

**UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TECNOLOGIA**

CELSO MACIEL DE MEIRA

**CURSO TÉCNICO EM TURISMO: APROXIMAÇÕES E
DISTANCIAMENTOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS A PARTIR DE
UM ESTUDO DE CASO**

DISSERTAÇÃO

**CURITIBA
2013**

CELSO MACIEL DE MEIRA

**CURSO TÉCNICO EM TURISMO: APROXIMAÇÕES E
DISTANCIAMENTOS DOS DOCUMENTOS OFICIAIS A PARTIR DE
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Tecnologia - PPGTE, curso de Mestrado da Universidade Tecnológica Federal do Paraná, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Tecnologia – Área de Concentração: Tecnologia e Sociedade.

Orientador: Prof. Dr. Mário Lopes Amorim

CURITIBA
2013

Dedico este trabalho aos meus familiares, que me acompanharam e fortaleceram a minha trajetória escolar e acadêmica. E, em particular, com muito amor, ao meu filho Benício que foi concebido, gerado e veio ao mundo no decorrer desta pesquisa. A sua chegada nos deixou prenhes de alegria e ressignificou nossas vidas.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, sobretudo, ao Criador de todas as coisas, o qual pode ser chamado de Deus.

Agradeço a todas as pessoas, especialmente, aos meus familiares, que me acompanharam e me fortaleceram durante minha trajetória escolar e acadêmica.

Agradeço, de forma particular, ao meu orientador, Prof. Dr. Mário Lopes Amorim, notadamente, por ter acreditado no meu limitado potencial de pesquisa, e ainda pela paciência e camaradagem dispensada à minha pessoa, e também e pelos saberes e conhecimentos transferidos, parte desses materializados neste trabalho, os quais levarei para minha vida e profissão.

Agradeço aos professores das disciplinas que cursei durante a integralização do mestrado, os quais contribuíram significativamente para uma melhor compreensão do mundo.

Agradeço à coordenação e aos funcionários do Programa de Pós Graduação em Tecnologia (PPGTE) pela atenção nesses anos de convivência.

Agradeço aos professores componentes da banca, por terem aceitado o convite e colaborado consideravelmente à conclusão desta dissertação.

“[...] nossa tarefa como educadores libertadores que precisam treinar para o trabalho é levantar questões críticas sobre o próprio treinamento que estamos dando”. (FREIRE e SHOR, 1987)

RESUMO

Nesta dissertação será abordada a política da educação profissional no Estado do Paraná, a partir de 2003, e sua efetivação no Colégio X, mantido pela Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR). O estudo de caso teve como objeto o Curso Técnico em Turismo, integrado ao ensino médio e ofertado pela referida instituição. Com base na pesquisa do tipo qualitativa, buscou-se analisar a oferta do curso Técnico em Turismo, integrado ao ensino médio do Colégio X na perspectiva apontada pelos documentos oficiais. Perpassaram pelos estudos questões relacionadas aos recursos materiais e aos humanos do curso. Destarte, foram estabelecidas relações entre a infraestrutura do Colégio X, disponibilizada ao referido curso técnico em relação às recomendações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Também foi analisado o PPP do curso em relação às Diretrizes da Educação Profissional do Paraná (DEPs) bem como, caracterizado o corpo docente do mencionado curso, no qual pesquisamos suas representações acerca do trabalho como princípio e ensino médio integrado, categorias fundantes das DEPs. Os resultados revelaram que a infraestrutura (recursos materiais) se mostra insuficiente em relação às recomendações do CTNC, e que o PPP do Colégio X se encontra diametralmente oposto aos fundamentos das DEPs quando comparado os fundamentos de cada um desses documentos. Na caracterização dos professores, entre outros levantamentos, apuramos profissionais sem vínculos empregatícios, notadamente quando se trata dos docentes das disciplinas técnicas. Ainda foi constatado que suas formações continuadas, ofertadas pela mantenedora, não vem atendendo as especificidades para a formação técnica em turismo. Acerca das DEPs e dos fundamentos filosóficos que a sustentam, apuramos que um reduzido número de professores tem conhecimento sobre o assunto. A grande maioria dos docentes demonstraram distanciamentos do referido documento e incompreensões acerca das categorias investigadas. Por fim, quando estudamos a história e estabelecemos relação com a atualidade, os dados revelam que pouco se alterou ao longo da existência da educação profissional no Brasil, marcada por sua dualidade estrutural.

Palavras-chave: Educação Profissional. Curso Técnico em Turismo. Ensino Médio Integrado.

ABSTRACT

In this dissertation will be addressed the professional education policy in the State of Paraná, since 2003, and its effectuation at school X, maintained by the State Department of education (SEED-PR). The case study had as object the technical course in tourism, integrated to high school and offered by the referred institution. On the basis of qualitative study, aimed to analyze the supply of technical course in Tourism, integrated into the high school of College X in the perspective indicated by the official documents. Permeated by studies issues related to material and human resources of the course. Thus, relations have been established between the infrastructure of the College X, provided to the referred technical course in relation to the recommendations of the national catalogue of technical courses (CNCT). Was also analyzed the PPP of the course in relation to the guidelines of the Professional Education of Paraná (DEPs) and yet, characterized the teaching staff of the mentioned course, in which we research their representations about work as a principle and integrated high school, foundational DEPs categories. The results revealed that the infrastructure (material resources) is insufficient compared to the recommendations of CTNC, and that the College's X PPP is diametrically opposed to the fundamentals of the DEPs when compared the fundamentals of each of these documents. In the characterization of teachers, among other surveys, we found no professional employment relationships, especially when it comes from teachers of technical subjects. Still was verified that their continued education, offered by the maintaining entity, does not answer the specifics for technical training in tourism. About the DEPs and the philosophical foundations that support it, was found that a small number of teachers have knowledge about it. The vast majority of teachers demonstrated distancing from the document and misunderstandings about the categories investigated. Finally, when we study the history and establish relationship with the present, the data shows that little has changed over the existence of professional education in Brazil, notably marked by its structural duality.

Keywords: Professional Education. Technical course in tourism. Integrated High School.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Recursos materiais disponíveis no Colégio X em relação às recomendações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos.....	51
Quadro 2 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Turismo Integrado ao Ensino Médio.....	57
Quadro 3 – Caracterização do corpo docente do Curso Técnico em Turismo Integrado ao Ensino Médio.....	61
Quadro 4 – Oferta dos cursos técnicos em turismo, integrado ao ensino médio no Paraná (2005 a 2012).....	91

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 01: Formação dos professores.....	63
Gráfico 02: Formação em nível de pós-graduação dos professores	64
Gráfico 03: Tempo de serviço dos professores	65
Gráfico 04: Participação em formação continuada	66
Gráfico 05: Atividades exercidas além da docência	67
Gráfico 06: Esclarecimentos dos docentes acerca dos princípios que norteiam a educação profissional do Paraná	68
Gráfico 07: Acesso e conhecimento dos conteúdos das DEPs	74
Gráfico 08: Conhecimentos referente ao PPP do curso técnico em turismo, integrado ao ensino médio	75

LISTA DE ABREVIATURAS

ABETA – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ESPORTE E TURISMO DE AVENTUIRA
BNC – BASE NACIONAL COMUM
CEB – CÂMARA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
CEEP – CENTRO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
CEFET – CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA
CNCT – CATÁLOGO NACIONAL DE CURSOS TÉCNICOS
CNE – CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
DCN – DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS
DEPs – DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL
DET – DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO E TRABALHO
EAD – ENSINO A DISTÂNCIA
FAT – FUNDO DE AMPARO AO TRABALHADOR
FMI – FUNDO MONETÁRIO INTERNACIONAL
MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA
MTE – MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO
MTUR – MINISTÉRIO DO TURISMO
NRE – NÚCLEO REGIONAL DE EDUCAÇÃO
PC – PLANO DE CURSO
PL – PROJETO DE LEI
PPGTE – PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TRECNOLOGIA
PPP – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO
PARANATEC - PROGRAMA PARA O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL
PR – PARANÁ
PROEJA – PROGRAMA NACIONAL DE INTEGRAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROEM – PROGRAMA EXPANSÃO, MELHORIA E INOVAÇÃO NO ENSINO
MÉDIO DO PARANÁ
PROFISSIONAL COM A EDUCAÇÃO BÁSICA NA MODALIDADE DE EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS
PRONATEC – PROGRAMA NACIONAL DE ACESSO AO ENSINO TÉCNICO E
EMPREGO
PSS – PROCESSO SELETIVO SIMPLIFICADO
QPM – QUADRO PRÓPRIO DO MAGISTÉRIO
RCNs – REFERÊNCIAS CURRICULARES NACIONAIS
SEED-PR – SECRETARIA DE ESTADO DA DE EDUCAÇÃO DO PARANÁ
SENAC – SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZADO COMERCIAL
SENAI – SERVIÇO NACIONAL DE APOIO À INDÚSTRIA
SESC – SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO
SESI – SERVIÇO SOCIAL DA INDÚSTRIA
SUED – SUPERINTENDÊNCIA DE EDUCAÇÃO
TT – TECNOLOGIA E TRABALHO
UTFPR – UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO E DUALIDADE ESTRUTURAL	16
1.1 A (RE)IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ, A PARTIR DO ANO DE 2003	25
1.1.1 Integração e o trabalho como princípio educativo: conceitos e definições ...	27
1.1.2 Concepção de currículo integrado	29
1.1.3 Currículo integrado: possibilidades e desafios na experiência paranaense .	31
2. CURSOS TÉCNICOS EM TURISMO NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS	36
2.1 DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO EM TURISMO DE NÍVEL TÉCNICO.....	38
2.2 OS CURSOS TÉCNICOS EM TURISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ATUALIDADE	43
3. PERCURSO METODOLÓGICO	46
3.1 O COLÉGIO X	47
4. ANÁLISE DA INFRAESTRUTURA E DO PPP DO CURSO TÉCNICO EM TURISMO, INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO X	50
4.1 ANÁLISE DOS RECURSOS MATERIAIS DO COLÉGIO X EM RELAÇÃO ÀS RECOMENDAÇÕES DO CATALOGO NACIONAL DOS CURSOS TÉCNICOS (CNCT)	50
4.2 ANALISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DO CURSO TÉCNICO EM TURISMO, INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO X.....	52
5. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO COLÉGIO X QUE ATUAM NO CURSO TÉCNICO EM TURISMO, INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO E SUAS REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS CATEGORIAS: “TRABALHO COMO	

PRINCÍPIO EDUCATIVO” E “ENSINO MÉDIO INTEGRADO”	61
5.1 REPRESENTAÇÕES .DOS PROFESSORES ACERCA DAS CATEGORIAS: TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E ENSINO MÉDIO INTEGRADO	69
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	76
REFERÊNCIAS	82
APÊNDICE	88
APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	89
ANEXO	91
ANEXO 1 – OFERTA DOS CURSOS TÉCNICOS EM TURISMO, INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ (2005 A 2012).....	91

INTRODUÇÃO

As políticas públicas para a educação profissional no Brasil, ao longo dos anos 1990, foram fortemente influenciadas pelo discurso neoliberal que culminou em novas formas de sua gestão e organização econômica e financeira. Os impactos se deram por meio das incisivas ações de agências multilaterais¹ e das edições de decretos em atendimento à reestruturação capitalista, com base nos discursos da competitividade, da qualidade e da competência.

As expectativas de mudanças nos anos 1990, no sentido da formação integral para aqueles que viviam do trabalho, em detrimento da formação profissional essencialmente voltada ao capital, declinaram frente à reforma da educação, pois não sinalizavam para alterações do panorama apresentado, marcadas pelas intenções políticas de separação da educação profissional da educação básica, consubstanciadas pela própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96.

Sob a égide do Decreto Lei nº. 2208/97, exarado durante o governo Fernando Henrique Cardoso, as políticas (re)condicionaram o histórico modelo dual, tratando a educação profissional separadamente do ensino médio, em atendimento ao setor produtivo, com uma proposta fragmentada no que se refere aos conteúdos organizados de forma modular, que visavam a formação de trabalhadores especialistas/polivalentes.

O Decreto Lei nº. 2208/97 foi substituído pelo Decreto Lei nº. 5154/04, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva. Nesse caminho, a edição do Decreto Lei nº. 5154/04 surgiria como tentativa de “correção” ao Decreto Lei nº 2208/97. Dessa forma, se estabeleceram outras possibilidades de mudanças, entre estas, a possibilidade da educação profissional ser ofertada de forma integrada à educação básica.

Mesmo antes do Decreto Lei nº. 5154/04, o Estado do Paraná, no ano de 2003, dava início a uma nova proposta para a educação profissional. Entre as ações da Secretaria de Estado da Educação (SEED-PR), observou-se a implantação do ensino médio integrado na perspectiva do trabalho como princípio educativo, em

¹ No início dos anos 90, as agências multilaterais, tais como o Banco Mundial e a Comissão Econômica para América Latina e o Caribe (Cepal), preocuparam-se com uma melhor articulação entre a educação e a melhoria da qualificação dos trabalhadores. Particularmente a Cepal (1992) pressupôs que essa articulação contribuiria para uma melhoria da participação dos países latino-americanos no cenário econômico internacional. (OLIVEIRA, 2008, pp. 198-199)

algumas escolas públicas estaduais. Os colégios e os novos Centros Estaduais de Educação Profissional (CEEPs), implantados no governo de Roberto Requião, de acordo com prévios estudos regionais de demandas realizados pela SEED-PR, manifestaram interesses em ofertar os referidos cursos técnicos, dentre os quais o Colégio X foi um deles.

Localizado no município de Curitiba, a partir de 2005, a referida instituição passou a ofertar educação profissional integrada ao ensino médio. No início desse ano, com arranjos no espaço físico, a escola deu início à oferta do Curso Técnico em Turismo, com abertura de sua primeira turma.

Entre a oferta inicial e a efetivação dos cursos técnicos, se observou nesta Instituição de ensino, um descompasso entre as Diretrizes da Educação Profissional do Paraná e as recomendações especificadas no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Essas divergências com relação à oferta do Curso Técnico Integrado em Turismo se davam pontualmente no que concerne aos recursos materiais (infraestrutura) e na concepção da política educacional em curso por parte dos recursos humanos (professores), assim como na concepção e elaboração do Plano deste curso integrado ao ensino médio.

A partir de um olhar de dentro para fora do Colégio X, em detrimento à visão de fora para dentro que comumente é utilizada na construção de políticas públicas para a educação, elaboramos a seguinte pergunta: há consonância entre o exposto nos documentos oficiais supracitados com a realidade do Colégio X?

Tal indagação se apresenta como problema de pesquisa, e logo como justificativa à presente investigação, a partir da análise da efetivação das políticas públicas na educação profissional do Paraná, especificamente no Curso de Turismo integrado ao ensino médio e ofertado pelo Colégio X.

A seguir, estabelecemos o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa, expostos em sequência.

Objetivo geral:

- Analisar a oferta do curso Técnico em Turismo do Colégio X na perspectiva apontada pela política pública em Educação Profissional no Estado do Paraná.

Objetivos específicos:

- Caracterizar o corpo docente do curso Técnico em Turismo integrado ao ensino médio do Colégio X, a partir dos pressupostos estabelecidos pelas Diretrizes da Educação Profissional do Paraná;
- Analisar os recursos materiais disponíveis ao curso Técnico em Turismo integrado ao ensino médio do Colégio X, em relação às recomendações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT);
- Esclarecer as representações dos professores acerca das seguintes categorias: o trabalho como princípio educativo e o ensino médio integrado;
- Analisar o Plano do Curso Técnico em Turismo integrado ao ensino médio do Colégio X, em relação às Diretrizes da Educação Profissional do Paraná.

Para tanto, como método, utilizamos o estudo de caso e a pesquisa descritiva do tipo qualitativa. No desenvolvimento da pesquisa aplicamos os seguintes instrumentos de coleta de dados: pesquisa bibliográfica e documental, questionário, com o propósito de caracterizar os professores do curso investigado e entrevistas, com o propósito de esclarecer as representações de todos os professores do curso Técnico em Turismo integrado ao ensino médio, acerca das categorias *trabalho como princípio educativo* e *ensino médio integrado*, na perspectiva de se estabelecer relações com as Diretrizes da Educação Profissional do Paraná (DEPs).

Examinamos, também, o Projeto Político Pedagógico² (PPP) do curso pesquisado, para estabelecer relações com as referidas Diretrizes (DEPs). No tocante aos recursos materiais, foi aplicado um roteiro sistematizado com o propósito de verificação da infraestrutura do Colégio X disponibilizada ao curso em investigação, para assim estabelecer relações com as recomendações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT).

A opção pelo desenvolvimento da investigação no Colégio X se deu em função da oferta do curso médio integrado em turismo ter interface com a formação deste pesquisador e, ainda, em razão da referida instituição ter sido seu local de trabalho no primeiro semestre de 2012. Ademais, este pesquisador vem a cinco

² Convém ressaltar que buscávamos analisar o Plano de Curso, mas os gestores do Colégio X nos apresentaram o documento denominado PPP, como sendo diretrizes do Curso Técnico em Turismo, integrado ao ensino médio.

anos trabalhando no eixo tecnológico de hospitalidade e lazer nos cursos técnicos em turismo ofertados pela SEED-PR e pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC-PR), tendo atuado em CEEPs, Colégios e Unidades de Educação Profissional, que ofertam tais cursos nos municípios de Antonina, Pinhais, Curitiba, Guaratuba e Matinhos. Além da inquietação que a educação profissional, especificamente no eixo tecnológico turismo, hospitalidade e lazer, desperta no pesquisador.

Com relação à estrutura da exposição, esta dissertação se encontra dividida em 05 capítulos. No capítulo 1, será abordado um breve histórico da Educação Profissional, considerando a dualidade estrutural que acompanha a modalidade ao longo de sua existência no Brasil. Ademais, trataremos de questões referente à (re)implantação da Educação Profissional na Rede Estadual de Educação do Estado do Paraná, com foco nas categorias *ensino médio integrado* e *trabalho como princípio educativo*.

Referente ao capítulo 2, serão apresentados os cursos Técnicos em Turismo no contexto sócio histórico da Educação Profissional brasileira, tendo como recorte os anos 1940, quando teve início a sua oferta, assim como serão abordadas as concepções e significados representados por essa modalidade no decorrer das últimas sete décadas.

No capítulo 3, será exposto o percurso metodológico da pesquisa e a caracterização do Colégio X.

No capítulo 4, encontra-se uma análise da infraestrutura disponível no Colégio X para oferta do Curso Técnico em Turismo integrado ao ensino médio, em relação às recomendações do CNTC. Encontra-se, ainda, a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso investigado em relação às DEPs.

Finalizando, no capítulo 5, expõe-se a caracterização dos professores do Colégio X que atuam no Curso Técnico em Turismo integrado ao ensino médio, a partir de um quadro contendo o resumo de suas características. Em seguida, estarão dispostos graficamente alguns dos resultados, assim como descrições detalhadas acerca destas características. E, por fim, apresentados a partir das falas dos professores, suas representações acerca das categorias: “trabalho como princípio educativo” e “ensino médio integrado”.

1. EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO E DUALIDADE ESTRUTURAL

Historicamente, a educação para o trabalho no Brasil permaneceu em segundo plano. Conforme Lima Filho e Campello (2008), no caso brasileiro,

[...] a predominância de uma “mentalidade jurídico-profissional, voltada inteiramente para as carreiras liberais e para as letras, a política e a administração” (Azevedo, 1996, p. 626) faz com que o ensino técnico-profissional seja relegado a um plano secundário. De um lado, o encargo dos trabalhos pesados dado inicialmente aos índios e aos escravos; de outro, a espécie de educação que os jesuítas ofereciam criou no Brasil, uma mentalidade que levou ao desprezo pelo ensino de ofícios. (LIMA FILHO e CAMPELLO, 2008, p. 176-177)

O legado da referida mentalidade, durante três séculos de escravidão, foi marcante na história da educação e trabalho no país. Dessa forma, tal concepção se materializou na segregação social daqueles que exerciam o trabalho manual em detrimento àqueles que desenvolviam atividades consideradas intelectuais.

A herança colonial escravista influenciou preconceituosamente as relações sociais e a visão da sociedade sobre a educação e a formação profissional. O desenvolvimento intelectual, proporcionado pela educação escolar acadêmica, era visto como desnecessário para a maior parcela da população e para a formação de mão-de-obra. Não se reconhecia vínculo entre educação escolar e trabalho, pois a atividade econômica predominante não requeria educação formal ou profissional. (RCNs, 2000, p. 77)

Somente no início do século XIX, logo após a suspensão da proibição de funcionamento de indústrias manufatureiras em terras brasileiras, fundou-se o Colégio das Fábricas, em 1809, por meio de um decreto do Príncipe Regente, futuro Dom João VI, caracterizando os primórdios da educação profissional brasileira (MOURA, 2007).

Posteriormente, outras iniciativas surgiram, como por exemplo, a Escola de Belas Artes e o Instituto Comercial do Rio de Janeiro, ainda no início do século XVIII, cujos diplomados tinham preferência no preenchimento de cargos públicos das Secretarias de Estado. Por outro lado, uma característica peculiar que se observa a partir dessas iniciativas, é a prioridade para atendimento às crianças e adolescentes abandonados, que poderiam não só aprender a ler, mas também um ofício nas Casas de Educandos e Artífices e nos Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos.

A partir da segunda metade do século XIX, a “cartilha” assistencialista é seguida fielmente. Assim,

[...] foram criadas, ainda, várias sociedades civis destinadas a "amparar crianças órfãs e abandonadas", oferecendo-lhes instrução teórica e prática, e iniciando-as no ensino industrial. As mais importantes delas foram os 'Liceus de Artes e Ofícios', dentre os quais os do Rio de Janeiro (1858), Salvador (1872), Recife (1880), São Paulo (1882), Maceió (1884) e Ouro Preto (1886). No início do século XX o ensino profissional continuou mantendo, basicamente, o mesmo traço assistencial do período anterior, isto é, o de um ensino voltado para os menos favorecidos socialmente, para os "órfãos e desvalidos da sorte". A novidade será o início de um esforço público de organização da formação profissional, migrando da preocupação principal com o atendimento de menores abandonados para uma outra, considerada igualmente relevante, a de preparar operários para o exercício profissional. (CNE, Parecer Nº 16/99, de 05/10/1999).

A relação entre a educação básica e profissional no Brasil se mostra temporalmente condicionada pela dualidade e marcada pela desigualdade social. Desta forma,

[...] a velha concepção destinando esse tipo de ensino aos deserdados da fortuna persiste mesmo depois da instauração da República. Quando Nilo Peçanha, em 1909, cria as escolas de aprendizes artífices (Decreto n. 7.566/09), destina essas escolas aos deserdados da fortuna. A criação dessa rede de escolas é, segundo Ciavatta (1990, p. 330), a expressão histórica, naquele momento, da questão social manifesta no desamparo dos trabalhadores e de seus filhos e na ausência de uma política efetiva de educação primária. (LIMA FILHO e CAMPELLO, 2008, p. 176-177)

Para concluir o raciocínio, até então perdura a insuficiência de iniciativas que, de maneira sistemática, caracterizariam efetivamente a educação profissional no Brasil. Havia uma escola com ensino propedêutico às classes mais abastadas na perspectiva da formação de dirigentes, em detrimento de outra escola focada na formação de dirigidos. “Assim sendo, a educação cumpria a função de contribuir para a reprodução das classes sociais, já que aos filhos das elites estava assegurada essa escola das ciências, das letras e das artes e aos demais lhes era negado o acesso”. (MOURA, 2007, p.5)

Convém destacar que, em âmbito federal, mesmo com a iniciativa de Nilo Peçanha, com a instalação de 19 escolas de aprendizes artífices, distribuídas pelas unidades da federação, estas ofertavam o acesso aos “desvalidos da sorte” para o ensino dos ofícios, mas não garantiam a formação dos mesmos, já que em sua maioria não chegavam a concluir os cursos, pois assim que conheciam as primeiras

letras e os primeiros ofícios, se lançavam ao mercado de trabalho, influenciados, principalmente, pela necessidade do sustento de suas famílias. (CUNHA, 2005)

Para Lima Filho e Campello (2008), a industrialização que o país vivera, notadamente a partir de 1930, apontava para a formação de profissionais qualificados em atendimento às demandas das fábricas, fomentadas pela expansão capitalista e inseridos na emergente ordem social da época. Assim, o ensino das técnicas obedecia à fragmentação do trabalho fabril e a preparação dos jovens trabalhadores direcionava para a manutenção da histórica divisão técnica e social do trabalho.

No governo Vargas, a partir de 1942 são baixadas, por meio de decreto-lei, as “Leis Orgânicas da Educação Nacional”, onde se vê claramente que o objetivo do ensino secundário e normal era o de formar as elites condutoras do país, enquanto o escopo do ensino profissional foi o de oferecer formação instrumental aos filhos dos operários, aos desvalidos da sorte, aos menos afortunados e àqueles que necessitavam ingressar precocemente à vida laboral (RCNs, 2000). Além da constituição da rede federal de escolas técnicas e industriais,

Também importa ressaltar que a criação do SENAI, em 1942, seguida do SENAC, em 1946, e dos demais “S” ao longo das décadas seguintes, revelam a opção governamental de repassar à iniciativa privada a tarefa de preparar “mão-de-obra” para o mundo produtivo. Assim, a partir dessa lógica, o ensino secundário e o normal formariam as elites condutoras do país e o ensino profissional formaria adequadamente os filhos de operários para as artes e os ofícios. Portanto, ratifica-se o caráter dualista da educação e a sua função reprodutora da estrutura social. (MOURA, 2007, p.10)

Entre os anos de 1948 e 1961 tramitou, em instâncias governamentais, o projeto de Lei que culminaria na primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN. Após 13 anos, tal intenção se materializaria na Lei nº 4.024, a qual passou a vigorar em 1961. Entre as questões que permearam a referida Lei, vale lembrar que esta mantinha os diferentes ramos de ensino médio, dando continuidade ao que havia sido estabelecido pelas Leis Orgânicas, mas permitindo a “equivalência entre ensino médio propedêutico e o profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para outro, ambos incorporados na proposta do Ministro Clemente Mariani.” (Moura, 2007, p. 10 *apud* Freitag, 1979).

Portanto, muito embora teoricamente a legislação em vigência na época tivesse o intuito de acabar com a histórica dualidade estrutural da escola brasileira,

tal objetivo acabou não se concretizando.

É importante frisar que essa dualidade só acabava formalmente já que os currículos se encarregavam de mantê-la, uma vez que a vertente do ensino voltada para a continuidade de estudos em nível superior e, portanto, destinada às elites, continuava privilegiando os conteúdos que eram exigidos nos processos seletivos de acesso à educação superior, ou seja, as ciências, as letras e as artes. Enquanto isso, nos cursos profissionalizantes, esses conteúdos eram reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho. (MOURA, 2007, p.11)

Nessa senda, Lima Filho e Campello (2008, p. 179-180) contribuem às reflexões sobre as questões que nortearam a primeira LDBN, como se segue:

Em 1961, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961) fica estabelecida a completa equivalência entre os cursos técnicos e o curso secundário para efeitos de ingresso nos cursos superiores. As lutas políticas em torno da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional estão na origem das Leis de Equivalência que progressivamente equiparam os estudos acadêmicos aos profissionais em termos de prosseguimento de estudos no nível superior.

Chegando aos anos 1970, em plena ditadura militar, no ano de 1971, com a edição da Lei nº 5.692/71, buscou-se a reestruturação do ensino primário e secundário no país.

No que tange à educação profissional,

[...] a Lei nº 5.692/71 surge no sentido de eliminar tal dualidade ao tornar compulsória a profissionalização ao nível do 2o grau – última etapa da educação básica. Ou dito de outra forma, segundo a Lei o ensino de 2o grau seria profissionalizante, a partir de então, em todas as escolas públicas e privadas do país. [...] uma análise histórica da sociedade e, em particular, da educação brasileira nesse período, revela que a realidade foi construída de forma distinta. Em primeiro lugar, na prática, a compulsoriedade se restringiu ao âmbito público, notadamente nos sistemas de ensino dos estados e no federal. Enquanto isso, as escolas privadas continuaram, em sua absoluta maioria, com os currículos propedêuticos voltados para as ciências, letras e artes visando o atendimento às elites. (MOURA, 2007, p. 12)

Nesse contexto, marcado pela imposição compulsória, perpetuava-se a condição separatista no interior das escolas, em meio aos setores público e privado, entre uma escola (enfraquecida teoricamente) em favor da instrumentalização (sistema público estadual), e outra (privada) que não alterou seus currículos, mantendo uma proposta de educação voltada para aqueles que deveriam dar

continuidade aos estudos em nível superior:

Paradoxalmente, a profissionalização compulsória do ensino de 2o grau trouxe, como efeito, o reforço da função propedêutica das escolas técnicas, que se transformaram numa alternativa de ensino público para estudantes que apenas pretendiam se preparar para o vestibular. (LIMA FILHO e CAMPELLO, 2008, p. 180).

Por outro lado,

[...] a formação profissional limitava-se ao treinamento para a produção em série e padronizada, com a incorporação maciça de operários semiqualeificados, adaptados aos postos de trabalho, desempenhando tarefas simples, rotineiras e previamente especificadas e delimitadas. Apenas uma minoria de trabalhadores precisava contar com competências em níveis de maior complexibilidade, em virtude da rígida separação entre o planejamento e a execução. Havia pouca margem de autonomia para o trabalhador, uma vez que o monopólio do conhecimento técnico e organizacional cabia, quase sempre, apenas aos níveis gerenciais. A baixa escolaridade da massa trabalhadora não era considerada entrave significativo à expansão econômica. (RCNs, 2000, p. 77)

No interior das escolas públicas, além dos efeitos da compulsoriedade, quando se tratava de recursos para oferta de cursos que demandavam aparatos mais elaborados, estas não dispunham dos mesmos. Ademais, no que tange aos recursos humanos, não havia professores com formações adequadas para atender tais cursos. Dessa forma, mais uma vez, as instituições escolares dos setores públicos estaduais se encontravam em situação desproporcional em relação às escolas do setor privado, uma vez que não garantiriam uma formação capaz de empregar seus egressos em cargos que exigiam maior complexidade e funções mais elaboradas, muito menos preparar para o acesso ao ensino superior, especialmente pela redução curricular referente ao ensino propedêutico.

De acordo com Moura (2007, p.13) alastraram-se

[...] cursos de Técnico em Administração, Técnico em Contabilidade, Técnico em Secretariado etc. Isso provocou uma rápida saturação de profissionais oriundos desses cursos no mundo do trabalho e, em consequência, a banalização da formação e o desprestígio dos mesmos.

Em situação oposta, encontravam-se as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e as Escolas Agrotécnicas Federais (EAFs), cujas formações estavam voltadas ao

setor industrial³, com professores melhor preparados e com melhor remuneração, além de um adequado financiamento que garantia os recursos materiais.

Aos egressos dessas instituições, haviam distintas possibilidades em relação aos estudantes formados nos sistemas públicos estaduais. Importa destacar, ao menos, duas vantagens aos estudantes das ETFs e das EAFs. A primeira vantagem se efetivara com uma formação qualificada que atendia as demandas de empresas como: “[...] PETROBRAS, na Vale do Rio Doce, nas concessionárias de energia elétrica, nas concessionárias de serviços de abastecimento de água e saneamento, nas empresas de telecomunicações e em muitas outras empresas de pequeno, médio e grande porte”. (MOURA, 2007, p.13).

Os currículos das escolas estaduais públicas estavam em desvantagem em relação aos currículos das escolas técnicas, com insuficiência de recursos materiais e humanos à formação profissional. A segunda vantagem dos egressos das escolas técnicas federais se estabelecia na possibilidade de continuidade de estudos no ensino superior, pois se encontravam melhor preparados em relação aos alunos oriundos de outras instituições, notadamente, entre aqueles estudantes originários dos sistemas públicos estaduais. (MOURA, 2007, p. 13)

Na prática, as referidas escolas técnicas se apresentavam como referência na formação profissional e propedêutica, enquanto as escolas estaduais e municipais caíam em descrédito. Em razão da condição em que se encontravam, estas eram tidas como instituições formadoras de estudantes menos qualificados, tanto para o mundo do trabalho, quanto à possibilidade de ingresso e prosseguimento dos estudos em nível superior.

Ao analisar o Decreto Lei nº 5.692/71, Kuenzer (1989) escreveu que as escolas de 2º grau tinham distintas clientelas, caracterizadas por uma estratificação social que reforçava a dualidade estrutural, onde a separação nos objetivos da formação dos alunos se dava de acordo com sua origem e classe social:

³ “[...] por meio dos cursos de Técnico em Mecânica, Técnico em Eletrotécnica, Técnico em Mineração, Técnico em Geologia, Técnico em Edificações, Técnico em Estradas etc. e no ramo Agropecuário, no caso das EAFs”. (MOURA, 2007, p.13)

Esta dualidade estrutural, aparentemente democrática por pretender permitir a mobilidade social, é conservadora na raiz, por seu conteúdo de classe, e não por sua forma; ou seja, não é por ser profissionalizante ou por conferir saber técnico que uma escola de 2º Grau é de segunda categoria, mas sim por se dirigir a uma classe social determinada – a classe trabalhadora. Aos trabalhadores deve-se assegurar a posse dos mecanismos operacionais, o saber prático, parcial e fragmentado, e não a posse do saber científico e técnico contemporâneo, socialmente produzido. (KUENZER, 1989, p. 23)

Em realidade, se ofertava escolarização mínima para a grande maioria de trabalhadores, com a formação de contingentes praticamente desqualificados em detrimento de poucas ocupações demandantes de conhecimentos mais complexos e mais elaborados, perdurando assim a inseparável dualidade temporal na educação profissional do Brasil, marcada por questões e interesses antagônicos.

A política educacional reflete esses conflitos de poder, de modo que a luta em torno à criação da LDB ocorre em meio à polarização de interesses entre os setores populares e populistas que pleiteavam, entre outros aspectos, a extensão da rede escolar gratuita (primário e secundário); e equivalência entre ensino médio propedêutico e profissionalizante, com possibilidade de transferência de um para outro, ambos incorporados na proposta do Ministro Clemente Mariani (MOURA, 2007, p.14 *apud* FREITAG, 1979).

Por outro lado,

[...] os setores vinculados às classes hegemônicas, cujos interesses estavam materializados no substitutivo Lacerda (de Carlos Lacerda) reivindicavam a redução da ação da sociedade política sobre a escola. Desse modo, defendiam que a educação fosse ministrada predominantemente em escolas privadas. Na visão deles, as escolas públicas deveriam ser complementares para quem não “quisesse” matricular os filhos na escola particular, de forma que os pais teriam “liberdade” de escolher a escola dos filhos. Também incorporavam a defesa da subvenção do Estado para as escolas, inclusive às privadas. Justificavam a proposta alegando que o Estado precisava assegurar a boa educação dos futuros cidadãos, independentemente da escola “escolhida” pelas famílias (MOURA, 2007, p.14 *apud* FREITAG, 1979).

Foi nesse ambiente de interesses distintos acerca dos rumos que a nova LDBN deveria tomar que tudo ocorreu. Isso perdurou por mais de uma década.

Nesse ínterim, “a Lei nº. 7.044/82 retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de 2º grau. Em decorrência, a educação profissional voltou a ficar restrita aos estabelecimentos especializados.” (LIMA FILHO e CAMPELLO, 2008, p. 180).

A partir da segunda metade dos anos 1980, num contexto marcado pelo fim do governo ditatorial,

“[...] a profissionalização obrigatória vai desvanecendo-se, de modo que ao final dos anos 1980 e primeira metade dos anos 1990, quando, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, ocorre no Congresso Nacional o processo que culmina com a entrada em vigor de uma nova LDB, a Lei nº. 9.394/1996, já quase não há mais 2º grau profissionalizante no país, exceto nas ETFs, EAFs e alguns poucos sistemas estaduais de ensino”. (MOURA, 2007, p. 14)

“Nesse embate, prevaleceu a lógica de mercado e, portanto, a iniciativa privada pode atuar livremente na educação em todos os níveis, conforme garantido pela Constituição Federal de 1988 e ratificado pela LDB de 1996”. (MOURA, 2007, p. 14)

A mencionada Lei (re)condicionou o modelo dualista, tratando a educação profissional separadamente do ensino médio e organizando-a no ano seguinte, por meio do Decreto Lei nº. 2208/97, consubstanciando a elaboração dos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional (RCNs, 2000).

Ao consultar o referido documento, elaborado durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, se percebe claramente a intenção da proposta de educação para aqueles que vivem do trabalho, como se seguem:

As características atuais do setor produtivo tornam cada vez mais tênues as fronteiras entre as práticas profissionais. Um técnico precisa ter competências para transitar com maior desenvoltura e atender as várias demandas de uma área profissional, não se restringindo a uma habilitação vinculada especificamente a um posto de trabalho. Dessa forma, as habilitações profissionais, atualmente pulverizadas, deverão ser reorganizadas por áreas profissionais. A possibilidade de adoção de módulos na educação profissional de nível técnico, bem como a certificação de competências, representam importantes inovações trazidas pelo Decreto Federal nº. 2.208/97. (RCNs, 2000, p. 85)

Todavia, em realidade,

[...] não fazem parte da classe trabalhadora moderna os gestores do capital, pelo papel central que exercem no controle, na gestão e no sistema de mando do capital. Estão excluídos também os pequenos empresários, a pequena burguesia urbana e rural que é proprietária e detentora, ainda que em pequena escala, dos meios de sua produção. E estão excluídos também aqueles que vivem de juros e da especulação. Compreender, portanto, a classe-que-vive-do-trabalho, a classe trabalhadora hoje, de modo ampliado, implica entender este conjunto de seres sociais que vivem da venda da sua força de trabalho, que são assalariados e desprovidos dos meios de produção. A classe trabalhadora, portanto, é mais ampla que o proletariado industrial produtivo do século passado, embora este ainda se constitua em seu núcleo fundamental. Ela tem, portanto, uma conformação mais fragmentada, mais heterogênea, mais complexificada. Que somente pode ser apreendida se partirmos de uma noção ampliada de trabalho. (ALVES e ANTUNES, 2004, pp. 342-343)

Face ao exposto, percebe-se que o atendimento às leis de mercado e ao setor produtivo, com uma proposta fragmentada no que se refere aos conteúdos organizados de forma modular, visavam a formação de um trabalhador especialista/polivalente, fundamentada pela pedagogia das competências. O Decreto Lei nº. 2208/97 foi substituído pelo Decreto Lei nº. 5154/04 (governo de Luiz Inácio Lula da Silva), o qual possibilitou a integração entre educação geral e educação profissional, nos termos da mencionada legislação.

Nos horizontes dessa integração e com vistas ao enfrentamento do histórico dualismo à educação daqueles que vivem do trabalho por meio de uma escola unitária, propunha-se uma

Escola única para todas as classes, onde não se distingue o trabalho manual do trabalho intelectual. “[...] um tipo único de escola preparatória que conduzisse o jovem até os umbrais da escolha profissional, formando-o entretanto como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige” (GRAMSCI, 1979, p. 136).

Portanto, uma escola unitária tem o propósito de garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação que o prepare para uma atuação autônoma na sociedade e também para o domínio de fundamentos técnicos e científicos dos processos produtivos inerentes ao mundo do trabalho. Isto posto,

[...] implica superar a visão utilitarista, reducionista de trabalho. Implica inverter a relação situando o homem e todos os homens como sujeito do seu dever. Esse é um processo coletivo, organizado, de busca prática de transformação das relações sociais desumanizadoras e, portanto, deseducativas. A consciência crítica é o primeiro elemento deste processo que permite perceber que é dentro destas velhas e adversas relações sociais que podemos construir outras relações, onde o trabalho se torne manifestação de vida e, portanto, educativo (FRIGOTTO, 1989, p.8 *apud* RAMOS, 2008, p.7).

Significa também buscar, se não a superação da dualidade estrutural, o que demandaria a superação do capitalismo, pelo menos o seu enfrentamento, considerados os limites e possibilidades da escola. (PARANÁ, 2006, p.23).

Nesse caminho, ainda na primeira metade dos anos 2000, antes mesmo da edição do Decreto Lei nº. 5154/04, o estado do Paraná se articulava para a oferta da educação profissional de forma integrada, em detrimento a visão mercadológica que permeou a educação profissional no Brasil, até então. Assunto que trataremos a

seguir, com foco nas divergências, possibilidades e nos desafios na formação de trabalhadores à luz do Decreto Lei nº. 5154/04, bem como manteremos a discussão sobre a educação profissional (re)implantada na Rede Pública de Educação do Paraná, com destaque para dos cursos técnicos em turismo em nível médio integrado.

1.1 A (RE)IMPLANTAÇÃO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO, INTEGRADA AO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ, A PARTIR DO ANO DE 2003

As políticas educacionais que sucederam a Constituição de 1988 modificaram consideravelmente a educação do Brasil e, conseqüentemente, a educação profissional.

Os anos 1990 foram fortemente influenciados pelo discurso neoliberal, exigindo dos países em desenvolvimento novas formas de gestão e organização econômica e financeira. Para se adaptarem a essa nova ordem mundial, com base nos discursos da competitividade, da qualidade e da competência, foram alteradas as formas organizacionais da educação escolar.

No caso do Brasil, as mudanças implantadas ficaram condicionadas ao modelo econômico neoliberal, sob a égide da racionalidade técnica a serviço da elitização do conhecimento e da limitação do acesso ao saber científico. Assim, não diferentes das décadas anteriores, uma

[...] nova dualidade, ou seja: um tipo de ensino médio de preparação para o trabalho e outro tipo de ensino médio para a continuidade dos estudos na educação de nível superior, já que a antiga dualidade (ensino médio e ensino técnico de nível médio) é superada pela extinção dos cursos técnicos de nível médio (NEVES, 2000, p.185).

Nesse íterim, no Estado do Paraná se efetivava tal política educacional. Com efeito, extinguíam-se os cursos técnicos, sobrevivendo apenas alguns destes cursos, entre estes o magistério, atualmente chamado de Formação de Docentes, e os cursos para formação de Técnicos Agrícolas, em sua maioria, marcados pela precariedade. Se tratando de estruturas físicas e humanas, remanesceram até o ano de 2003. Neste ano, anteriormente à edição do Decreto Lei nº. 5154/04, por meio da SEED e respaldado pela LDB, o Governo de Roberto Requião se articulava em

função da educação profissional:

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná, segundo relatório SEED/DEP (2003), foi o primeiro estado a procurar o MEC para concretizar esta nova relação de integração entre Educação Profissional e Ensino Médio, até porque os dirigentes desta Secretaria tinham já definido que a partir de 2004, iniciariam os cursos integrados, mesmo ainda sem o Decreto nº 5.154/04 que ainda estava sendo discutido em audiências públicas. O entendimento da SEED/DEP foi e que a LDBEN, sendo uma lei maior que o decreto, não proibia a integração, desde que cumprida a carga horária do ensino médio geral. (GARCIA, 2009, p. 67)

O passo inicial à retomada da educação profissional no Paraná foi discutir e construir os fundamentos políticos e pedagógicos para embasar a política de Educação Profissional para o Estado e, com isso, romper com a estrutura dos cursos que passaram a existir a partir do decreto nº. 2208/97, desarticulados da Educação Básica e organizados na grande maioria na forma modular (GARCIA, 2009, p. 67).

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

Ao novo departamento responsável pela educação profissional (DET) coube, inicialmente, reconstruir o dismantelamento realizado pelo governo estadual anterior, que além de separar compulsoriamente o Ensino Médio da Educação Profissional, tirou da própria SEED-PR a responsabilidade dessa modalidade de ensino, que não tinha quadros de profissionais no interior da própria Secretaria e Núcleos Regionais de Ensino preparados para a formulação de políticas de caráter emancipatório (GARCIA, 2009).

Construir estes fundamentos teve também como objetivo a formação dos profissionais para elaboração, implantação e implementação das políticas:

[...] a política estabelecida para a Rede Estadual iniciou não somente a retomada da oferta pública e gratuita da formação para o trabalho, mas, também, passou a assumir a concepção de ensino e currículo em que o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia constituem fundamentos sobre os quais os conhecimentos escolares devem ser trabalhados e assegurados, na perspectiva da escola unitária e de uma educação politécnica. (PARANÁ, 2006, p.15)

Nos caminhos da escola unitária, a SEED apresentou como concepção teórica “o trabalho como princípio educativo”, com vistas ao ensino integrado.

1.1.1 Integração e trabalho como princípio educativo: conceitos e definições

Tomando o conceito de integração (GRAMSCI, 2000), que assume a centralidade nos processos de formação educacional, a partir do princípio educativo do trabalho, defendemos uma formação profissional que ultrapasse o caráter restrito e utilitarista do preparo imediato para o exercício de funções técnicas e que conduza a um processo formativo capaz de gerar, de forma consistente, o conhecimento acerca das bases científicas que explicam o trabalho, num espectro mais amplo que o modo utilitarista a que foi reduzido ao longo do tempo pela sociedade capitalista.

O trabalho passa a ser compreendido em suas dimensões teórico-prática, social e histórica. Nesse sentido, ao se aplicar o conceito de integração ao ensino médio, é preciso integrar escola e trabalho, formação científica básica e formação técnica específica, cultura geral e cultura técnica.

Dessa forma, a educação possui papel central e se faz em todos os espaços entremeados pelas relações humanas. A escola é concebida como *locus* especial da formação dos indivíduos. No entanto, sempre situada em relação às demais instituições, em particular à categoria trabalho – o trabalho como elemento primordial de constituição do ser social, na sua dimensão ontológica, individual e coletiva.

O trabalho é processo coletivo e social mediante o qual o homem produz as condições gerais da existência humana, sendo fonte de produção de conhecimentos e saberes, portanto, princípio educativo. O ser social que trabalha, o trabalhador, é sujeito da construção do mundo, tanto de sua produção material, quanto intelectual. A educação, tendo o trabalho como princípio educativo, é processo de humanização e de socialização para participação na vida social e, ao mesmo tempo, processo de qualificação para o trabalho, mediante a apropriação e construção de saberes e conhecimentos, de ciência e cultura, de técnicas e tecnologia (GARCIA e LIMA FILHO, 2004, p. 30).

Com efeito, a educação geral se torna parte inseparável da educação profissional ao focar o trabalho como princípio educativo e superar a dicotomia trabalho manual/intelectual:

[...] não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade intelectual qualquer, ou seja, é um 'filósofo', um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou modificar uma concepção do mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, isto é, para suscitar novas maneiras de pensar. (GRAMSCI, 2000, p.53)

Isso significa educar para a emancipação, entendendo que esta se faz na totalidade⁴ das relações sociais onde a vida é produzida concretamente. Não obstante, se faz necessário compreender as concepções dos processos de formação, ou seja, trocar as lentes no sentido de se enxergar o que se esconde nebulosamente nas visões interessadas do capital com projetos educacionais divergentes e contraditórios com a realidade daqueles que vivem do trabalho.

Desnudar o caráter parcial e interessado das ideologias, como postulam os clássicos marxistas, ou proceder sistemática e rigorosamente à desconstrução da distorção comunicacional nas empresas e organizações sociais, destruindo a mentira por meio do discurso científico, como quer Dejours (1999, p. 135), é uma das tarefas necessárias ao se pretender compreender os acertos e desacertos da proposta oficial de currículo para o Ensino Médio, desde que se tenha claro para quem são esses acertos. (KUENZER, 2000, p. 17).

Por sua vez, Ramos (2008) nos oferece algumas pistas de como se materializar as concepções antepostas:

Do ponto de vista organizacional, isto não ocorreria simplesmente acrescentando-se mecanicamente ao currículo componentes técnicos, ou de iniciação à ciência ou, ainda, atividades culturais. Obviamente tais componentes deverão existir, mas seriam necessariamente desenvolvidos de forma integrada aos diversos conhecimentos, tendo o trabalho, nos sentidos em que já discutimos, como o princípio educativo integrador de todas essas dimensões. Sabemos que não se trata de uma proposta fácil; antes, é um grande desafio a ser construído processualmente pelos sistemas e instituições de ensino, visando a práticas curriculares e pedagógicas que levem à formação plena do educando e possibilitem construções intelectuais elevadas, mediante a apropriação de conceitos necessários à intervenção consciente na realidade. (RAMOS, 2008, p.9)

Uma proposta de formação integrada ao ensino médio que traga em seu conteúdo tais concepções, naturalmente visaria a participação dos sujeitos nas decisões de suas escolas, com intuito de criar elementos e condições de

⁴ “[...] a possibilidade de conhecer a totalidade a partir das partes é dada pela possibilidade de identificar os fatos ou conjunto de fatos que deponham mais sobre a essência do real; e, ainda, de distinguir o essencial do acessório, assim como o sentido objetivo dos fatos. Isto dá a direção para a definição de componentes curriculares” (RAMOS, 2009, P. 117)

aprendizagem que venham de encontro às suas necessidades, dando margem às compreensões universais inseparáveis ao mundo do trabalho, com base na educação politécnica:

Politecnicia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência. Não se trata de um trabalhador adestrado para executar com perfeição determinada tarefa e que se encaixe no mercado de trabalho para desenvolver aquele tipo de habilidade. Diferentemente, trata-se de propiciar-lhe um desenvolvimento multilateral, um desenvolvimento que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna. (SAVIANI, 1989, p. 140)

Portanto, o que apreendemos do termo politecnicia é sua contribuição à formação integral, buscando dimensões que estariam fora do alcance da educação para o capital, especialmente a superação da fragmentação do trabalho, caracterizadas nas práticas pedagógicas das escolas duais, as quais temporalmente divorciaram teoria e prática; o trabalho manual do trabalho intelectual, que segregou os sujeitos a partir de suas origens de classes e construiu uma concepção separatista entre aqueles preparados para ser dirigentes daqueles que compulsoriamente foram condicionados a ser dirigidos.

Por outro lado, os fundamentos do ensino médio, organizados na perspectiva de integração, revelam que a modalidade de ensino em causa não se resume a uma estratégia pedagógica a serviço da formação instrumental, mas sim, se constitui de um processo de formação focado no sujeito, com vistas às suas intervenções para transformação social.

1.1.2 Concepção de currículo integrado

O currículo integrado visa a construção de uma base unitária, onde os conteúdos possam contemplar: o trabalho, a cultura, a ciência e a tecnologia como elementos inerentes à formação daqueles que vivem do trabalho.

Assumir esta concepção implica entender que a Educação Básica de nível médio, tomada como direito social universal de todo cidadão, é indissociável da formação profissional para acompanhar as mudanças da base técnica e, assim, aponta para além de uma formação como adaptação às demandas do mercado e do capital e dos padrões da “empregabilidade” ditados pela anunciada “sociedade do conhecimento”. (PARANÁ, 2006, p. 15)

Tais argumentos vêm ao encontro das concepções fundantes à oferta de cursos da Educação Profissional, em consonância com a articulação e a integração dos conhecimentos científicos, tecnológicos, culturais e humanísticos inseparáveis à formação daqueles que vivem do trabalho. A integração, dessa forma, não pode ser concebida como sobreposição e/ou adição de disciplinas ao ensino médio regular; passando de três para quatro anos a sua integralização.

Conforme Ramos (2005), os conteúdos passam a ser obtidos a partir de conhecimentos historicamente construídos, pautados na ideia de que novos conhecimentos podem ser construídos nos processos de pesquisa e compreensão da realidade, uma vez que a produção da existência humana é mediada pelo trabalho. Por meio deste, passa-se a compreender o significado econômico, social, histórico, político e cultural das ciências e das artes.

Pontualmente, no que concerne ao ensino médio,

um projeto assim definido teria como finalidade o efetivo desenvolvimento dos sujeitos para compreenderem o mundo e construir seus projetos de vida mediante relações sociais que enfrentem as contradições do perverso sistema capitalista, visando à emancipação humana por meio da transformação social. (RAMOS, 2008, p.6)

Destarte,

o ensino técnico articulado com o ensino médio, preferencialmente integrado, representa para a juventude uma possibilidade que não só colabora na sua questão da sobrevivência econômica e inserção social, como também uma proposta educacional, que na integração de campos do saber, torna-se fundamental para os jovens na perspectiva de seu desenvolvimento pessoal e na transformação da realidade social que está inserido. A relação e integração da teoria e prática, do trabalho manual e intelectual, da cultura técnica e a cultura geral, interiorização e objetivação vão representar um avanço conceitual e a materialização de uma proposta pedagógica avançada em direção à politécnica como configuração da educação média de uma sociedade pós-capitalista. (RAMOS, 2008, p. 10 *apud* SIMÕES, 2007, p. 84)

Sob tais argumentos, renovam-se as possibilidades de uma sociedade, no caso a brasileira, marcada por diferenças diversas no campo educacional (algumas

já elencadas acima), alicerçadas por teorias contestáveis e políticas unidimensionais, que historicamente fundamentaram a formação dos sujeitos de maneira distinta.

1.1.3 Currículo integrado: possibilidades e desafios na experiência paranaense

O currículo integrado sinaliza para uma organização de aprendizagem que tem como objetivo o entendimento do conjunto das relações, tendo o trabalho como questão nuclear:

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 (CIAVATTA, 2005, p. 85).

Valorizam-se os conhecimentos advindos das práticas sociais dos sujeitos na perspectiva de contemplar a totalidade, proporcionando uma leitura apurada dos acontecimentos, de forma que estes sujeitos possam intervir em suas realidades, principalmente, aqueles que vivem do trabalho.

No sentido de assegurar a indissociabilidade entre atividades manuais e intelectuais, tomamos como base a proposta curricular preconizada pela SEED/PR, em conformidade com suas diretrizes para a Educação Profissional:

- os princípios científicos gerais sobre os quais se fundamentam as relações sociais e produtivas;
- os conhecimentos relativos às formas tecnológicas que estão na raiz dos processos sociais e produtivos contemporâneos;
- as formas de linguagem próprias das diferentes atividades sociais e produtivas;
- os conhecimentos sócio históricos e as categorias de análise que propiciem a compreensão crítica da sociedade capitalista e das formas de atuação do homem, como cidadão e trabalhador, sujeito e objeto da história. (KUENZER, 2000 *apud* PARANÁ, 2006, p.37)

Acreditamos que, a partir dos conhecimentos temporais e socialmente produzidos, advindos das experiências dos sujeitos, pode-se exercer sua materialização prática, pois

a historicidade dos fenômenos e do conhecimento dá vida aos conteúdos de ensino, pois foram cientistas e grupos sociais do passado que desenvolveram determinadas teorias, mas eles representam o movimento da humanidade em busca do saber. Portanto, expressam a nossa capacidade, como seres humanos, de produzirmos conhecimentos e tomarmos decisões quanto aos destinos de nós mesmos. A compreensão dessa lógica nos permite nos ver como sujeitos e não como objetos de uma trama social que desconhecemos; nos permite nos ver, portanto, como intelectuais e como potenciais dirigentes dos rumos que nossas vidas e que a sociedade pode vir a tomar. Dentre as condições para isto, repito, está o direito de nos formarmos como profissionais, o que sustenta, mais uma vez, os sentidos da integração que discutimos até aqui. Porque essas reflexões são tão necessárias no ensino médio? Porque o ensino médio é uma etapa fundamental na formação dos sujeitos. É uma etapa em que a relação entre ciência e forças produtivas se manifesta; é uma etapa em que os sujeitos estão fazendo escolhas e, dentre essas escolhas também está a formação profissional, o projeto de vida subjetiva e social que se deseja e se pode perseguir. (RAMOS, 2008, p.15)

Os fundamentos do ensino médio integrado revelam que essa proposta de ensino não se resume somente a uma modalidade, nem mesmo a uma estratégia pedagógica a serviço da formação instrumental, mas pode se materializar num processo de formação focada no sujeito, com vistas às suas relações de trabalho e suas possibilidades de intervenções para a transformação social:

A integração passa a ser a melhor forma para que os conhecimentos científicos e tecnológicos sejam consolidados em nível médio, construindo uma identidade desta etapa da educação básica, onde a profissionalização é uma possibilidade. Não é uma defesa pura e simples da profissionalização, mas uma alternativa de Ensino Médio que busca romper com o modelo de uma escola para os trabalhadores centrada nas práticas laborais e uma escola centrada nas atividades teóricas para a formação de dirigentes (GARCIA, 2006, p.3)

Dessa forma, o trabalho ficou evidenciado numa proposta voltada à superação de formações voltadas aos padrões da empregabilidade.

Isto significa tomar o trabalho como foco, não reduzido a uma dimensão parcial e objetiva, mas como totalidade rica de complexas relações. Substitui-se, portanto, o conhecimento da relação entre produto do conhecimento humano a ser apreendido de forma mecânica, rotineira, pelo conhecimento do processo, enquanto um conjunto de relações, que revelam movimento. (SEED/DEP, 2005, p.14).

Portanto, o trabalho como princípio educativo passou a ser orientador das políticas e práticas pedagógicas da educação profissional que se (re)iniciava. Como uma das formas de materialização da política em implantação e desfragmentação dos conteúdos básicos e específico, procurou-se organizar os currículos de forma a

contemplar às dimensões do trabalho:

A opção da SEED/DET foi, portanto, da integração da educação básica e profissional, rompendo com a dimensão de Educação Profissional que se articula diretamente ao mercado de trabalho e a questão da empregabilidade e laboralidade, reafirmando o compromisso com a formação humana dos alunos, onde as dimensões do trabalho, cultura, ciência e tecnologia são indissociáveis e se materializam como um avanço na construção de uma política pública para esta modalidade de ensino. (GARCIA, 2009, p. 76-77)

Com relação ao currículo, houve a necessidade de estendê-lo em atendimento à política que se implantava. Buscou-se assim, perfazer um itinerário cognitivo e formativo em busca pela cidadania plena, assumindo o compromisso com a formação voltada ao sujeito.

Por outro lado, de acordo com Garcia (2006), a duração estendida dos cursos técnicos em nível médio integrado, de três para quatro anos, inicialmente foi incompreendida, não só pela comunidade onde os cursos estavam inseridos, mas também pelos gestores e professores, pois a preocupação central nessa questão estava pautada na evasão, em função da duração dos cursos.

Vale ressaltar que a política não se resumia somente à alteração no tempo de integralização dos cursos, mas também, em uma série de questões condicionantes e contraditórias que norteavam as propostas.

Nos dias atuais, a oferta vem se materializando mais de maneira quantitativa do que qualitativa, em função de vários problemas estruturais (materiais e humanos), observados e vivenciados *in loco* na prática docente deste pesquisador, que atua na referida modalidade há cinco anos, em cursos técnicos integrados ao ensino médio em turismo da rede estadual de educação do Estado do Paraná, tendo passado nesse período por dois CEEPs e um colégio que oferta educação profissional no eixo tecnológico de hospitalidade e lazer.

Conforme citou Garcia (2006), a questão relacionada à integração entre os cursos ofertados em formato modular (fragmentados) e a nova proposta de quatro anos (integrados), também se colocou como desafio/obstáculo a ser superado. “Mesmo com grande envolvimento dos professores, percebemos em muitos colégios a não compreensão da integração pelo conjunto dos professores, seja da base comum do ensino médio como das disciplinas específicas”. (GARCIA, 2006, p.5) Segundo a mesma autora, “[...] o que ocorreu foi muito mais a junção/articulação dos

conhecimentos/conteúdos que compõem a proposta.” (GARCIA, 2009, p.74).

Quanto à organização curricular, nas palavras da autora, seria necessário passar da articulação à integração. “[...] É 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 nº 2.208/97”. (GARCIA, 2006. p.6)

Outros problemas se mostravam pautados no interior das próprias instituições de ensino, entre outros, segundo Garcia (2006, p. 6), pela “ânsia de terem um curso técnico, apesar da orientação da SEED-PR/Departamento de Educação Profissional de que a discussão deveria ocorrer com toda a comunidade escolar, definindo os cursos a partir de dados do desenvolvimento socioeconômico do Estado e a vocação econômica da região, algumas vezes foi uma decisão de poucos dirigentes das instituições”.

Sobre um quadro efetivo de professores à educação profissional, Garcia (2006), assim escreveu:

Ademais, outro desafio tem sido o de ter no Quadro Próprio do Estado professores concursados nas disciplinas da área técnica. Apesar dos concursos realizados em 2004, ainda há nesta modalidade de ensino uma grande parte dos professores com contratos temporários, isto dificulta a integração, pois são professores que não irão dar continuidade ao trabalho depois de dois anos. Conseqüentemente [sic] o outro desafio já é uma consequência [sic] 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 da Educação Profissional integrada ao Ensino Médio. (GARCIA, 2006, p.6)

Outras questões foram apontadas pela autora, que também são consideradas importantes a serem resolvidas fora do “chão de cada colégio”, como por exemplo, as questões políticas entre SEED-PR e governo federal referente aos financiamentos que envolvem a educação profissional.

Contudo, na expectativa de proporcionar dias melhores àqueles que vivem do trabalho, a SEED-PR (re)implantou a educação profissional no Estado do Paraná, buscando a integração entre ensino médio e a educação profissional, que abarcou várias áreas com a oferta de cursos, inclusive cursos para profissionalização de

trabalhadores no turismo⁵.

Uma das instituições que passou a ofertar tais cursos foi o Colégio X. O curso técnico em turismo integrado ao ensino médio, no eixo tecnológico de hospitalidade e lazer, se iniciou com uma turma, no ano de 2005.

Na sequência, abordaremos as concepções e significados dos cursos técnicos em turismo no Brasil, no contexto sócio histórico da educação profissional.

⁵ Para informações mais detalhadas sobre as localidades, ano de implantação, instituições e número de turmas, vide tabela 4, anexo 1.

2. CURSOS TÉCNICOS EM TURISMO NO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: CONCEPÇÕES E SIGNIFICADOS

Para que se compreenda o lugar do turismo no mundo do trabalho, exige-se o conhecimento das mudanças históricas e o entendimento da importância dessa atividade para o desenvolvimento de uma região ou de um determinado lugar (CORIOLANO e MELLO e SILVA, 2005, p. 41). Não menos importante, “há de se dar historicidade ao debate e a ação. A história nos coloca num terreno contraditório da dialética do velho e do novo de lutarmos contra a ideologia e a democracia burguesas, no espaço restrito desta democracia burguesa em que vivemos.” (FRIGOTTO *et al*, 2005, p. 27)

Entretanto, para estabelecer relações entre as atividades turísticas contemporâneas e o mundo do trabalho, na perspectiva da formação de trabalhadores e no embate entre os que lucram por meio do trabalho alheio e daqueles que vivem do trabalho, se faz necessário um estudo cuidadoso, pois “uma análise acurada do turismo como fenômeno remete ao estudo do par dialético, trabalho-lazer, integrante de um mesmo processo”. (CORIOLANO & MELLO e SILVA, 2005, p. 41).

Para uma melhor compreensão de quem realmente são os trabalhadores da atualidade, é necessária uma visão mais ampla do trabalho, notadamente com um olhar voltado para aqueles que vendem suas forças laborais, os quais tem o trabalho como única mercadoria para troca e que valem seus sustentos.

Nesse contexto, no que tange à importância do lazer e do turismo, é indispensável citar as transformações no mundo do trabalho impostas pelo modelo taylorista/fordista, as quais promoveram uma série de condicionantes aos trabalhadores, como por exemplo, a fadiga, o estresse e as pressões diárias provocadas pelos instrumentos de controle e pela produtividade em larga escala.

Em contrapartida ao dado de realidade, pontualmente no caso brasileiro, as conquistas dos trabalhadores em função das prerrogativas das leis trabalhistas, especialmente a partir do governo de Getúlio Vargas, com as férias remuneradas e outros benefícios, bem como os comportamentos e atitudes ligados ao tempo livre das obrigações laborais, levaram tanto patrões quanto empregados, logicamente com menos intensidade por estes últimos, a aproveitarem melhor os seus tempos

livres, fato que impulsionou a valorização do lazer, do entretenimento e do turismo. Tais fatores se mostraram como importantes motivações para o surgimento dos cursos em nível técnico em turismo no Brasil, nos primeiros anos da década de 1970 do século passado, além do fomento financeiro estatal, notadamente aos equipamentos de hospedagem (TRIGO, 2004).

Numa fase anterior, na segunda metade dos anos 1960, pode-se pontuar o desenvolvimento de políticas públicas, com a criação da Empresa Brasileira de Turismo (EMBRATUR), no ano de 1966, no sentido de tentativa da ordenação às atividades turísticas em âmbito nacional.

Nos anos de 1970, no Brasil, assim como em outros países, existia toda uma expectativa e credibilidade sobre o turismo como uma das “chaves que abriam as portas” do desenvolvimento econômico. Isso em função do boom do turismo massivo e a conseqüente movimentação e circulação de capital, cuja importância econômica já era reconhecida em todo o mundo. Informações eram veiculadas tanto em meios de comunicação especializados (revistas e boletins técnico-científicos), quanto em meios de comunicação de massa (jornais diários, programas de rádio e televisão), divulgando os aspectos positivos do turismo em toda a sua plenitude (REJOWSKI, 1996, p. 59).

Com efeito, Trigo (2002) denominou o período como primeira fase de grande expansão do turismo brasileiro, ondeurgia a necessidade da formação de mão de obra específica e qualificada para atender às novas demandas, motivadas por um “*marketing* agressivo - porém inócuo – e muita agitação cívica, baseada na conquista do tricampeonato de futebol (1970), nas vitórias de Emerson Fittipaldi na Fórmula 1 e na beleza das brasileiras, sempre finalistas nos então famosos concursos de Miss Universo⁶.” (TRIGO, 2004, p. 94).

⁶ Apesar do esforço concentrado, a primeira fase do turismo brasileiro acabou em fracasso. Dois conjuntos de motivos ocorridos concomitantemente afetaram a área: o primeiro foi estrutural, ou seja, a série de desastres econômicos provocados pela crise do petróleo e o aumento das dívidas brasileiras provocaram a inflação e a recessão que comprometeram o desenvolvimento nacional, inclusive do setor turístico. O segundo conjunto de motivos foi conjuntural, pois “os planejadores” não se importaram com preservação ambiental, com a conquista de padrões internacionais de qualidade e com a formação intensiva de profissionais qualificados em todos os níveis, o que afetou a operação e gestão dos serviços turísticos. Todas essas deficiências do setor turístico, aliadas à crise econômica mundial, resultaram em fracasso. (TRIGO, 2004, p.94)

Nesse contexto,

Para se entender a criação da Embratur é necessário fazer uma análise e uma contextualização histórica do período da ditadura militar. A ditadura foi uma época em que o governo brasileiro se aliava integralmente aos interesses políticos e econômicos dos Estados Unidos, com total apoio aos investimentos e à ideologia norte-americana. Neste contexto de crescimento econômico apoiado pela ideologia desenvolvimentista, a Embratur cria uma imagem de um país com ausência de contrastes sociais agravados pelo período ditatorial, demonstrando a existência de um paraíso tropical receptivo, exótico e com belas mulheres (SANTOS FILHO, 2008, s/p.).

Durante o regime militar (1964-1984), como se não bastasse o golpe institucional pautado pela proposta de modernização conservadora em termos econômicos e políticos, contribuindo para a histórica estrutura de desigualdades sociais, uma das intenções do regime foi mostrar o Brasil para o restante do globo. O mundo passou a ter uma visão de imagens e representações 'turisticamente' estereotipadas do Brasil.

2.1 DESDOBRAMENTOS POLÍTICOS EDUCACIONAIS E A FORMAÇÃO EM TURISMO DE NÍVEL TÉCNICO

Os levantamentos realizados para confecção desta pesquisa revelaram que o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) deu início às atividades ligadas à formação profissional de trabalhadores para o setor do turismo e hospitalidade no país⁷.

O desenvolvimento das instituições de educação em Turismo e Hotelaria no Brasil data da década de 50 e teve seu início e forte desenvolvimento nas Regiões Sudeste e Sul do País, liderados sobretudo pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, de abrangência nacional e com administrações autônomas em cada estado da Federação. Os cursos do SENAC nos diversos estados das regiões citadas atendiam à qualificação de quadros operacionais de base para hotéis e restaurantes, em diversos restaurantes-escola. No final da década de 60, instalou, no Estado de São Paulo, seu primeiro hotel-escola, também priorizando aquela qualificação. (RCNs, ÁREA PROFISSIONAL: TURISMO E HOSPITALIDADE, 2000, p. 19)

⁷ Os cursos de turismo de nível técnico foram menos ofertados em relação a cursos técnicos de nível médio de outros segmentos, assim como foram menos ofertados quando se estabelece relações com os cursos de turismo em nível superior, muito embora a formação técnica de nível médio em turismo tenha se iniciado antes dos anos de 1970, enquanto os cursos superiores foram implantados a partir de 1971 (MATIAS, 2002).

Ainda em tempos ditatoriais, com relação à formação técnica de mão de obra especializada às atividades turísticas, antes mesmo da promulgação da Lei nº 5692/71,

[...] no final da década de 1960, início da década de 1970, simultaneamente à possibilidade de criação de cursos técnicos de nível superior, se processa a reforma universitária do ensino médio, que passa a fornecer obrigatoriamente formação profissionalizante. É neste contexto da reforma universitária de 1968, anterior a Lei 5.692 de 1971 de reforma do ensino superior, que é criado o currículo mínimo de Turismo. Inicialmente para um curso técnico profissionalizante de nível médio em 1969 e como currículo mínimo para cursos de nível superior em janeiro de 1971. (CELESTE FILHO, 2002, p. 33)

Nessa mesma época, de forma pioneira, o estado de São Paulo deu início à formação técnica em turismo:

Data de 30 de março de 1971 a deliberação do Conselho Estadual de Educação que instituiu o Curso Técnico de Turismo no sistema de ensino do Estado de São Paulo. O interesse das escolas de Nível Médio em oferecer esse curso foi, a princípio, bastante restrito: - a clientela escolar não demonstrava interesse pelo curso e as perspectivas profissionais oferecidas eram muito vagas, além da concorrência representada pelo curso do SENAC⁸.

Ademais, na época, houve certo preconceito por parte das pessoas com relação à formação técnica, em detrimento aos cursos de bacharelado, que passam a ser ofertados com seus currículos parecidos com os currículos dos cursos técnicos. (HALLAL *et al*, 2010)

Os cursos nessa área, especificamente, denominados técnicos em turismo,

[...] são em maior número, ainda herdeiros da profissionalização obrigatória imposta pela Lei Federal nº 5.692⁹, implantados quase sempre pela facilidade e pelo baixo custo. Estes cursos, em sua grande maioria, não têm laboratórios ou ambientes especiais, nem recursos tecnológicos, nem biblioteca especializada, são distanciados do processo produtivo da área e seus docentes muitas vezes não têm experiência ou efetiva atuação no mercado de trabalho. (RCNS, ÁREA DE TURISMO E HOSPITALIDADE, 2002, P. 20).

⁸ Disponível em: <http://www.rieli.com.br/profissao/pb10.htm#ENSINO>. Acesso: 02 abr. 2012.

⁹ O texto da Lei nº 5692 fornecia os parâmetros para elaboração do currículo do ensino de 2º grau, ao determinar que, nele, a parte especial, isto é, a propriamente profissionalizante, deveria prevalecer sobre a educação geral, assim como o seu objetivo geral deveria ser o de propiciar a habilitação profissional de cada aluno. (CUNHA, 2005, p. 189). Sequencialmente, o Parecer 45/72 estabeleceu 130 cursos técnicos, dentre os quais constavam os cursos de Hotelaria e Turismo, na área de hospitalidade.

Portanto, “as iniciativas relativas à profissionalização na área de hospitalidade restringem-se ao SENAC e Escolas Técnicas Federais/CEFETs”. (RCNs, ÁREA DE TURISMO E HOSPITALIDADE, 2002, p. 20). Vale ressaltar que, conforme já mencionado anteriormente, no capítulo 1 desta dissertação, as Escolas Técnicas tinham outro objetivo com relação à formação profissional, focadas na formação para a indústria. “[...] Só a partir de 1988 surgem outras iniciativas, inclusive de escolas públicas estaduais.” (RCNs, ÁREA DE TURISMO E HOSPITALIDADE, 2002, p. 20).

Os anos 1990, sob o discurso neoliberal, foram marcados pelas intenções de separação da educação profissional da educação básica, consubstanciadas pela própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9.394/96. Na mencionada Lei, a educação profissional é apresentada como uma modalidade educacional, deixando margem à compreensão dual. Com efeito, o ensino do turismo em nível técnico e, conseqüentemente a formação profissional relacionada às atividades turísticas, sofreria tais influências.

Em 1996, no governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), sob a direção do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), foi implementado o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador, financiado com recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador - FAT, o qual, em suma, teve como objetivo articular a formação voltada às competências profissionais nos horizontes da empregabilidade.

A concepção deste plano fundamentou-se na premissa de que o problema essencial não era o de construir a base de outras formas de criar oportunidades de geração de trabalho e renda, mas sim o de capacitar o indivíduo para enfrentar os desafios da mudança tecnológica e a tendência ao aprofundamento da especialização de conhecimento e de habilidades em contextos de demanda dos trabalhadores com conhecimentos e domínio mais amplo do processo de produção, e com habilidades mais flexíveis de desempenho profissional. Isto explica a forte ênfase no conceito de empregabilidade presente neste plano, uma vez que se parte da premissa de que existem vagas suficientes no mercado formal de trabalho, cabendo ao trabalhador tornar-se atrativo para o preenchimento destas vagas. (JORGE, 2009, P. 107)

Dessa forma, em outras palavras, transferiu-se a responsabilidade do emprego ao trabalhador, sendo este o responsável pela sua inserção e manutenção nos postos de trabalho.

Ainda, durante o governo de FHC, sob a égide do Decreto Lei nº. 2208/97 e da Resolução nº. 04/99, a situação se agravou e a educação novamente “assume o

ideário pedagógico do capital e do mercado – pedagogia das competências para a empregabilidade – como base nas Referências e Diretrizes Curriculares Nacionais (RCNs e DCNs).” (FRIGOTTO *et al*, 2005, p. 13). Fomentou-se a face mercantil da educação e os ensaios das décadas anteriores se materializaram numa visão unidimensional, na perspectiva da produtividade e da empregabilidade.

A política de educação profissional no governo de FHC não se resumiu ao ensino técnico. Ela abrangiu ações voltadas para a qualificação e a requalificação profissional, desviando a atenção da sociedade das causas reais do desemprego para responsabilidade dos próprios trabalhadores pela condição de desempregados ou vulneráveis ao desemprego. (FRIGOTTO *et al*, 2005, p. 38).

Assim foi caracterizada a educação profissional em um dos referidos documentos:

Não se pode tratar da educação profissional sem referência à trabalhabilidade, desafio maior de um tempo em que a **globalização** e a disponibilidade de ferramentas tecnológicas avançadas, rápida e continuamente recicladas ou substituídas, **determinam** que produtividade e competitividade são condições de sobrevivência e, portanto, palavras de ordem nos negócios e empreendimentos produtivos contemporâneos. (RCNs, 2000, p.9) [grifos nossos]

Num explícito determinismo, visaram-se as bases tecnológicas do mundo contemporâneo como soluções redentoras, de maneira generalista para os históricos problemas sociais/estruturais ligados ao trabalho e ao emprego. Outro ponto a se destacar, foi que houve uma proposta universal para áreas que careciam de tratamentos diferenciados, como também é o caso das atividades turísticas.

Se pudéssemos apontar algo determinante às atividades turísticas, seria ‘pluriculturalidade’ (BENI, 2005), pois nós nos deslocamos atrás do novo, do inusitado, do pitoresco, e não de produtos padronizados e estereotipados pela globalização, pois “para além do fenômeno econômico de peso, o turismo é, cada vez mais, visto como um fenômeno fundamentalmente social, por suas implicações humanas.” (MOESCH, 2002, p. 9).

Retomando a análise das políticas para educação profissional no governo de Fernando Henrique Cardoso, especificamente no que tange aos cursos técnicos em turismo, em paralelo às RCNs, numa espécie de documentos complementares,

foram elaborados vinte referenciais específicos para áreas profissionais distintas¹⁰, entre eles um para a área turística, o qual foi denominado área de Turismo e Hospitalidade.

Com a revogação do Decreto Lei nº. 2208/97 e a promulgação do Decreto Lei nº. 5154/04, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, (re)apareceu uma oportunidade de se resgatar algo que parecia se ter perdido, no caso, uma política de formação humanizada, alheia à sempre presente dualidade estrutural e distinta da histórica unilateralidade na formação do trabalhador. Não que tal promulgação se materializasse na salvação estrutural (material e humana) dos cursos técnicos, mas poderia se considerar uma histórica conquista, pois a partir de tal advento, vislumbrou-se a possibilidade de integração do ensino médio à educação profissional como algo concreto.

Nos desdobramentos das políticas de educação profissional no que diz respeito à formação de nível técnico referentes às atividades turísticas, no ano de 2008 foi lançado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos. Esse documento foi dividido em doze eixos tecnológicos, um deles denominado Hospitalidade e Lazer, o qual trouxe em seu conteúdo sete subáreas¹¹, incorporadas pelas instituições de ensino técnico, basicamente na modalidade subsequente.

Do ponto de vista da segmentação das atividades no setor turístico, a ação do MEC, a partir da edição do referido Catálogo, se mostra relevante, pois numa área que abrange 52 segmentos (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2006, p.8), uma matriz curricular tendo como base exclusivamente o turismo, na tentativa de contemplar sua abrangência, se mostra muito ampla e genérica¹².

¹⁰ Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Transportes, Turismo e Hospitalidade (RCNs, 2000, p.8).

¹¹ Técnico em Agenciamento de Viagem, Técnico em Cozinha, Técnico em Eventos, Técnico em Guia de Turismo, Técnico em Hospedagem, Técnico em Lazer e Técnico em Serviços de Restaurante e Bar.

¹² Para se ter uma ideia dessa dimensão, citamos o segmento de turismo de aventura que se desdobra em vinte e três atividades (ABETA, 2010). Outro exemplo é o caso dos meios de hospedagem que, segundo Davies (2001), possuem 154 cargos com diversas funções.

2.2 OS CURSOS TÉCNICOS EM TURISMO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NA ATUALIDADE

Recentemente, assistimos a mais um capítulo da saga da educação profissional, não somente no que diz respeito à formação de trabalhadores para o turismo, mas para vários outros segmentos. O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) lançou 288 cursos¹³ em várias áreas, com uma proposta de formação em cursos de 160 a 300 horas.

O referido programa foi criado por meio da Lei nº. 12513/2011 e “tem como objetivo expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais de nível médio e cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores.” (BRASIL, 2011).

O objetivo do PRONATEC parece ter interface com o que já vem acontecendo nos Institutos Federais e com as redes estaduais de ensino das unidades da federação, com a oferta de cursos da educação profissional. Em ambos os casos, temos notado um aumento quantitativo, materializado pela ampliação de vagas, mas o que poderia se configurar como qualitativo está condicionado à insuficiência de recursos humanos e materiais.

Numa observação mais atenta ao PRONATEC, notamos ter um forte apelo à forma concomitante (cursos técnicos divorciados da educação geral) e à requalificação de trabalhadores de forma precária, com a oferta de “cursos relâmpagos”. Outra questão trata da realocação de recursos específicos à efetivação do programa em causa, como por exemplo, o uso do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT) e do seguro desemprego para efetivação do referido programa, além da centralização das decisões de abertura e autorização de cursos para o sistema privado, como é o caso das instituições do “sistema S”¹⁴. Desta forma, a política se apresenta como uma maneira de deslocar fundos, como o Brasil Profissionalizado, que atendia financeiramente os cursos técnicos das unidades da federação.

¹³ Entre os cursos lançados, no que tange às atividades turísticas, estão: Auxiliar de Agenciamento de Viagens, Camareira em Meios de Hospedagem, Recepcionista em Meios de Hospedagem, Conductor de Visitantes, Recepcionista de Eventos, Recepcionista de Turismo Rural, Agente de Informações Turísticas e Monitor de Recreação.

¹⁴ São várias as organizações que compõe o sistema S, algumas delas são subordinadas à Confederação Nacional da Indústria, outras à Federação do Comércio. Entre elas se encontram: o SESC, SESI, SENAI E SENAC.

Os desdobramentos da política em análise não se distanciam das propostas que, historicamente, almejavam atender o mercado e o desenvolvimento econômico com formações aligeiradas, desintegradas e interessadas¹⁵.

As secretarias de educação das unidades da federação, notadamente no Estado do Paraná, por meio de seus Núcleos Regionais de Educação, são repartições públicas que estão fazendo as seleções dos alunos para os referidos cursos (PRONATEC), em atendimento ao SENAI, SENAC e aos Institutos Federais.¹⁶

No caso do SENAC, se caracteriza a utilização de instituições públicas, no caso as secretarias estaduais, a serviço dos interesses privados à luz da pedagogia das competências, “integrante de uma ampla corrente educacional contemporânea, a qual eu chamarei de pedagogias do aprender a aprender”. (DUARTE, 2001, p. 1).

Sob essa lógica, a figura do professor, que tem sua prática docente pautada nos conhecimentos produzidos pela humanidade, é descaracterizada em nome do professor “reflexivo”, formado com certo distanciamento dos fundamentos filosóficos da educação, pois para a pedagogia das competências é somente a partir da prática do cotidiano, diante de situações problemas e da criatividade individual, que se ensina e se aprende.

Segundo Perrenoud e Magne (1999), a abordagem por competências considera os conhecimentos como ferramentas a serem mobilizadas conforme as necessidades, a fim de que se possam resolver determinadas situações-problema apresentadas na escola, no trabalho e fora dele. É o que se materializa face aos interesses da pedagogia das competências, em que tais conhecimentos devem ter como alvo o mercado de trabalho, sob os ditames do capital. “Afinal vai-se à escola para adquirir conhecimentos, ou para desenvolver competências?” (PERRENOUD E MAGNE, 1999, p. 7). Certamente, sob a lógica do capital, os conhecimentos visam as competências para a empregabilidade.

Face ao exposto, notamos que os conhecimentos historicamente construídos sobre as bases materiais da existência humana perdem seu valor, pois

¹⁵ Além das ações do Ministério do turismo com cursos “aligeirados” em diversas áreas, inclusive na área de idiomas na modalidade de educação à distância (EAD).

¹⁶ PARANÁ. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/modules/noticias/article.php?storyid=3212>. Acesso em: 09.dez.2011

[...] a formação de competências exige uma pequena ‘revolução cultural’ para passar de uma lógica do ensino para uma lógica do treinamento (*coaching*), baseada em um postulado relativamente simples: constroem-se as competências exercitando-se em situações complexas (DUARTE, 2001 *apud* Perrenoud, p. 54).

Em análises às propostas de cursos voltados às pedagogias das competências, em andamento, estas não diferenciam das políticas de outras épocas, como por exemplo, se pôde observar no governo de Fernando Henrique Cardoso:

Em síntese, encontramos os seguintes problemas nas orientações oficiais para os currículos da educação profissional de nível técnico, muitos próximos dos problemas próprios do condutivismo: a) reduzem as competências profissionais aos desempenhos observáveis; b) reduzem a natureza do conhecimento ao desempenho que ele pode desencadear; c) consideram a atividade profissional competente como uma justaposição de comportamentos elementares cuja aquisição obedeceria a um processo cumulativo; d) não coloca a efetiva questão sobre os processos de aprendizagem, que subjazem aos comportamentos e desempenhos: os conteúdos da capacidade. (RAMOS, 2002, p. 412)

Podemos fazer uma analogia com a situação do ensino profissional dos anos 1990, mais precisamente quando o Projeto de Lei (PL) nº. 1603/96 tramitava na época, na perspectiva do desmantelamento das escolas técnicas, conforme escreveu Kuenzer (1997, p. 83):

[...] cursos profissionais básicos de curta duração ou de módulos independentes [...] esses cursos devem ser oferecidos obedecendo a lógica do mercado (e da mercadoria, porque devem reverter em recursos captados junto ao setor privado) por meio da identificação de perfis, estudos de demanda e acompanhamento de egressos, bem ao gosto da velha Teoria do Capital Humano.

Assim, a educação profissional no Brasil caminha num constante embate político “entre duas alternativas: a implementação do assistencialismo e da aprendizagem operacional; versus a proposta da introdução dos fundamentos da técnica e das tecnologias, o preparo intelectual.” (CIAVATTA, 2005, p.88). Não diferente dos dias atuais, quando se analisam as políticas para educação profissional em vigência.

3. PERCURSO METODOLÓGICO

Em busca dos objetivos desta dissertação, nos valem da pesquisa descritiva do tipo qualitativa.

Para Neves (1996, p.1) a pesquisa qualitativa “compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significados”.

Dessa forma, utilizamos o método do estudo de caso, que segundo Gil (1994, p. 79)

se fundamenta na idéia [sic] de que a análise de uma unidade de determinado universo possibilita a compreensão da generalidade do mesmo ou, pelo menos, o estabelecimento de bases para uma investigação posterior, mais sistemática e precisa.

Sob essas premissas, partimos para a análise documental, quando examinamos as Diretrizes da Educação Profissional do Paraná (DEPs), o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos) e o Plano de Curso (PC) do curso técnico em turismo do Colégio X, denominado PPP pelos elaboradores do referido documento.

Para iniciarmos a pesquisa de campo, foi preciso, por meio de ofício, solicitarmos aos gestores do Colégio X, autorização para aplicação dos instrumentos de coleta de dados, todavia não fomos atendidos de imediato, sob a alegação que uma tomada de decisão dessa natureza caberia à mantenedora. Logo, fomos encaminhados ao Departamento de Educação e Trabalho (DET). Por sua vez, os técnicos desse departamento nos encaminharam à Superintendência de Educação (SUED), onde se decidiu que a pesquisa poderia ser realizada.

Com as questões burocráticas resolvidas, o próximo passo foi a validação do questionário para caracterização dos professores. De forma aleatória, dois professores, sendo um deles da BNC e outro professor atuante em disciplinas específicas, foram selecionados para aplicação da referida validação. Após sua aplicação, alguns arranjos se fizeram necessários, especialmente em questões que se referiam às DEPs.

Efetivamente, na primeira semana de maio de 2012, a pesquisa de campo foi iniciada com a aplicação dos instrumentos de coleta de dados para 20 vinte professores. Dessa forma atingimos a totalidade dos docentes atuantes no curso

pesquisado. Tanto o questionário quanto as entrevistas foram aplicadas na sala de professores, de acordo com a disponibilidade e previamente agendadas nos períodos de suas horas atividades.

Feitas as devidas alterações, contatamos os professores e mediante agendamentos (na maioria em suas horas atividades), de acordo com a disponibilidade de cada participante, demos início à investigação com a aplicação do instrumento de coleta de dados (questionário), buscando a caracterização do corpo docente nos seguintes quesitos: características pessoais (idade, sexo), características profissionais (formação, tempo de magistério, vínculo empregatício, tempo de atuação profissional, formação continuada, atuação além da docência), acesso e conhecimento ao Plano de Curso (PC)¹⁷, acesso e conhecimento às Diretrizes da Educação Profissional do Paraná (DEPs).

Vencida essa fase da pesquisa em busca da caracterização dos professores, demos início às entrevistas, em busca das representações dos professores acerca de categorias fundantes das DEPs¹⁸, que se estenderam pelos meses de junho e agosto de 2012. Devido às férias de julho, não foi possível entrevistar os participantes no referido mês. No tocante aos recursos materiais, nos valem da observação *in loco*, com o propósito de verificação da infraestrutura do Colégio X, para assim estabelecermos relações com as recomendações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), conforme especificado no tópico 4.1.

3.1 O COLÉGIO X

Situado na capital paranaense, o Colégio Estadual X data de 1946. Inicialmente, ofertava o ensino primário. A partir de 1975, a escola passou a cumprir sua função como Colégio Estadual X. Nesse período ainda não ofertava ensino médio. No início dos anos 1980, tornou possível a oferta do extinto Ensino de 2º grau, atualmente denominado Ensino Médio. Em 2003, foram homologadas as renovações das autorizações da escola para a oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. No ano de 2005, passou a ofertar Ensino Profissional.

Nos dias atuais, a escola oferta Ensino Fundamental, do 6ª ao 9ª ano (regular e modular); Ensino Médio regular, da 1ª a 3ª série e Ensino Profissional nas

¹⁷ Curso Técnico em Turismo, integrado ao ensino médio.

¹⁸ Ensino médio integrado e trabalho como princípio educativo.

modalidades: técnicos, integrado ao ensino médio e subsequente. Também, ofertou até 2010, a modalidade PROEJA.

No Curso Técnico em Turismo, integrado ao Ensino Médio, há quatro turmas, da 1ª a 4ª série, todas no período matutino, com um número total de 85 alunos regularmente matriculados, tendo a primeira turma um total de 20 alunos, a qual integralizou o curso no mês de dezembro de 2012.

Em 2013, uma nova turma iniciou o curso¹⁹ com um total de 46 alunos, embora o curso estivesse em desacordo com a Resolução CNE/CEB nº 3/2008 (CNCT), pois não constava no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (Eixo Tecnológico: Hospitalidade e Lazer). Se valendo da prerrogativa do artigo 3º da Resolução CNE/CEB nº 04 de 06 de junho de 2012, o Curso Técnico em Turismo, Integrado ao Ensino Médio do Colégio X, iniciou a turma de 2013 em caráter experimental, mesmo ofertando Ensino Profissional há oito anos.

Quanto à sua estrutura física, o Colégio X está situado numa área total de 10.483m². Sua área construída equivale a 3.310 m², sendo seu espaço físico distribuído como se segue:

- 01 portaria;
- 01 secretaria;
- 17 salas de aula;
- 02 salas de direção;
- 01 sala de digitação e mecanografia;
- 01 sala de material de educação física;
- 01 salão nobre;
- 01 sala de professores;
- 01 sala de materiais de apoio pedagógico;
- 01 sala de almoxarifado;
- 01 sala de supervisão e atividades docentes;
- 01 sala de orientação educacional;
- 02 salas pequenas de contra turno;

¹⁹ Art. 3º O prazo estabelecido pela Resolução CNE/CEB nº 3/2008, com base no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, para a oferta de cursos técnicos de nível médio em desacordo com o Catálogo Nacional, em caráter experimental, nos termos da art. 81 da LDB, devidamente autorizados como tais pelos órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino, fica prorrogado até, no máximo, o dia 31 de dezembro de 2013. (Resolução CNE/CEB nº 04/2012).

- 04 banheiros para professores e funcionários;
- 02 banheiros femininos;
- 02 banheiros masculinos;
- 01 cancha de esportes;
- 01 pátio coberto;
- 01 churrasqueira;
- 01 biblioteca;
- 01 laboratório de informática;
- 01 laboratório de panificação;
- 01 sala destinada à merenda escolar;
- 01 cantina comercial;
- 01 refeitório anexo à cozinha.

Em relação aos recursos humanos, são 114 profissionais, sendo 43 da área administrativa e 71 professores, dentre os quais 20 lecionam no Curso Técnico em Turismo integrado ao Ensino Médio.

4. ANÁLISE DA INFRAESTRUTURA E DO PPP DO CURSO TÉCNICO EM TURISMO INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO X

Inicialmente, analisamos e comparamos os recursos materiais disponíveis no Colégio X a partir das recomendações do Catalogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT), bem como analisamos e comparamos o plano de curso (PC) do curso técnico pesquisado em relação às Diretrizes da Educação Profissional do Paraná (DEPs).

4.1 ANÁLISE DOS RECURSOS MATERIAIS DO COLÉGIO X EM RELAÇÃO ÀS RECOMENDAÇÕES DO CATALOGO NACIONAL DOS CURSOS TÉCNICOS (CNCT)

Para análise dos recursos materiais (infraestrutura) disponibilizados pelo Colégio X, tomamos como base as recomendações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Assim, para estabelecer relações, foi elaborado o quadro a seguir, para verificação e comparação da infraestrutura existente no Colégio X. A infraestrutura foi considerada básica e elementar (recursos materiais) face às principais especificidades profissionais dos futuros técnicos em turismo.

Subáreas	Recursos materiais recomendados	Disponibilidade
Agenciamento	Biblioteca com acervo específico e atualizado, laboratório de informática com programas específicos, laboratório didático: agências de viagem e operadoras de turismo e mapoteca	Acervo bibliográfico insuficiente e demais infraestruturas e recursos inexistentes
Transportes	Acervo bibliográfico específico e atualizado, mapoteca, meio de transporte e aparatos tecnológicos específicos	Inexistentes
Eventos	Biblioteca com acervo específico e atualizado, laboratório de informática com programas específicos e laboratório didático: espaço para eventos	Acervo inexistente, laboratório de informática insuficiente, existência de espaços para eventos e laboratório em fase de implantação.
Hospedagem	Biblioteca com acervo específico e atualizado, laboratório de informática com programas específicos Laboratório de recepção e governança	Inexistentes
Alimentação	Biblioteca com acervo específico e atualizado, cozinha, laboratório de informática com programas específicos e laboratório de produção de alimentos.	A cozinha existe em função do Curso Técnico em Nutrição ofertado pelo colégio. Laboratório de informática insuficiente e demais recursos inexistentes.

Quadro 1 – Recursos materiais disponíveis no Colégio X em relação às recomendações do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos
Fonte: CNCT, 2008; Pesquisa de campo, 2011.

Após o levantamento dos recursos materiais e da infraestrutura, e ao se estabelecer relações com os documentos orientadores, se verifica a incompatibilidade entre ambos. Muito embora,

A decisão da SEED/PR foi a de realizar a implantação de forma gradativa, respeitando a opção de cada Colégio em ofertar os cursos de forma integrada ou não, assim como, de não implantar em Colégios que não tinham a infra-estrutura [sic] mínima para oferta de cursos profissionalizantes. (GARCIA, 2009, p. 77)

No caso do Colégio X, a opção de se oferecer o curso foi atendida, todavia as condições infraestruturais se mostram muito aquém das necessidades que a formação à profissão de técnico em turismo requer.

4.2 ANÁLISE DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DO CURSO TÉCNICO EM TURISMO, INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO X

Elaborado no mês de fevereiro do ano de 2011, o documento ora analisado teve o propósito de contemplar dois cursos, o Curso Técnico em Turismo, Integrado ao Ensino Médio (da página 01 a 60), e o Curso Técnico em Guia de Turismo Regional, modalidade Subsequente (da página 61 a 94).

A modalidade Médio Integrado é ofertada no período matutino e a modalidade Subsequente é ofertada no período noturno. A primeira estabelece integralização para quatro anos e a segunda para três semestres.

A primeira análise que se faz pertinente é o fato de dois cursos, de modalidades distintas, serem apresentados num mesmo documento, questão considerada incomum quando se trata de um documento dessa natureza.

Importa ressaltar que apresentamos como um dos objetivos desta pesquisa: analisar o PC (Plano de curso) do curso do Curso Técnico em Turismo, Integrado ao Ensino Médio do colégio em investigação. Todavia, no caso do Colégio X, o documento que ora apresentamos, como objeto de análise, foi denominado por seus elaboradores como projeto político pedagógico (PPP) do curso em causa. Esperávamos analisar um Plano de Curso, pois em consulta à Deliberação nº. 04/08 - CEE/PR se verifica que, para cursos técnicos, o correto é elaborar um Plano de Curso²⁰. Logo, entendemos que um PPP tem a função de contemplar a instituição como um todo, e nesse sentido o plano de curso seria desenvolvido com as devidas interfaces com o referido documento, a partir de um roteiro que apresenta

²⁰ Para maiores esclarecimentos sobre elaboração de um Plano de Curso para cursos técnicos, vide o artigo 22 - Deliberação nº 09/06 do Conselho Estadual de Educação do Paraná. Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/>.

características distintas de um plano de curso. Ao examinar o Parecer CNE/CEB nº 39/2004, tal entendimento se esclarece, pois em suas orientações quanto às etapas a serem observadas pelas escolas à organização curricular de seus cursos, assim prescreve: “elaboração dos planos de curso e dos projetos pedagógicos de cursos a serem submetidos à apreciação dos órgãos superiores competentes em cada sistema de ensino”.

Todavia, o documento do Colégio X, o qual foi denominado PPP, embora tenha algumas características do referido projeto, evidencia-se como Plano de Curso.

Na página 03 do documento se encontra a justificativa²¹ que, em suma, numa perspectiva de formação, dá ênfase a dois termos, nos dizeres: “maior autonomia de ação e de decisão sobre seu futuro, bem como viabilizar sua inserção no mercado de trabalho” e, em seguida, menciona como pretensão: atingir o principal objetivo da educação profissional: "**a laborabilidade ou trabalhabilidade** (grifos do documento) entendida como componente da dimensão produtiva da vida social e, portanto, da cidadania." (RCNs, 2000).

Na continuação da análise do documento, da página 04 a página 06, o documento menciona os dados do colégio, assim como apresenta as definições estruturais do curso, conforme descrevemos a seguir.

O Curso Técnico em Turismo, de organização curricular integrada, apresenta uma oferta anual e seriada, por disciplinas e conteúdos, em 04 séries; módulo: 40 semanas, compreendendo a Base Nacional Comum; área profissional: Turismo; carga horária: 4000 h/a (horas aula) – 3333²² h/r (horas/relógio); modalidade de oferta: presencial; regime de funcionamento: período diurno (PPP, 2009, pp. 06 e 11).

Com relação à área profissional, embora o curso investigado tenha iniciado suas atividades em 2005, seu plano foi confeccionado em 2011. Mas, para o ano de 2005 a área profissional (Turismo) se encontra de acordo com as RCNs. Todavia, se levada em consideração a legislação vigente em 2011, o mesmo deveria ter sido confeccionado de acordo com Catálogo Nacional de Curso Técnicos, Resolução CNE nº 03/2008, lançado em 2008, cuja utilização correta seria não mais por área,

²¹ Parece-nos que esta seção seria a apresentação do documento, pois em análise à página 07, a mesma reaparece numa seção intitulada justificativa.

²² Ao conferir a matriz curricular do curso, verificamos que o correto são 3339 h/r (hora/relógio), conforme quadro exposto na página 29.

mas sim por eixo tecnológico, denominado hospitalidade e lazer. Mais recentemente, a Resolução CNE/CEB nº 04/2012 assim estabelece: “o Eixo Tecnológico ‘Hospitalidade e Lazer’ foi alterado para ‘Turismo, Hospitalidade e Lazer’”²³.

No que concerne à carga horária, o curso ora investigado se encontra de acordo com a legislação vigente, a qual estabelece uma carga horária mínima de 3.200 horas, incluindo o estágio supervisionado. No caso analisado, a carga horária ultrapassa as recomendações oficiais.

As páginas 07 e 08 se resumem a números da atividade turística, extraídas do Plano Nacional de Turismo (2003-2007), bem como apontamentos aos benefícios da atividade à economia, à política, à sociedade, com vista à preservação do patrimônio cultural e natural e ao lazer, destacando a necessidade de formação profissional em atendimento às exigências de um consumidor globalizado. Além, de “fornecer uma capacitação técnica capaz de responder às necessidades de mercado e de ocupação de espaços ainda preenchidos por pessoal sem formação adequada.” (PPP, 2011, p. 09).

Duas questões merecem destaque no parágrafo anterior. A primeira é com relação à quantificação a partir de números desatualizados de um documento elaborado na primeira metade da década passada, como é o caso do Plano Nacional de Turismo (2003-2007), o qual os elaboradores se pautaram para a confecção do plano de curso analisado. A segunda questão se refere ao atendimento das demandas de clientela e de mercado. Com efeito, fica evidente que o curso dá ênfase à formação para o mercado, enquanto as DEPs focam no sujeito e nas dimensões do mundo do trabalho.

No que tange aos objetivos do documento em questão, em nossa análise, existem possibilidades de serem atingidas de forma parcial, respaldando-se, é claro, no que os elaboradores intentam, uma perspectiva mercadológica, valendo lembrar que questões relacionadas ao mundo do trabalho, até essa altura do documento, ainda não se verificaram. Sintetizando, os objetivos se apresentam voltados para questões de elaboração de produtos turísticos, gerenciamento e operação de produtos e serviços e gestão de pessoas. Executar atividades de gerenciamento dos recursos tecnológicos, supervisionando a utilização de máquinas, equipamentos e

²³ Importa lembrar que, com edição do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (2008), o Curso Técnico em Turismo passa a não mais existir, todavia no que tange à questão legal, o curso do Colégio X é considerado como experimental até o final do ano de 2013, amparado pelo art. 2º, parágrafo III da Resolução nº 04/2012 (CNE/CEB).

meios informatizados, bem como comunicar-se efetivamente com o cliente, expressando-se em idioma de comum entendimento, também se apresentam como objetivos.

Sobre o perfil profissional do egresso, na página 11, o documento assim postula:

A atuação profissional em nível técnico que o aluno estará apto a exercer refere-se ao mercado turístico incluindo: agências turísticas, meios de hospedagem, transportes, alimentos e bebidas e eventos. O egresso deste curso deverá ser capaz de planejar, organizar e executar atividades relativas à organização de roteiros turísticos, à articulação funcional de empresas turísticas e à manutenção de empreendimentos, serviços e produtos turísticos, utilizando-se de recursos tecnológicos, equipamentos e meios informatizados a fim de integrar-se efetivamente e de forma adequada aos interesses e as expectativas da demanda turística, considerando uma perspectiva de desenvolvimento sustentável. (PPP, 2011, p.11)

Mais uma vez se evidencia a formação para o mercado, em detrimento às recomendações das DEPs.

No início da página 12, há uma seção denominada “princípios pedagógicos”, na qual as categorias identidade, diversidade e autonomia e contextualização aparecem como eixos norteadores do currículo. Convém ressaltar que tais categorias também podem ser observadas em currículos que, essencialmente, visam à formação integral. Todavia, com relação aos objetivos que se pretendem alcançar, mesmo se valendo de categorias iguais para consubstanciar seus discursos, podem divergir quando se tem objetivos distintos, ou seja, quando se almejam uma formação exclusivamente para o mercado.

Vejamos o que versa o conteúdo do segundo parágrafo da seção em análise. "Outro recurso valioso são as práticas inter, multi, e transdisciplinares, de modo a permitir ao aluno visualizar, analisar, interpretar e utilizar os conhecimentos em uma perspectiva holística, global e não de forma fragmentada como têm sido tratados." (PPP, 2011, p.12). Certamente, a fragmentação é uma preocupação sob a ótica da integração, mas de acordo com o conteúdo do PPP em análise, o qual segue o caminho da formação para o mercado, tal pensamento se mostra contraditório.

No terceiro parágrafo da seção “princípios pedagógicos”, enfim surge a expressão “mundo do trabalho”, no parágrafo que se segue:

A educação do jovem deve sempre vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social de modo que aprenda a pensar criticamente e que seja capaz de continuar sempre aprendendo; a ter compreensão dos fundamentos tecnológicos e científicos do processo produtivo, utilizando mais o raciocínio lógico do que a memória. (PPP, 2011, pp. 12-13)

Interpretações distintas podem ser estabelecidas com base na citação anteposta. Por um lado, o sentido de memorização pode estar ligado à questão de decorar e não o de apreender os conhecimentos. Em outras palavras, o ato de decorar, por vezes utilizado nos ambientes escolares, se valem do senso comum para explicar o ato de gravar algo na memória. Por outro lado, consideramos o conteúdo da referida citação ter interface com os fundamentos das DEPs.

Ainda, ressalta-se o fato de aparecer uma formulação voltada para a vinculação do jovem ao mundo do trabalho, em contradição com outros trechos do documento, em que a formação deve estar direcionada ao mercado.

No quarto e último parágrafo da seção em análise, página 13, assim expõe o documento:

O enfoque social dado ao processo de ensino e aprendizagem traz para a discussão pedagógica aspectos de extrema relevância, em particular no que se refere à maneira como se deverá entender as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, à importância da relação interpessoal nesse processo, à relação entre cultura e educação e ao papel da ação educativa ajustada às situações de aprendizagem e às características da atividade mental construtiva do aluno em cada momento de sua escolaridade. (PPP, 2011, p.13).

Nesta senda, a ênfase ao ensino conduz ao ajustamento às situações de aprendizagem numa perspectiva construtivista. Situações de aprendizagem que dessa maneira, parecem-nos com os mandamentos da pedagogia das competências. (DUARTE, 2007)

Com relação às avaliações, embora estejam no PPP como sendo diagnóstica e formativa, o que se pôde observar *in loco*, na vivência do pesquisador no Colégio X, foi um processo somativo bimestral, o qual vem de encontro às proposta do documento analisado.

Da página 14 a 53 estão elencadas as ementas das disciplinas que compõem o curso, assim como na página 54 consta a matriz curricular do curso, conforme exposta a seguir.

MATRIZ CURRICULAR						
Estabelecimento:						
Município: Curitiba						
Curso: Técnico em Turismo						
Forma: Integrado				Implantação gradativa a partir do ano: 2009		
Turno: Matutino				Carga horária: 4000 horas/aulas - 3333 horas mais 133 horas de Estágio Profissional Supervisionado		
Módulo: 40				Organização: Seriada		
DISCIPLINAS	SÉRIES				Hora/aula	Hora
	1ª	2ª	3ª	4ª		
1 ADMINISTRAÇÃO E MARKETING				2	80	67
2 AGENCIAMENTO		2			80	67
3 ARTE					160	133
4 BIOLOGIA			2	3	200	167
5 DESENVOLVIMENTO PESSOAL E SOCIAL		2			80	67
6 EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	320	267
7 ESPECIFICIDADE REGIONAL		2			80	67
8 EVENTOS			2		80	67
9 FILOSOFIA	2	2	2	2	320	267
10 FÍSICA			3	2	200	167
11 GASTRONOMIA	2				80	67
12 GEOGRAFIA		2	2	2	240	200
13 HISTÓRIA	2	2	2		240	200
14 INTRODUÇÃO AO TURISMO	2				80	67
15 LEGISLAÇÃO APLICADA AO TURISMO				2	80	67
16 LEM: ESPANHOL	2				80	67
17 LEM: INGLÊS			2	2	160	133
18 LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA		3	2	2	280	233
19 MATEMÁTICA	2	2	2		240	200
20 MEIOS DE HOSPEDAGEM	2				80	67
21 PATRIMÔNIO HISTÓRICO CULTURAL				2	80	67
22 PLANEJAMENTO TURÍSTICO				2	80	67
23 QUÍMICA	3	2			200	167
24 SOCIOLOGIA	2	2	2	2	320	267
25 TRANSPORTES	2				80	67
26 TURISMO E MEIO AMBIENTE			2		80	67
27 TOTAL	25	25	25	25	4000	3339
28 ESTÁGIO PROFISSIONAL SUPERVISIONADO		1	1	1	120	100

Quadro 2 – Matriz Curricular do Curso Técnico em Turismo Integrado ao Ensino Médio
 Fonte: PPP, 2011, p. 54.

Das disciplinas contempladas pela matriz curricular, quatorze destas são consideradas técnicas, sendo estas: Administração e Marketing, Agenciamento, Desenvolvimento Pessoal e Social, Especificidade Regional, Eventos, Gastronomia, Introdução ao Turismo, Legislação Aplicada ao Turismo, Língua Estrangeira

Moderna (LEM) Inglês, LEM Espanhol, Meios de Hospedagem, Planejamento Turístico, Transportes e Turismo e Meio Ambiente.

Entre os recursos disponíveis, a biblioteca do Colégio X se mostra insuficiente. Verificamos que parte das obras destinadas ao curso em investigação, se mostra obsoleta e não atendem as necessidades das disciplinas. Quanto aos aparatos tecnológicos, como por exemplo, o projetor multimídia que se encontra referenciado nas supracitadas ementas (no campo “metodologia”) das disciplinas em análise, o Colégio X possui apenas um equipamento, sendo este “disputado” entre os professores. Para sua utilização, é necessário reservá-lo antecipadamente. Recursos como xerocópias e outros materiais dessa natureza são disponibilizados pela instituição de forma reduzida e, às vezes, até precária, em função dos insumos e equipamentos deixarem a desejar.

Com relação às disciplinas de Agenciamento, Eventos, Gastronomia, Meios de Hospedagem, Transportes e Turismo e Meio Ambiente, no que se refere às propostas das ementas das disciplinas do curso, elas estão nas mesmas condições das disciplinas supramencionadas, mas do ponto de vista infraestrutural, agrava-se pelo fato de não existir laboratórios às suas práticas e pela dificuldade de se realizar visitas técnicas²⁴ (as quais são apontadas como recursos de aprendizagem nas ementas das referidas disciplinas), dada a insuficiência de recursos, notadamente em função de equipamento de transportes, articulação da coordenação, dentre outros motivos.

Pontualmente, uma questão chama atenção quanto aos objetivos da disciplina de Agenciamento, quando se trata da operacionalização e agenciamento do turismo por meio de aparatos tecnológicos (*softwares* específicos) indispensáveis à formação técnica dos egressos. Não se disponibilizando de tais recursos, restam a eles apenas ter noções acerca dos conteúdos que necessitam desses aparatos, conforme versa um dos conteúdos (Disciplina de Agenciamento), e como se segue: “noções sobre programas informatizados para agenciamento turístico” (PPP, 2009, p.27). Talvez isso explique a insuficiência de tais aparatos, pois somente para se ter noções, realmente não se fazem necessários²⁵. Ainda, as disciplinas de idiomas são ofertadas com uma carga horária reduzida, se tratando das atribuições profissionais

²⁴ Insere-se nesse contexto a disciplina de Planejamento turístico por apresentar as mesmas limitações.

²⁵ Importa ressaltar que a palavra *noções* aparece com frequência nas ementas das disciplinas analisadas.

almeçadas pelos egressos de um curso dessa natureza, conforme já mencionamos nesta análise.

Outra divergência do documento em causa concerne à carga horária do estágio supervisionado, pois na apresentação do curso é apontada como sendo 200 horas, porém aparece na matriz curricular como sendo 120 horas.

Na página 59 se verifica uma sessão denominada “Instalação e Equipamentos” que se encontra sem desenvolvimento. Com efeito, tal fato remete-nos a pensar que não poderia ser diferente, em função da precarização e inexistência destes recursos no Colégio X. Na mesma página, mais uma sessão se verifica sem desenvolvimento, denominada: “Pessoal Docente e Técnico”.

Ainda na página 59, se observa a sessão “Plano de Capacitação para Docentes”, o qual analisaremos a partir de sua totalidade, como se segue:

Hoje, mais do que nunca é preciso que o professor mantenha-se atualizado sobre novas metodologias do ensino, recursos didáticos, conhecimentos e informações de sua área de atuação, equipamentos e novas tecnologias que podem auxiliá-lo a desenvolver a prática pedagógica com mais eficiência. Não basta mais concluir as diversas etapas de formação, é preciso que o professor também incorpore o conceito de aprender a aprender. A Entidade Mantenedora, o estabelecimento e o próprio professor devem buscar permanentemente a continuidade do processo de capacitação com vistas à produção de práticas educativas surgidas de uma reflexão de experiências profissionais e pessoais compartilhadas com seus pares. (PPP, 2009, p.59)

Tanto na vivência do pesquisador na instituição, quanto nas respostas dos professores quando indagados sobre formação continuada, por parte do Colégio X, bem como por parte da mantenedora, pôde-se comprovar que tal intenção se resume à formalidade que se cumpre de forma documental, exclusivamente. E mais uma vez o documento, explicitamente, demonstra sua tendência às pedagogias das competências com a expressão “aprender a aprender”, e seu evidente distanciamento da concepção das DEPs.

Na seção “Plano de Capacitação para Docentes” (PPP, 2009, p. 60), os elaboradores do PPP, assim escreveram: “NÓVOA afirma que um bom programa de capacitação continuada deve se concentrar em dois pilares: a própria pessoa do professor e a escola como lugar de crescimento permanente” (In GENTILLE, 2001)²⁶. Ao final da referida seção se lê que o Colégio X,

²⁶ Não se sabe de onde foi extraída tal citação em função da sessão Referências não fazer parte documento (PPP).

[...] pretende manter regularmente para nosso pessoal técnico, docente e administrativo, a possibilidade de acesso a cursos de capacitação, palestras, seminários, oficinas, bem como reuniões pedagógicas para discutir o cotidiano escolar e oportunizar momentos de leitura, discussão, análise e reflexão, que podem enriquecer e ajudar a reorientar o fazer pedagógico diário. Além disso, buscaremos parcerias com universidades, faculdades e instituições que possam oferecer assessoria pedagógica, bem como eventuais serviços de empresas especializadas. (PPP, 2011, p.60).

Também na página 60 se encontra a seção “Plano de Avaliação do Curso” com o seguinte conteúdo:

O colégio procurará efetivar um plano de avaliação institucional, envolvendo todos os segmentos da escola em um processo de observação, levantamento de dados, registros e análise que se constitua em ponto de partida para tomada de decisões no sentido de rever modos de operar determinadas situações e reformular a prática pedagógica de acordo com a realidade escolar. Além disso, serão levados em conta os dispositivos legais para este processo, bem como as atribuições da Entidade Mantenedora. (PPP, 2011, p.60)

Na observação participante, em sua maioria, constatamos que tais pretensões não se verificam na prática, assim como foi confirmado pela coordenação do curso que a avaliação institucional ainda não se efetiva à realidade do Colégio X.

5. CARACTERIZAÇÃO DOS PROFESSORES DO COLÉGIO X QUE ATUAM NO CURSO TÉCNICO EM TURISMO, INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO E SUAS REPRESENTAÇÕES ACERCA DAS CATEGORIAS: “TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO” E “ENSINO MÉDIO INTEGRADO”

Apresentamos no quadro a seguir um resumo dos dados obtidos através do instrumento de coleta de dados²⁷ no que concerne à composição do corpo docente do Colégio X, sua participação em processos de formação continuada, conhecimento sobre o PPP do curso em análise, conhecimento das DEPs e dos fundamentos da Educação Profissional do estado do Paraná. O objetivo de se obter tais informações é o de verificar se os professores do Colégio X têm ciência sobre informações fundamentais para que consigam colocar em prática as Diretrizes da Educação Profissional no estado do Paraná, bem como para a elaboração de um Plano de Curso que atenda a linha presente no referido documento.

Professor	Tempo Magistério (anos)	Vínculo Trabalho	Atuação Disciplinas	Participação em Formação Continuada	Conhecimento sobre Plano de Curso (PPP)	Conhecimento das DEPs	Fundamentos da EP do PR
P1	02 a 05	QPM	BNC	N	N	S	N
P2	02 a 05	PSS	BNC	S	N	S	S
P3	02 a 05	PSS	BNC	N	N	N	N
P4	02 a 05	PSS	BNC	S	N	N	N
P5	Acima de 10	QPM	BNC/ESP	S	S	S	N
P6	02 a 05	PSS	BNC	N	N	N	N
P7	02 a 05	PSS	BNC	N	N	S	N
P8	Acima de 10	QPM	BNC	S	N	S	S
P9	06 a 10	QPM	BNC/ESP	S	N	S	N
P10	06 a 10	PSS	ESP	N	N	N	N
P11	06 a 10	QPM	BNC	S	N	S	N
P12	Acima de 10	QPM	BNC	S	S	S	N
P13	02 a 05	QPM	BNC	S	N	N	N
P14	Acima de 10	QPM	BNC	S	S	N	S
P15	Até 01 ano	PSS	BNC/ESP	N	N	N	N
P16	Acima	QPM	BNC/ESP	S	N	S	N

²⁷ Ver Apêndice 1.

	de 10						
P17	Acima de 10	QPM	BNC/ESP	N	S	S	S
P18	Acima de 10	QPM	BNC	S	S	N	N
P19	Acima de 10	QPM	BNC	S	N	N	N
P20	Acima de 10	QPM	BNC	S	N	S	S

Quadro 3 - Caracterização do corpo docente do Curso Técnico em Turismo Integrado ao Ensino Médio

Fonte: Pesquisa de campo, 2012.

Destes professores, 33% são homens e 67% mulheres. Embora pesquisas recentes revelem que na educação profissional as professoras não são a maioria entre os docentes, no caso do Colégio X, o percentual maior para o sexo feminino pode ser considerado um dado comum num ambiente profissional em que, historicamente, prevaleceram profissionais do sexo feminino²⁸.

Referente à idade do corpo docente, as respostas apontaram que não havia no elenco nenhum professor na faixa etária entre 61 a 70 anos. Referente às outras faixas etárias houve uma distribuição exatamente igual: 25% dos professores para cada uma delas (18 a 30 anos, 31 a 40 anos, 41 a 50, 51 a 60 anos e 61 a 70 anos).

²⁸ As mulheres compõem 81,5% do total de professores da educação básica do país. Em todos os níveis de ensino dessa etapa, com exceção da educação profissional, elas são maioria lecionando. De acordo com dados da Sinopse do Professor da Educação Básica, divulgada pelo MEC (Ministério da Educação) no fim de 2010, existem quase 2 milhões de professores, dos quais mais de 1,6 milhão são do sexo feminino. Esse percentual pode ser explicado historicamente, como aponta a socióloga Magda de Almeida Neves, da PUC-Minas (Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais). Segundo ela, a sociedade brasileira associa a função do professor a características geralmente consideradas femininas, como a atenção, a delicadeza e a meiguice. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>. Acesso: 13.fev.2013.

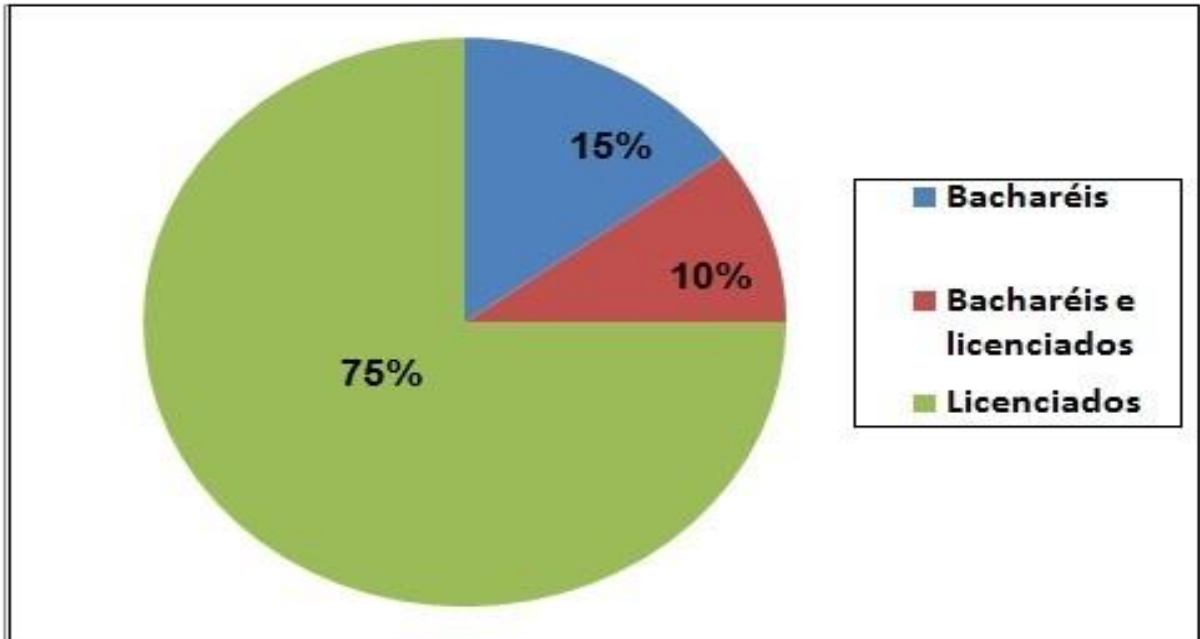


Gráfico 01: Formação dos professores.

Fonte: Pesquisa de campo (2012). Elaborado pelo autor.

A questão de número 03 do questionário buscou verificar a formação do corpo docente. A partir das repostas constatou-se que 15% dos professores são bacharéis, sendo 5% da área das ciências exatas e 10% das ciências sociais aplicadas, importando lembrar que estes últimos são bacharéis em turismo. Com formações em bacharelado e licenciatura, somente 10% dos questionados responderam possuir as duas formações, sendo um deles da área das ciências exatas e o(a) outro(a) com duas graduações, respectivamente nas áreas de ciências humanas e ciências exatas. Setenta e cinco por cento dos professores responderam possuir graduação em alguma licenciatura, porém nenhum deles licenciados em turismo.

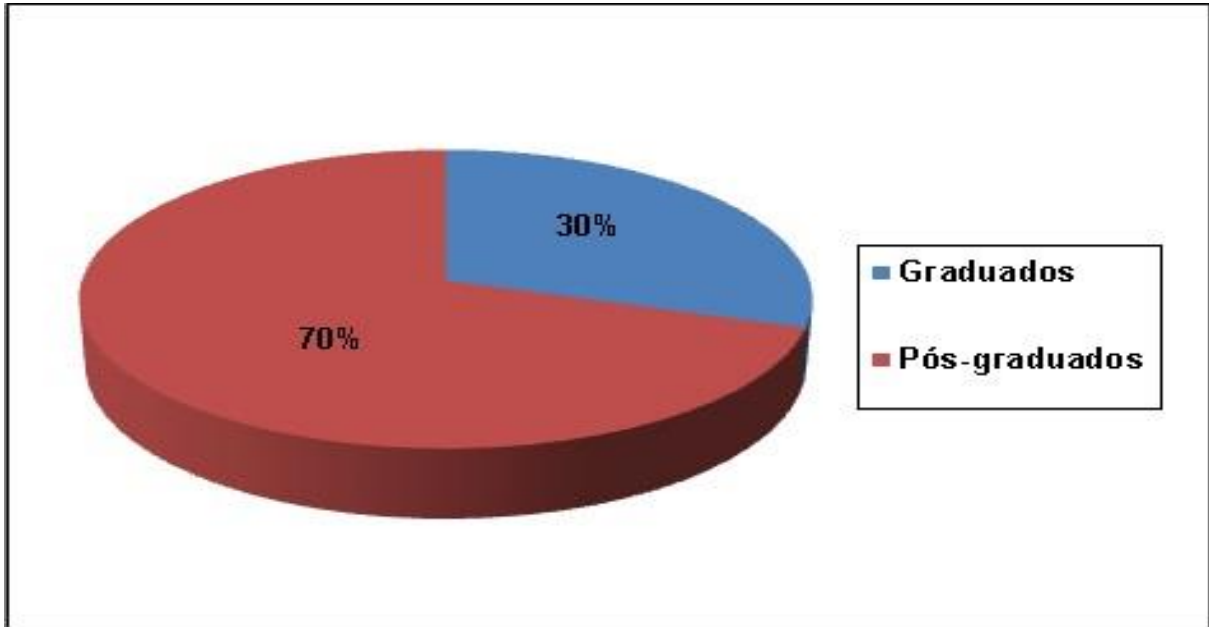


Gráfico 02: Formação em nível de pós-graduação dos professores.
 Fonte: Pesquisa de campo (2012). Elaborado pelo autor.

Trinta por cento dos questionados não possuem pós-graduação, entre estes, dois professores são da área das ciências sociais aplicadas (bacharéis), notadamente aqueles com formação em turismo e contratados temporariamente, sendo que um deles leciona em disciplinas específicas e também disciplinas da base nacional comum (BNC). Quatro desses docentes responderam não possuir pós-graduação e estão assim divididos: dois das ciências humanas e dois das ciências exatas. Estes lecionam em disciplinas da base nacional comum.

Totalizam o número de 14 os professores que possuem pós-graduação, ou seja, 70% dos questionados. Entre esses, onze docentes (55%) possuem pós-graduação em nível de especialização e três deles (15%) são mestres. Entre os especialistas, somente um é contratado temporariamente, e entre os mestres também somente um deles tem seu vínculo de trabalho por meio de contrato temporário. Aqueles docentes que possuem pós-graduação e pertencem ao Quadro Próprio do Magistério (QPM), estão divididos em: 10 professores licenciados, 01 professor bacharel e 01 professor com curso de bacharelado e licenciatura, compondo 60% do corpo docente. Entre os mestres pertencentes ao QPM, um dos professores tem formação na área das ciências exatas e a outra professora é formada na área de ciências humanas. Ambas lecionam em disciplinas da BNC e em disciplinas específicas.

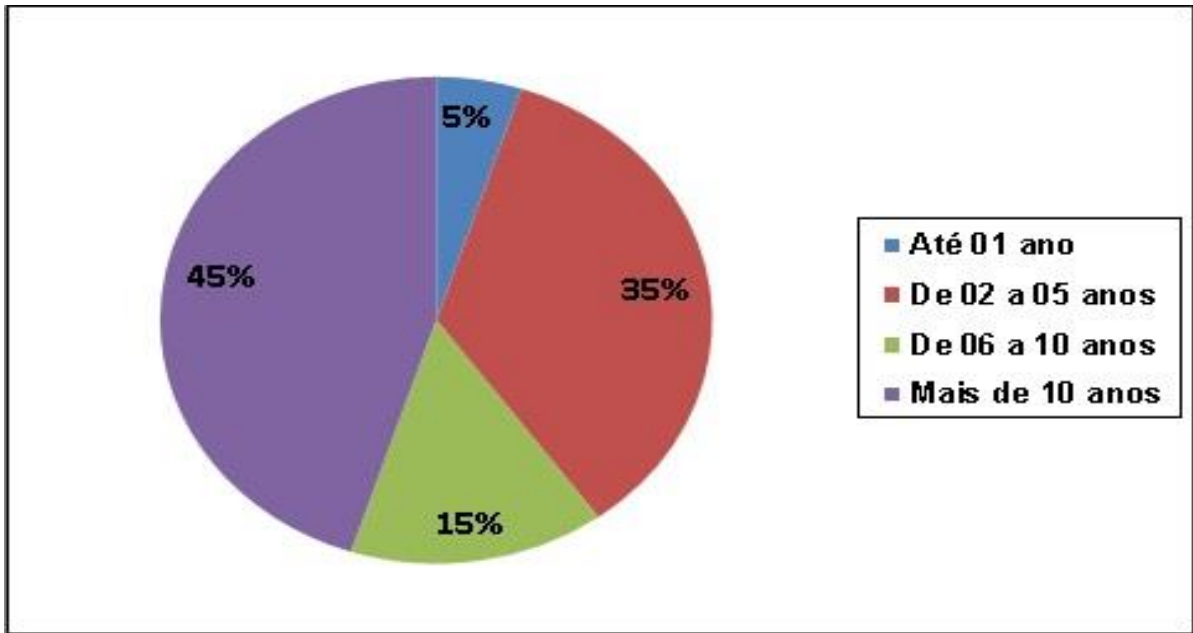


Gráfico 03: Tempo de serviço dos professores.

Fonte: Pesquisa de campo (2012). Elaborado pelo autor.

Com relação ao tempo de serviço na profissão professor, foi elaborada uma questão com possibilidades de respostas, assim agrupadas: até 01 ano, de 02 a 05 anos, de 06 a 10 anos e com mais de 10 anos.

Com apenas 01 ano de experiência, apenas um professor assim respondeu. Este leciona tanto em disciplinas da base nacional, como também em disciplinas específicas do curso, e está no grupo daqueles que não são licenciados e não possuem pós-graduação.

Entre aqueles profissionais que se encontram no segundo grupo, que tem experiência de 02 a 05 anos, estão 35% do corpo docente. Entre estes, 25% estão contratados por meio do Processo Seletivo Simplificado (PSS) e 10% são efetivos. Com relação a suas formações, 30% são licenciados e 5% bacharel/licenciado. Todos atuantes em disciplinas da BNC.

No terceiro grupo, de 06 a 10 anos, estão 15% dos docentes. Destes, dois são do QPM, ambos licenciados com formação na área de exatas, sendo um deles graduado e a outra com pós-graduação em nível de mestrado. O professor graduado ministra aulas em disciplinas da BNC e o professor (mestre) atua em disciplinas tanto da BNC e em disciplinas específicas. Outra professora que consta nesse grupo possui graduação em turismo (bacharelado), ministra exclusivamente disciplinas específicas e não pertence ao QPM.

No quarto e último grupo, estão aqueles docentes que possuem experiência

profissional há mais de 10 anos, com formações nas áreas de ciências exatas, biológicas e humanas. Em maior número, com 45% dos questionados, estes professores são todos licenciados, sendo que dois deles também são bacharéis. Um único professor nesse grupo respondeu não possuir pós-graduação, enquanto também uma delas respondeu ter a titulação de mestre, com formação na área das ciências humanas. Esta respondeu que atua em disciplinas específicas e da BNC.

Em outra verificação, observou-se que dois desses professores com títulos de especialistas, também atuam em disciplinas tanto da BNC, quanto em disciplinas específicas.

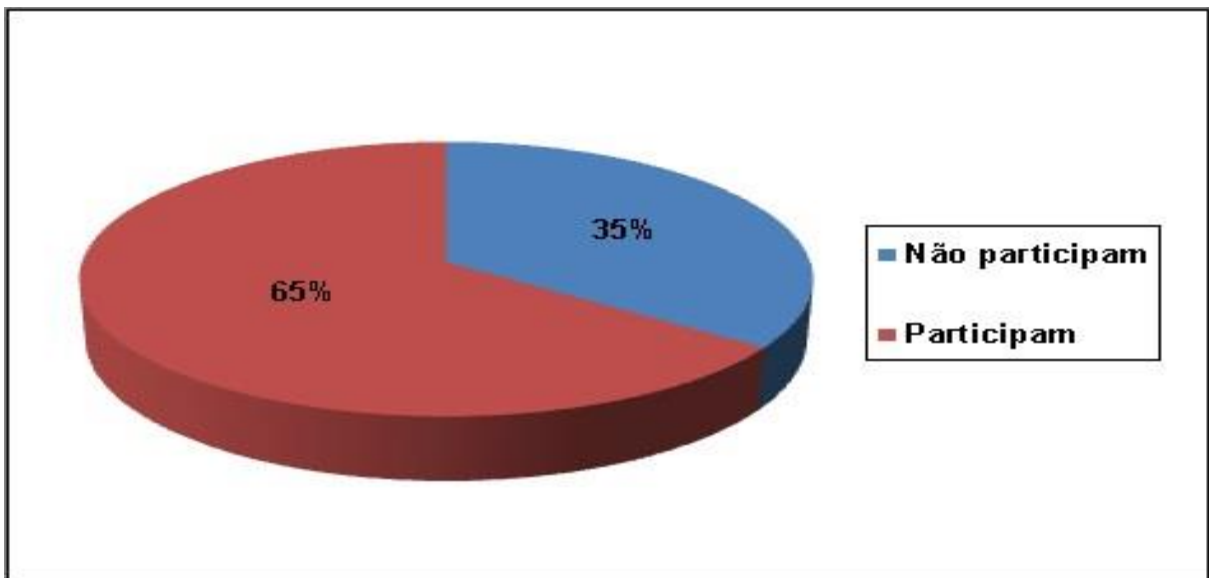


Gráfico 04: Participação em formação continuada.

Fonte: Pesquisa de campo (2012). Elaborado pelo autor.

Ainda, o instrumento de coleta de dados tratou da formação continuada dos professores. Sobre essa questão, 35% dos professores responderam não participar de nenhum tipo de formação continuada. Vinte e cinco por cento destes não são efetivos (entre estes, estão os professores bacharéis em turismo²⁹), enquanto 10% pertencem ao QPM.

A outra parte, correspondente a 65% do corpo docente, respondeu participar, exclusivamente, das formações ofertadas pela mantenedora nas semanas pedagógicas no início do ano letivo. Quatro dos professores, ou seja, 20% destes que responderam participar dessas atividades (formação continuada) ministram suas

²⁹ Um deles é responsável por ministrar disciplinas específicas, o outro bacharel em turismo atua tanto nas disciplinas da BNC quanto em disciplinas específicas.

aulas tanto em disciplinas específicas, quanto nas disciplinas da BNC. Quarenta e cinco por cento dos docentes, ou seja, nove deles, exclusivamente, atuam em disciplinas da base nacional comum e, em sua maioria, estão no grupo daqueles professores com mais de 10 anos de experiência na profissão.

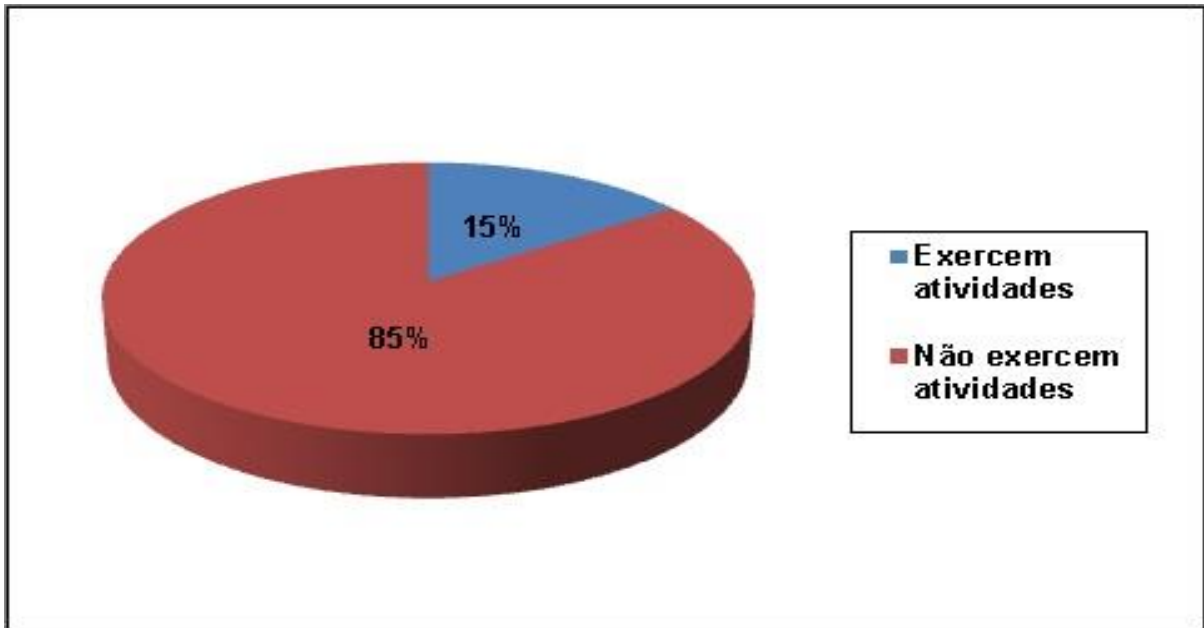


Gráfico 05: Atividades exercidas além da docência.

Fonte: Pesquisa de campo (2012). Elaborado pelo autor.

Também se pôde averiguar sobre as atividades profissionais que os professores exercem além de suas atribuições na docência. Quando questionados, somente três professores responderam de forma positiva. Todavia, nenhuma das suas funções extras tem relação com o turismo. Estes fazem parte do QPM, e entre eles dois ministram suas aulas tanto nas disciplinas específicas, quanto em disciplinas da BNC. Todos responderam pertencer ao QPM e são licenciados, com formações nas áreas de exatas, humanas e biológicas nos níveis de: graduação, especialização e mestrado, respectivamente.

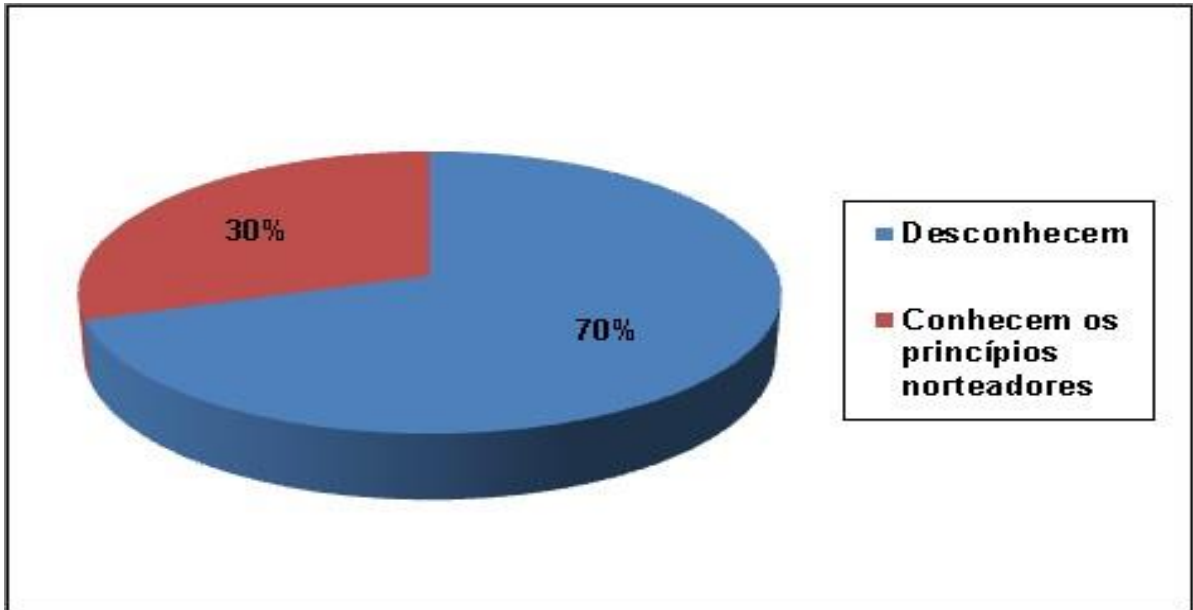


Gráfico 06: Esclarecimentos dos docentes acerca dos princípios que norteiam a educação profissional do Paraná.

Fonte: Pesquisa de campo (2012). Elaborado pelo autor.

No tocante a esclarecimentos sobre os princípios que norteiam a educação profissional no Paraná, de acordo com as DEPs, seus fundamentos políticos e pedagógicos, quatorze professores, ou seja, 70% dos questionados responderam que em nenhum momento de suas atuações como docentes na modalidade em questão, ouviram alguma menção sobre tais assuntos, tanto por parte dos gestores do Colégio X, quanto de sua mantenedora. Entre estes, dois professores atuam em disciplinas da BNC e em disciplinas específicas. Um deles atua somente nas disciplinas específicas e onze professores atuam, exclusivamente, nas disciplinas da BNC. Nove destes professores, ou seja, 45% são pertencentes ao QPM e cinco professores (25%) são contratos temporariamente pelo PSS.

Entre aqueles que responderam desconhecer os fundamentos norteadores da educação profissional, estão os professores Bacharéis em Turismo que ministram a maioria das disciplinas específicas do curso.

Muito embora os profissionais questionados tenham respondido que em nenhum momento de sua atuação como docentes no curso avaliado lhes tenham sido esclarecidos os fundamentos políticos e pedagógicos, quando questionados sobre o conhecimento do conteúdo das DEPs, oito destes (40%) responderam conhecer o conteúdo do documento.

Os professores que responderam positivamente sobre os esclarecimentos dos referidos fundamentos, totalizaram um percentual de 30% dos professores

questionados. Entre estes, cinco (25%) atuam em disciplinas da BNC e somente 01 professor tem atuação em disciplinas tanto da BNC, como nas disciplinas específicas. Entre estes: três professores (15%) são do QPM e três professores (15%) têm seus vínculos trabalhistas pelo PSS.

Do total dos professores que responderam ter esclarecimentos sobre os fundamentos políticos e pedagógicos (30%), dois deles, quando questionados sobre o conhecimento das DEPs, responderam desconhecer o conteúdo do documento. Fato que chama atenção, pois responderam ter esclarecimentos sobre os fundamentos filosóficos, embora não conheçam as diretrizes e seus conteúdos.

Um destes, quando questionado sobre formação continuada, respondeu participar das formações ofertadas pela mantenedora, pois pertence ao QPM e essa participação lhe confere progressões. O outro professor, que respondeu estar esclarecido quanto aos citados fundamentos, e ao mesmo tempo desconhecer o conteúdo das mencionadas diretrizes, está contratado temporariamente, e provavelmente tenha tais conhecimentos por outro meio, que não seja pela formação continuada ofertada pela mantenedora, pois respondeu não participar de nenhum tipo de formação.

Importa lembrar que os professores contratados (PSS) decidem participar ou não dos referidos eventos. Uma das razões pode-se apontar: estas participações não lhes conferem progressões nem mesmo sanções, quando muito são considerados faltosos, sendo seus dias de serviços, relativos às faltas, descontados de seus salários.

5.1 REPRESENTAÇÕES DOS PROFESSORES ACERCA DAS CATEGORIAS: TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO E ENSINO MÉDIO INTEGRADO

Com relação às representações acerca da categoria “trabalho como princípio educativo”, dois professores (P19 e P20) não quiseram participar das entrevistas.

A seguir, elencamos algumas respostas dos professores acerca da referida categoria:

P4: “O trabalho como princípio educativo representa, para meu entendimento, a ideia de que a escola adota como função primordial, a formação de uma sociedade destinada ao controle da produção econômica e, portanto, da satisfação das necessidades biológicas do ser humano. O trabalho como princípio educativo pode desdobrar-se, então, na formação de um trabalhador consumidor na sua versão capitalista, ou no trabalhador como consciência de classe na versão marxista. Em ambos os casos a consequência é uma supressão das outras capacidades humanas, como a ação política e a liberdade social, pois a escola dedica-se, por conta do princípio do trabalho educativo, apenas à uma formação técnica, suficiente para a vida em sociedade”.

P5: “O trabalho torna-se educativo quando não é feito apenas com o intuito remuneratório, mas como um aprendizado diário. Aprende-se com atividades coletivas, com a convivência, com a troca de experiências, com a aceitação de conselhos e a partilha de conhecimentos adquiridos ao longo do tempo”.

Os professores (P4 e P5), conforme as respostas antepostas foram os profissionais que mais se aproximaram da categoria “trabalho como princípio educativo”.

Ao se buscar interpretações às respostas dos professores (P1, P2, P3, P6, P7, P8, P9 e P10, P12, P13, P14, P15, P16 e P18), sobre as representações do trabalho como princípio educativo, apreende-se que estas, além de algumas respostas se mostrarem confusas e ter relação com o senso comum, em seu conjunto sinalizam à formação de indivíduos adequados à sociedade capitalista, pois ficaram explícitas em suas falas as expressões: habilidades, competência, iniciativa, raciocínio e ferramenta, as quais fazem parte do pensamento mercadológico atribuído à educação para o capital.

O fato sinaliza que, pelo menos ao Colégio X, há uma despreocupação por parte da mantenedora em, minimamente, esclarecer os fundamentos (vigentes) da educação profissional da rede pública de educação do Estado do Paraná e, num pensamento mais otimista, oferecer formação continuada (específica) de acordo com o eixo tecnológico e o curso que o discente está inserido.

O professor (P11), pertencente ao quadro próprio do magistério (QPM), diferentemente do que se observou no momento das entrevistas com os demais, quando tentaram construir respostas à pergunta sobre a concepção da categoria “trabalho como princípio educativo”, foi enfático: P11: “Não me foi esclarecido, a SEED nos coloca aqui, mas não há esclarecimentos”.

Pela forma genérica que alguns docentes se posicionaram, leva-nos a pensar que aqueles poderiam ter respondido de igual maneira, revelando

naturalmente seu distanciamento quanto à concepção da categoria em causa. Fato que a nosso ver não desqualifica o professor participante da pesquisa, mas revela o distanciamento da mantenedora, com base nas diretrizes, junto aos profissionais do QPM da rede estadual de educação no que concerne aos fundamentos da educação profissional do Paraná. Situação que já havíamos levantado, conforme o gráfico 06, acerca dos esclarecimentos dos docentes acerca dos princípios que norteiam a educação profissional do Paraná.

P17: “O trabalho sempre foi o pilar da sociedade humana, portanto, ensina e, também, proporciona aprendizado”.

Mesmo de forma simplista, a resposta acima se relaciona com a ontologia do trabalho, colocado como base da sociedade com apelo atemporal, o qual possibilita a geração de conhecimentos.

Com relação às representações acerca da categoria “ensino médio integrado”, os mesmos dois professores (P19 e P20) não quiseram participar da entrevista. A seguir, elencamos algumas respostas dos professores acerca da referida categoria.

O professor (P9) concedeu a seguinte resposta: “O ensino médio integrado permite formação profissional e técnica associada ao contato com o mundo do trabalho”. Embora na categoria anteriormente analisada a resposta desse professor estivesse no grupo daqueles que responderam de acordo com o senso comum, dessa vez, a partir da sua fala, pôde-se estabelecer relações com a categoria “trabalho como princípio educativo”. Ainda acerca da categoria “ensino médio integrado”, as respostas dos professores (P1, P2, P3, P5, P6, P8, P10, P12, P16 e P18), revelaram concepções próximas ao senso comum.

Por sua vez, acerca de “ensino médio integrado”, o professor (P4) assim respondeu:

“O ensino integrado é o que combina certas técnicas com as disciplinas tradicionais; dar uma formação ‘universalizante’, cujo fim é habilitar o aluno para o mercado de trabalho. Eu acho que as disciplinas clássicas tem perdido espaço na escola, pela exigência, não apenas da sociedade, mas também pelo próprio setor da educação, de que o aluno demonstre apenas habilidades e competências técnicas, sendo desnecessário o aperfeiçoamento da capacidade reflexiva, na medida em que ela não possui qualquer utilidade imediata”.

A resposta desse professor se apresentou distinta dos demais, embora tenha se desviado ao fazer uma crítica à diminuição de disciplinas clássicas que poderiam contribuir à formação de sujeitos críticos, em detrimento às disciplinas voltadas, exclusivamente, à formação para o mercado.

O professor (P6), acerca da categoria: “ensino médio integrado”, dessa forma respondeu:

“O ensino médio dentro dos padrões do Estado com disciplinas profissionalizantes que faz como aluno termine seus estudos fundamentais já com uma profissão”.

Interpretada sob o propósito da pergunta, a resposta desse docente se mostra de maneira genérica aproximada do senso comum. Dessa maneira, não se estabelece relações com a concepção da categoria “ensino médio integrado”, preconizada nas DEPs.

Os professores P13, P15 e P17 assim responderam:

P13: “Educação voltada para a formação e construção do cidadão”.

P15: Um curso com maior duração de tempo que foca certas áreas, como turismo. Tem como objetivo dar uma formação e encaminhá-los ao mercado de trabalho.

P17: “O ensino médio integrado proporciona ao aluno a conclusão do período normal de estudos, com o aprendizado das matérias curriculares e também a oportunidade de aperfeiçoamento em alguma área técnica, dando suporte para o mercado de trabalho”.

De forma explícita nas respostas às entrevistas acima, os docentes se valeram de expressões comumente utilizadas nos discursos da educação para o capital (mercado de trabalho e construção do cidadão), as quais se aproximam dos fundamentos utilizados à construção do PPP do curso técnico em turismo, integrado ao ensino médio do Colégio X.

As possíveis explicações à utilização dos termos supracitados podem estar relacionadas ao discurso da pedagogia das competências que, hodiernamente, fazem parte dos conteúdos dos cursos de formação de professores e acabam se estendendo às práticas docentes. Em outras palavras, coadunam com uma formação pedagógica voltada, em grande parte, à empregabilidade e ao empreendedorismo.

Os professores (P7 e P11) respectivamente revelaram em suas respostas que:

P7: “Até agora eu não entendi o que significa ensino médio integrado, você pode me explicar”?

P11: “Não me foi esclarecido, a SEED nos coloca aqui, mas não há esclarecimentos”.

Enfaticamente, dessa vez, não somente o professor (P11), que já havia revelado de forma muito espontânea sua incompreensão sobre a categoria “trabalho como princípio educativo”, mas também o professor P7 responderam não entender e não ser esclarecido sobre a categoria “ensino médio integrado”. Conforme já comentado acima, mais uma vez os fatos revelam a insuficiência de (in)formação aos profissionais que se encontram a frente das disciplinas do curso técnico ora investigado.

Para os professores (P12 e P14), a categoria Ensino Médio Integrado tem as seguintes representações:

P12: “Uma modalidade de educação que oferta ao aluno a possibilidade de fazer o ensino médio junto à educação profissional, objetivando a formação para o trabalho”.

P14: “Entendo o ensino médio integrado como sendo o ensino médio com as disciplinas básicas do núcleo comum e disciplinas específicas do curso técnico na preparação para o trabalho”.

Apreende-se, que as respostas acima apontam o ensino médio integrado somente como qualificador de trabalhadores em atendimento às demandas do mercado de trabalho.

Ao retomarmos aos dados apresentados no gráfico 07, verifica-se uma aproximação dos mesmos com as respostas das entrevistas elaboradas a partir das concepções e representações das categorias Trabalho como Princípio Educativo e Ensino Médio Integrado, aplicadas aos docentes do curso em investigação. Tal aproximação se materializa quando 45% os participantes da pesquisa disseram desconhecer o conteúdo das DEPs.

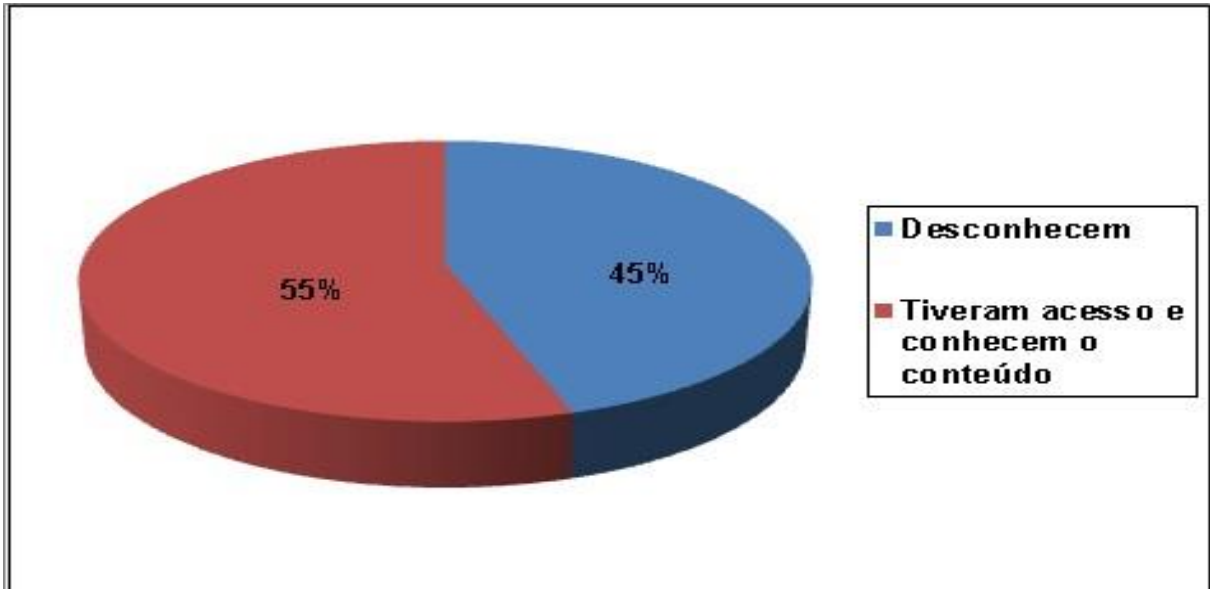


Gráfico 07: Acesso e conhecimento dos conteúdos das DEPs.
 Fonte: Pesquisa de campo (2012). Elaborado pelo autor.

Sobre o acesso e conhecimento do conteúdo das DEPs, 45% responderam não ter tido acesso ao documento e que desconhecem o seu conteúdo. Cinquenta e cinco por cento dos professores disseram ter acesso e conhecer as DEPs e seu conteúdo, muito embora parte desses docentes tenha respondido anteriormente não serem esclarecidos acerca dos princípios pedagógicos que fundamentam a educação profissional no Paraná, tanto por parte da mantenedora, quanto por parte dos gestores do Colégio X.

A partir das respostas dos professores e face às interpretações, analisemos parte do conteúdo do referido documento (DEPs):

Este é um documento que traz, em si, o chão da escola e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e garantir a apropriação do conhecimento pelos estudantes da rede pública. Os mesmos princípios democráticos que fundamentam a construção destas Diretrizes solicitam, dos professores, o engajamento na contínua reflexão sobre este documento, para que sua participação crítica, constante e transformadora efetive, nas escolas de todo o Estado, um currículo dinâmico e democrático. (PARANÁ, 2006, p.5)

Entretanto, a realidade do Colégio X, com referência ao acesso e conhecimento das DEPs por parte dos professores, vem de encontro ao conteúdo no documento supracitado.

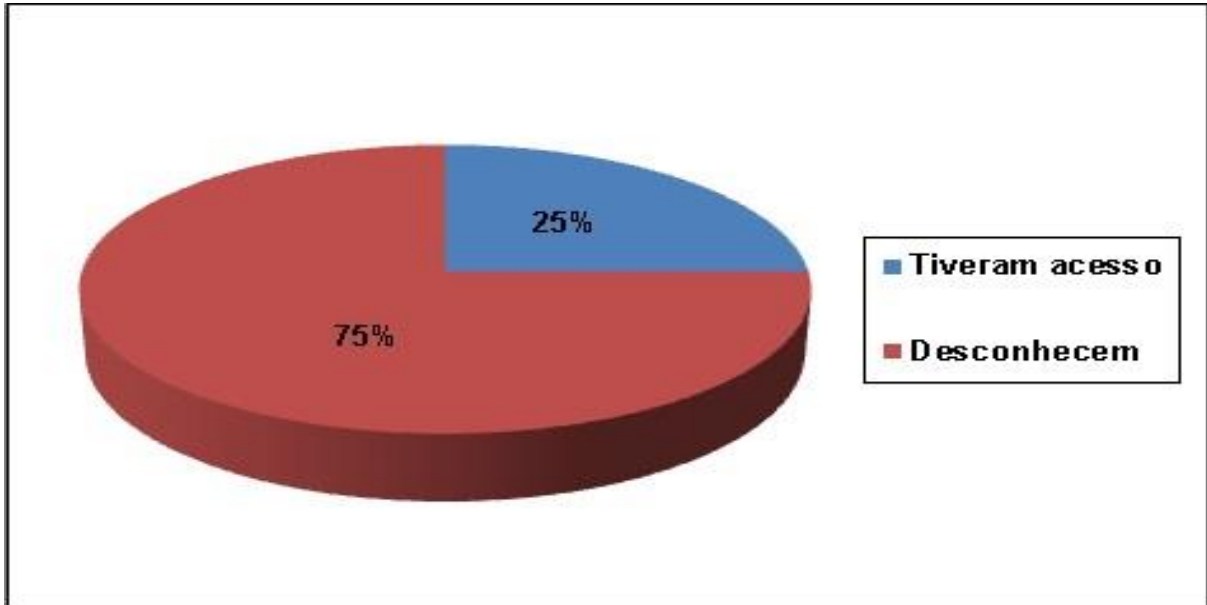


Gráfico 8: Conhecimentos referente ao PPP do curso técnico em turismo, integrado ao ensino médio.

Fonte: Pesquisa de campo (2012). Elaborado pelo autor.

Uma das perguntas do instrumento de coleta de dados visou esclarecer o conhecimento dos professores acerca do PPP do curso investigado. Constatamos que a maioria dos participantes da pesquisa (75%) desconhece o referido documento, e aqueles que o tiveram acesso ao PPP não participaram de sua construção e tampouco foram convidados ou consultados no momento de sua elaboração.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A retomada da educação profissional no Estado do Paraná visou a “reestruturação curricular dos cursos para favorecer a formação do cidadão/aluno/trabalhador, que precisa ter acesso aos saberes técnicos e tecnológicos requeridos pela contemporaneidade”. (DEPs, 2006, p.18).

Sob tal concepção, o documento orientador da educação profissional do Paraná (DEPs) menciona como indispensáveis: [...] “a instituição de quadro próprio de professores para essa modalidade; [...] a formação continuada do seu quadro docente e técnico; a melhoria da estrutura física e material dos estabelecimentos”. (DEP, 2006, p.18)

Ao investigar tais aspectos no Colégio X, constatamos poucos e tímidos avanços, entre estes, a contratação de professores, nomeados em número reduzido (nos últimos concursos realizados pela mantenedora nos anos de 2004 e 2007), notadamente para os cursos do eixo tecnológico de turismo, hospitalidade e lazer, no qual estão inseridos os cursos técnicos em turismo, na modalidade médio integrado.

No caso do Colégio X, constatou-se que há somente dois profissionais concursados em atendimento ao referido eixo tecnológico. Todavia, ocupam funções de coordenação de curso e coordenação de estágio. Sendo assim, estão fora da sala de aula.

A partir de 2012, o que pode ser considerado como avanço foi o fato do curso estar sendo coordenado por bacharéis em turismo, pertencentes ao QPM, por determinação da mantenedora, pois em anos anteriores, professores do QPM de outras áreas do conhecimento e com formações distintas, nomeados pelos diretores, complementavam seus padrões com tais ocupações. Fato que também se mostra divorciado das recomendações das DEPs na perspectiva da formação de um quadro de docentes exclusivo para a educação profissional.

Outra questão que se observa no Colégio X, com relação aos recursos humanos é no tocante à direção, pois o Colégio X atende os níveis fundamental e médio regular, além da educação profissional. Talvez o fato não merecesse atenção se houvessem dois diretores, sendo um para o ensino regular e outro para educação profissional. Na observação empírica, perceberam-se dificuldades dos gestores em lidar com a educação profissional, notadamente por serem professores concursados para a BNC, pela diferenciada dinâmica dos cursos técnicos e por uma questão

considerada elementar, a concepção da modalidade médio integrado nos horizontes do trabalho como princípio educativo.

No que se refere aos recursos humanos, a partir dos quesitos pesquisados, verificou-se que aqueles profissionais que ministram disciplinas específicas no curso técnico em turismo, integrado ao ensino médio, os quais possuem a formação recomendada pelos documentos oficiais, ou seja, bacharéis em turismo estão contratados temporariamente, não possuem formação em nível de licenciatura, habilitação considerada pelo magistério condição indispensável para atuação docente, e também afirmaram não participar de nenhuma formação continuada. Ademais, observou-se que para os referidos professores não têm sido ofertada capacitação que atenda as especificidades do curso técnico em turismo, integrado ao ensino médio. Outra questão que merece atenção diz respeito àqueles professores que responderam à pesquisa terem participações em formações continuadas ofertadas pela mantenedora. Mas, num exame mais atento, o que se observa na experiência do Colégio X são as realizações das semanas pedagógicas, no início de cada semestre, com conteúdos voltados à educação em nível fundamental e médio (regulares).

Com relação aos professores do QPM, sem formação em turismo e que ministram aulas em disciplinas técnicas, notamos outro descompasso, pois são professores concursados para disciplinas da BNC e ministram parte de suas aulas em disciplinas da educação profissional, notadamente pela facilidade em completar seus padrões numa mesma instituição, sem ter que se deslocarem para mais de um colégio para trabalhar e, na maioria dos casos, por julgarem (com o aval daqueles que distribuem tais aulas) terem formações que possuem interfaces com tais disciplinas.

Embora tenham se mostrado professores experientes, licenciados e na maioria efetivos, não foram contratados, ou ainda não se encontram preparados para migrarem de suas atribuições de origem, haja vista que não há no Colégio X formação continuada específica para os professores com formação em turismo, tampouco para estes.

Quanto aos esclarecimentos dos professores acerca dos princípios que norteiam a educação profissional do Paraná, a maioria destes (70%) respondeu de forma negativa. Por outro lado, cinquenta e cinco por cento dos participantes responderam de forma positiva, quando buscamos saber sobre o acesso e

conhecimento dos conteúdos das diretrizes. Assim, constatamos que os professores divergiram ao responder tais perguntas. Pois num primeiro momento, em número considerável, demonstraram desconhecer os fundamentos da educação profissional do Paraná, mas logo após, o percentual daqueles que tiveram acessos e conhecem as diretrizes aumentou.

Os resultados apresentados acima divergem ainda mais quando buscamos esclarecer suas representações (dos professores) acerca das categorias centrais utilizadas na elaboração do referido documento (DEPs): “trabalho como princípio educativo” e “ensino médio integrado”. Somente a resposta de dois professores, com referência a primeira categoria se aproximaram do seu conceito. A situação se agravou quando buscamos esclarecer as representações dos professores com relação à categoria “ensino médio integrado”, pois as respostas, assim como ocorreu com relação à categoria “trabalho como princípio educativo”, em sua maioria não ultrapassaram o senso comum e direcionaram-se, em parte significativa, à educação profissional aos interesses do mercado de trabalho, mantendo-se assim o distanciamento dos fundamentos das DEPs. Nesse sentido, convém destacarmos uma reflexão acerca dos termos laborabilidade ou trabalhabilidade, utilizados como fundamento do PPP do Colégio X, os quais podem ser considerados como sinônimos de empregabilidade, expressão em voga nos ditames da pedagogia das competências.

Interessa-nos aqui esboçar uma crítica do conceito de empregabilidade, que pode ser considerado um dos eixos ideológicos da formação profissional sob o toyotismo. Ele traduz as exigências de qualificações, mas incorpora em si, como contrabando ideológico, a promessa obliterada da possibilidade concreta de inclusão social no sistema orgânico do capital. O discurso da empregabilidade oculta a natureza íntima do desenvolvimento tardio do capital, ou seja, a lógica da produção destrutiva e da exclusão social. (ALVES, 2007, p. 250)

Proveniente da ideologia toyotista, o termo empregabilidade consubstancia a pedagogia das competências. “[...] esses referenciais se equivalem às diretrizes e aos referenciais curriculares nacionais produzidos pelo Ministério da Educação para a escola, enquanto no mundo do trabalho aplica-se a Classificação Brasileira de Ocupações, produzida pelo Ministério do Trabalho.” (RAMOS, 2009, P. 302)

Não obstante, no que concerne ao PPP do curso ora pesquisado, também, em sua maioria (75%) os participantes da pesquisa responderam desconhecer o

mesmo e aqueles que o conhecem, não participaram de sua elaboração.

Essa constatação demonstra outra divergência em relação às DEPs, pois conforme o documento, “[...] a Educação Profissional deve articular os diferentes atores para a construção das propostas pedagógicas: professores, especialistas, empresários, trabalhadores, representantes do poder público e assim por diante” (PARANÁ, 2006, p.36). Porém, não é o que se verifica na experiência do Colégio X.

Ao analisarmos o PPP do curso em causa, constatamos que uma das principais referências utilizadas na elaboração do Plano de Curso do Colégio X foi os Referenciais Curriculares para Educação Profissional (RCNs) do ano 2000, os quais possuem uma estreita relação no Decreto nº. 2208/97, o qual foi revogado em 2004 com edição do Decreto Lei nº. 5154/04. O documento se contradiz na utilização do termo “organização curricular integrada”, quando se tem como referência as RCNs, elaborada em conformidades com o Decreto nº. 2208/97, o qual recomenda que a educação profissional seja desvinculada do ensino regular. Em outras palavras, a desintegração do ensino médio. Com efeito, evidencia-se mais uma vez o divórcio do documento ora analisado quando se estabelecem relações com às DEPs que, em sua essência, estão pautadas numa concepção dialética da educação.

No que se refere aos recursos materiais, quando comparados com as recomendações do CNCT, constatou-se que tais aparatos estão muito aquém daqueles recomendados pelo referido documento. Fato que compromete de maneira significativa principalmente as disciplinas técnicas do curso, assim como impacta no desempenho dos alunos em funções que, necessariamente, terão que ter o domínio de tais aparatos e equipamentos para se alcançar o emprego na área de sua formação. Entre todas as lacunas elencados no quadro comparativo sobre os recursos materiais, um fato que não se pode deixar de relatar é sobre as bibliografias técnicas, recursos que estão em falta no Colégio X. Dentre as obras existentes, boa parte se mostrou insuficiente ou estão ultrapassadas. Também se notou que a maioria dos livros utilizados nas aulas é de propriedade dos docentes. A partir das observações, ficou claro que, se não tomassem a atitude de adquirir obras com seus próprios recursos, não disponibilizariam de ferramentas básicas para suas práticas.

Em síntese, ao se estabelecer relações entre a realidade do Colégio X e as propostas de reestruturações supramencionadas nas DEPs, no que tange aos recursos humanos, e com as recomendações do documento referencial (CNCT)

sobre os recursos materiais, estas não se coadunam em quase todos os aspectos analisados. Fatos que comprometem as atividades docentes e conseqüentemente impactam negativamente na qualidade da formação dos futuros técnicos em turismo, face às expectativas e necessidades do trabalhador, pelas dinâmicas das atividades turísticas e pelas constantes mudanças no mundo do trabalho.

Por outro lado, a educação profissional da atualidade, em que pese a questão da qualidade, nota-se que para o governo federal, a expansão é tida como um processo de democratização da educação para aqueles que vivem do trabalho. Todavia, analisada na prática, notadamente quando se trata da formação do trabalhador para as atividades turísticas na perspectiva da integração e do trabalho como princípio educativo, a situação toma outros rumos, sob os interesses do setor produtivo.

Destarte, com a efetivação do PRONATEC, a educação profissional “mudou de mãos”. Pontualmente, no que tange à formação para as atividades turísticas, em atendimento a projetos que demandam aligeiramento em quase todos os setores envolvidos nos megaeventos vindouros, se devolvem à iniciativa privada, no caso do SENAC e demais instituições do Sistema “S”, as rédeas da educação profissional do país, com o agravante das unidades da federação, por meio de suas secretarias estaduais, selecionarem e indicarem estudantes para os cursos que estão sendo ofertados pelas referidas instituições. Dessa forma, se observa o Estado a serviço da iniciativa privada, onde os cursos passaram a ser ofertados com base na pedagogia das competências³⁰.

Em realidade, se impulsiona mais uma vez a histórica dualidade na ofertada educação profissional no Brasil, prevalecendo cursos modulares (fragmentados) e de curta duração. O aligeiramento da formação profissional promovido pela política de educação profissional (em curso), com propósito de atendimento às novas demandas do mercado, aponta para a formação de profissionais com perfil já determinado, principalmente no que tange ao atendimento dos padrões e ditames da empregabilidade.

Dessa maneira, se percebe que entre as políticas voltadas à formação de mão de obra para o turismo, estas continuam na mesma situação que marcou o seu início, em meados do século passado, com uma formação que mostrou insuficiente

³⁰ Para saber mais, vide Apostila de Empregabilidade e Empreendedorismo – Senac/DRPR, Ditec, 2012.

tanto para o mercado quanto para os sujeitos.

Nesse contexto os cursos técnicos em turismo, no Estado do Paraná, quando se trata da modalidade médio Integrado, tendem a um novo desmantelamento, influenciados pelas políticas públicas em curso e pela própria gestão do governo atual, que não somente concretizou o PRONATEC, como também se mostra pouco interessado em dar continuidade na política pública para educação profissional iniciada no governo anterior, que visou a escola unitária e a formação integral.

Nesse momento, importa ressaltar que, muito embora acreditando na possibilidade da educação profissional ser ofertada com base nas categorias “ensino médio integrado” e “trabalho como princípio educativo” em detrimento às pedagogias para o capital, somos conscientes e sensibilizados que esta intenção, quando se tem o trabalho como base da existência humana, está estruturado sob a ótica do setor produtivo, a qual impõe condições à escola.

Nesse sentido, não dependemos somente do estabelecimento de estratégias político-educativas para que tenhamos uma expectativa emancipadora nos horizontes do trabalho como princípio educativo, mas sim de uma revolução nas bases que sustentam o próprio sistema de produção capitalista.

Por outro lado, parece justo afirmar que uma revolução, de forma silenciosa, vem ocorrendo no interior das escolas – espaços de contradições. Porém, nesses espaços há possibilidade de contribuir com inserção de outras categorias sociais (contra-hegemônicas) aos debates e diálogos, especialmente para aqueles eventos onde se tomam decisões no campo do trabalho.

Por fim, retomando a questão da formação de trabalhadores, constatamos que pouco se alterou ao longo da trajetória da educação profissional brasileira. As contradições desses processos ocorreram e ocorrem em meio a ajustes políticos e partidários visando adaptação às demandas do capital, que culminaram e culminam em formações interessadas mascaradas por ações assistencialistas e desinteressadas, quando se trata em construir efetivamente uma política voltada para os que vivem do trabalho, principalmente com a possibilidade de empregos dignos e remunerações satisfatórias, diferentes da realidade imposta.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho**. 2ª. edição. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

ANSARAH, M. G. R. **Segmentação do mercado turístico: estudos, produtos e perspectivas**. Barueri-SP: Manole, 2009.

ANTUNES, R.; ALVES, G. **As mutações na era da mundialização do capital**. Educação e sociologia, Campinas, Vol. 25, nº 87, p. 335-351. maio/ago. 2004.

BENI, M. C. **Análise Estrutural do Turismo**. 2ª edição. São Paulo: SENAC, 1998.

BENI, M.C. **Turismo: da economia de serviços à economia da experiência**. Lisboa: IFETUR. Disponível em: <http://turismoreligioso.com.pt/>. Acesso em: 01.abr.2012.

BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO Parecer CNE/CEB nº 39/2004 PARECER CNE/CEB Nº 39/2004. **Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio**. Disponível em: http://www.portal.mec.gov.br/setec/.../tecnico/legisla_tecnico_parecer392004.pdf. Acesso em: 01.jul.2012.

_____. CNE/CEB. **Parecer nº 16**, de 5 de outubro de 1999. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional. de Nível Técnico. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/parecer.shtm>. Acesso em 01.jul.2012.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. Disponível em: <http://catalogonct.mec.gov.br/catalogo.pdf>. Acesso em: 20.mai.2012

_____. MINISTÉRIO DO TURISMO (MTUR). **Estudos da competitividade do turismo brasileiro**. Disponível em: <http://www.turismo.gov.br/turismo/home.html>. Acesso em: 15.abr.2012.

_____. MINISTÉRIO DO TURISMO (MTUR). **Perfil do turista de aventura e do ecoturista no Brasil**. São Paulo: ABETA, 2010.

_____. MINISTÉRIO DO TURISMO (MTUR). **Segmentação do turismo: marcos conceituais**. Brasília: Ministério do Turismo, 2006.

_____. **Resolução CNE/ CEB nº 04/2012**, de 06 de junho de 201. Dispõe sobre alteração na Resolução CNE/CEB nº 3/2008, definindo a nova versão do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 08.06.2012, Seção 1, página 13/14.

_____. **Lei nº. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial, Brasília, DF, v.134, nº. 248, 1996.

_____. Leis e Decretos. **Decreto 2.208**, de 17 de abril de 1997.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Brasília: MEC, 2000.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). **Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico**. Área de turismo e hospitalidade. Brasília: MEC, 2000.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA (MEC). PRONATEC. Disponível em: <http://www.pronatecportal.mec.gov.br/index.html>. Acesso em: 20.abr.2012.

_____. MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE). Secretaria de Políticas Públicas de Emprego. **PLANFOR - Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador**. Brasília, 2001.

_____. **Resolução nº 4**, de 8 de dezembro de 1999. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/cne/resolucao.shtm>. Acesso em: 20.abr.2012.

CELESTE FILHO, M. **A institucionalização do turismo como curso universitário: décadas de 1960 e 1970**. Mestrado em Educação. PUC/São Paulo, 2002.

CIAVATTA, M. **A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade** In.: FRIGOTTO, Gaudêncio *et al.* (orgs.) Ensino Médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. **Formação integrada caminhos para a construção de uma escola para os que vivem do trabalho**. Curitiba: SEED, 2008.

COLÉGIO X. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, 2011. CUNHA, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. São Paulo. 2ª edição. UNESP; Brasília: FLACSO, 2005.

CORIOLOANO, L. N. M. T; MELLO e SILVA, S. C. B. **Turismo e geografia: abordagens críticas**. Fortaleza: EDUECE, 2005.

DAVIES, C. A. **Cargos em hotelaria**. Caxias do Sul. 3ª edição. Caxias do Sul. EDUCS. 2001.

DUARTE, N. **As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento**. Rev. Bras. Educ. [on line]. 2001, n.18, pp. 35-40. ISSN 1413-2478.

FREIRE, P; SHOR, I. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIGOTTO, G; CIAVATTA, M; RAMOS, M. N. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, N. M. D.; LIMA FILHO, D. L. **Politecnia ou educação tecnológica: desafios ao ensino médio e à educação profissional**. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27, 2004, Caxambu. Trabalhos apresentados. Caxambu, MG, 2004.

GARCIA, S. R. O. **A educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio: obstáculos e avanços na rede pública do Paraná**. Curitiba: SEED, 2006.

_____. **A educação profissional integrada ao ensino médio no Paraná: avanços e desafios**. 147 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, Brasil, 2009.

GASTAL, S.; MOESCH, M. (Orgs). **Um outro turismo é possível**. São Paulo: Contexto, 2004.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 4ª ed. São Paulo: ATLAS, 1994.

GRAMSCI. A. Cadernos do Cárcere, vol. 2: **Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HALLAL, D; R.; MULLER, D.; GARCIA, T. E. M.; RAMOS, M. G. G. **O contexto de criação dos cursos de bacharelado em turismo no Brasil**. In: X COLOQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTIÓN UNIVERSITARIA EM AMÉRICA DEL SUR, 08. 2010, Mar del Plata. Trabalhos apresentados... Mar del Plata, ARG, 2010. Disponível em: www.inpeau.ufsc.br/wp/wp-content/BD_documentos/.../242.pdf. Acesso em: 01.12.2012.

JORGE, T. A. S. **POLÍTICAS PÚBLICAS DE QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL NO BRASIL: Uma análise a partir do PLANFOR e do PNQ.** 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social), Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil, 2009.

KUENZER, A. Z. **Pedagogia da Fábrica; as relações de produção e a educação do trabalhador.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

_____. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho.** São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **Ensino médio e profissional e as políticas do estado neoliberal.** São Paulo: Cortez, 1997.

_____. **O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido o dito e o feito.** Educação & Sociedade – Dossiê do Ensino Médio, Campinas: CEDES, nº. 70, abril 2000, pp.15-39.

LIMA FILHO, D; CAMPELLO, A. M. M. B. **Educação tecnológica.** In: PEREIRA, I. B. e LIMA, J.C.F. Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

MATIAS, M. **Turismo: formação e profissionalização.** São Paulo: Manole, 2002.

MOLINA, H. **A educação brasileira e os movimentos sociais: uma experiência sindical de educação de jovens e adultos trabalhadores – Programa Integrar, da CUT.** Desafiando a contradição. Niterói: UFF, junho/2001.

MOESCH, M. **A produção do saber turístico.** São Paulo: Contexto, 2002.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.** Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração.** IN: Anais da 1ª Conferência Nacional da Educação Profissional e Tecnológica. Brasília 05 a 08 de novembro de 2006. Brasília/DF: MEC, 2006.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração.** Holos, Ano 23, Vol. 2 – 2007.

NEVES, J. L. **Pesquisa qualitativa – Características e possibilidades.** Caderno de Pesquisa em administração. São Paulo. V.1, Nº 3, 2º SEM./1996.

NOSELLA, P. **ENSINO MÉDIO: em busca do princípio pedagógico**. In: VI COLÓQUIO DE PESQUISA SOBRE INSTITUIÇÕES ESCOLARES, 27.08.2009, São Paulo. Anais eletrônicos... Brasília: MEC, 2012. Disponível em: portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task... Acesso em: 18.nov. 2012.

OLIVEIRA, R. In: PEREIRA, I. B. e LIMA, J.C.F. **Empregabilidade**. Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

PARANÁ. CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO. **Deliberação nº. 09/06** Disponível em: <http://www.cee.pr.gov.br/>. Acesso em: 31.jan.2013.

_____. **DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: fundamentos políticos e pedagógicos**. Curitiba: SEED, 2006.

PERRENOUD, P. MAGNE, B. C. **Construir: as competências desde a escola**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

RAMOS, M. N. **A Concepção do Ensino Médio Integrado**. Mimeo: Pará, Secretaria de Estado da Educação, 2008.

_____. **A educação profissional pela pedagogia das competências e a superfície dos documentos oficiais**. Educ. Soc., Campinas, v. 23, n. 80, setembro/2002, p. 401-422. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 19.mar.2012.

_____. **Concepções do ensino médio integrado**. In: SEMINÁRIO SOBRE ENSINO MÉDIO, 14.08.2007, Natal. **Anais eletrônicos...** São Paulo: IIEP, 2012 Disponível em: www.iiep.org.br/curriculo_integrado.pdf. Acesso em: 18.nov. 2012.

_____. **Currículo Integrado**. In: PEREIRA, I. B. e LIMA, J.C.F. Dicionário de Educação Profissional em Saúde. Rio de Janeiro: EPSJV, 2009.

_____. **Possibilidades e Desafios na Organização do Currículo Integrado**. In: RAMOS, Marise N. (Org.); FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.); CIAVATTA, Maria (Org.) **Ensino Médio Integrado: Concepção e Contradições**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

REJOWSKI, M. **Turismo e Pesquisa Científica: Pensamento Internacional x situação Brasileira**. 4 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996. (Coleção Turismo)

RIELI. Disponível em: <http://www.rieli.com.br/profissao/pb10.htm#ENSINO>. Acesso em: 02.abr.2012.

SANTOS FILHO, J. **Embratur omite a verdade sobre a história do turismo: faz uma leitura politicista dos fatos**. Disponível em: [http:// www.espacoacademico.com.br](http://www.espacoacademico.com.br). Acesso em: 19.mar. 2012.

SAVIANI, D. **O choque teórico da politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde, - v. 1, n. 1 (2002). Rio de Janeiro: Fundação Oswaldo Cruz, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2002.

_____. **Sobre a concepção de politecnia**. RJ, EPSJV/FIOCRUZ, 1989.

SENAC.DRPR. **Empregabilidade e Empreendedorismo**. Valdines Rietow. Curitiba: Senac/Diret, 2009. 98p. Atualização, Ditec, 2012. 90p.

TRIGO, L.G.G. **Problemas e Possibilidades do turismo brasileiro**. In: GASTAL, S. MOESCH, M. (orgs). Um outro turismo é possível. São Paulo: Contexto, 2004.

TUMOLO, P. S. **O trabalho na forma social do capital e o trabalho como princípio educativo: uma articulação possível?** Educação & Sociedade. v. 26, n.90, Campinas jan./abr.2005.

UOL. Disponível em: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2011/03/03/brasil-8-em-10-professores-da-educacao-basica-sao-mulheres.htm>. Acesso em: 13.fev.2013.

WEBARTIGOS. Disponível em: <http://www.webartigos.com/artigos/o-papel-da-embratur-nas-politicas-de-desenvolvimento-do-turismo-no-brasil/9606/19>. Acesso em: 19.mar. 2012.

APÊNDICE

APÊNDICE 1 – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Prezado (a) Professor(a),

O presente protocolo de pesquisa tem como escopo caracterizar os professores e professoras que atuam no Colégio X, especificamente, no Curso Técnico em Turismo, integrado ao ensino médio, bem como esclarecer seus conhecimentos e compreensões sobre os documentos oficiais que norteiam o referido curso.

Para tanto, é importante que, nas respostas às perguntas deste instrumento de coleta de dados, o senhor (a) seja espontâneo(a) e fidedigno(a), respondendo-as com responsabilidade, pois entendemos que não existem respostas boas, ruins, certas ou erradas, mas sim informações sobre a realidade e concepção na sua atuação como professor no curso ora investigado.

O conteúdo deste protocolo subsidiará uma pesquisa acadêmica para elaboração de dissertação de mestrado, e serão confidenciais. Portanto, nenhum(a) participante será identificado(a) em qualquer comunicação ou publicação futura.

Desde já agradecemos sua valiosa participação.

1.SEXO

MASCULINO FEMININO

2.IDADE

18 A 30 31 A 40 41 A 50 51 A 60 61 A 70

3. FORMAÇÃO

GRADUAÇÃO: _____

PÓS-

GRADUAÇÃO: _____

4. TEMPO DE MAGISTÉRIO
 ATÉ 01 ANO 02 A 05 ANOS 06 A 10 ANOS MAIS DE 10 ANOS
5. VÍNCULO EMPREGATÍCIO
 QPM PSS OUTRO.

QUAL _____

6. MINISTRA AULA(S) EM QUAL (QUAIS) DISCIPLINA(S)?
 BASE NACIONAL COMUM (BNC) ESPECÍFICAS (TÉCNICAS)
7. PARTICIPA DE FORMAÇÃO CONTINUADA?
 NÃO SIM. QUAL (QUAIS)?

INSTITUIÇÃO _____

8. EXERCE OUTRA(S) ATIVIDADE(S) PROFISSIONAL (PROFISSIONAIS) ALÉM DA DOCÊNCIA?
 NÃO SIM.

QUAL,(QUAIS)? _____

9. CONHECE O CONTEÚDO DO PLANO (PC) DO CURSO TÉCNICO EM TURISMO EM NÍVEL INTEGRADO?

SIM

NÃO

10. EM CASO AFIRMATIVO NA QUESTÃO ANTERIOR (11), TEVE PARTICIPAÇÃO NA SUA CONSTRUÇÃO?

SIM

NÃO

10. EM ALGUM MOMENTO DA SUA ATUAÇÃO PROFISSIONAL, COMO PROFESSOR DA REDE ESTADUAL, JÁ LHE FOI ESCLARECIDO QUAIS SÃO OS FUNDAMENTOS FILOSÓFICOS QUE NORTEIAM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL NO ESTADO DO PARANÁ?

SIM

NÃO

11. CONHECE O CONTEÚDO DO DOCUMENTO ORIENTADOR DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO ESTADO DO PARANÁ: “DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: FUNDAMENTO POLÍTICOS E PEDAGÓGICOS”?

SIM

NÃO

12. O QUE LHE REPRESENTA A EXPRESSÃO “O TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO”?

13. O QUE LHE REPRESENTA A MODALIDADE “ENSINO MÉDIO INTEGRADO”?

ANEXO

ANEXO 1 – OFERTA DOS CURSOS TÉCNICOS EM TURISMO, INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ (2005 A 2012)

OFERTA DO CURSO TÉCNICO EM TURISMO, INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO - NÚMERO DE TURMA POR SÉRIE: 2005 A 2012																																		
Estabelecimento de ensino	Município	NRE	2005				2006				2007				2008				2009				2010				2011				2012			
			1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª	1ª	2ª	3ª	4ª
Colégio X	Curitiba	Curitiba	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1		1	1	1	1
Colégio Estadual Pinheiro do Paraná	Curitiba	Curitiba	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1
CEEP Dr. Brasílio Machado	Antonina	Paranaguá	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	0	0	1	1
Colégio Estadual Major Vespasiano	Castro	Ponta Grossa	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1	1	0	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1
Colégio Estadual Julio Teodorico	Ponta Grossa	Ponta Grossa	2	0	0	0	1	1	0	0	2	1	1	0	2	1	1	1	1	1	2	2	1	0	1	2	2	0	0	1	2	0	0	0
Colégio Estadual Barão de Capanema	Prudentópolis	Irati	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

Quadro 04 - FONTE: DET/SEED-PR (2012)