, biblioteca,

laboratórios e habilitação dos professores. Os dados que colhemos estão aquém das necessárias ao bom funcionamento dos cursos que possuem por base a politécnica. As opiniões dos professores se dividem, mas apontam para a precariedade dessas condições.

Dos 25 professores, 13 (52%) consideram as condições da biblioteca apropriadas, 11 professores (44%), dentre os 25, apontam apropriadas as condições do laboratório e 6 professores (24%) do total de 25, consideram que a formação do quadro de professores é adequada, 5 professores (20%) não contemplaram nenhum dos aspectos como satisfatório, conforme nos demonstra a TABELA 2 e o GRÁFICO 2.

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

TABELA 2: Condições estruturais para o funcionamento adequado dos curso de EP

FONTE: Dados organizados pela autora.

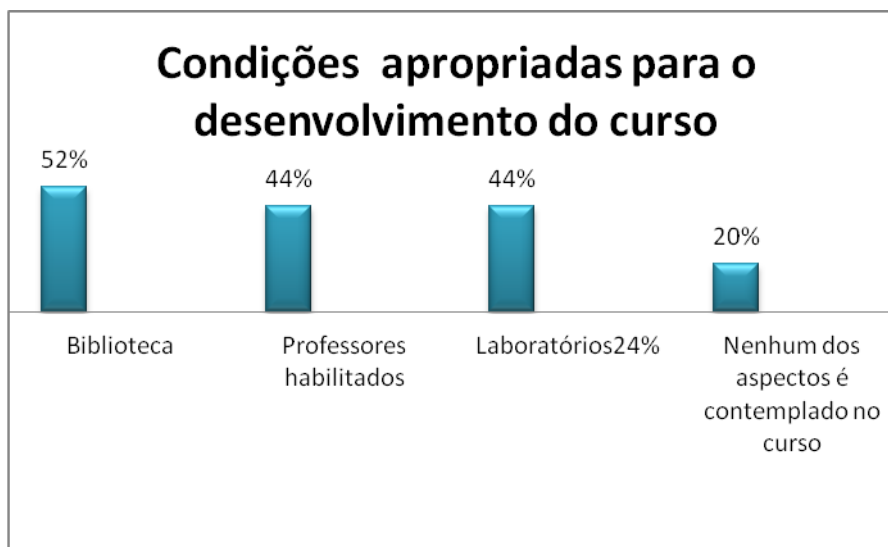


GRÁFICO 2

Fonte: Dados organizados pela autora.

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

Embora tenhamos os dados majoritários com relação à organização das bibliotecas para os cursos de EP, ainda temos 48% não contemplados pelo número representativo de nossa pesquisa. O professor Q2, por exemplo, afirma que “não temos biblioteca estruturada, nem laboratórios” – esse professor atua no curso técnico em segurança do trabalho. No caso do professor Q3, o qual não identificou seu curso de atuação, declara que em sua escola “biblioteca específica não tem e o laboratório está em construção”. O professor Q6, o qual desenvolve a docência no curso técnico em enfermagem faz um balanço positivo a respeito das condições de sua escola afirmando que “nossa biblioteca é recente e foi uma conquista nossa, hoje temos vários exemplares. O laboratório é improvisado, mas temos material”. Para o professor Q10, que atua no mesmo curso “[...] todas as condições são apropriadas, pois o curso é ofertado desde 2006 e já contava com material de laboratório do curso de enfermagem antigo”. O professor Q16, atuante no curso técnico em informática, declara-se indignado, pois “[...] os laboratórios são deficientes, o sistema operacional é errado e faltam ferramentas específicas”.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Ao abordarmos o problema da dualidade junto aos sujeitos da pesquisa, obtivemos o resultado extremamente dividido. Entre os 25 professores 11 (44%) consideram que o Estado do Paraná ao oferecer o ensino profissional mantém a dualidade do ensino, de forma a preparar as classes trabalhadoras para uma inserção profissional precoce, enquanto que a burguesia permanece usufruindo da escola humanista clássica e outros 11 professores (44%) não possuem essa visão da EP, 3 professores (12%) não responderam.

A teoria da dualidade de ensino, considerada como uma teoria crítico-reprodutivista exatamente por criticar a situação da escola, porém sem nada propor para transformá-la, é

difundida no Brasil no final da década de 1970 por meio das análises críticas desenvolvidas por Saviani no decorrer dos anos 1970 e publicadas em 1980, na obra “Escola e Democracia”.

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

A teoria da escola dualista,

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

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

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

Gramsci denunciara na Itália semelhante situação, ao afirmar que

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

De acordo com o parecer dos professores a visão dualista permanece mesmo àqueles que consideram que a educação no Paraná não a mantém, como por exemplo, percebemos nas

considerações do professor Q2 ao afirmar que “[...] uma concepção dessas apenas menospreza o curso técnico e os alunos que muitas vezes o frequentam por opção”. Há certa ingenuidade no posicionamento do professor. Segundo Gramsci (2004b, p.62), “[...] a ingenuidade é muito freqüentemente sinônimo de tolice – e não devemos ser severos com os... ingênuos”.

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

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

[...] uma educação medíocre adequada às necessidades de um mercado no qual vigora a divisão pormenorizada do trabalho e no qual se necessita, cada vez mais, de um número maior de trabalhadores com uma quantidade menor de conhecimentos, A formação destes trabalhadores - cada vez mais precoces – passa não pela construção de um saber consistente e com significado histórico, mas pela construção de competências adequadas a uma futura prática profissional (MORETTI, 2006, p.187).

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

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

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

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

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

Comungamos da concepção de Nosella e compreendemos que uma proposta politécnica e de escola unitária, nos moldes das Diretrizes Curriculares para a Educação Profissional do Paraná, já traz em sua gênese um grande equívoco teórico e conceitual. Aí reside nossa preocupação em estabelecer as relações que se evidenciam no processo de sua implantação por parte dos professores responsáveis por efetivá-la, uma vez que, além dos aspectos estruturais e financeiros necessários materialmente ao desenvolvimento dos cursos, o comprometimento político diante da classe trabalhadora é prioritário por aqueles que também se encontram entre os subalternos. Sá (1991, p. 134), na ocasião dos debates e discussões sobre politecnicidade, ocorrida em Brasília, em maio de 1989, tece algumas considerações no que diz respeito aos sujeitos de nossa pesquisa. Assim afirma,

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

Diante do processo de formação dos professores concordamos com e podemos ressaltar ao menos duas observações importantes. A primeira delas é a de que as atuais propostas de formação, tanto na graduação, quanto na formação continuada, enfatizam as situações práticas em detrimento à construção teórica para a compreensão da função docente e, quando tratamos de educação profissional, temos ainda um agravante tendo em vista que os

docentes que atuam nessa modalidade são bacharéis nas diversas áreas, e, conseqüentemente, não tiveram acesso às diferentes teorias pedagógicas; a segunda é que os profissionais docentes das licenciaturas, entre eles o pedagogo escolar, não se aprofundam, quiçá chegam a ter contato com as teorias de cunho ‘contra-hegemônico’, como por exemplo, as propostas pedagógicas de Lênin, Krupskaja, Makarenko, Pistrak, Gramsci, intelectuais que constroem fundamentos teóricos educacionais à estruturação de uma nova conjuntura social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

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

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

O que nos faz mister esclarecer é o fato de que a proposta desconsidera a apresentação dos conceitos chave preconizados por Gramsci e que, em conjunto, subsidiaram-lhe o direcionamento de seus estudos tais como o conceito de Estado ampliado (sociedade

política + sociedade civil), da estrutura e construção do bloco histórico como garantia da hegemonia por meio dos intelectuais envolvidos. Essa evidência é um indício de que os interesses políticos não se voltam à emancipação humana, uma vez que não leva à compreensão dos sujeitos envolvidos (professores e alunos) as condições históricas, sociais e políticas em que as concepções adotadas foram concebidas.

Parece-nos que ao entendimento da SEED-PR, bastaria somente à equipe responsável do DET a compreensão e apropriação da gênese dos fundamentos teóricos e filosóficos, bem como de seus consultores para que a política educacional com base na politecnia e na escola unitária se concretizasse. Em nosso entendimento, esta é a concepção de ‘intelectual orgânico às classes subalternas’ apresentado pela SEED, o que a nosso ver é outro equívoco teórico gravíssimo. Diante da análise da implantação da proposta, somos levados a afirmar que as lacunas não superadas recaem sob um terreno propício à não continuidade da perspectiva politécnica, vislumbrada para a educação paranaense. A realidade que se percebe na atual gestão vem reforçando a dualidade da educação sem nenhuma, ou quase nenhuma, resistência por parte dos docentes, os quais assumem exatamente o discurso neoliberal que impregna as práticas escolares, infelizmente. No entanto essa (falta de) resposta é resultado das próprias condições objetivas da formação docente no atual contexto brasileiro.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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

CIAVATTA, Maria. Mediações do mundo do trabalho: a fotografia como fonte histórica. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

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

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, São Paulo: autores Associados, 2005.

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

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

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

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

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

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

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

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

RAMOS, Marise Nogueira. *Concepção de ensino médio integrado*. (mimeo). Curitiba: SEED, 2006.

_____. *Concepção de Ensino Médio Integrado* (mimeo). Curitiba: SEED, 2007.

SÁ, Nicanor Palhares de. Debate. In: **Politecnia no Ensino Médio**. São Paulo: Cortez, 1991. p.129 - 134. (Cadernos SENEb; 5).

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SOARES, Rosemary Dore. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.