

Marília Faria de Miranda

TESE DE DOUTORADO

NUM QUINTAL DA GLOBALIZAÇÃO

Reflexos do processo de “Ocidentalização
do Mundo” na educação brasileira de
ensino médio

**UNESP
MARÍLIA - SP
2000**

U N E S P
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**NUM QUINTAL DA GLOBALIZAÇÃO:
REFLEXOS DO PROCESSO DE “OCIDENTALIZAÇÃO DO MUNDO”
NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO MÉDIO**

TESE DE DOUTORADO: Marília Faria de Miranda
ORIENTADOR: Prof. Dr. Paschoal Quaglio

MARÍLIA - SP
2000

FICHA CATALOGRÁFICA

MIRANDA, Marília Faria de

Num Quintal da Globalização: reflexos do processo de “Ocidentalização do Mundo” na educação brasileira de ensino médio / Marília Faria de Miranda, 2000. 203f; 29,7cm.

Tese de Doutorado – Universidade Estadual Paulista (Campus de Marília) – UNESP.

Área de Concentração: Educação (Ensino na Educação Brasileira)

Orientador: Prof. Dr. Paschoal Quaglio

1. Política Educacional
2. Administração na Educação

Palavras-chaves: Educação – Política educacional – Ensino Médio – PROEM – Educação paranaense – Autonomia das comunidades escolares

MARÍLIA FARIA DE MIRANDA

**NUM QUINTAL DA GLOBALIZAÇÃO:
REFLEXOS DO PROCESSO DE “OCIDENTALIZAÇÃO DO MUNDO”
NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO MÉDIO**

Tese de Doutorado apresentada à
Banca Examinadora da Universidade
Estadual Paulista – Campus de
Marília, SP – como exigência parcial
à obtenção do grau de Doutor em
Educação, sob a orientação do Prof.
Dr. Paschoal Quaglio.

MARÍLIA - SP
2000

UNESP
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Dr. Paschoal Quaglio

Orientador: UNESP - Marília - SP

Dra. Tereza Canhadas Bertan

UEL/CESULON - Londrina - PR

Dra. Maria Sílvia Simões Bueno

UNESP - Marília - SP

Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel

UEL - Londrina - PR

Dra. Maria Regina Clivati Capelo

UEL - Londrina - PR

Dra. Hélia Sônia Raphael

UNESP - Marília - SP

Dra. Rosilda Baron Martins

UEPG - Ponta Grossa - PR

Dr. Cristiano Amaral C. Di Giorgio

UNESP - Presidente Prudente - SP

Marília, 21 de dezembro de 2000.

Dedicamos este trabalho aos injustiçados construtores da evolução que presenciamos
nestes tempos globalizados de avançada tecnologia,
aos excluídos dos benefícios a que têm direito,
sobretudo à educação de qualidade,
esclarecedora e emancipatória.

AGRADECIMENTOS

Este trabalho enfeixa a visão subjetiva da educadora, construída por várias décadas, num aprendizado crescente, em meio aos tropeços, saltos, quedas e recomeços.

Nesse trajeto impregnado de emoções, frustrações, vitórias, perdas e ganhos, em busca das utopias que impulsionam aqueles que, como nós, acreditam na força transformadora da Educação, sobressai a Figura Maior que nos fortaleceu, sustentando, renovando as energias e a fé: Deus, O Criador, a quem agradecemos com espírito de adoração por nos haver criado, recriado com a Salvação em Cristo e que continua nos amparando pela ação do Seu Espírito Santo.

Foram tantos os profissionais, amigos e familiares que contribuíram com o percurso desta pesquisa na forma de Tese de Doutorado, que muitas folhas seriam necessárias para registrar as suas contribuições, as demonstrações de afeto e amizade. Por isso, expressamos a nossa gratidão sem mencionar nomes, na certeza de que cada um é atingido pelos fluidos da nossa gratidão e que Deus os recompensará pela solidariedade com que nos honraram.

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS

APP/Sindicato	- Associação de Professores do Paraná/Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	- Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	- Câmara de Educação Básica
CEPAL	- Comissão Econômica Para a América Latina
CES/CNE	- Câmara de Educação Superior (do Conselho Nacional de Educação)
CINTEFOR	- Centro Interamericano de Educação e Formação Profissional.
CNE	- Conselho Nacional de Educação
CNI	- Confederação Nacional da Indústria
COPEL	- Companhia Paranaense de Eletricidade
CQT	- Controle de Qualidade Total
CRUB	- Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras
EFA-9	- <i>Education for All</i>
EFTA	- <i>European Free Trade Association</i>
GQT	- Gerenciamento da Qualidade Total
ICSID	- Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos
IDA	- (Associação Internacional de Desenvolvimento)
IEL	- Instituto Euvaldo Lodi
IES	- Instituições de Ensino Superior
IFC	- (Corporação Financeira Internacional)
LDB	- Lei de Diretrizes e Bases Para a Educação Nacional
MCE	- Mercado Comum Europeu.
MEC	- Ministério de Educação e Desporto
MIGA	- Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais
NAFTA	- North American Free Trade Association.
NRE	- Núcleo Regional de Educação
ONGs	- Organizações Não-Governamentais
OREALC	- Organização Regional de Educação para a América Latina e Caribe.
PP	- Projeto Pedagógico
PPP	- Projeto Político Pedagógico
PROEM	- Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio

SEED/PR	- Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SENAI	- Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SESI	- Serviço Social da Indústria
SNI	- Serviço Nacional de Informação
TQC	- Total Quality Control
UEL	- Universidade Estadual de Londrina
UNESCO	- United Nations Educational, Scientific And Cultural Organization (Organização Educacional, Científica e Cultural, das Nações Unidas)
UNIMEP	- Universidade Metodista de Piracicaba
USAID	- United States Agency for International Development (Agência Norte-Americana para o Desenvolvimento Internacional)

SUMÁRIO – NUM QUINTAL DA GLOBALIZAÇÃO:

REFLEXOS DO PROCESSO DE “OCIDENTALIZAÇÃO DO MUNDO” NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO MÉDIO

LISTA DE ABREVIATURAS OU SIGLAS	VIII
RESUMO	XI
ABSTRACT.....	XII
INTRODUÇÃO: O NOVELO DA IDÉIA-TESE	1
I - A PONTA DO FIO DO NOVELO	2
II - JUSTIFICATIVA: SEGUINDO O FIO DO NOVELO	5
III - PROBLEMA: O NÓ DO NOVELO DA IDÉIA-TESE.....	6
IV - HIPÓTESES: NO LABIRINTO DO NOVELO	7
V - OBJETIVOS: PROJETANDO O NOVELO DA IDÉIA-TESE	8
IV - PROCESSO METODOLÓGICO: TECENDO COM O FIO DO NOVELO	9
CAPÍTULO 1: A CONSTRUÇÃO DE UM QUINTAL DA GLOBALIZAÇÃO	15
1.1. PREÂMBULO: QUE QUINTAL É ESSE?.....	17
1.2. INTRODUÇÃO: DE QUEM É ESSE QUINTAL?.....	18
1.3. UM SONHO HISTÓRICO NO QUINTAL	26
1.4. POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO MUNDO OCIDENTALIZADO E EM SEU QUINTAL.....	31
1.5. REVENDO E CONSTATANDO OS REFLEXOS	52
CAPÍTULO 2: A “TERRITORIALIZAÇÃO” DA EDUCAÇÃO DO QUINTAL	59
2.1. PREÂMBULO: QUE EDUCAÇÃO É ESSA?	61
2.2. BRASIL: RESPOSTAS AOS “SENHORES DO MUNDO”	61
2.3. AS RESPOSTAS EM EDUCAÇÃO SE OFICIALIZAM.....	67
2.4. DETALHES DAS RESPOSTAS.....	72
2.5. PRIMEIRAS CONCLUSÕES:O BRILHO DOS REFLEXOS.....	92
CAPÍTULO 3: NUM RECANTO DO QUINTAL	96
3.1. PREÂMBULO: DE QUE RECANTO SE FALA?.....	98
3.2. INTRODUÇÃO: ÀS PORTAS DE UM RECANTO DO QUINTAL.....	99
3.3. UMA RESPOSTA PARANAENSE AOS “SENHORES DO MUNDO”.....	108
3.4. PARADOXO, LAÇOS E PERCALÇOS NO RECANTO DO QUINTAL.....	119
3.5. NUM RECANTO DO QUINTAL, QUASE ORGANIZADO.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS: O QUINTAL BRASIL SE REORGANIZA.....	145
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	152
ANEXOS: PESQUISA DE CAMPO	163

RESUMO

NUM QUINTAL DA GLOBALIZAÇÃO
REFLEXOS DO PROCESSO DE OCIDENTALIZAÇÃO DO MUNDO NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA
DE ENSINO MÉDIO
(Tese de Doutorado)

Prof^{ra}. Marília Faria de Miranda¹

A *Nova Ordem Mundial* que atualmente impera – também denominada de Globalização ou “Ocidentalização do Mundo” – foi “profetizada” por McLuhan há várias décadas, como sendo a organização do mundo em uma grande aldeia global, dentro da qual os países se relacionariam como parte integrante dela. Contemporaneamente, a profecia se concretiza por meio da internacionalização da economia, bem como da revolução informacional e, nessas esferas, os diversos países da aldeia global se inter-relacionam como se fossem seus quintais. Os dirigentes desta organização interferem na governabilidade de cada país e, até mesmo nos destinos da educação. Nesta pesquisa são analisadas algumas das implicações desta atual fase na reorganização da educação escolar em um de seus quintais, o Brasil. Um reflexo desse movimento está na exigência do aumento da escolaridade mínima requerida a cada trabalhador ampliando, no contexto histórico contemporâneo, o conceito de educação básica compreendida até o 2º grau completo. Atualmente se denomina esse grau da educação escolar brasileira de Ensino Médio, de acordo com a nova LDB nº 9.394/96 – como já ocorre em muitos países. O princípio, que está por trás das propostas educacionais maiores, internacionais, mundiais, é fundamentado em uma lógica de mercado. Entretanto, há diferentes necessidades e diferentes respostas ocorrendo em diferentes etapas, conforme as potencialidades locais, nacionais e, no Brasil, estaduais. Além dessa análise, esta abordagem tem como recorte, na forma de um estudo de caso, a verificação do grau e das possibilidades de autonomia das comunidades escolares, diante das propostas oficiais em andamento no Estado do Paraná para o seu Ensino Médio. A educação escolar pública de nível médio paranaense está sendo reformulada através do PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio. O Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) financia este programa de reforma que já contém modificações, referentes à retirada da profissionalização neste nível de educação, advindas das reações das comunidades escolares e sindicais. Com este trabalho, procura-se demonstrar alguns reflexos do processo de globalização na educação brasileira, apontando suas implicações e consonâncias nas reformulações do sistema educacional paranaense de nível médio e que podem ser generalizadas para o âmbito nacional da educação escolar, em resposta aos *Senhores do Mundo*.

Palavras-chave: Globalização; Ensino Médio no Brasil; Educação paranaense; PROEM; Autonomia das comunidades escolares.

¹ Mestra em Educação pela UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba, SP – 1995); Docente no Departamento de Educação da UEL (Universidade Estadual de Londrina, PR).

ABSTRACT

IN A GLOBALIZATION YARD **Reflexes of the "World Occidentalization" Process on Brazilian High School Education** (Doctorate thesis)

Prof. Marília Faria de Miranda²

The worldwide new order which reigns at the present today - also called Globalization or "World Occidentalization", was predicted by McLuhan some decades ago as being the organization of the world in a big global village, inside which countries would relate with themselves as integrated part of it. Nowadays, the prediction is made concrete through internationalization of economy and also information revolution and the several countries of the global village interrelate with themselves as if they were their own yard. The leaders of this Organization interfere on the government of each country and, inclusively, on education purposes. This research analyses some implications of this present stage, on reorganization of scholar education in one its yards, Brazil. A reflex of this movement is on the exigency of increasing the minimum school days required of each worker enlarging, in the contemporary historical context, the conception of basic education which comprehends the conclusion of high school, currently called Ensino Médio - Intermediary Education, in Brazil, according to New Educational Guidelines - LDB 9.394/96, and common in many countries. The logic and the principle that lie behind larger international educational purposes is a market logic. However, there are different needs and different answers, occurring on different stages, according to local, national and, in Brazil, state potentialities. Besides this analysis, this research work also addresses, in a case study format, a verification of the level and possibilities of autonomy of scholar communities before official proposals for high school education in the State of Paraná. The public scholar education at high school level in Paraná is being reformulated through PROEM (Program of Expansion, Improvement, and Innovation of High School). The Interamerican Development Bank - BID supports this program, which already has some modifications that came from syndicate and school communities' reactions to the exclusion of professional qualification at this level of education. With this work, we try to show some reflexes of the Globalization Process on Brazilian Education, highlighting their implications and consonance in the reformulation of Paraná's high school education system that may be generalized for the national context of scholar education, in response to the "Lords of the World".

Key words: Globalization; "World Occidentalization"; High School Education in Brazil; Paraná's Education; PROEM; autonomy of scholar communities.

² Master of Education by UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba, SP - 1995); Professor at the Education Department of UEL (Universidade Estadual de Londrina, PR).

INTRODUÇÃO



O Novelo da Idéia-Tese

INTRODUÇÃO

O NOVELO DA IDÉIA-TESE

I - A PONTA DO “FIO DO NOVELO”

Ao idealizar este trabalho de pesquisa – e deparar com a sua complexidade – comparamos o seu processo de construção ao trabalho diligente de um tecelão que transforma um novelo, de intrincados fios, em uma tecelagem artística cuja beleza encanta o nosso olhar e atinge a nossa sensibilidade.

Para iniciar a sua obra, o tecelão manipula o novelo, pacientemente, à procura da ponta do fio, desfazendo os nós que vai encontrando. O emaranhado informe não o desanima porque ele antevê a beleza do resultado final.

Semelhantemente, ao iniciar este estudo e eleger o seu tema: **Reflexos do Processo de “Ocidentalização do Mundo” na Educação Brasileira de Ensino Médio**, logo percebemos que ele estava contido num novelo de entrelaçadas idéias e guardava matizes interligados. Refletimos, então, que os estudos sobre a situação educacional, em nossa contemporaneidade, estão intrinsecamente relacionados com muitas situações concernentes não apenas à área da educação propriamente dita, como até mesmo aos mais diversos setores que compõem a sociedade e que se influenciam mutuamente.

Este quadro tem apontado para a necessidade de se utilizar análises que ultrapassem a aparência, a informação e a denúncia do visível. Assim pensando, propusemos-nos a buscar as origens dos encadeamentos históricos do processo gerador de questões emergentes na atualidade, sem perder de vista suas inserções no contexto social maior, do qual eles são partes integrantes.

De acordo com esse posicionamento, a análise que empreendemos nesta tese procura na História o fundamento sobre a construção da identidade político-democrática deste Quintal-Brasil, em busca das influências e interferências na elaboração de seu sistema educacional. Conseqüentemente, os reflexos do processo histórico também influenciam na conquista e grau da autonomia usufruída pelas comunidades escolares, o

que pode servir de amostra do nível de democracia concretizada na vida societária em geral.

Uma observação do momento histórico presente revela-nos que o contexto social mundial enfrenta uma crise que cada vez mais se agudiza e clama por transformações. Isso nos parece requerer análises interpretativas do real, à procura de brechas que possam ensejar estudos e pesquisas a respeito das modificações efetivadas e/ou desejadas.

Pesquisadores têm afirmado que esse quadro amplo pode ser entendido como expressão de uma época de transição, apresentando os estertores da modernidade, o prenúncio de uma mutação revolucionária na história da humanidade e o emergir de uma nova civilização.

Para analisar esse momento contemporâneo decidimos, então, reportar-nos a alguns estudiosos da sua construção. Estudamos as transformações pensadas pelos órgãos oficiais e as repercussões que as reformas educacionais, por eles idealizadas, têm alcançado nos atores da sua execução. Detivemo-nos na questão que se refere à autonomia, possibilitada através das relações hierárquicas, entre as escolas públicas de nível médio e seus mantenedores oficiais.

É com esta compreensão que propusemos o tema desta tese – **Reflexos do Processo de “Occidentalização do Mundo” na Educação Brasileira de Ensino Médio** – por entender que vivemos uma das fases do processo de Globalização, em que as fronteiras nacionais tornaram-se flexíveis e suscetíveis às influências de uns países sobre os outros. Nesse jogo sobressai, especialmente, a força do poder absorvido pelos países mais ricos e exercido sobre os demais. Esse domínio interfere nas organizações societárias internas, espargindo sobre eles os reflexos das decisões, entre os quais destacamos os recebidos pela educação, sobretudo a escolar de nível médio.

Interessam-nos, nesta pesquisa, as questões concernentes às reformulações da área educacional que apresentam um certo consenso, em nível mundial, quanto aos requisitos gerais exigidos à educação. Essas reformulações vêm-se desenvolvendo nos últimos anos, contando com empréstimos obtidos de organizações financeiras internacionais e atendendo às suas deliberações. Tais organizações são representantes dos coordenadores do processo de “Occidentalização do Mundo”.

O princípio que está por trás das propostas educacionais maiores, mundiais, transnacionais, defendido pelos organismos internacionais, segue uma lógica de mercado. Nessa compreensão, a educação é um bem de consumo e, portanto, tem um

preço que deve ser pago diretamente pelos seus consumidores – os pais e/ou os alunos – e, na carência e impossibilidades destes, a sociedade civil deve assumir o ônus.

Em defesa dessa lógica, a população começa a ser estimulada a assumir responsabilidades, na busca de melhoria à educação, como em outros setores sociais. A resposta a esse incentivo atende às propostas neoliberais, de implantação do Estado Mínimo, além de atingir aspirações universais tidas como naturais em todo ser humano: vivência da cidadania, participação coletiva, exercício da democracia.

Nessa proposta, ao Estado cabe apenas arbitrar os anseios da sociedade civil e administrar os conflitos. Esta, por sua vez, exerce sua autonomia assumindo os custos das questões de interesse social, no caso, os referentes à educação.

Entretanto, há diferentes respostas e diferentes necessidades. De acordo com Barroso (1996) os países e, no Brasil, os Estados brasileiros estão “territorializando” a sua educação, ou seja, há uma proposta internacional, planetária, de ocidentalização do mundo (“despolitizada”, “desterritorializada”, “desnacionalizada”, “desideologizada”).

Isso significa, teoricamente, que os proponentes permitem a cada Estado responder-lhes a seu modo, em diferentes etapas, conforme as potencialidades locais de cada um (Barroso, Op. cit). Assim sendo, as propostas – e as ações que as efetivam – dependem das interpretações e dos interesses políticos de seus governantes, do embate de forças entre os grupos sociais organizados, bem como do aceite das organizações internacionais.

Desejando entender como o Brasil está “territorializando” a reorganização de seu sistema educacional, propusemo-nos a pesquisar a questão que se refere a uma nova identidade para a educação brasileira, voltando nossa atenção para a educação pública de nível básico. Por esse motivo, o enfoque nuclear deste trabalho adentra as reformulações recentemente deliberadas para o Ensino Médio no Brasil.

A título de exemplo e considerando a amplitude da questão e deste nosso país continente optamos, também, por um recorte na forma de um estudo de caso. Para tanto, analisamos a proposta do Estado do Paraná, cuja consonância com o contexto mundial apresenta-se - a nosso ver - tão notória que se antecipou à Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

II - JUSTIFICATIVA: SEGUINDO O FIO DO NOVELO

A educação, em todas as suas modalidades e graus de ensino, faz parte das reformulações políticas consideradas necessárias no contexto em que o mundo está organizado.

Nesta pesquisa, intentamos estudar as propostas paranaenses que contemplam a reforma do ensino público de nível médio. Esta decisão prende-se ao fato de que nesse ponto da escolaridade e, por vezes muito antes, indivíduos oriundos das camadas populares já estão inseridos no mercado de trabalho. Exercem a sua “cidadania” de forma precária, na prática da sobrevivência e no mundo da produção, percebendo-se que a educação escolar tem aí um papel a desempenhar.

Entendemos que as propostas oficiais podem vir a ser um dos pontos promotores tanto da possibilidade de emancipação popular, quanto de manutenção do *status quo*, da alienação política e da exploração do trabalhador. Assim, gostaríamos de esclarecer qual ou quais dessas possibilidades estão sendo fortalecidas no Estado do Paraná. A nosso ver, este estudo pode expor os rumos que a educação brasileira está estabelecendo, na forma de generalização, em direção à busca por ampliação da autonomia na vida democrática.

A educação brasileira, como parte desse contexto social maior, tem-se movido incertamente entre novas tendências, imposições legais, avanços e retrocessos. Tem oscilado entre valores e desvalores, diante das perplexidades com que nos assola o mundo atual, com seu vertiginoso avanço tecnológico.

Nesse mar de incertezas submerge/emerge uma complexidade de profissões e se consolida uma nova dimensão do trabalho. Nesse novo entendimento prima-se pelo perfil de um trabalhador polivalente. Esta polivalência é contrária, em muitos pontos, aos interesses dos trabalhadores (Assmann, 1993).

As propostas da SEED/PR (Secretaria de Estado da Educação do Paraná) têm suscitado polêmicas e causado preocupações a educadores, pais e alunos da rede pública paranaense. Para nós, tais preocupações enfeixam uma compreensão sobre a relevância de se pesquisar o tema referente aos reflexos do processo de Globalização, ou Ocidentalização do Mundo, na Educação Brasileira.

Entendemos que esta análise pode ser útil para que educadores e educandos tenham clareza do que se propõe oficialmente para a educação escolar dos nossos tempos e possam posicionar-se com convicção.

III - PROBLEMA: O NÓ DO NOVELO DA IDÉIA-TESE

Os estudos e as reflexões que empreendemos foram fundamentados em vários autores com os quais construímos o suporte teórico desta pesquisa. Estes estudiosos apontam que o processo de globalização das relações sócio-econômicas não contém ainda uma visão ética, uma ordenação jurídica, social ou política, capaz de dar conta das questões relacionadas às possibilidades de trabalho, para a grande maioria dos seres humanos. Esta constatação indica dificuldades crescentes no que se refere a emprego, capacitação, emancipação, autonomia, cidadania e outras questões afetas à estabilidade e qualidade de vida.

Na atual fase do “Capitalismo Desorganizado” (Offe, 1995) essa globalização em processo está diante de questões estruturais relativas, ao mesmo tempo, ao trabalho e ao não-trabalho, desemprego, aposentadorias, “trabalho informal”, “trabalho autônomo” e outras categorias.

Entre estes e outros problemas que nos preocupam, está incluso que os jovens escolares, seus pais e outros interessados, também entre os educadores, nem sempre conhecem as implicações que, contemporaneamente, perpassam o encaminhamento dos indivíduos ao mundo da produção, ao trabalho, a uma profissão e às suas possíveis repercussões no futuro.

Esse desconhecimento parece ser um dos fatores que os impedem de assumir um posicionamento firme, em busca de uma autonomia consciente, quando se fala em defender a educação escolar pública e aprofundar a discussão sobre a profissionalização no nível médio, nas escolas da rede oficial paranaense.

Ao apresentar a sua proposta de reformulação do Ensino Médio em 1996, os representantes da SEED/PR argumentaram que os cursos profissionalizantes de nível médio não profissionalizavam de fato seus alunos e que, devido a estes e outros pontos, a maioria atuava fora da área na qual se formara.

Fundamentando-se nessa argumentação, determinaram o encerramento de matrículas nos cursos existentes de nível médio profissional, a partir do início do ano letivo de 1997. Facultou-se a possibilidade de adesão ou não das escolas às novas propostas. Entretanto, as escolas não-optantes deixariam de receber subsídios financeiros do poder público. Poucas escolas não aderiram e, com o decorrer dos meses, a maior parte delas voltou atrás na sua decisão, por não conseguir se manter sem os respaldos do Estado.

Restaram poucas escolas resistentes e a Secretária de Educação baixou a Resolução nº 183/2000, de 02/02/2000, instituindo uma Comissão para regulamentar as relações entre as partes envolvidas: SEED/PR e escolas não-optantes.

O processo de construção da identidade política do Brasil tem sido, historicamente, permeado pelos esforços em prol da democracia e da busca crescente de autonomia para os cidadãos brasileiros entremeados, porém, de autoritarismos. Nas últimas décadas têm-se acentuado os estudos e as publicações para incentivo ao exercício de relações democráticas na educação escolar. Diante deste quadro, do contexto atual e da movimentação que é instaurada pelas reformas educacionais nos sistemas estaduais de educação, questionamo-nos:

Quais os reflexos do processo de Globalização/Ocidentalização do Mundo, na educação brasileira, quanto ao exercício de autonomia, na vida democrática das escolas da rede oficial no Ensino Médio?

IV - HIPÓTESES: NO LABIRINTO DO NOVELO

Partimos da compreensão de que os seres humanos constroem-se e reconstróem-se a si mesmos e às suas sociedades, através das relações sociais que estabelecem. Nesse processo, recebem influências podendo, inclusive, exercê-las. Refletimos, também, sobre o entendimento de que as épocas de transição e crise, na história da humanidade, têm apontado para muitas transformações, impulsionando grandes avanços ou lamentáveis retrocessos.

Diante desse raciocínio, para verificar a autonomia usufruída pelas comunidades escolares, uma das hipóteses que nos ocorre é a que remete ao posicionamento dos educadores e de outros componentes das comunidades escolares, entre os quais nos incluímos, no sentido de estar fundamentado num conhecimento consistente do processo gerador e implantador da nova proposta de educação.

Referimo-nos à reforma que se implanta nas escolas públicas do Estado do Paraná e ao grau de autonomia aí vivido e possibilitado. De posse desse conhecimento, poderemos melhor orientar e realizar a educação que nos compete, para que proporcione resultados favorecedores da consolidação da autonomia democrática.

Julgamos que esse conhecimento se inicia com o desvelamento das relações, existentes na estrutura hierárquica do sistema educacional, de uma sociedade capitalista como a nossa. Ele poderá se aprofundar ao verificarmos a sincronia que ocorre, na atual

fase do processo de Globalização/Ocidentalização do Mundo, entre os poderes dirigentes e os governantes dos “quintais”, onde se efetivam as propostas educacionais. Na seqüência, ampliaremos o discernimento conseguido ao efetuarmos análises dos reflexos que as ações desenvolvidas respingam sobre os seus executores e recebedores.

Supomos que a pesquisa, aqui proposta, possa vir a fornecer subsídios a respeito das implicações existentes nesse processo e contidas nas relações vivenciadas na escola e com seus mantenedores. Desse modo, julgamos poder contribuir para clarificar esses relacionamentos e favorecer alternativas sobre opções pedagógicas que proporcionem, a busca de um nível mais consistente de autonomia às comunidades escolares.

Entendemos que os elementos coletados e analisados, nesta pesquisa, poderão prover reflexões sobre quem são e quem devem ser os agentes impulsionadores das transformações idealizadas, neste momento histórico específico. Os resultados poderão propiciar uma reavaliação das condições de organização do posicionamento das comunidades escolares, frente às limitações contextuais, para tentar superá-las em busca de autonomia.

V - OBJETIVOS: PROJETANDO O NOVELO DA IDÉIA-TESE

Diante do fio intrincado das idéias, propusemo-nos a alcançar os seguintes objetivos nesta pesquisa:

5.1. - OBJETIVOS GERAIS

- ⇒ Compreender a historicidade da educação brasileira diante do processo de Globalização.
- ⇒ Investigar os reflexos da atual fase do processo de Globalização nas novas propostas de reformulação da educação escolar no Brasil.
- ⇒ Colher uma amostra dos reflexos da Nova Ordem Mundial, na construção da autonomia na educação escolar brasileira, através de um estudo de caso, sobre a proposta de reformulação do Ensino Médio no Estado do Paraná.

5.2. - OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- ⊙ Selecionar, entre os estudos coletados, os aportes teóricos que sejam relevantes para a pesquisa aqui proposta, a fim de fundamentá-la.
- ⊙ Analisar o grau de autonomia usufruído pelas escolas públicas, diante da proposta oficial paranaense de reformulação do Ensino Médio.
- ⊙ Verificar as possibilidades de construção da autonomia, existentes na proposta paranaense para a rede pública de Ensino Médio, diante das exigências de nossa contemporaneidade, através de pesquisa de campo.
- ⊙ Contribuir com subsídios a novos estudos, sobre questões relevantes à educação escolar contemporânea.

VI - PROCESSO METODOLÓGICO: TECENDO COM O FIO DO NOVELO

Pensamos em utilizar, nesta pesquisa, um enfoque metodológico que nos permitisse compreender criticamente a realidade contextual, implícita na organização social e político-econômica da sociedade atual em processo de globalização, em nível amplo. Isto por entendermos que os matizes desse contexto refletem na tentativa de inserção do Brasil na Nova Ordem Mundial, em todos os setores da sua organização societária e na reorganização da educação escolar brasileira, apresentando implicações na construção da autonomia das comunidades escolares.

Seguindo esse entendimento para atingir o nosso propósito, obtivemos e fornecemos dados e resultados analisados de forma qualitativa, conforme as possibilidades surgidas durante o percurso de elaboração deste trabalho de pesquisa, confrontando-os com a subjetividade da pesquisadora.

A pesquisa qualitativa nos pareceu uma metodologia factível a este estudo, uma vez que sua realização permitiria uma dinâmica dialógica informal entre pesquisador e pesquisados, sem descartarmos a utilização – *a priori* – de dados quantitativos. Esta decisão possibilitou-nos a obtenção de informações que culminaram com análises num processo hermenêutico, ou seja, de reflexão e interpretação sobre o trabalho realizado.

A metodologia aqui desenvolvida foi flexível e modificou-se conforme novos entendimentos foram surgindo durante o percurso da pesquisa. Essas modificações ocorreram em função das disciplinas e das avaliações dos respectivos

professores – com quem nos relacionamos na primeira parte de exigências usuais num curso de Doutorado – bem como dos contatos com o Professor Orientador Dr. Paschoal Quaglio e com outros professores amigos, ao longo da caminhada.

Integramos uma revisão de literatura, pertinente à questão que nos propomos demonstrar através do tema de nossa tese - **Reflexos do Processo de “Ocidentalização do Mundo” na Educação Brasileira de Ensino Médio**. Fizemos uma análise de documentos oficiais e buscamos amostras da expressão dos envolvidos na proposta paranaense de reformulação do Ensino Médio. Realizamos, para tanto, uma pesquisa de campo na forma de um estudo de caso³. Utilizamos entrevistas semi-estruturadas e questionário como instrumentos, a fim de verificar o tipo e o grau de autonomia que as comunidades escolares usufruem, em suas relações com os poderes governantes das redes oficiais de ensino e, em meio ao jogo de forças, entre os grupos componentes da sociedade.

O recorte que empreendemos, tomando como palco o Estado do Paraná, foi realizado na forma do estudo de caso mencionado acima. Esta escolha, deveu-se à compreensão de que, essa modalidade de pesquisa, pode nos propiciar uma generalização das constatações encontradas no singular, além de serem interpretadas de modo a explicitar o universal, no âmbito nacional.

Mesmo reconhecendo a diversidade geocultural e a amplitude continental do nosso país, consideramos que esta metodologia se apresenta exequível também por essas características, em virtude das comparações e generalizações que pode permitir ao leitor, como explicitamos anteriormente. Assim entendendo, decidimos por um estudo de caso descritivo e analítico, que aborde as relações de poder no momento contemporâneo no Estado do Paraná e que constitui o terceiro capítulo desta tese.

Inicialmente, tencionávamos conseguir amostras gerais de cada uma das regiões geopolíticas e culturais do Estado do Paraná, porém, verificamos que:

- a maioria das escolas do antigo 2º grau paranaense aderiu prontamente à proposta oficial da SEED/PR;
- apenas 14 escolas de Magistério resistiram à proposta oficial.

Diante desse quadro, decidimos pela obtenção de amostragem que expressasse facetas diversas dessa realidade geral, ou seja, sobre os posicionamentos

³ “O estudo de caso é uma forma de se fazer pesquisa social empírica ao investigar-se um fenômeno atual dentro de seu contexto da vida real, onde as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e na situação em que múltiplas fontes de evidência são usadas” (Yin, 1990, p. 97).

dos dirigentes do processo e dos representantes de escolas de Ensino Médio, procedendo do seguinte modo:

1 - para confirmar nossos estudos sobre a proposta oficial e sua evolução, entrevistamos funcionários de três dos NREs⁴ encarregados de coordenar as escolas de Ensino Médio, da Secretaria de Educação e contatamos um colégio de Ensino Profissionalizante escolhido como *polo* pela SEED/PR;

2 - entre os colégios resistentes, elegemos dois deles.

Redigimos este trabalho final pensando nos nossos alunos de graduação em Educação, egressos do Ensino Médio e que ainda se encontram sem uma visão histórica reelaborada, dos encadeamentos que compõem o pensamento pedagógico brasileiro. Por isso, tentamos encadear os dados apresentados, de modo a facilitar ao leitor as recapitulações históricas de questões que entremeiam esta tese, especialmente nos dois primeiros capítulos. Também por esse motivo, optamos pelo detalhamento histórico refletindo que as teses precisam sair das “gavetas” da história e circular nas mãos dos jovens pré-universitários, dos graduandos e de futuros pesquisadores que ainda não detêm esses conhecimentos, ou daqueles que precisem reelaborá-los.

Outro motivo, dessa nossa decisão, refere-se àqueles profissionais de outras áreas que resolvem adentrar a área da educação para aprimorar a sua formação profissional e têm procurado os cursos de pós-graduação em Educação com esta finalidade, entre outras.

Também nos dirigimos aos que, além de sua atuação profissional específica, são ou pretendem tornar-se professores dos conteúdos de seu domínio profissional, com os quais temos contatado no âmbito da pós-graduação e têm manifestado as dificuldades que enfrentam, no trato das questões referentes à área educacional.

Tentamos ousar no visual desta tese, criando capas e folhas de rosto coloridas que anunciam o conteúdo que antecede, expressando-os num *flash*. Esta decisão deveu-se a uma reflexão sobre as facilidades do uso do computador, que atualmente podemos usufruir, ao utilizar o *Corel Draw*, o *Paint shop*, o *Power Point* e muitos outros recursos. As folhas de rosto especiais no início de cada capítulo, com trechos de músicas populares, completam essa idéia. Com essa compreensão,

⁴ Os NREs (Núcleos Regionais de Educação) constituem 30 subsetores da SEED/PR, localizados em municípios sedes, que se encarregam de intermediar as relações da Secretaria com as escolas da rede oficial, prestando assessoria administrativa e pedagógica às escolas sob sua jurisdição, sempre que necessário.

acreditamos que, além de propiciar um intervalo de descanso entre as seções que compõem esta redação, as páginas coloridas proporcionam um momento a mais de reflexão entre o conteúdo anteriormente tratado e o que é apresentado a seguir.

Esses recursos e todas as decisões colocadas até aqui reafirmam, para nós, a necessidade de agir através de um pensamento pedagógico que tenha uma consciência filosófica como fonte e a fundamentação científica como perspectiva, mas que utilize como ponto de partida o senso comum.

Com esses esclarecimentos, apresentamos a nossa pesquisa, que está estruturada na forma final de tese de Doutorado, tendo como título **NUM QUINTAL DA GLOBALIZAÇÃO**, como tema **Reflexos do Processo de “Ocidentalização do Mundo” na Educação Brasileira de Ensino Médio**, compondo-se das seguintes seções, além desta introdução e das páginas iniciais que a antecedem:

Capítulo 1 - A CONSTRUÇÃO DE UM QUINTAL DA GLOBALIZAÇÃO

Capítulo 2 - A “TERRITORIALIZAÇÃO” DA EDUCAÇÃO NO QUINTAL

Capítulo 3 - NUM RECANTO DO QUINTAL

Considerações Finais: O QUINTAL BRASIL SE REORGANIZA

Referências Bibliográficas

Anexos

O título **Num Quintal da Globalização** foi inspirado na idéia de que, o mundo está se organizando numa *aldeia global*, através das relações firmadas pela internacionalização da economia, na atual fase do processo de Globalização/ “Ocidentalização do Mundo”. As várias áreas das comunicações (como a internet, por exemplo) interferem nas fronteiras geopolíticas e econômicas, os países tornam-se mais próximos uns dos outros, como se fossem quintais da grande aldeia. Em virtude dessa visão e dessa figura de linguagem, o Brasil pode ser visto como um desses quintais.

O tema **Reflexos do processo de “Ocidentalização do Mundo” na Educação Brasileira de Ensino Médio**, refere-se às características que têm moldado a organização do sistema nacional de educação escolar pública, marcadas por acordo com ideários vindos do exterior, o que mais uma vez se realiza pela consonância, das atuais reformas educacionais, com os desígnios dos coordenadores da Nova Ordem Mundial.

No primeiro capítulo – **A construção de um quintal da Globalização** – buscamos rever e alinhar a identidade política construída pelo Brasil através do processo histórico, que foi transformando a Colônia em país livre e, à procura da concretização do sonho de uma vida democrática, sob o respaldo de seus *mentores* (ou

Senhores?). Pinçamos algumas tentativas históricas de correção das opressões do passado, que poderiam ter permitido a cada brasileiro tornar-se cidadão, em condição social de inserir-se no seu tempo, caso tivessem se concretizado.

Tentamos demonstrar que, nessa trajetória, o Brasil esteve influenciado pelo processo de Globalização ou “Ocidentalização do Mundo”, podendo-se detectar os reflexos dessa relação no caminhar histórico da Educação Brasileira. Este capítulo representa o suporte teórico do tema desta tese (e o eixo do tema repousa no item 1.3 Política e Educação no Mundo Globalizado e em seu Quintal) o que nos fez optar pelo detalhamento histórico que o perpassa, visando:

- esclarecer a temática proposta e justificar a idéia da construção do Quintal-Brasil, no processo de Globalização, ao longo dos quinhentos anos da história brasileira oficial;
- facilitar a recapitulação e o entendimento histórico do tema proposto aos pesquisadores e/ou estudiosos de outras áreas, conforme colocamos anteriormente.

No segundo capítulo – A **“territorialização” da educação no quintal** – analisamos como o país está tentando se inserir no contexto macro do mundo ocidentalizado, no tocante à área educacional, através da reorganização do seu Sistema Nacional de Educação, apesar de e com as mazelas acumuladas ao longo dos seus quinhentos anos de história.

Essa reorganização segue os parâmetros deliberados pelas agências internacionais coordenadoras do mundo globalizado. Cada Estado da Federação também está reformulando a sua educação oficial de forma “territorializada”, ou seja, embora seguindo de modo geral aqueles parâmetros, vão conferindo ao processo de mudanças certas cores locais.

No terceiro capítulo – **Num Recanto do Quintal** – realizamos um Estudo de Caso sobre a autonomia usufruída pelas comunidades escolares no processo de reformulação do Ensino Médio paranaense, como uma amostra de que o Estado do Paraná está respondendo em sincronia com a Nova Ordem Mundial. Com a sua proposta, o Estado do Paraná antecipou-se até às novas respostas nacionais registradas em lei.

Considerando-se que o Estado do Paraná é parte integrante da Federação dos Estados Brasileiros, este estudo de caso pode apresentar uma possibilidade de generalização dos resultados verificados, para caracterizar a questão da autonomia na sociedade brasileira, vista como uma sociedade que tem buscado a consolidação dos

direitos democráticos, mesmo e apesar das diferenças regionais.

Nas Considerações Finais – **O Quintal Brasil se reorganiza** – retomamos o problema, as hipóteses e os objetivos propostos, bem como as questões porventura pendentes no decorrer do texto. Visamos esclarecê-los, analisá-los e efetuar recomendações de acordo com o nosso olhar de pesquisadora, que prima por estudar e atuar na área educacional tendo uma consciência filosófica como fonte, o senso comum como ponto de partida e procurando a fundamentação científica como ponto de chegada. Assim agimos para caminhar da teoria à prática, em busca de uma práxis condizente e construtora da escola que queremos.

Nas **Referências Bibliográficas** relacionamos os autores cujas obras utilizamos nesta caminhada, sem preocupações com radicalismos ideológicos mas, sim, de colher subsídios que explicassem os nossos entendimentos sobre o tema proposto. E, mesmo considerando as diversas ideologias e posicionamentos existentes, entre as forças componentes da sociedade brasileira, todos esses autores demonstram alguns dos reflexos do processo de Globalização/“Ocidentalização do Mundo” na educação nacional, mormente na construção da autonomia das comunidades escolares, através da análise subjetiva da pesquisadora.

Os **Anexos** contêm dados sobre a proposta de reformulação do Ensino Médio no Estado do Paraná, cópias de alguns documentos oficiais e registro das entrevistas realizadas, que confirmam as fontes da pesquisa.

Com estes esclarecimentos introdutórios, apresentamos a seguir nossa Tese de Doutorado.

CAPÍTULO I



**A Construção de um
quintal da globalização**

"Tá vendo aquele edifício, moço?

Ajudei a levanta.

*Foi um tempo de aflição,
eram quatro condução,
duas pra ir, duas pra volta.*

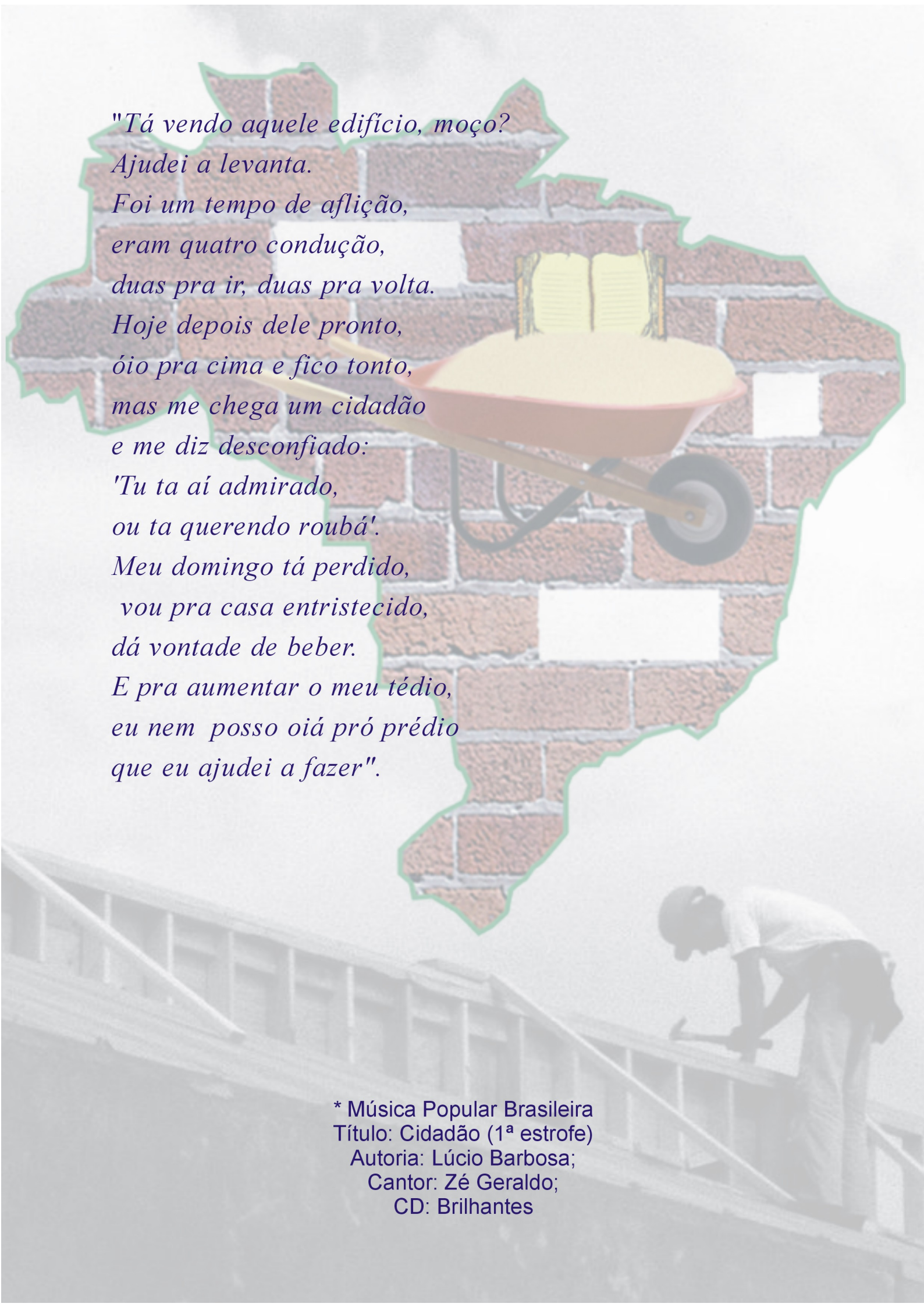
*Hoje depois dele pronto,
óio pra cima e fico tonto,
mas me chega um cidadão
e me diz desconfiado:*

*'Tu ta aí admirado,
ou ta querendo roubá'.*

*Meu domingo tá perdido,
vou pra casa entristecido,
dá vontade de beber.*

*E pra aumentar o meu tédio,
eu nem posso oiá pró prédio
que eu ajudei a fazer".*

* Música Popular Brasileira
Título: Cidadão (1ª estrofe)
Autoria: Lúcio Barbosa;
Cantor: Zé Geraldo;
CD: Brilhantes



CAPÍTULO 1

A CONSTRUÇÃO DE UM QUINTAL DA GLOBALIZAÇÃO

1.1. PREÂMBULO: QUE QUINTAL É ESSE?

O Brasil foi incorporado à história da “Ocidentalização do Mundo” desde 1500. Essa incorporação foi motivada pela ambição dos “desbravadores” da *terra descoberta*. As marcas dos “incorporadores” incrustraram-se nos diversos recantos desse *Quintal*, durante o decorrer do percurso histórico dos quinhentos anos. Nesse período, também o processo de Globalização evoluiu, expandiu-se, passou por várias fases, conforme mencionaremos no decorrer deste capítulo, com fundamentação em autores estudiosos desta questão, entre os quais citamos Ianni (1992).

A capa deste capítulo expressa algumas das marcas cravadas ao longo do processo histórico e que hoje em dia são visíveis em todos os recantos desse *Quintal*. As alegorias contidas nessa representação gráfica, foram criadas por um espírito crítico-analítico⁵ que bem demonstra a criatividade, a “alma” e a sensibilidade de um povo multirracial, capaz de transformar em arte até as suas mais dolorosas mazelas. De Norte a Sul os resultados desse processo histórico se fazem presentes e alguns deles são destacados naquela página:

- pela exploração e depredação das riquezas naturais;
- com a espoliação da maior riqueza de um povo, as suas crianças, expressão da sua força e do seu futuro, através do trabalho precoce e da prostituição infantil, desde a mais tenra idade;
- na extinção da fauna e da flora deste país-continente, tão bem aquinhoados de belezas naturais que irresponsavelmente são destruídas de diversos modos, entre os quais o desmatamento e as queimadas são salientados;
- no *desenvolvimento* de regiões inteiras, fundamentado numa filosofia contraventora, marginal, de dominação e de opressão do povo;

⁵ O desenho que ilustra a capa deste capítulo foi apresentado por uma aluna de Ensino Fundamental (5ª a 8ª séries) que o assinou simplesmente como Marlene. Faz parte de um projeto de educação escolar intitulado BRASIL 500 ANOS DE HISTÓRIA, desenvolvido em abril do corrente ano pelas Professoras Hérica Sayuri Nomura e Josiane Aparecida Alves, no município de Apucarana - PR, de quem o recebemos.

- por meio do progresso industrial, científico e tecnológico, que atrai para os grandes centros e subjuga os migrantes de recantos esquecidos.

E o nativo, dono da terra, *carrega* todo esse fardo histórico nas costas assistindo com o *coração partido* ao hasteamento da bandeira dos *novos donos*. Para suportar todo esse peso só mesmo a fé no poder amoroso de uma *Mão Transcendental*.

Mas esse povo, formado por um colorido de raças, sonha e realiza com dedicação a parte que lhe cabe na construção desse *Quintal da Globalização*. Tem usufruído muito pouco da grandiosa obra já realizada, em meio a tantas mazelas, em meio à geral excrescência e “ilhas de excelências” que constrói com suas mãos e das quais tem sido excluído.

Na folha de rosto deste capítulo, a mensagem de uma música popular brasileira ilustra a realidade desse povo construtor do Quintal-Brasil e que dele tem sido excluído.

1.2. INTRODUÇÃO: DE QUEM É ESSE QUINTAL?

Atualmente, o Brasil pode ser visto como um dos quintais da “aldeia global” em que foi se tornando o planeta, no processo gradual de Globalização das relações internacionais, políticas e econômicas.

A sua identidade tem estado vinculada a diferentes “Senhores” desde o seu *Descobrimento*, tornando-se primeiramente subordinado a Portugal. Por vários séculos, teve a Europa como referencial para a organização da sua sociedade e do seu pensamento cultural.

Posteriormente, passou a ligar-se aos Estados Unidos da América do Norte cuja história tem o mesmo marco de tempo, porém, com um desenrolar diferente, justificado pelas origens organizacionais com seus suportes culturais, econômicos e éticos. Dessa nova fonte jorrou inspiração para as nossas *rebeldias* históricas, para a reorganização da vida societária por imposição de *acordos*, incluindo a assimilação de paradigmas e leis para a educação nacional.

Essa relação parece mais consolidada em decorrência da atual fase do processo de Globalização hoje organizada por um novo *senhorio* político, econômico e educacional, agora em nível mundial, conforme explicitado por Chomsky (1993): “em

nossa época os senhores são, cada vez mais, as corporações supranacionais e as instituições financeiras que dominam a economia mundial incluindo o comércio internacional.”

Estes nossos tempos contemporâneos apresentam-se como sendo posteriores à modernidade, convindo-nos a compreensão, sob um ponto de vista histórico, de que *“‘modernidade’ refere-se a estilo, costume de vida ou organização social que emergiram na Europa a partir do século XVIII e que ulteriormente se tornaram mais ou menos mundiais em sua influência”* (Giddens, 1991, p. 11).

Em virtude da recenticidade, do volume e da aceleração das transformações científicas, tecnológicas e políticas ocorridas no final da Modernidade, esta nossa época – que a sucede – dela se diferencia tão abruptamente que sua denominação não foi consolidada. Por isso, é assinalada apenas como *Pós-modernidade*, por ser considerada um tempo de transição para uma nova época histórica da humanidade, que já se delineia com características de ensaio, em busca de definições ao futuro, para consolidá-lo como presente do século e milênio que já se instalam.

Ao verificar as análises de diferentes pesquisadores deste período, percebemos que não há ainda um consenso sobre a definição de um termo para nomear esta época pós-moderna, embora se reconheça a acelerada influência que ela tem exercido sobre os mais variados setores da sociedade, como a arquitetura, a antropologia, a ficção, o cinema, o teatro, as artes em geral, a crítica literária e a sociologia.

Entre alguns dos estudiosos que têm tratado desta questão, elegemos o conceito de Jameson (1989) que situa o pós-modernismo como um

período de transição entre dois estágios do capitalismo, no qual as forças anteriores do econômico estão num processo de reestruturação em escala global, incluindo as formas antigas de trabalho e suas instituições e conceitos tradicionais (...) um novo proletariado internacional emergirá dessa reviravolta convulsiva.
(p. 44)

Frigotto (1996) ironiza os exageros apologéticos dos que apregoam tanto os *“finais”* catastróficos, quanto os otimismo ingênuos que naturalizam as relações capitalistas, a ponto de apregoarem a superação das desigualdades, através da concepção de que nessa *“‘nova’ Sociedade do Conhecimento o proletariado transforma-se em cognitariado.”* (p. 197)

Embora o autor não se detenha na explicitação do conceito desse termo,

julgamos que, a partir do significado do vocábulo, apreenda-se que aquela “nova” sociedade primará pela criatividade no trato do conhecimento. Já se fala na profissão de Cognitocista: *“especialista em produzir dados sobre informática a partir de seus próprios conhecimentos”*. (Folha de Londrina, seção de economia, p. 9 - Domingo, 01 de junho de 1997).

Essas condições de transição impõem dificuldades para que se redefinam, de pronto, tanto as “verdades” historicamente estabelecidas, como a própria denominação deste período (*pós-moderno*). Entre outros pontos, essa época tem se expressado sob os aspectos políticos e econômicos, através de relações internacionais capitalistas mercantis e globalizadas. Os Estados-nações recebem influências e interferências, em suas organizações societárias, advindas desse novo ordenamento do mundo que prenuncia uma das maiores revoluções da humanidade, como afirma Lojkin (1995):

Este fim de século, no entanto, acena com uma mutação revolucionária para toda a humanidade, mutação só comparável à invenção da ferramenta e da escrita, no albor das sociedades de classes, e que ultrapassa largamente a da revolução industrial do século XVIII. A revolução informacional (...) está em seus primórdios. Ela é, primeiramente uma revolução tecnológica de conjunto, que se regula à revolução industrial em vias de terminar. Mas é muito mais que isto: constitui o anúncio e a potencialidade de uma nova civilização, pós-mercantil. (p. 11)

A mutação revolucionária, referida por Lojkin (Op. cit.), manifesta-se por meio de relações que se apresentam de forma globalizada, planetária e se caracteriza, entre outros aspectos, por questões como: a internacionalização da economia; a tentativa de adoção e utilização de uma língua e de uma moeda universais; a alteração das fronteiras geopolíticas tradicionais. As inter-relações instauradas, neste tempo histórico, causam a interdependência planetária dos Estados-nações (Santos et al. 1994).

Esses ideais têm atravessado os séculos, como podemos rever em Ponce (1995) o comentário sobre a utilização de uma língua universal e a homogeneização da cultura no passado, temas que estão entre as exigências da atual fase do processo de *“Ocidentalização do Mundo”*. Esse autor afirma que: *“O Renascimento se propôs formar homens de negócios que também fossem cidadãos cultos e diplomatas hábeis. Uma língua universal, um tipo uniforme de cultura, a paz perpétua, eis as aspirações de Erasmo (1467-1536) e do seu tempo”*. (p. 110 - grifos nossos).

Análises históricas com propósito de realizar constatações como essa, demonstram-nos que a construção desse processo de *ocidentalização mundial* vem

sendo realizada através de um longo percurso que coincide com a história do mundo ocidental. E, sob o ponto de vista ideológico, o seu embrião foi gerado no século XI, com e pela expansão do poder da Igreja Cristã (Del Roio, 1997; 1998).

A materialização do movimento que esse processo gerou, apresenta o seu marco a partir do século XVI, através das grandes invenções e navegações, passando por quatro fases: o Mercantilismo, o Colonialismo, o Imperialismo e, agora, vivemos o Globalismo, ou Ocidentalização do Mundo (Ianni, 1992).

Este fenômeno ocidentalizador do mundo tem-se efetivado, até os dias atuais, como um processo de desenvolvimento desigual, tanto no que se refere aos países, quanto a grupos ou indivíduos. Fundamentado na competitividade, firmou suas raízes no presente século, durante a Segunda Guerra Mundial. Tem sido coordenado por organizações internacionais e fortalecido durante a Guerra Fria, usufruindo suas mais recentes vitórias com a queda do muro de Berlim, a reunificação da Alemanha, a derrocada do que se denomina “socialismo real” e a ascensão do Japão.

Os primeiros organismos internacionais a serem constituídos, na condição de administradores desse processo, o foram sob a liderança dos países economicamente mais poderosos e que compõem o denominado Primeiro Mundo, ampliando a tentativa de supremacia dessa história do Capitalismo. Desde então, o processo de globalização – ou ocidentalização planetária – tem sido coordenado por esses órgãos supranacionais, “os novos senhores do mundo” nos dizeres de Chomsky (1993).

Essas organizações □ ONU, UNESCO, FMI, e suas filiais na América Latina: CEPAL⁶, OREALC⁷, CINTERFOR⁸ – ao coordenarem as relações internacionais, assumem a tarefa de organizar elaborações teóricas e diretrizes políticas, econômicas e pedagógicas, para os países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil (Frigotto, 1994).

É na época presente que esse fenômeno está sendo alinhavado, como concretização da mobilização interativa dos Estados-Nações, em nível planetário, na forma de agrupamentos em blocos.

De acordo com o entendimento estabelecido por estudiosos desse tema, a interdependência mundial e a tentativa de estabelecer uma consciência planetária, contidas na atual fase do processo de globalização, efetivam-se sob a coordenação de

⁶ CEPAL: Comissão Econômica Para a América Latina.

⁷ OREALC: Organização Regional de Educação para a América Latina e Caribe.

⁸ CINTERFOR: Centro Interamericano de Educação e Formação Profissional.

três grandes blocos geoeconômicos de poder:

...o asiático, liderado pelo Japão; o europeu ocidental, liderado pelos países do MCE⁹ - notadamente Alemanha e França - tentando incorporar a curto prazo os restantes países da EFTA¹⁰ que ainda não fazem parte do MCE e o bloco norte-americano formado pelos EUA, Canadá e México. (Cano, 1994, p.121)

O processo de globalização, assim estruturado, tem impulsionado reações de aglutinação defensiva (como o MERCOSUL¹¹, por exemplo) e gerado tanto “*atitudes ativas de inserção*” quanto “*reações passivas*” de submissão por parte de muitos países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, entre os quais o Brasil se inclui (Idem, p. 122-126).

Uma das especificidades desse fenômeno, na atualidade, implica que “*a globalização livrou o capital industrial da necessidade de se localizar perto dos grandes mercados para os seus produtos.*” (Singer, 1995)

Com isso, o capital industrial desenraizado percorre o mundo em busca de mão-de-obra mais barata e qualificada, encontráveis nos países subdesenvolvidos e o desemprego se acentua, inclusive no Primeiro Mundo,

onde uma massa salarial se polariza visivelmente entre uma minoria de posições muito bem pagas e uma maioria de novos pobres... E a América Latina vai se lançando ao vórtice globalizador gradativamente: primeiro foi o Chile de Pinochet, em seguida o México, que acabou se integrando à NAFTA¹² e mais recentemente a Argentina. Das grandes economias do continente, o Brasil foi o último, mas tudo leva a crer que agora chegou a nossa hora... Apesar dos salários baixos pagos aqui, várias de nossas indústrias não conseguem concorrer no mercado nacional com as importações asiáticas. (Singer, op. cit.)

Desse modo, a fase atual do processo de *Globalização*, mesmo que ainda impreciso em algumas áreas, aponta para a complexidade de uma espécie de “*mega-sociedade*” na qual caem as fronteiras territoriais, quer geográficas e/ou nacionais; sobressai uma tendência à unificação de costumes e gostos (Santos, et al., 1994). Os novos hábitos universais são visíveis em vestuários, calçados, alimentação, música etc.; universaliza-se o dólar como moeda genérica e a língua inglesa para as comunicações internacionais.

A aceleração das modificações tem ocorrido de forma tão vertiginosa que já

⁹ MCE: Mercado Comum Europeu.

¹⁰ EFTA: European Free Trade Association.

¹¹ Em *A dimensão política do Mercosul*, Hirst (1996) apresenta interessante análise desse agrupamento reativo.

¹² NAFTA: North American Free Trade Association.

surgem análises apontando novas universalizações como, por exemplo, a possível fusão dos idiomas inglês e espanhol, em virtude da avalanche da migração de hispano-americanos para os países do Primeiro Mundo.

Embora fosse desejável (sob o ponto de vista humanitário) que esse processo se encaminhasse para a superação das desigualdades, o que se evidencia é a imensa disparidade em que convivem, ao mesmo tempo, nichos de excelência com nichos de excrescência. Aqueles personificados por sofisticadas empresas que se antecipam aos tempos vindouros, muitas vezes parecendo-se com filmes de ficção científica futurista. Os outros concretizados nos grandes contingentes de candidatos à exclusão social em todas as áreas: na economia, na saúde, na política, na educação, entre outras (Assmann, 1994).

Esta época atual, de transição pós-modernidade, tem colocado o desafio de enfrentar as necessidades de mudança social, diante das exigências de conhecimento geradas pela evolução tecnológica, de acordo com Ferretti (1994) com quem concordamos.

O desafio gerado por esta fase (Cf. Demo, 1993) apresenta-se com alguns matizes de expectativa em direção a um aperfeiçoamento que, além do preparo técnico, acarreta o anseio e a busca contínua de “*compreender os tempos novos*” e de exigir cada vez mais e maior qualidade à vida de modo geral.

Entre estas expectativas, encontra-se a exigência de atualização e a possibilidade de emancipação. Ao mesmo tempo, a direção apontada pelas tendências manifestas, percebidas ou não, gera uma certa apreensão tanto pelo não conhecido como pela destruição do passado e pelos resultados futuros não satisfatórios, *se e quando* as tendências se transformarem em práticas sociais atuantes. Esse conjunto de questões, cada dia mais aponta para a ampliação das fronteiras colocadas por antigas delimitações (Idem).

A interdependência historicamente imposta, pelos governantes do mundo globalizado, estabelece o delineamento orquestrado de políticas nacionais. Os reflexos dessa Nova Ordem Mundial influenciam e interferem na governabilidade dos países em desenvolvimento e na organização de seus sistemas educacionais. Estes movimentos os impelem a se adequarem aos parâmetros requeridos por esses tempos contemporâneos, acrescentam-lhes novos e incontestáveis desafios em todos os setores da sociedade, entre os quais se inclui a educação (Demo, 1993).

Julgamos de bom alvitre realizar uma análise da época presente com uma investigação de suas raízes históricas, uma vez que a educação é parte integrante dela. Além disso, a educação é a tônica do nosso trabalho, a escolaridade de nível médio ocupa um recorte especial e a questão das possibilidades de autonomia (vividas pelas comunidades escolares) é analisada como detentora da essência do mesmo.

Entre essas raízes, destacamos as que fundamentam as atuais tendências das reformulações – que perpassam o Sistema Nacional de Educação no Brasil – e que transparecem no percurso de construção dos ideais democráticos para a sociedade brasileira, através de sua história.

Com este intento, detivemo-nos sobre o realismo inegável de posicionamentos, como o de Souza Santos (1997) ao afirmar que... “*Dada a dinâmica transnacional da época presente, não é possível postular um futuro e muito menos futuros nacionais*” (p. 73).

Apesar da contundência dessa afirmação, ousamos crer que, ao refletir sobre a identidade política historicamente traçada pelo e para o Brasil e, analisando os seus impactos sobre a educação brasileira – bem como os reflexos da atual fase do processo de globalização – possivelmente vislumbraremos a concretude do perfil delineado para ambas, ou seja, tanto para a identidade política do Brasil como para a educação brasileira.

Ao realizar essa análise, buscamos verificar as conseqüências e alternativas que se redesenham no Sistema Educacional Brasileiro, em vista das reformulações que vêm ocorrendo e se, estas, apontam para a ampliação de possibilidades ao exercício da vivência democrática com autonomia.

Estas possibilidades nos são apresentadas ao ponderarmos que a dinâmica, da vida societária e da política atual, tem colocado em relevo uma comunhão de anseios pelo exercício da democracia. E esta, por sua vez, se instala como carro-chefe entre as utopias relevantes em busca de novas identidades políticas nacionais, apesar da desnacionalização que o processo de Globalização assinala, nesta atual fase e até por causa desse risco.

Nesta fase histórica em que vivemos, as tendências básicas (que se delineiam no modo atual de reorganização do sistema internacional) assinalam a fragilidade dos mais diversos paradigmas teóricos “*diante da fertilidade e do inesperado da realidade*” (Lafer & Fonseca Júnior, 1994).

Esta conotação evidencia-se a nosso ver, entre outros pontos, no registro de que

Nos anos 80 previu-se tudo, menos a forma dramática e fulminante como ocorreu o fim da Guerra Fria. Ora, isto está a exigir, do analista, uma atitude de cuidadosa modéstia, em que, aparentemente, o melhor levantamento das forças que comandam o presente nem sempre indicará com firmeza os rumos do futuro, até o mais imediato. (Idem, p. 50)

Entretanto, os próprios autores acrescentam mais adiante, que “*essas salvaguardas não desqualificam o esforço analítico; devem, contudo, torná-lo mais cuidadoso*” (Ibidem). Para garantir esses cuidados, julgamos necessário recorrer à história, em busca dos reflexos que emanam dos níveis macros para os mínimos; dos eixos que sustentam a vida societária – como um todo – para a construção dos setores que a compõem e, no caso do nosso objeto de pesquisa, para a educação brasileira (em especial no ensino médio).

Assim, ressaltando a nossa preocupação em investigar os reflexos do processo de Globalização/“*Ocidentalização do Mundo*” no caráter das políticas públicas □ direcionadas à educação brasileira de nível médio □ e as consonâncias da proposta paranaense, decidimos continuar a elaborar nossas reflexões, neste trabalho, a partir de questões que assinalam as aspirações por democracia registradas na história.

Isto porque nossa história tem sido pontilhada por lutas, vitórias, derrotas e sonhos em busca de expansão dos direitos democráticos (que deveriam garantir cidadania plena a cada brasileiro) de modo a superar injustiças e preconceitos. A educação escolar tem sido palco concreto de toda sorte de vivências nesse sentido e, muitas vezes, até de modo contrário a esses direitos.

Viver democraticamente supõe viver com autonomia, de forma individual e coletiva. A autonomia pleiteada por educadores democráticos está sendo outorgada nestes tempos neoliberais (ou *sutilmente imposta?*) pelos governantes, para que as comunidades (no caso desta pesquisa, as escolares) resolvam os seus próprios problemas e, desse modo, facilitem a transição do Estado Provedor¹³ para o Estado

¹³ O Estado Provedor ou Estado Previdenciário ou Estado Empresário, refere-se ao Estado do Bem Estar Social (“*Welfare State*”) ou Estado Assistencial, idealizado e efetivado desde a década de 20/30 e em decadência desde os anos 70; ... “*que pode ser definido à primeira análise como Estado que garante ‘tipos mínimos de renda, saúde, habitação, educação, assegurados a todo o cidadão, não como caridade mas como direito político*’”. (Bobbio, 1995, p. 416).

Mínimo¹⁴ propugnado pela ideologia neoliberal vigente.

Inspirando-nos em Paulo Freire (1983, p. 33) e no seu alerta de que devemos conhecer o passado para entender o presente e construir intencionalmente o futuro, decidimos analisar alguns dos passos dados em direção à ampliação da vida democrática e da cidadania com exercício de autonomia, começando por indícios históricos registrados no decorrer da trajetória política do nosso país.

Esses indícios, a nosso ver, demonstram que os anseios atuais pela cidadania, numa vida democrática que venha a ser usufruída por todos os brasileiros, têm feito parte dos ideais de muitos e foram se inserindo na caminhada histórica, ainda que lentamente, como enfocamos a seguir.

1.3. UM SONHO HISTÓRICO NO QUINTAL

A Democracia tem povoado os nossos sonhos históricos, tem sido apregoada e buscada através dos quinhentos anos mesmo que, muitas vezes de forma isolada, por pequenos grupos, soando como rebeldia a poderes autoritários e, geralmente, consolidada mais no discurso (oficial, de políticos e do senso comum) do que na prática.

Os conceitos de Democracia passam pela origem grega do termo, com o significado de “*governo do povo*” (Ferreira, 1986) desembocando na confluência das três grandes tradições do pensamento político na teoria contemporânea, de acordo com Bobbio (et al 1995) a saber:

a) a teoria clássica, divulgada como teoria aristotélica, das três formas de governo, segundo a qual a Democracia, como governo do povo, de todos os cidadãos, ou seja, de todos aqueles que gozam dos direitos de cidadania, se distingue da monarquia, como Governo de um só, e da aristocracia, como Governo de poucos; b) a teoria medieval, de origem romana, apoiada na soberania popular, na base da qual há a contraposição de uma teoria ascendente a uma concepção descendente da soberania conforme o poder supremo deriva do povo e se torna representativo ou deriva do príncipe e se transmite por delegação do superior para o inferior; c) a teoria moderna, conhecida como teoria de Maquiavel, nascida com o Estado moderno na forma das grandes monarquias, segundo a qual as formas históricas de Governo são essencialmente duas: a

¹⁴ O conceito de Estado Mínimo é fundamentado pela tese neoliberal, postulando a retirada do Estado da economia, bem como da suplência das questões sociais, tornando-se apenas árbitro da sociedade, “*enxugando*” os gastos públicos ao máximo e minimizando as suas responsabilidades financeiras e sociais que passam a ser assumidas pela sociedade civil. (Frigotto, 1996a, p. 80-81).

monarquia e a república, e a Democracia nada mais é do que uma forma de república (a outra é a aristocracia). (p. 319. Grifos nossos)

De acordo com Benevides (1996) uma análise retrospectiva à nossa história tem demonstrado que a “*idéia*” de democracia, no Brasil, habitava os pensamentos “*de alguns dos nossos primeiros constitucionalistas e políticos – apesar da inexistência de um regime que sequer longinquamente se poderia identificar com democracia e cidadania.*” (p. 110)

Concordamos com Benevides, entendendo que a afirmação da autora faz sentido quando raciocinamos que: primeiro sonhamos, desejamos, idealizamos; depois, com o tempo, conforme as possibilidades que a vida concreta permite no confronto com outras forças (e se o objetivo inicial permanece) é que tentamos colocá-lo em prática e ele vai ganhando força coletiva (ou não) até que, num tempo histórico que muitas vezes já se distanciou daquele inicial, então, o sonho pode se tornar realidade. Geralmente à custa do empenho de várias gerações. É assim que se tem construído a história de um povo¹⁵... e, assim, a nossa tem-se desenrolado nesses quase quinhentos anos!

Benevides confirma o que a realidade tem concretizado, ou seja, apesar dos sonhos de alguns (ou de muitos?) a idéia de democracia tem se mostrado “*evasiva e na tangente da ‘curiosidade histórica’*”, limitando-se “*à área dos estudos jurídicos e parlamentares*”, (constituindo) “*parte do exercício retórico de bacharéis bem-intencionados*”, (convivendo) “*cordialmente com modelos de participação eleitoral excludentes, fechados, oligárquicos, com o ‘popular’ sempre ausente e a elite política ‘encharcada de burocratas’.*” (Op. cit., p. 111)

Na opinião de Benevides, a democracia manifesta-se através de dois modelos: um seria denominado democracia direta e o outro configuraria uma democracia indireta.

A autora menciona como exemplos de **democracia direta** as “*ciudades-Estados na Grécia Antiga, sistema que durou cerca de dois séculos (IV e V a.C.)*” ... “*em cantões da Suíça – os Landsgemeinde (no século XIII) e no século XVIII, os town meetings na região da Nova Inglaterra.*” (p.16)

A definição de **democracia indireta** tem ocasionado controvérsias entre os estudiosos, de acordo com Benevides. Essa autora prefere entendê-la como o governo

¹⁵ Cf. Xavier et al (1994) é nas primeiras décadas do século XX que “*surge o movimento operário e, por isso, alguns historiadores consideram que, a partir daí, é correto falar em **povo** enquanto força política na história brasileira.*” (p.172)

de representação eleito pelo povo que delega poderes aos eleitos (Op. cit.).

Como fruto de sua análise a autora citada afirma que, do Império ao Estado Novo, temos vivido formas e situações de **democracia semidireta**, configurada por ela como um sistema que une “*a complementaridade entre representação tradicional – eleição de representantes no Executivo e no Legislativo, principalmente – e formas de participação direta – votação em questões de interesse público.*” (Idem, p. 15)

A autora citada pesquisou, “*em diversos autores e textos constitucionais, indicações sobre propostas de 'recall' (revogação de mandato), ação popular, plebiscito (considerado como sinônimo de referendo, com o qual muitas vezes é confundido) iniciativa popular etc*” (p. 111). Em sua análise, Benevides considera esses recursos como instrumentos de democracia semidireta e de participação popular. Além disso, na opinião dela com quem concordamos, demonstram a trajetória do sonho de democracia em nossa história.

Conquanto no discurso geral e oficial sejamos considerados como uma sociedade democrática ou “*Estado Democrático de Direito*” (Art. 1º da Constituição Brasileira de 1988), nossos governantes (e políticos em busca de adeptos) têm buscado o apoio do povo apenas quando percebem que o seu poder torna-se ameaçado.

A história tem registrado que, ao ser eleito como representante dos seus eleitores (*representação tradicional*) configura-se a ação de cada mandatário, com o exercício de plenos poderes decisórios de sua parte, não sendo o povo consultado nem informado sobre as propostas feitas e/ou concretizadas.

Ao mesmo tempo, não há entre nós a conscientização do direito conferido a cada cidadão, individualmente ou em grupo, de acompanhar o mandato e requerer satisfações do político que ajudou a eleger. A maioria das pessoas desconhece o funcionamento das casas legislativas, até mesmo das Câmaras Municipais das cidades onde moram. Manchetes de jornais têm estampado esse desconhecimento, principalmente em tempos de eleição.

A sociedade brasileira não nasceu de ideais democráticos, seu governo desde o início (época da colonização) foi centralizador, nomeado na base da importância dada ao fator econômico, à renda pessoal ou posição “*nobre*” do indicado, ou como paga de favores hierarquicamente interessantes e, no dizer de Benevides:

Em brevíssimo resumo, aponta-se a representação distorcida, o coronelismo redivivo nas várias formas de clientelismo, o populismo de diversos matizes, o sistema eleitoral viciado e, ainda, o abuso do poder econômico nas campanhas

eleitorais. O que compõe, sem dúvida, um painel pouco animador da representação política, ao qual se agrega, conseqüentemente, aquela descrença do povo na política e nos políticos. (op. cit., p.25)

Entretanto, para confirmar que a “*idéia de democracia*” já habitava os pensamentos “*de alguns de nossos primeiros constitucionalistas e políticos*”, como germe, embrionando a sua concretização em nossa história, algumas ocorrências têm sido registradas e, entre elas destacamos as que Benevides indica como exemplos de democracia semidireta – a revogação de mandatos, a ação popular e o plebiscito nacional, que são assim explicados:

1. o princípio da revogação de mandatos (atualmente conhecido como ‘*recall*’) foi solicitado ao príncipe regente por José Bonifácio em discurso, na qualidade de vice-presidente de São Paulo, em janeiro de 1822 e apareceu pela primeira vez em nossa história no texto do decreto de 16 de fevereiro daquele ano, “*para as eleições do Conselho de Procuradores do Estado, criado pelo príncipe regente, (...) estabelecia a possibilidade de perda do mandato dos eleitos, por iniciativa de seus eleitores*” (Op. Cit., p. 112);

2. a ação popular “*foi igualmente pensada ainda no Império*”. A “*Constituição de 1824 previa a responsabilização penal dos juizes de direito e dos oficiais de justiça também por ação popular*”, em seu art. 157, em casos de “suborno, peita, peculato, concussão” (Idem);

3. embora, através da história, tenha havido várias tentativas e propostas de consultas ao povo, previstas em algumas das nossas Cartas Constitucionais (como as de 1937 e 1945) a história brasileira registra apenas dois exemplos de plebiscito nacional:

- “*o de 6 de janeiro de 1963. Nessa data, o eleitor foi convocado a se manifestar a favor ou contra a manutenção do parlamentarismo, sistema implantado por emenda constitucional de setembro de 1961*” (Benevides, 1996, p. 113);
- e o de 7 de setembro de 1993, previsto no art. 2º do Ato das Disposições Transitórias, da Constituição Brasileira de 1988 (Brasil, 1988, p. 163). Nesta data e através desse ato, o eleitorado deveria definir a forma (república ou monarquia) e o sistema de governo (parlamentarismo ou presidencialismo) para vigorar no país.

Entretanto, este plebiscito foi antecipado para 21 de abril de 1993, pela Emenda Constitucional nº 2, de 25 de agosto de 1992, no seu artigo único (Brasil, 2000, p. 136).

Feitos estes esclarecimentos e retomando a análise histórica, entendemos que ela pode demonstrar-nos, por exemplo, que o Estado Desenvolvimentista nascido

neste século, em 1930 – conquanto proclamasse entre os seus objetivos a vanguarda do desenvolvimento de forma democrática – acomodou-se entre a oligarquia agromercantil e setores urbanos emergentes, caracterizando-se como mantenedor do padrão colonial de exploração. Atingiu o seu ápice no governo Geisel (especialmente através da implantação do II PND – Plano Nacional de Desenvolvimento) e entrou em crise nos anos 80, de acordo com análise de Sallum (1996), da qual destacamos a afirmação de que:

O processo de liberalização em curso até 1982 não pôs em xeque o padrão básico de dominação que sustentava o regime militar e, antes dele, os regimes que moldaram a política brasileira desde os anos 30. Pelo contrário, a preservação da aliança sociopolítica organizada por um Estado de tipo Desenvolvimentista e sua renovação ante os desafios vindos da sociedade e do ambiente externo, foram essenciais para a manutenção de certo grau de controle dos dirigentes do regime militar sobre a liberalização. (p.42)

A partir de 1983, inaugurou-se um novo “processo de mudança política que deixaria para trás o regime militar, que inviabilizaria o experimento de construção de um capitalismo associado, mas nucleado por empresas locais (estatais e privadas) e que superaria o velho Estado Desenvolvimentista.” (Idem, p. 61)

Esse processo de mudança apresentou-se fortalecido por “desafios vindos da sociedade”, entre os quais a história tem registrado, nos últimos anos “o reconhecimento da mobilização política, em vários setores da sociedade civil, em torno das propostas de participação popular – tanto para a elaboração da nova Constituição (1987-1988), através das ‘emendas populares’, quanto para a inclusão dos institutos de democracia semidireta¹⁶ no texto constitucional.” (Benevides, 1996, p. 110)

A esse respeito e para clarificar o entendimento de sociedade civil, julgamos pertinente esclarecer que, neste estudo, interessa-nos o conceito de Bresser Pereira (1995) de que... “sociedade civil é o povo organizado e ponderado de acordo com os diferentes pesos políticos de que dispõem os grupos sociais em que os cidadãos estão inseridos” (Bresser Pereira, 1995, p. 91).

A mobilização popular, da sociedade civil, em busca de ideários coletivos democráticos, representa uma das facetas do processo planetário de inter-relações que concretiza atualmente a *ocidentalização do mundo*. Nessa nova civilização emergente, a divisão que existe entre os seres humanos desde que começaram a organizar-se em

¹⁶ Entre os institutos de democracia semidireta, a autora destaca e analisa ações de participação popular por convocação ou por iniciativa de grupos, como: o referendo, o plebiscito, o *recall*, entre outros, conforme mencionamos anteriormente.

sociedades de classes, está agora colocada em nível mundial, entre os que detêm o monopólio do pensamento e os que dele são excluídos. Desse modo, caracteriza-se uma nova Sociedade do Conhecimento, agora não mais apenas letrada mas, inclusive, informatizada, uma vez que uma nova base científica do processo de trabalho potencializa as capacidades intelectuais.

No grupo dos que detêm o monopólio do pensamento poderíamos, grosso modo, situar os dirigentes das grandes organizações, detentores de um impressionante estoque de informações. Estas, não podem ser geridas como um capital porque, se forem simplesmente armazenadas, não compartilhadas, elas se esclerosam, se defasam com incrível rapidez (Lojkine, op. cit., p. 311).

Essa peculiaridade e as demais exigências fundamentais do momento histórico atual – oriundas da revolução informacional – e situadas entre as suas possibilidades tecnológicas, facultam o entendimento de que não se pode falar em tal *revolução* sem nenhum suporte social evidente. Tais suportes sociais deverão ser criados por “*todos nós, conscientemente ou não, usuários das Novas Tecnologias da Informação*” (Idem, p. 309).

De acordo com Souza (1995), “*na verdade o que há é a tentativa de redivisão do mundo e o reforçamento das fronteiras econômicas das regiões, sob o comando dos monopólios das grandes potências*” (p.18).

Esta redivisão do mundo afeta a reorganização interna de cada país em desenvolvimento, como o Brasil, conforme tem acontecido nas fases anteriores do processo de *ocidentalização*, interferindo na educação nacional, o que analisaremos a seguir.

1.4. POLÍTICA E EDUCAÇÃO NO MUNDO OCIDENTALIZADO E EM SEU QUINTAL

A década de 90 assinalou a atual fase do processo de globalização das relações políticas, sociais e econômicas, dentro dessas características da nossa contemporaneidade, que apresentam um redesenho geopolítico do mundo, conforme mencionamos anteriormente. Por meio do fortalecimento da internacionalização da economia e, como parte da tentativa de *ocidentalização do mundo*, a Globalização se concretiza após uma trajetória que tem constituído a própria história do capitalismo

(Ianni, 1992).

Essa conjuntura da Nova Ordem Mundial – instaurada pelo processo de Globalização – transformou, recentemente, a questão da qualidade em bandeira planetária para todos os setores da vida social. Esta questão foi por nós tratada em pesquisa que resultou na nossa Dissertação de Mestrado, sob o título: Qualidade/Qualidade Total: embrião de uma nova tendência pedagógica escolar? (Miranda, 1995).

Todos os setores que compõem a vida social recebem influências e interferências do processo de Globalização/*Ocidentalização do Mundo*. Interessam-nos os reflexos que se espargem sobre a educação de nível médio (atualmente incluída no conceito de educação básica) e que têm desencadeado movimentações no sentido de organização da educação escolar nesse Quintal, o Brasil.

De acordo com a visão econômica, estabelecida nessa Nova Ordem Mundial, a educação é considerada uma estratégia-eixo para fazer face à competitividade e à produtividade. Entende-se que a universalização qualificada da escola básica sendo oferecida às camadas populares, atenderá às novas exigências de capacitação geral e do delineamento do perfil de trabalhador requerido nos tempos atuais.

Entretanto, o conceito de escola básica contém diferentes entendimentos. O conceito legal estabelecido pela nossa legislação (a Constituição Brasileira de 1988, a nova LDB nº 9.394/96 e suas regulamentações) se entrelaça em consonância com o conceito econômico estabelecido pelo empresariado, representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI).

Quanto às agências financeiras internacionais componentes do sistema do Banco Mundial e que efetuam empréstimos para a reorganização do sistema educacional brasileiro, atualmente, consideram como educação básica o Ensino Fundamental, com suas oito séries. Mesmo com esse entendimento, o conceito já se ampliou se for considerado o de algumas décadas atrás que se referia à escolaridade de 1ª a 4ª séries. Nesse sentido, Nogueira (1999) comenta que

A expressão Educação Básica vem sendo utilizada de forma genérica e ambígua pelo BIRD nos acordos/empréstimos concedidos ao Brasil. Ora a expressão Educação Básica representa ensino de 1ª a 4ª séries, ou de acordo com a legislação atual, primeiro ciclo do Ensino Fundamental, ora a Educação Básica representa o ensino fundamental completo. Mas, em nenhum relatório ou acordo/empréstimo assinado com o Brasil a expressão Educação Básica

*representou para o BIRD o conjunto do Ensino Fundamental com o Ensino Médio.(p.17)*¹⁷

Referentemente ao Ensino Médio, ele é contemplado em algumas regiões, porém, com caráter generalizante. A educação profissionalizante é oferecida mas não para todos, com enxugamento que “alivie” o Estado visivelmente, como está fazendo o Estado do Paraná, por exemplo, que analisamos no capítulo 3 deste trabalho.

O conceito do senso comum, vivido pela grande maioria da população, está interligado com as dificuldades financeiras de sobrevivência, exigindo que os indivíduos se encaminhem para o mundo do trabalho ainda muito cedo e empurrando-os para a evasão escolar. Sob esse conceito a educação básica abrange da primeira à quarta séries do Ensino Fundamental e nem essa redução a maioria tem conseguido completar.

O poder instituído pela Nova Ordem Mundial e ressoado pelas nossas legislações, apregoa que depois de concluída a educação básica, de caráter generalizante até o Ensino Médio completo, ela constituirá uma base sólida para uma preparação profissional. E que, desse modo, atenderá às propostas do empresariado quanto à exigência do perfil de trabalhadores para o *chão da fábrica* (Neves, 1995).

A realidade do senso comum, ou seja, que a grande maioria da população brasileira sequer tem ultrapassado a metade do Ensino Fundamental, fica sem solução. A solução é protelada para um futuro indefinido, quando o conceito de Educação Básica contido na legislação for cumprido, nas próximas gerações.

Quanto às gerações atuais, têm que se defender aos “trancos e barrancos”, com “bicos” e/ou dependendo da solidariedade para conseguir o básico – pelo menos uma refeição por dia – porque a exigência de ensino médio completo para efetuar trabalhos de chão de fábrica está se firmando entre os empresários. Basta ler os classificados de jornais e/ou ver as reportagens sobre o desemprego que se alastra e a fome que se instala.

Nesse contexto, paradoxalmente, tem sido invocada a educação escolar, especialmente a de nível básico (no seu entendimento legal, ou seja, até o Ensino Médio completo). Entende-se que, desse modo, se possibilitará o enfrentamento da crise que tem causado problemas com as questões da qualidade, produtividade, competitividade e lucro nas empresas, em geral. Essa crise surgiu em virtude das ebulições do processo

¹⁷ Não nos delongaremos nessa questão dos conceitos para a educação básica. Mais informações a respeito podem ser encontradas, por exemplo, em: Fonseca (1995a; 1995b; 1996a; 1996b); Abádia da Silva (2000); Nogueira (1999).

histórico, bem como da defasagem entre a evolução científica e tecnológica, em contraste com a capacitação dos trabalhadores.

Há um emaranhado de questões que irrompem, quanto à eliminação das arestas dessa crise, no tocante à solução para o problema da exclusão de trabalhadores em massa. O número dos excluídos cresce mais e mais, gera violência, aumenta o desejo consumista, prejudica e atemoriza a todos, inclusive aos detentores do poder político-econômico, ainda que aparentemente a salvo nas alturas da pirâmide do poder econômico.

Os proponentes dessa solução têm apregoado que a escolarização de nível básico viabilizará a inserção de cada país no cenário da competitividade internacional. Afirmam que isto se dará pela capacitação de seus cidadãos, de forma compatível com as exigências de qualidade e produtividade que caracterizam a atual *Sociedade Globalizada do Conhecimento Tecnológico Informacional*. E, assim, “a educação passa a ser considerada a palavra-chave para a formação de trabalhadores responsáveis, eficientes, bem informados e autônomos, constituindo a alavanca indispensável para o crescimento econômico das regiões subdesenvolvidas.” (Zibas, 1997, p.58)

A cada vez que a história registra uma fase de transição, como marca evolutiva entre dois períodos históricos, a educação tem sido invocada – entre outros fatores – como requisito ao preparo dos indivíduos, das diversas camadas sociais, para bem enfrentar o resultado das transformações requeridas. Sob um outro ponto de vista, acredita-se que esse preparo poderá assegurar a qualidade almejada e garantir a sua continuidade pelo maior tempo histórico que o grupo hegemônico conseguir. Essa face da educação, é analisada por Nunes (1998) ao comentar alguns exemplos da História, como estes que citamos a seguir:

- na comunidade primitiva, “enquanto certos grupos se estagnavam nas formas tradicionais da vida tribal, outros se avantajaram pela posse e pelo desenvolvimento dos conhecimentos e das habilidades, ultrapassando a idade da pedra e ingressando em novos estilos de vida em comunidades dedicadas à agricultura e ao comércio, mais que à caça e ao pastoreio dos rebanhos. Aí começam a surgir as cidades em cujo seio, no antigo Oriente, a atividade educacional corria por conta de sacerdotes, não apenas medianeiros do valor sagrado, mas especialistas nas técnicas da escrita, da leitura e detentores de variados conhecimentos teóricos, práticos e profissionais” (Idem, p. 37);
- na Antiguidade – “Até nas classes baixas eram coisa vulgar a leitura, a escrita e o cálculo. Catão exigia que o escravo, capataz de um domínio, soubesse ler e escrever. Muito antes dele já estavam bem estendidos o conhecimento do grego e a instrução elementar” (Nunes, 1998, p. 38);

- Durante a Idade Média, sob o predomínio do poder da Igreja, os sacerdotes eram instruídos a abrir escolas e ensinar gratuitamente as primeiras letras às crianças que lhes eram confiadas, especialmente para encaminhá-los ao sacerdócio (Idem, Ibidem, p. 39).

Após esse período, os séculos seguintes – assistindo à passagem do Feudalismo para o Capitalismo – adentraram a Modernidade: iniciada com a realidade governada por reis absolutos, a ideologia evoluindo para o Liberalismo e tendo como um dos seus princípios a Democracia; com a intensificação das exigências de leitura e escrita, também para as camadas populares, por acordo com a burguesia emergente¹⁸ e porque as camadas dominantes não puderam mais prescindir de trabalhadores com um perfil de capacitação cada vez mais sofisticado.

Os trabalhadores, por sua vez, a cada momento histórico têm buscado alargar mais os seus espaços, consolidar as suas conquistas. Apesar dos revezes e, ainda que suas mobilizações ocorram com diferentes intensidades, têm exigido o seu direito de inserção nos benefícios com que as transformações lhes acenam. Têm conseguido apoio de elementos de outras categorias ou posições sociais, em virtude da difusão de ideais democráticos.

Durante os séculos XIX e XX, os movimentos em prol de educação pública para todos os cidadãos aceleraram-se, em meio à Revolução Industrial, à avalanche dos avanços tecnológicos e às ideologias defendidas por grupos diversos.

O século XX está configurado como ponto de referência na transição histórica ao final da modernidade. Traz consigo as inseguranças, temores e indefinições próprias dos períodos transitórios. “*Nunca houve tanto fim*” – desabafa Kurz (1993). Com tais conotações, tem sido considerado detentor de vários cognomes por diferentes autores, entre eles o de “*menor século da História*”, o século do “*fim da história*”, “*síntese da História da humanidade*” (em outras perspectivas: “*o longo século vinte*”) e, recentemente, de uma forma pessimista, ou realista (cf. Souza Santos, 1997) “*um século infeliz (e) um século idiota.*” (p. 75)

A nosso ver todas essas análises instigam defesas e críticas – se considerarmos que cada uma delas é resultante de um viés diferente – dentro das mais variadas possibilidades, para as muitas abordagens, na multiplicidade de áreas que se abrem à investigação científica. E, nesse caso, cabe-nos um desafio em busca de outros

¹⁸ A burguesia, enquanto classe revolucionária, lutava pela consolidação dos direitos liberais: liberdade, igualdade, individualismo, democracia e o direito à propriedade privada. O apogeu da luta foi a Revolução Francesa (1789), com a vitória da burguesia e a instalação do Estado Burguês.

veios para a pesquisa, apesar de visões tão catastróficas pois, concordamos com Frigotto (1996a) quando adverte que *“as visões apologéticas, irracionalistas e reducionistas da realidade produzem alienação e reificação do ‘status quo’ ”* (p. 195).

No que se refere à Educação Brasileira, podemos afirmar que a concretização de todas as suas transformações, em termos de tendências educacionais, ocorreu em pleno século XX, ou seja, há menos de um século. Nesse período deparamos com um agitado processo, na tentativa de conseguir a melhoria da educação escolar, bem como a democratização das relações entre educadores e educandos, através de vários movimentos de luta.

Voltando a nossa atenção para o Brasil verificamos que, através dos séculos, os movimentos organizados em prol da Educação trouxeram em seu bojo transformações ideológicas locais. Estas refletiram as transformações mundiais, contribuindo para a proliferação de diversas correntes pedagógicas e para embrionar outras que atravessaram o século XX, com manifestações sociais e ideológicas variadas como, por exemplo:

- o movimento dos pioneiros da Escola Nova;
- a organização de grupos (como os de defesa da escola pública, contrapondo-se aos defensores da escola particular);
- reformas diversas (destacando-se desde a Reforma Capanema, na década de 40, ao acordo MEC/USAID que nos legou a LDB 5.692/71 e a Lei nº 5.540/68 culminando, no final do século, com a nova LDB nº. 9.394/96).

Esse movimentado processo ocorrido na educação brasileira, durante o século XX, teve como um de seus panos de fundo a busca de relações democráticas na educação escolar. Também foi buscada a formação do perfil de cidadão trabalhador, que viesse a atender às novas exigências da Sociedade do Conhecimento letrado, com sua rapidíssima evolução para o conhecimento informacional. Esse processo somou-se e respondeu aos de outras áreas da sociedade que também se agitaram, impulsionadas pelos avanços científico-tecnológicos e pelas relações político-econômicas que aceleradamente se globalizavam.

A sucessão de acontecimentos (gerados por essas demandas) envolveu e foi envolvida pelas mais diversas tendências educacionais desde a Pedagogia Tradicional. Sucederam-na e mesclaram-se a ela todas as demais pedagogias que têm influenciado as gerações brasileiras desde então como, por exemplo, a Pedagogia da Escola Nova, a Pedagogia Tecnicista, a Pedagogia Progressista (com suas vertentes) e, no final do

século, a Pedagogia da Qualidade.

A Pedagogia Tradicional atravessou a Idade Média, chegou aos nossos tempos (e ao Brasil) com menosprezo à educação das camadas populares, com características da educação Jesuítica (herdada dos séculos anteriores) e misturada às influências de Herbart. A Reforma Protestante mobilizou reações manifestas na educação escolar através das ações da Contra-Reforma, analisadas por Ponce (1995) ao afirmar que

...os ideais da Contra-reforma foram esmeradamente desempenhados pelos Jesuítas (...) A educação jesuítica só usava os recursos pedagógicos como um instrumento de domínio. Especializados sobretudo no ensino médio, os jesuítas conseguiram de tal forma realizar os seus propósitos que, desde os fins do século XVI até os começos do século XVIII, ninguém se atreveu a disputar à Companhia de Jesus a hegemonia pedagógica que a Igreja havia reconquistado. (...) De fato, afirmamos mais uma vez, os jesuítas nunca se importaram com a educação da pequena burguesia ou com a das chamadas camadas 'populares'. (p.122)

Na escola tradicional – que respondia às exigências da sociedade brasileira conservadora, adepta do patriarcalismo e do clientelismo, cujos ranços se manifestam até nos dias atuais – imperava o *magister dixit*, ou seja, sua pedagogia conferia ao professor autoridade absoluta sobre o aluno (física e mentalmente); tornava o discípulo um “cofre” do conhecimento *depositado* de forma discursiva pelos *mestres*, devendo o aluno devolvê-lo tal e qual o escrevera o autor memorizado e da forma ou quando o mestre requeresse (Cf. Saviani, 1984). O aluno deveria sujeitar-se até mesmo a castigos físicos impostos pelos mestres e com a concordância dos pais.

Durante séculos, os dirigentes do mundo concretizaram a diversificação das oportunidades educacionais, a saber: os aristocratas passaram a recebê-la na escola, entendida como espaço específico da transmissão dos conhecimentos que eram considerados relevantes para a formação de um *homem educado*; para os filhos dos nobres e da alta burguesia esse ideal era buscado na *educação cavalheiresca*; para a pequena burguesia, nas escolas primárias municipais; e, os demais, continuavam se educando mutuamente na vida prática (Ponce, 1995).

Mesmo com o advento do Renascimento, da Reforma Protestante e da Contra-Reforma, não houve preocupação geral com a educação do povo que continuava sendo visto e tratado com desprezo, injúria e sarcasmo. As oportunidades de educação eram evidenciadas na proclamação dos ideais burgueses que primavam pela formação do homem rico e culto: “*Enquanto a burguesia mais rica triunfava nas universidades, a*

pequena burguesia invadia as escolas primárias” (Idem, p. 104). “*A cultura renascentista descansava de fato sobre as finanças dos banqueiros*” (Ibidem, p. 109).

A Reforma valorizava a educação, conforme palavras de Lutero: “*O Tesouro melhor e mais valioso de uma cidade consiste em ter muitos cidadãos puros, inteligentes, honrados e bem-educados, porque estes podem recolher, preservar e usar convenientemente tudo o que há de bom*” (Idem, p. 120). Mas, conforme registra o mesmo autor, Lutero referia-se às massas populares como “*o senhor todo mundo*” (“*Herr Omnes*”) destinados a apenas obedecer.

De acordo com Lutero, *o senhor todo mundo* deveria ser alfabetizado para poder ler a Bíblia, pois esta leitura o ajudaria a desenvolver a docilidade e a submissão a Deus e aos governantes, porque Ele assim o determinou. Segundo Ponce, mesmo com o advento da Reforma Protestante e a expansão quantitativa do número de alfabetizados Painter (um historiador da pedagogia, de formação Reformada) “*reconheceu ‘que não se fundou nenhum sistema popular de instrução’.*” (Idem)

Sobre as relações entre educação e trabalho Ponce comenta que (com as mobilizações da Contra-Reforma) enquanto “*os Jesuítas desprezavam de modo tão claro tudo o que se referia à educação popular, havia outras ordens católicas que se encarregavam dessa educação*”. Em 1666, o padre Charles Demia (“*incensado pelos católicos como o iniciador do ensino primário*”) pedia escolas gratuitas para o povo, que fossem escolas do trabalho, ensinando trabalhos manuais, de modo “*que as escolas venham a ser agências de informação ou lugares de mercado em que as pessoas abonadas pudessem ir buscar servidores domésticos ou empregados comerciais ou industriais*” (Idem, Ibidem, p. 124-125).

E as Revoluções que se sucederam – Francesa e Industrial – aumentaram a necessidade de exércitos de trabalhadores, *livres*, tecnicamente capacitados mas, na realidade, “*as massas exploradas da Antigüidade e do Feudalismo apenas haviam trocado de senhor*” (Cf. Ponce, op. cit. p. 134).

Caminhando na História – enveredando pelo século XIX e no decorrer do século XX – verificamos que continuou a acontecer a escolarização tradicional, mesclada pelas novas tendências pedagógicas que se desenvolviam pouco a pouco; as questões da autonomia e do direito de cidadania vão lentamente sendo pensadas.

Quanto a este quintal do mundo ocidentalizado, “*o Brasil havia chegado ao século XIX como uma nação de segunda classe e chega ao século XX também como*

uma República de segunda classe” (Cf. Xavier et. al., 1994, p. 202). E, no tocante à educação no Quintal, *“o sistema educacional brasileiro constituiu-se no agente exclusivo de formação das camadas superiores para o exercício das atividades político-burocráticas e das profissões liberais, consolidando um padrão de ensino humanista e elitista”* (Idem, p. 122).

Conforme registro em vários estudiosos como Xavier (op. cit.), a escolarização que atravessou o século XX, teve um crescimento constante dos anos 10 aos anos 60 e, daí até a década de 90, nota-se como ponto comum nos diversos discursos, a luta pela ampliação das oportunidades escolares, do exercício de relações democráticas dentro e fora da escola, dos direitos do cidadão, além do aprofundamento, também, de graves problemas como a repetência e a evasão. Do ponto de vista da sistematização, o que se pôde verificar foi:

- educação primária para as massas;
- ensino médio que se ramificava em uma educação secundária (propedêutica, com estudos científicos e clássicos para os filhos da elite) e uma educação profissionalizante àqueles que necessitavam trabalhar desde muito cedo (não apenas para suprir o seu sustento mas, inclusive o de seus familiares) bem como para atender às exigências do mundo da produção;
- educação superior em áreas humanas para os oriundos das classes populares que lograssem o prosseguimento de seus estudos e, em áreas “nobres,” para os filhos da elite.

Ao longo do século XX, apesar de o desenvolvimento da indústria requerer trabalhadores letrados e tecnicamente preparados, do aumento considerável de trabalhadores urbanos e da pressão exercida pelos movimentos de trabalhadores em prol de *“ensino para todos”*, as escolas não conseguiram assegurar condições de acesso, permanência e/ou aprendizagem da educação de que as massas têm necessitado. A Pedagogia Tradicional, acusada de grande parte dessa culpa, foi bastante contestada, propiciando o florescimento de todas as demais Pedagogias que vieram combatê-la. Muitas questões motivaram esse embate, assinalando o interesse de diversos grupos: econômicos, minoritários, classistas, humanistas e outros.

Uma dessas propostas pedagógicas foi a Escola Nova, de acordo com Ponce (1995), manifesta através de duas correntes, uma denominada Metodológica e a outra Doutrinária, cujos percalços impulsionaram mais tarde uma terceira corrente

intermediária sobre a qual o autor não apresenta detalhes (p. 157-175).

Gerada nos séculos anteriores, a Escola Nova surgiu por volta de 1900 e disseminou-se pela Europa e pelos Estados Unidos da América do Norte. Desde o final da Primeira Guerra Mundial este país já substituíra a Inglaterra em sua influência sobre o Brasil. De lá foi trazida a Nova Pedagogia, na década de 20, divulgada por intelectuais brasileiros ligados às classes médias e intelectualizadas (Saviani, 1984).

Todavia, a Escola Nova – no Brasil – manifestou-se nos grandes centros pois, na maioria dos Estados da Federação ela só se desenvolveu nas décadas seguintes, como experiências isoladas e/ou emaranhada com metodologias tradicionais.

Efetuada uma crítica à rigidez metodológica e programática da Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova surgiu como uma proposta progressivista, ou seja, fundamentada em ideais de progresso, de desenvolvimento, de aprimoramento. Primava pelo atendimento e incentivo ao trabalho pessoal, individual, embora estimulasse atividades em equipe, grupais, bem em consonância com a época de ufanismo desenvolvimentista que já se instalava.

A Escola Nova impressionou o mundo da educação e deixou uma marca considerável que, até nos dias de hoje, impregna o discurso de muitos educadores. Por seus custos serem bem mais elevados do que os da Escola Tradicional este fator, entre outros, possivelmente tenha reduzido a Nova Proposta a escolas experimentais, muito bem equipadas e, por isso mesmo, só eram acessíveis a grupos de elite. Mesmo assim, o seu prestígio foi significativo também nas proximidades deste Quintal, “*não deixando, em conseqüência, de influenciar o pensamento pedagógico latino-americano*” (Saviani, op. cit. p.15).

A Nova Pedagogia proclamou a valorização dos trabalhos em grupo e dos aspectos biopsicológicos do educando. Colocou-o como centro da educação e o professor na condição de assessor, estimulador do interesse e da aprendizagem dos alunos.

Seus ideais, porém, não encontraram respaldo por parte do poder oficial para a escola pública. O desinteresse se explica pelo fato de que as classes escolares precisariam conter poucos alunos, para possibilitar ao professor um atendimento individual, condizente com a pretensão e o ritmo da aprendizagem de cada um, o que viria a onerar em muito os cofres públicos, no oferecimento da educação escolar às camadas populares.

Essa nova visão desequilibrou o conceito de disciplina e de autoridade do professor. A Escola Nova foi caracterizada por seus opositores como escola elitista, responsável pela indisciplina dos alunos, pela perda da autoridade do professor e defendida por seus simpatizantes com o lema “*melhor uma boa escola para poucos do que uma escola deficiente para muitos*” – registrado unanimemente nas obras citadas de Saviani (1984); Ponce (1995); Xavier (1994); entre outros.

Os anos 40, do século XX (século contendor das transformações educacionais brasileiras) assinalando o progresso da indústria, marcam a exigência de trabalhadores cada vez mais qualificados e o fortalecimento da burguesia industrial e agrário-exportadora, os “barões do café”, bem como do operariado urbano, criando novas forças sociais que contestaram a escola de elite (Xavier, 1994).

Então, o fenômeno da urbanização, favorecendo as diversas pressões sociais, políticas e econômicas, forçou a cada década, o atendimento à necessidade do ingresso e da permanência das camadas populares na escola. Através de lutas e pressões sociais, foi ocorrendo um significativo aumento do número de oportunidades, embora não suficiente até o momento atual.

A crescente exigência no sentido de facilitar o acesso das camadas populares à escola, embora precária mesmo nas regiões mais desenvolvidas, é inoperante ainda hoje na maioria dos rincões desse Quintal-Continente. Contudo, tem havido uma considerável diferença quantitativa da escolarização, embora sem atingir o índice de qualidade de que as camadas mais pobres têm necessitado até aos dias atuais, para inserir-se na Modernidade e/ou na Pós-Modernidade (Xavier, op. cit.).

Após os anos 50, o capitalismo monopolista consolidou-se estimulado pelo direcionamento da economia. O nacionalismo é superado pela “euforia e futurismo”. Nas palavras de Xavier (op. cit.): “... no início dos anos 60, podemos observar que a prosperidade que fundou a euforia do governo JK (que prometia **50 anos em 5**) estava ameaçada já em seu nascedouro” (p. 209). Isto porque com esta “euforia” triplicaram “os problemas e a dívida externa, a inflação e os conflitos sociais” (Idem).

Aquele período de euforia e futurismo impulsionou a internacionalização da economia que se firmou em ações planejamentistas, pois “com o crescimento da burocracia estatal, o planejamento surge como instrumento neutro que vai substituir o ‘político’ pelo ‘técnico’, a ‘demagogia’ pela ‘ciência’, o ‘carisma’ pela ‘eficácia’ ” (Idem, p. 207).

De conformidade com as transformações nos meios de produção, pelo aparecimento de novas tecnologias e das linhas de montagem que adotavam a sistematização ajustada ao movimento, os psicotécnicos selecionavam operários para a adequação a essas novas exigências do mundo da produção industrializada. Mais uma vez respingavam os reflexos do processo de Globalização na educação brasileira.

Sincronizada com essas exigências, surge na escola a *Orientação Vocacional*, que se caracterizava pela orientação aos escolares adolescentes e adultos a fim de direcioná-los para diversas opções profissionais. Este trabalho era fundamentado em estudos psicológicos sobre a formação da personalidade humana em tipos e estes, relacionados a potencialidades e aptidões que lhes seriam universalmente inerentes, de acordo com diversos estudiosos da história da Orientação Educacional no Brasil, entre os quais ocorre-nos listar: Pimenta (1981); Ferretti (1988); Kuenzer (1989); Grinspun (1994).

Também Xavier (1994), analisando essa época histórica, reconhece que “*a educação escolar passou a ter um papel-chave na padronização da mão-de-obra composta por um contingente de pessoas vindas do campo e consideradas despreparadas para o trabalho na indústria.*” (p. 215)

Em resposta a esses novos apelos, a educação escolar foi se adequando, como parte integrante do contexto social que é. E, assim, a Pedagogia Nova – no Brasil – apresentou a partir desse período uma “racionalização do ensino”, através de uma corrente de pensadores a que Saviani (1984) e Ponce (1995) denominam *Metodológica* e que, no dizer deste último, coloca Ford na base da nova técnica do trabalho escolar e não Comênio (op. cit., p. 161-162).

Ousamos dizer que todas essas idéias – de racionalização doutrinária do ensino, a serviço das novas exigências do mundo da produção – foram, aos poucos, ecleticamente “fundidas” até se diluírem. Passaram, então, a apontar para uma nova manifestação pedagógica, numa tentativa de defesa e, ao mesmo tempo, de combate a elas. Apresentaram uma conotação política e politizadora que germinara e abria brechas através das fragilidades que foram surgindo, tanto no campo político como no campo pedagógico.

Um provável exemplo dessa afirmação pode ser a manifestação que se verificou no Ensino Médio, no Brasil – especialmente no Estado de São Paulo – originando os *Ginásios Vocacionais*. Famosos pela especificidade de seu trabalho, eram

voltados para a preparação de futuros profissionais. Pelo seu caráter inovador, pareceram *ameaçadores* aos poderes dirigentes e atraíram violenta repressão que os atingiu na época da Ditadura Militar, dilacerando a vida de eminentes professores.

As inovações educacionais (mais tarde *ameaçadoras*) evoluíram com a onda democratizadora ocorrida após a Segunda Guerra Mundial. Trouxeram em seu rastro o tema da alfabetização de adultos, a inquietação com a expansão quantitativa da educação e, nas décadas seguintes, estimularam e fortaleceram os Movimentos de Educação Popular (Xavier, 1994, p.216).

De acordo com Saviani (1984), a Escola Nova contribuiu para *desorganizar o ensino* nas escolas da rede oficial e “*rebaixar o nível da educação às camadas populares*” (p. 14). Isto ocorreu em virtude das conseqüências que a Nova Teoria provocou ao aprimorar a educação das elites nas poucas escolas experimentais e à não-educação das massas – ao instaurar o afrouxamento da disciplina e o aligeiramento de conteúdos pela secundarização de sua transmissão (p. 70).

Os primeiros anos da década de 60, de acordo com Xavier (1994), deram continuidade “*à tendência modernizadora que já vinha sendo forjada desde meados dos anos 50*” (de cunho desenvolvimentista) exigindo a inclusão das massas no processo econômico e político, com reformas de base. Assim, “*a primeira metade da década de 60 ficou conhecida no cenário educacional brasileiro como o período dos Movimentos de Educação Popular*”, com ênfase na alfabetização de adultos, politização das camadas populares e com o sentido de esclarecer-lhes os seus direitos de cidadãos, para conceder-lhes “voz e vez” (p. 215-216).

A partir de 1964, com a ditadura militar instaurada no Brasil, prevaleceu a opção política de submissão da economia ao controle do capital internacional e a fiscalização repressiva às manifestações políticas e sociais. A educação escolar e a vida de muitos educadores foram policiadas, dentro e fora das salas de aula. O Serviço Nacional de Informação (SNI), garantiu o controle e a manutenção da ordem. A idade mínima de 12 anos para o ingresso no trabalho infantil (garantida pela Constituição de 1967) dificultou ainda mais o acesso e a permanência das crianças oriundas das camadas populares na escola, problema este que tem se arrastado historicamente antes e depois desse período.

Durante essa época, as desigualdades aprofundaram-se, o analfabetismo aumentou, apesar do discurso de destaque à educação como fator de desenvolvimento.

Recorrendo novamente a Xavier (1994) verificamos que

Tanto as políticas empreendidas de forma global pelo Estado quanto aquelas específicas na área da educação foram gradativamente assimilando a terminologia técnica característica do planejamento consubstanciado pelas idéias de intervenção, controle e racionalização. (Idem, Ibidem, p. 227)

A alfabetização de adultos foi “*tratada de forma a neutralizar as experiências ocorridas no início dos anos 60, consideradas de caráter subversivo pelo governo militar*” (Idem, p. 237).

A Pedagogia Tecnicista surgiu como uma evolução dessa tendência racionalizadora e planejamentista, numa tentativa de adequar a educação escolar à questão funcional, organizacional e aos avanços tecnológicos da época, que na escola referiam-se à máquina de escrever – geralmente mecânica – aos mimeógrafos e, quando muito, à utilização de filmes (de rolos). Estes eram raramente utilizados pela inexistência de pessoal especializado para manejar os projetores. Alguns desses aparelhos permaneceram intocados até hoje, “na caixa”, pelo medo de que fossem danificados.

Essa intenção – de adequar a educação à questão funcional – manifestou-se na “tecnologia do papel”, pois o trabalho pedagógico exigia uma imensa parafernália de fichas para organizar, apresentar e avaliar a sua produção. Transformou a escola no pseudoprotótipo de um escritório. Distanciou entre si alunos e professores, tornando a relação escolar burocrática, cartorial, impessoal e criou o “professor funcionário”.

Dentre as características desse perfil de, podemos recordar que o professor era apenas cumpridor de obrigações e horários estritamente designados, supervisionados e punidos com minúcias. Deveria tratar com os alunos apenas as questões relativas aos conteúdos específicos do cotidiano da sua disciplina. Por exemplo, um professor de Matemática estava desobrigado de *corrigir* ou dominar o idioma nacional nas avaliações de seus alunos, ou de tratar com eles questões éticas ou sociais.

A Pedagogia Tecnicista favoreceu a alienação e a estagnação do aprendizado de vivência democrática, prejudicou a organização e a criatividade do pensamento literário das gerações por ela atingidas. Isto ocorreu porque esta proposta priorizava a esquematização das idéias, refletindo na economia de vocabulário, de organização do pensamento em frases de forma reduzida e causando grandes prejuízos no aspecto redacional dos alunos.

A prática pedagógica tecnicista utilizava exageradamente as chamadas

questões objetivas, de escolha de alternativas, organizadas pelos professores e contendo espaços, previamente designados, para que os alunos assinalassem as respostas. A constância e a predominância dessas atividades, no cotidiano escolar, criou uma certa “preguiça mental” na elaboração do pensamento oral e escrito das gerações que a vivenciaram, tanto de alunos como de professores.

O entendimento de que o maquinário condizente com os avanços técnicos próprios da época deveria fazer parte da escola pública serviu, também, a intenções eleitoreiras – com as quais certos políticos utilizavam-se do poder e da máquina governamental. Isto porque essas intenções (ou crença ingênua? ou atitude perversa?) eram camufladas sob o propósito de proporcionar não apenas “*escolas para todos*” mas, inclusive, escolas que preparassem tecnicamente os filhos do povo para as inovações do mundo da produção.

Como exemplo dos frutos desses despropósitos podem ser encontradas, no interior paranaense, em regiões rurais, ruínas de colégios de ensino médio da rede oficial que foram construídos nas décadas de 60/70. Construídos e equipados com refinado aparato técnico e tecnológico da época, com conforto e decoração sofisticados, contrastavam com a comunidade que vivia muito pobremente, sem infra-estrutura básica de saneamento, sem estradas, sem meios de comunicação. Enfim, sem a qualidade de vida condizente com a época, numa realidade rural das mais precárias.

A própria comunidade depredava essas escolas, por vários motivos como, por exemplo: falta de professores (motivada pelas dificuldades de locomoção e permanência); cursos que não funcionavam, ou funcionavam precariamente, por não haver profissionais capacitados para ministrá-los; revolta provocada pela disparidade entre a ostentação do colégio e as condições de pobreza da comunidade.

O combate à alienação instalada com a Pedagogia Tecnicista, denotou-se através da Pedagogia Progressista¹⁹, de cunho político-social, ramificada nas tendências Libertária, Libertadora, Histórico-crítica (defendida por Saviani) e Crítico-social dos Conteúdos (assim cunhada por Libâneo).

Essa tendência pedagógica apresentou-se como tentativa de politização de professores, pais, alunos e da comunidade em geral; tornou o currículo escolar vivo,

¹⁹ “O termo ‘progressista’, emprestado de Snyders é usado aqui para designar as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação” (Luckesi, 1991, p. 63).

entremeado de questões sociais da realidade de pais, alunos e educadores; transformou a escola em local de discussão e fortalecimento dos direitos do cidadão como parte do currículo escolar; mobilizou politicamente setores sociais, especialmente os menos favorecidos, incentivando-os a ir às ruas com reivindicações diversas, em defesa de grupos minoritários e do povo como um todo.

De grande florescência entre nós durante a década de 80, com sua ação política dentro e fora da escola, essas pedagogias despertaram e incentivaram o exercício da cidadania, através do estímulo à criticidade e à participação político-social dos brasileiros, com visíveis resultados obtidos pela força coletiva organizada.

As Pedagogias Progressistas impulsionaram um grande avanço: pela mobilização das camadas populares em termos da faceta político-social, despertada no perfil delineador de cidadão para os brasileiros.

No entanto, concordamos com Assmann (1993) quando afirma que esse *“acentuado viés ético-político”* marcou a consistência das propostas crítico-sociais, porém, faltou-lhes avançar na mediação das questões técnico-científicas e político-econômicas, o que vem favorecendo a sua coexistência no presente *“com práticas conservadoras, e pode até servir de cobertura ideológica para corporativismos privados de sérios propósitos educativos”* (p. 50).

Vivenciamos esse prognóstico de Assmann durante os anos 90, quando deparamos com os incentivos a uma Pedagogia da Qualidade, que resultou de uma proposta para a melhoria da educação, advinda do setor empresarial brasileiro □ representado pela Confederação Nacional da Indústria (CNI)²⁰. Esta idéia referia-se à transposição da Filosofia da Qualidade Total²¹ à Educação. Naquela época, esta

²⁰ O sistema CNI é constituído pelas seguintes entidades: Confederação Nacional da Indústria (CNI) – entidade sindical patronal, criada em 12 de agosto de 1938; Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) – entidade de formação profissional de mão-de-obra para a indústria, criada em 22 de janeiro de 1942; Serviço Social da Indústria (SESI) – entidade que presta assistência aos industriários e seus dependentes nas áreas de educação, saúde e lazer, criada em 1º de julho de 1946; Instituto Euvaldo Lodi (IEL) – caracterizado como entidade civil sem fins lucrativos, destinado a promover a interação Indústria/Universidade, criado em 1969 (Cadernos IEL, 1991 - v.1; v.3).

²¹ “A Filosofia da Qualidade Total, assim considerada e cognominada por estudiosos do setor administrativo, pode ser identificada atualmente por siglas como: **TQC** (Total Quality Control); ou, em suas versões para o Português: **CQT** (Controle de Qualidade Total) ou ainda **GQT** (Gerenciamento da Qualidade Total). Essa filosofia se insere no tema do gerenciamento administrativo desenvolvido ao longo do século; atualmente, constitui-se em uma modalidade de administração empresarial com tendência a generalizar-se mundialmente e, sob a forma como é hoje conhecida, resulta da conjugação de várias abordagens teórico-práticas complementares, que se sucederam e interpenetraram, com mais evidência a partir da década de 40, dando origem a três escolas distintas: americana, japonesa e européia” (Miranda, 1995, p. 31).

proposta foi polemizada e combatida pelos Progressistas; adotada por alguns Estados Brasileiros, entre os quais Minas Gerais destacou-se como pioneiro (Miranda, 1995)²².

Apoiada pelos dirigentes do “*Meta-estado*”²³, embora aparentemente rejeitada por alguns Estados, essa proposta tem gerado uma pedagogia eclética em todas as instâncias governamentais e no ideário dos educadores em todos os níveis do Sistema Educacional. Temos observado a ocorrência desta afirmação nos discursos orais e escritos de muitos professores para os quais temos lecionado em cursos de Especialização em nível de Pós-graduação/Especialização, no Estado do Paraná.

Esta proposta, de transposição da Filosofia da Qualidade Total à educação, é assim definida por um representante dos propositores: “*A Pedagogia da Qualidade é, por assim dizer, a interface educacional que conecta a economia e a cultura, entendida esta última como um modo próprio de pensar, agir e fazer*” (Marques, 1992, p. 10)²⁴.

A Pedagogia da Qualidade vem se apresentando como tentativa de resgate das relevâncias de cada uma das tendências anteriores, numa nebulosa combinação de termos que altera e distorce os conceitos originais. Entretanto, bem retrata estes tempos de transição e reforça aquela afirmação de Assmann, que citamos anteriormente.

Embora tenhamos tratado detalhadamente sobre as características da Pedagogia da Qualidade, em nossa dissertação de Mestrado (Miranda, 1995), conforme já mencionamos, faremos um rápido resumo dela. Temos percebido que há falsos entendimentos a respeito dessa proposta que já impregnou a educação escolar.

Julgamos que essa recapitulação será útil para as análises que realizaremos no próximo capítulo deste trabalho, sobre a questão da autonomia das comunidades escolares de nível médio no Estado do Paraná e dos seus relacionamentos com a SEED, sobre as reformas educacionais que ora se implantam. Então, verificamos que a Pedagogia da Qualidade assim se caracteriza:

- é uma Pedagogia de Resultados, fundamentada em padrões de rendimento;
- utiliza metodologias de gestão empresarial: (cada indivíduo é gerente do seu próprio

²² A movimentação, no Brasil, com vistas à transposição do GQT ao Sistema Educacional Brasileiro, é abordada em nossa Dissertação de Mestrado, sob o título: **QUALIDADE/ QUALIDADE TOTAL: EMBRIÃO DE UMA NOVA TENDÊNCIA PEDAGÓGICA ESCOLAR?** (Miranda, UNIMEP, 1995).

²³ Meta-estado é o termo utilizado por McLaren (1993) para designar o poder dirigente do mundo nos atuais tempos globalizados que se consolidaram neste século XX.

²⁴ Marques, Oswaldo Vieira. Superintendente Nacional do IEL/CNI.

fazer, tendo como meta a *Qualidade Total*²⁵); incorpora as contribuições da Psicologia Comportamental, especialmente as teorias de Maslow, McGregor e Herzberg (Escola de Relações Humanas; década de 20/30); nas empresas que a adotam, as técnicas e procedimentos valorizados pela Filosofia da Qualidade Total, denominados *ferramentas da Qualidade*, são encontrados em manuais que devem ser fielmente seguidos; entre outras questões, embora valorize trabalhos em equipe, incentiva a criatividade, produtividade e flexibilidade de adaptação individual com e para a competitividade, contraditoriamente;

- a avaliação prima pela atenção aos resultados, durante e após o processo, em busca da excelência. Deve ser realizada de forma interna (auto-avaliação, avaliação individual, grupal e até pelo coletivo maior da empresa ou instituição escolar) e deve também ser externa (através de auditorias – indicadas pela própria empresa e/ou outras instituições externas – no caso da educação: a UNESCO, o MEC e/ou Secretarias de Educação Estaduais e Municipais). Resulta em premiações e em certificações do índice de qualidade, expedidas pela própria empresa e/ou instituições externas. No Estado do Paraná essa premiação está regulamentada em documento que trata do *Prêmio para as Escolas de Excelência* (Paraná, 1995) que integra as propostas de reformulação da educação paranaense, sobre o que discorreremos no próximo capítulo. Em nível internacional, são especificados padrões de avaliação por órgãos específicos, entre os quais citamos a série ISO 9.000;
- todos são gerentes ou clientes, conforme a posição que cada um ocupe em dado momento; a proposta para uma empresa ou escola de Qualidade é centrada no “cliente” e, este, varia conforme a situação de relacionamento que se apresente. Na escola: ora é o aluno, ora é um professor, ora é o pai ou a mãe, ora pode ser um membro da comunidade externa ou interna etc., isto é, refere-se àquele que, num determinado momento, requer a ação de outra pessoa ou outro setor da escola e, de cada vez, um é cliente e o outro gerente, podendo inverter-se a condição numa outra situação;
- a **comunidade escolar** (a exemplo da comunidade empresarial) é composta pela **comunidade interna** e **comunidade externa**. Na escola, é externa quando se refere aos pais e a qualquer membro da sociedade que colabore com a escola; é interna no que se refere aos professores, aos alunos e aos funcionários. A comunidade escolar deve participar da elaboração do Projeto Pedagógico da escola, acompanhar a execução, a avaliação e o *feedback* de suas propostas, programas e subprojetos (assim também procede a comunidade empresarial quanto ao projeto da empresa que adota essa “filosofia”);
- essa Pedagogia da Qualidade tem sido incentivada, respaldada e financiada pelas organizações internacionais, coordenadoras da atual fase do processo de ocidentalização do mundo, para empresas ou sistemas escolares (Miranda, op. cit., 1995).

Esta análise se confirmou posteriormente em estudos de diversos pesquisadores, como Lauglo (1997) em seu artigo *Crítica às Prioridades e Estratégias*

²⁵ De acordo com Marques & Mirshawka (1992) ... “O conceito de Qualidade Total extrapola em muito o do produto bem feito. É um conceito dinâmico, em constante mutação e desenvolvimento, que busca sempre satisfazer as necessidades dos clientes, fornecedores, comunidade, funcionários e investidores” (p. 137).

do Banco Mundial para a Educação, no qual comenta o que dissemos anteriormente, ou seja:

a 'orientação ao cliente' é a 'expressão-chave' do documento (...) no qual o Banco Mundial estabelece esse planejamento como orientação aos governos para os quais empresta dinheiro (p. 11) - e que - há ênfase no 'estabelecimento de padrões' de rendimento e na necessidade de se dar mais atenção aos 'resultados da educação'. (p. 12)

Consideremos que, nestes tempos de Globalização, as políticas nacionais e também as internacionais direcionam as políticas educacionais. Estas tendem a consolidar-se após divergências e conflitos entre os vários grupos componentes da sociedade, no embate de suas forças, até se transformarem em “consensos” cuja duração nem sempre é previsível.

De acordo com seus defensores, a proposta da Pedagogia da Qualidade favorece uma substituição do conceito de “*homo economicus*” dos séculos XIX e XX, pelo de “*homo culturalis*” para o século XXI, caracterizado como “*perfeitamente integrado ao seu tempo pela versatilidade e capacidade de selecionar e assimilar a avalanche de novas informações, às quais estaria diuturnamente exposto*” (Zibas, *op. cit* p. 58).

E hoje □ na época da microinformática, em plena revolução informacional (Lojkine, 1995) □ quando a sociedade do conhecimento, a sociedade letrada, já não consegue admitir o analfabetismo, além das deficiências contidas no perfil incompleto do cidadão (e da ausência de cidadania para a maioria), o mundo e o Brasil se deparam com um problema de extrema gravidade: o **analfabetismo funcional**, não apenas dos que se evadem do sistema, dos que foram rejeitados por ele mas, por um motivo muito mais catastrófico: os pseudo-alfabetizados.

Tais analfabetos funcionais são aqueles que permanecem na escola, percorrem todas as séries e graus do ensino escolar, possuem diplomas, porém, não conseguem utilizar competentemente a língua nacional “*na prática são incapazes de entender, por exemplo, como funciona o metrô e não conseguem consultar uma lista telefônica ou ler uma bula de remédio*” (Singer, 1995).

O Jornal Folha de São Paulo, em 31/07/94, estampava em manchete: “O BRASIL TEM A PIOR EDUCAÇÃO BÁSICA E O MAIOR CONTINGENTE RELATIVO DE ANALFABETOS FUNCIONAIS, DIZ RELATÓRIO DA ONU”.

E a mobilização em torno do Programa de Educação para Todos, que agitou

o início da década de 90, destacou essa nossa mazela ao constituir “as bases dos planos decenais de educação, especialmente dos países de maior população do mundo” (Brasil/MEC, 1993).

No grupo que engloba esses países, denominado EFA-9 (*Education for All*, ou seja, *Educação para Todos*), além de estarem reunidos os países mais populosos do mundo – incluindo o Brasil – há algumas outras identificações de uns com os outros, através de várias questões (Brasil/MEC, 1993, p. 11). Estas questões os colocam como ameaça aos destinos individuais e coletivos da humanidade, conforme as palavras do Representante Geral da UNESCO que transcrevemos a seguir:

Juntos, os nove países participantes (desse evento) - Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão - constituem mais do que a metade da população mundial, incluindo dois terços dos analfabetos adultos e a maior parte das crianças que não têm acesso à educação. Assim, é evidente que não pode haver progresso global significativo no campo educacional sem progresso em seus próprios países. Como líderes dos países mais populosos do mundo, têm uma responsabilidade muito especial perante a comunidade internacional. O destino da Educação Para Todos está em suas mãos juntamente com tudo o que representa este movimento para o nosso futuro individual e coletivo. (Brasil/MEC, 1994b, p. 37 - Grifos nossos)

Esta realidade escabrosa, embora nos coloque em situação gritante, não constitui exclusividade brasileira – ou desses nossos parceiros do grupo EFA 9 – quanto ao tema que encerra. Há algumas décadas, ela tem sido percebida como parte da conjuntura deste momento histórico em que, até mesmo, as nações do denominado Primeiro Mundo têm-se inquietado com a mediocridade que grassa nos seus próprios fundamentos educacionais e que “ameaça até mesmo o nosso futuro como nação e como povo”, conforme consta em documento oficial norte-americano sob o título UMA NAÇÃO EM RISCO (EUA, 1983).

Pesquisadores têm apontado, só em Nova York, cerca de dois milhões de indivíduos nessas condições de analfabetismo funcional (Singer, 1995).

Na Inglaterra, recentemente, chegou-se a propor uma volta à palmatória, ao extremo autoritarismo, no desespero de se conseguir resultados qualitativos à educação escolar básica.

É. Está atualmente constatada a deficiência da escolaridade e outras mais no próprio meio dos dirigentes do mundo, não se podendo negar:

- que a educação escolar deve produzir resultados cognitivos, de qualidade compatível e imprescindível a estes tempos paradoxais de competitividade, de busca e manutenção de autonomia;

- que esses resultados apresentam-se embaralhados com o tema da globalização das relações econômicas e de reconfiguração da cartografia geopolítica mundial;
- que os países do Primeiro Mundo rejeitam as “*vastas correntes migratórias vindas do Leste europeu e asiático, do Sudeste latino-americano e do Sul africano, continuam cerrados e se cerrando cada vez mais ao que este mundo privilegiado enxerga como hordas de bárbaros*” (Singer, op. cit.).

As “hordas de bárbaros” contêm não apenas elementos da chamada “classe média” como de classes operárias (e até de elite). Tanto uma como as outras, mesmo e apesar de sua escolaridade, migram por não encontrar condições de qualidade de vida e de trabalho, condizentes com os benefícios que deveriam usufruir dos avanços tecnológicos e da época presente, em seus países de origem.

Diante da atual crise, a conjuntura do mundo contemporâneo aponta como solução a obrigatoriedade da educação básica até ao final do Ensino Médio²⁶. No que se refere às políticas educacionais dos países em desenvolvimento, indicam a educação e a produção do conhecimento científico na educação escolar, como recurso instrumentalizador de ações detentoras da competência hoje requerida, como “*eixo da transformação produtiva com equidade*”, o que é tratado em extenso documento que leva este título (CEPAL/ UNESCO, 1992).

Em que pese a incontestável importância do conhecimento, como informação que subsidie a realização de qualquer tipo de ação, questiona-se a necessária consistência que o mesmo deva conter, para que não seja apenas técnico, científico, imediatista, mas que agregue a essas qualidades, outras que contemplem posicionamentos críticos, éticos, políticos e de repercussão social.

Entretanto, as propostas de modernização das sociedades, coordenadas pelos “Senhores do Mundo”, têm contemplado a educação de massa com ênfase na escolaridade e habilidades cognitivas básicas: linguagem, ciências, matemática, como instrumentos de resolução de problemas técnicos e de comunicação nos relacionamentos, enquanto estudiosos dos documentos oficiais como Demo (1997) e Lauglo (1997), por exemplo, alertam para o fato de que os proponentes não atentam para as questões morais e sociais, além de apresentarem o significado de “*habilidades de comunicação*” de forma obscura.

E o Brasil, em suas tentativas de inserção na atual fase do processo de

²⁶ Nos classificados de jornais, os mais variados, as ofertas de emprego apontam para uma generalização de exigências básicas de 2º Grau (Ensino Médio) completo para o exercício de tarefas que, até bem pouco tempo, eram satisfeitas por funcionários com 1º Grau (Ensino Fundamental).

globalização, como age e reage aos direcionamentos colocados pelas organizações internacionais às suas políticas educacionais? É o que comentaremos a seguir.

1.5. REVENDO E CONSTATANDO OS REFLEXOS

Embora o século XX tenha sido palco da explosão de várias tendências educacionais em nível mundial, com ensaio de diferentes propostas que se entremearam, sucederam umas às outras e convivem na cotidianidade das práticas escolares, durante a maior parte do século, o ensino escolar tem-se desenrolado à parte das buscas por democracia.

Queremos dizer com isto que, quando se fala em perfil de cidadão, pensa-se nos conhecimentos técnicos, literários e científicos da cultura erudita. Não se tem conseguido clareza sobre outros aspectos que devem estar contidos no perfil de cidadão consciente de seus direitos, deveres, necessidades e possibilidades dentro da época em que vive e nas implicações desses temas com os relacionamentos sociais.

Ainda que não se tenha alcançado o perfil de cidadão integrado ao seu tempo de forma democrática e com condições de exercer a sua cidadania, ele foi objeto das propostas elaboradas pelas diversas tendências, que se delinearam dentro da realidade educacional, inclusive a brasileira. A busca deste perfil ganhou força, especialmente, com as pedagogias críticas defendidas pelo movimento progressista, nas últimas décadas.

Continua-se buscando, propondo sem, contudo, obter-se a concretização do delineamento desse perfil idealizado. Se vivemos um momento *sui generis* de transição, incertezas e mudanças aceleradas ele poderá ser conseguido justo nessa época de agora?

Impressiona-nos a constatação de Lojkin (1995) de que este momento histórico “*acena com uma mutação revolucionária para toda a humanidade*” e “*constitui o anúncio e a potencialidade de uma civilização pós-mercantil*” (p. 11).

Este anúncio de uma nova civilização que se instala, parece explicar a perplexidade que tem assolado os tempos contemporâneos, diante das vertiginosas transformações científicas e tecnológicas colocadas pelos meios de comunicação, invadindo as casas de todas as camadas sociais com notícias surpreendentes a todo o momento e no instante em que acontecem, em qualquer parte do mundo.

Entre a pluralidade de discursos sobre educação proferidos nos últimos anos no Brasil, têm-nos interessado, sobretudo, os que se referem à qualidade em educação. Por isso, encaminhamos a nossa atenção para a discussão e compreensão críticas da realidade conjuntural entrelaçada à escolar. Dentro da escola, afunilamos os nossos interesses neste trabalho para a questão das propostas de reformulação que atualmente estão se implantando, no nível médio, em sincronia com a evolução do processo de *ocidentalização do mundo*, o que abordaremos no próximo capítulo.

Não há como negar que as novas tecnologias e as máquinas “inteligentes” executam com perfeição o trabalho de muitos trabalhadores, ameaçando de exclusão até os portadores de altas qualificações, mesmo em países de *Primeiro Mundo*. Além disso, as estratégias de terceirização, o trabalho autônomo e o trabalho informal (em casa ou num escritório) em vez de emancipar os trabalhadores, podem camuflar as possibilidades de aumento do desemprego estrutural e crescente, que não é apenas problema brasileiro mas, também, mundial e conjuntural, como afirmam Offe (1995); Carmo 1992; Mejia (1995); Bruno et al. (1996); Antunes (1995) e outros autores.

Quanto à educação escolar brasileira, se considerada como um instrumento de busca da consolidação dos ideais democráticos, sua organização é recentíssima; consta praticamente das últimas décadas, conforme o exposto até aqui e, portanto, ainda tem muito que definir, incluir, superar e instituir.

Entendemos que, além dessas nossas reflexões, muitas outras questões educacionais demonstram o quanto a educação escolar ainda é incipiente e, por isso, merecem e devem ser abordadas em ocasião propícia. Entre elas, ocorre-nos listar, por exemplo, a valorização do magistério, a educação infantil de zero a seis anos, a educação especial para os portadores de deficiências, o ensino noturno. Muitas outras, podem e devem ser incluídas entre essas preocupações, o que reforça nossa constatação do quanto ainda há que construir, desmistificar, desfazer preconceitos e integrar no campo educacional.

Retomando nossas constatações, estes e tantos outros temas, que se pode facilmente citar, evidenciam que a nossa situação educacional, embora possua algumas “ilhas de excelência” – representadas por escolas de elite que nada deixam a desejar quando comparadas com a educação de países do chamado Primeiro Mundo – ainda se encontra plena de precariedade no que se refere a uma educação emancipatória para a maioria do povo brasileiro, na rede pública em geral.

Temos vivido desde a última década, uma fase inquietante no que concerne às tentativas de superação da defasagem em que se encontra o Brasil, em relação às possibilidades de sua inserção na Revolução Microeletrônica e Informacional. É uma fase preocupante, em virtude das mazelas escancaradas sobre a pauperização do sistema educacional brasileiro e do resultado, igualmente deprimente, que atinge a maioria da população.

Mais apreensiva se torna a análise, quando se verifica que as políticas instauradas, as leis promulgadas não obtiveram as soluções propostas e, mais grave(?!), os montantes financeiros que deveriam solucionar esse caos são desviados, por dirigentes corruptos tão comumente apontados nos escândalos públicos, desaparecendo o “ator”, o pecúlio e “*ficando tudo por isso mesmo*”, diria qualquer representante do povo que fosse entrevistado a respeito.

As perspectivas apontam para um novo jogo de forças, de grupos, de ideologias, para que o Brasil tente cumprir o que está registrado em seu Plano Decenal de Educação (Brasil/MEC, 1993) reafirmando a proposição do Art. 214 da atual Constituição Brasileira de 1988, que apresenta o seguinte enunciado:

Art. 214. A lei estabelecerá o Plano Decenal de Educação Plurianual, visando a articulação ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e a integração das ações do Poder Público que conduzam à:

I - Erradicação do analfabetismo;

II - Universalização do atendimento escolar;

III - Melhora da qualidade de ensino;

IV - Formação para o trabalho;

V - Promoção humanística, científica e tecnológica do País. (Brasil, 1988)

Esse Plano tem sido financiado pelos coordenadores do Mundo Globalizado, os “*Senhores do Mundo*”, porque os tem preocupado a repercussão fora das fronteiras nacionais, das nossas mazelas e dos demais países em desenvolvimento e subdesenvolvidos, através das “hordas de bárbaros” que lá chegam. Tais “*Senhores*” se fazem representar pelo Banco Mundial (para a sustentação financeira) e pela UNESCO (no que tange à recuperação educacional) regidos entre si pelos mesmos princípios (BRASIL/MEC, 1994b).

A esses poderes interessa a superação da nossa precariedade educacional por entenderem que, no caminhar do processo de globalização, ela põe em risco a evolução e, até mesmo, a sobrevivência da Humanidade, conforme já comentamos anteriormente em trecho do discurso proferido pelo representante da UNESCO, por ocasião da

Conferência de Nova Delhi e lembrado em Brasília durante o Congresso de Educação Para Todos (Brasil/MEC, 1994).

Apesar do descaso governamental verificado historicamente com a educação escolar destinada à maioria da população, os dois primeiros anos da década de 90 no Brasil, foram marcados com respostas nacionais aos *Senhores do Mundo* por uma significativa aproximação e entrelaçamento entre o setor empresarial e a educação, configurando uma nova resposta.

Este relacionamento foi articulado pelo MEC em conjunto com o sistema CNI (Confederação Nacional da Indústria) através do seu Instituto Euvaldo Lodi (IEL)²⁷ e contou com a participação de líderes governamentais (em nível Federal) e das Instituições de Ensino Superior (IES), representadas pelo CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras)²⁸.

Esta aproximação entre universidades e empresas, com um sentido de cooperação, de proveito mútuo e num entendimento de co-participação, visando o desenvolvimento da sociedade, existe há menos de 30 anos na Europa, nos Estados Unidos e é ainda inoperante no Brasil (Mendes Filho, 1991); (Cadernos IEL, v.3,1991).

Apesar dessa recenticidade, as relações entre Estado, universidades e empresas, no Brasil, aceleraram-se desde o final da década de 80 e, principalmente, desde o início dos anos 90, culminando com grandes eventos de envolvimento nacional, em resposta a uma “*crença transnacional na crescente explicação educacional dos desenvolvimentos e retrocessos nacionais*” (Ramirez, 1992, p. 414).

Essa crença no poder salvacionista da educação, já é repetitiva através da história, conforme comentamos anteriormente. Faz parte, hoje em dia, do paradigma

²⁷ Os 26 anos de atuação do Instituto Euvaldo Lodi (IEL) podem ser delimitados por três períodos, de acordo com Cadernos IEL, v. 1 e 3, 1991 e v. 4, 1992: “o primeiro de 1969 até 1986, foi marcado pelo pioneirismo de estabelecer alternativas para realizar a interação Indústria-Universidade”; no segundo período, de 1986 a 1990: a atuação se fez através de projetos agrupados na forma de programas operacionais que espelham os resultados da interação implementada; o terceiro período, a partir de 1990, edita o Plano Nacional de Interação Indústria-Universidade, “*englobando mais de 90 instituições de ensino superior e centenas de executivos empresariais com o suporte do IEL*” (v.3. p. 17) e desenvolveu “*ações enquadradas nos seguintes programas operacionais: Programa Oficina de Produções (POP), Programa IEL de Competitividade Industrial (IEL-CI) e Programa Educação pela Qualidade*” (v.4, p. 5).

²⁸ O CRUB (Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras) foi criado em 30/04/66, “*é uma sociedade civil, sem fins lucrativos, que congrega, por seus reitores, as universidades brasileiras, qualquer que seja sua natureza jurídica*”. A filiação é espontânea, sujeita à aprovação do Conselho Deliberativo e mediante o pagamento de taxa de ingresso.

O CRUB tem sua sede e foro na Capital da República e terá duração indeterminada (Estatuto do CRUB, 1994, p. 3-4). Atualmente há 90 Universidades filiadas ao CRUB (CRUB, 1995).

mundial de busca e implantação do binômio QUALIDADE²⁹ e PRODUTIVIDADE³⁰, para todos os setores da vida na Sociedade do Conhecimento Informatizado que se delinea, com o lema e resultados exigidos pela economia internacionalizada.

A internacionalização da economia e a evolução da sociedade industrial para uma sociedade tecnizada, que avança aceleradamente em direção a uma sociedade tecnologicamente informatizada, reclamam que empresas e países se tornem mais competitivos para que sobrevivam.

A competitividade³¹ exige produtividade com excelência de qualidade³² e requer um trabalhador capacitado para lidar com símbolos verbais e numéricos, bem como para explorar o potencial das máquinas inteligentes.

Os economistas alertam sobre um ponto de excludência, no encaminhamento da atual conjuntura:

- tanto para os indivíduos (que não forem inseridos no mundo do trabalho produtivo, por não possuírem a adequada capacitação profissional tecnológica, racional, participativa e criativa);

- como para os países (que não estiverem aptos a participar da competitividade com Qualidade Total), nesse limiar da *Revolução Informacional* e que se caracteriza, de acordo com Lessa (1992)³³, pela utilização

...da biotecnologia, da informática, da micro-informática, da velocidade da transposição das informações, dos macros-sistemas interligados, etc. Trata-se de associações simbólicas; de exercícios familiarizados com a abstração; da capacidade de operar e raciocinar com sistemas complexos; de adaptabilidade e estruturas lógicas e intercambiantes. (p. 54)

Esses conhecimentos são obtidos, via de regra, através da educação escolarizada e, conforme já comentamos anteriormente, o sistema escolar brasileiro não foi estruturado para tal. Embora contemporaneamente tenha havido certa ebulição e pluralidade dinâmica no estudo das questões pedagógico-escolares, de forma crescente, desde o começo do século e através dos anos e décadas, a busca de uma qualidade tal

²⁹ Sob o ponto de vista empresarial encontramos vários conceitos, entre os quais destacamos três: (1) “Qualidade é adequação ao uso do consumidor” (Juran 1990, p. 6); (2) “Qualidade é desempenho do produto e ausência de deficiências.” (Idem, 1991, p. 5); (3) Qualidade é tudo que alguém faz ao longo de um processo para garantir que um cliente, fora ou dentro da organização, obtenha exatamente aquilo que deseja, em termos de características intrínsecas, custo e atendimento (Lobo, 1991, p. 16).

³⁰ “Produtividade é fazer o máximo de quantidade que a qualidade permita” (Barros, 1992, p. 34).

³¹ Competitividade “é ter maior produtividade entre todos os seus concorrentes” (Campos, 1992, p. 6).

³² Excelência de Qualidade é produzir sem defeitos, de forma a atender aos interesses, desejos e necessidades do cliente (Marques & Mirshawka, 1992, p. 200).

³³ Prof. Carlos Lessa - Pres. do Cons. Reg. de Economia do RJ e Docente da UFRJ, in: ANAIS do Encontro Nacional Indústria-Universidade sobre Pedagogia da Qualidade, 1992, Sistema CNI, p. 54.

(que universalizasse o conhecimento letrado e sua utilização para a melhoria da qualidade de vida a todos os indivíduos escolarizados) não conseguiu ainda resultados expressivos em termos nacionais.

Ao analisarmos as últimas décadas, chama-nos a atenção a década de 80, que apresentou uma explosão literária de denúncia, análise crítica e propostas de solução para o estado lastimável em que se encontra até hoje educação brasileira. Essa explosão de análises direcionou-se, especialmente, quanto à inserção nos benefícios do seu tempo histórico para a parcela populacional desprovida economicamente e que constitui a maioria da população. Também nessa década se intensificaram os movimentos e pressões da classe trabalhadora por democracia e cidadania reais, bem como pelo reconhecimento da importância da escola como um dos espaços de luta para vencer as barreiras de classe.

No entanto (e até por isso mesmo) do ponto de vista empresarial-econômico, a década de 80 é tida como a “*década perdida*”, fase na qual se constata uma estagnação da economia brasileira, que tem à sua frente o desafio de enfrentar a competitividade em meio à efetiva e crescente internacionalização da economia, competindo com poderes, prestígios e influências, já estabelecidos e outros emergentes.

Em meio a estas questões, o MEC conseguiu uma gigantesca mobilização para que se efetivassem as respostas do Brasil aos *Senhores do Mundo*. Desta movimentação fizeram parte: representantes dos setores empresariais, políticos, sindicais, de Organizações Não-Governamentais (ONGs), educacionais (dos sistemas governamentais, particulares e de todos os níveis institucionais), durante os primeiros anos da década de 90. (Cf. os vários documentos constantes nas Referências Bibliográficas desta pesquisa como BRASIL/MEC).

Após essa mobilização inicial, cada Estado e Município da Federação, bem como instituições particulares, Sindicatos e ONGs assumiram o compromisso de efetivar as reformas da educação em seus respectivos sistemas escolares, de acordo com as diretrizes traçadas pelas organizações internacionais, recebendo para tanto, empréstimos consideráveis.

O Estado de Minas Gerais antecipou-se a essa chamada geral, adotando a *Escola de Qualidade Total*, em caráter experimental a partir de 1992, na rede municipal e estadual (em Belo Horizonte e arredores). Expandiu essa experimentação de oito escolas inicialmente, para 17 escolas em 1993 e, a partir de 1994, implantou a nova

proposta em todo o sistema estadual, com financiamento do Banco Mundial na base de 50% de um total de US\$ 300 milhões (Teixeira, 1993)³⁴.

Desde então, em cada Estado Brasileiro está sendo processada uma reforma do seu sistema escolar em todos os níveis, apresentando peculiaridades locais, de modo que cada um está “*territorializando*” a sua educação, no dizer de Barroso (1996b). Assim, ocorrem diferentes respostas, conforme as diferentes potencialidades e necessidades, embora tenham em comum as determinações da LDB nº 9.394/96. Também os estudiosos ligados às propostas progressistas para a educação têm apresentado sugestões, organizado estudos e debates eivados de análises críticas às propostas hegemônicas³⁵.

A seguir, no 2º capítulo, abordaremos a organização e reorganização do Ensino Médio no Brasil diante dos reflexos do processo de “ocidentalização do mundo”.

³⁴ TEIXEIRA, Nelson Carlos. (Chefe de Gabinete da SEED/MG). A Qualidade Total na Escola Pública de Minas Gerais. Palestra, in: I Fórum Internacional: “Excelência na Educação, o Desafio da Qualidade Total”. Brasília: MEC, 17/09/93. Obs.: Durante o Fórum de Educação Básica (S. Carlos, SP: agosto de 1993, p. 9), Teixeira explica como implantar, antecipar o sucesso e vencer objeções ao GQT (Gerenciamento de Qualidade Total) na educação, com base na experiência de Minas Gerais.

³⁵ Destacamos o GT (Grupo de Trabalho) da seção de Trabalho e Educação da ANPED (Associação Nacional dos Profissionais da Educação) com suas publicações, como a de Frigotto (1998).

CAPÍTULO II

A colorful illustration depicting a schoolhouse, labeled 'COLÉGIO', being constructed by large, stylized hands. One hand is positioned at the top, holding a green roof tile, while another hand is at the bottom, holding a brick. The schoolhouse has a red brick facade, a central arched entrance, and several windows with red shutters and small red hearts. The background is a soft, hazy landscape with a blue sky and green hills.

COLÉGIO

**A “Territorialização” da
Educação no Quintal**

"Tá vendo aquele colégio, moço?

Eu também trabaiei lá.

Lá eu quase me arrebento,

pus a massa, fiz cimento,

ajudei a rebocá.

Minha fia inocente,

vem pra mim toda contente:

"Pai, vô mi matriculá!".

Mas me diz um cidadão:

"Criança de pé no chão,

aqui não pode estudar".

Essa dor doeu mais forte,

porque queu deixei o Norte,

eu me pus a me dizê.

Lá a seca castigava,

mas do pouco queu plantava

tinha direito a comê".

COLÉGIO

* Música Popular Brasileira

Título: **Cidadão** (2ª estrofe)

Autoria: Lúcio Barbosa;

Cantor: Zé Geraldo;

CD: Brilhantes

CAPÍTULO 2:

A “TERRITORIALIZAÇÃO” DA EDUCAÇÃO NO QUINTAL

2.1. PREÂMBULO: QUE EDUCAÇÃO É ESSA?

Os dirigentes da educação escolar nos tempos contemporâneos estão encaminhando propostas de reformulação com caráter *globalizado*, isto é, atendendo à época atual de “Ocidentalização do Mundo” que aponta questões consideradas comuns e fundamentais em todos os *Quintais* da aldeia global, para caracterizar o perfil básico do trabalhador requerido, que apresente:

- educação básica completa como primeiro e principal requisito ao trabalhador, desde o “chão de fábrica”. Aqui se fala do conceito de educação básica, definido nas novas legislações com a abrangência da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio;
- domínio eficiente do vernáculo nacional oralmente e por escrito;
- utilização competente de uma língua estrangeira de caráter universal (inglês, espanhol, francês);
- conhecimentos de informática e manejo competente de recursos diversos de computador;
- postura, ações e atitudes que envolvam equilíbrio emocional, flexibilidade, e polivalência.

Todos esses requisitos devem ser conseguidos na escola, mas... em qual escola? Os que constroem as escolas, literalmente falando, também usufruirão delas?

A capa e a folha de rosto que iniciam este capítulo, reúnem elementos para essa reflexão, através da mensagem gráfica associada ao trecho indicado da música popular.

2.2. BRASIL: RESPOSTAS AOS "SENHORES DO MUNDO"

Revimos através do estudo de diversos autores – e colocamos no capítulo anterior – que o sistema escolar brasileiro tem sido pensado de modo a atender a

exigências vindas do exterior, dos poderes que têm coordenado o processo de “ocidentalização do mundo” e vem reproduzindo o que interessa ao mundo da produção, como formador da força de trabalho. Esta ação tem resultado numa paradoxal constatação da “*produtividade da escola improdutiva*” (Frigotto, 1983) e com endosso à “*pedagogia da fábrica*”. (Kuenzer, 1989)

No primeiro caso, de acordo com Frigotto (op. cit.), a improdutividade da escola pública acontece no seu despreparo para instrumentalizar os alunos oriundos das camadas populares ao ingresso no mundo da produção, de forma a poderem competir com os filhos da elite no mercado de trabalho. Entretanto, num surpreendente paradoxo, a escola pública apresenta sua produtividade no fato de inculcar naqueles alunos a submissão e obediência hierárquica cegas, além de, pela sua improdutividade, garantir o sucesso aos filhos da elite com menos competitividade, com conseqüente alijamento dos desprovidos de condições econômicas ao saber científico e erudito consistente, cuja assimilação poderia inseri-los no mundo da produção com sucesso.

No segundo caso, Kuenzer (op. cit.) demonstra como a *fábrica capitalista* “*educa o trabalhador*” e como a escola reforça a dominação do trabalhador pelo mundo da produção, através das relações pedagógicas autoritárias, da qualificação técnica deficitária, da ausência de consciência política dos educadores que, conseqüentemente, está também ausente na maioria dos pais e dos alunos.

As respostas dadas atualmente pelo Brasil a mentores externos, não acontecem pela primeira vez na História. Como discorremos anteriormente, as políticas educacionais brasileiras têm sido inspiradas, em ideários concretizados fora do Brasil ou em instituições não oficiais. Para efetivá-las, Freitag (1994) comenta que sempre foi necessário o deferimento do Estado, numa relação de submissão da educação à ação autoritária do poder governamental, tanto na organização como na legislação, controle, financiamento e determinação das atividades pedagógicas.

A mídia tem divulgado amplamente as negociações e pressões enfrentadas por dirigentes brasileiros e de outros países, nos últimos anos, no sentido de se adaptarem à atual fase de relações políticas e econômicas globalizantes, conforme as determinações das organizações internacionais dirigentes do mundo, entre as quais se incluem as que se referem à reorganização da educação.

Na última década esta conotação evidenciou-se nos projetos de “*Educação Para Todos*” (BRASIL/MEC, 1994a/b) que, além da extensão do direito à educação

escolar, tentaram incorporar às propostas os avanços científicos e tecnológicos informatizados, requerendo presteza à solução de antigos problemas, incluindo questões preocupantes e que se interligam. Entre estas, ocorre-nos listar:

- a necessidade de eliminação do “*analfabetismo funcional*” (Singer, 1995);
- a urgência da tentativa de erradicação do analfabetismo firmada, no Brasil, através do Plano Decenal de Educação (Brasil/MEC, 1993). Cada vez que essa discussão vem à tona, são fixados outros prazos, lançando para o futuro as soluções não conseguidas, geralmente atenuadas na forma de “frentes de trabalho” ou similares;
- a exigência do aumento da escolaridade mínima requerida ao trabalhador, ampliando, no contexto histórico contemporâneo, o conceito de educação básica (agora compreendida até ao final do Ensino Médio completo e generalizante), colocando a educação e a produção do conhecimento, instrumentalizador de ações, como “*eixo da transformação produtiva com equidade*” – título de extenso documento da CEPAL/UNESCO (1992);
- a colocação da educação profissional na LDB nº 9.394/96, não mais restrita apenas a um curso de formação e, sim, a um processo de educação permanente, tendo como fundamento inicial a Educação Básica completa e generalizante, porém à parte dela.

Os legisladores agem como se tivessem conseguido superar a questão da dualidade (historicamente colocada), entre o ensino médio generalizante e o profissionalizante. Desconsideram as questões concretas, referentes à baixa renda das camadas populares, que exigem o trabalho remunerado precocemente, na infância e na adolescência.

Além dessas questões, o documento que registra a nova Lei de Diretrizes e Bases Para a Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 espelha as propostas de reorganização do sistema educacional brasileiro, em todos os graus de ensino, advindas das políticas do MEC, em consonância com os ditames das organizações internacionais.

Nossa nova Lei da Educação Nacional reflete, também, as propostas educacionais que estão sendo implantadas em cada um dos Estados e Municípios da Federação. Alguns deles antecederam a própria Lei, reorganizando os seus sistemas educacionais no início da década de 90. Como exemplo, citamos Minas Gerais, Mato Grosso e Paraná – impulsionados pela mobilização por qualidade em escala planetária que ocorria nessa época, conforme pesquisa que realizamos para Dissertação de Mestrado, defendida em 1995 na Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP – (Miranda, 1995). Essa antecipação confirma o que dissemos anteriormente, no sentido de que já se sabia quais eram as modificações desejáveis à Nova Ordem Mundial.

Em vista dessas constatações, concordamos com Barroso (1996) em sua

afirmação de que os países do mundo ocidentalizado estão *territorializando* a sua educação, ou seja, atendendo às deliberações dos Coordenadores do Mundo, porém, entremeando-as com características locais e regionais – numa reação “sutil” – em busca dos interesses dos grupos governantes.

Esta análise se aprofunda com a advertência de Bueno (2000):

A deslegitimação e a desqualificação do Estado educador abrem espaço para a privatização e para novas regras de territorialização nem sempre muito claras. O aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica de municípios e escolas, por exemplo, implica uma proposta de reestruturação organizacional fundada no incremento de criatividade, independência, responsabilidade e compromisso local, além de maior participação da comunidade. (p. 45)

Entretanto, uma questão a ser considerada diz respeito à forma impositiva que perpassa as relações hierárquicas entre os mantenedores das escolas e os executores das reformas. Ao mesmo tempo, cada comunidade escolar também tenta salvaguardar os valores que lhes são caros, aos professores, às famílias e(ou) aos indivíduos, aos quais historicamente tem restado uma possibilidade limitada de exercer apenas a sua autonomia clandestina.

A respeito da imposição de um tipo de reformulação aos sistemas educacionais dos Estados da Federação Brasileira, em todos os graus e em todos os níveis, para atender exigências da Nova Ordem Mundial, quanto à questão da qualidade apregoada na década de 90, discorremos em nossa Dissertação de Mestrado (Miranda, op. cit.). O assunto encontra-se no capítulo 3, sob o título: Excelência à educação brasileira - os atores se mobilizam, tratando da questão com mais especificidade no subcapítulo 3.2 - Adesão ao transplante: a escola de Qualidade Total. (p.110-120)

A proposta daquela década – de transposição da Filosofia da Qualidade Total à educação – camuflou-se, na década que a sucedeu, com o incentivo à participação e à busca de autonomia de forma tutelada e manipulada, no processo de reforma que atingiu o Ensino Médio, recorte especial desta pesquisa.

Através da história da organização do sistema educacional brasileiro, esse grau de escolaridade tem sido visto como *ensino do meio* e, como tal, sufocado entre o Ensino Fundamental (2º nível atual da educação escolar básica) e o Ensino Superior de graduação universitária. Em virtude dessa visão, não tem conseguido identidade própria (Bueno, 2000, p. 63).

Aliás, a educação escolar brasileira, de modo geral, tem apresentado uma identidade frágil, incerta, de tal modo que – após quinhentos anos de história – em

menos de um século, ela tem sofrido várias reestruturações, o que é confirmado por Gonçalves & Pimenta (1992): “*Em pouco mais de cinco décadas e meia (1930-1988), ocorreram quatro grandes reformas do ensino no país: 1930/31 – Reforma Francisco Campos; 1942/43 – Leis Orgânicas do ensino; 1961 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; 1971 – Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º graus e documentos legais subsequentes.*” (p. 58)

Na década de 90 o sistema brasileiro de educação escolar passou pela quinta reformulação, oficializada pela atual e polêmica LDB nº 9394/96³⁶ e, mais uma vez, responde de forma a atender às deliberações externas, agora alinhavadas pelos atuais coordenadores do *Mundo Ocidentalizado*.

Em quinhentos anos de história, ainda não se conseguiu organizar um sistema de educação escolar capaz de abarcar a realidade desse Quintal Continente, de atender concretamente às necessidades universais do perfil de cidadão requerido no tempo histórico a que se refere.

Após o percurso de cinco séculos, ainda não se conseguiu entender e efetivar uma educação escolar que leve em conta as diferenças regionais, sem perder de vista as questões universais e vice-versa. A educação brasileira tem sido pensada, resolvida e colocada em prática de modo autoritário, por decisão de minorias que se digladiam agrupadas, em luta pelo poder de decisão. A execução é imposta a uma maioria deixada à margem do processo de elaboração, desconhecadora dele e descompromissada com a identidade necessária à educação pública de modo geral. Esse processo tem-se repetido de forma imperdoável, pelo sofrimento impingido às gerações sacrificadas durante o percurso.

Uma explicação poderia estar no seguinte raciocínio: as decisões dependem do jogo de forças entre os grupos sociais. Entretanto, os mais fortes, os grupos que têm prevalecido na tomada de decisões, nem sempre estão preocupados e(ou) comprometidos com a maioria da população.

Resumindo, o Ensino Médio ora é visto como aprimoramento ou complemento ao Ensino Fundamental, ora é exigido como preparatório e responsável

³⁶ Esta LDB nº 9.394/96 começou a ser pensada numa tentativa democrática liderada por adeptos da Pedagogia Progressista, que primavam pela participação irrestrita da população brasileira nesse processo, com a mediação de órgãos de classe e ONGs diversas, conclamando os brasileiros a um posicionamento político. Entretanto, prevaleceu um projeto posterior de interesses políticos restritos aos poderes governantes. Muitos autores têm escrito a respeito, como por exemplo: Saviani (1997), Demo (1997), Souza & Silva (1997), Grossi (1998) e Silva & Machado (1998).

pelo ingresso e consistência básica de conhecimentos, tanto ao Ensino Superior quanto ao mundo do trabalho. (Kuenzer, 1997)

Ao longo do século XX, o Brasil passou pelas mais relevantes transformações educacionais ocorridas nos seus quinhentos anos de história. Especialmente após a década de 40, a organização desse grau do ensino escolar tem apresentado como um de seus dilemas, a tensão entre duas de suas características: a educação geral propedêutica e a formação especial de caráter profissionalizante.

Apesar de este dilema estimular estudos, debates e embates, a sua dualidade estrutural tem se destacado. Em lugar de conduzir a uma síntese que faculte a continuidade de estudos e prepare para o mundo do trabalho ao mesmo tempo, ainda se caracteriza por:

- preparação de intelectuais dirigentes – possibilitada aos filhos da elite econômica, através da educação geral de caráter propedêutico, facultando o prosseguimento e o aprofundamento de seus estudos em profissionalizações de nível superior;
- terminalidade da preparação técnica, profissionalizante – à qual se dirigem até hoje os indivíduos oriundos das camadas populares, geralmente com desvantagens várias para estes diante daqueles, por resultar numa pseudoprofissionalização, desvalorizada, perante a que ocorre em nível superior.

Nas últimas décadas presenciamos a tentativa – fundamentada pela LDB 5.692/71 – de corrigir esta separação entre o pensar e o fazer, de unificar a dualidade da formação geral e da formação especial. Esta experiência foi realizada mediante cursos de caráter profissionalizante, técnico, porém, contendo uma formação geral que permitisse a continuidade dos estudos com ingresso ao ensino superior. Tal modelo, de origem norte-americana, fruto do acordo MEC/USAID, fracassou lá como aqui, não resolvendo a situação caótica que explicitamos nos arrazoados anteriores, protelando-a e, sob alguns aspectos, até mesmo agravando-a.

Refletindo com Bueno (2000, p. 139), reforçamos o nosso tema-tese sobre os reflexos do processo de “Ocidentalização do Mundo” na educação brasileira, confirmando que há uma articulação entre as influências resultantes das deliberações externas com os mecanismos internos no processo de reformulação das políticas

nacionais e que o modelo autoritário, historicamente verificado entre nós, nas diversas instâncias de poder, tem caracterizado os resultados obtidos na educação escolar.

Quanto às tentativas mais recentes para mudar a situação da educação brasileira, pudemos observar nos últimos anos, em âmbito federal, uma profusão de propostas de Emendas Constitucionais para a educação nacional em todos os níveis, com muitos debates e embates entre os legisladores e os setores organizados, tanto da área educacional como fora dela.

Desse jogo de forças entre grupos defensores de suas ideologias pedagógicas, resultou o sancionamento da nova LDB nº 9.394, em 20 de dezembro de 1996 *“depois de um parto interminável e em meio a algumas satisfações e muitas insatisfações”* (Demo, 1997, p.9).

2.3. AS RESPOSTAS EM EDUCAÇÃO SE OFICIALIZAM

A nova LDB nº 9.394/96 e outros documentos a ela relacionados oficializaram as mais recentes respostas do Brasil, aos Coordenadores do Mundo Ocidentalizado, no que diz respeito à reorganização do seu sistema educacional.

Um exemplo refere-se à efervescência da mobilização transcorrida a respeito da reforma da educação profissionalizante, com o propósito de garantir a defesa de ideais diversos, concernentes aos interesses de grupos e instituições e que se destaca no registro de um montante de mais de duzentas emendas específicas (Brasília Urgente, 1996, p. 27).

A nova LDB, resultante dessa efervescente mobilização, coloca a educação profissional não mais restrita a um curso e, sim, a um processo de educação permanente não mais integrado, obrigatoriamente, ao Ensino Médio e nem mesmo ao Sistema Nacional de Educação. (Souza & Silva, 1997)

Além disso, essa nova legislação – a LDB nº 9.394/96 – espelha as propostas de reorganização da educação nacional em todos os graus de ensino, advindas das políticas do MEC, em consonância com os ditames das organizações internacionais coordenadoras da educação na Nova Ordem Mundial.

Reflete, também, as propostas educacionais que estão sendo implantadas – em cada um dos Estados e municípios da Federação – conforme vêm-se desenvolvendo

nos últimos anos, contando com empréstimos proporcionados pelas organizações financeiras, representantes dos coordenadores do processo de “Ocidentalização do Mundo” e atendendo às suas deliberações.

Tais propostas têm suas matrizes nos documentos oficiais firmados junto aos diversos órgãos internacionais. Seguem suas diretrizes, as quais têm recomendado uma política de privatização educacional para a América Latina, principalmente no que diz respeito ao ensino médio. Entretanto, dados de pesquisa dos resultados da privatização levada a cabo no Chile, demonstram que não há evidências empíricas sólidas que justifiquem a adoção de políticas privativas (Figuerola, 1997, p. 49-56).

Apesar das análises de pesquisas, como a citada, o Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997 – que trata da educação profissionalizante no Brasil, ao regulamentar “o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9493, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional” – aprofunda a dualidade, aqui comentada, ao favorecer a desvinculação da educação profissionalizante ao Ensino Médio e assegurar o caminho da sua privatização.

A dualidade é novamente recolocada logo no início do documento, na elaboração dos objetivos da educação profissionalizante (no Art. 1º), ao considerá-la encarregada de “*promover a **transição** entre a escola e o mundo do trabalho*” (1º objetivo); “*Proporcionar a formação de profissionais... **com escolaridade correspondente aos níveis médio, superior de graduação e de pós-graduação***”. (2º objetivo – grifos nossos)

Passo a passo, a dualidade e a privatização vão sendo estimuladas e reforçadas, do começo ao fim desse documento-instrumento de regulamentação da educação profissionalizante em nível nacional, como em alguns exemplos que destacamos a seguir, com grifos nossos:

- no Art. 2º - “*A educação profissional será desenvolvida em **articulação com o ensino regular ou***”...

- no Art. 3º (nota-se que a educação profissional apresenta-se, em todos os seus níveis, como um sistema à parte, paralelo, ao Sistema Formal) - “*A educação profissional compreende os seguintes níveis:*

- I - **básico**: (refere-se à educação de caráter supletivo, fora da educação formal) **...independente de escolaridade prévia...** (portanto, desvinculada em ambos os casos);*

II - técnico: destinado a alunos **matriculados ou egressos do ensino médio**, (em qualquer dos casos caracterizando a desvinculação, garantida no Art.5º - “*A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do ensino médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou sequencial a este*”);

III - tecnológico: corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados “*a egressos do ensino médio e técnico.*” Em ambos os casos de forma não concomitante e, portanto, favorecendo a desvinculação.

Para continuar neste tipo de análise, teríamos de percorrer cada um dos artigos do Decreto, o que delongaria desnecessariamente este trabalho de reflexão que ora propusemos e poderia torná-lo enfadonho. Utilizamos esta estratégia apenas com o objetivo de ilustrar nossas observações no tocante às consonâncias da reforma pela qual passa a educação brasileira, com os desígnios dos *Senhores do Mundo*.

Além desse documento que citamos, outros documentos oficiais relacionados ao tema que estamos tratando contêm comprovações que complementam as constatações até aqui colocadas como, por exemplo, o Parecer do Conselho Nacional de Educação nº 05/97, de 07/05/97 e o Planejamento Estratégico do Ministério da Educação e do Desporto para o quadriênio 1995/1998.

Enfim, as ações oficiais dirigidas à reformulação do ensino médio, no Brasil contemporâneo, apontam para a aquiescência de suas respostas às determinações dos *Senhores do Mundo* e, ao que parece, o Estado do Paraná está “*saindo na frente*” dos demais... (como veremos no próximo capítulo).

Frente à realidade globalizada, essa questão parece refletir imposições colocadas pelas políticas externas e internas do neoliberalismo (estas consonantes com aquelas). E poderia ser diferente? Há como fugir “*do entusiasmo discursivo da administração educacional*” (nos dizeres de Bueno, 2000); dos arrazoados que enaltecem a força da educação e do “*conhecimento instrumentalizador da ação*”, como alavancas do progresso individual e coletivo?

Neste ponto, caminhando em busca destas respostas e de outras aqui investigadas, refletimos com as palavras de Machado (1996) sobre as questões que envolvem o acesso ao conhecimento, através da educação do trabalhador e suas consequências, do ponto de vista social:

O conhecimento não é algo que se situa fora do indivíduo, nos ‘softwares’, nas prescrições e normatizações dos manuais, e que ele adquire após treinamentos específicos. E se conhecimento é construção pelo indivíduo, não é algo que ele constrói independentemente das circunstâncias e dos demais indivíduos. É construção histórica e social, ou seja, é criação e recriação de todos os homens. Na crítica ao novo tecnicismo, faz-se crucial problematizar a idéia de conhecimento como produto acabado, cristalizado num CD, num vídeo, num programa etc., não referido a um processo histórico e contraditório.

.....

A nova economia transnacional evidencia a forma privada e tecnoglobalista de gerência do sistema mundial, na qual pouco interfere o poder dos Estados nacionais, cada vez mais esvaziado, em favor dos interesses dos grandes grupos econômicos.

Os discursos neotecnicistas da atualidade legitimam apenas uma única linguagem, a da produtividade e da racionalização econômica, exigida pela concorrência intercapitalista.

Quanto mais se fala na educação geral sólida para todos, mais se concentra socialmente o processo da produção do conhecimento e se confisca a tecnologia por um corpo de especialistas.

Percebe-se, portanto, um movimento contraditório, em que as tendências homogeneizadoras se subordinam às tendências heterogeneizadoras, pelo estabelecimento de fortes processos de exclusão social e de alijamento dos avaliados como desqualificados e descartáveis. (Machado, op. cit. p. 140 e 142)

Em virtude desses entendimentos atuais, *tecnoglobalistas* e *neotecnicistas*, o Ensino Médio adquire a conotação de complemento indispensável à educação básica, passando a integrá-la como um aumento das exigências de escolaridade. No Brasil, essa modificação já foi utilizada no passado para significar

aquela etapa da educação escolar que sucedia o ensino primário e antecedia o ensino superior, com uma duração de sete anos. Dividia-se, então, em dois ciclos: o ginasial com quatro anos, e o colegial com três anos de duração. Os ciclos do ensino médio, por sua vez, já comportaram denominações diversas, conforme se destinassem à formação acadêmica ‘ensino secundário’ ou aos diferentes ramos da formação profissional ‘cursos técnicos industriais, comerciais e agrícolas’. (Bonitatibus, 1991)

Recentemente, o termo “ensino médio” foi novamente oficializado por meio da Constituição Brasileira de 1988 e referendado pela nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB nº 9394/96), com duração mínima de três anos (acrescidos aos oito anos do ensino fundamental) e a expressão “Ensino de 2º Grau” foi substituída pela denominação “Ensino Médio”.

Então, a partir de 1996, com a nova LDB, está oficializada no Sistema Nacional de Educação a modificação que o define como se compondo de dois patamares na educação escolar:

- a educação básica, contendo a educação infantil, o ensino fundamental e o

ensino médio;

- a educação superior, englobando a graduação e a pós-graduação universitárias. (LDB nº 9.394/96, Art. 21)

O fato de as nossas leis – no caso, as que se referem à educação brasileira – resultarem de negociações, acordos de interesses e influências externas, tem ocasionado que elas se apresentem com defasagens, descontinuidades e obsolescências. Isto se confirma nas análises de diversos estudiosos da educação, entre os quais citamos Demo (1997). Embora reconheça alguns pontos positivos, este autor aponta a evidência de várias dessas questões, nas diversas sessões que compõem a nova LDB (op. cit.).

No que se refere ao Ensino Médio, o autor citado critica suas obsolescências apontando os seus “ranços” como no trecho a seguir:

Quanto ao “ensino médio”, definido como “etapa final da educação básica”, continua enredado na visão antiga de curso de passagem, contradizendo já nisto a noção de etapa final de um ciclo. Tem de positivo o fato de, por pressão do mercado que evolui rapidamente, introduzir alguma preocupação com uma educação flexível que permita “continuar aprendendo”. Essa marca moderna, todavia, está confundida com um curso apenas de passagem, seja porque a terminalidade em termos de profissões técnicas é apenas uma possibilidade e visivelmente não a mais relevante (Art. 36, § 2º), seja porque a noção propedêutica de fundo continua perdida em generalidades arcaicas. (p. 89)

A expressão “ensino médio” parece conter um entendimento universal designando, em cada país, a educação de adolescentes e jovens, porém, com interpretações diferentes quanto às suas características específicas (Bonitatibus, op. cit.).

Esta expressão designa que esse curso, no Sistema Brasileiro de Educação, além de “*estar no meio*” (entre o Ensino Fundamental e o Ensino Superior) sempre foi o “*nó da relação social implícita no ensino escolar nacional.*” (Cury, 1991)

Contudo, a crise gerada por tal “nó” e que se abate sobre o Ensino Médio não é privilégio brasileiro; é mundial e, entre os vários elementos que a têm causado, ocorre-nos, de imediato, um que parece conter alguns dos demais: “*a alienação do ensino escolar das novas características do mercado de trabalho como do panorama político e social*”. (Singer, 1995)

Concordamos com Singer, considerando que a rapidez do desenvolvimento tecnológico contrasta com o despreparo da grande maioria dos que estão às voltas com o mundo da produção e, também, da educação escolar.

Azanha (1998), quando analisa as definições contidas na nova LDB nº 9.394/96 e as compara com as legislações anteriores, conclui que: “*Após 35 anos de*

muita experiência e discussão, afinal, aprendemos pouco e continuamos a pensar em uma lei nacional com cacoetes regimentais.” (p. 121)

Mais um paradoxo é detectado quando esse mesmo autor afirma que a nova legislação para o sistema educacional brasileiro representa “*um substancial avanço: a autonomia da escola tem agora maiores possibilidades de concretização.*” (Idem, p. 122)

Será que ele tem razão? É o que analisaremos, iniciando com uma reflexão teórica sobre a questão da autonomia, fundamentada em Barroso (1996a); que apresentamos a seguir. Esta questão será retomada no próximo capítulo, quando verificaremos as relações entre a SEED/PR e as escolas de Ensino Médio da rede oficial, com respeito ao processo de reformulação da educação escolar de nível médio, por isso nos convém revê-la.

2.4. DETALHES DAS RESPOSTAS

O mesmo Estado que, historicamente, estabeleceu uma relação de situação centralizadora com a Educação, agora é o articulador da descentralização do poder, oferecendo-o, distribuindo-o às diversas instâncias da sociedade, em todos os níveis e setores, residindo aí um verdadeiro paradoxo em torno da questão da autonomia (Barroso, 1996b)³⁷.

Esse paradoxo se explica quando refletimos com Saviani (1984) que a educação é um elemento secundário e determinado e, devido a estas características, relaciona-se dialeticamente com a sociedade. Isso implica que, embora secundário “*nem por isso deixa de ser instrumento importante e por vezes decisivo no processo de transformação da sociedade*”; mesmo que se caracterize por ser um elemento determinado, “*não deixa de influenciar o elemento determinante.*” (p. 69)

Explica-se ainda esse paradoxo com a verificação de que, atualmente, se

³⁷ Julgamos pertinente esclarecer os conceitos de autonomia que utilizaremos como referência, a saber: De acordo com Ferreira (1986) **autonomia** significa: faculdade de se governar por si mesmo; liberdade ou independência moral ou intelectual (p. 203).

Conforme Barroso (1997) “*se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a ‘independência’.* A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependências e num sistema de relações” (p. 17).

busca a autonomia sonhada historicamente pelos idealizadores da implantação da vivência democrática. Tal sonho refere-se ao usufruto dos direitos de cidadania de cada cidadão e que deveriam ser exercidos e respeitados pelas instituições componentes da sociedade, no caso que nos interessa neste trabalho: a escola, representada nas ações da comunidade escolar que a compõe.

A autonomia nas escolas oficiais está sendo estimulada e concedida, iniciando-se com características de uma “*autonomia decretada*”³⁸ pelo Estado. Nesse processo, as regras são por ele estabelecidas para serem seguidas pelas comunidades escolares de cada escola. Desse modo, verifica-se a tentativa de construção de uma “*autonomia delegada*”, gerada a partir de uma “*autonomia contratuada*”, contrato cujas regras são estabelecidas pelo Estado, que transparece como concessor desse *avanço* (Barroso, 1997; 1996a).

Ao instituir a autonomia às escolas oficiais, o Estado não age apenas em virtude das pressões exercidas nas últimas décadas pelos setores sociais organizados mas, também, pela constatação de sua incapacidade em continuar sendo o “*Estado Educador*”³⁹, devido às crescentes complexidades da evolução das necessidades sociais, entre elas as educativas (Barroso, 1996b).

Para corrigir as impossibilidades desse tipo de Estado, a ideologia neoliberal – que impera nos dias atuais – prima pela efetivação do conceito de Estado Mínimo, ou seja, um Estado cujo papel seja reduzido a “*árbitro ‘neutro’, que tome decisões políticas de maneira racional*” e que, preferentemente, não deve intervir na organização e gestão dos diversos setores e áreas que compõem a sociedade, enxugando ao máximo os gastos públicos (Bianchetti, 1997); Tetelboin, 1995).

Frigotto (1996b) comenta que

Trata-se de deixar o mercado livre para ser o grande regulador das relações sociais. Como consequência, postula-se o Estado Mínimo, cujo significado concreto não é necessariamente de um Estado pequeno, mas de um Estado articulador e financiador da reestruturação produtiva na lógica do ajustamento controlado pelo mercado. (p. 85)

Assim, a “questão da autonomia” apresenta-se como uma das questões que são propícias ao Estado. No que concerne à educação escolar, convém-lhe que a gestão

³⁸ “Esta autonomia (decretada) é sempre relativa e é condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública quer, eventualmente, do poder local, no quadro de um processo de descentralização” (Barroso, 1997, p. 19).

³⁹ Estado Educador refere-se ao Estado Provedor, ao “Welfare State” (ver N.R. nº 13).

dos processos seja descentralizada e participativa para que se exercite a democracia intencionalmente, busque-se por ela em todas as ocasiões e setores escolares, desde a administração da escola até ao gerenciamento das ações pedagógicas: na sala de aula, no ensinar e no aprender, no relacionamento entre funcionários, professores, pais, alunos e administradores.

Enfim, a cada ação desenvolvida por toda a comunidade interna e externa, a todos deve ser assegurado o direito de falar e ser ouvido, para que o produto final, explicitado no projeto pedagógico de cada escola – hoje exigência prioritária definida em Lei (LDB nº 9394/96 Título IV, art. 12 e 13) – seja a expressão dos desejos e valores comuns.

Sugere-se que o projeto pedagógico, assim construído, será promotor da autonomia da escola e, para que realmente a autonomia seja conquistada, cada uma deve ter o seu Projeto Pedagógico claramente definido, proposto, entendido e apoiado por toda a comunidade escolar, num trabalho coletivo e de ampla participação.

Este é um dos anseios e, também, proposta da Pedagogia Histórico-Crítica, porém, fundamentado em bases ideológicas específicas – de socialização dos conhecimentos historicamente construídos. Nesse sentido, apresenta-se com fins explícitos de politização da população escolar, para dar voz e vez a todo cidadão e combater a exclusão social da maioria que tem sido registrada ao longo da história e continua acontecendo até os dias atuais.

Do modo como está sendo proposto e está se efetivando, o exercício da autonomia fica cerceado pelas “orientações” do poder governamental, esteriotipando a proposta original, numa apropriação distorcida da mesma.

Historicamente, não tem havido espaço para a participação democrática dos diversos atores componentes da comunidade escolar no Brasil. No que diz respeito à elaboração do projeto pedagógico de cada escola, ele tem sido entendido como tarefa da alçada de diretores e seus auxiliares mais próximos, apenas para cumprir exigências burocráticas de instâncias superiores que, geralmente, o solicitam em prazo exíguo e sujeito a punições (perda de benefícios para o estabelecimento) no caso de descumprimento.

Nas duas últimas décadas é que tem surgido interesse e estímulos à participação, sincronizados com a abertura política do país. Porém, na prática ainda falta clareza, até aos próprios educadores, sobre diversos conceitos, como por exemplo: o que

é participação? Quem compõe a *comunidade escolar*? Os componentes da comunidade escolar têm *direitos à participação*?⁴⁰ Que benefícios concretos a autonomia outorga à escola?

A nosso ver, o projeto pedagógico pode realmente vir a ser um instrumento de construção e consecução de autonomia à escola, apesar de essa autonomia estar sendo proposta e dirigida pelo Estado. A possibilidade para tanto está naquela característica da educação, que mencionamos anteriormente invocando Saviani, ou seja, além de ser fator determinado por instâncias do poder governamental, a educação escolar não só recebe influências mas, pode até influenciar a modificação das determinações através das interpretações que lhes der, do caráter local que lhes inculcar, das “territorializações” que realizar, no dizer de Barroso (1996).

Entretanto, a elaboração do projeto pedagógico deve ser realizada de modo que favoreça o estabelecimento de relações participativas num entendimento do significado democrático do termo, ou seja, de saber ouvir, falar e agir com respeito pelo outro, no intuito de entendê-lo e tentando convencê-lo. Cada escola deveria estudar as questões que mencionamos e outras que se apresentarem na prática. Tal estudo parece-nos necessário para propiciar fundamentação teórica consistente sobre a busca da autonomia, para clarificar conceitos básicos que vierem a perpassar a construção do Projeto Pedagógico de cada escola e para que possam estar presentes no documento que o sintetize.

Além disso, urge rever a realidade vivida no contexto em que a escola se situa, da esfera local à estadual, daí evoluindo para o âmbito nacional e para as conotações mundiais instauradas pela Nova Ordem Mundial. Desta forma se poderá redescobrir, atualizar, aprimorar a identidade da escola e a sua sintonia com a época em que está inserida. Nesse processo, contudo, é preciso estar atento para não abrir mão dos valores primordiais à comunidade que constitui a escola em questão.

Para tanto, julgamos importante relembrar que a escola é o local e o espaço da convivência de diferentes grupos sociais, da mediação dos conflitos, interesses, poderes e ideologias de cada um deles e entre eles.

Julgamos ser conveniente lembrar, também, que a escola é a instituição capaz de proporcionar o debate constante de conhecimentos que possibilitem o

⁴⁰ Para subsidiar estudos e debates sobre a questão da participação, veja-se BORDENAVE, 1994. O Que é Participação.

fortalecimento dos menos favorecidos. Ao mesmo tempo, clarifiquem os estereótipos e as opressões existentes, estimulem a busca de soluções aos problemas enfrentados na e pela sociedade na qual se insere a escola de forma conjunta, pacífica, criativa e criadora.

Faz-se necessário levar em conta que a educação escolar é **um** dos instrumentos responsáveis pela continuidade da vida societária. Mas, não é a única forma de educação, cabendo à comunidade escolar a ativação das demais formas, em sincronia com a educação proporcionada pela escola. É preciso levar em conta, também, os valores desejados por todos, bem como prevenir e corrigir influências negativas sobre a educação desejada.

Daí decorre a responsabilidade de cada um dos setores sociais, pedagógicos e funcionais representados na comunidade escolar, em contribuir com ações de apoio e consenso que venham a reforçar o trabalho desenvolvido na e pela escola, com papel especialmente relevante à família.

Entretanto, quando se trata da questão da participação dos pais na vida escolar de seus filhos, deparamo-nos com um dilema: a promiscuidade de papéis que se insere nessa participação, causando certa dificuldade em separar o que é da competência profissional dos professores (mas não descarta a possibilidade e a necessidade de ouvir, informar e esclarecer aos pais); e, em que ponto, os pais podem e devem intervir como cidadãos, no exercício de seus direitos, para desempenhar o seu papel de coadjuvantes do processo educativo.

Ainda nesse sentido, ocorre-nos que pais e mães são considerados “educadores natos” em nossa cultura, enquanto os professores são “educadores profissionais”. Porém, a realidade tem evidenciado que entre os “educadores natos”, não há um consenso sobre o que compete à educação familiar, nem mesmo entre os pais que exercem o magistério.

Na educação tradicional havia valores considerados importantes e, à parte as críticas que lhes são devidas, existia clareza sobre certos princípios a serem inculcados nas gerações mais novas, quer em famílias de elite ou nas plebéias, do pai culto ao analfabeto. Nestes nossos tempos de transição, esses valores nem sempre fazem sentido, mas, não foram substituídos por outros com objetividade, o que causa insegurança tanto nos pais quanto nos filhos.

Quanto aos “educadores profissionais”, os professores, as diversas tendências pedagógicas que perpassaram a educação no século XX (conforme revimos

no capítulo anterior) foram aligeiramente estudadas e, por isso, introjetadas pelos educadores escolares como uma “colcha de retalhos” (no dizer de Mello, 1982). Assim, também entre eles não há consenso sobre qual o tipo de educação escolar desejam, muito menos, qual tipo de educação é prioritário para a comunidade escolar na qual atuam.

Mais se agrava essa questão, quando se verifica que os professores trabalham em até três turnos diários, para tentar sobreviver com a dignidade e com os ganhos compatíveis com o desenvolvimento científico e tecnológico dos tempos atuais. Muitas vezes, o fazem em escolas diferentes e até mesmo em sistemas escolares diversos (público, particular, confessional etc.). Ora, cada um desses sistemas preza por uma ideologia diferente, a qual deveria nortear a educação ministrada nos estabelecimentos de cada um deles.

A diversidade filosófica e ideológica faz com que o professor fique dividido entre ações, posturas e atitudes, geralmente diferentes umas das outras. Sem tempo, nem formação, nem condições institucionais consistentes, para assumir um posicionamento pessoal firme, as incoerências de suas ações refletem-se numa educação confusa, sem objetivos claros. A escola pública transforma-se num caleidoscópio filosófico-ideológico, no qual a formação aligeirada, as inconstâncias e inseguranças dos educadores contribuem para aumentar a fragilidade da educação ofertada.

A questão da formação e da capacitação profissional dos professores direcionada a cada nível da educação escolar, é outra das questões gritantes, no Brasil. Ocorre não apenas pela dimensão continental, como também pela diversidade de características e desenvolvimentos regionais e locais, além da diversidade e superficialidade pedagógica. Esses fatores afetam a competência, os anseios e a clareza ideológica dos educadores escolares brasileiros.

Referindo-se à ação de professores universitários e que, via de regra, são formadores de outros professores para todos os níveis da educação escolar, Berbel (1994) conclui de suas pesquisas que

Ações equivocadas ou deturpadas sobre a Metodologia do Ensino Superior foram alvo de poucas reflexões. Pelo menos, se existiram, foram pouco divulgadas. A percepção e o comportamento dos alunos ao freqüentarem as disciplinas pedagógicas, principalmente nos cursos profissionalizantes, sequer foram alvo de atenção pelas instituições em geral. De qualquer forma, tal situação, com toda certeza contribuiu significativamente para ampliação de representações distorcidas sobre o significado da docência, na medida em que alguns docentes

fazem qualquer coisa, sob a denominação das disciplinas, para ocupar as 60 horas ‘obrigatórias’ nos cursos, diante do total desinteresse dos alunos. (p. 188)

Todos esses arrazoados devem fazer-nos refletir sobre alguns dos motivos pelos quais falta clareza sobre os papéis que devem ser desempenhados por pais e/ou professores. Cada uma dessas categorias deve ter muito que contribuir para uma boa prática educativa da outra, além de poderem, muitas vezes, também, aprender uns com os outros.

Quanto à consciência da responsabilidade, entendemos que ela provém da participação, da ação coletiva. E, esta, além de ser bem entendida (Bordenave, 1994) precisa ser constante e amplamente propiciada. Para se desenvolver necessita um ambiente de busca e discussão respeitosa dos posicionamentos individuais, estimulando sempre a reflexão e o aprimoramento das idéias, ações, atitudes, comportamentos. É imprescindível que não se perca de vista a autonomia desejada, até que se chegue ao consenso de quais são as prioridades a efetivar e como atenderão ao bem comum. De acordo com o autor, é preciso *ser parte e tomar parte* para se *ter parte*.

Mas, há autonomia no Brasil?... Há... uma autonomia clandestina, relativa, “subterrânea”, inerente à espécie humana desde a mais tenra idade, que decide até à revelia das regras sociais, implícitas nos diversos grupos, ou explícita nas leis (Barroso, 1997, p. 25).

Essa autonomia clandestina resume a capacidade que tem o ser humano de se rebelar e continuar se rebelando, mesmo quando oprimido, injuriado, torturado. É o que resta de humano aos prisioneiros de guerra, quadro comum durante a Segunda Guerra Mundial, que sensibilizou e horrorizou o mundo civilizado pela perversidade demonstrada e que registra a dignidade de tantos vencidos.

Um outro exemplo que podemos citar nos vem da década de 70, dos tempos da Ditadura Militar no Brasil, quando professores eram vigiados em suas salas de aulas, por espiões disfarçados e, mesmo assim, ministravam os conteúdos de suas disciplinas com tal sutileza que deixavam os seus recados de discordância do regime autoritário. O mesmo fizeram muitos artistas, através de suas obras. Era um corajoso exercício da autonomia clandestina da qual não abriam mão.

Logo, num sentido extremo, tênue, sutil, a escola tem um certo grau de autonomia, falta-lhe clareza dos papéis desempenhados e de como, quando ou para que utilizá-la. E, nesse sentido, Barroso (1996a) afirma que há necessidade de legalizar a

autonomia clandestina já existente e que é diferente de escola para escola.

Se assim entendemos, ao rever a realidade da escola que temos, precisamos apontar os elementos que a formam, reforçando os aspectos positivos e tentando amenizar, reduzir e eliminar os aspectos negativos, para que ela se torne **a escola que queremos**, não obstante as imposições e(ou) interferências da avalanche globalizadora.

Sobre a escola que os “Senhores do Mundo” querem já discorremos anteriormente e dados mais específicos poderão ser encontrados em nossa Dissertação de Mestrado, especialmente no 3º capítulo, item 3.2. Adesão ao transplante: a escola de qualidade total (p.110-121). Mas, quais são as características concretas da escola que queremos?

Se realmente primamos por democracia na sociedade brasileira e por incentivo às relações democráticas, certamente a resposta coincidirá, na teoria, com o que Gonçalves e Pimenta (1992, p. 85-90) propõem, ou seja:

1º - “*a escola pública que queremos é a escola democrática*” (p. 85). Isto implica que ela deve garantir acesso e permanência a todos os indivíduos que dela necessitem, sem distinção alguma.

Aqui já esbarramos em vários fatores: número (in)suficiente de escolas em cada recanto do território nacional; governantes honestos que apliquem os montantes destinados sem desviá-los, sem enganar o povo; políticas públicas que dêem sustentação às leis existentes; professores suficientes, disponíveis e capacitados; responsabilidade civil dos pais em colocar seus filhos na escola e em acompanhar a vida escolar deles. Conquanto se mobilizem os mecanismos legais e outros, para exigir-lhes o cumprimento desse item e dos demais, na prática os resultados têm deixado muito a desejar...

2º - os autores citados entendem que o primeiro item proposto exige um segundo que seria: “*a escola pública será unitária*” (Idem). Esta escola deve ter o trabalho como princípio educativo, permeando todas as ações do processo de ensino-aprendizagem, especialmente em se tratando de escola de Ensino Médio.

Neste sentido, a escola unitária valoriza o estágio de evolução do trabalho, para que: seja contemporâneo, inserindo-a no momento histórico em que vive; atenda com criticidade às exigências atuais das novas tecnologias, das áreas de conhecimento do tempo histórico presente e das relações a ele implicadas.

Mesmo primando pelo direito social comum aos conhecimentos escolares, a

escola que queremos valoriza as características regionais e locais sem restringir-se a elas; seus processos metodológicos englobam o pensar, o sentir e o fazer, indo sempre das teorias às práticas inerentes a elas;

3º - “A escola que queremos tem, como terceira característica, ser um projeto coletivo” (Idem, p. 86). Para atender a esta característica, as transformações internas e externas que a atingirem devem ser conhecidas, discutidas e acatadas por toda a comunidade escolar, num amplo processo de difusão e participação;

4º - a escola pública que queremos será adequada ao seu tempo histórico (p.87). Para tanto, essa escola deve ter equipamentos, espaço físico e outros materiais apropriados, conforme os conceitos da época histórica em que está inserida. Essa escola atenderá aos reclames universais da sociedade de seu tempo sem, contudo, deixar de se preocupar com as questões sociais a eles implicadas, colocando o ser humano sempre em primeiro lugar em suas decisões e ações. Este é um requisito necessário para que a escola supere a defasagem entre os seus ensinamentos e as exigências da realidade do mundo do trabalho.

Gonçalves e Pimenta (Op. cit.) concluem sua idéia sobre a escola que queremos afirmando que, para consegui-la, torna-se necessário que haja um “projeto global de mudanças sociais”. Como outros autores, igualmente idealizadores e sonhadores de uma sociedade democrática já o fizeram – ainda que essa sociedade tenha sua construção permeada por lutas e conflitos na sua historicidade – reafirmam de modo realista que, através de ações que visem “a melhoria da escola pública”, poder-se-á impulsionar as mudanças globais, lembrando a capacidade reagente e influenciadora que a educação possui. Arrematam suas idéias afirmando que “as duas lutas se complementam” (Idem, p.87).

E esses mesmos autores desafiam:

Por onde começar? Pelos espaços em que é possível, de imediato, exercer-se o poder que se tem, na perspectiva de ampliá-lo. Entendemos o poder como o espaço de decisão. Há decisões que estão em nossas mãos – embora determinadas por outras mais amplas, mas que não são necessariamente e sempre impeditivas, imobilizadoras. (p. 133)

Entendemos que esse espaço, mencionado pelos autores citados como o espaço possível, pode e deve ser procurado na própria realidade da escola mas, concretamente falando, de que se trata?

A realidade da escola envolve o dia-a-dia da vida escolar e, para ser

considerada possuidora da qualidade que desejamos, há de estar identificada com a época atual que – ao concretizar a ocidentalização do mundo – apresenta-se mesclada de diversidades culturais, provenientes das sociedades que vão se integrando a esse processo.

Sob o ponto de vista prático e relacionado aos tempos contemporâneos, essa integração será visível se conseguirmos entender que

pensar uma escola de qualidade para tal momento, implica o desafio de pensar: numa escola curiosa... numa escola ousada... na diversidade cultural... no sucesso dos alunos... (que)... além de ter acesso e permanecerem na escola, devem dela sair com domínio de conhecimentos básicos necessários à vida moderna. (Machado, 1997, p. 14)

Cabe-nos, então, ao refletir sobre o projeto pedagógico, questionar a escola para rever a sua identidade e buscar, juntos, as respostas e soluções possíveis já, estabelecendo os encadeamentos para as ações subseqüentes. Assim, sugerimos que se questione: até que ponto nossa escola está sincronizada com a sua contemporaneidade? O que é ensinado? O que é aprendido? E o que é ensinado é realmente aprendido? Para que servem os conhecimentos ministrados e apreendidos?

A partir dessas questões, por exemplo, podemos analisar a realidade da nossa escola e mobilizar os potenciais existentes, na comunidade interna e externa, com a autonomia que lhes é inerente e que anteriormente mencionamos, concordando com Barroso (1996): partindo da autonomia clandestina, ou natural, com a intenção de consolidá-la e procurar as brechas que possam ampliá-la.

Isso significa resolver tudo que for possível dentro do grupo, com as condições, capacidades e vontades de cada um e do próprio grupo em princípio, só apelando para outras instâncias quando se esgotarem as possibilidades de solução pela própria comunidade, e(ou) nos casos que realmente fogem à sua alçada.

Mas esse é, igualmente, o desejo dos “Senhores do Mundo”! Sim, mas envolvem desejos tidos como universais. O que se poderá observar é, repetimos, dizer não aos casos que forem de competências alheias às possibilidades da comunidade escolar.

Desta maneira, quais os conhecimentos requeridos pela evolução tecnológica como requisitos do perfil do trabalhador para o próximo século? De quais deles nossa escola tem dado conta?

O perfil de trabalhador requerido pelos “Senhores do Mundo” é abordado

com detalhes em nossa Dissertação de Mestrado (Miranda, 1995) no 3º capítulo, item 3.3. O novo paradigma mundial: qualidade e produtividade (p. 121-130).

Na busca de resposta a esses e outros questionamentos, estudos e pesquisas têm apontado para um eixo básico composto pelo domínio da própria língua, de fundamentos da Matemática e da Ciência. Em torno desse eixo deveriam desenvolver-se os demais conhecimentos, interligando-se constantemente, com continuidade e de forma progressiva no aprofundamento dos conteúdos “vivos”. Há que, também, privilegiar a interdisciplinaridade, mesmo nos trabalhos multidisciplinares e não desvalorizando nem menosprezando as disciplinas complementares que têm, geralmente, menor carga horária.

Além disso, deve-se acrescentar ao currículo escolar uma língua estrangeira “universalizada” no momento histórico presente, considerando:

- a irreversibilidade do processo de globalização, de inter-relações planetárias, da evolução científica, do poder da mídia, a ponto de ter-se em cada sala os acontecimentos ocorridos em qualquer parte do mundo e até no momento em que ocorrem;
- a irreversibilidade de deslocamentos com facilidades cada vez mais crescentes, de contatos com estrangeiros de qualquer parte do mundo no cotidiano da vida e em todas as camadas sociais, trazendo a possibilidade de cada indivíduo poder incorporar uma nova identidade de “cidadão do mundo.”

Essa é uma síntese do pensamento hegemônico nesses tempos contemporâneos e aí nos ocorre a afirmação de Frigotto (1999) de que “*o processo de globalização não é um fenômeno novo e, igualmente, não é algo negativo em si mesmo*”. (p. 220)

A negatividade do processo de globalização está em que: para recompor as perdas do capital, sobressai o seu caráter contraditório por engendrar “*ao mesmo tempo, elementos civilizatórios progressistas e elementos de destruição, violência e exclusão.*” (Idem)

Então, analisamos que o perfil de trabalhador exposto acima está de acordo com as evoluções da época presente, porém, precisaríamos utilizar as possibilidades de nossa autonomia clandestina. Isto significa acrescentar àquele perfil nas salas de aula, por todos os professores, em todos os níveis de escolaridade e entremeando todos os conteúdos escolares: estudos e incentivos à criatividade e criticidade, estudos e debates sobre política (dos contextos mundiais, nacionais, estaduais e locais) bem como

estímulos à organização de posicionamentos pessoais e coletivos, em defesa dos direitos democráticos a todos os cidadãos.

Sobre essa base de formação, é necessário possibilitar em instituições públicas uma formação técnico-científica-profissional aos jovens escolares, com amplitude de ofertas, de acesso e de sucesso.

O que vivemos atualmente é o resultado histórico do jogo de forças entre ideologias diferentes e, os adeptos de cada uma crêem nos pontos de vista que defendem como sendo o melhor para a sociedade nas quais se incluem. As facetas ideológicas estão entrelaçadas ao progresso científico, técnico e tecnológico que a evolução da humanidade apresenta, trazendo em seu bojo os resultados dos sucessos e fracassos dos diversos grupos sociais atuantes, excelências e excrescências produzidas em cada período histórico.

O perfil de trabalhador, requerido em cada momento histórico, é delineado de acordo com as ideologias hegemônicas e com o nível de evolução tecnológica e científica alcançado em dado período histórico. Através da história, muitas profissões tornaram-se obsoletas e desapareceram, muitas gerações têm sido sacrificadas em nome da evolução, do progresso, de ideologias diversas e até em nome do Deus Criador.

Muitos estudiosos brasileiros das relações entre trabalho e educação têm criticado as ideologias hegemônicas e apontado alternativas para o perfil de trabalhador hoje requerido, preocupados com as exclusões atuais: dos mais pobres, dos não escolarizados, dos não capacitados para uma profissão, dos discordantes do poder vigente, dos não apadrinhados pelos poderes políticos, dos que não se enquadram em nenhuma dessas categorias e que, muitas vezes, também se encontram alijados.

Entre esses, ocorrem-nos: Frigotto, Kuenzer, Ferretti, Machado, mencionados nesta pesquisa e constantes de nossas referências bibliográficas. Cada um deles é autor de várias obras na área citada. Muitos outros podem ser encontrados, inclusive através de consulta a esses citados.

Diante dessas reflexões, entendemos que convém perguntar: os conhecimentos contidos no programa desenvolvido por nossa escola em cada nível, em cada série, em cada disciplina, em cada aula, têm a ver com as necessidades desse nosso tempo histórico? Eles capacitam realmente os nossos alunos no trato e na busca de solução às questões científicas, tecnológicas e(ou) cotidianas, com sucesso e criatividade? Como podemos verificar e comprovar esta questão?

Para que a educação escolar se faça a contento e os conhecimentos necessários sejam **apreendidos**, reelaborados, recriados, praticados e até mesmo inovados, de que tipo de recursos nossa escola dispõe e com que qualidade? Todos os professores têm conhecimento deles? Estão acessíveis a cada um sempre que deseje usá-los? São utilizados com frequência? O que falta? Como superar as carências?

Os recursos que a escola necessita em sua estrutura específica, podem ser analisados grosso modo, como humanos, éticos, didático-pedagógicos, legais, estruturais, administrativos, técnico-científicos, entre outros.

Entre os recursos humanos (professores, funcionários, alunos, pais, parceiros externos) qual é o nível de capacitação de cada um para exercer sua função? Qual a contribuição que cada um desses elementos tem dado ou pode oferecer? Como podemos aprimorá-los em curto prazo de tempo, acrescentando-lhes não apenas conhecimentos pedagógicos e técnicos mas, também, estudos e reflexões sobre relações democráticas, solidárias, comprometidas com a formação dos educandos?

Como recursos éticos referimo-nos aos valores, atitudes, hábitos, que temos e queremos manter ou modificar na realidade da escola. Quais são os recursos éticos comuns a todos os elementos da comunidade escolar? Eles têm estado presentes no planejamento e nas ações de cada um? Têm sido trabalhados no sentido de que sejam o alicerce das ações de todos e da formação das personalidades dos educandos? Quais deles necessitam ser resgatados e reafirmados? Quais são os recursos éticos que têm sido questionados e(ou) priorizados na época presente? O que pensamos a respeito, com o que concordamos ou do que discordamos?

Nossos recursos didático-pedagógicos (salas ambiente, bibliotecas, murais diversos, por exemplo) são abundantes? São amplamente explorados? Quando um estranho visita nossa escola, ele os percebe? Existem em profusão? Lembremo-nos de que eles são os instrumentos facilitadores do processo de ensino-aprendizagem, o cartão de visita, a aparência do empenho. Devem apresentar os trabalhos escolares de forma visível em toda parte: nas paredes, muros, pátios, salas, pisos, móveis; renovados em curtos períodos de tempo; alegres, coloridos, lúdicos e, ao mesmo tempo, científicos. Tem sido assim em nossa escola? O que podemos fazer a respeito?

Como recursos estruturais podemos pensar nos espaços e mobiliários utilizados e no seu aproveitamento, do ponto de vista físico, do conforto necessário à corporeidade dos trabalhadores diversos que militam na escola e a quem se destinam; os

laboratórios, as oficinas, o jardim, a horta, o muro... O que temos? Quais as condições imediatas de que a nossa comunidade dispõe para melhorá-los? O que precisamos e podemos acrescentar? A quem recorrer?

Quanto aos recursos administrativos referimo-nos à forma, modos, métodos de administrar, de gerenciar não só a escola como um todo mas, inclusive, cada setor, cada função que compõe a educação escolar, desde a ação do(s) diretor(es), funcionários, professores, alunos ou pais. E quanto aos tipos de gestão? Para poder optar por um deles, a comunidade escolar deve conhecê-los, pois é conveniente lembrar que, a cada tipo de gestão corresponde uma ideologia, repleta de ações que serão decisivas na implantação e manutenção de relações democráticas, ou não.

No caso de almejar-se a efetivação da vida democrática, cada ato administrativo deve conter possibilidades de descentralização participativa, tanto de decisões como de execução ou de ação grupal, com espaço para as colaborações e habilidades individuais, numa realização multidisciplinar, num rodízio de responsabilidades.

Quanto aos recursos legais, a comunidade escolar está atualizada no conhecimento das leis, decretos, resoluções etc, que dizem respeito às diversas formas de educação? Como exemplo, ocorrem-nos: a nova Constituição Brasileira, a nova LDB, o Estatuto da Criança e do Adolescente, as Deliberações da Secretaria de Educação do nosso Estado ou do nosso Município. Como podemos estimular e efetivar a atualização desse conhecimento com análises críticas?

E os recursos técnico-científicos? Eles não são apenas valorizados pelos coordenadores do mundo ocidentalizado. Cada ser humanos deveria ter direito a eles, pois fazem parte do acervo da evolução historicamente construída pela humanidade, ainda que alguns tentem deles se apossar. A escola precisa incluí-los cotidianamente entre outros instrumentos de trabalho. Especialmente os integrantes da informatização que tão aceleradamente se desenvolveram fora da escola, como a utilização básica de *Word*, *Corel Draw*, *Paint Shop*, *Photoshop*, *Excel*, *MicroPower English Works*, *PowerPoint*, *Access* etc. Como tomar posse deles, amenizando a defasagem que tanto os distancia da realidade vivida pelos alunos fora e dentro das escolas?

A tomada de uma posição mais politizada, de conscientização dos professores em relação aos seus direitos de trabalhadores da educação e não somente de

sacerdotes do saber, com uma missão a cumprir⁴¹ traz, no seu bojo, a responsabilidade de dominar tecnologias do seu tempo histórico, a fim de atuar com competência no preparo e na execução de suas atividades pedagógicas. O professor contemporâneo já não pode eximir-se de preparar os seus alunos para enfrentar os tempos informatizados, em que os conhecimentos de manejo do computador e de vários programas são exigidos em testes de admissão a muitas empresas, desde o exercício de cargos simples como, por exemplo, o de porteiro ou recepcionistas.

Além disso, conhecimentos básicos de informática estão sendo cobrados nos concursos públicos de ingresso ao magistério e de elevação na carreira. No Estado do Paraná foi acrescentada, pela SEED, uma prova desses conhecimentos entre as que compunham os testes de ingresso de 1999.

O amadurecimento de estudos e de amplas discussões coletivas, por toda a comunidade escolar, em torno dos questionamentos levantados – como esses que sugerimos, por exemplo – todo o processo, enfim, deve ser registrado, as decisões tomadas, as ações planejadas, num documento escrito na forma de um projeto pedagógico. Porém, ao contrário do que se fazia no passado, quando esse documento ficava esquecido em gavetas, ele deve ser amplamente divulgado, ser oferecido a cada família componente da comunidade escolar e estar acessível a quem queira conhecê-lo.

O Projeto Pedagógico (PP) de nossa escola foi construído com ampla participação da comunidade escolar? É acessível a quem queira revê-lo? Tem sido reavaliado? O que temos feito e(ou) podemos fazer a respeito? Cada um de nós o conhece? Já o estudamos? Sugerimos alguma modificação?

Se a escola já possui um projeto pedagógico que, entretanto, não foi construído de forma coletiva e não representa os anseios gerais, ele pode servir de ponto de partida para discussões que o reconstruam de forma democrática.

A realidade e a identidade de qualquer escola, deve encontrar-se viva, registrada no seu Projeto Pedagógico que, ao transformar-se em documento escrito do pacto firmado pela comunidade escolar, deve ser conhecido, difundido e estar à disposição de cada elemento que a compõe, dos novos elementos que nela ingressam, ou de qualquer pessoa que o deseje conhecer.

⁴¹ Atravessou os tempos em nossa cultura ocidental essa noção que define o professor como um sacerdote, um missionário, um segundo pai, uma segunda mãe. Essa conotação enraizou uma postura ingênua de justificativa para baixos salários, originada pelo fato de há muitos séculos o magistério ser exercido por *santos* desprendidos que viviam das doações dos pais de seus alunos. Tem servido, também, para facilitar o descompromisso dos governantes com os honorários dos professores da rede pública.

Ao se refletir sobre qualquer tema, convém validá-lo conferindo-lhe fidedignidade, radicalizando o seu significado, isto é, indo às suas raízes históricas; no que diz respeito ao vocábulo projeto, sua origem vem do Latim (*projectu*: 'lançado para diante', participio passado do verbo: *projecere*).

Em linguagem atual, podemos entender o sentido de projetar como planejar, organizar com antecedência e sistematicamente uma determinada atividade.

No senso comum, podemos afirmar que projetar faz parte do cotidiano da vida humana desde a mais tenra idade, por exemplo: a criancinha acabou de acordar e tenta sair correndo em busca de um brinquedo ou de um amiguinho; esse era o SEU PROJETO, mas a mãe a contém para que, antes, troque as fraldas, alimente-se, escove os dentinhos, troque o pijaminha por uma roupa adequada... Este é o projeto da mãe.

Quanto à utilização de projetos como metodologia de trabalho pedagógico, trata-se de um legado da Escola Nova, defendido por Kilpatrick (Rosa, 1972, p. 282) gerando o conceito usualmente entendido de projeto pedagógico como: organização prévia, sistematizada e individual da atuação educativa de um professor, para aplicar em sua sala de aula.

O conceito contemporâneo de projeto pedagógico significa organizar previamente, sistematizadamente, porém, de forma amplamente coletiva a vida da escola para que todas as atividades que compõem o currículo da educação escolar, atendam aos anseios, aos desejos, aos sonhos, aos valores de toda a comunidade interna e externa da escola.⁴² Desta forma, poder-se-á ir ao encontro dos anseios pelo desenvolvimento de relações democráticas na educação escolar.

Assim, o Projeto Pedagógico de uma instituição escolar deve ser construído através de um amplo processo de estudos teóricos (fundamentados por obras de estudiosos das questões educativas), debates e reflexão coletiva sobre: *que escola é esta? Como queremos que seja?* Para isso, há de se obter o máximo de participação de todos os componentes da comunidade escolar, propondo ações e soluções por tempo determinado, tudo decidido em conjunto.

Ao final do processo, o Projeto Pedagógico da escola resultará na expressão da vontade coletiva, não só norteando os rumos da educação oferecida como, também, harmonizando as ações pedagógicas dos profissionais da educação, garantindo-lhes o

⁴² Por **comunidade interna** entende-se os que atuam dentro da escola (docentes, alunos, funcionários); a **comunidade externa** compõe-se dos que apóiam a educação ministrada pela escola (pais, conselho tutelar e demais parceiros externos).

apoio de pais, funcionários e parceiros externos, a motivação e o comprometimento de seus alunos, além de poder servir como instrumento de consecução da autonomia da instituição a que se refere. Todo esse retrato da construção coletiva deverá transparecer a quem ler o documento que registra o projeto pedagógico da escola.

A necessidade de repensar o Projeto Pedagógico da escola onde atuamos instiga-nos a trazer para o debate algumas questões conjunturais, influentes e interferentes na construção da identidade e no delineamento do perfil dessa escola, diante das exigências de nossa contemporaneidade, deliberadas no Estado do Paraná (como trataremos no próximo capítulo).

Entretanto, para compreender a realidade com a qual nossa escola se identifica, torna-se necessário analisar o seu trajeto, o processo histórico que o permeou, o ponto de partida originador desse processo, o ponto de chegada que esse percurso nos legou ao presente, pois, como nos alerta Paulo Freire (1983): *“Todo amanhã se cria num ontem, através de um hoje. De modo que o nosso futuro baseia-se num passado e se corporifica no presente. Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.”* (p. 33)

Por concordar com essa reflexão entendemos que precisamos conhecer o passado, para compreender o presente e, intencionalmente, construir o futuro.

Logo, a época atual – nicho histórico no qual nossa escola está inserida – tem a ver com os legados que lhe foram gratos no passado e que desejamos continuar valorizando, juntamente com as questões do presente que a cerca, uma vez que ele se apresenta mesclado de situações satisfatórias a serem aprimoradas mas, também, contendo distorções a serem corrigidas.

Tanto um como o outro, passado e presente, foram construídos com questões provenientes de influências e interferências internas e externas, que necessitam ser aclaradas, aceitas ou rejeitadas, aprimoradas e enfrentadas, para que se tornem embrionárias do futuro almejado. O projeto pedagógico apresenta-se como um instrumento útil para a concretude do desejo, na opinião de diversos autores com os quais concordamos, como Veiga (1995).

Além disso, é preciso não esquecer que a época histórica na qual nossa escola se encontra, marca o seu presente e aponta as direções com respeito à formação do perfil de cidadão trabalhador, exigido pela sociedade, que já não é apenas letrada, mas, também, informatizada.

Estes tempos, em que os avanços tecnológicos nos colocam na era da microeletrônica, requerem um novo estilo de cidadão e de trabalhador, com habilidades gerais de comunicação, abstração e integração, de forma oral e por escrito. Não mais admite trabalhadores iletrados ou analfabetos funcionais. Estes são entendidos como pessoas que passam pelo sistema escolar e diplomam-se sem, contudo, conseguir ler e escrever inteligivelmente (Singer, 1995).

Uma vez que a educação escolar é um dos instrumentos de preparação dos futuros trabalhadores, faz-se necessário que a comunidade escolar tenha clareza sobre as características do nicho histórico que abriga a sua escola, no momento atual. Para compreender as exigências que decorrem dessa compreensão, torna-se necessário priorizar conteúdos que, no processo de ensino-aprendizagem, favoreçam o delineamento do perfil de trabalhador requerido. Assim, a escola estará em consonância com as reais necessidades de seus educandos, atendendo simultaneamente, os apelos da sociedade do seu tempo.

Já existe literatura considerável no Brasil sobre a construção do PP, entretanto, temos percebido algumas ambigüidades que julgamos interessante comentar:

- qual a diferença entre o PPP (Projeto Político Pedagógico) e o PP (Projeto-Pedagógico)?

Nos últimos anos, autores progressistas propuseram o PPP para enfatizar que a educação é um ato político e, como tal, pode e deve primar pela ênfase às relações democráticas na educação escolar.

Se o que importa nos dias atuais é a concretização da democracia, se a escola busca a construção de um projeto de educação democrática e tem clareza a esse respeito, não haverá nenhuma diferença, ou seja, a diferença será apenas de nomenclatura.

- o que é o PP que hoje se propõe?

Para os que primam por uma escola democrática, o projeto pedagógico deve ser a matriz genética da identidade, do retrato, da força da escola. Deve conter a explicitação do que se deseja em todos os cursos, todas as séries, todas as disciplinas, todas as atividades, todas as relações que ocorrem e vierem a ocorrer na escola.

O processo de discussão e a clarificação dos desejos da comunidade escolar (princípios, valores, conteúdos, prevenções, correções etc.) que compõem o seu projeto pedagógico, é registrado na elaboração de um documento que identifica aquela escola; é

o seu retrato, a sua “cara”, a sua carta de apresentação, e traduz o acordo político entre professores, alunos, funcionários, pais e parceiros externos, ou seja, toda a comunidade envolvida, com a educação escolar que se quer para os próximos tempos;

- qual é a diferença entre o PP e outros planejamentos da escola?

Se o PP é a matriz genética da identidade da escola, o “projeto-mãe”, dele emanam todos os demais planejamentos e subprojetos da escola. O PP deve ser um projétil que lança os desejos da comunidade para frente, para o futuro, para algo que não temos.

Quanto a esse *desejo coletivo*, convém ressaltar que ele é o *resultado* de um acordo, de um consenso, deve e pode ser repensado sempre que alguém ou um grupo julgar necessário, bastando convocar a comunidade para rediscutir as questões pertinentes.

Para que a autonomia da escola seja alcançada e o projeto pedagógico venha a ser o instrumento de sua consecução, ele deve ser construído com a máxima participação de todos os componentes da comunidade que a constitui: alunos, pais, professores, funcionários e outros parceiros externos.

O processo da construção coletiva e democrática do Projeto Pedagógico da escola pode iniciar-se com a análise do projeto existente (com a intenção de reformular ou confirmar o seu conteúdo, de acordo com o consenso a que se chegue) ou com o estudo de uma nova proposta elaborada por algum grupo. O importante é proporcionar ampla discussão por todos os segmentos componentes da comunidade, sempre privilegiando a busca de relações democráticas, a descentralização do poder e a máxima participação de todos os envolvidos.

Uma questão apresenta-se como primordial para a construção de um PP: “*se o projeto educativo é para os alunos deve ser construído com eles; porém, se a participação dos alunos for meramente ‘formal’ eles se desinteressam, por isso há que prepará-los*” (Barroso, 1997). Como fazê-lo? Essa é uma questão que deve ser respondida com e pela comunidade em cada escola.

Outra questão que tem se apresentado como preocupante na construção de uma educação democrática é a que diz respeito ao envolvimento dos pais. Quanto a isso, o que se constata é que a participação dos pais não tem surgido da iniciativa deles e, sim, de propostas oficiais e que se oficializam (Barroso, 1996a; 1996b). Como modificar esse entendimento a ponto de os pais sentirem a escola como sua, pois, se é

pública, é 'do público'?

Se houver uma política de colocar a escola à disposição da comunidade escolar para a realização de jogos, festas familiares e sociais, casamentos etc., os pais serão atraídos para dentro da escola do seu bairro. Familiarizado com essa escola, ela se torna um pouco sua e, então, ficará mais fácil a cada pai e a cada mãe participar de tudo o que diz respeito à *sua* escola (Idem).

Em relação ao trabalho coletivo em busca de qualidade, julgamos pertinente refletir sobre a polissemia do conceito que esta questão encerra. Isto porque é conveniente recordar que, sendo qualidade um adjetivo, um atributo, o seu entendimento se modifica de acordo com o contexto histórico em que estiver colocada, com a ideologia que a apregoa e, portanto, com a teoria educacional que a propõe (Miranda, 1995).

Assim, o que é considerado qualidade para uma época, ou um grupo, pode-se transformar no oposto em outra época, ou para outro grupo; razão pela qual é prudente clarificar esta questão, para que a comunidade assuma conscientemente **a qualidade** que realmente deseja para a sua escola.

As reflexões desenvolvidas até aqui, sobre a elaboração do projeto pedagógico nos tempos atuais, podem ser sintetizadas nas seguintes afirmações:

1ª) atualmente, a escola é entendida como o local de projeto educativo, ou pedagógico, co-participado;

2ª) só vale a pena falar em projeto pedagógico se for para contribuir com o fortalecimento da autonomia da escola;

3ª) currículo, planejamentos diversos, avaliação, certificação, por exemplo, são coisas fundamentais da escola e o projeto pedagógico tem de tocar nelas;

4ª) o PROCESSO COLETIVO da organização de um PP é de importância fundamental; é lento por precisar atingir toda a comunidade escolar e é fruto de muita discussão para a seleção de prioridades;

5ª) o processo de busca coletiva para construir o PP é registrado em um documento resultante de um amplo processo de participação de toda a comunidade escolar e nele devem ficar claros:

a filosofia da escola, que aponta para a formação do cidadão requerido pela nova sociedade do conhecimento letrado e informatizado;

os princípios que regerão a realização dessa filosofia;

os valores existentes a preservar e a estabelecer;

as metas, o grau a atingir na execução de sua tarefa pedagógica.

A título de lembretes finais, sobre as reflexões teóricas que envolvem a questão do projeto pedagógico, cremos ser importante refletir que:

1º) a redação do PP deve indicar como estes itens serão operacionalizados e favorecer que venham a se tornar visíveis nas ações, atitudes, paredes, salas e falas;

2º) mesmo sem prender-se a receitas, é interessante que a redação final do PP venha a obedecer às regras básicas da elaboração de trabalhos científicos, considerando-se que a escola é o local de aprendizagem das ciências e que a integração e o sucesso do futuro trabalhador passa pelo domínio da cultura erudita.

2.5. PRIMEIRAS CONCLUSÕES: O BRILHO DOS REFLEXOS

As questões até aqui colocadas e que caracterizam os tempos contemporâneos, instigaram-nos na busca de esclarecimentos sobre as transformações recentemente verificadas no campo educacional, em decorrência dos posicionamentos políticos, requeridos ao Brasil na atual fase do processo de globalização.

Ao refletirmos, numa releitura do que foi exposto até aqui, concluímos que há dificuldades para negar a seriedade de constatações, como:

- a inclusão do Brasil no Grupo EFA9 e a urgência em corrigir nossas mazelas seculares;
- a força da educação como instrumento de formação e transformação individuais e coletivas;
- a importância do conhecimento como poder de transformação, criação e recriação da realidade e que seja amplamente oportunizado...
- a desejabilidade de conseguir a necessária qualidade para: a inserção do Brasil no momento histórico contemporâneo; a educação nacional em todos os níveis de escolaridade; o combate à exclusão da maioria no caminhar da humanidade; implementação de mais escolaridade para todos, até a consumação do sonho de universalizar as oportunidades reais de educação; o impulsionamento e a ampliação, cada vez mais, das possibilidades de autonomia e do exercício de vivência democrática no cotidiano da escola, para e com todos os elementos da comunidade escolar,

ocupando todos os espaços possíveis.

No entanto, as análises críticas empreendidas por estudiosos do momento histórico atual têm demonstrado que:

- os compromissos governamentais, assumidos com os organismos internacionais, evidenciam a fragilidade e as impossibilidades que impedem os países em desenvolvimento de cumprir os acordos firmados. Os prejuízos sociais que causam as deliberações, colocadas à revelia das realidades diferenciadas, têm aumentado e prosseguido sem as correções necessárias;

- a educação de qualidade atualmente proposta, “sutilmente” imposta (?) intenta: conter a migração dos indesejáveis; apaziguar os ânimos dos excluídos, sua revolta e violência; manter nos países em desenvolvimento uma mão-de-obra barata, dominada, “domada”; assegurar a riqueza e a sua expansão para os que dela já se assenhorearam; manter o controle, o poder, o senhorio dos que já os possuem – os “Senhores do Mundo”;

- as exigências dos coordenadores da atual fase do processo de globalização têm-se apresentado como neotecnicistas, neopragmatistas, utilizando apenas a linguagem da produtividade, da racionalidade, sem acrescentar o que lhes falta em termos éticos, políticos e sociais.

Gentili (1996) faz uma colocação contundente sobre os reflexos do contexto atual e das ações neoliberais com relação à educação:

O Estado neoliberal é ‘mínimo’ quando deve financiar a escola pública e ‘máximo’ quando define de forma centralizada o conhecimento oficial que deve circular pelos estabelecimentos educacionais, quando estabelece mecanismos verticalizados e antidemocráticos de avaliação do sistema e quando retira a autonomia pedagógica às instituições e aos atores coletivos da escola, entre eles, principalmente, aos professores. Centralização e descentralização são duas faces de uma mesma moeda: a dinâmica autoritária que caracteriza as reformas educacionais implementadas pelos governos neoliberais. (p. 27)

Quais seriam as outras possíveis perspectivas?

Entendemos que, a cada momento histórico, as deliberações tomadas pelos detentores do poder vigente, ao serem implantadas, carregam consigo resquícios das propostas dos grupos vencidos que executam as imposições dadas. Entretanto, dão-lhes coloridos dos seus próprios entendimentos e valores, da cultura local e regional, ainda que sutis. Dessa forma, a proposta colocada em prática não consegue ser executada tal e qual foi planejada.

Frigotto (1996a) demonstra esse entendimento quando assim se pronuncia, numa análise sobre o Estado de Bem-Estar Social: *“O Estado de Bem-Estar Social como sistema de acumulação e regulação social concentrou riqueza, miséria e exclusão. Mas, no plano das lutas e contradições, também firmou direitos sociais para além dos políticos.”* (p. 206)

Reiterando as reflexões até aqui empreendidas, concordamos com o entendimento atual de que o aumento da escolaridade básica, com obrigatoriedade até ao término do Ensino Médio é mais que desejável, considerando-se a crescente complexidade com que evolui a sociedade do conhecimento letrado.

Essa evolução, cada vez mais, concretiza a imprescindibilidade da posse de conhecimentos – condizentes com a evolução tecnológica e informacional – para que os indivíduos insiram-se em seu momento histórico com a qualidade concreta de cidadãos a que têm direito.

Contudo, até que seja vencida a crise que ora se abate sobre toda a humanidade, com seus acumulados agravantes históricos, há de se garantir a sobrevivência às famílias de baixa renda; deve-se eliminar a pobreza e não os pobres; é preciso combater a exclusão com o resgate da dignidade de cidadão, a que têm direito aqueles que estão sendo alijados.

Isso pode ser realizado mediante políticas de suplência às suas necessidades básicas, consideradas sob o ponto de vista da realidade contemporânea e não de realidades do passado, já defasadas, como tem ocorrido. Para a execução de tais políticas, seriam conclamados os mais variados setores da sociedade, de forma organizada, em conjunto, com parcerias estabelecidas entre si, numa mobilização política generalizada.

A sociedade brasileira já deu mostras de que a vontade política, bem definida e organizada, é capaz de mobilizações surpreendentes. Não seria o momento de tentativas mais arrojadas, ultrapassando não apenas as fronteiras geográficas já tão fragilizadas mas, especialmente, aquelas que têm sido criadas por ideologias egoístas e excludentes?

A educação profissionalizante deveria ser oferecida mesclada à educação básica geral, de forma concomitante, inserindo-se em complexidade crescente, num desenvolvimento conjunto, numa educação escolar de período diário integral.

O custo desse investimento seria sanado pela mobilização da sociedade,

acima comentada. Seria do interesse de todos, uma vez que, de acordo com as reflexões anteriores não se pode desconsiderar os impactos que as mazelas historicamente acumuladas já causam. Há que meditar, também, na antevisão do futuro catastrófico que ameaça a Humanidade, ao apontar para o caos social que colocaria em risco não apenas o domínio global conseguido pelo capitalismo mas, até mesmo, a sobrevivência da espécie humana.

Parece que chegamos à beira do limite de decisões, que aponta para a solidariedade como saída racional, à continuidade da sobrevivência da espécie humana. Nesse momento, parece-nos indescartável a compreensão de que cada ser humano é um ser *com necessidades mas, também, desejante*. O sonho da educação promotora do combate à exclusão da maioria, parece ganhar possibilidades de concretização e necessidade de efetivação, mesmo que ainda soe como utopia.

Afinal, o que seria da Humanidade se não houvesse utopias?... E, complementando com as palavras de Frigotto (1996 a): “*Felizmente os seres humanos continuam construindo a história!*” (p. 207).

Com o olhar voltado para essas reflexões é que nos propusemos estudar as propostas do Estado do Paraná para o Ensino Médio da rede escolar oficial e que estão se processando através da Secretaria de Estado da Educação.

No próximo capítulo trataremos da reformulação do Ensino Médio nas escolas estaduais paranaenses, analisando o percurso de sua implantação, suas arestas e os conflitos, as ações e as reações das escolas da rede oficial, utilizando como metodologia um estudo de caso.

Entendemos que este estudo pode servir de amostra sobre as evidências dos reflexos do processo de Globalização que “brilham” atualmente sobre o Brasil e sobre a educação brasileira, especialmente no que diz respeito às questões do exercício de autonomia na vida democrática das comunidades escolares. Este exercício de autonomia, vivenciado pelas escolas paranaenses de Ensino Médio, poderá expressar a realidade e as possibilidades para o conjunto maior da sociedade brasileira.

CAPÍTULO III

Num Recanto[™] do Quintal

Trago o meu peito ardendo em chamas,
pés descalços sobre a lama
que cobriu nossos caminhos.

Desconheço qualquer traço de esperança
que o abraço da lembrança,
faça renascer sozinho.

Esse corpo magro e maltratado,
esse cérebro calejado,
quer abrir os corações
e acabar de vez com a inquietude
que emudece a juventude,
que divide as gerações.

Nós viemos juntos de outras eras,
semeando primaveras,
que não tardam florescer.

Acumulando uma força invisível,
num processo irreversível,
pr'a não ser mais preciso ver:
a calada da noite mostrando homens cabisbaixos,
caminhando sob o olhar perplexo da madrugada,
perguntando: "*aonde vão dar
os atalhos dessa nova era,
essa nova estrada?*"

*"Essa estrada vai passar
pela vila da boa esperança.*

*Vai cruzar o caminho dos homens de fé.
Vai fazer da certeza o seu arraial,
na cidade dos homens sem medo,
vai fazer o seu ponto final".*

Música Popular Brasileira
Autor e Cantor: Zé Geraldo
Título: Estradas
CD: Brilhantes

CAPITULO 3

NUM RECANTO DO QUINTAL (Estudo de Caso)

*“Que eu ‘tô’ levando a minha mocidade,
pras velhas cidades e praias do Sul”.*⁴³

3.1. PREÂMBULO: DE QUE RECANTO SE FALA?

O Estado do Paraná apresenta-se como detentor de uma situação política e geográfica bastante interessante nestes tempos globalizados, de acordo com a visão do atual governador Jaime Lerner, expressa através da mídia na sua proposta de campanha e durante os primeiros tempos de seu governo.

De acordo com essa análise, o Paraná situa-se num ponto estratégico na rota das relações brasileiras com referencial em Brasília e, como eixo, no percurso geográfico que liga o Distrito Federal aos demais países do MERCOSUL. Por esses motivos, apresenta-se como palco e espaço promissor para a instalação do modelo econômico de produção, hoje preconizado e propício à implantação de indústrias internacionais.

Do mesmo modo que os demais Estados Brasileiros estão efetivando as propostas de reformulação dos seus respectivos sistemas educacionais, dentro dos parâmetros globalizantes (anteriormente colocados em nossas análises) igualmente o Paraná está definindo as questões referentes ao seu sistema, na rede de escolas oficiais.

As comunidades escolares da rede oficial foram surpreendidas com a proposta oficial – de reformulações do Ensino Médio – que implantou modificações drásticas a partir do início do ano letivo de 1997.

O percurso tem acontecido com sobressaltos. Que implicações traz para a construção da autonomia e a vivência democrática das comunidades escolares? É o que enfocaremos em seguida.

⁴³ Música Popular Brasileira: Rio Doce. Autor e Cantor: Zé Geraldo. CD: Brilhantes.

3.2. INTRODUÇÃO: ÀS PORTAS DE UM RECANTO DO QUINTAL

A proposição do governo paranaense, quanto à reforma do Ensino Médio oficial, como uma de suas respostas às instâncias colocadas pelos “*Senhores do Mundo*”, está em sintonia com os interesses neoliberais dos coordenadores do processo de Globalização, conforme discurremos anteriormente.

Por meio de uma pesquisa de campo, aplicamos uma metodologia qualitativa, utilizando procedimentos pertinentes a um estudo de caso descritivo e analítico. Objetivamos investigar a questão da autonomia das comunidades escolares envolvidas e os níveis de possibilidades do seu exercício, durante o processo de implantação das reformulações contidas naquela resposta.

Para tanto, comparamos documentos oficiais com a fala de entrevistados, a fim de verificar as condições de autonomia, presentes nas relações entre a SEED/PR e as comunidades escolares de Ensino Médio, diante das modificações que estão sendo introduzidas, como um dos reflexos do processo de Globalização que se projetam nos recantos do Quintal Brasil. Este estudo é composto de:

- uma pesquisa documental, para verificar a proposta pela ótica dos proponentes, representados pela SEED/PR;
- uma pesquisa de campo, através da qual procuramos investigar o discurso oficial dos líderes da proposta de reformulação, o grau de envolvimento dos executores, os estabelecimentos de Ensino Médio paranaenses. Buscamos subsídios nos NREs e em três escolas da rede pública paranaense de Ensino Médio, duas das quais não optaram pela proposta oficial. Essa fase da pesquisa ocorreu desde os primeiros meses de 1999 até junho de 2000.

Para iniciar a pesquisa, redigimos uma Carta Memorial, visando a clarificar e propiciar confiabilidade sobre a intenção e a pessoa da pesquisadora. Essa carta foi apresentada aos entrevistados (Anexo 1). Procuramos três dos trinta Núcleos Regionais de Educação que existem no Estado do Paraná, a fim de encontrar a ponta do fio da meada para começar a *desenrolar* e desvendar a complexidade que a questão encerra. Em cada um desses locais, entrevistamos a funcionária responsável pela coordenação das escolas estaduais de Ensino Médio, pertencentes à jurisdição do respectivo Núcleo, na região. (Entrevistas nº 1, nº 4 e nº 6 – Anexos 2, 5 e 7)

Nos NREs, recebemos a informação de que, inicialmente, houve cerca de 70 estabelecimentos discordantes da proposta, na época de sua apresentação. Todavia, apenas 14 escolas em todo o Estado não aderiram efetivamente à proposta paranaense.

Um dos motivos dessa queda na resistência, ao novo projeto de reforma, foi a informação de que a escola resistente não receberia recursos financeiros do Estado. Fizemos contatos com dois desses estabelecimentos, ambos com clientela de aproximadamente 1000 alunos no Curso de Magistério. (Entrevistas nº 5 e nº 7 – Anexos 6 e 8).

Além desses dois colégios não-optantes, que mencionamos anteriormente, contatamos também um colégio profissionalizante, inserido desde o início na proposta paranaense, por ser considerado pela SEED como pólo, centro e eixo para a efetivação da nova proposta na região em que está inserido. (Entrevistas nº 2 e 3 – Anexos 3 e 4).

Utilizamos como instrumentos de pesquisa: entrevistas, questionário, depoimentos informais⁴⁴ e recorrentes⁴⁵ bem como, análise de documentos oficiais, para diálogo com Diretores e assessores.

Entrevistamos, também, pessoas ligadas oficialmente ao processo nos NREs de três localidades. Os NREs coordenam os trabalhos educacionais da rede estadual e compõem um total de 30 unidades em todo o Estado (Cf. nota de rodapé nº 4, p. 11 deste trabalho). A nossa escolha sobre os três NREs deveu-se aos seguintes fatos:

- dois deles continham estabelecimentos não-optantes à proposta da SEED/PR e o outro teve adesão absoluta, apesar de situar-se em região e município de grande expressão política no Estado, detentor de fama histórica e de força política contestadora;
- pertencem a regiões bem distintas, expressivas nos setores políticos e econômicos do Estado e, o fato de se localizarem em regiões diferentes umas das outras, a nosso ver, pode oferecer maior diversificação e riqueza de informações.

No que se refere ao Ensino Médio paranaense: o primeiro NRE que procuramos responde por 19 municípios, num total de 63 estabelecimentos (30 em outros municípios e 33 no município sede); o segundo NRE coordena 19 municípios, com um total de 30 escolas (18 no município sede); o terceiro NRE encarrega-se de 10 municípios, num total de 28 colégios, dos quais 16 em sua sede.

Além desses três NREs fizemos contato, na Universidade do Professor em Faxinal do Céu, com a Superintendente de Gestão do Ensino na SEED/PR em Curitiba.

Foram realizadas oito (8) entrevistas no total, como amostragem indicativa do andamento da proposta no Estado. A coleta e a análise dos dados foram realizadas de

⁴⁴ São entrevistas semi-estruturadas, utilizando apenas estímulos aos relatos dos entrevistados

⁴⁵ A entrevista recorrente significa um diálogo aberto, indo e vindo do pesquisador ao entrevistado quantas vezes for necessário para que se esclareçam as questões de interesse à pesquisa realizada.

forma qualitativa. Anexamos, no final deste trabalho, os modelos e cópias dos instrumentos utilizados. Omitimos dados identificadores dos entrevistados por motivos éticos, embora as entrevistas originais tenham sido concedidas por aquiescência aos nossos pedidos e revisadas pelos respectivos entrevistados, encontrando-se arquivadas em nosso poder.

Mas, por que a escolha recaiu sobre o Estado do Paraná?

Na pesquisa para a elaboração desta tese foram analisados, até aqui, a educação brasileira de modo geral (no 1º capítulo) e a educação no Ensino Médio em especial (no 2º capítulo), bem como os reflexos que elas têm recebido da Nova Ordem Mundial. A fase atual dessa organização do mundo tem sido denominada contemporaneamente de Globalização, tem sido alcançada através de um processo desenvolvido ao longo de vários séculos e, nos tempos presentes, alinhava uma “Ocidentalização do Mundo”.

Em razão do fortalecimento dos poderes dessa Nova Ordem Mundial, *caem* fronteiras e limites geográficos, instaurando o início de uma nova era, na qual as pessoas tendem a transitar de um país para outro como se fossem *cidadãos do mundo*. Os limites políticos, econômicos, sociais, regionais e locais fragilizam-se, embora ainda não reordenados com clareza. Os poderes nacionais são abalados, a centralização mundial de poder interfere na governabilidade dos Estados-Nações consolidados na Modernidade.

Este processo foi transformando o mundo numa aldeia, resultando na interligação de todos os países do Globo Terrestre, interrelacionando-se uns com os outros de forma que nos tempos contemporâneos, desde há algumas décadas, já se fala em uma *Aldeia Global* (McLuhan, 1968). Numa aldeia não há separação entre as ocas, todas são quintais da mesma taba. Ampliando essa figura para a ordem mundial que contemporaneamente se organiza, vemos o Brasil como um quintal desse arranjo e os Estados da Federação Brasileira como recantos desse quintal.

A escolha do Estado do Paraná, para um recorte desta pesquisa e como um recanto desse quintal, deveu-se ao fato de sua proposta de reformulação do sistema estadual de educação ter sido apresentada antes que a legalização nacional para o tema estivesse promulgada. (Paraná/PROEM, 1996, p. 13-14).

Chamou-nos a atenção esse fato e também a constatação de que as características dessa proposta já estavam definidas com e pelos *Srs. do Mundo*, através

das ações de seus órgãos representantes: UNESCO e CEPAL, sendo a questão financeira contratada com o Banco Mundial, por meio de uma de suas agências, o BID.

Cremos que vale a pena, neste ponto, rever alguns dados sobre o Banco Mundial, uma vez que ele desempenha um papel direcionador em todo esse processo, como uma agência dos Coordenadores do Mundo, com uma posição fundamental: disponibilizar recursos financeiros para a viabilização das reformas nos quintais da Globalização.

Muitos estudiosos têm apresentado pesquisas sobre a organização histórica e as conseqüências sociais das atividades desenvolvidas pelo Banco Mundial, em relação às reformas educacionais no Brasil. Entre eles destacamos: Abádia da Silva (2000); Bueno (2000); Nogueira (1999); Lauglo (1997); Coraggio (1996); Fonseca (1995; 1996); Tommasi, Warde & Haddad (1996) e vários outros de igual expressividade, cujos trabalhos integram esta última obra citada, como Soares (1996), de quem aproveitamos o resumo que segue:

O Banco Mundial exerce profunda influência nos rumos do desenvolvimento mundial. (...) Ao longo de seus cinquenta anos de atividade, o Banco Mundial passou por muitas transformações. (...) Hoje, conta com 176 países-membros incluindo países do Leste Europeu e China, e seus empréstimos passaram de um patamar de 500 milhões de dólares (1947) para cerca de 24 bilhões (1993). Atualmente, é o maior captador mundial não-soberano de recursos financeiros, exercendo profunda influência no mercado internacional. É também o principal financiador de projetos de desenvolvimento do âmbito internacional, acumulando um total de 250 bilhões de dólares de empréstimos desde a sua fundação até o ano fiscal de 1994, envolvendo 3.660 projetos.

O Banco Mundial é composto atualmente por um conjunto de instituições lideradas pelo BIRD (Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento)⁴⁶, que abrange quatro outras agências: a IDA (Associação Internacional de Desenvolvimento), a IFC (Corporação Financeira Internacional), a ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas sobre Investimentos) e a MIGA (Agência de Garantia de Investimentos Multilaterais).

Desde a sua criação, os Estados Unidos sempre tiveram enorme peso na gestão do Banco Mundial.

.....

Após cinquenta anos de operação e empréstimos de mais de 250 bilhões de dólares, a avaliação da performance do Banco Mundial é extremamente negativa. Este financiou um tipo de desenvolvimento econômico desigual e perverso socialmente, que ampliou a pobreza mundial, concentrou a renda, aprofundou a exclusão e destruiu o meio ambiente. Talvez a mais triste imagem desse fracasso seja a existência hoje de mais de 1,3 bilhão de pessoas vivendo em estado de pobreza absoluta (p. 15-17).

⁴⁶ O BIRD é representado por agências regionais espalhadas pelo mundo, como o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), que financia as reformas paranaenses de nível médio e de outros níveis, bem como de outros Estados brasileiros e países do nosso Continente.

Ainda conforme a mesma autora, a influência do Banco Mundial se fez sentir no Brasil, especialmente:

- na década de 70, quando fortaleceu o modelo concentrador de renda, financiando a “modernização” do campo e grandes projetos industriais e de infra-estrutura (p. 17);
- durante os anos 80, “com a emergência da crise de endividamento, o Banco Mundial e o FMI começaram a impor programas de estabilização e ajuste da economia brasileira. Não só passaram a intervir diretamente na formulação da política econômica interna, como a influenciar crescentemente a própria legislação brasileira” (Idem);
- nos anos 90, Soares afirma que se instalou no Brasil, “um quadro de agravamento da miséria e da exclusão social sem precedentes neste século, com cerca de 40% da sua população vivendo abaixo da linha de pobreza.” (Op. Cit. p. 17).

Quanto às influências do Banco Mundial na organização das políticas nacionais para a educação, o discurso constante nos documentos oficiais emitidos pelo Banco registra que *“a principal contribuição do Banco Mundial deve ser, por conseguinte, a de proporcionar assessoramento com o objetivo de ajudar os governos para elaborarem políticas de educação adequadas às especificidades de seus próprios países.”* (Banco Mundial, 1995, p. 121).

Entretanto, estudiosos das relações do Banco Mundial com a reformulação da educação nos países para os quais realiza empréstimos, como Coraggio (1996) e Lauglo (1997), são unânimes em afirmar que esse *“trabalho de assessoria”* do Banco acontece, na prática, como uma imposição simultânea não apenas regional mas, também mundial, com aquiescência de atores nacionais que *“estão operando ativamente e são co-responsáveis pelo resultado.”* (Coraggio, Op. Cit. p. 76).

Coraggio resume o sentido da política social do Banco Mundial em três pontos principais:

1º. *“Sua bandeira é investir os recursos públicos ‘nas pessoas’”* numa ressignificação da Teoria do Capital Humano de modo que, *“todos tenham acesso a um mínimo de educação, saúde, alimentação, saneamento e habitação, bem como às condições para aumentar a expectativa de vida e para alcançar uma distribuição mais equitativa das oportunidades”*. (Op. Cit. p. 78)

Entretanto, Coraggio comenta que esse *“capital humano”* a ser conseguido é visto apenas como um investimento de baixo custo para o capital, não afeta as camadas de alta renda e é conseguido à custa do empobrecimento das camadas médias do setor urbano.

É o que está ocorrendo com os professores paranaenses na questão dos dois níveis de avanço na carreira do magistério, concedidos pelo atual governo para aqueles que apresentem titulação em nível de pós-graduação, conforme comentaremos mais adiante, ainda neste capítulo.

2º. O segundo ponto, que Coraggio resume sobre a política social proposta pelo Banco Mundial, é o que se refere às políticas compensatórias, implantando um clientelismo político em lugar de direitos universais a bens e serviços básicos garantidos pelo Estado.

3º. Este terceiro ponto Coraggio denomina de “*cavalo de Tróia*” das propostas do Banco uma vez que, o Banco aperta o cerco em torno da questão dos ajustes econômicos com a finalidade da “*reestruturação do governo, descentralizando-o ao mesmo tempo em que o reduz, deixando nas mãos da sociedade civil competitiva a alocação de recursos, sem mediação desta*”. (p. 78)

Com essa estratégia, o Banco força a reorganização dos Estados Nacionais em direção ao modelo neoliberal de Estado Mínimo, pelo qual prima a ideologia neoliberal que essa agência coordenadora do mundo ocidentalizado defende e que a SEED/PR coloca nas reformulações do Ensino Médio paranaense.

A proposta paranaense enfeixou criteriosamente, desde o início, os itens debatidos nas grandes reuniões de Jomtien (Brasil/MEC, 1994a; 1994b) e de Brasília (Brasil/MEC, 1994b; 1994d; 1994e; 1994f) e inseriu-os na proposta que daí resultou, contendo temas como: escola para todos; garantia de permanência e de sucesso; excelência de qualidade à educação escolar; remodelação da educação básica; reorganização do 2º Grau/Ensino Médio; valorização do magistério.

Cada um desses temas está organizado em um programa paranaense que, por sua vez, é composto de diversos projetos e sincronizam com aqueles que integram atualmente o feixe de propostas que o MEC está levando a efeito, tais como:

- *Da Rua Para a Escola*, que trabalha a questão do incentivo ao acesso e permanência na escola, com sucesso, aos alunos pertencentes às famílias de baixa renda;
- *TV-escola*, que utiliza programas de TV especialmente elaborados para dinamizar as aulas dos professores e(ou) para aprimorar a sua capacitação profissional;
- *Prêmio de Qualidade às Escolas de Excelência*, que estabelece critérios e concede prêmios anualmente, desde 1995, às escolas que se inscreverem e forem consideradas excelentes, bem como aos seus dirigentes. É interessante notar que, o documento que estabelece os critérios de excelência para as escolas públicas do Estado do Paraná, registra que as escolas não são obrigadas a se inscrever para a concorrência a esse

prêmio. Porém, informa que, depois de algum tempo (não definido), as escolas não encontradas como excelentes serão anexadas a outras que o forem e desaparecerão (Paraná, 1996b);

- para implementar o programa de excelência à educação quanto ao item capacitação de professores em serviço, o governo do Paraná construiu o Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, a Universidade do Professor, próximo ao município de Guarapuava. Trata-se de uma “vila” antes pertencente à COPEL (Companhia Paranaense de Eletricidade), adaptada aos novos fins, com ampla e ótima estrutura física e funcional. Ali são realizados semanalmente eventos intelectuais diversos (cursos, seminários, oficinas, apresentações culturais de alto nível, avaliações internas – pelos participantes cursistas – e avaliações externas – realizadas por professores universitários convidados). Estes eventos costumam reunir mil ou mais participantes, ligados especialmente à SEED/PR. Os ministrantes convidados são Doutores, muitos de expressão nacional.

As críticas a esse empreendimento dizem respeito à avalanche estafante de conteúdos colocados e à forma direcionada, pronta, com que são apresentados, não havendo tempo hábil para que todos os participantes sejam ouvidos e possam discutir as suas ansiedades, de modo a amadurecer e solucionar as questões, com clareza e maturidade reflexiva. Utiliza-se uma metodologia já adotada no passado e de ineficiência historicamente comprovada;

- quanto ao item valorização do magistério, entre outros pontos (Paraná/PROEM, 1996a, p. 65) o governo do Paraná acrescentou dois níveis de avanço vertical na carreira ao magistério da rede oficial. Este avanço é concedido aos professores detentores de títulos obtidos em cursos de Especialização, no nível de pós-graduação *lato sensu* (cursos de Especialização) ou *stricto sensu* (em cursos de Mestrado).

Tal deliberação ocasionou uma euforia em busca de cursos desse nível por parte dos professores. Mobilizou as universidades particulares para a criação de cursos, com a menor duração possível (seis meses) e o mínimo de conteúdos cabíveis no menor espaço de tempo que comportem as 360 horas obrigatórias e estabelecidas, legalmente, para a duração desse tipo de curso (CES/CNE, 05/10/99)⁴⁷.

Sob outro aspecto, favoreceu as universidades com uma considerável implementação no aspecto mercadológico, com sensível aumento de lucros, uma vez que cursos dessa natureza não exigem grandes investimentos tecnológicos. Porém, estes cursos são relativamente caros, se comparados aos salários da maioria da população,

⁴⁷ A Resolução nº 3 de 05/10/99 da CES/CNE (Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação) regulamenta a realização de cursos presenciais de Especialização em nível de Pós-graduação. O menor espaço de tempo e as 360 horas obrigatórias são estabelecidos no *caput* do art. 5º e no seu § 2º.

mesmo no que se refere aos proventos da categoria do magistério.

Outra faceta de análise mostra que essa oferta ampliou o mercado de trabalho para professores universitários titulados (especialmente referindo-se aos Mestres e Mestrandos, Doutores e Doutorandos). Neste aspecto, auxiliou a estes profissionais na compensação às defasagens salariais dos tempos contemporâneos.

Esse processo iniciou-se em 1996 e possibilitou uma resposta do Paraná aos Coordenadores do Mundo no sentido de que, atualmente, a maioria dos professores da rede estadual de educação é pós-graduada (Especialistas e/ou Mestres) não importando a sua atuação: da Educação Infantil ao Ensino Médio e, sem grandes ônus para os cofres estaduais.

Quanto aos professores da rede estadual, o aumento de dois níveis – concedidos pelo governo – não representa compensação financeira aos gastos desembolsados com os cursos, realizados em instituições particulares. Mas, certamente nos faz refletir sobre os desgastes pessoais, pedagógicos, familiares, ou sobre a aprendizagem relâmpago com que os professores se depararam e a falta de condições que a maioria tem e terá para aprofundá-los.

Estes itens, além de outros expressam os reflexos do processo de globalização/ “Ocidentalização do Mundo” na educação deste recanto paranaense do Quintal Brasil. Mereceriam estudos especiais que, entendemos, poderiam gerar pesquisas específicas a cada um deles, pela riqueza de detalhes que proporcionariam à análise de um educador crítico. Apenas os mencionamos para salientar algumas das dimensões das respostas paranaenses aos Coordenadores do *Mundo ocidentalizado*, que confirmam a força da Nova Ordem Mundial e o seu alcance conforme expressamos no tema desta tese.

Voltando à proposta paranaense de reformulação do Ensino Médio, é interessante observar que, excetuando o curso de Magistério do 2º Grau, quanto aos outros cursos profissionalizantes (ofertados classicamente por todos os estabelecimentos de Ensino Médio, ou pela maioria deles, de acordo com a LDB 5.692/71), não houve grande resistência à proposta de extinção. Os professores foram deslocados para outras disciplinas, afins àquelas que lecionavam, ou remanejados para funções desenvolvidas fora das salas de aula nas escolas da rede oficial (bibliotecas, salas-ambiente, laboratórios etc.) ou em órgãos de apoio pedagógico, como os NREs, por exemplo.

A APP-Sindicato⁴⁸ entrou na justiça com medidas cabíveis ao caso e que continuam tramitando, até esta data. Os professores acomodaram-se, claro que com algumas dificuldades, como por exemplo: trabalhar com alunos de outras faixas etárias e de outros níveis de escolaridade (o que requer metodologias diferentes, para as quais não estavam preparados) e/ou lecionar conteúdos que não foram aprofundados em sua formação profissional, entre outras questões.

Entretanto, parece que se aquietaram as manifestações a esse respeito, ficando a resistência afeta aos cursos de formação para o Magistério em nível médio. Estes compõem o segmento que tem concentrado o maior número de alunos e de professores, diga-se de passagem.

Esse fato, foi um dos que ocasionou grande mobilização das comunidades escolares e da APP-Sindicato, apresentando motivos para a permanência de oferta desse curso, como a carência de professores legalmente capacitados, especialmente no interior do Estado. A SEED respondeu que o mercado não os comporta, a não ser em “*escolinhas*” particulares iniciantes e que os remuneram precariamente, não sendo, portanto, atrativas. Além disso, argumentou confirmando essa afirmação que, a maioria dos egressos de Cursos de Magistério tem atuado fora da área – em estabelecimentos comerciais, bancários, imobiliários e de outras áreas (Paraná/PROEM, 1996c).

Do ponto de vista dos professores, uma das preocupações que os afeta é a que se refere à sua nova alocação. Constituem um número considerável em toda a rede estadual. Como e onde serão reaproveitados? Serão dispensados? E como ficam os direitos adquiridos?

Fundamentada nos dados coletados nesta pesquisa e na análise subjetiva deles colocamos, a seguir, uma das respostas dadas pelo Estado do Paraná aos Coordenadores do Mundo (que se refere à reorganização do Ensino Médio na rede pública estadual de educação escolar) e os embates que marcaram a resistência de alguns cursos de Magistério.

⁴⁸ APP-Sindicato: Associação de Professores do Paraná/Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná, que congrega professores de Educação Básica até o nível de Ensino Médio.

3.3. UMA RESPOSTA PARANAENSE AOS “SENHORES DO MUNDO”

O atual governo do Estado do Paraná instituiu o PROEM, lançando-o em 1996. Determinou o caráter generalizante dos cursos de Ensino Médio, ofertados pela rede estadual de educação a partir de 1997. Encerrou, desde então, a oferta de cursos profissionalizantes nas escolas oficiais.

Considerando-se que a nova LDB sob o nº 9.394/96 foi promulgada em 20 de dezembro de 1996, é notório o fato de que a reforma paranaense antecipou-se à Lei. Logo, o seu amparo “legal” veio “*de fora*”, das deliberações dos poderes governantes do mundo e em resposta às suas deliberações, como temos afirmado e como os próprios proponentes confirmam:

Antecipando-se ao âmbito federal, a política do ensino médio do Governo do Paraná estabeleceu como diretrizes um melhor atendimento às exigências das novas formas de organização social e do trabalho e aos requerimentos dos avanços tecnológicos, ao mesmo tempo que se adianta em adaptar-se aos novos marcos legais. (Paraná/PROEM, 1996, p. 14)

Essa antecipação sistematizada, que caracterizou o lançamento da proposta deste Recanto do Quintal, apresentou-se com um papel paradigmático, de “*verdadeiro laboratório para a criação e experimentação de alternativas para o Ensino Técnico, com base nas perspectivas delineadas pelas agências internacionais*”. (Ferretti, 1997)

O PROEM foi apresentado e justificado pelos proponentes, afirmando que o programa “*tem como objetivo e desafio maior a expansão do segundo grau com qualidade. Com previsão para ser implantado em cinco anos, o programa envolve recursos de US\$ 222 milhões – US\$ 100 milhões do Banco Interamericano de Desenvolvimento e US\$ 122 milhões do Tesouro Estadual*”. (Paraná/PROEM, 1996d, p. 3) (Anexo 13)

A “Versão Preliminar 3”, documento que apresenta os princípios organizadores do PROEM, registra que “*os recursos serão alocados ao longo de cinco anos, sendo previsto um total de US\$ 22,1 milhões para o primeiro ano*”. (Paraná/PROEM, 1996, p. 68)

Na última página desse documento, explicitam-se os aspectos financeiros para aplicação no PROEM e em seus subprogramas, podendo-se notar a diferença dos custos previstos para a “*Melhoria da Qualidade do Ensino Médio*” – 70,6 % do total – em comparação com a previsão de 15,7% para serem aplicados na “*Modernização da*

Educação Técnica Profissional” (Idem, p. 70 - Anexo 11).

A respeito da organização da Educação Técnica Profissional, a proposta define que

A expansão do ensino técnico do Paraná vai ser coordenada pela Paranatec, uma agência criada para integrar as diversas ações neste sentido e evitar a duplicidade de esforços. A Paranatec conta com a parceria do SENAR, SENAI, SENAC, SEBRAE e CEFET/PR – instituições que ministram o ensino profissional no Estado do Paraná. A Paranatec vai coordenar a parceria entre as instituições de ensino, a comunidade e a iniciativa privada para a criação e o desenvolvimento de cursos de ensino profissionalizante em áreas que atendam a vocação regional e a demanda de mercado. (Paraná/PROEM, 1996, p. 5; p.68)

A criação da Paranatec soou como primeiro passo em direção à privatização, para que o Estado aliviasse a sua responsabilidade de ofertar Educação Profissionalizante na rede pública e antecipou o que dispõe o Decreto nº 2.208/97, separando a educação geral da formação profissionalizante (já comentado no capítulo dois). Com isso, o Estado do Paraná demonstra o seu alinhamento às disposições neoliberais e começou a reorganizar a “casa” no setor educacional, para adequar-se à idéia de Estado Mínimo e consolidá-la.

Note-se que, no trecho citado fala-se em expansão, porém, contraditoriamente, foram organizados apenas seis pólos de oferta no Estado, distribuídos geograficamente (Anexo 10). Isto significa que os jovens ficarão limitados às ofertas da região em que residem. Para cursar uma modalidade diferente desta terão de se deslocar para outra região do Estado. Uma vez que têm urgência de ingressar no mercado de trabalho por necessidades econômicas, não poderão fazer frente às despesas implicadas nos deslocamentos que seriam necessários.

Os representantes do Estado afirmam que as Prefeituras deverão proporcionar meios para que esses cidadãos possam se deslocar até os locais dos cursos. Aí reside um outro “nó”, correspondente a registros históricos passados e cujos resultados já são de domínio público, por isso não nos desviaremos do foco de pesquisa para analisá-lo nesse momento. Um grande número de alunos, que busca a formação profissionalizante para complementar o orçamento doméstico, é forçado a procurar a rede particular a fim de profissionalizar-se. Essa é uma faceta da concepção mercadológica de educação, resultante dos reflexos do processo de “Ocidentalização do Mundo”, refletida no Estado do Paraná.

“Os cursos profissionalizantes da rede pública serão ofertados como

‘ensino pós-médio’, dentro de uma nova modalidade chamada Educação Técnica Profissional’. (Paraná/PROEM: Perguntas e Respostas, 1996 b, p. 2). Essa alternativa retarda a formação profissional mais do que os indivíduos oriundos das camadas populares podem esperar.

O Estado oferece, limitadamente, a possibilidade de oferta paralela ao Ensino Médio generalizante, de cursos profissionalizantes às escolas que quiserem implantá-los. Geralmente, os estabelecimentos não comportam essa dupla oferta. Quando há essa possibilidade, ela esbarra em grandes dificuldades no sentido da falta de presteza quanto à suplência do Estado, da reestruturação predial, instrumental e de pessoal. Tudo isso só vem complicar muito a tarefa dos dirigentes escolares.

Então, conforme foi colocado naquela data (1996), o Ensino Médio no Estado do Paraná seria organizado em duas fases sendo: a primeira de Educação Geral e a segunda de cursos pós-médios que *“terão a duração de seis meses a dois anos, dependendo da natureza e da complexidade de cada um”*. (Idem, p. 3)

A base legal para o fechamento dos atuais cursos profissionalizantes e a implantação do pós-médio estava garantida, na opinião dos proponentes, quando afirmaram que *“Os cursos hoje existentes que venham a ser ofertados na modalidade pós-médio já estão autorizados pelo Conselho Estadual de Educação através das deliberações 23/86 e 05/94. Novas habilitações, uma vez definidas, serão levadas ao Conselho”*. (Ibidem, p. 6)

O fato de as deliberações do Conselho Estadual de Educação já respaldarem as novas propostas desde 1994, ou 1986, é mais uma confirmação dos reflexos do processo de globalização na educação brasileira ocorridos e concretizados historicamente no Estado do Paraná e, freqüentemente interrompida. Estamos nos referindo à (des)continuidade na implantação de projetos de políticas públicas.

Esse fato foi discutido durante as mobilizações pela qualidade da educação brasileira, na década de 90 (que colocamos no capítulo anterior). Naquela ocasião debateu-se a questão, historicamente verificada, da descontinuidade de planos para melhoria da educação. As interrupções através da história, geralmente, ocorreram devido a rixas entre partidos políticos e ao fato de que cada novo mandatário, ao assumir o poder, abandona a obra iniciada e não concluída pelo seu antecessor – como estratégia para denegrir-lhe a imagem – e lança a *pedra fundamental* de um novo projeto, com descerramento de placa que marque o seu nome como político

empreendedor.

Naquela ocasião – mais especificamente no Brasil em 1994, na Conferência Nacional de Educação Para Todos (Brasil/MEC, 1994b; p. 35; p. 1.045) – após sessões de debate sobre a questão, firmou-se um pacto no sentido de erradicar os prejuízos da descontinuidade em educação, selado com as seguintes palavras do Ministro da Educação (na época, Murilo Hinguel): “*a recuperação pública da educação será obra de vários governos*”. (Brasil/MEC. 1994b, p. 35)

A proposta paranaense está percorrendo os trâmites legais; embora sofrendo reações de professores, pais e alunos, a *flexibilização* com que os proponentes a têm colocado vem facilitando a sua implantação, ainda que aos poucos, em fases, debates, embates, cursos, contrapropostas etc., permitindo a adesão ou não das instituições escolares por certo período de tempo. A SEED estabeleceu que esta adesão fosse firmada unitariamente, isto é, por escola e esta, representada pela direção em conjunto com o presidente da sua Associação de Pais e Mestres (Folha de Londrina, 20/11/96: p. 1) (Anexo 16).

Os estudos que culminaram com a organização do PROEM estão contidos em documento (Paraná/PROEM, 1996a) apresentado inicialmente, com cinco Complementos (espécie de capítulos) que, resumidamente, são:

- I- Componente 1.000: Oferta do Ensino Médio (este complemento contém dois projetos, 1.100 e 1.200 que tratam respectivamente da reorganização e da regionalização da oferta);
- II- Componente 2.000: Desenvolvimento Técnico-Pedagógico (contém os projetos 2.101 a 2.105 que detalham a questão de como implementar o desenvolvimento técnico-pedagógico);
- III- Componente 3.000: Infra-estrutura, Equipamentos e Materiais (contém quatro projetos: 3.100, 3.200, 3.300 e 3.400 – o primeiro detalha a questão da “*Melhoria de Unidades de Ensino*” e se subdivide em dois subprojetos; o segundo explicita a “*Implementação de Unidades Móveis*”, o terceiro trata da “*Melhoria da Unidade Central e Núcleos Regionais de Educação*” e o quarto discorre sobre a “*Melhoria de Unidades de Capacitação*” contendo dois subprojetos);
- IV- Componente 4.000: Recursos Humanos (detalhado através de dois projetos, 4.100 e 4.200 que se dividem em dois subprojetos);
- V- Componente 5.000: Desenvolvimento Institucional (explicitado em quatro projetos. O 5.100 - Desenvolvimento da Gestão Escolar, subdividido em dois subprojetos; 5.200 - Fortalecimento da Direção do Sistema Estadual de Ensino, detalhado em três subprojetos; 5.300 - Modernização dos Suportes Técnico-Informacionais da Administração do Ensino, contendo dois subprojetos; e 5.400 - Gerenciamento do PROEM).

Em resumo: o documento geral contém 5 Componentes; está subdividido em 14 projetos e 25 subprojetos. Nele estão explicitados os objetivos, justificativas, custos e atividades previstas para a implantação do PROEM. (Paraná/ PROEM, 1996a)

Para estar assim tão detalhada, a proposta paranaense foi organizada bem antes da aprovação da atual LDB nº 9.394/96 como já dissemos. As defasagens e obsolescências contidas nesta legislação, somam-se às já detectadas na sua antecessora – a LDB 5.692/71 – e às críticas pertinentes à visão imperante no momento histórico atual, merecendo uma análise avaliativa, numa outra pesquisa.

Em consonância com a visão atual até aqui analisada, o governo paranaense oficializou a sua resposta aos “Senhores do Mundo” nessa proposta de implantação do Ensino Médio, através da Resolução nº 4.056/96 (Anexo 14) com

*a finalidade de mobilizar as instituições educacionais e os segmentos do governo e da sociedade para a tarefa de elevação dos padrões de **eficiência e qualidade** da oferta de ensino e de promoção da **equidade** educacional, com vistas à formação integral da pessoa, para o pleno exercício da cidadania e **para atender às exigências econômicas do mundo atual...** (Paraná, 1996 - Grifos nossos)*

Como se pode observar no trecho citado, de acordo com a Resolução que oficializa o novo plano de reforma, o seu propósito maior assenta-se sobre o tripé formado pelos princípios acima referidos e por nós negritados. Nessa redação fica claro que os proponentes privilegiam o atendimento do que requerem os reflexos da Nova Ordem Mundial e em consonância com os representantes do empresariado, conforme abordamos no capítulo anterior.

E o Secretário, através da Resolução mencionada, **RESOLVE**:

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

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

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

Art. 4º - Determinar a cessação gradativa dos cursos profissionalizantes de ensino regular dos setores primários, secundário e terciário, ofertados pelos estabelecimentos de ensino da rede estadual, a partir do início de 1997”. (Paraná, 1996 - Grifos nossos)

É. Foi mais tranquilo “implantar o Curso de Educação Geral (...) nos estabelecimentos onde não havia a oferta deste curso”. A escola que o recebia nada tinha a reclamar, ao contrário, estava *ganhando* um curso, expandindo o seu universo de

ação. Isto possibilitava benefícios para os alunos moradores das cercanias da escola e também para os professores da casa que podiam ampliar o seu ganho, no mesmo local de trabalho no qual já estavam alocados.

Os que ficariam insatisfeitos seriam os pertencentes àquelas comunidades de escolas nas quais funcionava algum curso profissionalizante e que, de repente, o estavam perdendo sem ter participado dos porquês e sem ser ouvidas sobre os seus próprios arrazoados.

Desse modo, por decisão dos proponentes, o Ensino Médio no Estado do Paraná passou a ser constituído apenas de Educação Geral, com duração de três anos, iniciando-se a 1ª série no ano de 1997.

A impossibilidade de efetuar matrícula nas primeiras séries dos cursos profissionalizantes chocou a comunidade em geral, por haver sido vetada abruptamente, sem esclarecimentos prévios e, muito menos, consulta à população. A “cessação gradativa” dessas modalidades de estudos deu-se apenas para os que já estavam cursando as outras séries. Os documentos oficiais esclareceram que seriam mantidas as matrículas de educação profissionalizante somente em cursos já existentes e para os alunos que

têm direito adquirido até o encerramento do período normal que teriam para cursar, ou seja até 1999, último ano letivo a ter os cursos profissionalizantes nas modalidades atuais. Todos os alunos matriculados em 1997 freqüentarão o curso de Educação Geral, podendo optar por fazer um curso profissionalizante. (Paraná/PROEM, 1996b; 1996c)

Essa opção implicaria ter de cursar paralelamente a formação profissionalizante – geralmente – em outro estabelecimento e, muitas vezes, em outros municípios. Haveria também a restrição da oferta regional, dificultando a situação conforme a localidade de residência do interessado.

Teoricamente, esse problema poderia ser resolvido através das prefeituras que providenciariam conduções para o transporte dos alunos até os locais dos cursos. Essa é outra questão já de domínio público pelas implicações que contém quanto: à segurança, aos custos, às manutenções... e, como tantos outros detalhes preocupantes, mereceria pesquisa à parte deste trabalho e que poderia gerar outro trabalho acadêmico, como comentamos anteriormente.

POR QUE MUDAR?

Porque a oferta de técnicos formados pelo 2º Grau está distante das necessidades de mercado; e os currículos e programas até agora oferecidos também estão

distanciados da realidade, gerando uma crescente frustração das expectativas dos alunos, da comunidade e das empresas. (Paraná/PROEM, 1996c)

Em que pesem as fragilidades dos antigos cursos de 2º Grau regulamentados pela LDB nº 5692/71 (que englobavam a educação geral com um arremedo de profissionalização) elas têm sido analisadas por muitos estudiosos desde a década de 70, entre os quais podemos citar: Galdêncio Frigotto, Acácia Zeneida Kuenzer, Lucília Machado, Celso João Ferretti. Estes, como outros autores também especializados no estudo das relações entre trabalho e educação, têm demonstrado as lacunas e mazelas da educação profissionalizante, oferecida naquele nível de escolaridade.

A nova proposta deste Recanto do Quintal ignorou três décadas de estudos, debates e propostas, a respeito do tema da educação profissionalizante precoce no Brasil. Desrespeitou a opinião de pais, estudiosos e educadores, não oferecendo a proposta oficial para amplos debates antes de implantá-la.

Assim, o Estado do Paraná impôs ao povo paranaense a decisão governamental, decidindo arbitrariamente o que era *melhor* para os maiores interessados, sem considerar os entendimentos, arrazoados e posicionamentos deles.

Será que os políticos *ainda* consideram o povo *despreparado, imaturo*, para decidir o que deseja para si mesmo e para os seus filhos? Será que se temia o confronto? A proposta governamental filiada à dos “Senhores do Mundo” não suportaria um debate comparativo com as propostas de escola unitária e (ou) de politecnia?

Quem sabe se esse procedimento democrático tivesse ocorrido não surgiria daí uma nova proposta “à brasileira”, com o colorido de uma democracia fortalecida ao *jeito brasileiro de ser*?

Mas, a educação profissionalizante passou a ser oferecida em uma segunda fase, na modalidade de *ensino pós-médio*, sob a denominação de Escola Técnica Profissional, com duração variável de seis meses a dois anos para cada curso, “*dependendo da natureza e da complexidade de cada um*”, coordenada por uma agência – a PARANATEC.

De acordo com os proponentes, essa agência foi criada para integrar as diversas ações nesse sentido (levadas a efeito seja por instituições de ensino, pela comunidade ou pela iniciativa privada), a fim de evitar a duplicidade de esforços, estimular parcerias, atender “*a vocação regional e a demanda de mercado*”. (Paraná/PROEM, 1996b)

A PARANATEC é uma instituição criada por meio de uma parceria entre a SEED, o CEFET-PR, o SENAI, o SENAC, o SENAR e o SEBRAE. Ela vai coordenar as diversas ações na educação técnico-profissionalizante no Paraná, proporcionando condições para a reformulação e o aperfeiçoamento contínuo deste nível de ensino. Como sociedade civil, sem fins lucrativos, possui CGC próprio e está registrada no 3º Ofício de Registro de Títulos e Documentos, sob o nº 4.323, livro 2712, com data de 23 de março de 1996” (Paraná/PROEM, p. 6, 1996b).

A Paranatec faz parte de um órgão geral, a PARANÁEDUCAÇÃO. De acordo com a APP, esse organismo foi criado como um subterfúgio para implantar aos poucos a privatização da educação no Estado. (“O Paranaeducação privatiza a escola” in: APP/Folder: O Governo diz na TV coisas pra enganar você. S/D).

Naquele documento, como nos outros, voltou-se a frisar que as escolas de Ensino Médio Generalizante poderiam oferecer educação profissionalizante paralelamente aos horários de aulas. Mesmo sendo conhecedores das falhas gritantes da legislação anterior: pela falta de respaldo oficial, pela ausência de estrutura física, pedagógica ou material, bem como de recursos humanos para uma efetivação competente dessa proposta, os educadores não se mobilizaram.

Então, a maioria dos colégios acomodou-se apenas à proposta do Estado e implantou-se o Ensino Médio Generalizante no Recanto do Quintal.

Para instrumentalizar a rede sobre os desígnios da Nova Ordem Mundial para a educação, as palavras de uma das entrevistadas, (coordenadora do Ensino Médio de um NRE), fornecem-nos alguns esclarecimentos sobre o desenrolar do processo de implantação da proposta, quando afirma que

Em março de 1997 (dias 24 a 26) houve um Seminário sobre as “Tendências Mundiais Para a Reformulação de Currículos Para o Ensino Médio”. Os expositores foram: Juracy Marques (da PUCRS) que trabalhou com o tema: “Variáveis Sociais, Econômicas e Tecnológicas para a Concepção de Novos Currículos”; Walter E. Garcia (Consultor de Educação do PNUD, de Brasília) que falou sobre “Antinomias do Ensino Médio” (este trabalho ele apresentou num Seminário que foi promovido pela UNESCO, no Chile); e a Heloísa Lück, aqui do Paraná, já conhecida de muitos no magistério, ela é da PUC do Paraná, trabalhou as questões metodológicas e de planejamento. (Anexo 2 – Entrevista nº 1)

Os conteúdos desenvolvidos pelos ministrantes citados e registrados em apostila/documento (Paraná/PROEM, 1997) parecem organizados para convencer os participantes e adaptá-los aos princípios da proposta de reforma.

Em 1997, mais ou menos de junho a setembro, foram realizadas discussões com as escolas, para apresentar a proposta da SEED, estudar a sua fundamentação na nova LDB nº 9.394/96, com a ajuda de Docentes do Departamento de Educação da Universidade Estadual daqui da região. (Idem)

Estes docentes foram convidados para clarificar questões acadêmicas específicas da área pedagógica. Muitos não deram continuidade ao trabalho por discordarem da proposta governamental, quando vieram a conhecê-la detalhadamente.

Este trabalho realizou-se em duas etapas: a 1ª. com Diretores das escolas e a 2ª. com Supervisores e Orientadores educacionais. Organizamos um roteiro com concepções diversas, fornecidas pela SEED, para levantar entendimentos e dividindo o NRE em pólos de estudos. (Idem)

Imposta de início, a proposta foi recebida com aceitação pelos funcionários dos NREs, com posicionamento de repúdio por parte da Associação de Professores (APP/Sindicato, 1996a; 1996b) e de reação coletiva de rejeição perante a Assembléia Legislativa do Paraná por parte de professores, pais e alunos. (Folha de Londrina, 1996)

A comunidade de educadores registrou também a sua reação, através da Associação de Professores do Paraná, durante o VII Congresso Estadual (outubro de 1996) posicionando-se contrariamente à proposta governamental. (APP/Sindicato, 1996a); (Anexo 12).

Um documento síntese (Paraná/PROEM, 1996d), de apenas cinco páginas (Anexo 13), foi distribuído à comunidade escolar, a título de apresentação da “idéia” de reforma. No entanto, a comunidade em geral não havia sido consultada, informada, muito menos ouvida e foi surpreendida com o impacto de um “pacote” pronto que alterava drasticamente o conhecido 2º Grau, retirando a formação profissional desse nível de escolaridade. As reações aconteceram de imediato, com mobilizações em frente às escolas, aos NREs, ao palácio do Governo do Estado, na APP/Sindicato e em passeatas pelas ruas. Os jornais noticiaram em manchetes. (APP/Sindicato, 1996b)

De acordo com os documentos proponentes, a instituição do PROEM tem como desafio maior a expansão do Segundo Grau/Ensino Médio com qualidade. A proposta foi apresentada em 1996 e começou a ser desenvolvida a partir do início do ano letivo de 1997, apesar das mobilizações contrárias e de algumas conquistas iniciais, como a do adiamento da votação do PROEM na Assembléia Legislativa, ocorrida em novembro de 1996. (Folha de Londrina, 1996)

Após esses embates, “flexibilizou-se” a implantação do PROEM, propondo-se “adesão espontânea” firmada unitariamente por escola, com a assinatura conjunta da direção e do representante da Associação de Pais e Mestres, esclarecendo-se que seria respeitado o direito à autonomia das escolas, mas, as que não aderissem não deveriam contar com o apoio do poder público estadual. Esclarecimento ou ameaça?

E tudo ocorreu conforme o proposto... Ou seja, o Ensino Médio paranaense tem caráter generalizante e está sendo oferecido, a partir de 1997, em todos os estabelecimentos da rede oficial.

Todavia, a brecha aberta pela possibilidade de não-adesão causou a “flexibilização” (?) nas relações da SEED com os colégios resistentes. De um lado a SEED acionando deliberações, resoluções e memorandos com proibições. Em posição oposta os Diretores dos colégios não-optantes, contrapondo-se e caminhando um passo a mais, um ano a mais... como historiamos a seguir:

- 1996: através das Resoluções 4.056/96; 4.394/96 de 20/11/96 e da Portaria (...) ⁴⁹ de novembro de 1996, a SEED/PR providenciou estudos, organizou, “implantou” e divulgou (nessa ordem) a proposta do PROEM, além de decretar a cessação de matrículas para as primeiras séries dos cursos profissionalizantes;
- diante da pronta reação dos envolvidos, a SEED colocou a possibilidade da não-adesão que ocorreu apesar da ameaça de não recebimento de recursos às escolas resistentes. Então, mesmo sob ameaças, houve matrículas em alguns cursos de Magistério, ou melhor, em quatorze escolas. As demais, (a maioria), aderiram prontamente à nova proposta e descaracterizaram-se completamente, de uma hora para outra. Estes cursos detinham um grande número de matrículas. Os demais cursos extinguíram-se sem traumas aparentes (conforme já comentamos anteriormente);
- em 27/11/97, através da Resolução nº 3.952/97, a SEED volta a determinar a extinção dos cursos profissionalizantes nas escolas optantes pela proposta oficial; a conclamar as não-optantes para que o façam (“até o dia 09/02/98, nos termos da Resolução 4.394/96” – Cf. Art. 1º); decidindo pelo Art. 4º que: “os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual que não aderirem ao PROEM, e as demais instituições que ofertam ensino profissionalizante, poderão em 1998 continuar com as habilitações atualmente ofertadas” e, no § Único – “Os estabelecimentos de ensino da rede pública estadual não poderão expandir a oferta dessa modalidade de ensino”.

Entretanto, as matrículas para os cursos de Magistério foram realizadas em 1998 e 1999, por algumas escolas resistentes (as 14 já mencionadas) que estudaram, argumentaram e conseguiram amparo legal para continuar se rebelando;

- em 19/11/99, a Chefe de Gabinete da Secretária Estadual de Educação enviou Memorando aos Chefes dos NREs (que o repassaram aos Diretores dos colégios de Ensino Médio) com o seguinte teor

Dando atendimento à solicitação da Secretária Alcyone Saliba⁵⁰, servimo-nos do presente para informar que continua em vigor a política de cessação dos Cursos de Magistério, conforme o estabelecido nas Resoluções nº 4.394/96, datada de 20.11.96 e nº 3.952/97, datada de 27.11.97.

⁴⁹ Esta portaria foi mencionada pelos entrevistados, mas nenhum deles encontrou uma cópia dela, nem apresentou dados concretos, por isso, não temos maiores informações a respeito, a não ser pelo relato deles.

⁵⁰ Alcyone Saliba era funcionária do Banco Mundial e substituiu o Secretário de Educação do Estado do Paraná, Ramiro Wahrhaftig que atuou no cargo até 1998.

Portanto, não deverão ser efetuadas matrículas para as séries iniciais do Curso de Magistério, inclusive naqueles estabelecimentos que não aderiram ao PROEM. (Cf. cópia-xerox do documento citado)⁵¹.

- em 29/11/99 (dez dias após o memorando citado) a mesma Chefe de Gabinete da Secretária Estadual de Educação enviou ofício circular aos diretores dos colégios de Ensino Médio historiando o processo e repetindo a ordem anterior nos termos: *“Para evitar transtornos, estarão bloqueadas as matrículas, em cursos não autorizados ou cuja cessação gradativa tenha iniciado ou (sic!) acordada (por exemplo, esse é o caso de todos os antigos cursos profissionalizantes, inclusive o magistério, conforme Resoluções 4.394/96 e 3.952/97)”*;
- em 02/12/99 foram convocados como representantes das 14 escolas resistentes, *“os Diretores dos estabelecimentos a seguir listados”* (não obtivemos esta lista, apenas cópia da convocação sem ela, por um dos entrevistados) para uma reunião no dia 15/12/99 no salão nobre da SEED, com a *“PAUTA: Cessação dos cursos de magistério”*. E, de acordo com a Entrevista nº 7 (Anexo 8). *“Tivemos uma reunião em dezembro e houve um alvoroço entre os representantes dos colégios que estavam presentes e a Secretária”*;
- no início deste ano letivo (2000) os colégios fizeram novamente as matrículas para o Curso de Magistério *“Mas a Secretária de Educação fechou o cerco promulgando a Resolução 183/2000, nomeando um Comitê para estudar as relações entre a SEED e as escolas resistentes.”* (Cf. Entrevista nº 7, Anexo 8)... Este Comitê Consultivo,⁵² composto de três representantes da SEED, dois do CEE e dois da UNDIME, foi constituído por tempo indeterminado e seria responsável por:
 - a) *propor critérios operacionais que possam subsidiar tecnicamente as tomadas de decisões da SEED nas considerações de quaisquer possíveis exceções às normas vigentes;*
 - b) *coordenar estudos sobre a eficiência e a qualidade do Ensino de Magistério em nível médio, em relação ao Ensino Médio regular;*
 - c) *apoiar a SEED, na análise dos resultados dos estudos executados;*
 - d) *documentar a situação dos demais Estados no que diz respeito ao gerenciamento do magistério;*
 - e) *representar a SEED do Estado do Paraná em fóruns nacionais de estudos e discussões sobre a temática.*

Paralelamente, sob o ponto de vista profissionalizante, o Ensino Médio paranaense foi organizado pelos proponentes após *“pesquisa a respeito das vocações regionais do Estado do Paraná”* em seis pólos de acordo com os setores econômicos primário, secundário e terciário. Os cursos profissionalizantes serão oferecidos, conforme a distribuição estabelecida por pólos, nas regiões determinadas e somente nos estabelecimentos autorizados. (Anexo 11)

⁵¹ Essa referência faz parte do documento citado e não está incluída nos anexos desta tese em virtude de não considerarmos necessário.

⁵² Até o momento em que encerramos esta redação, as consultas que fizemos – nos NREs que colaboraram com nossas pesquisas – indicaram completo desconhecimento de qualquer ato dessa Comissão.

Dando continuidade ao processo desencadeado, a SEED paranaense, organizou e ofereceu à rede oficial, o I Seminário sobre Currículo do Ensino Médio, para estudar a reorganização pedagógica desse nível da educação escolar, dentro das novas proposições. (Paraná/PROEM, mar. 1997)

Muitos outros eventos têm sido realizados, em âmbito estadual, para detalhar a proposta e acompanhar a sua implantação nas escolas paranaenses. Participamos de um deles na condição de Docente convidada pela Superintendente de Gestão de Educação da SEED. A indicação ocorreu por meio de colegas de trabalho, para desempenhar o papel de Avaliadora Externa.

A avaliação externa é considerada essencial na proposta de transposição da Filosofia da Qualidade Total para a Educação, conforme já discorremos no capítulo anterior e é valorizada na tendência pedagógica eclética que se consolida atualmente.

Vimos nesse convite várias possibilidades e entre elas: contribuir com a nossa análise a respeito; aproveitar a oportunidade para desempenhar um trabalho enriquecedor à nossa experiência profissional; conhecer de perto a Universidade do Professor/Faxinal do Céu e um pouco do desenrolar da proposta oficial.

O evento a que estamos aludindo constituiu-se de um Seminário sob o título: “Instrumentalização de Apoio à Elaboração do Projeto Pedagógico”, realizado na Universidade do Professor (Centro de Capacitação de Faxinal do Céu) no período de 02 a 05/05/00, reunindo cerca de mil participantes, entre representantes dos 30 NREs e das Secretarias de Educação dos municípios paranaenses.

Nessa ocasião, aproveitamos a oportunidade para conversar informalmente com professores das mais variadas localidades, deparando-nos com vários paradoxos, entre alguns já constatados durante as entrevistas realizadas nos NREs e colégios de Ensino Médio.

A seguir comentaremos as constatações encontradas durante todo o processo da pesquisa de campo.

3.4. PARADOXOS, LAÇOS E PERCALÇOS NO RECANTO DO QUINTAL

Sendo a ampliação da escolaridade do trabalhador a tônica dessa época, a escola torna-se o centro das atenções. Apregoa-se entre outros temas, oficialmente, o

que sempre foi um desejo e compreensão óbvia de todos os envolvidos com a educação escolar, ou seja, a necessidade de autonomia para que a escola organize a sua vida interior, em busca da autoridade que lhe deve ser inerente e da qualidade que dela se requer.

Entretanto, o modo como se instaura esse processo de busca da autonomia da escola, coloca-nos diante dos paradoxos trazidos no bojo das reformas educacionais, numa sociedade denominada democrática em suas leis (Brasil, 1988, art. 1º). Um dos paradoxos que nos atrai a atenção é o que se refere à autonomia “outorgada” ou “decretada” pelo Estado e que perpassa cada fase, cada nível abordado.

No evento do qual participamos em Faxinal do Céu, falou-se essencialmente em autonomia e na necessidade de que cada escola organize o seu projeto pedagógico. Esse evento foi organizado para oferecer subsídios e os presentes, ao voltarem para suas respectivas localidades, deveriam assessorar cada escola de sua jurisdição (municipal e/ou estadual) – independentemente do porte – para organizarem os seus projetos pedagógicos que deveriam ser entregues à SEED/PR por volta de setembro/outubro.

O projeto pedagógico foi apresentado, naquele evento, como instrumento imprescindível para que a escola seja atendida por seus mantenedores (SEED/PR ou a Secretaria de Educação do município). Este preceito obscurece a condição de instrumento de consecução da autonomia que poderia caracterizar a construção do projeto pedagógico da escola. Uma vez imposto para conseguir o que deveria ser um direito, soa como retorno ao autoritarismo, afugentando as possibilidades do exercício de vivência democrática e transforma a construção do projeto pedagógico em tarefa a ser cumprida obrigatoriamente, num determinado prazo, para evitar punição.

Em conversa informal, nos recintos de Faxinal do Céu, com uma representante de um município do interior do Estado, ela comentou desanimada:

As escolas do nosso município são rurais, de difícil acesso, pequeninas, do tipo que só tem um professor (geralmente leigo) e meia dúzia de alunos, quando muito. Como elaborar um projeto pedagógico com todos esses detalhes teóricos com elas e para cada uma das dezenas delas?

Este problema não foi debatido coletivamente e deveria haver muitos outros desse tipo... Mas, os participantes não foram lá para serem ouvidos; foram para ouvir, atuar e cumprir tarefas.

Discorreremos, a seguir, sobre algumas conotações que se referem direta ou indiretamente a essa questão e nela interferem, como amostras para nossa reflexão neste

capítulo. Essas amostras foram extraídas das falas dos entrevistados, na pesquisa de campo que empreendemos (Anexos 2 a 9).

Por motivos éticos, julgamos conveniente omitir os nomes verdadeiros e designar por número das entrevistas às pessoas entrevistadas, a fim de proteger suas identidades de possíveis aborrecimentos.

Todos os entrevistados comentaram a realização de muitas e longas reuniões, cursos, Encontros e Seminários desde o início da proposta, para a reformulação da educação escolar de Ensino Médio afirmando que, desse modo, o processo tem-se tornado estafante. Aqui, também, o problema da descontinuidade se faz sentir, uma vez que, nem sempre o funcionário tem condições de participar de todas as reuniões.

Essas reuniões foram lideradas por responsáveis desse setor na SEED/PR, contando com convidados especiais de alta titulação e expressiva competência para ministrar cursos, oficinas e palestras, num processo detalhado de exposição, revisão, acompanhamento e avaliações através de relatórios, a respeito dos resultados obtidos em cada fase. Um dos problemas, nesse processo, está na avalanche de conteúdos, associada à exigüidade do tempo, tanto para a assimilação como para a execução e apresentação de resultados.

Geralmente, para essas ocasiões, são convocados os funcionários dos NREs responsáveis pelo setor a que se refere o evento e, nesse caso, também os encarregados da coordenação dos colégios de Ensino Médio sob sua jurisdição. Estes, via de regra, são os membros da Equipe Técnico-Pedagógica das unidades escolares. Também foram convidados a participar, representantes de escolas e das Secretarias Municipais de Educação.

Tencionando conseguir um melhor entendimento dos percalços comuns em processos de reformas, pensamos recorrer à análise de pesquisadores dessa questão, para enriquecer a nossa análise sobre o movimento que está sendo realizado nesse Recanto do Quintal, com respeito ao Ensino Médio paranaense. Então, reportamo-nos a Bueno (2000) que ao analisar a frágil identidade desse nível de escolaridade, construída historicamente no Brasil, o compara com muita propriedade e de forma poética a uma “estrela fugidia” ao comentar que

*Na constelação das políticas educacionais brasileiras, o ensino médio é uma estrela fugidia. **Estrela** porque, ao ser objeto expresso de uma política, ou esteve associado a um ‘status’ de privilégio num longo período de ‘coerência política’,*

*durante o qual destinava-se claramente ‘às individualidades condutoras’, ou pretendeu ‘salvar a pátria’ pela ‘revolução educacional’, com o evento da lei 5.692/71, ou ser o veículo do ‘salto para o futuro’ em direção à ‘sociedade do conhecimento’, nos planos para o segundo governo FHC. **Fugidia**, porque o entusiasmo discursivo da administração educacional, via de regra, esbarra em dois grandes obstáculos: a falta de recursos ou a resistência de executores e destinatários. (p.192 - grifos nossos)*

O *status* do Ensino Médio atualmente esparge vários raios, entre os quais, a sua denominação indica que pode ser visto como um degrau a ser galgado para o prosseguimento de estudos. Assim, é destinado a *individualidades condutoras*; ao mesmo tempo também é colocado com o objetivo de *salvar a pátria*, garantir a inserção dela na *evolução informacional* e na *sociedade do conhecimento*.

Os recursos foram previstos para as reformas educacionais desse Recanto do Quintal e, de pronto, aplicados na compra e construção da Universidade do Professor/Faxinal do Céu, entre outras aplicações estruturais, como o pagamento de convidados ministrantes dos conteúdos veiculados (conforme mencionamos anteriormente) bem como para reestruturar outros níveis da educação escolar estadual, que fogem ao objeto desse estudo.

Em se tratando do “*entusiasmo discursivo da administração educacional*” tivemos uma amostra dele no evento do qual participamos em Faxinal do Céu (já citado) e que registramos na entrevista/depoimento de nº 8 da Superintendente Geral de Educação na SEED - Gestão Ensino (Anexo 9) cuja fala assemelha-se aos discursos das pedagogias progressistas, como por exemplo:

...nosso lema de trabalho está assentado sobre quatro questões: acesso, regresso, permanência e sucesso para o aluno da escola pública...

A intenção é louvável, porém, a execução das deliberações via SEED intermediadas pelos NREs cerceia o fluir do trabalho coletivo, devido ao seu longo percurso. Até chegar às escolas (via diretor e seus auxiliares) e daí difundir-se até às salas de aula, bem como aos pais e o retorno desse processo em tempo exíguo, definido hierarquicamente.

Esse tipo de trabalho é demorado! Nesse ponto já se pode perceber o grande risco de que as escolas continuem a oferecer os resultados desejáveis, mas, conseguidos num processo semelhante ao passado já conhecido. Ou seja: alguns fazem o trabalho, todos o avalizam sem ter participado, sem aprofundar os entendimentos do pequeno grupo de primeiros executores. Esta metodologia já foi confirmada como geradora de

descompromissos, distorções e superficialidades na nova prática resultante.

Temos espaços de autonomia dentro das salas de aula; daqui para frente, não se desvincula mais proposta pedagógica de autonomia... (Idem)

Essa é a autonomia clandestina que, realmente, todo professor possui e que sempre houve. É preciso convir que, exatamente por essa característica, os seus resultados são subjetivos e dependerão da ideologia interiorizada individualmente pelos professores, não garantindo avanços de vivência democrática e nem mesmo do entendimento teórico dessa questão. Continuamos vivenciando uma metodologia já conhecida, na qual *uns planejam e outros executam*; é como se poucos fossem confiáveis para *pensar* e aos demais só coubesse *fazer sem raciocinar*, obedecendo docilmente.

Vejo os funcionários e educadores da rede estadual do Paraná como assessores e não 'fazedores' do trabalho das escolas... (Idem)

O discurso teórico é ótimo, tem colorido de participação democrática, todavia, o processo colocado em prática no relacionamento da SEED/PR com as quatorze escolas resistentes à proposta, foi perpassado de decisões arbitrárias. A “flexibilização” só ocorreu diante das recusas, por parte daquelas escolas, em cumprir as ordens hierárquicas.

*A elaboração do projeto pedagógico precisa envolver a comunidade interna e externa, para resolver **juntos** qual é a escola necessária para integrar os alunos nas exigências da sociedade atual, com seus novos ordenamentos jurídicos... (Idem)*

Os estudiosos da elaboração de projeto pedagógico como instrumento de conquista à autonomia, à oportunidade de aprimorar vivências democráticas, são unânimes em afirmar que o processo coletivo para tal tarefa é demorado, demanda muitos encontros, debates, estudos e reestudos, para que envolva toda a comunidade. Considerando que essa não tem sido a prática usual no cotidiano as escolas, fica evidente que não se pode construir o projeto pedagógico de cada uma delas com o prazo de poucos meses (abril a setembro) decidido pela SEED/PR ou, então, ele será pseudodemocrático, continuando na prática antiga, com “nova” maquiagem.

*O Regimento Escolar, atualmente, deve compor-se de uma cultura de participação, ser socializado, difundido: os pais devem conhecê-lo **antes** de matricular o seu filho em determinada escola. (Idem)*

Aqui valem os arrazoados anteriores, sobre o projeto pedagógico. É mais provável que os pais venham a conhecer um Regimento escolar imposto pelos

dirigentes das escolas que o elaborarão com a máxima intenção de “*atender os anseios da comunidade*” de acordo com os seus próprios entendimentos. Basta pensarmos sobre como construir uma cultura de participação com algumas discussões, em substituição a uma cultura individualista enraizada por séculos?

A entrevistada afirma também que as tentativas de autonomia “*esbarram nos contratos efetivados, nos direitos adquiridos*”, nas “*diretrizes nacionais*” e a autonomia é contida pois: “*Temos que trabalhar em consonância com as linhas gerais*”. Ocorre que, essas linhas gerais fundamentam-se nos entendimentos das agências internacionais financiadoras do processo e que são grandes cerceadoras. Falam de liberdades regionais, coloridos locais e contraditoriamente exigem dados e resultados numéricos, estatísticos, puramente quantitativos. Os direitos adquiridos se referem à impossibilidade legal de se dispensar pessoal considerado indesejável, de implantar de pronto as reformas planejadas por esbarrar na legislação incipiente, nos interesses de pais e de alunos.

A autonomia é incentivada, mas não se dialoga sobre as discordâncias ou, quando há discussão ela é levada *pacificamente* até um certo ponto, com a expectativa de convencer o resistente. E, no caso dessa possibilidade não se estabelecer, tomam-se medidas de restrição disfarçadas, por exemplo, em “*Comitê Consultor*” (escolhendo os seus componentes de modo a garantir os resultados esperados) e aplica-se a lei. Ou, então, rejeita-se novas conversações com os optantes arrependidos, impondo-lhes que assumam sem volta a posição tomada. Na Entrevista nº 7 (concedida pelo diretor de uma das escolas resistentes) há um comentário a respeito: “*Alguns dos que aderiram estão arrependidos, mas, a Secretária só aceita dialogar com os que mantiveram a resistência.*”

Nessa questão da aplicabilidade da lei, o Estado do Paraná tem sido pródigo em editar Resoluções e Deliberações, desde 1996, para conseguir a aquiescência dos diretores dos colégios de Ensino Médio à sua proposta de cessação do Curso de Magistério. (Conforme mencionamos anteriormente).

E por falar em diretores, percebe-se que cada um deles é peça fundamental na maior ou menor resistência das comunidades escolares. Se forem conciliadores, acabam convencendo a maioria às concordâncias esperadas. Se forem críticos, polêmicos, têm o apoio dos seus liderados, como por exemplo:

“*A APM é o meu braço direito*”... (Anexo 6, Entrevista nº 5) ou: “*Toda a*

comunidade defendeu a posição da escola”... e na resposta à questão nº 14 (Qual tem sido a reação dos pais?) verifica-se somente a palavra “apoio” (Anexo 8 - Entrevista nº 7 - A).

Quanto à “*resistência dos executores e destinatários*” veremos algumas amostras a seguir, para expressar como tem sido conduzida a proposta no Estado do Paraná.

A primeira dessas amostras nos vem da Entrevista nº 1, com um exemplo de ‘*quebra de resistência*’ (Anexo 2)...

Em 1996, as escolas receberam do setor de Coordenação do 2º Grau/SEED - PR desautorização para as matrículas para as 1ª séries em cursos profissionalizantes, a partir do início de 1997. Houve manifestações de protesto, ajuntamentos em frente ao NRE. A chefe do NRE conversou com representantes dos manifestantes e explicou que havia uma nova proposta da parte do Estado e que, haveria reuniões em Curitiba para estudos posteriores. No momento, era só o que se podia fazer. No início, houve reuniões em Curitiba para tratar da reestruturação do Ensino Médio no Estado do Paraná, conforme a proposta da SEED/PR. Os argumentos dos representantes da SEED prevaleceram, como: o mundo está mudando rapidamente, os cursos oferecidos atualmente pelas escolas de 2º Grau já não satisfazem, é preciso modificá-los e, para isso, é preciso um tempo de estudos que será feito junto com as escolas...

Após essas explicações, as comunidades se acalmaram. É como se os explicadores se desculpassem por não poderem reagir, uma vez que são intermediários no transcurso das decisões e a comunidade ficasse sem ação, uma vez que lhes foi dada a explicação num ato ‘*democrático*’. Faltaram argumentos para a continuidade do diálogo, como se nada mais restasse a fazer? Ou, é como se não soubessem a forma de dar continuidade ao diálogo... Será que faz parte da aprendizagem da vivência democrática? As idéias não estariam ainda suficientemente maduras?...

Abrimos um parêntese para mencionar que fomos muito bem recebida pelos participantes da pesquisa de campo, apesar de uma certa apreensão, compreensível quando nos lembramos das palavras de uma das entrevistadas... “*Somos fruto da época de repressão e autoritarismo. Logo, no que diz respeito à gestão democrática, à vivência democrática, estamos passando por uma fase transitória*”. (Entrevista nº 8)

Não se pode negar o reconhecimento dos *ranços* de autoritarismo em muitos de nós que o vivemos no passado. É o *modelo* que tivemos e, mesmo discordando dele, por vezes o utilizamos *sem pensar, sem querer*. Esse reconhecimento da entrevistada soa como pedido de desculpas.

Quanto à fase transitória mencionada, de pós-modernidade, como

analisamos no início deste trabalho de pesquisa, poderia ser uma explicação para essa questão e, também, para a tensão verificada nos entrevistados durante os nossos encontros. Essa apreensão nos pareceu mista de susto: pela responsabilidade do repasse de informações e pelo receio do alcance de suas opiniões expressas, bem como pelo uso que faríamos delas.

Fazemos esta inferência com base nas palavras da entrevistada nº 1, funcionária de um NRE, sobre a maneira como se relacionou com os representantes dos colégios sob sua jurisdição. Recorreu à leitura de textos bíblicos, orações e reflexões através de poesias e frases, com o propósito de conseguir um clima de serenidade, para realizar as reuniões de estudo sobre as reformulações que estão sendo implantadas. Nesse Núcleo todos os colégios de Ensino Médio, sem exceção, aderiram à proposta.

Esse temor manifesto quanto às reações da comunidade é compreensível, quando nos lembramos das reações imediatas dela, dos seus protestos, já comentados no início deste capítulo.

No que se refere à participação da comunidade, verificamos que há uma grande dose de boa vontade por parte dos participantes, porém, não há uma organização propriamente dita da comunidade externa (pais e outros) e nem interna. Como já comentamos no 1º capítulo, por exemplo, com fundamentação em Ponce (1995) e Xavier (1994), somos fruto de uma cultura educacional de inculcação da docilidade, obediência e submissão.

Assim, sem um aprendizado de diálogo, de respeito ao direito de cada um quanto a emitir suas opiniões, independentemente da idade cronológica, da classe social ou de qualquer outro fator, o que há é aquiescência das comunidades escolares aos apelos de seus líderes. Por exemplo:

- as funcionárias dos NREs contaram com comissões e comitês de voluntários, por elas instituídas, para os estudos e reformulações necessárias à implantação da proposta (Anexos 2 e 7). Seria essa uma comunidade independente, ou apenas obediente, aquiescente?...;
- quanto à ação das comunidades externas das escolas as *trocas de idéias*, quando ocorrem, são encaminhadas por “discussões” de convencimento. Veja-se comentário feito anteriormente sobre a liderança dos diretores e o comentário na entrevista nº 3...

No começo, houve reação dos pais por causa da cessação de matrículas para as primeiras séries dos cursos técnicos, você deve ter visto nos jornais Depois com as explicações de que o mundo está mudando muito rápido, que os cursos precisavam passar por atualizações ou até serem substituídos por outros, que não dá para parar os movimentos da história... as coisas acabaram se ajeitando.

- também a entrevistada nº 6 (Anexo 7) comenta a respeito da ação (ou inação, ou desorganização?) das comunidades externas que

Houve manifestações de reação à cessação do Curso de Magistério. Como os jornais noticiaram. Aqui também houve. Até hoje os que eram contra continuam firmes nesse propósito e alguns dos que aderiram arrependeram-se dessa decisão. A perda maior foi do Colégio DDDDD, que não aderiu à proposta do Estado, foi financeira (de recursos, materiais e equipamentos). A APM não conseguiu suprir as perdas financeiras da escola e que seriam contempladas pelo PROEM.

- quanto às comunidades internas das escolas (professores), confirma-se a ação de aquiescência quando a entrevistada nº 5 afirma que...

O Corpo Docente da minha escola atende a qualquer solicitação minha, tanto que trabalhamos durante as férias de julho, como eu já falei, senão o projeto pedagógico não teria ficado pronto em tempo de cumprir a determinação da SEED para que a escola apresentasse a sua contraproposta.

Em nenhum momento os entrevistados se referiram aos funcionários; é como se inexistissem enquanto categoria que deveria participar ativamente da organização e práticas diversas da escola.

E a contraproposta? Só surgiu pelo desafio vindo da SEED/PR e em resposta a ele, após o impacto sofrido com a surpresa causada pela proposta oficial, mesmo assim:

- no que se refere ao grau de autonomia usufruído pelas escolas, ele se localiza no âmbito da grade curricular, após a definição filosófica e ideológica ‘prontas’ da SEED, apenas para estudo e apreensão dos conteúdos determinados, que estão contidos no Parecer 15/98 e na Resolução CEB nº 3 (Brasil/CNE, 1998a; 1998b).
- as ‘contrapropostas’ nada mais são do que reafirmações da proposta oficial, é como se dissessem a mesma coisa com outras palavras e confirmam a sua consonância com o tema desta Tese.

Esta afirmação pode ser verificada nos trechos em que pinçamos as seguintes manifestações dos entrevistados:

- a entrevistada nº 4 (Anexo 5) recorda que, “No começo, houve estudos sobre as concepções de Homem, mundo etc. dentro da Globalização, com ênfase aos entendimentos humanísticos de trabalhar as diferenças e o homem por inteiro”...
- a entrevistada nº 1 (Anexo 2) comenta que “cada escola apresentou sua síntese, organizada num documento específico. A partir desse documento, foi organizada uma proposta curricular diferenciada daquela do Estado e específica para este NRE⁵³”...
- o entrevistado nº 2 (Anexo 3) afirma que “As escolas tiveram autonomia para organizar sua grade curricular, houve uma redistribuição com equilíbrio entre as áreas”;

⁵³ Quanto à proposta do Estado, já comentamos no item 3.2. Cada NRE pôde fazer “contrapropostas” (PARANÁ/DESG/PROEM, 1997, 4 volumes), mas a grande maioria preferiu aderir à proposta do Estado.

– na opinião da entrevistada nº 6 (Anexo 7):

A fase de reformulação para o Ensino Médio foi uma oportunidade rica para que as escolas utilizassem e desenvolvessem sua autonomia. Mas, as escolas não acreditaram na autonomia de construir suas propostas e realizá-las (como o Estado predisse). Embora grupos vários e voluntários de professores tenham formado um Comitê designado para elaborar a nova proposta, cada escola teria direito de modificar as sugestões do Comitê, porém, elas (a maioria) copiaram simplesmente a proposta organizada pelo Comitê.

Transparece nessas respostas um sutil dissenso entre os entrevistados, explicitado cautelosamente. As possíveis “brechas” não foram procuradas... E nem o significado de autonomia...

A respeito da defesa à permanência do curso de magistério em nível médio, como já dissemos, é onde se situou a resistência às propostas de reforma. Foi o que as ocasionou, conforme verificamos ao procurar os dois colégios, entre os quatorze não-optantes e os NREs a que pertencem. Ao entrevistar os seus diretores e os responsáveis nos respectivos Núcleos, obtivemos alguns dados para nossa reflexão, como:

– “14 escolas de Magistério não aderiram ao PROEM”... “Esta foi a única escola que conseguiu cumprir o prazo. Às outras 13 foi concedido um novo prazo, mas não sei qual é”... de acordo com a Entrevista nº 5, concedida pela diretora de um dos colégios resistentes (Anexo 6).

Ela referia-se ao prazo para que o estabelecimento elaborasse uma contraproposta à do Estado. Porém, essa contraproposta foi elaborada com fundamento no Parecer 15/98 do CNE. Logo, não houve uma contraproposta e, sim, um refinamento da mesma proposta, uma vez que o respaldo legal que serviu de embasamento às duas é o mesmo;

– o entrevistado nº 7 (Anexo 8), diretor do outro colégio não-optante que contatamos, apresentou-nos cópias do ‘vai e vem’ que permeou todo o processo de relacionamento entre a SEED e os ‘resistentes’ até o momento em que o procuramos (e que relatamos no item 3.2. deste trabalho) comentando que...

O nosso curso de magistério tem sido valorizado na região. Mais de 200 estagiários desta escola estão lecionando nas creches e pré-escolas da Prefeitura, com aval e incentivo da Secretaria de Educação do Município. Temos sido valorizados pelo CIEE e empresas como Itaipu, Sanepar, APAE, Copel, além do Rotary Club e da Secretaria da Criança que procuram alunos deste estabelecimento para trabalhar com cursos de recreação e de férias. No Concurso de 1995 para 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, mais ou menos 60 professores (nossos ex-alunos) prestaram-no e mais de 50 foram aprovados.

Dessas empresas e instituições citadas, esse Diretor conseguiu declarações sobre a comprovação da competência das alunas egressas do estabelecimento que dirige, bem como o apoio da Câmara Municipal, com manifesto assinado pelos vereadores em

favor da permanência do curso de Magistério no colégio;

– a entrevistada nº 6 (Anexo 7), funcionária do Núcleo ao qual pertence o estabelecimento citado acima, assim coloca:

O Colégio DDDDD conseguiu provar que há clientela e que o Curso de Magistério não é um mero Ensino Médio e, sim, um curso que amplia os conhecimentos, oportunizando ao aluno enriquecer a si próprio, através de seminários, práticas de sala de aula na Educação Infantil, de 1ª a 4ª séries e na Educação de Adultos.

A comunidade procura com muita ansiedade o curso de magistério. Só o Colégio DDDDD o oferece. Fizeram manifestações em frente ao Núcleo. A SEED afirma que, como está organizado, o Curso de Magistério não atende às exigências de nossa época; para permanecer deverá haver nova proposta curricular.

Os Institutos de Educação não foram repensados para esse fim.

Está decidido que o Instituto Superior de Formação de Professores será na Universidade Estadual mais próxima daqui. O Curso terá ramificações em Educação Infantil e Ensino de 1ª a 4ª séries.

É interessante notar na fala dessa professora, funcionária do NRE, um quê de admiração pelo espírito de luta, demonstrado pelo colega diretor e defensor do ‘seu’ colégio. Mas, é como se a *luta*, o problema fosse só dele e de seus pares daquele colégio, os outros ficam ao longe, até *torcem* para que ele saia vitorioso, mas não intervêm.

Esses são alguns dos paradoxos, laços e percalços que colhemos, registrados nas entrevistas conseguidas. Muitos outros devem existir no processo de implantação da proposta paranaense de reformulação ao Ensino Médio. Não se esgotaram as possibilidades de análise com estas reflexões que apresentamos. Entretanto, priorizamos aquelas que julgamos relevantes nesse momento e que atendem ao enfoque proposto nesta tese.

Falta um ano para que a proposta paranaense, de reorganização do sistema estadual de educação da rede pública, seja completamente implantada. No nível do Ensino Médio, transparecem resultados, fragilidades, desencontros e divergências de opiniões. A seguir, verificamos quais são os primeiros resultados já obtidos nesse Recanto do Quintal.

3.5. NUM RECANTO DO QUINTAL, QUASE ORGANIZADO

O Estado do Paraná antecipou-se à organização do sistema nacional de educação, apressando-se em atender aos Coordenadores do Mundo. Esses resultados

vêm na esteira de um processo que, nas últimas décadas têm passado pela politização da educação escolar, de educadores e de educandos. Têm atingido também aos pais, numa transmutação de discursos que resvalou para a busca pela escola democrática, neste Recanto do Quintal. Encaminhou-se, em dado momento, para a ‘*escola cidadã*’ e desembocou na ‘*escola de excelência*’⁵⁴.

Na década de 80 a educação escolar paranaense foi sacudida pela abertura política no país que, no Estado do Paraná, desencadeou um processo de abertura democrática e de valorização da educação escolar, bem como dos educadores com o governo de José Richa. Generalizaram-se estudos das propostas progressistas de educação. Iniciou-se um período de relações democráticas, troca de experiências, tentativas de derrubar as barreiras hierárquicas nos NREs e nas escolas.

Foram utilizadas metodologias para envolver todos os elementos da comunidade escolar (pais, funcionários, alunos, professores, em conjunto com orientadores educacionais, supervisores escolares, diretores, secretários). Nesse novo entendimento, a comunidade externa foi incluída de uma forma *sui generis* na história do Paraná. Instaurou-se a busca da opinião dos pais sobre temas que antes eram da alçada exclusiva dos professores, como: a escolha do livro didático, problemas de aprendizagem e de disciplina/indisciplina, a integração do aluno *especial*, a desmistificação de preconceitos diversos (raciais, sociais, religiosos) entre muitos outros temas, sob inspiração da Pedagogia Histórico-crítica.

Incentivou-se a interdisciplinaridade, a organização e a participação política na sociedade e na escola (por parte de alunos, funcionários, pais, professores e outros). Houve uma eclosão de leituras, literaturas pedagógicas, afloramento de posições críticas, estudos e debates. Até parece que a educação ‘*acordou*’ do marasmo mecanicista do tecnicismo para a criação do ‘*aluno crítico*’, do ‘*professor crítico*’, dos ‘*pais críticos*’, da defesa de vez e voto para todos, de vivência da cidadania nas relações escolares, em todos os níveis, séries, independentemente da idade cronológica, do cargo exercido ou da posição hierárquica, incentivando a busca de qualidade à educação pública.

Entretanto, o governador José Richa deixou o cargo antes do final do mandato para candidatar-se ao Senado e, a partir de então, houve um refluxo em toda

⁵⁴ O período que vai da *escola cidadã* (1991) até a *escola de excelência*, proposta no final da década e passando pelas *escolas cooperativas*, foi abordado em nossa Dissertação de Mestrado (Miranda, 1995, p. 113 a 121). Estes paradigmas têm sido motivo de dissertações e teses desde aqueles tempos.

essa ebulição, antes mesmo que o processo pudesse amadurecer. O *fechamento* da *abertura* democrática iniciada foi drástico. Encontrou algumas resistências, como por exemplo a que aconteceu no NRE de Londrina.

A chefe desse Núcleo, Maria Jovita Rebello Machado Kaiser⁵⁵ recusou-se a mudar a postura de trabalho que consistia em realizar atividades de troca de idéias, experiências e busca de soluções constantes com as comunidades escolares, em todos os setores das duas instâncias – escolas e/ou NRE. Nunca as comunidades escolares foram tão respeitadas e ouvidas!

Essa postura acabou resultando na renúncia dessa líder ao seu cargo. O seu exemplo foi seguido por TODOS os funcionários e fechou-se o NRE. Ficou registrado na história o protesto (?). É. Depende de quem a conte. Mas... o “poder” autoritário governante e a docilidade, culturalmente implantada no povo, conseguiram que o gesto fosse amenizado e esquecido.

Desde esse tempo, o pensamento pedagógico paranaense passou a mesclar-se com as mais variadas propostas pedagógicas em busca de qualidade, de forma superficial, na construção de uma verdadeira *colcha de retalhos*.

Aquele discurso sobre a qualidade democrática à educação pública, de início, foi calcado nos tripés: acesso, permanência e sucesso; criticidade, participação e solidariedade; denúncia, autonomia e cidadania. Em pouco tempo, foi sendo cooptado e, na década seguinte, entremeou-se com o discurso empresarial de transposição da Filosofia da Qualidade Total à educação escolar.

Este discurso apareceu agressivo, com sua conotação mercadológica e psicologista escancarada. A sua apresentação desastrada ‘bateu de frente’ com os aprendizados crítico-históricos e social-progressistas e foi, de pronto, rejeitado no geral. Recomeçou a sua investida com a cooptação do discurso das pedagogias progressistas e impregnou a prática pedagógica em razão de sua nova ação ‘sutil’ (para os incautos e desinformados, que são em grande número, ainda, entre os educadores).

Agora, a proposta paranaense apresenta-se com esses matizes, imaginada como democrática mas colocada impositivamente, como transparece no percurso que relatamos até aqui e com os problemas apontados na percepção do entrevistado nº 2

⁵⁵ A prof^a Jovita (‘Jovem’ para os amigos) autorizou a menção ao seu nome, neste trabalho. Afirmou que guarda em seu poder material comprobatório, que registra esse período histórico, inclusive em fitas de vídeo. Cremos ser um precioso acervo a estudos e pesquisas sobre as lutas por democracia no Estado do Paraná.

(Anexo 3):

Em 1998, implantou-se o pós-médio, agora denominado ensino seqüencial, profissionalizante, para alunos que já tinham o Ensino Médio regular. A implantação foi traumática, houve reação ao PROEM por não ser um processo discutido; o processo não foi discutido, as consultorias aconteceram em nível de cúpula. A idéia da proposta do Estado, como princípio não é ruim, porque os cursos profissionalizantes eram generalizados em áreas amplas, com esta proposta o conhecimento passa a ser mais específico.

As rejeições parecem ter acontecido devido aos *ranços* do passado, de ‘pensar em nível de cúpula’, de não consultar as bases no propor e no caminhar da organização das reformulações. Isto a tornou traumática. Tanto que esse entrevistado não julga a proposta ruim e, na opinião da entrevistada nº 1, “as mudanças são realmente de metodologias, os conteúdos são praticamente os mesmos” (Anexo 2). Já a entrevistada nº 3 (Supervisora Educacional de colégio optante deste mesmo NRE) tem opinião diferente quando afirma:

Não houve mudança de metodologias nem capacitação dos professores. Os professores que já haviam trabalhado com o Projeto Correção de Fluxo ou PAIS (Projeto de Adequação Idade/Série), estes estavam preparados para resgatar o aluno...(Anexo 4)

Duas posições contraditórias! Será que as duas professoras falam da mesma coisa? Falavam de metodologia ou de postura do professor? Haverá clareza, na prática, quanto às duas questões?

A análise, sobre o autoritarismo do encaminhamento da proposta e sobre o despreparo dos executantes para um posicionamento consciente, se comprova quando, ao verificar a contraproposta organizada por um dos colégios não-optantes à proposta do Estado (Entrevista nº 5 - Anexo 6), constatamos que ela segue o Parecer nº 15 do CNE, cuja relatora é Guiomar Namo de Melo e a LDB nº 9.394/96. Ou seja, obedece exatamente os mesmos fundamentos utilizados pela SEED/PR, na proposta estadual!

Será que há realmente concordância com esses estudos? Ou não há clareza sobre o que se propõe e o que a escola realmente quer? A *contraproposta* difere apenas em insistir que aquele colégio continue ofertando Curso de Magistério em nível de Ensino Médio; mas, interessa-se (não se importa) em continuar a oferecê-lo, mesmo que esse estabelecimento seja elevado à condição de Instituto Superior, junto à Faculdade Estadual próxima.

Entre os problemas que a proposta do novo Ensino Médio paranaense apresenta, foram apontados alguns pelos entrevistados. A funcionária do primeiro NRE

que procuramos e cujos colégios todos aderiram à reformulação, assim analisa... “O ponto negativo que vemos na proposta paranaense foi alguma precipitação na extinção dos cursos profissionalizantes, sem clareza, deveria ter havido uma reestruturação desses cursos”. (Entrevista nº 1 - Anexo 2)

Mas, quando? A reestruturação já não está acontecendo? Possivelmente, ela queria dizer que primeiro seriam resolvidas todas as discordâncias com a comunidade escolar no debate, *no papel*. Depois de discutidas e solucionadas em conjunto todas as questões pertinentes é que se reestruturaria teoricamente a proposta. Então, viria a ser implantada (?)... Mas a época é de pressa, os tempos atuais são impregnados de acelerações vertiginosas... E a resposta para os “Senhores do Mundo” era urgente e era preciso responder-lhes de modo a impressioná-los... Então (?)...

Nas palavras do entrevistado nº 2, a criticidade se faz presente, mesmo sendo Diretor de um colégio que aderiu de pronto à proposta do Estado, como se pode notar a seguir...

O que o novo currículo não trouxe de bom foi a questão da carga horária total que antes era de 2.600 hrs. e atualmente, de acordo com a nova LDB é de 2.400 horas no currículo obrigatório acrescentando as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Metodologia Científica. Isto causa alguns problemas, como:

- 1. redução da carga horária geral do curso: menos aulas para Português, Matemática e Física;*
- 2. na transferência de alunos: cada escola tem uma proposta diferente e não é possível adaptar o aluno realmente. Faz-se uma adaptação não presencial; o professor não é remunerado para essa atividade, então, não tem tempo para realizá-la;*
- 3. a base Nacional do currículo de 75% de conteúdos gerais e 25% para a parte diversificada faz com que esta se torne aligeirada, sem condição de aprofundamento;*
- 4. está nebuloso: falta integração entre os vários setores da escola (Equipe de ensino, estruturação, Documentação) porque cada um trabalha em separado com a especificidade do seu setor. Não há reuniões entre eles para troca de informações;*
- 5. a proposta de Ensino Médio deste Núcleo por ciclos (1º e 2º contínuos, sem reprovação) deu muitos problemas, tanto que não se implantou - falta aos professores tempo para avaliar os alunos detalhadamente. (Anexo 3)*

Se a proposta atual que esse Recanto apregoa é de *melhoria* do Ensino Médio, reduzir a carga horária geral de um curso que não era considerado *bom* será uma medida coerente? Essa redução de conteúdos facultará alguma melhoria? Não reforça a análise desse professor sobre as divisões aos percentuais de conteúdos gerais e diversificados?

O problema, no que se refere à transferência de alunos que o experiente

professor aponta, não encontra ressonância na coordenadora do Ensino Médio desse mesmo NRE que discorda dele...

E a tão propalada *melhoria da qualidade de ensino*? Os professores continuam se desencontrando e sem tempo para a realização dos trabalhos extraclasse!

Ainda sobre a relação do Estado com os professores, a entrevistada nº 4, funcionária do segundo Núcleo que procuramos, afirma:

Ainda não houve capacitação dos professores para áreas e disciplinas. Em Faxinal do Céu só para Diretores e Equipe Pedagógica. (Anexo 5)

Essa idéia deveria estar ultrapassada. Ao logo do tempo, já foi arduamente comprovado que o repasse e a reprodução de conhecimentos já não satisfazem. Atualmente, as teorias e os discursos difundidos proclamam que as mudanças precisam ocorrer a partir das salas de aula! A própria Superintendente (Entrevista nº 8 - Anexo 9) o declarou, quando afirmou que “*há autonomia nas salas de aula*” (conforme comentamos anteriormente). Logo, as mudanças precisam ser discutidas com os professores.

Para os professores específicos há a obrigatoriedade de cursar Especialização, em nível de pós-graduação para preparar habilidades específicas. (Entrevista nº 4 - Anexo 5)

E as condições para realizar um curso de especialização? Às custas do descanso remunerado? Sem nenhuma ajuda financeira?

Entre as queixas que se referem à proposta oficial, nota-se a crítica à falta de suporte ao trabalho dos professores. O Estado os quer pós-graduados, mais qualificados, mas não lhes deu suporte para adquirir essa formação. Para a maioria, foi conseguida em universidades particulares nos fins de semana, aos sábados e domingos, sacrificando o seu direito ao descanso e o tempo que seria dedicado à família, bem como o seu salário (muitos fizeram empréstimos bancários para arcar com essa capacitação).

Essas reações nos remetem à questão da *servidão voluntária*. Parece que este tema merece uma pesquisa, à luz dos tempos contemporâneos. Transparecem, à análise mais superficial que seja, os prejuízos que essa perda deve ter refletido no desempenho cotidiano das atividades pedagógicas, como o diz o entrevistado nº 4:

Quanto aos professores? Estão com a auto-estima rebaixada, desmotivados... os motivos são vários: salário baixo, sobrecarga de trabalho e de jornadas, insegurança com tantas e muito rápidas transformações...(Anexo 5)

E a entrevistada nº 3 também comenta sobre os professores, referindo-se

aos de cursos profissionalizantes:

continuamos a enfrentar os problemas tradicionais de falta de professores tecnicamente preparados ou, quando são, sem preparo didático; laboratórios sem o material necessário... (Anexo 4)

Ainda há a falta de suporte estrutural ao trabalho dos professores, como: tempo fora da sala de aula para que possam estudar, debater, esclarecer, refletir e organizar os conteúdos que devam ser trabalhados. Há, também, outros problemas, colocados na Entrevista nº 4:

Entre os problemas enfrentados nesta reformulação está o do professor rotativo; os que trabalharam em 1997 já não estão mais na mesma escola. Aí fica difícil dar continuidade ou discutir as dificuldades encontradas. Outros problemas: para cumprir a proposta na instrumentalização do professor, não há suporte para substituí-lo e nem novos profissionais para novas matérias, por exemplo: Espanhol, Sociologia, Filosofia... Há um remanejamento de professores, para aproveitar habilidades, porém, não supre as necessidades. (Anexo 5)

Enfim, a proposta paranaense foi planejada para ser implantada em cinco anos; o ano 2000 assinala o seu quarto ano. O suporte teórico foi imposto, veio *pronto* mas, estão faltando suportes pedagógicos e práticos. Até o próximo ano deverão ser feitos os ‘ajustes’ finais. A entrevistada nº 4 comenta a realidade no seu Núcleo.

No início o PROEM nos pareceu sem clareza, sem detalhes (parte pedagógica, estruturação etc.). O Programa estabelecia cursos generalizantes de Ensino Médio e os cursos profissionalizantes em 3 níveis: o Básico (sem exigência de escolarização, ex.: SENAI, SENAC, ...); o Técnico (concomitantemente ao Ensino Médio ou em nível pós-médio. Esta nomenclatura só é adotada no Estado do Paraná); o Tecnológico (para serem ofertados em nível superior e CEFET, com duração de 3 anos). No nível técnico, o Estado abriu apenas dois cursos neste NRE, organizados em módulos semestrais: Técnico em Venda (com 1 ano de duração) e Técnico em Gestão Empresarial. Há estudos indicando possibilidades para o futuro de mais dois cursos: Técnico em Informática e Técnico em Publicidade. (Anexo 5)

Esta fala deixa claro alguns pontos, como problemas antigos e ainda sem solução: o da rotatividade do professor, a sobrecarga de jornadas de trabalho para complementar o salário; falta de atendimento do Estado à realidade das escolas (substitutos, professor especializado para determinadas disciplinas). É um tempo novo com as mesmas mazelas antigas e ainda se fala em *melhoria do Ensino Médio*.

Após a reação inicial cada escola pôde apresentar sua proposta optando ou não. Houve falhas como: disciplinas paralelas (ex.: "Cidadania e Preparação para o trabalho" e "Relações Humanas no Trabalho" – ambas com proposta de uma aula semanal). São semelhantes, possuem os mesmos conteúdos, logo, verifica-se uma perda de tempo... poderiam ser fundidas... (Entrevista nº 4 - Anexo 5)

Estas falhas são evidentes pela característica de *individualização*, ou seja,

cada escola organizou a sua proposta, quando deveria haver um trabalho em conjunto, afinal todas fazem parte de um mesmo sistema: a rede estadual de educação!

Estão acontecendo três sistemas nas escolas: o Profissionalizante antigo que está acabando. Mesmo nesses cursos já houve mudança de postura por parte dos professores, como trabalho com interdisciplinaridade, conteúdos contextualizados; a Educação Geral que está fechando a grade; e alguns cursos profissionalizantes conforme as decisões da SEED e só onde são permitidos pela divisão dos pólos. Desde o ano de 1999, a 1ª série já está na proposta nova. (Idem, Anexo 5)

Note-se, num certo sentido, que o processo está acontecendo no esquema previsto: encerram-se os cursos profissionalizantes existentes, *alguns* são implantados, mas, somente *onde são permitidos pela divisão de pólos*. Instalou-se um violento processo de exclusão, minimiza-se a oferta dos cursos profissionalizantes *conforme a vocação regional*, os pólos são apenas seis, as vagas serão muito limitadas (Anexo 10). As escolas da rede privada voltam a ser privilegiadas. A privatização chegou à educação escolar, por enquanto para os alunos...

Avaliações dos alunos estão sendo realizadas por diversas instâncias e instituições, setores e níveis de ensino, séries, graus, etc. Os critérios têm sido unilateralmente estabelecidos. Por trás dessas avaliações e de outros “laços” (como o *Prêmio às Escolas de Excelência do Paraná*, por exemplo) sorrateiramente pode-se alcançar uma *avaliação* dos professores conforme o interesse. E, com o passar do tempo... O *enxugamento* econômico preconizado pela busca de um Estado Mínimo não poderia se instalar?...

Ah!... Mas, e as garantias legais, constitucionais, estatutárias?... Quando se levantou esta última questão, certa comunidade acadêmica, ouviu a seguinte resposta de um alto funcionário do poder que ministrava palestra: “*Leis, neste país, se fazem e se apagam!*”...

Mas, isto é puro autoritarismo!... É ditatorial!... Pois é, mas onde há *ranços* tão claros de autoritarismos, como os que relatamos neste trabalho, os riscos não estariam rondando?

A realidade no NRE que não teve nenhuma escola resistente é colocada pela entrevistada nº 1:

O NRE, através deste setor, fez o levantamento das dificuldades encontradas por escola e por disciplina de cada escola. (Mais de 50% dos relatórios já foram analisados).

Para os Cursos noturnos foi necessário um tratamento diferenciado, pois estavam incompatíveis com a Lei e a proposta geral do Estado: 3 anos e uma defasagem de 400 horas. Estas horas que faltam foram organizadas na forma de estudos

complementares não presenciais, redistribuídas nos 3 anos, através de projetos interdisciplinares com visão de preparação para o trabalho. (Exemplo: feira de ciências - Anexo 2)

A feira de ciências é uma atividade desenvolvida há um bom tempo, não é novidade, não está inserida nas mudanças, já é rotina e, ao que parece, uma rotina que tem dado certo.

Atualmente, um comitê de voluntários auxilia os trabalhos do NRE, composto de 20 a 30 pessoas de diferentes cidades; é um grupo aberto a novos ingressos, sem remuneração, são voluntários comprometidos com a melhoria da qualidade da educação.

As rediscussões têm ocorrido em três pólos, alcançando mais de 800 professores de início, no geral do Ensino Médio. Agora, a rediscussão será com os professores de 1ª série, tratando da revisão dos diagnósticos feitos – para clarificar o conhecimento da realidade, os critérios de trabalho e de avaliação. As avaliações são com provas mesmo, discutidas com o aluno, para que ele possa reagir em outras oportunidades. (Anexo2)

A realidade analisada nos três Núcleos demonstra que a *flexibilidade* da SEED e a autonomia permitida às escolas, referem-se à proposta de grade curricular, tanto para as contribuições dos NREs como para as escolas. A estrutura do Ensino Médio na rede pública estadual, os cursos oferecidos, melhor dizendo *permitidos*, a filosofia da proposta, enfim, a base foi definida pelas instâncias do poder governamental.

Julgamos interessante notar as diferenças na sistematização dos trabalhos, de um Núcleo para outro, como atestam os trechos de entrevistas que transcrevemos a seguir:

– Atualmente, na proposta paranaense há uma total implantação sem nenhuma resistência, com adesão - inclusive - dos colégios particulares. (Entrevista nº 6 - Anexo 7)

.....

– Além disso, a proposta para reformulação do Ensino Médio foi e está amarrada com a do projeto de Correção de Fluxo para o 1º Grau. Fizemos um levantamento e análise dessa relação e concluímos que: em 1995, dos alunos que concluíram o projeto de Adequação Idade/série (Correção de Fluxo) do 1º Grau, 83% continuaram no Ensino Médio; reavaliados no Ensino Médio, 73% permaneceram e os demais se evadiram (20% desistiram, 7% foram transferidos para outros NRE). (Entrevista nº 4 - Anexo 5)

.....

– Quanto à correção de fluxo, ainda não há levantamento a respeito. A correção de fluxo destina-se prioritariamente da 1ª a 8ª série para colocar o cidadão numa posição melhor, porém, não há interesse do Estado para que ele prossiga para o Ensino Médio. Aqui não há correção de fluxo no ensino Médio. (Entrevista nº 6 - Anexo 7)

Em um Núcleo há preocupação no sentido de integrar trabalhos, propostas, esforços; em outro, há desconhecimento dos detalhes da proposta geral para outras instâncias diferentes do setor em que o funcionário atua – além de não configurar uma visão integrada – há uma afirmação (ou dedução?) no que se refere à posição do Estado a respeito.

Parece-nos que a SEED/PR faz uma *orientação* (ou seria repasse?) homogênea(o?) dos fundamentos que devem ser implantados. Mas, não tem verificado o que e como o processo se desenrola nos Núcleos em separado, nem em conjunto? Não os tem ouvido suficientemente? Não lhes tem proporcionado e incentivado a troca de informações, dúvidas, sugestões entre si? Ou os desencontros situam-se na própria SEED? Os seus setores trabalham de forma estanque, encastelados em suas esferas de ação? Vejamos mais uma constatação dessa análise, na fala da entrevistada nº 6:

– *Sobre a proposta de Escola de Excelência do Estado do Paraná, não há dados a respeito. Deve ser sobre Gestão escolar. (Anexo 7)*

Obs.: A entrevistada desconhece esse assunto e convidou a Prof^a. DDYY (também funcionária deste NRE) para comentar a respeito da proposta de escola de excelência, ‘*porque faz parte do setor de trabalho dela*’...

Esse desconhecimento sobre a proposta da *escola de excelência* demonstra mais uma fragilidade da proposta do Estado. A *escola de excelência* tem a ver com a Filosofia da Qualidade Total, quanto à busca da qualidade por meio de uma estratégia denominada, no mundo empresarial, de conseguir *defeito zero*. Significa *fazer hoje melhor do que ontem* tendo como meta a perfeição. Os *excelentes* são os que se sobressaem entre os demais dentro de critérios preestabelecidos (por quem tem poder). Esta questão é detalhada em nossa Dissertação de Mestrado, no 1º capítulo, item 1.4 A Nova Filosofia (Miranda, 1995, p.30-51).

Sobre a *escola de excelência* que está sendo experimentalmente sondada no Estado do Paraná, os critérios para obtê-la e receber premiações decorrentes estão contidos no documento Prêmio de Excelência das Escolas Públicas do Paraná: critérios de excelência 1996 (Paraná, 1995).

Nesse documento está colocado que não é obrigatória a inscrição às escolas da rede pública mas que, com o tempo, as escolas não encontradas em condições de excelência (conforme os critérios estabelecidos pelo Estado) desaparecerão e os seus alunos serão remanejados para uma *escola excelente* das proximidades.

Parece claro que o objetivo dessa estratégia seria de contenção e iria ao encontro da idealização do Estado Mínimo. É deveras curioso não haver demonstração de que essa questão tenha encontrado eco nas escolas, uma vez que nos NREs só a pessoa que trabalha, especificamente, com essa proposta é que conhece a respeito... Evidencia a completa fragmentação em que vive a área educacional. É mais uma questão que merece estudos especiais e que extrapola esta pesquisa embora a perpassse.

Estes são os dados colhidos através das entrevistas que destacamos como relevantes a essa pesquisa. Possivelmente existem outros que também o são. Porém, o recorte e a análise de material coletado, ficam sujeitos às visões, aos entendimentos e às limitações de cada pesquisador. E estes são os nossos; por isso encaminhamo-nos para uma análise final.

Verificamos que o Estado do Paraná antecipou-se à organização do sistema nacional de educação, apressando-se em atender aos atuais coordenadores da Nova Ordem Mundial.

A SEED/PR estudou as exigências desta fase do processo de “Ocidentalização do Mundo”, organizou, “implantou” e divulgou as suas decisões. “*Já vimos esse filme!*”... No passado era assim que se fazia... Uns pensavam, organizavam, implantavam e outros executavam...

No entanto, as últimas décadas de abertura política, de mobilização coletiva, de estímulo ao exercício da cidadania, de denúncia, de descoberta e de defesa dos direitos coletivos e individuais, parecem não ter sido em vão. No passado, as leis vindas de fora, como fruto de acordos internacionais assinados pelos nossos governantes, sem consulta aos maiores interessados – o povo – implantavam-se de sopetão, cabendo apenas cumpri-las (ou que fossem mal cumpridas). Hoje, está acontecendo a tentativa de discordar das decisões que chegam em avalanche. Mesmo entre os *concordantes* há análises imbuídas de criticidade...

Poucos colégios estaduais têm condições de ofertar cursos pós-médios e há 6 (seis) centros pólos, ou pólos tecnológicos no Paraná; Neste município, é o Colégio XXX que oferece cursos de Técnico em Eletrônica e Telecomunicações a uma turma de 40 alunos; a inscrição chega a R\$300,00. Os cursos são só teóricos, com duração de um ano e meio, por módulo, para os egressos de 2º grau. Alunos pobres não poderão pagar. (Entrevista nº 1 - funcionária do primeiro NRE visitado por nós - Anexo I)

.....
Primeiro foi feito um convite às escolas para opção ou não. No 1º ano as escolas não optantes não recebiam recursos tecnológicos enquanto os outros recebiam.

Isto fez com que fossem optando posteriormente. Somente o WWWWW continuou se recusando, a Diretora tem enfrentado a SEED e a comunidade está caminhando com ela. Entretanto, eu não a deixo de fora do que acontece. O que consigo de material informativo, arrumo para ela e sempre a aviso das reuniões que vão acontecer aqui no Núcleo. Acho que a não opção é um direito dela. Afinal, não vivemos numa democracia? (Entrevista nº 4 - Anexo 5)

Aparecem, na primeira fala a preocupação social com os que “não poderão pagar” e a rebeldia (ainda que incipiente) de alguma solidariedade com os *corajosos*, alguma *proteção* em nome da vivência de democracia na segunda fala.

Nas palavras da diretora de colégio não-optante do segundo Núcleo procurado, este colégio “trabalhou arduamente” e elaborou o seu projeto pedagógico a toque de caixa, dentro do prazo estabelecido pela SEED e seguindo o que rezam a LBB nº 9.394/96 e o Parecer 15 do CNE/CEB de 1998. Estes são os mesmos documentos que fundamentam a proposta oficial.

Logo: na verdade, a contraproposta dessa escola está de acordo com a essência da proposta da SEED, apenas discorda sobre o encerramento da oferta de Curso de Magistério nesse colégio. Porém, a diretora afirmou que se a proposta da Secretária for para transformar o colégio em Instituto de Educação Superior, e anexá-lo à Faculdade Estadual que há nesse município, com a oferta do Curso Normal Superior... “*interessa à nossa escola*”.

Então, concluímos: a preocupação é com a manutenção do espaço existente de curso de magistério no colégio e aulas para o corpo docente. A oferta do Curso de Magistério em Instituto Superior dá *status* ao colégio, aos professores, aos funcionários e aos alunos!... E quanto àqueles que precisam de uma profissão mais cedo – no nível médio, por motivos econômicos, de baixa renda familiar, de sustento próprio e para auxiliar à família?...

Apesar de tudo, na análise dos entrevistados há coisas boas acontecendo no decorrer da implantação da nova proposta, como:

Os professores de Ciências já estão trabalhando com a proposta através do Pró-ciências⁵⁶, um projeto orientado por docentes da Universidade Estadual, com subsídios da CAPES. Outro exemplo: a Experimentoteca. O material é para trabalhar os conteúdos das salas de aula. Fica no NRE (é organizado em ‘Kits’), as escolas têm que requisitá-lo, tendo um prazo de 15 dias para o uso, são acondicionados em caixas grandes e pesadas. Há dificuldades para buscar e trazer.

⁵⁶ O Pró-ciências é um projeto que faz parte da RENOP (Rede de Disseminação em Educação Científica do Norte do Paraná). Atende às disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia.

Das três áreas do conhecimento que se trabalha no Ensino Médio, a que realmente tem sido prática e dinâmica é esta.

As três áreas de conhecimento que compõem o currículo do Ensino Médio são:

- 1. Códigos e Linguagem*
- 2. Ciência e Tecnologia*
- 3. Sociedade e Cultura . (Entrevista nº 4 - Anexo 5)*

.....

– Benefícios: *havia uma necessidade urgente de uma nova proposta para substituir a anterior. A nova proposta é boa, apresenta nova forma de trabalhar para adentrar os novos tempos.*

– Problemas: *para cumprir a proposta na instrumentalização do professor, sem suporte para substituí-lo e nem novos profissionais para novas matérias, por exemplo: Espanhol, Sociologia, Filosofia... Há um remanejamento de professores, para aproveitar habilidades, porém, não supre as necessidades.*

– Resultados: *ainda é prematura a obtenção de resultados. A desinformação é o maior problema para professores e alunos (especialmente os da 1ª série).*

A nova proposta centra-se na sala de aula, biblioteca, laboratório, ensino e pesquisa; porém, os professores não estão preparados nem os estabelecimentos.

Se a caminhada for contemplada na nova proposta, os resultados serão muito bons.

A diversidade das propostas curriculares para as escolas do Estado, no tocante à parte diversificada, trará problemas para os alunos transferidos. (Entrevista nº 6 - Anexo 7)

Mesmo tratando-se com otimismo o lado positivo da proposta, saltam à vista as suas mazelas:

- o material de ciências fica alocado no Núcleo e os professores têm de retirá-los emprestado. E os de outros municípios? E as dificuldades para transportá-los? São problemas deles. Mesmo assim... *“Das três áreas do conhecimento que se trabalha no Ensino Médio, a que realmente tem sido prática e dinâmica é esta”* (Anexo 5).
- *“A nova proposta é boa, apresenta nova forma de trabalhar para adentrar os novos tempos”*. E seria essa a única forma de trabalhar para adentrar aos novos tempos?
- os problemas apontados para suprir ausências e instrumentalizar professores são os mesmos de várias décadas do passado.
- a análise dos resultados é feita com divergência de opiniões: o que uns consideram um problema para outros não o é. Por exemplo, transferências de alunos em relação à parte diversificada. De acordo com a entrevistada nº 1 (Anexo 2) não há problema pois... *“A parte diversificada não tem sequência”*... já para o entrevistados nº 2 (Anexo 3) haverá problemas porque, nesse Núcleo, cada escola tem uma proposta diferente e não é possível adaptar o aluno realmente. *“Faz-se uma ‘adaptação’ não-presencial; o professor não é remunerado para essa atividade, então, não tem tempo para realizá-la”*.

Essa é uma amostra de como está o andamento da proposta de reformulação do Ensino Médio no Estado Paraná. No quarto ano da primeira fase de sua implantação, ainda experimental, os que a apóiam pronunciam-se enfaticamente: *“Desejo é que se cumpra a proposta e a primeira meta deve ser dar suporte ao professor para implantar*

a proposta”. (Entrevista nº 6 - Anexo 7)

O discurso otimista dos administradores idealiza: “*vejo setembro próximo como um grande pessegueiro que se prepara para florir... com o suporte, assessorios e elementos nutrientes para a organização dos trabalhos das escolas*”. (Entrevista nº 8 - Anexo 9)

Esse Recanto do Quintal está quase organizado. Apesar disso, os paradoxos, laços e percalços que têm perpassado o seu processo de reformas no Ensino Médio, referem-se aos sinais emitidos, tanto pela SEED (que representa o discurso administrativo), quanto da parte dos NREs e comunidades escolares (na condição de executores concordantes e(ou) resistentes).

Os embates demonstram a necessidade de aprofundamento a questões já percebidas por alguns, mas ainda não debatidas e reelaboradas com consistência, para que sejam superadas pela maioria. Enfim, parece que a transitoriedade e o aprendizado de vivência democrática ainda vão perdurar por muito tempo. Oxalá os ranços de autoritarismo de épocas passadas possam ser rechaçados e superados...

E a proposta está sendo implantada... E a reformulação do Ensino Médio paranaense está sendo executada na rede pública estadual, em sintonia com as regras atuais do processo de *ocidentalização do mundo*... Estaríamos vivenciando e assistindo a mais uma vitória do Capitalismo?... Seria essa a melhor opção?... Deveria ou poderia ser diferente?... E a resistência, valeu a pena?...

Em tempo!

Por meio do ofício circular SEED/SGE nº 35/00, de 26/10/00 (Anexo 15), os chefes de NREs foram informados que os 14 colégios de Magistério resistentes, ou seja, os “*que não aderiram ao PROEM*”, conseguiram a oficialização do seu direito em continuar oferecendo o curso “*em caráter excepcional*” (Resolução Secretarial nº 4.804/99). Agora, todos os 14, com nova adequação à Lei, receberam a denominação de Escolas Normais - Ensino Médio e são:

ESCOLAS	NREs	LOCALIDADES
01- Arnaldo Busato	Área Metropolitana	Pinhais
02- José Sarmiento Filho	Campo Mourão	Iretama
03- Princesa Isabel	Cascavel	Três Barras do Paraná
04- Cristo Rei	Cornélio Procopio	Cornélio Procopio
05- Paulo Leminski	Curitiba	Curitiba
06- Barão do Rio Branco	Foz do Iguaçu	Foz do Iguaçu
07- Barbosa Ferraz	Ivaiporã	Ivaiporã
08- Cristóvão Colombo	Ivaiporã	Jardim Alegre
09- Geremia Lunardelli	Ivaiporã	Lunardelli
10- Monteiro Lobato	Maringá	Floresta
11- Instituto de Educação Estadual	Maringá	Maringá
12- Dr. Caetano M. da Rocha	Paranaguá	Paranaguá
13- Anchieta	Umuarama	Cruzeiro do Oeste
14- Vicente Tomasini	Umuarama	Francisco Alves

A Resolução citada representa a vitória dos resistentes. Oficializa e fortalece o processo de construção da autonomia das comunidades escolares no Ensino Médio paranaense, ainda que de uns poucos, no momento.

Essas escolas acrescentaram uma lição à luta democrática, à história da educação paranaense. Rebelaram-se e conseguiram fazer valer os seus pontos de vista. Foi uma vitória delas. É interessante notar que as 14 juntas representam uma pequena parcela – cerca de um quarto do total de alunos de Magistério na rede estadual – em relação ao universo anterior, de pouco mais de 44 mil (Paraná/PROEM, 1996). Outra questão, que se destaca à nossa observação, refere-se à localização espalhada das 14 no Estado, o que não indica pontos específicos de politização dos envolvidos, que fizesse sobressair determinada região.

Então, há autonomia na vida democrática das escolas da rede oficial no Ensino Médio do Estado do Paraná?

Pela nossa análise, diríamos que ainda não. O que há é um despertar de alguns educadores comprometidos com a oferta do curso de Magistério em nível médio (no caso específico aqui estudado). Cremos que essa vitória os ajudará a amadurecer as implicações aí contidas e que poderiam envolver um estudo que contemple questões, como:

- o desejo pela permanência do curso, em nível de Ensino Médio, está ligado a que interesses por parte dos professores (econômico, profissionais, sociais, outros)? E da parte dos alunos? E da comunidade externa?

- qual foi o eixo propulsor dessa vitória (o diretor/diretora, os funcionários, os alunos, os pais, os professores, a APP, setores da comunidade externa)? Se esses líderes tivessem se afastado, a resistência persistiria? Como fortalecer cada um desses segmentos e conscientizá-los do papel que os seus integrantes devem desempenhar, para conquistar uma autonomia realmente coletiva? Como tornar a comunidade escolar compromissada e autônoma de forma geral? Com quem deve ser assumido esse compromisso: com a escola, com os alunos, com os professores, com a emancipação das camadas populares?
- considerando que tem-se generalizado, historicamente, a idéia de que cabe à escola preparar os alunos para serem futuros trabalhadores e transformadores da realidade social, que tipo de conteúdos, atitudes, posturas, ações devem estar inseridos em cada disciplina ministrada? Como conseguir coerência a respeito? Como atingir os pais e a comunidade externa nesse sentido?
- que contribuições essas escolas poderiam fornecer a outros estabelecimentos e ao(s) NRE(s)? E quanto aos outros níveis de educação escolar, para os quais esses estabelecimentos formam professores?

Essas são apenas algumas questões iniciais que nos ocorrem e, basta uma rápida reflexão para verificar que remetem a uma extensa programação de trabalho, a muito estudo, a muitos debates. Muitas outras hão de surgir entre elas e após elas. Esta nossa pesquisa encerra-se aqui, porém, as questões analisadas poderão gerar muitas outras investigações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Quintal Brasil se reorganiza





Tá vendo aquela igreja, moço,
onde o padre diz amém?
Pus o sino e o badalo,
enchi minha mão de calo,
lá eu travaiei também.
Lá sim, valeu a pena
tem quermesse, tem novena
e o padre me deixa entrá.
Foi lá que Cristo me disse:
"rapaz, deixe de tolice,
não se deixe amedrontar.
Fui eu quem criou a Terra,
enchi o rio, fiz a serra,
não deixei nada faltar.
Hoje o Homem criou asa
e, na maioria das casas,
Eu também não posso entrar".

Música Popular Brasileira
Título: Cidadão (3ª estrofe)
Autoria: Lúcio Barbosa;
Cantor: Zé Geraldo;
CD: Brilhantes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O QUINTAL BRASIL SE REORGANIZA

*“...aonde vão dar
os atalhos dessa nova era,
essa nova estrada?”⁵⁷*

O tempo de uma pesquisa é finito. Embora a história continue, é preciso fazer um corte e encerrar as análises em dado momento. E chegou o momento de encerrar este trabalho acadêmico.

Esta tese desenvolveu-se de acordo com a visão e análise subjetiva desta pesquisadora sobre os **Reflexos do Processo de “Ocidentalização do Mundo” na Educação Brasileira de Ensino Médio**, que nos serviu de tema. Entretanto, o registro e a análise dos acontecimentos necessitam de olhares variados, com diferentes visões. Requer a execução por várias mãos e entendimentos, que ultrapassam esse tempo regulamentar utilizado e que poderá ser prosseguido, ampliado, aprimorado e modificado por outros pesquisadores, com outras subjetividades.

O encadeamento das idéias que compuseram a estrutura deste trabalho está contido numa figura que, se fosse geométrica, assemelhar-se-ia a um cone equilibrado em sua ponta. Poderia também, numa visão lúdica, ser representado por um pião a girar. No redemoinho desse “brinquedinho” alinhavaram-se as idéias, colocadas no início de forma ampla e afuniladas pouco a pouco, na sucessão e no decorrer dos capítulos.

No bojo mais largo desse pião, representado pelo 1º capítulo, estudamos a origem e o processo de desenvolvimento da Globalização ou “Ocidentalização do Mundo”, até desembocar na época presente, pós-moderna, de transição. Nesta fase, o mundo pode ser visto como uma *aldeia global*, em que caem as fronteiras nacionais, transformando os países em quintais da grande aldeia e o Brasil é apresentado como um desses quintais.

As análises foram se afunilando, enquanto passavam por um reestudo da identidade política, historicamente construída pelo Brasil, registrando alguns dos seus entrelaçamentos com a sistematização da educação escolar brasileira. Nesse processo, ambas foram matizadas fortemente pelas influências externas, imprimidas pelos avanços

⁵⁷ Trecho de Música Popular Brasileira: Estradas. Autor e Cantor: Zé Geraldo. CD: Brilhantes.

do processo de *ocidentalização do mundo*.

As *marcas* dessas influências podem ser identificadas no curso da história brasileira estando, muitas delas, registradas visivelmente nas leis que sedimentaram acordos, imposições e assimilações. O pensamento pedagógico brasileiro também está impregnado de resquícios e reflexos da *ocidentalização do mundo*, tanto nas leis educacionais como encontrados nas práticas escolares, numa verdadeira *colcha de retalhos*. Este ideário tem sido assim construído, pela “convivência entrelaçada” das diversas tendências pedagógicas, que perpassaram a educação escolar no decorrer do século XX.

Continuando o afunilamento, no 2º capítulo, destacamos algumas idéias que compuseram uma amostra da organização do Ensino Médio no Brasil e a sua reorganização nos tempos atuais, de forma territorializada. Isto significa que, embora seguindo as deliberações dos “Senhores do Mundo”, cada país, cada Estado e município brasileiro vai imprimindo um colorido regional e local ao processo de reformas.

Na ponta do *pião*, redigimos o 3º capítulo com um recorte sobre a reforma paranaense no Ensino Médio, da rede pública escolar. Esta fase da investigação desenvolveu-se por meio de uma pesquisa de campo e na forma metodológica de um Estudo de Caso. Nesse ponto pesquisamos a questão da autonomia das comunidades escolares, encontrada nas relações hierárquicas de poder.

Concluimos que, o empenho pelo exercício dessa autonomia ainda é incipiente, buscado tenazmente por uns poucos, como é o caso das quatorze escolas que não aderiram à proposta oficial do Estado do Paraná. Esses estabelecimentos aceitaram os riscos, mobilizaram-se enquanto comunidade interna, liderados pelos seus diretores, envolveram a comunidade externa, terminando por ganhar a garantia do seu direito reivindicado: continuar oferecendo o curso de Magistério em nível de Ensino Médio.

A recenticidade da organização da educação escolar no Brasil (como demonstramos no decorrer deste trabalho) deixa antever que a maturidade do processo histórico, na área educacional, está interligada com a maturidade alcançada pelas demais áreas componentes da sociedade em geral. Para fortalecer esse processo nas escolas, as múltiplas tendências educacionais que o têm perpassado, requerem um reestudo aprofundado por parte dos educadores, para que possam assumir um posicionamento filosófico, científico e pedagógico consciente, de forma individual e grupal.

A resistência e a vitória dos 14 colégios paranaenses de Magistério, representam um belo avanço no aprendizado de democracia. Apresentaram uma aula prática, durante três anos consecutivos, com uma lição brilhante para os demais, sobre o direito de discordar dos poderes hierárquicos e o dever de lutar pelas utopias.

Porém, à parte a euforia com a vitória das escolas resistentes, não há como escapar da constatação dos reflexos do processo de “Ocidentalização do Mundo” na educação brasileira, da qual o Ensino Médio representa uma amostra. Nesse nível de escolarização os alunos já são adultos, ou quase, podendo responder civilmente como cidadãos e, portanto, efetuar escolhas, assumir e reivindicar direitos e deveres.

Precisam, entretanto, de oportunidades para estudos, debates e reflexões ao longo da escolaridade, desde a Educação Infantil, para que possam ir aprofundando e amadurecendo os seus conhecimentos sobre a vivência democrática com autonomia e os temas que ela suscita.

Se a escola se dispuser a realizar essa tarefa, os alunos exercitarão o seu aprendizado de cidadão progressivamente e, na vida adulta, serão conscientes, exigentes e comprometidos com a cidadania de direito e a democracia de fato. Concomitantemente, a escola pode desenvolver um programa semelhante com os pais em todos os níveis de escolaridade. Temas não faltam. À medida que esta tese foi-se desenvolvendo, muitas questões se entremearam às que conduziam o raciocínio da autora e poderão ser reencontradas. Estas, por sua vez, certamente remeterão a outras, dependendo da subjetividade de quem as analisar.

Os estabelecimentos que aderiram à proposta da SEED/PR e interromperam a oferta do Curso de Magistério no início de 1997, totalizam a grande maioria. Com a sua adesão, confirmaram a força da Nova Ordem Mundial representada pela proposta oficial de reforma. Avalizaram as intenções do neoliberalismo, no que se refere à minimização das responsabilidades desse *Recanto do Quintal*, em direção à instalação do Estado Mínimo, auxiliando o Estado do Paraná a desvencilhar-se da profissionalização no Ensino Médio.

Do modo como está sendo organizado o Ensino Médio generalizante, nesse Estado, os custos caem sensivelmente, uma vez que ele pode ser realizado sem grandes investimentos tecnológicos. Com uma oferta reduzida de cursos profissionalizantes na rede pública, já se pode antever:

- o encaminhamento do ensino profissionalizante para a privatização;

- os alunos oriundos das classes populares induzidos ao sacrifício financeiro de estudar em escolas particulares (assim mesmo, só para pouquíssimos pertinazes, persistentes, cavadores de “brechas” e possuidores de alguma condição econômica);
- a obliteração das possibilidades de emancipação à maioria da população, via formação profissional em escolas públicas;
- o condicionamento da possível ascensão social, por meio da profissionalização, para uma minoria ainda mais reduzida do que se vê;
- o favorecimento à alienação e à dominação dos trabalhadores.

Em nossa análise, percebemos que há grande dose de paciência e boa vontade na cultura brasileira e, de uma forma geral, quando se fala em mudanças primamos por somar mais do que dividir. O problema está em que não podemos continuar somando com a docilidade conformista do colonialismo, dos resquícios culturais herdados do escravagismo e do autoritarismo ditatorial, de um passado histórico que ainda se faz presente. Temos de combater os ranços do medo que já não deveria fazer sentido; as desinformações, os conformismos, as acomodações, as alienações e as omissões, que não combinam com o direito à cidadania, própria de uma sociedade democrática.

Perguntamos: e, se esta nossa sociedade assim se intitula, já não é tempo e já não possuímos intelectualidade pensante capaz:

- não apenas de se acomodar ao conforto das análises, abstratamente teóricas dos recintos universitários de graduação e de pós-graduação, mas, ir confrontá-las com o senso comum integrando-o no processo de pesquisa, para contribuir com a emancipação da maioria, que não tem acesso a esses estudos?
- de criticar muitas publicações que alimentam a vaidade de “estrelas” e facilitam a fama de outras neófitas que se *penduram* naquelas e que, sofregamente, se atiram nas constelações acadêmicas por motivos vários (ideológicos, mercadológicos, narcisistas ou de *‘pura sobrevivência’*)...?
- organizar-se numa mobilização questionadora das imposições colocadas hierarquicamente pelos poderes maiores, nos diversos níveis da educação escolar, com respostas brasileiras aos Coordenadores do mundo ocidentalizado?

Precisamos clarificar questões como: diálogo sobre e na vivência democrática dos tempos contemporâneos; ouvir não com o espírito belicoso de, enquanto ouve, preparar-se para destruir o que fala ou a sua fala e, sim, com o sentido de possibilitar enriquecimentos da idéia colocada (num ir e vir de argumentos respeitosos que burilem tanto um como o outro).

Esse diálogo não deve ser conclusivo, não pode ter um ponto final. Deve se desenrolar de modo que, num determinado momento, satisfaça ao consenso. Então, a

idéia primeira já não será a mesma do início. Será enriquecida de modo a proporcionar um resultado que contemple e beneficie a coletividade envolvida, reveja, resgate e aprimore os valores historicamente construídos nas relações sociais. Desse modo, nesse processo, as relações são transpassadas, (des)verticalizando-se e democratizando-se.

Um educador, comprometido com a maioria da população, precisa tornar-se um agente impulsionador da transformação social. Como tal, deve apropriar-se de um entendimento crítico e abrangente do mundo. Isto implica conhecer, criticar e oferecer alternativas para modificar as relações de produção, de modo que o trabalhador tenha voz e vez no processo em que tem sido apenas explorado.

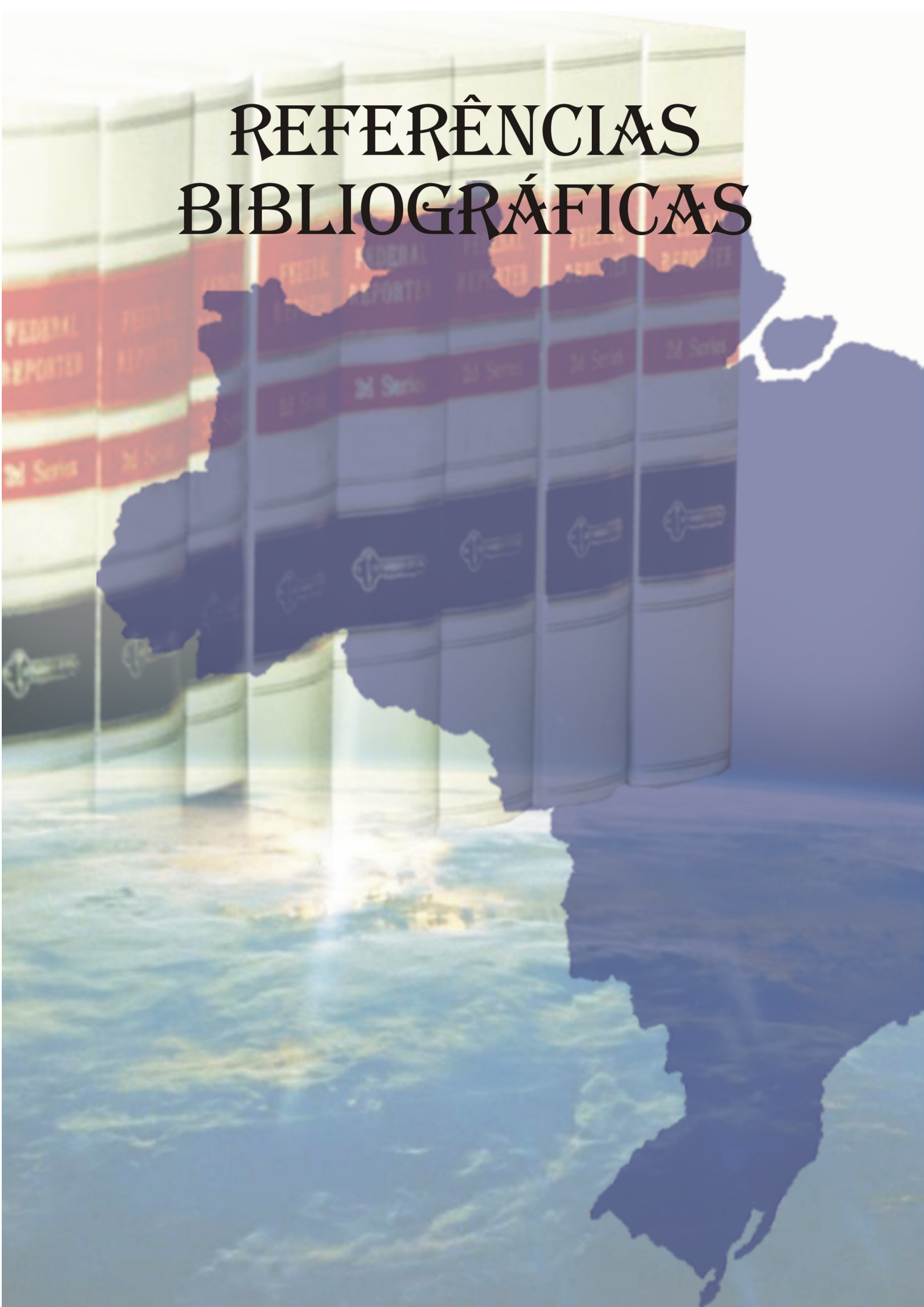
A história continua... Os embates não terminaram! Esta amostra do processo paranaense de reformas educacionais, demonstra que ele está sincronizado com as leis nacionais que, por sua vez, harmonizam-se com as determinações dos “Senhores do Mundo”. Acreditamos que expressam o que está acontecendo nos outros recantos do *Quintal Brasil*, mesmo que com alguns matizes de diferentes coloridos locais.

Logo, a vivência democrática em nossa sociedade está começando a ser praticada. Pois, não foi há menos de um século que fomos considerados povo? Ainda não houve um despertar consciente da autonomia de que devem imbuir-se os cidadãos. Se, individualmente, a autonomia ainda é condição para bem poucos, como conquistá-la para as comunidades escolares?

Possivelmente, as comunidades escolares, ao conquistarem as suas autonomias, poderão estender concomitantemente essa conquista à sociedade em geral, pois, as escolas são o recinto específico do ensino-aprendizagem intencionais, sistematizados e poderão constituir-se em profícuos laboratórios.

O presente continua sendo registrado pelo desenrolar do processo... e o futuro responderá quando se tornar presente!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABÁDIA DA SILVA, Maria. Antecedentes históricos e papel do Banco Mundial. 1º capítulo. (p.72-89). In: MONLEVADE, João A. & ABÁDIA DA SILVA, Maria. Quem manda na educação no Brasil? Brasília, DF: IDÉA, 2000a.
- _____. A intervenção do Banco Mundial: condições básicas exigidas dos países devedores. 2º capítulo. (p. 92-131) In: MONLEVADE, João A. & ABÁDIA DA SILVA, Maria. Quem manda na educação no Brasil? Brasília, DF: IDÉA, 2000b.
- ANTUNES, Ricardo. Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho. São Paulo, SP: Cortez, 1995. (155p.)
- APP/SINDICATO. PROEM: a visão da APP-Sindicato. Boletim informativo. Praia de Leste, PR: 24 -26 out. 1996a.
- _____. Cresce a resistência ao PROEM. Jornal Folha de Londrina (Diário). Sessão: Folha do Professor, p. 3, Londrina, PR: Sábado, 30 nov. 1996b.
- _____. /Folder. O Governo diz na TV coisas pra enganar você. s/d.
- ASSMANN, H. Crítica à lógica da exclusão: ensaios sobre economia e teologia. São Paulo, SP: Paulus, 1994. (144p.)
- _____. Paradigmas educacionais e corporeidade. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1993. (123p.)
- AZANHA, J. M. P. Planos e políticas de educação no Brasil. (102-126). In: MENEZES, J. G. et al. Estrutura e funcionamento da educação básica. São Paulo, SP: Pioneira, 1998.
- BANCO MUNDIAL. Prioridades y estrategias para la educacion: estudio sectorial del Banco Mundial. Version Preliminar. s/local: s/Ed, Mayo de 1995. (140p.)
- BARROS, Claudius D'Artagnan C. Pela Pedagogia da Qualidade. (Discurso) in: Anais/CNI: Encontro nacional empresa-universidade. p. 73-78. Rio de Janeiro, RJ: CNI, 1992.
- BARROSO, João. Autonomia e gestão das escolas. 1ª ed. Portugal: Ministério de Educação, 1997. (91p.)
- _____. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João (Org.) O estudo da escola. Porto, Portugal: Porto, 1996a.
- _____. PEPT 2000: Da exclusão escolar dos alunos à inclusão social da escola: que sentido para a territorialização das políticas educativas? In: Contra a exclusão. Actas do Forum Nacional de Projetos. Lisboa: Ministério de Educação/Programa de Educação Para Todos. Portugal, 1996b.

- BENEVIDES, M. Victória de Mesquita. A cidadania ativa: referendo, plebiscito e iniciativa popular. 2ª ed. São Paulo, SP: Ática, 1996. (208p.)
- BERBEL, Neusi Ap. Navas. Metodologia do Ensino Superior: realidade e significado. Campinas, SP: Papirus, 1994. (207p.)
- BIANCHETTI, Roberto G. Modelo neoliberal e políticas educacionais. São Paulo, SP: Cortez, 1997.
- BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola & PASQUINO, Gianfranco. Dicionário de Política. (1º e 2º vol). 7ª ed. Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília, 1995. (1.318p.)
- BONITATIBUS, S. G. Ensino Médio: expansão e qualidade. In: Brasil/MEC/SENEB - Cadernos SENEb nº 4, Ensino Médio como educação básica, São Paulo: Cortez; Brasília, DF: SENEb, 1991. (p. 118-135)
- BORDENAVE, Juan E. Díaz. O que é participação? 1ª ed. São Paulo, SP: 1994. (84p.).
- BRASIL. Constituição Federal, Código Civil, Código de Processo Civil. (Org. Yussef Saíd Cahali). 2ª ed. São Paulo, SP: Editora Revista dos Tribunais, 2000. (1291p.)
- _____. Decreto nº 2.208: regulamenta a Educação Profissionalizante. Fernando Henrique Cardoso: Presidente da República. Diário Oficial da União, nº 74, p.7761; sexta-feira, 18 abr. 1997. Brasília, DF: 17/04/97.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988. (292p.)
- BRASIL/CNE. Parecer CEB 15/98: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Ministério da Educação e do Desporto; Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: 01/06/98a. (69p.)
- _____. Resolução CEB nº 3: Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Ministério da Educação e do Desporto; Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: 26/06/98b. (8p.)
- _____. Parecer nº 05/97: proposta de regulamentação da Lei 9493/96. Ministério da Educação e do Desporto; Conselho Nacional de Educação. Brasília, DF: 07/05/97. (15p.)
- BRASIL/LDBEN Nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. In: Diário Oficial, ano CXXXIV, nº 248 segunda-feira, 23 dez., 1996. Brasília, DF: Imprensa Nacional.
- BRASIL/MEC. Planejamento político-estratégico: 1995 - 1998. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF: MEC, maio, 1995. (42p.)
- _____. A Conferência de Nova Delhi: educação para todos. Brasília, DF: MEC, 13 a 16

- nov., 1994a. (40p.)
- _____. Conferência Nacional de Educação Para Todos. (Anais). Brasília, DF: MEC/SEF, 29/08 a 02/09/94b. (1254 p.)
- _____. Pacto Pela Valorização do Magistério e Qualidade na educação. Brasília, DF: MEC, 1994d. (16 p.)
- _____. Publicações: Educação Para Todos. (Catálogo). Brasília, DF: MEC, 1994e.
- _____. Relatório 1992-1994: Desenvolvimento da Educação. Conferência Internacional de Educação: 44ª sessão. Genebra, Suíça. Out.,1994. Brasília, DF: MEC, 1994f. (67 p.)
- _____. Plano Decenal de Educação Para Todos. Brasília, DF: MEC, 1993. (120p.)
- BRASÍLIA URGENTE. Publicação Mensal do Instituto de pesquisas Avançadas em Educação. Rio de Janeiro, RJ: nº 75, Maio 1996.
- BRESSER PEREIRA, Luís Carlos. Estado, Sociedade Civil e legitimidade democrática. Lua Nova, São Paulo, SP: Cedec, nº 36, 1995.
- BRUNO, Lúcia (Org.). Educação e trabalho no capitalismo contemporâneo: leituras selecionadas. São Paulo, SP: Atlas, 1996. (103p.)
- BUENO, Maria Sílvia Simões. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma e liturgia. Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas nº 109, p. 7-23, março/2000.
- _____. Políticas atuais para o Ensino Médio. Campinas, SP: Papirus, 2000. (255p.)
- CADERNOS IEL. Sistema CNI. v. 1 a 7. Rio de Janeiro, RJ: IEL, 1991.
- CAMPOS, Vicente Falconi. TQC: controle da qualidade total no estilo japonês. Rio de Janeiro, RJ: Bloch, 1992. (220p.)
- CANO, W. Reflexões sobre o Brasil e a nova (des)ordem internacional. 3ª ed. Campinas, SP: UNICAMP/FAPESP,1994. (184p.)
- CARMO, Paulo Sérgio do. A ideologia do trabalho. São Paulo, SP: Moderna, 1992. 87p.
- CEPAL/UNESCO. Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad. Santiago do Chile, 1992.
- CES/CNE. Resolução nº 3: condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização. Diário Oficial da União, seção 1, p. 52. Brasília, DF: 07 out., 1999.
- CHIZZOTTI, Antonio. Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais. São Paulo, SP: Cortez, 1991. (164p.)

- CHOMSKY, N. Os Novos Senhores da Humanidade. Jornal Folha de São Paulo. São Paulo, SP. 25 abr., 1993. Caderno Mais, p.6-18.
- CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problema de concepção? Trad.: Mônica Corullón. In: TOMASI, Livia de et alii. (Orgs.). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo, SP: Cortez, 1996a. (p. 75-123).
- _____. Desenvolvimento humano e educação: o papel das ONGs latino-americanas na iniciativa da educação para todos. São Paulo, SP: Cortez, 1996b. (277p.)
- CRUB. Estatuto do Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras. Brasília, DF: CRUB, 1994. (20p.)
- _____. SIUB: Sistema de Informações sobre as Universidades Brasileira. Brasília,DF: CRUB, set. 1992; 1995. (483 p.)
- CURY, C. R. J. Alguns apontamentos em torno da expansão e qualidade do ensino médio no Brasil. In: BRASIL/MEC. Ensino Médio como educação básica. Cadernos SENEb nº 4. São Paulo, SP: Cortez, 1991. (210p.)
- DALLARI, Dalmo de Abreu. Constituição e Constituinte. 2ª ed. São Paulo, SP: Saraiva, 1984. (p.21.)
- DEL ROIO, Marcos T. O império universal e seus antípodas: a ocidentalização do mundo. São Paulo, SP: Ícone, 1998. (352p.)
- _____. Origens ideológicas da globalização.(Anais). II Simpósio Científico do Campus de Marília - Fac. de Fil. e Ciências. Marília, SP: UNESP.1997. p.165/166.
- DEMO, P. A nova LDB: ranços e avanços. 3ª ed. Campinas, SP: Papirus, 1997.(111p.)
- _____. Desafios Modernos da Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. (272p.)
- _____. Pesquisa: princípio científico e educativo. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 1991. (120p.)
- DIMENSTEIN, Gilberto. Educação Básica é a pior do mundo. Folha de São Paulo, São Paulo, SP; 31 jul., 1994. Caderno Especial: Educação e Saúde, p.9.
- EUA. Uma nação em risco. Departamento de Educação dos Estados Unidos da América/Comissão Nacional sobre Qualidade da Educação. Trad.: Assmann, H.& Ludwig, M. Abr., 1983. (Texto datilog./ avulso).
- FERREIRA, Aurélio B. de Holanda. Novo Dicionário da Língua Portuguesa. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Nova Fronteira, 1986. (1838p.)
- FERRETTI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Fundamental. In: Educação e Sociedade, nº 70, Campinas, SP: CEDES, ano XXI, abril/2000. (80-99).

- _____. Uma nova proposta de Orientação Profissional. São Paulo, SP: Cortez, 1988. (109 p.)
- _____. (et alii). Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. (222 p.)
- FIGUEROA, A. R. Da resignação ao consentimento? Privatização da educação básica e média no Chile. In: Cadernos de Pesquisa, nº 100, Fundação Carlos Chagas. São Paulo, SP: Lis Gráfica e Ed., mar. 1997. (p. 49-56).
- FOLHA DE LONDRINA. Acordo adia votação do PROEM na Assembléia Legislativa. Cad. Folha Paraná, Curitiba/Sul. p.2. Curitiba, PR: Quarta-feira, 20 nov., 1996.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial. (Palestra) In: Simpósio: Globalização e Educação. APP/Sindicato dos Professores do Estado do Paraná. Agosto, 1996a. (Fita de vídeo)
- _____. O financiamento do Banco Mundial à educação brasileira: vinte anos de cooperação internacional. (229-251) In: Tommasi, Livia de; Warde, Mirian J. & Haddad, Sérgio (Orgs). O Banco Mundial e as políticas educacionais. São Paulo, SP: Cortez, 1996b.
- _____. O Banco Mundial e a educação brasileira: uma experiência de cooperação internacional. (p.85-121). In: OLIVEIRA, Romualdo P. (Org.). São Paulo, SP: Cortez, 1995a.
- _____. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. (169-195). In: GENTILI, Pablo (Org.) Pedagogia da exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.
- FREIRE, Paulo. Educação e Mudança. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1983. (79p.)
- FREITAG, B. Análise crítica das políticas educacionais no Brasil. Rev. Dois Pontos, Belo Horizonte, MG: v.2, nº 19, p. 20-27. 1994.
- FRIGOTTO, G. A Educação e a Formação Técnico-Profissional frente à globalização excludente e o desemprego estrutural. (218-238). In: SILVA, Luiz Heron da. A escola cidadã no contexto da globalização. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- _____. (Org.) Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (230p.)
- _____. Educação e a crise do capitalismo real. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 1996a. (230p.)
- _____. A formação e a profissionalização do educador: novos desafios. (p. 75-105). In: SILVA, Tomás T. da & GENTILI, Pablo.(Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996b. (188p.)

- _____. Capital humano e sociedade do conhecimento: concepção neoconservadora de qualidade na educação. Rev. Contexto e Educação. Ijuí, RS: nº 34, p. 7-27, abr./jun., 1994.
- _____. A produtividade da escola improdutiva. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 1983. (235p.)
- GENTILI, Pablo. neoliberalismo e educação: manual do usuário. (9-49). In: SILVA, Tomás T. da & GENTILI, P. (Orgs.). Escola S.A.: quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo. Brasília, DF: CNTE, 1996.
- GIDDENS, Antony. As conseqüências da modernidade. São Paulo, SP: Unesp, 1991. 177p.
- GONÇALVES, Carlos Luiz & PIMENTA, Selma G. Revendo o Ensino de 2º Grau: propondo soluções. 2ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 1992. (159 p.)
- GROSSI, Ester. LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Lei nº 9.294/96. (Apresentação). Rio de Janeiro, RJ: DP&A, 1998. (96p.)
- GRINSPUN, Mirian P. S. Z. A Prática dos Orientadores Educacionais. São Paulo, SP: Cortez, 1994. (158 p.)
- HIRST, Mônica. A dimensão política do Mercosul. In: ZYLBERSTAJN, Hélio; RODRIGUES, Iram Jácome; PORTELA DE CASTRO, Mª. Sílvia; VIGEVANI, Tullo. *Processo de integração regional e a sociedade*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1996. (p. 272-308).
- IANNI, O. A sociedade global. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 1992. (192p.)
- JAMESON, F. Marxism and posmodernism. New Left Review, 176, 1989, p. 31-46.
- JURAN, J. M. Planejando para a qualidade. São Paulo, SP: Pioneira, 1990. (394p.)
- JURAN, J. M.; GRYNIA, Frank M. Controle da qualidade: conceitos, políticas e filosofia da qualidade. v. 1. São PAULO, SP: Makron, 1990. (377p.)
- _____. Handbook: controle da qualidade. 4ª ed. São Paulo, SP: Makron, 1991. 273p.
- KUENZER, A. Z. Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado Neoliberal. São Paulo, SP: Cortez, 1997. (104p.)
- _____. A Pedagogia da Fábrica: as relações de produção e a educação do trabalhador. São Paulo, SP: Cortez, 1989.
- KURZ, Robert. O Colapso da Modernização: da derrocada do socialismo de caserna à crise da economia mundial. Trad. Karen E. Barbosa, 4ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1993. (244 p.)
- LAFER, Celso & FONSECA JUNIOR, Gelson (Org.). Questões para a diplomacia no

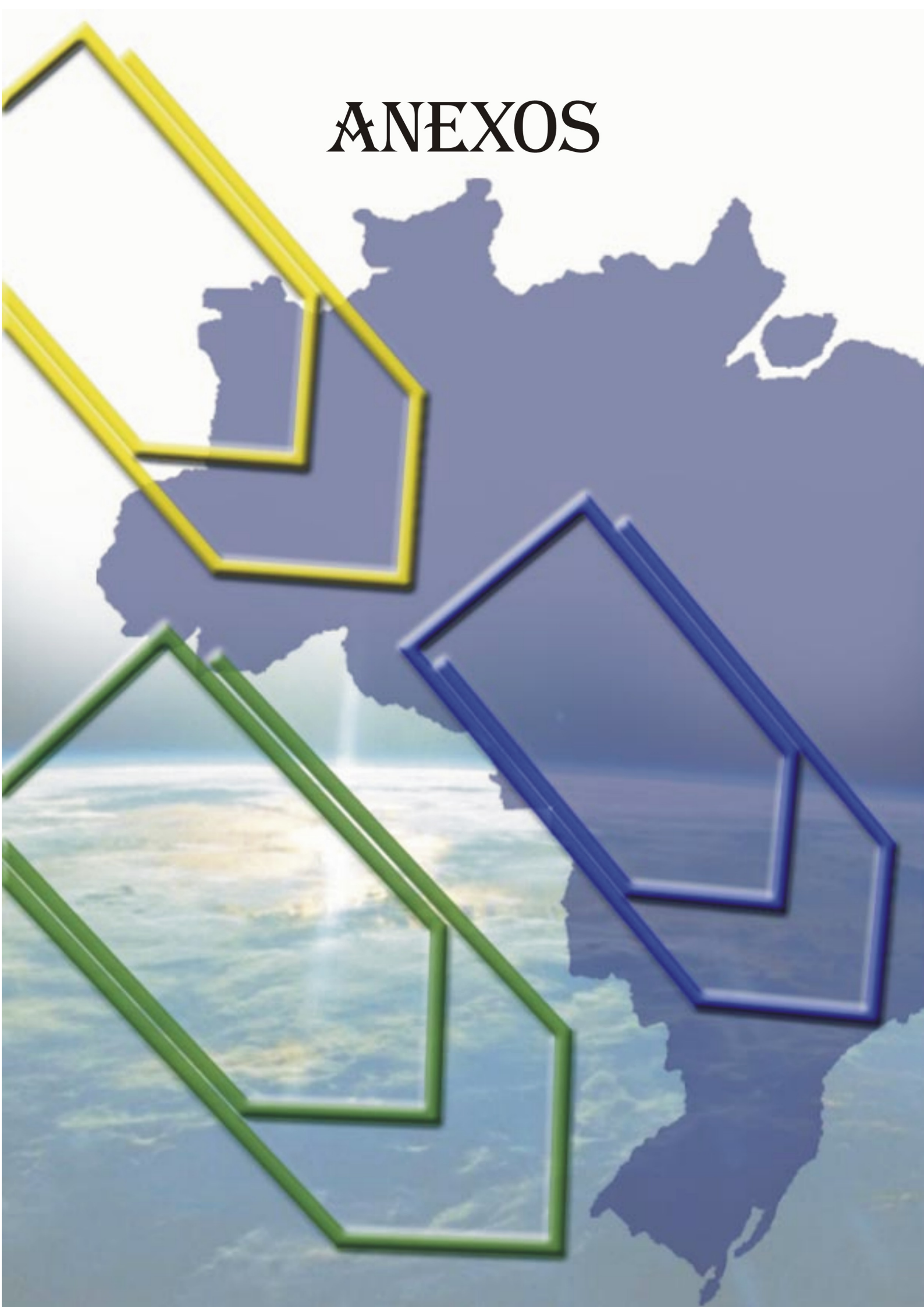
- contexto internacional das polaridades indefinidas. Vol. II. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1994.
- LAUGLO, J. Críticas às prioridades e estratégias do Banco Mundial para a educação. In: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, nº 100, p. 11-36, mar. São Paulo, SP: Cortez, 1997.
- LESSA, Carlos. Discurso. Pela pedagogia da qualidade. IN: Anais - CNI. Encontro Nacional - indústria e universidade. Rio de Janeiro, RJ: Sistema CNI, 1992.
- LOBOS, Júlio. Qualidade através das pessoas. São Paulo, SP: Hamburgo, 1991. (184p.)
- LOJKINE, Jean. A revolução informacional. São Paulo, SP: Cortez, 1995. (316 p.)
- LUCKESI, Cipriano C. Filosofia da educação. 3ª reimpressão. São Paulo, SP: Cortez, 1991. (181 p.)
- MACHADO, Lourdes M. O contexto educacional dos anos 90. Boletim: O Diretor. s/l. s/ed. Janeiro de 1997, p. 13-15.
- MACHADO, Lucília R. de S. Mudanças na ciência e na tecnologia e a formação geral em face da democratização da escola. In: MARKERT, W. (Org.). Trabalho, qualificação e politécnica. Campinas, SP: Papirus, 1996, p. 131-147.
- MARQUES, Juracy & MIRSHAWKA, Victor. Luta pela qualidade: a vez/voz do Brasil. São Paulo, SP: Makron, 1992. (287 p.)
- MARQUES, Oswaldo Vieira. Apresentação dos Anais. p. 7-10. In: ANAIS/CNI: Encontro Nacional - indústria e universidade. Rio de Janeiro, RJ: Sistema CNI, 1992.
- MCLAREN, Peter. Pós-modernismo, pós-colonialismo e pedagogia. In: SILVA, Tadeu T. da (Org.). Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos. p. 9-40. Porto Alegre, RS: Artes Médicas, 1993.
- McLUHAN, M.. Revolução na comunicação. Rio de Janeiro, RJ: Zahar, 1968. (248p.)
- MEJÍA Jr., Marco Raúl. Educacion y escuela en el fin de siglo. Santafé de Bogotá, D.C.: CINEP, 1995. (192p.)
- MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º Grau: da competência técnica ao compromisso político. São Paulo, SP: Cortez, 1982.
- MENDES FILHO, Adélio. Universidade-empresa: pelo fim dos preconceitos. Revista Impulso. Piracicaba, v. 5, nº 10, p. 71-79, 1991.
- MIRANDA, Marília Faria de. Qualidade/Qualidade Total: embrião de uma nova tendência pedagógica escolar? Dissertação de Mestrado. Piracicaba, SP: UNIMEP, 1995. (166p.)
- NEVES, Lúcia M. Wanderley (Coord.). Política educacional nos anos 90: determinantes

- e propostas. Recife, PE: UFFE, 1995. (180 p.)
- NOGUEIRA, Francis Mary G. Ajuda externa para a educação brasileira: da USAID ao Banco Mundial. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 1999. (190p.)
- NUNES, Ruy A. Costa. Evolução da Instituição escolar. In: MENESES, J.G.de C. Estrutura e Funcionamento da Educação Básica: leituras. Cap. 2; São Paulo, SP: Pioneira, 1998. (p. 36-58).
- OFFE, Claus. Capitalismo desorganizado: transformações contemporâneas do trabalho e da política. 2ª ed. 1ª reimpr. São Paulo, SP: Brasiliense, 1995. (322 p.)
- PARANÁ. Resolução nº 4.056/96. Secretaria de Estado da Educação, Gabinete do Secretário. Curitiba, PR: 18 out., 1996 (Digit., 2p.).
- _____. Prêmio de Excelência das Escolas Públicas do Paraná: critérios de excelência 1996. Governo do Estado do Paraná, Curitiba, PR: SEED, 1995.
- PARANÁ/DESG/PROEM. Currículo do Ensino Médio: as propostas dos professores do Paraná. Versão preliminar - volumes: I, II, III, IV. Faxinal do Céu, PR: SEED/ Departamento de Segundo Grau/Governo do Estado do Paraná, 27 out. a 01 nov., 1997.
- PARANÁ/PROEM. Programa expansão, melhoria, inovação no ensino médio do Paraná. (Versão Preliminar 3). Governo do Estado do Paraná: Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, PR: Imprensa Oficial. setembro/1996. (70p.)
- _____. Currículo: ensino médio. (I Seminário). Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, PR: 1997. (Digit. s/p.)
- _____. Projetos integrantes do PROEM. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral - SEPL; Centro de Coordenação de Programas do Governo - CCPG; Unidade de Desenvolvimento do Projeto (UDP); Ensino Médio. Curitiba, PR: fev. 1996a. (Digit., 97p.)
- _____. Perguntas e respostas. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, PR: 1996b. (Digit., 6p.)
- _____. Matrículas. (Folder). Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, PR: 1996c.
- _____. Documento Síntese. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba, PR: 1996d.
- PIMENTA, Selma G. Orientação Vocacional e Decisão: estudo crítico da situação no Brasil. 2ª ed. São Paulo, SP: Loyola, 1981. (135 p.)
- PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. Trad.: José S. de Camargo Pereira. 14ª ed., São Paulo, SP: Cortez, 1995.
- QUAGLIO, Paschoal. Financiamento da Educação no Brasil. Plano de aula. Marília, SP: UNESP s/d (Digit.). (11p.)

- RAMIREZ, Francisco. A institucionalização e globalização do estado-nação: cidadania e mudança social. Estado e Sociedade. Campinas, nº 43, p. 413-437, dez. 1992.
- ROSA, M. da Glória. História da educação através dos textos. 2ª ed. São Paulo, SP: Cultrix, 1972. (315p.)
- SALLUM JR, Brasília. Labirintos: dos gerais à Nova República. São Paulo, SP: Hucitec, 1996.
- SANTOS, Milton et alii. Fim de século e globalização. 2ª ed. São Paulo, SP: Hucitec, 1994. (343p.)
- SAVIANI, Dermeval. A nova lei da educação: LDB - trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. (246p.)
- _____. Escola e democracia. 5ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 1984. (96p.)
- SILVA, Carmem S. & MACHADO, Lourdes M. (Orgs.) Nova LDB: trajetória para a cidadania? São Paulo, SP: Arte & Ciência, 1998. (189 p.)
- SINGER, P. Poder, política e educação. Conferência de abertura. 18ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG 17.9.95, MG: ANPED. 1995. (13p.)
- SOARES, M. Clara Couto. Banco Mundial: políticas e reformas. (p. 15-40). In: TOMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge & HADDAD, Sérgio. (Orgs.). O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo, SP: Cortez, 1996. (179 p.)
- SOARES, Dulce Helena Penna. O jovem e a escolha profissional. Porto Alegre, RS: Mercado Aberto, 1967. (111 p.)
- SOUZA, Nilson Araújo. O Colapso do neoliberalismo. São Paulo, SP: Global, 1995.
- SOUZA, P. N. P. de & SILVA, E. B. da Como entender e aplicar a nova LDB: Lei nº 9.394/96. São Paulo, SP: Pioneira, 1997. (140p.)
- SOUZA SANTOS, Boaventura de. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 3ª ed. São Paulo, SP: Cortez, 1997. (348p.)
- TEIXEIRA, Nelson Carlos. A qualidade total na escola pública de Minas Gerais (Palestra). In: Fórum Internacional: "Excelência na Educação: o Desafio da Qualidade Total". Brasília, DF: MEC, 17/09/93.
- _____. Como implantar, antecipar o sucesso e vencer objeções ao GQT (Gerenciamento da Qualidade Total). In: Fórum de Educação Básica, São Carlos, SP: agosto de 1993, p. 9.
- TETELBOIN, Carolina H. Chile, políticas liberais e saúde. (p.179-200). In: LAURELL, Ana Cristina (Org.). Estado e políticas sociais no neoliberalismo. São Paulo, SP: Cortez, 1995.

- TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J. & HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo, SP: Cortez, 1996.
- TORRES, Rosa M. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. (125-193). In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian J. & HADDAD, Sérgio. O Banco Mundial e as Políticas Educacionais. São Paulo, SP: Cortez, 1996.
- VEIGA, Ilma P. A. (Org.) Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995. (192 p.)
- XAVIER, M. Elizabete et al. História da Educação: a escola no Brasil. São Paulo, SP: FTD, 1994. (304p.)
- YIN, Robert K. Case study research: design and methods. EUA: Sage Publications, 1990.
- ZIBAS, D. M.L. Escola pública versus escola privada: o fim da história? In: Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, nº 100, p. 57-77, mar. 1997.

ANEXOS



ÍNDICE DOS ANEXOS

ANEXO 1: Carta Memorial	165
ANEXO 2: Entrevista nº 1	167
ANEXO 3: Entrevista nº 2	170
ANEXO 4: Entrevista nº 3	172
ANEXO 5: Entrevista nº 4	174
ANEXO 6: Entrevista nº 5	177
ANEXO 7: Entrevista nº 6	179
ANEXO 8: Entrevista nº 7	182
ANEXO 9: Entrevista nº 8	185
ANEXO 10: Educação Profissional – Pólos estaduais paranaenses	187
ANEXO 11: PROEM – aspectos financeiros	191
ANEXO 12: APP-Sindicato: Boletim Informativo	192
ANEXO 13: PARANÁ/PROEM: Documento Síntese	193
ANEXO 14: Resolução SEED/PR nº 4.056/96	198
ANEXO 15: Documento SEED/SGE – 2000	200
ANEXO 16: Reação da comunidade ao PROEM	202
ANEXO 17: As 14 Escolas Paranaenses Resistentes ao PROEM	203

ANEXO 1: CARTA MEMORIAL

Carta Memorial de:

Prof^ª. Marília Faria de Miranda

Londrina, 10 de fevereiro de 1999.

Prezado(a) Professor(a)

Apresento-me a você, a fim de solicitar a sua colaboração, no sentido de fornecer-me dados imprescindíveis à pesquisa de campo que estou realizando, para complementar minha tese de Doutorado em Educação, na UNESP (Universidade Estadual Paulista - Campus de Marília, SP).

Sou Professora em Londrina, onde sempre residi.

Comecei minha carreira no Educandário N. S^ª. Aparecida (de propriedade da Prof^ª. Elza Nascimento Pinto, minha ex-professora na Escola Normal Filadélfia onde me formei em nível de 2^º Grau). Nesse estabelecimento, fui regente de Jardim da Infância e também de Educação Artística, organizando as festas de culminância dos conteúdos e das datas comemorativas de cada ano letivo, durante vários anos.

Ingressei na rede estadual de ensino em 1964 e nela aposentei-me em 1987. Ao longo desse tempo, desempenhei as seguintes funções:

- professora regente de 1^a a 4^a séries (inicialmente com crianças no período diurno; em seguida com adolescentes e adultos, no noturno);
- no período noturno, trabalhei durante 14 anos e, além de regente de sala, exerci as funções de Diretora, Supervisora e Orientadora educacional;
- retornando ao período diurno, no final da década de 70, exerci a função de Orientadora Educacional na Escola Estadual Hugo Simas, até à data da minha aposentadoria, tendo trabalhado (nesse meio tempo) no NRE de Londrina, durante a gestão da Prof^ª. Jovita Kaeser, atuando como O.E. na Equipe de Ensino.

Em 1985, prestei concurso para reinício de carreira, tendo lecionado um ano e meio na rede estadual, sendo: um ano para 3^a. série, na Escola Estadual do Jardim Tóquio e um semestre na Escola Estadual Presbiteriana Independente, atuando como

regente no Curso Supletivo Fase 1.

Deixei esse 2º padrão ao ingressar na docência universitária, por concurso prestado na UEL (área de Orientação Educacional, no Curso de Pedagogia), onde atuo desde 1987, no Departamento de Educação.

Cursei o Mestrado em Educação na UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba, SP), concluído em novembro de 1995, com a defesa de dissertação sob o título-tema: ***Qualidade/Qualidade Total: embrião de uma nova tendência pedagógica escolar?***

Ingressei em 1997 no Curso de Doutorado em Educação na UNESP de Marília - SP, devendo concluí-lo até fevereiro de 2001, com a defesa do tema “***Reflexos do processo de Globalização na educação Brasileira de Ensino Médio***”.

Meu projeto de tese contém um recorte sobre o PROEM (Programa de Melhoria do Ensino Médio) proposto pelo Estado do Paraná e que constitui a minha pesquisa de campo, motivo pelo qual busco a sua colaboração, a fim de obter informações sobre o processo no qual se tem desenrolado a implantação da proposta paranaense, na visão da comunidade escolar. Para tanto encaminho, em anexo, algumas questões que podem ser respondidas por escrito ou através de entrevista.

Essas informações são imprescindíveis, para que possamos redigir uma tese que expresse fidedignamente o processo que está se desencadeando, tanto do ponto de vista oficial como, inclusive, o posicionamento das escolas estaduais por ele atingidas.

Contando com a sua valiosa participação, agradeço antecipadamente, entendendo que este trabalho poderá contribuir para uma melhoria da qualidade da Educação Brasileira e do nosso Estado, como registro histórico e analítico desta fase e do seu processo de efetivação.

Atenciosamente,

Profª. Marília Faria de Miranda
RG nº 481.436-3 PR
Fone residencial: (43) 327 - 2218

P.S.: Para sua informação e confirmação do exposto por nós, ofereço os telefones abaixo relacionados:
UEL - Departamento de Educação: (43) 371 - 4338 (Secretaria)
(43) 371 - 4076 (Direção)
UNESP (Marília, SP) Secretaria de Pós-Graduação: (14) 421 - 1236

ANEXO 2: ENTREVISTA Nº 1: 10/03/99

Entrevistado(a): XXXXX

Formação: Graduação em Pedagogia

Cargo: Coordenadora do Ensino Médio

Sector: Equipe de Ensino

Local de trabalho: NRE (Núcleo Regional de Educação) de XXXXX PR⁵⁸

Endereço: XXXXX, PR

Fone: XXXXX

Em 1996, as escolas receberam do setor de Coordenação do 2º Grau/SEED -PR desautorização para as matrículas para as 1ª séries em cursos profissionalizantes, a partir do início de 1997. Houve manifestações de protesto, ajuntamentos em frente ao NRE. A chefe do NRE conversou com representantes dos manifestantes e explicou que havia uma nova proposta da parte do Estado e que haveria reuniões em Curitiba para estudos posteriores. No momento, era só o que se podia fazer.

No início, houve reuniões em Curitiba para tratar da reestruturação do Ensino Médio no Estado do Paraná, conforme a proposta da SEED/PR. Os argumentos dos representantes da SEED prevaleceram, como: o mundo está mudando rapidamente, os cursos oferecidos atualmente pelas escolas de 2º Grau já não satisfazem, é preciso modificá-los e, para isso, é preciso um tempo de estudos que será feito junto com as escolas....

Em março de 1997 (dias 24 a 26) houve um Seminário sobre as “Tendências Mundiais Para a Reformulação de Currículos Para o Ensino Médio”. Os expositores foram: Juracy Marques (da PUCRS) que trabalhou com o tema: “Variáveis Sociais, Econômicas e Tecnológicas para a Concepção de Novos Currículos”; Walter E. Garcia (Consultor de Educação do PNUD, de Brasília) que falou sobre “Antinomias do Ensino Médio” (este trabalho ele apresentou num Seminário que foi promovido pela UNESCO, no Chile); e a Heloísa Lück, aqui do Paraná, já conhecida de muitos no magistério, ela é da PUC do Paraná, trabalhou as questões metodológicas e de planejamento.

Em 1997, mais ou menos de junho a setembro, foram realizadas discussões com as escolas, para apresentar a proposta da SEED, estudar a sua fundamentação na nova LDB nº 9394/96, com a ajuda de Docentes do Departamento de Educação da Universidade Estadual daqui da região.

⁵⁸ Este Núcleo Regional de Educação de XXXXX, PR coordena os trabalhos educacionais da rede estadual em 19 municípios, num total de 63 escolas que ofertam Ensino Médio, sendo: 30 em outros municípios; 33 no município sede.

Este trabalho realizou-se em duas etapas: a 1ª, com Diretores das escolas e a 2ª, com Supervisores e Orientadores educacionais. Organizamos um roteiro com concepções diversas, fornecidas pela SEED, para levantar entendimentos e dividindo o NRE em pólos de estudos.

Ao final, cada escola apresentou sua síntese, organizada num documento específico. A partir desse documento, foi organizada uma proposta curricular diferenciada daquela do Estado e específica para este NRE de XXXXX, conforme flexibilidades da LDB, por ciclos e não por séries (1º ciclo: 1ª e 2ª séries de forma contínua, sem reprovação; 2º ciclo: a 3ª série).

A grade curricular do curso ficou estabelecida em: 75% para as disciplinas da base comum e 25% para a parte diversificada, esta constando de 400 horas na 3ª série. Desse modo, o curso obteve três vertentes caracterizadoras: Generalizante, Pós-médio (profissionalização) e Concomitante. Este foi um estudo preliminar.

De junho a dezembro de 1998, ficou pronta a reestruturação conforme a legislação atual, com a implantação curricular a partir do início de 1999.

Partindo da comissão que realizou esse trabalho, foram organizados dezesseis comitês compostos de Diretores, Supervisores, Orientadores Educacionais e professores, em todos os municípios e escolas, para colocar em discussão a nova proposta aos professores de todas as disciplinas. A organização dessa comissão e dos comitês foi estimulada por nós e constituída de voluntários. O trabalho tem sido muito grande e sem a ajuda dos comitês, não teríamos conseguido realizá-lo.

Seguimos o seguinte processo:

1º) discussão por área, visando motivar os professores, utilizava-se textos da Bíblia e o Parecer 15. Apelamos para leituras de trechos bíblicos, orações diversas (como o Terço da Libertação, Ato de Contrição), cartazes com frases como: “*Transformação é uma porta que só abre por dentro*” (Velho Provérbio francês) ou... “*Quando o mar está calmo, qualquer barco navega bem*” (W. Shakespeare); utilizamos também poesias, como: Riscos (autor desconhecido) e “*É Preciso Sentir a Mudança Lá Dentro*” (Adaptação do poema de Antonio Ferreira de Andrade) e outras. Essas estratégias promoviam serenidade e facilitavam os diálogos. Tanto que, nesse Núcleo, as resistências iniciais foram acalmadas e todos os colégios optaram pela proposta;

2º) discussão sobre a escolha e pertinência das disciplinas dentro de cada área;

3º) elaboração do currículo da escola. Seis (6) colégios, do total, não aceitaram o item da proposta geral de organização em ciclos e sem retenção da 1ª para a 2ª séries, optando por seriação. No mais, aceitaram a proposta de elaboração de projeto por escola. As diferenças que surgiram ocorreram na base comum, só em carga horária, não influenciando em caso de transferência do aluno. A parte diversificada não tem sequência e por isso não causa problemas.

O 1º bimestre de 1999 foi dedicado à recuperação dos conteúdos básicos do Ensino Fundamental.

O NRE, através deste setor, fez o levantamento das dificuldades encontradas por escola e por disciplina de cada escola. (Mais de 50% dos relatórios já foram analisados).

Para os Cursos noturnos foi necessário um tratamento diferenciado, pois estavam incompatíveis com a Lei e a proposta geral do Estado: 3 anos e uma defasagem de 400 horas. Estas horas que faltam foram organizadas na forma de estudos complementares não presenciais, redistribuídas nos 3 anos, através de projetos interdisciplinares com visão de preparação para o trabalho. (Exemplo: feira de ciências).

Atualmente, um comitê de voluntários auxilia os trabalhos do NRE, composto de 20 a 30 pessoas de diferentes cidades; é um grupo aberto a novos ingressos, sem remuneração, são voluntários comprometidos com a melhoria da qualidade da educação.

As mudanças são realmente de metodologias, os conteúdos são praticamente os mesmos. As rediscussões têm ocorrido em três pólos, alcançando mais de 800 professores de início, no geral do Ensino Médio.

Agora, a rediscussão será com os professores de 1ª série e, posteriormente, com as demais séries, tratando da revisão dos diagnósticos feitos – para clarificar o conhecimento da realidade, os critérios de trabalho e de avaliação. As avaliações são, ou melhor, voltaram a ser, com provas mesmo, discutidas com o aluno, para que ele possa reagir em outras oportunidades.

O ponto negativo que vemos na proposta paranaense foi alguma precipitação na extinção dos cursos profissionalizantes, sem clareza, deveria ter havido uma reestruturação desses cursos.

Os cursos de Magistério e alguns cursos de saúde não têm ainda decisão sobre como vão funcionar. A única clareza é que serão em regime pós-médio, mas ainda não há nenhum curso iniciado.

As escolas estaduais pararam de ofertar cursos profissionalizantes. As escolas particulares estão investindo na profissionalização, com cursos caríssimos para alunos trabalhadores (a maioria), com duração de 1 ano a um ano e meio.

Poucos colégios estaduais têm condições de ofertar cursos pós-médios e há 6 (seis) centros pólos, ou pólos tecnológicos no Paraná; Neste município, é o Colégio XXXXX que oferece cursos de Técnico em Eletrônica e Telecomunicações a uma turma de 40 alunos; a inscrição chega a R\$300,00. Os cursos são só teóricos, com duração de um ano e meio, por módulo, para os egressos de 2º grau. Alunos pobres não poderão pagar.

ANEXO 3:

ENTREVISTA Nº 2: 17/11/99

Entrevistado(a): YYYYYY

Formação: Graduado em Biologia

Cargo: Diretor eleito por 3 anos, está no 2º ano do mandato;
era Vice-diretor na gestão anterior

Local de trabalho: Escola Estadual YYYYYY (Núcleo Regional de YYYYYY, PR.)

Endereço: YYYYYY, PR

Fone: YYYYYY

Em 1996 foi feita uma preparação para a implantação do PROEM (Programa de Melhoria no Ensino Médio).

Em 1998, implantou-se o pós-médio, agora denominado ensino seqüencial, profissionalizante, para alunos que já tinham o Ensino Médio regular.

A implantação foi traumática, houve reação ao PROEM por não ser um processo discutido (conversei com o Prof. Elói, de Curitiba. É da APP, fez Mestrado e pesquisou sobre o PROEM); o processo não foi discutido, as consultorias aconteceram em nível de cúpula.

Em 1996, a SEED, em discussão com o empresariado sobre cursos técnicos (Três Escolas Técnicas daqui estiveram representadas) e com a comunidade empresarial, escolheu esta escola para ministrar cursos técnicos de nível médio por ter uma vocação técnica, nasceu do PREMEN, é perto de uma universidade estadual, possui espaço de terreno para expansão e já contém uma organização técnica.

É para ser um Centro Tecnológico, um dos 6 pontos – ou pólos – escolhidos pelo Governo em todo o Estado e que são: Maringá, Londrina, Cascavel, Ponta Grossa, Curitiba e Guarapuava (Anexo 10).

A idéia da proposta do Estado, como princípio não é ruim, porque os cursos profissionalizantes eram generalizados em áreas amplas, com esta proposta o conhecimento passa a ser mais específico, por exemplo: Agricultura (antes) agora é um curso especializado em alimentos agroindustrializados (pólo 3 = Londrina e pólo 6 = Guarapuava). O Curso Médio passa a ser Generalizante e com duração de 3 anos; a profissionalização deve acontecer em Curso Seqüencial (a denominação foi opção do Estado do Paraná), a duração é de 1 a 2 anos, dependendo do curso ofertado pela escola, analisando o número de alunos e o interesse da clientela.

Há também a modalidade de cursos tecnológicos, cursos de curta duração, após o Ensino Médio, quase um curso superior.

No setor terciário, de prestação de serviço, não há Centros Tecnológicos.

Os cursos clássicos foram substituídos por Cursos de Gestão em... (o nome varia conforme o curso ofertado dentro da vocação regional)

As escolas tiveram autonomia para organizar sua grade curricular; houve uma redistribuição com equilíbrio entre as áreas (Ciências Matemáticas, Ciências Humanas e Ciências da comunicação) antes havia mais aulas para as disciplinas de Português e Matemática.

O que o novo currículo não trouxe de bom foi a questão da carga horária total que antes era de 2600 horas e, atualmente, de acordo com a nova LDB, é de 2400 horas no currículo obrigatório acrescentando as disciplinas de Sociologia, Filosofia, Metodologia Científica. Isto causa alguns problemas, como:

1. redução da carga horária geral do curso: menos aulas para Português, Matemática e Física;
2. na transferência de alunos: cada escola tem uma proposta diferente e não é possível adaptar o aluno realmente. Faz-se uma *adaptação* não presencial; o professor não é remunerado para essa atividade, então, não tem tempo para realizá-la;
3. a base Nacional do currículo de 75% de conteúdos gerais e 25% para a parte diversificada, faz com que esta se torne aligeirada, sem condição de aprofundamento;
4. está nebuloso: falta integração entre os vários setores da escola (Equipe de ensino, estruturação, Documentação) porque cada um trabalha em separado com a especificidade do seu setor. Não há reuniões entre eles para troca de informações;
5. a proposta de Ensino Médio deste Núcleo por ciclos (1º e 2º contínuos, sem reprovação) deu muitos problemas, tanto que não se implantou – falta aos professores tempo para avaliar os alunos detalhadamente.

Os cursos ministrados neste estabelecimento são: Eletrotécnica e Magistério que estão terminando a Lei antiga.

Os novos cursos são de Eletrônica Industrial com ênfase em Telecomunicações. Ainda são cursos experimentais.

Quanto aos professores? Estão com a auto-estima rebaixada, desmotivados... Os motivos são vários: salário baixo, sobrecarga de trabalho e de jornadas, insegurança com tantas e muito rápidas transformações.

ANEXO 4

ENTREVISTA Nº 3: 17/11/99

Entrevistado(a): MMMMM

Formação: Graduação em Pedagogia

Cargo: Supervisora Educacional

Setor: Equipe de Ensino

Local de trabalho: Escola Estadual MMMMM

Endereço: MMMMM, PR

Fone: MMMMM

A Escola é dirigida pelo Prof. MMMMM, eleito por 2 anos, em 1997 para a gestão de 1998 a 2000.

O Estado tem oferecido um curso de capacitação para os diretores eleitos, em Faxinal do Céu. São cursos rápidos. Versam sobre conteúdos relacionados com posturas administrativas, como tipos de gerenciamento e as atitudes respectivas. Atualmente, está sendo exigida a capacitação no nível de pós-graduação, em cursos de Especialização em Administração escolar, para os próximos candidatos à direção.

Este colégio foi escolhido pelo Estado para ser um dos pólos regionais da proposta para cursos profissionalizantes, porque desde o começo, desde a criação, ele tem trabalhado com este tipo de cursos... essa tem sido a sua vocação, para usar um termo do Estado. Mas, até hoje, não está devidamente equipado. Continuamos a enfrentar os problemas tradicionais de falta de professores tecnicamente preparados ou, quando são, sem preparo didático; laboratórios sem o material necessário etc.

No começo, houve reação dos pais por causa da cessação de matrículas para as primeiras séries dos cursos técnicos – você deve ter visto nos jornais. Depois, com as explicações de que o mundo está mudando muito rápido, que os cursos precisavam passar por atualizações ou até serem substituídos por outros, que não dá para parar os movimentos da história... as “coisas” acabaram se ajeitando.

A proposta do Estado constava de dois ciclos (o 1º abrangendo a 1ª e 2ª séries e o 2º ciclo referindo-se à 3ª série): a avaliação qualitativa e não quantitativa, sem nota no 1º e 2º anos com pareceres descritivos.

Foi tão difícil colocar em prática a proposta que os professores consideraram inviável, porque não tinha hora-atividade e tempo para as análises coletivas com reuniões por turma, mais ou menos quinzenalmente. Fizeram por um bimestre.

No 2º bimestre houve uma reunião para análise geral no Núcleo de Ensino e os discursos eram os mesmos vindos de todos os representantes das escolas: os alunos não

estudavam, tornaram-se faltosos apesar da reprovação poder acontecer por falta. A indisciplina era geral, os presentes eram ausentes na participação, o desinteresse era completo...

Não houve mudança de metodologias nem capacitação dos professores para a implantação da proposta. Os professores que já haviam trabalhado com o Projeto Correção de Fluxo ou PAIS (Projeto de Adequação idade/série) estavam preparados para resgatar o aluno...

Voltou o sistema de avaliação por nota com o consentimento do NRE, por votação dos professores e por opção da escola.

Há dois projetos: o 1º com avaliação qualitativa e o 2º foi reformulado para avaliação com nota. No geral, seguem-se as orientações do Estado através do Núcleo. De vez em quando se participa de um evento para tentar acompanhar as mudanças e, é isso.

ANEXO 5: ENTREVISTA Nº 4: 19/11/99

Entrevistado(a): KKKKK

Formação: Graduação em Pedagogia

Cargo: Coordenadora do Ensino Médio

Setor: Equipe de Ensino

Local de trabalho: NRE (Núcleo Regional de Educação), de KKKKK PR⁵⁹

Endereço: KKKKK, PR

Fone: KKKKK

No início o PROEM nos pareceu sem clareza, sem detalhes (parte pedagógica, estruturação etc.).

O Programa estabelecia cursos de Ensino Médio, generalizantes e os cursos profissionalizantes em 3 níveis: o Básico (sem exigência de escolarização, ex.: SENAI, SENAC etc.); o Técnico (concomitantemente ao Ensino Médio ou em nível pós-médio. (esta nomenclatura só é adotada no Estado do Paraná); o Tecnológico (para serem ofertados em nível superior e CEFET, com duração de 3 anos).

No nível técnico, o Estado abriu apenas dois cursos neste NRE, organizados em módulos semestrais: Técnico em Venda (com 1 ano de duração) e Técnico em Gestão Empresarial.

Há estudos indicando possibilidades para o futuro de mais dois cursos: Técnico em Informática e Técnico em Publicidade.

Primeiro foi feito um convite às escolas para opção ou não. No 1º ano as escolas não optantes não recebiam recursos tecnológicos enquanto os outros recebiam. Isto fez com que fossem optando posteriormente. Somente o WWWWW continuou se recusando; a Diretora tem enfrentado a SEED e a comunidade está caminhando com ela. Entretanto, eu não a deixo de fora do que acontece. O que consigo de material informativo, arrumo para ela e sempre aviso as reuniões que vão acontecer aqui no Núcleo. Acho que a não opção é um direito dela. Afinal, não vivemos numa democracia?

Após a reação inicial, cada escola pôde apresentar sua proposta optando ou não. Houve falhas como: disciplinas paralelas (ex.: "*Cidadania e Preparação para o trabalho*" e "*Relações Humanas no Trabalho*" – ambas com proposta de uma aula semanal). São semelhantes, possuem os mesmos conteúdos, logo, verifica-se uma perda de tempo... poderiam ser fundidas...).

Estão acontecendo três sistemas nas escolas:

⁵⁹ O NRE de KKKKK, Pr. coordena: 19 municípios com um total de 30 escolas que ofertam Ensino Médio, sendo 17 neste município.

1. o Profissionalizante antigo que está acabando. Mesmo nesses cursos já houve mudança de postura por parte dos professores, como trabalho com interdisciplinaridade, conteúdos contextualizados;
2. a Educação Geral que está fechando a grade;
3. desde o ano de 1999, a 1ª série já está na proposta nova. E alguns cursos profissionalizantes, conforme as decisões da SEED e só onde são permitidos pela divisão dos pólos.

Ainda não houve capacitação dos professores para áreas e disciplinas. Em Faxinal do Céu só para Diretores e Equipe Pedagógica.

Os professores de Ciências já estão trabalhando com a proposta através do Pró-ciências⁶⁰, um projeto orientado por docentes da Universidade Estadual, com subsídios da CAPES. Outro exemplo: a Experimentoteca. O material é para trabalhar os conteúdos das salas de aula. Fica no NRE (é organizado em *Kits*), as escolas têm de requisitá-lo, tendo um prazo de 15 dias para o uso, são acondicionados em caixas grandes e pesadas. Há dificuldades para buscar e trazer.

Das três áreas do conhecimento que se trabalha no Ensino Médio, a que realmente tem sido prática e dinâmica é esta.

As três áreas de conhecimento que compõem o currículo do Ensino Médio são:

1. Códigos e Linguagem
2. Ciência e Tecnologia
3. Sociedade e Cultura

No começo, houve estudos sobre as concepções de Homem, mundo etc. dentro da Globalização, com ênfase aos entendimentos humanísticos de trabalhar as diferenças e o homem por inteiro.

Para os professores específicos há a obrigatoriedade de cursar Especialização, em nível de pós-graduação, para preparar habilidades específicas.

Devem ser realizados projetos complementares de 80 a 100 horas para alunos da 1ª série, fora do horário de aula; são atividades extraclasse de iniciação à pesquisa, com retorno na sala de aula e reorientação (as outras séries também terão).

Entre os problemas enfrentados nesta reformulação está o do professor rotativo; os que trabalharam em 1997 já não estão mais na escola. Aí fica difícil dar continuidade ou discutir as dificuldades encontradas.

O Paraná adiantou-se à nova LDB ao apresentar a proposta, mas a consistência dela segue o Parecer nº 15 do CNE. As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio são datadas de junho de 1998 – é o Parecer nº 15, em que a relatora é a Guiomar Namó de Mello.

⁶⁰ O Pró-ciências, um projeto que faz parte da Rede de Disseminação em Educação Científica do Norte do Paraná (RENOP), atende às disciplinas de Matemática, Química, Física e Biologia.

O roteiro para as escolas montarem suas propostas fundamenta-se na Resolução 3.492/98, que trata da “*implantação de currículos experimentais dos cursos de nível técnico*”. Portanto, essa implantação é provisória, experimental.

Entretanto, os critérios gerais da SEED estão em sincronia com a proposta maior, contida na LDB, porém com liberdade na organização dos 25% da carga horária. Além disso, a proposta para reformulação do Ensino Médio foi e está amarrada com a do projeto de Correção de Fluxo para o 1º Grau.

Fizemos um levantamento e análise dessa relação e concluímos que: em 1995, dos alunos que concluíram o projeto de Adequação Idade/série (*Correção de Fluxo*) do 1º Grau, 83% continuaram no Ensino Médio; reavaliados nos Ensino Médio, 73% permaneceram e os demais se evadiram (20% desistiram, 7% foram transferidos para outros NRE).

ANEXO 6: ENTREVISTA Nº 5: 19/11/99

Entrevistado(a): WWWWW

Formação: Graduação em Pedagogia
Mestrado em Educação

Cargo: Diretora eleita

Local de trabalho: Colégio Estadual WWWWW

Endereço: WWWWW, PR

Fone: WWWWW

14 escolas de Magistério não aderiram ao PROEM.

A SEED deu um prazo até 31 de agosto próximo-passado (1999) para que essas escolas apresentassem suas contrapropostas. Esta foi a única escola que conseguiu cumprir o prazo. Às outras 13 foi concedido um novo prazo, mas não sei qual é.

Protocolamos nossa proposta curricular fundamentada nas regulamentações do CNE, LDB nº9.394/96, Parecer 01/99, Resoluções CEB/CNE nº 1, 2 e 3/98, bem como Parecer 15/98 e entregamos naquele dia 31 de agosto, exatamente, no NRE de WWWWW, sob o nº WWWWW, quase na hora de fechar o Núcleo.

Trabalhamos arduamente, de julho a agosto, nem tivemos férias. O prof. de Educação Física ficava com todos os alunos de cada horário, na quadra de esportes, organizando atividades esportivas e os demais professores, reunidos conosco em estudos para essa reformulação.

Até a presente data ainda não há resposta da SEED, sobre a nossa proposta enviada.

A Secretária de Educação Alcyone Saliba é burocrática – também pudera, é representante do Banco Mundial, é lá que ela trabalhava antes de assumir a Secretaria de Educação. Ela é muito impositiva mas eu enfrento. Ela disse que fará reunião com as 12 escolas, deve ser em dezembro, para reestudar uma nova proposta; possivelmente seja para suas transformações em Institutos Superiores de Formação do Magistério, o que interessa à nossa escola.

Há uma Portaria do Conselho Estadual de Educação (Port. 09/99) sobre as escolas não optantes terem de apresentar uma contraproposta à proposta do Estado.

A nossa proposta não atende a esta Portaria devido à data de sua promulgação, mas foi construída de acordo com o parecer nº 15.

A exigência do Estado do Paraná de *Escola de Excelência* para 1999 elabora os conteúdos conforme os conceitos da escola que propõe.

O perfil dos alunos dos últimos anos demonstra uma defasagem de conhecimento na formação de Ensino Fundamental, de cunho familiar, social...

A APM é o meu braço direito e me dá o apoio para tudo que eu pedir. É só colocar o que a escola está precisando e eles arregaçam as mangas e fazem. Estamos reformando o Colégio, como você pode ver e eles se encarregam de administrar tudo.

O Corpo Docente atende a qualquer solicitação minha, tanto que trabalhamos durante as férias de julho, como eu já falei, senão o projeto pedagógico não teria ficado pronto em tempo, para cumprir a determinação da SEED para que a escola apresentasse a sua contraproposta.

‘Me candidatar de novo?’ Não, estou cansada e preciso cuidar um pouco mais da minha vida, continuar investindo na minha formação. A candidata provável para me substituir no cargo, já disse que não dará continuidade à resistência e vai fazer como a SEED quer...

Contatos com as outras escolas resistentes?... Não. Só informalmente, quando nos encontramos por acaso ou nos intervalos das reuniões em Curitiba.

ANEXO 7: ENTREVISTA Nº 06: 10/04/00

Entrevistado(a): DDDDD

Formação: Pedagoga

Mestranda em educação na UTIC (Universidade Tecnológica Intercontinental - Extensão de Assunción, Paraguay - em Porto Alegre, RS, com uma turma de 25 alunos brasileiros)

Cargo: Coordenadora do Ensino Médio - Supervisão e Orientação Educacional

Setor: Equipe de ensino

Local de trabalho: NRE de DDDDD, PR

Endereço: DDDDD

Fone: DDDDD

QUESTIONÁRIO

O Núcleo Regional de Educação de DDDDD, PR, coordena os trabalhos educacionais da rede estadual em 10 municípios, num total de 28 escolas que ofertam Ensino Médio, sendo: 12 em outros municípios e 16 em sua sede.

1) Gostaria de acrescentar mais dados sobre este NRE de DDDDD?⁶¹

—

2) Quais as suas atribuições?

— Acompanhar os trabalhos do Comitê designado para elaborar a proposta curricular do Ensino Médio deste NREs.

3) Poderia resumir a apresentação e evolução da proposta de reformulação da SEED/PR para o antigo Ensino de 2º Grau?

— A fase de reformulação para o Ensino Médio foi uma oportunidade rica para que as escolas utilizassem e desenvolvessem sua autonomia. Mas as escolas não acreditaram na autonomia de construir suas propostas e realizá-las (como o Estado predisse).

Embora grupos vários e voluntários de professores tenham formado um Comitê designado para elaborar a nova proposta, cada escola teria direito de modificar as sugestões do Comitê, porém, elas (a maioria) copiaram simplesmente a proposta organizada pelo Comitê.

A proposta do Estado foi um desafio para todos, ela foi se construindo no processo, com contribuição de todos que quiseram participar.

O desafio agora é capacitar, esclarecer e informar os professores sobre detalhes da proposta, por área de trabalho.

4) A imprensa noticiou reações à proposta... Como foram as reações das escolas e suas comunidades aqui neste município? E as relações com o Núcleo?

— Houve manifestações de reação à cessação do Curso de Magistério. Como os jornais noticiaram, aqui também houve. Até hoje os que eram contra continuam firmes nesse propósito e alguns dos que aderiram arrependeram-se dessa decisão. A perda maior do Colégio DDDDD (o que não aderiu à proposta do Estado) foi financeira (de recursos, materiais e equipamentos). A APM não conseguiu suprir as perdas financeiras da escola e que seriam contempladas pelo PROEM.

⁶¹ Nesta entrevista utilizamos um modelo de questionário que organizamos para ser respondido via correio, porém, como foi possível o encontro pessoal, transformou-se numa entrevista-depoimento.

A comunidade procura com muita ansiedade o Curso de Magistério. Só o Colégio DDDDD o oferece. Fizeram manifestações em frente ao Núcleo. A SEED afirma que, como está organizado, o Curso de Magistério não atende às exigências de nossa época; para permanecer deveria haver nova proposta curricular.

Os Institutos de Educação não foram repensados para esse fim.

Está decidido que o Instituto Superior de Formação de Professores será na Universidade Estadual mais próxima daqui. O curso terá ramificações em Educação Infantil e Ensino de 1ª a 4ª séries.

O Colégio DDDDD conseguiu provar para a SEED que há necessidade da demanda ao Magistério, há clientela e que o Curso de Magistério não é um mero Ensino Médio e, sim, um curso que amplia os conhecimentos oportunizando ao aluno enriquecer a si próprio, através de seminários, práticas de sala de aula na Educação Infantil, de 1ª a 4ª séries e na Educação de Adultos.

5) Este NRE apresentou proposta diferenciada? Em caso afirmativo, poderia resumi-la?

– Não. A proposta do Comitê e dos Colégios desse NRE está de acordo com o Parecer CNE/CEB 15/98.

6) Quantas e quais as escolas que não aderiram à proposta da SSED/PR?

– Em 1999 a maioria dos colégios implantou a proposta do Estado, apenas três (03) além do DDDDD não aderiram: AADD, BBDD, CCDD.

No início de 2000 todos, inclusive esses três, aderiram à proposta de implantação do novo Ensino Médio.

7) Quais os benefícios auferidos com a nova proposta? e as dificuldades?

– Benefícios: havia uma necessidade urgente de uma nova proposta para substituir a anterior. A nova proposta é boa, apresenta nova forma de trabalhar para adentrar os novos tempos.

Entre outros Problemas: para cumprir a proposta na instrumentalização do professor, não há suporte para substituí-lo e nem novos profissionais para novas matérias, por exemplo: Espanhol, Sociologia, Filosofia...

Há um remanejamento de professores, para aproveitar habilidades, porém, não supre as necessidades.

8) Que tipo de resultados já foram obtidos desde a implantação da nova proposta?

– Resultados: ainda é prematura a obtenção de resultados. A desinformação é o maior problema para professores e alunos (especialmente os da 1ª série).

A nova proposta centra-se na sala de aula, biblioteca, laboratório, ensino e pesquisa; porém, os professores não estão preparados nem os estabelecimentos.

Se a caminhada for contemplada na nova proposta, os resultados serão muito bons.

A diversidade das propostas curriculares para as escolas do Estado, no tocante à parte diversificada, trará problemas para os alunos transferidos.

9) E a correção de fluxo tem apresentado alguma influência no decorrer do processo de reformulação?

– Quanto à Correção de Fluxo, ainda não há levantamento a respeito. A correção de fluxo destina-se prioritariamente da 1ª a 8ª série para colocar o cidadão numa posição melhor, porém, não há interesse do Estado para que ele prossiga para o Ensino Médio. Aqui não há correção de fluxo no ensino Médio.

10) Em que consiste a proposta de Escola de Excelência do Estado do Paraná?

– Sobre a proposta de Escola de Excelência do Estado do Paraná, não há dados a respeito. Deve ser sobre Gestão escolar.

Obs.: A entrevistada desconhece esse assunto e convidou a Profª. DDZZ (também funcionária deste NRE) para comentar a respeito da proposta de escola de excelência, porque faz parte do setor de trabalho dela...

– Em 97/98 houve descrição dos projetos desenvolvidos pelas escolas concentrados em: gestão de recursos humanos, relacionamento com a comunidade e gestão do espaço físico.

Em 99 ficou meio parado, teve só inscrições para as escolas receberem os prêmios.

Em 2000 está sendo feita a análise da excelência de todas as escolas da rede estadual para definir o grau de excelência de cada escola.

Nenhuma escola desse NRE foi premiada, algumas, ou melhor duas ficaram entre as 60 finalistas.

11) O que mudou? O que permanece apesar da proposta? Por que?

– Ver Parecer 15, há um resumo dele, a proposta está de acordo com ele. O que permanece é Ensino Médio generalizado sem profissionalização, propiciando aos alunos uma metodologia pedagógica na forma de projetos.

A proposta diz que a educação escolar no Ensino Médio deve ser contextualizada e interdisciplinar (Palavras-chave).

12) Qual é a autonomia que as escolas optantes e as não-optantes têm?

.....

13) Em que ponto está o processo de reformulação do Ensino Médio paranaense nesta data? O que já está previsto?

– Atualmente, na proposta paranaense, há uma total implantação sem nenhuma resistência, com adesão, inclusive, dos colégios particulares.

14) Gostaria de acrescentar mais dados?

– Desejo é que se cumpra a proposta e a primeira meta deve ser dar suporte ao professor para implantar a proposta.

ANEXO 8: ENTREVISTA Nº 07: 10/04/00⁶²

Entrevistado(a): P P P P P

Formação: Graduação em Letras

Pós-graduação: Mestrado em Literatura

Cargo: Diretor

Há quanto tempo exerce o cargo? 2 anos **Pretende Recandidatar-se?** Não

Local de trabalho: P P P P P

Endereço: P P P P P, PR.

Fone: P P P P P

A) QUESTIONÁRIO

1) Que cursos a Escola oferecia antes do PROEM? A quantos alunos (por curso)?

– Magistério: 1000 alunos; Educ. Geral: 1000; Ens. Fund.: 360 alunos

2) Por que a Escola não optou, de início ao PROEM?

– Extinção do Ensino Profissionalizante

3) Como foi a relação desta Escola com a SEED após a sua não opção?

– Discriminação, carência de verbas e atendimento.

4) Quando e por que a Escola resolveu mudar sua posição e aderir à proposta do Estado? (Em caso negativo, ignore a questão).

– Não aderiu.

5) Quais dos antigos cursos ainda existem? Até quando?

– Magistério, enquanto for possível mantê-lo.

6) Quais os novos cursos oferecidos?

–

7) Em que modalidades (pólos, áreas, ou outras modalidades) a Escola está integrada atualmente?

–

8) Como está estruturada a proposta da Escola após sua opção pelo PROEM?

–

9) Que diferenças têm sido notadas entre a antiga proposta e a atual, por exemplo:

- no tocante aos conteúdos;
- nos relacionamentos (internos e externos da escola);
- nas metodologias de trabalho adotadas;
- nos resultados do ensino e da aprendizagem;
- na auto-estima dos Professores e dos alunos;
- nos reflexos da correção de fluxo (dos alunos provenientes do Ensino Fundamental e daqueles que o recebem no curso de Ensino Médio);

–

⁶² **Obs.:** Esta entrevista foi concedida através de questionário via-correio e entregue pessoalmente pelo entrevistado(a), por ocasião de nossa ida ao local, sendo concluída com a sua ‘fala informal’ acrescentada presencialmente.

10) Quais as outras Escolas não-optantes (tanto as que aderiram posteriormente, como as que continuam a sê-lo)?

—

11) Existiu e/ou existe algum relacionamento de troca de informações e de ação organizada entre as escolas não-optantes?

— Apenas circunstancialmente, no posicionamento da reunião com a SEED.

12) Que benefícios são percebidos na nova proposta do Estado?

—

13) Quais os problemas que a nova proposta tem causado, ou poderá causar?

—

14) Como está estruturada a proposta da Escola após sua opção ou não pela proposta da SEED?

— Continua a mesma.

15) Qual tem sido a reação dos pais?

— Apoio.

16) Como se posicionou a APM? E o Conselho Escolar? Houve outras manifestações da comunidade?

— Toda a comunidade defendeu a posição da escola.

18) Poderia anexar um breve Histórico da sua Escola?

—

Assinatura do(a) Entrevistado(a)

Sua colaboração é preciosíssima. Farei contatos futuros informando-o sobre o andamento dos trabalhos.

Antecipadamente agradecida,

Prof^a. Marília

B) ENTREVISTA

A grande promessa no momento do lançamento da proposta foi de pós-médio. A maioria aderiu de pronto. A proposta era nebulosa e fechada, dificultando o acesso a ela, especialmente por acúmulo de documentos.

A mobilização de alguns NREs e da Assembléia Legislativa Municipal deste município fez com que o Governo permitisse às escolas resistentes manterem seus cursos (final de 96).

1998. Nova investida do Estado exigindo a cessação dos cursos profissionalizantes. Comunicamos a comunidade escolar e ela mobilizou-se, realizando assembléia, abaixo-assinado e conseguiu nova permissão para 99.

1999. A mesma coisa. Tivemos uma reunião em dezembro e houve um alvoroço entre os representantes dos colégios que estavam presentes e a Secretária. Mas a Secretaria de Educação fechou o cerco promulgando a Resolução 183/2000, nomeando um Comitê para estudar as relações entre a SEED e as escolas resistentes. Primeiro, os Diretores presentes à reunião em que esse fato foi comunicado pensaram que fariam parte desse Comitê, mas a Resolução 183/00 reza que a escola *“poderá enviar um representante para acompanhar os trabalhos do Comitê”*.

Outros Colégios que não aderiram e que eu me lembre:

- PPPAA (Instituto de Educação – fones: PPPAA);
- Colégio Estadual PPPBB, de PPPBB; Diretora: PPPBB; fones: PPPBB

Esta nossa escola sempre ofertou 1º Grau, Ensino Médio Generalizante e Profissionalizante em Magistério.

Na LDB, Art. 62, temos defesa para a resistência, até 2000 há essa possibilidade, na segunda parte do Artigo.

E após?... Os novos professores serão formados à distância, com poucos encontros, em tele-conferências, o que enfraquece o curso, a formação do professor será aligeirada...

Alguns dos que aderiram estão arrependidos, mas a Secretária só aceita dialogar com os que mantiveram a resistência.

O nosso Curso de Magistério tem sido valorizado na região. Mais de 200 estagiários desta escola estão lecionando nas creches e pré-escolas da Prefeitura, com aval e incentivo da Secretaria de Educação do Município. Temos sido valorizados pelo CIEE e empresas como: Itaipu, Sanepar, APAE, Copel, além do Rotary Club e da Secretaria da Criança que procuram alunos deste estabelecimento para trabalhar com cursos de recreação e de férias.

A posição de Estado está favorecendo a oferta de cursos de Magistério em Escolas e Faculdades particulares, podendo se prever que daqui para frente a educação profissionalizante será paga.

No Concurso de 1995 para 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, mais ou menos 60 professores (nossos ex-alunos) prestaram-no e mais de 50 foram aprovados.

ANEXO 9: ENTREVISTA/DEPOIMENTO Nº 8: 05/05/00

Entrevistado(a): AAAAA

Formação: Pedagoga - Mestrado em Educação

Cargo: Superintendente de Gestão de Educação da SEED/PR

Sector: Gestão da Educação Básica

Local de trabalho: SEED/PR - Curitiba

Endereço: AAAAA, PR

Fone: AAAAA

Fomos Chefe do Ensino Fundamental de 1995 a 1998 e de lá para cá, nosso lema de trabalho está assentado sobre 4 questões: acesso, regresso, permanência e sucesso. Essas questões fizeram parte de nossa Dissertação de Mestrado e continuam sendo nossa preocupação no trabalho que estamos desenvolvendo nesta Superintendência.

Na fase atual desempenhamos o cargo de Superintendente de Gestão de Educação, da Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná. A Superintendência está organizada em dois setores: Superintendência de Administração e Superintendência de Gestão de Educação.

A Superintendência de Administração exerce uma gestão de infra-estrutura, fornecendo apoio logístico (por exemplo: questões referentes aos prédios escolares, aos recursos materiais e à vida legal no que se refere à documentação escolar).

A Superintendência de Gestão de Educação, que é da nossa competência, engloba o Ensino Fundamental, o Ensino Médio, a Educação Especial e a Educação de Jovens e adultos. Ou seja, uma coordenação geral para evitar dispersões entre essas modalidades educacionais.

Estamos tentando derrubar muros.

Para dar assessoria às escolas, precisamos trabalhar com fundamentação teórica e não “achismos”; as equipes de trabalho dos Núcleos Regionais são, na maioria, compostas de profissionais pós-graduados; também na rede estadual a tendência é esta; a SEED não contratará mais professores com formação terminal de Ensino Médio, só com Ensino Superior; a Educação Infantil não tem professores com formação em Ensino Médio, mas existem pessoas formadas nesse nível em número mais que suficiente.

Temos espaços de autonomia dentro das salas de aula; daqui para frente, não se desvincula mais proposta pedagógica de autonomia. Precisamos pensar em bases novas, com transparência, sem rigidez mas com responsabilidade assumida; nossa liberdade e autonomia esbarram nos contratos efetivados, nos direitos adquiridos. Existe espaço de autonomia pedagógica, mas há os limites de contratos, das diretrizes nacionais. Temos de trabalhar em consonância com as linhas gerais.

Somos frutos da época de repressão e autoritarismo. Logo, o que diz respeito à gestão democrática, à vivência democrática, estamos passando por uma fase transitória, de aprendizagem.

É preciso sofrer avaliações externas... neste paradigma não cabem disciplinas obrigatórias... O Decreto Presidencial não acabou com o curso Normal e sim diz que o curso de Pedagogia pode conter um curso de habilidades em Ensino Normal.

No Ensino Médio o conhecimento deve ser contextualizado. A proposta pedagógica se assenta sobre a autonomia. Precisamos repensar a autonomia da SEED, dos Núcleos Regionais de Educação e das escolas, tomando como base a legislação vigente.

Vivemos uma fase histórica de mudança de mentalidade, de repasse para ressignificação do trabalho, através de uma nova cultura da participação que se implanta, através de provocação e não de determinação de ações.

Precisamos repensar a escola a partir do seu projeto pedagógico e do seu regimento escolar, motivos desse evento que aqui realizamos⁶³.

A elaboração do projeto pedagógico precisa envolver a comunidade interna e externa, para resolver **juntos** qual é a escola necessária para integrar os alunos nas exigências da sociedade atual, com seus novos ordenamentos jurídicos. O projeto político pedagógico desvela confrontos, desnuda-os, faz a diferença que cresce, muda, descobre as coisas.

O projeto pedagógico e o regimento escolar, formam um conjunto que delinea a identidade, “*a cara*” da escola.

O Regimento escolar, atualmente, deve compor-se de uma cultura de participação, ser socializado, difundido: pais devem conhecê-lo **antes** de matricular o seu filho em determinada escola. No regimento escolar deve-se trocar as sanções por Medidas Pedagógicas e os direitos e deveres por Normas de Convivência.

A solução de problemas não é mágica, deve ser buscada em grupo, de forma coletiva e o tripé da educação escolar deve ser constituído pelo direito de aprender do aluno, pela articulação do tempo do aluno com o tempo escola e pelas modalidades de avaliação.

Vejo os funcionários e educadores da rede estadual do Paraná como assessores e não fazedores do trabalho das escolas; vejo setembro próximo como um grande pessegueiro que se prepara para florir... com o suporte, assessorios e elementos nutrientes para a organização dos trabalhos das escolas.

⁶³ **Obs.:** essa entrevista/depoimento deu-se durante o evento: Seminário - Instrumentalização de Apoio à Elaboração do Projeto Pedagógico, na Universidade do Professor, em Faxinal do Céu (de 02 a 05/05/00). Esta pesquisadora esteve presente a esse evento na qualidade de Avaliadora Externa, a convite dos organizadores.

ANEXO 10: EDUCAÇÃO PROFISSIONAL⁶⁴

01 - LEGISLAÇÃO LEI 9.394/96 - DECRETO 2.208/97

Art. 3º. Níveis de Educação Profissional:

- * Básico
- * Técnico
- * Tecnológico

Art. 5º. Educação Profissional - Nível Técnico

- * Concomitantemente ao Ensino Médio
- * Pós-Médio

Art. 6º. Educação Profissional - Nível Técnico

O Currículo Básico (Currículo Mínimo) não poderá ultrapassar a 70% do Currículo Pleno, ficando reservado um percentual mínimo de 30% para o estabelecimento de ensino.

Art. 7º. Educação Profissional - Nível Técnico

- * Currículo voltado ao Mundo do Trabalho
- * Para elaboração dos currículos deverão ser ouvidos: empregadores e trabalhadores.

Art. 8º. Educação Profissional - Nível Técnico

- * Currículos estruturados em disciplinas no que se refere à matrícula e promoção.
- * Disciplinas poderão ser agrupadas em módulos que poderão ter caráter de terminalidade.
- * Certificado de qualificação para módulos com terminalidade.

02 - POLÍTICA EDUCACIONAL

1. PROEM:

- * Melhoria da Qualidade do ensino Médio
- * Modernização da educação Técnica Profissional
- * Fortalecimento da Gestão do Sistema educacional

2. Enfoque nos três setores da Economia

- * Primário
- * Secundário
- * Terciário

3. Centros de Educação Profissional.

⁶⁴ Educação Profissional é um documento utilizado pelos coordenadores de NREs para apresentar a nova proposta paranaense e sua divisão do estado em pólos educacionais.

4. Cursos com direcionamento específico - ênfases.
5. Atender as necessidades do mundo do trabalho.
6. Propiciar a requalificação permanente e a multiespecialização.
7. Pós-Médio/Modular

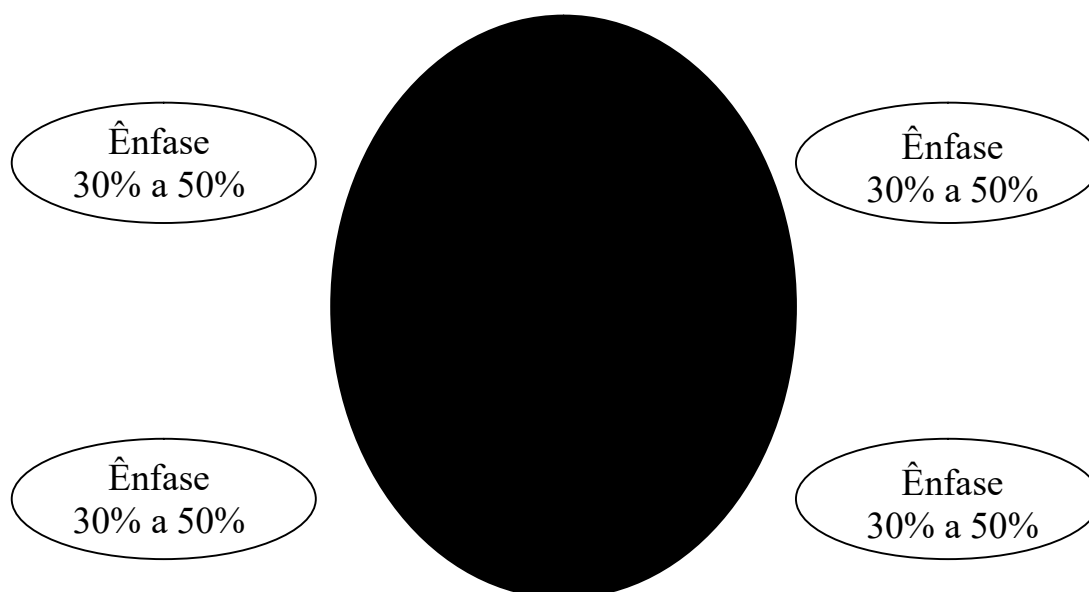
03 - VANTAGENS

PÓS-MÉDIO/MODULAR

- Formação básica consolidada.
- Maturidade do aluno.
- Flexibilização da qualificação e requalificação.
- Possibilidade de multiespecialização.
- Menor permanência em ambiente escolar.
- Melhores condições para inserção no mercado.
- Maior interação escola/empresa.

04 - ESTRUTURA DOS CURSOS

- Cursos estruturados em disciplinas no que diz respeito a matrícula e promoção.
- Disciplinas afins formam módulos de qualificação.
- Módulos de qualificação dão direito a certificação, expedida pelo estabelecimento.
- Cursos com direcionamento.
- Cursos com duração de um a dois anos.



05 – SETORES DA ECONOMIA

SETOR PRIMÁRIO

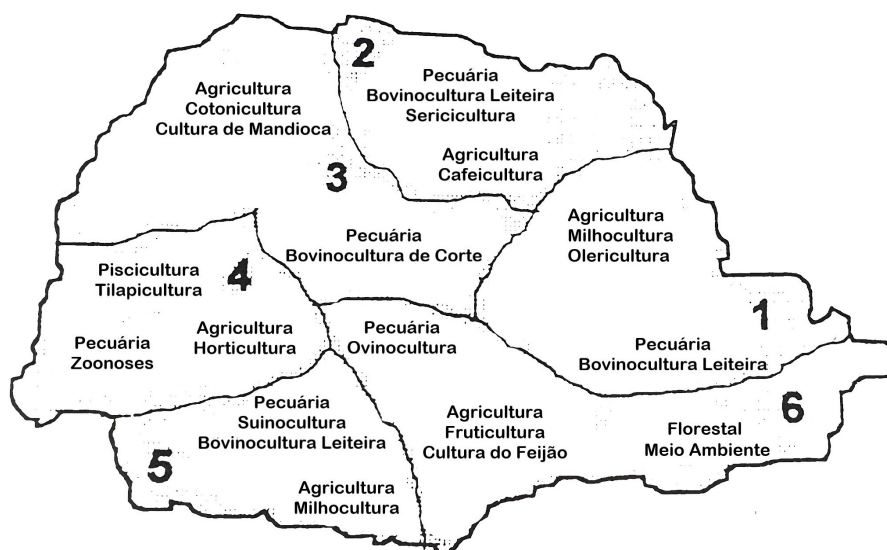
1. CURSOS

- Técnico em Agricultura
- Técnico em Floresta
- Técnico em Piscicultura
- Técnico em Pecuária

2. CENTROS E COLÉGIOS AGROPECUÁRIOS



3. DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS AGROPECUÁRIOS NO ESTADO

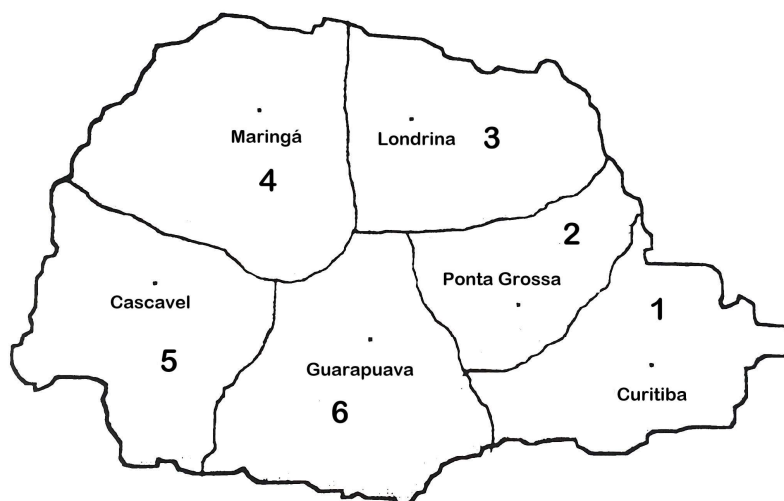


SETOR SECUNDÁRIO

1. CURSOS

- Técnico em Eletromecânica Industrial
- Técnico em Química Industrial
- Técnico em Eletrônica Industrial
- Técnico em Confeção Industrial
- Técnico em Industrialização de Alimentos

2. CENTROS INDUSTRIAIS



3. DISTRIBUIÇÃO DOS CURSOS INDUSTRIAIS NO ESTADO



SETOR TERCIÁRIO

Ofertados em todos os estabelecimentos públicos do Estado do Paraná onde se tenha comprovação de demanda para o egresso e recursos necessários à implantação.

1. CURSOS

- Técnico em Gestão
- Técnico em Informática
- Técnico em Publicidade e Propaganda
- Técnico em Vendas

ANEXO 11: PROEM - ASPECTOS FINANCEIROS

5.2. Custo Global por Subprograma, Componente e Atividade

US\$ 1.000,00

CATEGORIAS	BID	LOCAL	TOTAL	%
01.00.00 - MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO	74.410	82.375	156.785	70,6
01.01.00 - INSUMOS PARA OTIMIZAÇÃO	42.750	37.800	80.550	36,3
01.01.01 - MICROPLANEJAMENTO	300		300	
01.01.02 - CENSO DE PROFESSORES	250		250	
01.01.03 - ADAPTAÇÃO FÍSICA E INFRA-ESTRUTURA	41.500	37.000	78.500	
01.01.04 - UNIDADE MÓVEIS DE ASSISTENCIA AS ESCOLAS	700	800	1.500	
			-	
01.02.00 - INSUMOS PARA MELHORIA DA QUALIDADE EDUCACIONAL	17.100	22.600	39.700	17,9
01.02.01 - DESENVOLVIMENTO CURRICULAR		2.500	2.500	
01.02.02 - INOVAÇÕES TÉCNICO-PEDAGÓGICAS		1.300	1.300	
01.02.03 - PRODUÇÃO DE RECURSOS DE APRENDIZAGEM		1.700	1.700	
01.02.04 - INFORMÁTICA E SOFTWARES EDUCACIONAIS	11.000	11.000	22.000	
01.02.05 - LIVROS TEXTO	5.500	5.500	11.000	
01.02.06 - MATERIAL BIBLIOGRÁFICO DE REFERÊNCIA	600	600	1.200	
			-	
01.03.00 - DESENVOLVIMENTO DE RECURSOS HUMANOS	12.100	19.575	31.675	14,2
01.03.01 - CAPACITAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	10.500	18.500	29.000	
01.03.02 - PLANO DE CARREIRA E ESTATUTO DO PROFESSOR	600		600	
01.03.03 - INCENTIVOS P/ DESENVOLVIMENTO DA COMPETENCIA PROFISSIONAL	1.000	1.000	2.000	
01.03.04 - REVISTA EDUCACIONAL INTERATIVA		75	75	
			-	
01.04.00 - MELHORIA DA QUALIDADE PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	2.460	2.400	4.860	2,2
01.04.01 - INFRA-ESTRUTURA PARA OS CENTROS EDUCACIONAIS DOS PROFESSORES	1.800	1.800	3.600	
01.04.02 - DESENVOLVIMENTO CURRICULAR	400	400	800	
01.04.03 - INFORMÁTICA E SOFTWARES EDUCACIONAIS	200	200	400	
01.04.04 - REGIONALIZAÇÃO DA OFERTA PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	60		60	
02.00.00 - MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL	15.000	19.715	34.715	15,7
02.01.00 - REGIONALIZAÇÃO DA OFERTA DE EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL	15.000	19.715	34.715	15,7
02.01.01 - INFRA-ESTRUTURA DOS CENTROS DE EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL	15.000	16.000	31.000	
02.01.02 - ESTUDOS DE DEMANDA REGIONAL		215	215	
02.01.03 - MODERNIZAÇÃO CURRICULAR		1.200	1.200	
02.01.04 - INFORMÁTICA E SOFTWARES EDUCACIONAIS		2.300	2.300	
03.00.00 - FORTALECIMENTO DA GESTÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL	6.000	14.300	20.300	9,1
03.01.01 - UNIDADE DE PLANEJAMENTO ESTRATÉGICO	2.200		2.200	
03.01.02 - SISTEMA DE INFORMAÇÕES GERENCIAIS		500	500	
03.01.03 - SISTEMA DE AVALIAÇÃO PERMANENTE	1.000		1.000	
03.01.04 - UNIDADE DE DESENVOLVIMENTO DE CURRÍCULO	800		800	
03.01.05 - PROGRAMA PILOTO DE AUTONOMIA DA ESCOLA	2.000		2.000	
03.01.06 - MOBILIZAÇÃO SOCIAL E MARKETING		1.000	1.000	
03.01.07 - INFRA-ESTRUTURA ADMINISTRATIVA		1.800	1.800	
03.01.08 - ADMINISTRAÇÃO DO PROGRAMA - UGP		11.000	11.000	
SUBTOTAL	95.410	116.390	211.800	95,4
04.00.00 - CONTINGÊNCIAS E INSPEÇÃO	4.590	5.610	10.200	4,6
04.01.01 - INSPEÇÃO DE VIGILÂNCIA	1.000		1.000	
04.01.02 - CONTINGÊNCIAS	3.590	5.610	9.200	
TOTAL	100.000	122.000	222.000	100,0

ANEXO 12: APP/SINDICATO (1996a) – BOLETIM INFORMATIVO

Proem - A visão da APP-Sindicato

A APP-Sindicato, reunida em seu VII Congresso Estadual, realizado de 24 a 26 de outubro de 1996, em Praia de Leste, faz considerações e se posiciona contrária ao Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - Proem.

Há anos vimos clamando por uma reestruturação no ensino técnico profissionalizante no Estado do Paraná, relegado ao abandono e ao sucateamento por sucessivos governos. O atual governo, faz agora a apologia do seu fracasso para propor sua extinção.

É extremamente complexo estabelecer um programa que contemple a formação profissional, diante das condições do nosso aluno concreto que, na maioria dos casos, estuda no período noturno, já integrado ao mercado de trabalho, premido pelas necessidades de um mundo de flagrantes injustiças.

Há hoje dois projetos antagônicos de ensino profissionalizante em disputa. Um, dentro da perspectiva produtivista, voltado e subordinado aos interesses do mercado; o outro, voltado à cidadania participativa e para a formação integral do ser humano.

O Proem integra os princípios da perspectiva produtivista, baseada numa concepção e prática de ensino dualista e fragmentário.

A profissionalização se resume ao processo de escolarização necessário ao trabalho, de qualificação para o emprego e o desenvolvimento de habilidades e competências, em função de resultados esperados pelo mercado. Por isso, ele pode ser reduzido a um ensino modular, uma vez que tem como perspectiva não a formação humana, mas a obtenção do lucro.

Defendemos o projeto voltado à cidadania participativa, destinado à formação humana de forma integral, na qual a profissionalização é apenas um entre seus múltiplos aspectos. Dentro desta perspectiva, o ensino médio deve desenvolver simultaneamente o conhecimento dos avanços tecnológicos, das ciências da natureza e das ciências humano-sociais.

É inadmissível a ruptura da unidade, universalmente consagrada, causada pelo Proem, que dissocia a formação huma-

nístico-científica e a formação técnico-profissional.

Além destas questões de cunho teórico, também nos preocupam questões práticas que surgirão dos desdobramentos do Proem, como:

- a falta de suporte legal;
- as pequenas e médias cidades do Paraná não terão qualquer oportunidade de ensino profissionalizante, uma vez que este só será oferecido em certos centros regionais. Um centro regional sempre se situará numa cidade pólo;

- o Proem tende para a privatização, uma vez que se firmarão "parcerias com outras agências de profissionalização". Além da privatização, também nos preocupa a sua subordinação aos interesses patronais, tendo em vista que o programa será coordenado pela Paranatec, um agência criada em parceria com o Senar, Senai, Senac e Sebrae, que unilateralmente dominam o ensino profissionalizante no Brasil, desde a criação destas instituições. Ainda, verifica-se a ausência do Estado na oferta do ensino profissionalizante no ensino médio, abrindo espaço para a iniciativa privada navegar sozinha neste campo, ao oferecer esta modalidade de ensino, geralmente de baixa qualidade, com poucos custos e alta rentabilidade, ao sabor do mercado;

- baixo número de vagas a serem oferecidas: se os centros, por si só, impõem um limite na oferta, é óbvio que as vagas também serão limitadas. Estão previstas 60 mil matrículas/ano, distribuídas em 15 centros de ensino agropecuário, 10 centros no setor industrial, 30 no setor terciário da economia e 15 centros de formação de magistério. Esta meta inscrita no Proem contradiz a palavra do Sr. secretário de Educação, de que cada escola de 2º Grau poderá se transformar num centro;

- extinção dos cursos de magistério: isto acarretará consequências escabrosas também no ensino fundamental. O professor, o grande agente de transformação social, precisa de sólida formação político-pedagógica. Sua formação não pode se limitar a fazer ou completar alguns módulos de cursos pós-médios;

- o destino de centenas de profes-

res que atuam hoje nos cursos que serão extintos.

- acima de tudo, nos preocupa a verdadeira imposição deste programa dos organismos internacionais de financiamento, através da Secretaria da Educação, numa subordinação da educação de milhares de nossos alunos aos interesses do Banco Mundial e de seu congênere, no caso, o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID);

- em suma, repudiamos este programa que reza pela extinção compulsória do atual ensino profissionalizante, pela imposição da dissociação entre a formação humanístico-científica e técnico-profissional, reduz a formação profissional a um ensino modular, e o subordina aos princípios da produção e do mercado.

Enquanto isso, apontamos para:

- a necessidade da formação unitária, dentro dos princípios da politecnicidade;

- o aperfeiçoamento, expansão e diversificação do ensino profissional existente (uma vez que o programa dispõe de recursos fantásticos, na ordem de US\$ 222 milhões, o que, com certeza, nos permite apontar nesta direção);

- a manutenção dos cursos de magistério, nos termos da deliberação nº 002/90 do Conselho Estadual de Educação;

- a criação, sim, de centros regionais profissionalizantes, como centros de ensino profissional sequenciais e não substitutivos ao segundo grau. Não sob o controle e direção do mercado e da mão única dos empresários e de suas instituições e sim, sob o controle da sociedade civil.

Por fim, não podemos considerar o Proem como um fato consumado. O programa pode ser o início de um grande debate e, para que ele também possa ter consonância com a legislação nacional, não pode ser implantado imediatamente, uma vez que esta passa por uma transição. Os dois projetos de LDB em debate no Congresso Nacional propõem para o ensino médio a concomitância da "preparação básica para o trabalho e para a cidadania" e não remetem a formação profissional apenas para cursos pós-médios, como determina o Proem.

ANEXO 13:
PARANÁ/PROEM (1996d) - DOCUMENTO SÍNTESE

P R O E M

**Programa Expansão,
Melhoria e Inovação no
Ensino Médio do Paraná**

DOCUMENTO SÍNTESE
1996d



Secretaria de Estado da Educação

Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná — PROEM

Documento síntese do Proem, divulgado
pelo SEED. Pedro Elói.

O Paraná muda o ensino de segundo grau de olho no futuro

Educação geral de qualidade com preparação básica para a cidadania e para o mundo do trabalho e formação técnica-profissional voltada para as demandas da economia do estado e do mercado são os objetivos fundamentais do programa que inicia, em 1997, uma mudança profunda e inédita no ensino médio da rede estadual

N o Paraná, a rede estadual de ensino é responsável atualmente por 86% das vagas do segundo grau. Dos 352 mil alunos matriculados, em 1995, neste nível de ensino, apenas 11% estavam na rede privada e 3% na rede federal. Na última década, enquanto o número de matrículas no segundo grau cresceu 93% — de 182 mil alunos para 352 mil — a participação do Estado na oferta de vagas aumentou em 122%; por sua vez, as redes de ensino privado e federal tiveram, no mesmo período, um acréscimo de apenas 8%. E dos 352 mil alunos de segundo grau da rede pública estadual, em 95, 41% estavam matriculados em cursos de Educação Geral e 59% em cursos profissionalizantes.

Estima-se um aumento da demanda em torno de 200 mil vagas nos próximos cinco anos. Na última década, a demanda vem aumentando em média 10% ao ano. Mas esse percentual deverá aumentar como resultado dos investimentos do governo estadual no PQE - Projeto Qualidade no Ensino e do governo federal, no ensino básico.



Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná — PROEM

A expansão da oferta de ensino médio estadual ocorreu de forma desordenada até agora. Para atender pressões regionais e pedidos de quem buscava qualificação educacional para o trabalho, foram criados centenas de cursos de Contabilidade e Magistério. Mas dos 738 estabelecimentos que ofertam segundo grau — distribuídos em 369 dos 371 municípios do Paraná — apenas 20 ocupam espaços exclusivos para esta modalidade. As matrículas se concentram no período noturno — 66% — para atender a maioria dos alunos que trabalha durante o dia. São situações que trazem prejuízos à qualidade do ensino.

Por outro lado, dos 7.700 professores formados anualmente pelos cursos de magistério, apenas 1.500 são aproveitados pelo mercado; o mesmo se dá com as demais áreas profissionalizantes — a grande maioria dos cursos técnicos, como Contabilidade, por exemplo, estão bastante defasados em termos tecnológicos, preparando um profissional com poucas possibilidades de aproveitamento no mercado de trabalho.

PARA MUDAR ESTE CENÁRIO — É neste cenário que a Secretaria de Estado da Educação vai desenvolver, a partir de 1997, as ações do PROEM — Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio, que tem como objetivo e desafio maior a expansão do segundo grau com qualidade. Com previsão para ser implementado em cinco anos, o programa envolve recursos de US\$ 222 milhões — US\$ 100 milhões do Banco Interamericano de Desenvolvimento e US\$ 122 milhões do Tesouro Estadual.

O PROEM transformará as ofertas de cursos técnicos de segundo grau (profissionalizante) em cursos de ensino pós-médio. Em nível médio permanecerá apenas o curso de educação geral, com a duração atual — três anos, mas com avanços em busca da qualidade: reorganização curricular, otimização da rede física, treinamento de professores e introdução de recursos adequados, como informática, laboratórios e livros didáticos.

A reestruturação do currículo pretende reduzir a fragmentação do conhecimento — resultante do grande número de disciplinas da atual grade curricular



Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná — PROEM

— e garantir o aprendizado de habilidades básicas e de conhecimentos técnico-científicos. Ao concluir este curso, o aluno deverá estar preparado para optar entre o vestibular para o ensino superior ou o ingresso em um curso profissionalizante oferecido pelo Estado.

Um dos objetivos do PROEM é melhorar a formação dos jovens, tornando-os bons profissionais com possibilidades de absorção imediata pelo mercado. Para isto serão instalados Centros de Educação Técnica Profissional, com infra-estrutura adequada de equipamentos e laboratórios, para oferecer formação profissional que atenda os diversos setores sócio-econômicos das diferentes regiões do estado; vale destacar que, embora 207 mil estudantes estivessem matriculados, em 1995, em cursos profissionalizantes, os cursos ofertados não têm relação com as vocações regionais e possibilidades reais de emprego. Já os Centros Educacionais para Professores, substituirão os atuais cursos de magistério. Os cursos em nível pós-médio deverão ter de um a dois anos de duração.

DE OLHO NA DEMANDA FUTURA — O PROEM também vai estimular a melhoria e aperfeiçoamento do processo de gerenciamento do sistema educacional — nos níveis central, regional e escolar, especialmente para que se modernizem as práticas decisórias na área. Para isso serão implementados sistemas permanentes de informações gerenciais, de atualização dos currículos e de avaliação do desempenho dos alunos, dos professores e das escolas. A gestão participativa e envolvimento da comunidade nos problemas e soluções da escola serão cada vez mais estimulados, para que se alcance uma gestão escolar mais descentralizada e compartilhada.

Com o PROEM, o Paraná se antecipa a situações concretas, preparando-se para atender a demanda futura, que deverá crescer quantitativamente, em função das ações que estão sendo desenvolvidas em nível de primeiro grau, com o Projeto Qualidade no Ensino — PQE; e qualitativamente, em função da necessidade de orientar os alunos para um mercado cada vez mais exigente e competitivo.



Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná — PROEM

Paranatec

A expansão do ensino técnico do Paraná vai ser coordenada pela Paranatec, uma agência criada para integrar as diversas ações nesse sentido e evitar a duplicidade de esforços. A Paranatec conta com a parceria do SENAR, SENAI, SENAC, SEBRAE e CEFET/Pr. — instituições que ministram o ensino profissional no estado do Paraná. A Paranatec vai coordenar a parceria entre as instituições de ensino, a comunidade e a iniciativa privada para a criação e o desenvolvimento de cursos de ensino profissionalizante em áreas que atendam a vocação regional e a demanda de mercado.

ANEXO 14:

**ESTADO DO PARANÁ
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
GABINETE DO SECRETÁRIO
RESOLUÇÃO Nº 4.056/96**

O Secretário de Estado da Educação, no uso de suas atribuições legais e considerando:

- os princípios fundamentais da Secretaria, baseados na permanência do aluno na escola, de bons professores e da participação ativa da comunidade na condução do processo educativo;
- a finalidade de mobilizar as instituições educacionais e os segmentos do governo e da sociedade para a tarefa de elevação dos padrões de eficiência e qualidade da oferta de ensino e de promoção da equidade educacional, com vistas à formação integral da pessoa, para o pleno exercício da cidadania e para atender às exigências econômicas do mundo atual;
- a perspectiva do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - PROEM, cujo propósito é o de aumentar a eficiência, eficácia e equidade da educação média, de modo a proporcionar impactos qualitativos no panorama atual do Ensino Médio;
- as competências da Secretaria de Estado da Educação, contidas no Decreto Estadual nº 1.102/87, especialmente o contido no artigo 8º, incisos II, VI e VII,

RESOLVE:

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

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

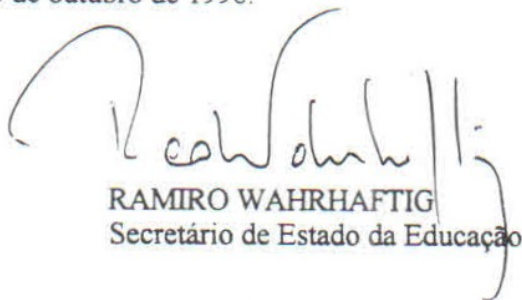
RESOLUÇÃO Nº 4.056/96

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

Art. 4º - Determinar a cessação gradativa dos cursos profissionalizantes de ensino regular dos setores primário, secundário e terciário, ofertados pelos estabelecimentos de ensino da rede estadual, a partir do início de 1997.

Art. 5º - Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

Curitiba, 18 de outubro de 1996.



RAMIRO WAHRHAFTIG
Secretário de Estado da Educação

ANEXO 15: DOCUMENTO SEED/SGE

A) OFÍCIO CÍRCULAR Nº 35/000 - SEED/SGE

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SUPERINTENDÊNCIA DE GESTÃO DE ENSINO

Ofício Circular Nº 35/00 – SEED/SGE
Curitiba, 26 de outubro de 2000

Senhor(a) Chefe:

Como é de seu conhecimento, pela Resolução Secretarial nº 4804/99, foi permitido, em caráter excepcional, que os estabelecimentos de ensino da rede pública relacionados em anexo, continuem ofertando o curso de Magistério.

Assim, formalizamos a orientação divulgada junto às Equipes dos NREs em Faxinal do Céu, no sentido de que a Proposta Pedagógica desses estabelecimentos, conforme Deliberação nº 014/99-CEE, deverá conter, também, o **Curso Normal** em nível médio (antigo Magistério), tendo como referência as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal, e a Deliberação nº 010/99-CEE.

Comunicamos, ainda, que a implantação da nova matriz curricular do curso acima mencionado, dar-se-á, obrigatoriamente, de forma gradativa.

Solicitamos, portanto, encaminhar cópia deste ofício à Equipe de Currículo de Educação Básica e Setor de Estrutura e Funcionamento desse NRE, para os encaminhamentos necessários.

Atenciosamente,

ZÉLIA MARIA LOPES MAROCHI
Superintendente de Gestão de Ensino

B) DOCUMENTO ANEXADO AO OF.CIR Nº 35/00 - SEED/SGE

Estabelecimentos de Ensino de 2º grau que não aderiram ao PROEM: 26/10/2000				
Nº	NRE	MUNICÍPIO	ESTABELECIMENTO	CURSO/ HABILITAÇÃO
01	Área Metropolitana	Pinhais	Arnaldo Busato	MAGISTÉRIO
02	Campo Mourão	Iretama	José Sarmento Filho	MAGISTÉRIO
03	Cascavel	Três Barras do Paraná	Princesa Isabel	MAGISTÉRIO
04	Cornélio Procopio	Cornélio Procopio	Cristo Rei	MAGISTÉRIO
05	Curitiba	Curitiba	Paulo Leminski	MAGISTÉRIO
06	Foz do Iguaçu	Foz do Iguaçu	Barão do Rio Branco	MAGISTÉRIO
07	Ivaiporã	Ivaiporã	Barbosa Ferraz	MAGISTÉRIO
08	Ivaiporã	Jardim Alegre	Cristóvão Colombo	MAGISTÉRIO
09	Ivaiporã	Lunardelli	Geremia Lunardelli	MAGISTÉRIO
10	Maringá	Floresta	Monteiro Lobato	MAGISTÉRIO
11	Maringá	Maringá	Instituto de Educação Estadual	MAGISTÉRIO
12	Paranaguá	Paranaguá	Dr. Caetano Munhoz da Rocha	MAGISTÉRIO
13	Umuarama	Cruzeiro do Oeste	Anchieta	MAGISTÉRIO
14	Umuarama	Francisco Alves	Vicente Tomasini	MAGISTÉRIO

ANEXO 16: REAÇÃO DA COMUNIDADE AO PROEM

SEM VERBA

Cansados de esperar cumprimento de acordo com a prefeitura, servidores de Goioerê entram novamente em greve. Prefeito tinha prometido pagar todo dia 10. Pág. 3

FOLHA PARANÁ

COM VERBA

Depois de enfrentar séria crise financeira, o Hospital Regional de Cascavel surpreende ao apresentar caixa 'saudável' e comprar novos equipamentos. Pág. 2

Folha de Londrina

CURITIBA/SUL

▲ EDITOR ADJUNTO: Leonilson Rolão
EDITORA: Liege Fuenes
Telefones: (041) 3153-2727
(Ramais 237 e 238)

FARMÁCIA BÁSICA

O Cemepar está concluindo a entrega da quarta remessa do ano do programa "Farmácia Básica" que prevê a distribuição de 40 tipos de medicamentos aos municípios do Estado. A Secretaria da Saúde completa dessa forma a entrega de 84 milhões de unidades de remédios considerados mais comuns, contra o repasse de 209 milhões do ano passado.

Quarta-feira, 20 de novembro de 1996

ENSINO PROFISSIONALIZANTE

Acordo adia votação do Proem na AL

Com as galerias da Assembléia lotadas de professores e alunos, os deputados acertaram acordo para adiar a votação

Da Sucursal

Um acordo entre deputados governistas e da oposição retirou ontem da pauta da Assembléia Legislativa o projeto de decreto legislativo que suspende a resolução através da qual a Secretaria da Educação extingue os cursos profissionalizantes de nível médio a partir de 1997. O projeto deveria ter sido votado ontem e seria derrubado pela bancada governista. Mas, com as galerias da Assembléia lotadas de estudantes e professores contrários ao Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Médio (Proem), os deputados decidiram avaliar melhor o assunto, que deverá ser tratado agora através de projeto de lei, sem data para ser votado.

O pedido de negociação partiu do presidente da Assembléia, deputado Aníbal Khury, em decorrência da pressão das galerias. "Se quisesse, passaria o rolo compressor e derrubaria o projeto, mas procuramos evitar sequelas entre deputados e lideranças estudantis", disse o líder do governo, deputado Algaçi Túlio.

Uma comissão de deputados vai analisar a minuta de resolução enviada ontem à AL pelo secretário da Educação, Ramiro Wahrhaftig. A minuta revoga a resolução 4.056/96, que estabelece o fim dos cursos profissionalizantes e cria os cursos pós-médios.

Pelo novo texto, cada escola terá liberdade para aderir ou não ao Proem. O termo de adesão deverá ser assinado pela direção da escola e pelo presidente da Associação de Pais e Mestres. Uma das propostas discutidas na Assembléia é que a adesão exija também a assinatura de um representante dos estudantes.

As entidades estudantis e a APP-Sindicato procuraram convencer os deputados argumentando que a abertura dada pela secretaria para que cada escola opte ou não pelo Proem não muda a situação. "O governo pressionou diretores de escolas a assinar uma carta de apoio ao Proem", disse o presidente da APP-Sindicato, Romeu Gomes de Miranda. "Que diretor vai ter coragem de não aderir?"

Professores e estudantes não gostaram da retirada do projeto da pauta de ontem. "Os deputados favoráveis ao Proem querem desmobilizar os estudantes, jogando a votação do projeto para a época de férias escolares", disse o presidente da União Metropolitana de Estudantes Secundaristas (Umesc), Christian Rentz.

Os deputados governistas já haviam assegurado a derrubada do projeto. Eles se reuniram segunda-feira com Wahrhaftig e ficaram satisfeitos com o anúncio de que a adesão ao programa ficaria a cargo de cada escola.



Lotação
Professores e alunos lotaram ontem as galerias da Assembléia Legislativa

Manifestantes ameaçaram jogar ovos nos deputados

Da Sucursal

A mobilização contra o Proem trouxe a Curitiba ontem estudantes de Maringá, Toledo, Londrina, Cascavel e Castro. Ao lado de professores da rede estadual, eles lotaram as galerias da Assembléia Legislativa e ameaçaram jogar ovos nos deputados favoráveis ao programa.

Um dos principais argumentos de professores e estudantes contra o fim do ensino médio profissionalizante é que ele vai repassar para a iniciativa privada uma obrigação que é do Estado. O raciocínio é que as escolas públicas aptas a ofertar os cursos pós-médios têm capacidade

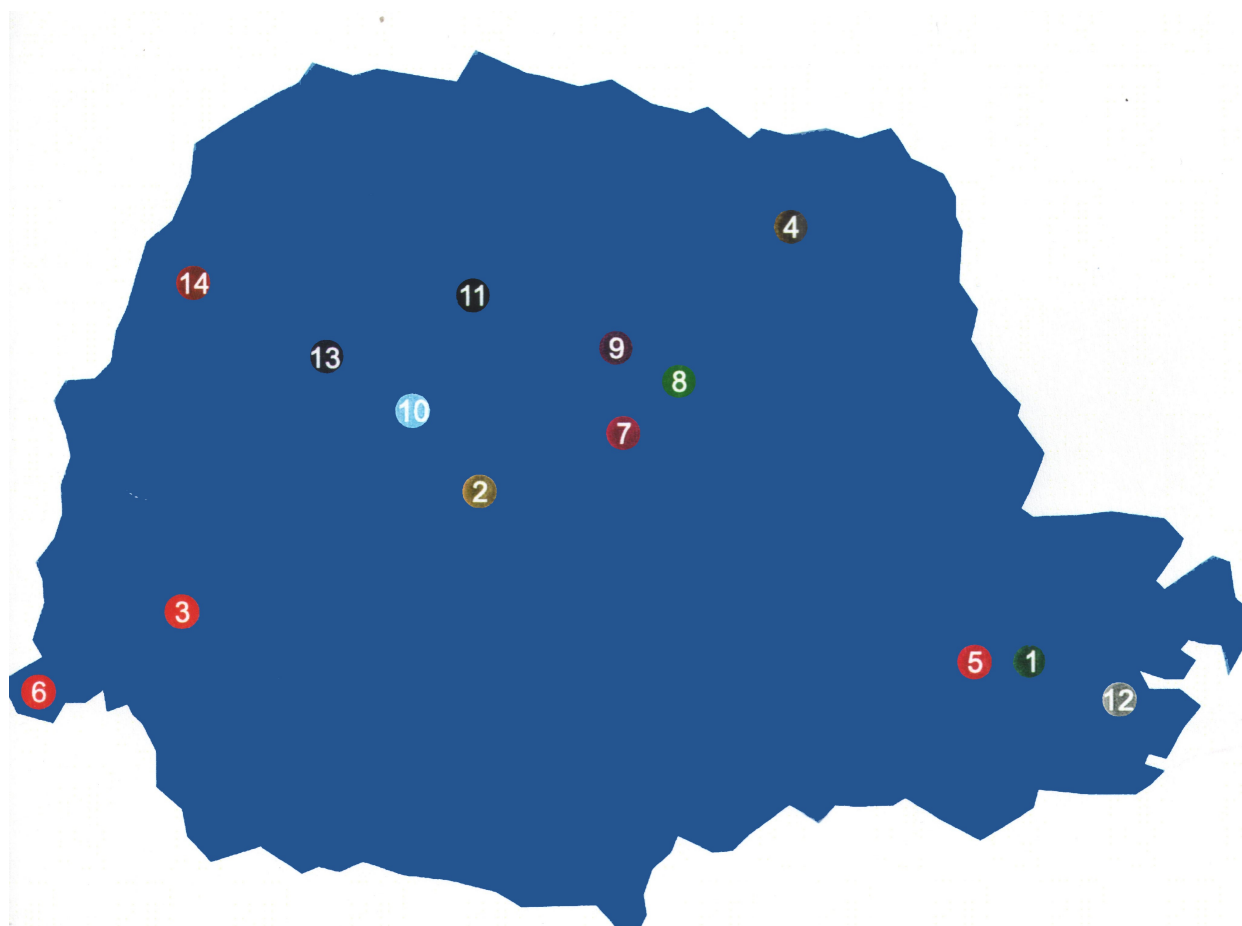
para apenas 13 mil alunos.

Como o ensino profissionalizante tem hoje cerca de 185 mil alunos, dezenas de milhares de estudantes ficariam sem vagas nos pós-médios, que se transformariam num filão interessante para a iniciativa privada. O governo garante que haverá oferta suficiente de vagas, porém de acordo com a demanda e as necessidades do mercado de trabalho.

Se a via política não conseguir derrubar o Proem, as entidades contrárias já se preparam para recorrer à judicial. APP-Sindicato, União Paranaense de Estudantes Secundaristas e entidades municipais planejam uma ação

**NOTÍCIA 24
HORAS**
RÁDIO CBN - CURITIBA
90.1 FM
CBN-LONDRINA-1400AM

ANEXO 17: AS 14 ESCOLAS RESISTENTES AO PROEM



ESCOLAS	NREs	LOCALIDADES
01 - Arnaldo Busato	Área Metropolitana	Pinhais
02 - José Sarnei Fiho	Campo Mourão	Iretama
03 - Princesa Isabel	Cascavel	Três Barras do Paraná
04 - Cristo Rei	Cornélio Procópio	Cornélio Procópio
05 - Paulo Leminski	Curitiba	Curitiba
06 - Barão do Rio Branco	Foz do Iguaçu	Foz do Iguaçu
07 - Barboza Ferraz	Ivaiporã	Ivaiporã
08 - Cristóvão Colombo	Ivaiporã	Jardin Alegre
09 - Geremia Lunardeli	Ivaiporã	Lunardeli
10 - Monteiro Lobato	Maringá	Floresta
11 - Instituto de Educação Estadual	Maringá	Maringá
12 - Dr. Caetano M. Da Rocha	Paranaguá	Paranaguá
13 - Anchieta	Umuarama	Cruzeiro do Oeste
14 - Vicente Tomasini	Umuarama	Francisco Alves