

## INTRODUÇÃO

Este trabalho buscou compreender, o processo de reforma do Ensino Médio através da fala dos atores diretamente envolvidos, isto é, professores, equipes pedagógicas, diretores e a coordenadora da equipe técnica da secretaria de educação, bem como a análise dos documentos usados como orientadores deste processo de implementação de reformas para o ensino médio no Paraná no período de 1998/2002.

Assim, o relatório foi analisado, para a implantação do Programa de Expansão e Melhoria e Inovação no Paraná - PROEM e o Relatório 15/98, de Guiomar Namó de Melo, que definiu as diretrizes para a educação do Ensino Médio brasileiro. A partir da análise desses documentos tem-se como objetivo investigar as representações sociais dos professores e da equipe pedagógica de duas escolas que oferecem o Ensino Médio, na cidade de Curitiba.

Percebeu-se que foi uma nova ordem política, econômica e social que determinou esta grande reforma no sistema educacional brasileiro apresentando, como justificativa para a reforma, a crise das instituições educacionais públicas, assim como, a falta de qualidade dos projetos pedagógicos e a improdutividade administrativa dos estabelecimentos escolares. Sendo assim, para as novas políticas educacionais a escola sofre com a sua própria incompetência administrativa, pois segundo tais discursos, a crise econômica não impede o acesso da população à escola. Entretanto, essa mesma escola, convive com a evasão escolar, a repetência e o analfabetismo funcional. Estas reformas educacionais atendem, portanto ao mesmo tempo, os interesses dos organismos internacionais que financiam a educação brasileira, principalmente o Banco Mundial, quanto o poder político local. É com o objetivo de compreender este processo, que este trabalho buscou compreender através das falas dos atores, diretamente envolvidos no processo, assim como também na análise dos documentos já citados, algumas das dimensões políticas e culturais contidas no processo em que está inserida a reforma do Ensino Médio no Paraná.

Nas últimas décadas o discurso construído sobre a educação pública consiste em que o ensino ofertado não oferece qualidade, assim, baseando-se nesse discurso de falta de qualidade no ensino público, começa então um outro discurso, aquele de que temos que reformar para melhorar. Porém, a lógica que define as reformas para a educação dos jovens precisa atender as novas exigências do mercado de trabalho. Assim, encontramos a educação, como um espaço perfeito para o surgimento dos muitos especialistas em educação, que, por sua vez, trazem para a escola o discurso da empresa. Se as empresas obtêm lucro trabalhando na perspectiva da qualidade final do produto, com baixo custo de produção, porque a escola não poderia adotar esta mesma lógica? Assim vemos surgir nas escolas os gestores, os gerentes e principalmente o vendedor do produto conhecimento. Para esse mercado quanto mais consumidores melhor, então, universaliza-se o espaço da escola. Entretanto, o problema com certeza não se reduz a universalização deste espaço, que já vem tardiamente e com uma lógica específica que irá reger a ampliação do espaço da escola.

Diante desse contexto nos propusemos a buscar nos autores que tem pesquisado sobre o assunto e nas escolas públicas, alvo desse discurso a compreensão de tal fenômeno. Esse trabalho tem como objeto de pesquisa a reforma no Ensino Médio do Paraná que ocorreu entre 1998 á 2002. Faz-se importante para este trabalho analisar tanto os documentos oficiais, como as Representações Sociais dos atores diretamente envolvidos com a política de reformas, sendo eles os professores, diretores e equipe pedagógica das escolas escolhidas para a pesquisa de campo. O objetivo da pesquisa foi mostrar os diferentes discursos, isto é, o discurso oficial de como se deve fazer educação pública para jovens, em contrapartida com as representações que os sujeitos possuem sobre esse discurso. A representação foi objeto fundamental de análise nesse trabalho. A hipótese apresentada foi aquela de que existem duas formas de olhar a educação pública, e que estes olhares estão carregados pelos interesses e objetivos de cada um dos grupos aqui mencionados.

Para compreendermos as diferentes interpretações sobre o mesmo objeto utilizamos a metodologia das Representações Sociais, esta pesquisa procurou demonstrar como os sujeitos envolvidos neste processo representam a proposta de reformas para o Ensino Médio. Segundo JODELET (2001), as Representações Sociais são instrumentos para o entendimento do mundo que nos cerca, são elas que nos guiam para um modo de nomear e definir coletivamente os diferentes aspectos da realidade que nos cerca. Centrado nas Representações Sociais dos educadores que atuam dentro das escolas, procuramos buscar o entendimento que eles tem do processo no qual estão inseridos. Sendo eles os atores que deveram representar o papel principal no processo de reformas, pois são eles que teram suas práticas modificadas com o objetivo de atender a nova lógica que deverá gerir as relações no interior da escola.

Este trabalho não visa realizar discussão das práticas docentes na sala de aula, no cotidiano da escola, mas, da participação do professor e da equipe pedagógica no processo político no espaço da escola. Não sendo feita uma análise comparativa entre os dois colégios escolhidos. Também não se trabalhou com o conceito de qualidade de educação na escola pública, por este ser amplo e abordado por vários autores de correntes teóricas diferentes. Optou-se por focar o conteúdo das falas dos atores envolvidos no processo de reforma do ensino médio das escolas públicas do Estado do Paraná.

No primeiro capítulo deste trabalho mostraremos o caminho metodológico percorrido para a construção do objeto de trabalho.

O segundo capítulo discute o conceito de Representações Sociais buscando mostrar sua importância enquanto método de análise para as políticas de educação, este capítulo visa trazer para o trabalho a importância das Representações Sociais do papel do Estado enquanto gestor das políticas públicas.

No terceiro capítulo apresentaremos o conceito de Estado e de Política Pública, mostrando sua importância na construção da nova lógica que orienta a condução das reformas o universo educacional.

O quarto capítulo traz os caminhos percorridos pelas políticas de educação na década de 1990.

O quinto capítulo trata da análise do relatório que definiu a reforma do Ensino Médio no Paraná na década de 1990, bem como dos relatórios de acompanhamento da implantação do programa de reforma de Expansão e Melhoria e Inovação no Paraná – PROEM.

Finalizamos com o sexto capítulo que traz para o trabalho a pesquisa de campo e suas análises no campo das representações sociais. Neste momento retomaremos as análises teóricas apresentadas nos capítulos anteriores, buscando estabelecer o elo explicativo para o objeto específico deste trabalho; a reforma do Ensino Médio nas escolas públicas do estado do Paraná.

Nas considerações finais procurou-se mostrar o descompasso entre o discurso oficial e a representações dos professores, diretores e equipe pedagógica das escolas escolhidas para o trabalho. Os apontamentos apresentados terão como objetivo fomentar novas discussões sobre o tema.

## 1. CAMINHOS METODOLÓGICOS

A metodologia utilizada neste trabalho foi construída com base nas observações realizadas no Colégio Estadual José Guimarães e no Colégio Paulo Leminski, ao acompanhamento de algumas atividades ocorridas: cito o momento de chegada de professores e alunos na escola; o descanso no intervalo, e a saída dos professores ao final do período de aula. Esta observação ocorreu no período de abril a agosto de 2003, nos turnos da manhã, tarde e noite. Fizeram parte da pesquisa estas duas escolas, que implantaram a Reforma Educacional e viabilizaram a realização das entrevistas, instrumentos desta pesquisa, embora tenham percorrido diferentes caminhos. O objetivo nunca foi de uma análise comparativa do sucesso de uma, em relação à outra, mas, da observação do processo de desenvolvido de cada Colégio, considerando as diferenças advindas das distintas formas de participação e envolvimento no processo como um todo.

O Colégio Estadual José Guimarães, localizado no Bairro Vila Hauer em Curitiba, implantou o PROEM<sup>1</sup> em 1998, de acordo com a determinação da Secretaria Estadual de Educação. O Colégio eliminou o ensino técnico, como cursos de Secretariado, Contabilidade e Magistério; adotando assim, as novas Diretrizes do Ensino Médio, determinadas pelo Ministério da Educação no ano de 1999.<sup>2</sup> O descompasso entre as datas acima ocorreu em virtude de o Governo Estadual, ter tido necessidade de buscar, junto ao Banco Mundial, um financiamento para a ampliação e reforma estrutural do sistema de Ensino Médio no Paraná. Com a aprovação da Assembléia Legislativa do Paraná, houve urgência em começar a ampliação e universalização do Ensino Médio, sendo esta uma demanda social que visa atender a reorganização do mercado de trabalho,<sup>3</sup> no entanto o processo para a obtenção de recursos no Senado Federal ainda estava em andamento.

---

<sup>1</sup> Cf. Programa de Expansão e Melhoria e Inovação no Paraná – PROEM, Setembro, 1996. Versão Preliminar.

<sup>2</sup> Cf. LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. n° 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Trabalho elaborado pelo Fórum Paranaense em defesa da Escola Pública, Gratuita e universal, Curitiba: APP-Sindicato. 1997.

O Colégio Paulo Leminski, localizado no Bairro do Tarumã em Curitiba, foi escolhido por não ter implementado as reformas exigidas pelo Governo do Estado, posicionando-se em desacordo com a determinação da Secretaria Estadual de Educação do Paraná. O Colégio não conta com ensino técnico na sua proposta pedagógica, mas apresenta o curso de Magistério como opção de formação para o trabalho. Manteve esta oposição em comum acordo com a comunidade, professores e direção, criando um foco de resistência ao programa de reformas do Ensino Médio, isto é, ao PROEM.

Estes Colégios foram escolhidos por apresentarem diferentes posições frente à Reforma Política do Estado, significando representarem, cada qual a sua maneira, uma resposta diferente frente às determinações que o Estado exerce. Foram observados os processos de assimilação das Políticas Públicas por ambas instituições e a participação dos atores sociais no processo de implementação do PROEM. O foco das observações foi à forma pela qual se deram as representações nos dois grupos de profissionais da educação, envolvidos no processo de reforma.

O objetivo principal deste trabalho foi o entendimento da ação do Estado frente ao processo de reformas para a educação do Ensino Médio, e o reconhecimento dos atores sociais localizados no outro extremo da ação do Estado. No caso específico desse trabalho, isso significou identificar e reconhecer as vozes desses sujeitos que, por sua vez, compuseram a partir de suas próprias experiências, as representações sociais acerca do conhecimento das políticas públicas no âmbito da escola. Para realizar a pesquisa houve a integração do pesquisador ao grupo, com a finalidade de obter tais informações, sem que necessariamente houvesse a imersão do mesmo nas práticas cotidianas do universo observado, pois não se tratou de realizar uma etnografia escolar. Como o referencial teórico foi a Teoria das Representações Sociais, foi formulado um roteiro de entrevista especificamente para os professores das referidas escolas. Para os demais integrantes do grupo pesquisado, foi utilizado um

---

<sup>3</sup> Cf. Programa de Expansão e Melhoria e Inovação no Paraná – PROEM, documento Síntese. Setembro, 1996.

modelo de entrevista não-diretiva<sup>4</sup>, no qual o entrevistador lançou um questionamento mais amplo sobre o assunto a ser pesquisado, permitindo assim, que o entrevistado ficasse livre para expressar opiniões sobre o tema abordado. A partir da resposta do entrevistado, procurou-se identificar o que era importante referir em relação ao tema em questão. Segundo Thiolant, a entrevista não-diretiva busca facilitar a percepção de significações carregadas de afeto, proporcionando coleta de informações completa e profunda, tornando possível a identificação de sistemas de representações, de regras sociais, de códigos simbólicos interiorizados pelo indivíduo, no decorrer de sua socialização.<sup>5</sup>

Para essa pesquisa foram realizadas 23 entrevistas nas quais os entrevistados foram definidos de acordo com um elemento comum, isto é, ter participado nas escolas pesquisadas, do processo de implantação do PROEM. Assim, todos os professores que ainda trabalhavam nos referidos colégios e se dispuseram a conceder a entrevista para este trabalho, fizeram parte desta pesquisa. Muitos professores, que haviam trabalhado nestas escolas, no período da implantação do programa do PROEM, já não trabalhavam mais quando foi efetuada a pesquisa. As entrevistas não foram realizadas com a totalidade dos professores envolvidos no processo, porque as informações foram esgotadas com as entrevistas realizadas. Seguindo o modelo proposto por Moreira, a amostragem das entrevistas pode ser interrompida quando as informações colhidas tornam-se saturadas.<sup>6</sup> Esta afirmação é reforçada por Pereira de Sá, em seu trabalho sobre a construção do objeto de pesquisa nas Representações Sociais.<sup>7</sup>

As equipes pedagógicas e os/as diretores/as concederam a entrevista mesmo já não mais trabalhando nos colégios pesquisados, por serem atores importantes nos processos decisórios da implantação do programa do PROEM nas escolas. Inicialmente este grupo não faria parte do universo pesquisado, porém no decorrer do trabalho observou-se, que tal grupo havia sido determinante para que cada uma das

---

<sup>4</sup> Roteiro das entrevistas em anexo.

<sup>5</sup> Cf. THIOLANT, J. C.; CAMPOS, G. (Org.) *Crítica metodológica, investigação social e enquete operária*. SP: UNICAMP, 1989.

<sup>6</sup> Cf. MOREIRA, D. A. *O Método Fenomenológico na Pesquisa*. SP: Pioneira, 2002.

<sup>7</sup> Cf. SÁ, C. P. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. RJ: ed. UERJ, 1998.

escolas escolhidas para a pesquisa, tomasse as decisões no momento da implantação da reforma. Como o objetivo foi entender o processo de implantação do PROEM, foi necessário realizar uma entrevista com um membro da equipe gestora do projeto, sendo ela a coordenadora do PROEM<sup>8</sup>, para compreender as razões que determinaram o caminho seguido pelo Governo do Estado do Paraná, esclarecimentos acerca destes, e as razões pelas quais tiveram estas escolhas.

Para analisar as entrevistas foram utilizadas as categorias definidas pela Teoria das Representações Sociais. Isto é, formas de entender e identificar o mundo no qual estamos inseridos e que sua força social está no fato de representar fundamentos e atitudes, bem como o comportamento e os relacionamentos de um grupo social, dando sentido as ações dos indivíduos deste grupo.<sup>9</sup> Ao realizar a análise, valorizou-se a fala dos atores em seu sentido total, buscando identificar a percepção do entrevistado sobre o objeto, em suas diferentes formas de representação. No caso dos professores, como a entrevista foi dirigida, foi possível identificar a representação que estes possuem, do processo de reformas do ensino médio, nos colégios analisados.

É de fundamental importância saber como esses atores, diretamente envolvidos no processo de reforma do ensino médio nas escolas públicas do Paraná, representam este momento e como dele participam. Conforme Jodelet, as Representações Sociais são instrumento de entendimento, pois servem de guia para as ações dos sujeitos, não sendo indiferentes aos mesmos, por suas representações fazerem parte do universo real.<sup>10</sup> Portanto, as representações sociais, só são sociais, porque nos guiam para um modo de nomear e definir coletivamente os diferentes aspectos da realidade. Dando sentido ao nosso olhar, sobre a realidade vivida, sobre o que circula nos discursos, recriando imagens que se apresentam nas condutas cotidianas. O que levou estas representações, a estarem presentes nas falas dos atores que participaram do processo de transformação da realidade social; representações sociais dos atores

---

<sup>8</sup> Roteiro da entrevista em anexo.

<sup>9</sup> Entre autores da representação social, que serão utilizados neste trabalho, estão Serge Moscovici, Denise Jodelet e Celso Pereira de Sá, que apresentam o caminho trilhado pelo estudo das Representações Sociais até o momento, principalmente no BR.

<sup>10</sup> JODELET, D. *As Representações sociais*. RJ: Ed, UERJ, 2001.

envolvidos no processo de reformas, na década de 1990, no universo educacional; foi objeto deste trabalho.

## 2. O CONCEITO DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Diante de nossas constantes necessidades de estabelecer relações com o mundo, frente à dinâmica de nossas relações cotidianas, as Representações Sociais são formas de entender e identificar o mundo no qual estamos inseridos. Sua força social está no fato de representar fundamentos e atitudes, bem como o comportamento e os relacionamentos de um grupo social, dando sentido para as ações dos indivíduos deste grupo. De acordo com Jodelet, as representações sociais são “uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, tendo uma visão prática e recorrendo para a construção de uma realidade comum a um conjunto social<sup>11</sup>”. Esta definição é reforçada por Celso Pereira de Sá para quem o termo, “(...) designa tanto um conjunto de fenômenos quanto o conceito que os engloba e a teoria construída para explicá-las, identificando, um vasto campo de estudos psicossociológico<sup>12</sup>”. O conceito de representação social é dinâmico e explicativo, possuindo dimensões históricas e transformadoras.

Para melhor compreender sua trajetória, iniciou-se a análise a partir dos estudos desenvolvidos por Durkheim<sup>13</sup>, onde apresenta uma breve reflexão sobre os principais conceitos, e por outros autores que fundam seus conceitos em estudos já desenvolvidos por este autor; para então analisar a reconceitualização das representações sociais, desenvolvida por Moscovici<sup>14</sup> e seus colaboradores. Mesmo considerando a importância do estudo das representações sociais na investigação sobre a realidade, é importante que estejamos atentos aos riscos sempre presentes, de reduzirmos a realidade às representações que os sujeitos fazem dela.

---

<sup>11</sup> JODELET, D. (Org) *Lê représentation sociales*. Paris: PUF, 1991.

<sup>12</sup> SÁ, C. P. *A Construção de Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. RJ: Ed. UERJ, 1998.

<sup>13</sup> DURKHEIM, E. *As Regras do método sociológico*, SP: Ed. Nacional, 1978. (Prefácio da 2ª.Ed.)

<sup>14</sup> MOSCOVICI, S. *Sobre as Representações Sociais*. Núcleo de Psicologia Social do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, 1985. Mimeo.

Durkheim, fundador da Sociologia como disciplina autônoma, com metodologia científica específica, busca explicar as relações entre os universos sociais. Para ele a, sociedade deve ser explicada e investigada como fato social irreduzível ao individual. Os fatos da vida individual e coletiva são heterogêneos, pois têm substratos distintos e não dependem das mesmas condições. Por outro lado, o grupo é considerado de modo diferente do indivíduo e é afetado por coisas de outra natureza. Fatos sociais são também maneiras de fazer ou pensar, que exercem influência coercitiva sobre a consciência individual, como as crenças, o gosto ou determinadas práticas prestigiosas. Assim, fato social é, “tudo o que é produzido na e pela sociedade, ou, ainda, o que interessa e afeta o grupo de qualquer modo<sup>15</sup>”. Para melhor compreendermos o conceito de fato social, é necessário falar sobre outros conceitos apresentados pelo autor: “consciência coletiva” e “sistema de representações coletivas”, específico em cada sociedade; incluindo valores, crenças, costumes, linguagem, práticas de trabalho e sistema jurídico, que se constitui como sistema de referência em cada sociedade.

*(...) as representações coletivas traduzem a maneira como o grupo se pensa nas suas relações com os objetos que o afetam. Ora, o grupo é constituído de modo diferente do indivíduo e as coisas que o afetam são de uma outra natureza. Logo, representações que não exprimem nem os mesmos sujeitos, nem os mesmos objetos não poderiam depender das mesmas causas. Para compreender a maneira como a sociedade representa a si própria, ao mundo que a rodeia, precisamos considerar a natureza da sociedade e não a de particulares.<sup>16</sup>*

Durkheim discute sobre a heterogeneidade entre fatos sociais e psíquicos, mostrando que, enquanto maneiras de pensar e agir, uns e outros são representações que diferem entre si, pois têm outros substratos e outras condições de produção. Ambos compreendem leis próprias e distintas, sendo que os fatos sociais, por terem a sociedade como substrato, são também exteriores às consciências individuais e devem

---

<sup>15</sup> DURKHEIM, E. *As Regras do método sociológico*, SP: Ed. Nacional, 1978, p. 81. (Prefácio da 2ª.Ed.)

<sup>16</sup> DURKHEIM, E. *As Regras do método sociológico*, SP: Ed. Nacional, 1978, p.79. (Prefácio da 2ª.Ed.)

ser estudados dessa forma, a partir de observações e experimentações. Como é possível perceber, fato social pode ser entendido como síntese, “produto novo”, efeito das ações individuais combinadas, mas não redutíveis aos indivíduos, e que institui maneiras de agir e juízos, que podem ser denominados instituições. “A língua, o sistema jurídico, a educação, as crenças, as práticas de trabalho, as práticas econômicas, entre outras, são instituições a serem estudadas pela Sociologia como maneira de agir e pensar que independem das vontades individuais, pois são obrigatórias e, portanto, coletivas<sup>17</sup>”.

É possível perceber, portanto, que para o autor há uma distinção fundamental entre o real compreendido na manifestação exterior do fenômeno, como ele se traduz e aparece nas consciências, e a realidade, que só pode ser atingida e compreendida através de análise científica dos fatos. Em seu trabalho sobre as religiões, afirma que é a partir do sistema de representação do mundo, que derivam outros sistemas. Para ele, as religiões, independente de seu grau de complexidade, são sempre religiões. E todas, da mais simples às mais complexas, têm um elemento essencial que é comum. Este elemento essencial pode ser compreendido como sendo, um sistema de representações do mundo, no qual está inserido. Sendo a identidade constituída em um círculo, que define àqueles que podem entender-se entre si enquanto grupo social. Tais reflexões permitem avançar na análise dos fenômenos relacionados ao universo das representações sociais, sendo retomadas como fonte de estudos de representação social, por Moscovici.

Moscovici inicia seu trabalho na década de 60, partindo do momento em que Durkheim pára suas análises sobre representações coletivas, transformando o conceito de representações sociais em um fenômeno sujeito à análise. Aponta ainda para uma direção que busca alternativas aos padrões dominantes do pensamento, no que se refere ao comportamento humano e aos processos sociais. Ele estabelece um modelo capaz de dar conta dos mecanismos psicológicos e sociais, que atuam na produção das representações, bem como de suas operações e funções, enfatizando sua função

---

<sup>17</sup>DURKHEIM, E. *As Regras do método sociológico*, SP: Ed. Nacional, 1978, p.82. (Prefácio da 2ª.Ed.)

simbólica e seu poder de construção do real. Esse modelo procura estabelecer as relações entre indivíduo e sociedade, afastando-se igualmente da visão sociológica de Durkheim e da perspectiva psicologizante da Psicologia Social norte americana<sup>18</sup>.

Procurando ser coerente com suas preocupações, Moscovici distingue o conceito de representação social, que dominava a Psicologia Social da época, como os conceitos de opinião, atitude e imagem. Ele afirma que estes conceitos pressupõem a existência de um estímulo externo dado, ao qual o indivíduo responde. No caso de seus estudos de representação social, parte da premissa de que não existe separação entre o universo interno e externo do sujeito. Para ele, a opinião não reproduz atividades representativas passivamente sobre um dado objeto, ele o reconstrói e, ao fazê-lo, se constitui como sujeito, na medida em que, ao apreendê-lo de uma dada maneira, ele próprio se situa no universo social e material. O autor procura, portanto, enfatizar que as representações sociais não são apenas:

*(...) “opiniões sobre” ou “imagens de”, “mas teorias coletivas sobre o real, sistemas que têm uma lógica e uma linguagem particular, uma estrutura de implicação baseada em valores e conceitos que determinam o campo das comunicações possíveis, dos valores e das idéias compartilhadas pelos grupos e regem, subseqüentemente, as condutas desejáveis ou admitidas”<sup>19</sup>.*

As representações sociais para Moscovici são geradas por dois processos que ele denominou de ancoragem e objetivação. A “ancoragem” constitui-se um processo que transforma, “algo estranho e perturbador, que nos intriga, comparando-o com o paradigma de uma categoria que nós julgamos ser apropriada”. No momento que um objeto, ou uma idéia, são comparados ao paradigma de uma categoria, eles adquirem características dessa categoria e são reajustados para que se enquadre nela. Tal decisão será construída por um destes caminhos, generalizando ou particularizando, e é dado um sentido que antes não tinha. Identificamos, portanto os seres e as coisas, ajustando-os a uma representação social predominante. Já a “Objetivação” consiste em

---

<sup>18</sup> MOSCOVICI, S. Sobre as Representações Sociais. Núcleo de Psicologia Social do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, 1985. Mimeo.

<sup>19</sup> MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. 1978, p.51.

transformar algo quase concreto, transferir o que está na mente para alguma coisa que existe no mundo físico. Entre a ilusão total e a realidade total, existe uma infinidade de graduações que devem ser levadas em consideração, pois nós as criamos, a materialização de uma abstração é uma das características mais misteriosas do pensamento e da fala. É a arte de transformar uma representação, na realidade da representação, transformar a palavra que substitui a coisa, na coisa que substitui a palavra. “Objetivar” portanto, é descobrir a qualidade icônica de uma idéia, é reproduzir um conceito numa imagem. A imagem do conceito deixa de ser um signo e torna-se réplica da realidade, ela passa a possuir a autoridade de um fenômeno natural para os que a usam. No entanto, no momento que a imagem é totalmente assimilada, o conceito é substituído pelo percebido.

Com isso, nossas representações dependem de nossa memória, sendo que é a solidez da memória que impede modificações súbitas de um lado, e de outro fornece às representações, certa dose de independência dos acontecimentos atuais. A ancoragem e a objetivação são maneiras de lidarmos com a memória. A ancoragem a mantém em movimento, sempre tirando e colocando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com o modelo, e rotula um nome. A objetivação tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer coisas conhecidas e partir do que já é conhecido. Considerando o risco de pensarmos no processo como reprodução pura e simples, buscando enfatizar as significativas transformações entre o que é ancorado e o que é objetivado, Moscovici busca a construção de um aporte teórico que dê conta não apenas das análises epistemológicas do sujeito puro, ou do objeto puro. Então estabeleceu uma profunda relação entre o sujeito e objeto, construindo um mundo de representações<sup>20</sup>.

Como a principal divulgadora do trabalho de Moscovici, Jodelet analisa a evolução do conceito de representação social até o momento atual, destacando sua vitalidade, complexidade e transversalidade no campo das ciências humanas, mostrando que hoje se pode falar de uma “teoria das representações sociais”, uma vez que constitui “um

---

<sup>20</sup> MOSCOVICI, S. *A Representação Social da Psicanálise*. 1978, p.51.

domínio de pesquisa dotado de instrumentos conceituais e metodologia própria”. Ela define representação social como uma forma específica de conhecimento, o saber do senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais, socialmente marcados. (...) “a marca social dos conteúdos ou processos se refere às condições e aos contextos nos quais emergem as representações, às comunicações pelas quais elas circulam e às funções que elas servem na interação do sujeito com o mundo e com os outros<sup>21</sup>”.<sup>22</sup>

Assim, as representações precisam ser (...) “estudadas articulando-se elementos afetivos, mentais e sociais e integrando ao da cognição, da linguagem e da comunicação, a consideração das relações social afeta as representações<sup>23</sup>”. Portanto, para termos representações, precisamos de sujeitos que representem os objetos, sendo a representação uma construção, e a expressão do sujeito, que é ao mesmo tempo, psicológico, mas também pertence ao processo social e cultural dos indivíduos. Dessa maneira, as representações sociais são formas de conhecimento que influenciam e definem as identidades pessoais e sociais, circulando nos discursos e recriando imagens que se apresentam nas condutas cotidianas dos indivíduos.

Segundo Celso Pereira de Sá, citando Jodelet, temos três perguntas chaves a fazer: “Quem sabe e de onde sabe?” -procurando apontar as condições de produção das representações; “O que e como sabe?” -correspondendo aos processos de construção das representações; “Sobre o que se sabe e com que efeito?” -buscando o estatuto epistemológico das representações<sup>24</sup>.

Jodelet em seu trabalho sobre doentes de AIDS<sup>25</sup>, procurou mostrar como as representações tratam de uma forma de conhecimento socialmente elaborado e

---

<sup>21</sup> JODELET, D. *Lê Représentation Sociales*. Paris: PUF, 1991, p.361/362.

<sup>22</sup> C.F. ALVEZ-MAZZOTTI, A. in; CANDAU, V. M. (coord.) *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*, Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) R.J: DP&A, 2000.

<sup>23</sup> JODELET, D. *Fundamentos de metodologia científica*, SP: Atlas, 2001, p.26.

<sup>24</sup> Sá, C. P. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. RJ: Ed. UERJ. 1998, p.32

<sup>25</sup> Reforça sua relação metodológica com Moscovici, afirmando que as representações determinam as práticas, mostrando através do comportamento das pessoas diante da AIDS, como elas criam representações que aparecem em suas atitudes individuais. Quando explicam ou encontram uma justificativa para a doença, processam um movimento de reconstrução da realidade como

partilhado, que nos ajuda a apreender os acontecimentos da vida cotidiana, dominar o ambiente, facilitar a comunicação de fatos e idéias, e nos situar frente a pessoas e grupos, orientando e justificando nosso comportamento. Pode-se dizer então, que esse conhecimento é socialmente elaborado, pois se constitui a partir de nossa experiência pessoal. Servem de informações, crenças, modelos de pensamento que recebemos e transmitimos através da tradição, da educação e da comunicação social. Portanto, é nesta perspectiva que se desenvolvem as pesquisas sobre as representações sociais<sup>26</sup>.

Pretende-se estabelecer uma relação entre, teoria das representações sociais e teoria das políticas públicas, objetivando mostrar como as representações podem nos auxiliar nas análises das políticas públicas de educação. Neste aspecto, Jodelet trabalha com a Teoria das Representações Sociais, com a qual o objeto de pesquisa mais se aproxima, pois defini: “com as representações sociais, tratamos de fenômenos observáveis diretamente ou reconstruídos por um trabalho científico”. Nesta afirmação é possível encontrar um eixo de ligação com a discussão de Políticas Públicas, especialmente na Educação, terreno fértil para as representações sociais, pois podemos observar os acontecimentos, acompanhá-los historicamente, reconstruí-los,

para dar-lhes um tratamento científico, e ainda, observar e analisar, como circulam os discursos e como estes são trazidos à prática do cotidiano. As possibilidades de análise das políticas para a educação pública brasileira, em nossa história recente, são muitas, porém, para melhor tratar do tema, foi necessário a escolha de um público observado e observante específico, por este atuar diretamente no processo do fazer política no contexto atual. A exemplo do que Jodelet nos apresenta em seu trabalho sobre a representação da Aids, no qual procura, no momento de surgimento, e quando pouco se sabia sobre a doença, sobre forma de contágio e suas possibilidades de propagação. O que se pode identificar é a representação se inscrevendo em um

---

forma de apresentar um significado para o que não conhecem. Podendo, ser compartilhada por pensamento de classe, pelo meio ou grupo a que pertencem, sendo elas fenômenos complexos que aparecem na ação da vida social.

<sup>26</sup> JODELET, D. (Org) As Representações Sociais. RJ: Ed. da UERJ, 2001.

contexto moral social, onde a liberdade do sexo seguro se opõe á virtude moral sustentada pela religião. Estas representações que estão carregadas de conteúdos indiferentes as suas vítimas. Segundo a autora “estas representações formam um sistema e dão lugar as teorias espontâneas”, versões da realidade que se inscrevem no contexto social através das imagens ou são condensadas pelas palavras, que estão carregadas de significações. As representações podem, portanto, expressar a representação daqueles indivíduos que dão uma definição específica ao objeto representado. Ela utiliza este exemplo para mostrar como muitos outros objetos poderiam ser ativados como fenômenos da representação social.

É nesta perspectiva que se constrói, na política de reforma para a educação de ensino médio no Paraná, um objeto de análise das representações sociais. Em diálogo estabelecido com a equipe pedagógica de duas escolas, que passam por esse processo de formas diferentes. Procurou-se identificar categorias de análise nas quais as representações estão colocadas nas falas e práticas destes educadores, partindo da perspectiva que suas ações são direcionadas a partir das representações que fazem, tanto do processo da reforma, como do resultado que esperam dela. Portanto, “a noção de representação social apresenta, como os fenômenos que ela permite, uma certa complexidade em sua definição e em seu tratamento” Por manter este aspecto, a representação social será uma categoria analítica das representações que a equipe docente das escolas analisadas constroem sobre o processo político no qual estão inseridos.

Partindo do pressuposto, que a representação social é a representação de algo e ou de alguma coisa, pode-se perceber que as características dos sujeitos se manifestam no objeto. Ao observar e entrevistar as equipes de educadores, foi possível perceber, a partir das representações sobre a educação na escola pública, a relação estabelecida entre sujeito e objeto, e a posição da equipe frente à reforma do ensino médio. Na mesma cidade, em contextos similares, a partir de suas organizações internas, outra equipe tem encaminhamento diferente sob o mesmo tema. As duas decisões levam a caminhos completamente distantes. O alcance do estudo das

representações no campo da educação apresenta-se como um espaço que apresenta múltiplas possibilidades de interpretação do real representado no fazer e no discurso do sujeito.

Não se pretendeu, neste trabalho, realizar discussão das práticas docentes na sala de aula, no cotidiano da escola, mas, da participação do professor e da equipe pedagógica no processo político no espaço da escola, bem como não foi feita uma análise comparativa entre os dois colégios escolhidos. Também não se trabalhou com o conceito de qualidade de educação na escola pública, por este ser amplo e abordado por vários autores de correntes teóricas diferentes. Optou-se por focar o conteúdo das falas dos atores envolvidos no processo de reforma do ensino médio das escolas públicas do Estado do Paraná.

### 3. O ESTADO E AS POLÍTICAS PÚBLICAS

Não se pretendeu aqui, fazer uma discussão profunda do conceito de Estado, mas definir suas principais características. Foram abordados inicialmente dois aspectos do Estado Contemporâneo, o primeiro trata dos direitos fundamentais e representam a garantia do status quo; o outro enfoca os direitos sociais que são imprevisíveis, mas estão presentes em todos os contextos sociais. Os direitos fundamentais estão baseados nos princípios, de liberdade burguesa, pessoal, política e econômica; enquanto os direitos sociais representam direitos de participação na riqueza produzida socialmente. Estes últimos não são previsíveis, mas exigem ser atendidos na medida que emergem no contexto social.

Weber<sup>27</sup> ao definir seu conceito de Estado legal – racional e burocrático diz que, o que legitima o poder não é a motivação afetiva, mas a crença na legalidade dos ordenamentos instituídos pelo conjunto dos poderes legislativo, judiciário e administrativo, que juntos, foram chamados a exercer o poder. A crença na legalidade é o que garante a legitimidade política no Estado de direito. Segue afirmando que é a lógica dessa racionalidade administrativa que determina a execução da lei que organiza o aparelho burocrático do Estado de direito. As características que define esse Estado são: seu caráter impessoal, hierarquia dos cargos e, principalmente, a competência, ou seja, funcionários que detenham um saber especializado, determinando assim, escalas de poder dentro do aparelho estatal. Porém, o autor, escrevendo na virada do século XIX para o XX, não previu a organização complexa que tomaria conta do mercado econômico, e imporia ao Estado, constantes e amplas reformas em seu aparato legal, a fim de manter sua legitimidade.

Faz-se importante ressaltar, que o Estado Contemporâneo é fruto da consolidação do capitalismo organizado, que exige uma estrutura jurídica que lhe permite manter seus direitos e lhe assegure a legitimação de suas práticas comerciais, mas sem intervir demasiadamente em seu interesse.

Conforme Neumann<sup>28</sup>, a estrutura que constitui o Estado de direito caracteriza-se:

- 1) Estrutura formal do sistema jurídico, garantia das liberdades fundamentais com a aplicação da lei geral-abstrata por parte de juízes independentes;
- 2) Estrutura material do sistema jurídico: liberdade de concorrência no mercado, reconhecida no comércio aos sujeitos da propriedade;
- 3) Estrutura social do sistema jurídico: a questão social e as políticas reformistas de integração da classe trabalhadora;
- 4) Estrutura política do sistema jurídico: separação e distribuição do poder.

Esta estrutura formal passa por mudanças em razão de movimentos políticos e sociais em especial entre o fim do século XIX e início do século XX, principalmente nos aspectos tanto material como na estrutura do direito do Estado Contemporâneo. Com os grandes movimentos de transformações das relações do mercado capitalista vemos formas antes separadas, capital industrial, comercial e bancário, agora se uniram como capital financeiro, determinando nova forma para capitalismo organizado. Com os avanços deste capitalismo organizado, vemos surgir no decorrer do século XX, mais precisamente na segunda metade do século, as grandes corporações, multinacionais que tem o movimento de seu capital circulando pelo mundo e seus produtos podem ser produzidos e ou comercializados em qualquer parte do mundo. Esta forma de organização material do capital financeiro obriga o Estado a se organizar de acordo com as novas regras que este mercado determina. Vemos então nascer a forma recente do Estado Liberal, denominada Neoliberalismo que, com o advento da globalização do mercado e o surgimento de novas formas de relações comerciais vê-se obrigado a reorganizar os princípios do direito com o objetivo de atender as novas regras das relações estabelecidas pelo mercado financeiro.

---

<sup>27</sup> Citado por: Bobbio, Norberto. Dicionário de política. (Verbete; Estado Contemporâneo, p. 403) Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília: Linha Gráfica Editora, 1991.

O grande problema do Estado contemporâneo é sem dúvida a questão social, problema este que o persegue desde o fim do século XIX até os dias de hoje. A questão social surge com o advento da revolução industrial e trás com essa nova ordem problemas que o acompanham ao longo de seu desenvolvimento. Um dos principais é o combate á pobreza ou a eliminação dos pobres. Já no fim do século XIX surgem os primeiros movimentos na Alemanha que visam atender a demanda social surgindo também as primeiras reformas sociais com o objetivo de atender aos trabalhadores. Ai tem-se inicio do primeiro plano de seguro obrigatório contra doenças, à velhice e à invalidez. É o começo da intervenção do Estado no financiamento de programas de seguridade social.

Assim, surgem as primeiras formas de Welfare State, no que diz respeito à universalização e igualdade de direitos sociais, mas não é nesse momento que o Estado do Bem Estar Social se desenvolve. Só na segunda metade do século XX que o Estado passa a intervir de forma sistemática no desenvolvimento social, devemos lembrar que isso está acontecendo na Europa, e é de onde o Welfare State se consolida e chega aos dias de hoje atendendo a grande demanda social dos países que compõe o bloco Europeu. Gosta Esping-Andersen em seu artigo sobre “O futuro do Welfare state na nova ordem mundial” define muito bem as características e as razões que levam ao surgimento de um esforço comum dos governos dos países da Europa a investir na reconstrução econômica, moral e política da Europa no pós-guerra.

Como fala Esping-Andersen este esforço representou a reconstrução econômica, moral e política. Economicamente, significou um abandono da ortodoxia da pura lógica do mercado, em favor da exigência de extensão da segurança do emprego e dos ganhos como direitos de cidadania; moralmente, a defesa das idéias de justiça social, solidariedade e universalismo. Politicamente, o welfare state foi parte de um projeto de construção nacional, a democracia liberal, contra o duplo perigo do fascismo e do bolchevismo. Muitos países se auto-proclamaram welfare state, não tanto por

---

<sup>28</sup> Bobbio, Norberto. Dicionário de política. (Verbete; Estado Contemporâneo, p. 401) Brasília, DF: Ed. Universidade de Brasília:

designarem desse modo as suas políticas sociais, quanto por promoverem uma integração social nacional.<sup>29</sup>

No entanto, esta forma de política social desenvolvida no pós-guerra, que atendeu aos interesses do Estado Nacional no final da segunda guerra mundial, não atende mais aos interesses da nova ordem econômica mundial, que exige políticas econômicas abertas, globalizadas e integradas. A nova ordem agora é buscar o crescimento não inflacionário, o que tem sido o caminho percorrido pelos países em desenvolvimento, principalmente os países da América Latina, que estão profundamente endividados junto aos Bancos Internacionais, (Banco Mundial, Banco Interamericano de Desenvolvimento). Ao mesmo tempo em que esses países precisam buscar o crescimento econômico, também têm que promover o desenvolvimento social, garantindo o pleno emprego, atendendo a demanda de uma população que está envelhecendo, tendo, portanto, na previdência social um problema estrutural dentro da administração pública em todas as esferas de poder, seja Federal, Estadual ou Municipal. Ao mesmo tempo, convivem com a necessidade de ampliação e universalização de atendimento na saúde pública, no ensino público fundamental. Neste último caso, tem como objetivo de por fim ao analfabetismo, de forma a permitir que uma parcela maior da população possa ter acesso ao mercado de trabalho, que, por sua vez cada dia exige profissionais mais qualificados. É diante dessa realidade e desses conflitos que o Estado tem que se reorganizar.

Assim, presenciamos as constantes reformas desde as levadas a cabo pelos países mais avançados em programas sociais, até dos países que estão apenas ensaiando um programa do Bem Estar Social, que atenda suas demandas. Para os países em desenvolvimento, tais reformas são ainda mais severas, pois a crescente necessidade de manter a inflação controlada leva-os a adotarem altas taxas de

---

Linha Gráfica Editora, 1991.

<sup>29</sup> Esping-Andersen, G. “*O futuro do Welfare State na nova ordem mundial*” In: Lua Nova “Revista de Cultura e Política” Nº 35, 1995. SP.

juros, que funciona como um freio ao desenvolvimento econômico do país. Estas são as principais dificuldades enfrentadas pelo Estado para manter os princípios básicos do Welfare State. Nos países onde o Welfare State já tinha atingido seu desenvolvimento máximo, as soluções encontradas variam, segundo Esping-Andersen, de acordo com o tipo de programa social que cada país tinha adotado.

Quando observamos o problema da América Latina e, mais especificamente do Brasil, podemos compreender os caminhos adotados para soluções, ou não; de nossos problemas sociais. Vale lembrar que estamos falando de países pobres como diz Boltvinik, citado por Asa Cristina Laurell São países pobres no sentido específico de que a pobreza resulta de uma distribuição extremamente desigual de riqueza e renda, e não no sentido de sejam pobres porque não seriam capazes de satisfazer as necessidades básicas dos seus povos mesmo no caso de uma distribuição perfeita dos seus recursos econômicos.

É neste contexto que os reformadores neoliberais propõem as reformas que atinge os Estados dos países da América Latina. Estes mesmos atores afirmam que o determinante nas instituições de bem estar social consiste em privilégios corporativos em benefício da classe média, em detrimento dos pobres. Na maioria dos Estados da América Latina o pacto social é estabelecido entre Estado, empresas privadas e sindicatos, pacto este que prevalece em toda a década de 1980. Temos assim um Estado do Bem Estar Social seletivo, restrito e limitado. Porém, é neste período que as políticas sociais e trabalhistas dotam de novos direitos e abrem margem para que os serviços e benefícios sociais, atingindo também os que estão à margem do mercado de trabalho formal<sup>30</sup>. Não há dúvida que ampliamos em muito os direitos sociais na América Latina, na década 1980. No entanto, não atingimos patamares satisfatórios de atendimento à população excluída. Dessa forma, ingressamos no modelo de Estado

---

<sup>30</sup> C.f. Laurell, Asa Cristina. “*Equity and Health in the World. Political and Economical Determinants of a New Welfare State*” In Latin America. Trabalho apresentado na X Conference of the Internacional Association of Health Policy, Perugia, setembro de 1998. Tradução de Gabriel Cohn. Lua Nova. Revista de Cultura e Política, 1998. n°45.p. 187.

Neoliberal sem ter eliminado nossos problemas mais básicos como o fim do analfabetismo e o atendimento universal em saúde pública.

É neste contexto que é proposto pelos Bancos financiadores das dívidas dos países da América Latina um programa de ajuste fiscal estrutural o qual pressupõe novos pactos e arranjos sociais principalmente para as políticas sociais. Como já afirmamos, tais políticas nestes países, estão ainda distantes de atender as reais necessidades da população de baixa renda ou excluída do mercado de trabalho.

As agências financeiras internacionais propõem um Programa de Ajuste Estrutural (PAE) que é adotado pela maioria dos países da América Latina. Assim, se constituem ações orientadas para estabelecer um modelo de políticas públicas adequado às novas exigências do mercado econômico e um novo padrão de acumulação. Este programa compreende um forte ajuste fiscal, controle da inflação, novas taxas cambiais com a desvalorização da moeda local. Também inclui a liberação do comércio e dos fluxos de capitais, a privatização e reformas financeiras e tributárias, bem como a desregulamentação das relações trabalhistas e ajustes nos gastos com políticas sociais.<sup>31</sup>

Os articuladores desses programas afirmam que tais medidas garantirão o crescimento econômico sustentado. Porém, o que se tem acompanhado é uma profunda crise com grande tensão social e desemprego na maioria dos países que adotaram tais programas. São pequenos ciclos de crescimento, seguidos de um período longo de recessão o que, de acordo com especialistas na área econômica, ocorre porque esses programas de ajustes estruturais favorecem a especulação em detrimento do sistema produtivo. O argumento mais recorrente que tem justificado a adoção de tais programas pelos países da América Latina é que, ao adotar tais ajustes, os países dão garantias de que poderão pagar suas dívidas com os Bancos Internacionais e, assim, conquistam a confiança do mercado internacional, agora

---

<sup>31</sup> Cf. Laurell, Asa Cristina. *“Equity and Health in the World. Political and Economical Determinants of a New Welfare State”* In Latin America. Trabalho apresentado na X Conference of the Internacional Asociation of Health Policy, Perugia. op.Cit. p.188.

globalizado. Outros aspectos importantes que temos observado são o grande aumento da concentração da renda, que é favorecida pôr o aumento substancial dos lucros acompanhado da redução de salários, e altas taxas de juros, que levam à incapacidade de consumo e, por conseqüência, a um grande fluxo de desemprego. Esse círculo vicioso que domina a lógica “neoliberal”, impede os países da América Latina de consolidar suas economias, na medida em que estas se baseiam num padrão de acumulação assentado na exportação de produtos manufaturado. Tal processo reforça a crescente pobreza e a minimização do Estado, levando à corrosão o que seria um Estado do Bem Estar Social.

Outro problema grave que acompanha estes programas é o crescente declínio do emprego formal e como conseqüência, o aumento crescente do emprego informal. A mudança da base de sustentação do mercado de trabalho causa grande impacto no sistema de produção, tanto no comércio como na agricultura e na indústria e, em longo prazo, forte impacto produz no sistema previdenciário. Desintegram-se assim, as bases estruturais do Estado do Bem Estar Social, que são a renda e o emprego.

Não podemos dizer que o Estado Neoliberal não proponha uma nova política social. Propõem, sim, e sua implementação ocorre em duas etapas segundo Laurell: uma preparatória, de ajuste fiscal com a erosão das instituições públicas, e uma estrutural, baseada em programas de pobreza seletivos e na conversão em mercadorias de serviços e benefícios sociais. O ajuste fiscal, inerente aos PAE, foi implementado principalmente às custas do gasto social, a despeito do fato de que a crise fiscal do Estado pouco tinha a ver com alto gasto social; no máximo os países latino-americanos dedicavam 18% do seu PIB ao orçamento social, e na maioria deles isso não superava 10%.

Essa política originalmente conduziu a um recuo dos serviços e benefícios sociais públicos, com freqüência foi acompanhado pela introdução de pagamentos em dinheiro por serviços oferecidos por instituições públicas e pela eliminação ou redução das

contribuições governamentais, e mesmo empresariais, à seguridade social obrigatória. O Banco Interamericano de Desenvolvimento argumenta que, a tendência à redução do dispêndio social foi revertida durante a década de 90, embora isso valha para o dispêndio social como porcentagem do PIB, este argumento revela várias falácias quando examinado mais de perto.

*(...) A deterioração e o descrédito das instituições sociais legitimou a segunda etapa de uma política social baseada numa concepção neoliberal de como satisfazer necessidades sociais (George e Wilding 1994) e que persegue dois tipos de objetivos: um que concerne à legitimidade da nova ordem social, e outro que se relaciona diretamente com o novo padrão de acumulação (Laurell 1991). A nova concepção sobre produzir bem estar corresponde ao pensamento liberal, que define a satisfação de necessidades sociais na família e no mercado como uma responsabilidade individual. Serviços e benefícios sócios são em consequência definidos como "bens privados" e deveriam obedecer às forças do mercado, que supostamente distribuem recursos em eficiência. Isso requer uma modalidade de intervenção estatal que nem anule o projeto neoliberal nem afete a legitimidade do estado<sup>32</sup>.*

Como foi apresentada por Laurell, esta forma de fazer política social nos leva a muitas situações concretas diferenciadas, assunto este que foi o objetivo deste trabalho. Nos capítulos seguintes trataremos especificamente do programa de reformas proposto para a educação pública brasileira, em particular tratou-se da reforma proposta pelo estado do Paraná para a educação do ensino médio, no período de 1998 a 2002. Para tanto discutiremos os principais conceitos que deram sustentação teórica para o encaminhamento dos programas de reforma em curso. Tal política fundamenta suas ações na temática da descentralização, o que está longe de ter apenas um significado. Foram abordados dois aspectos importantes, da descentralização das funções do estado na distribuição dos recursos que financiam as ações administrativas descentralizadas, entre as diferentes esferas do poder: o aspecto administrativo e o aspecto político.

---

<sup>32</sup>. Laurell, Asa Cristina. "Equity and Health in the World. Political and Economical Determinants of a New Welfare State" In Latin America. Trabalho apresentado na X Conference of the Internacional Asociation of Health Policy, Perugia. op.Cit. p.191 e 193.

Ao contrário do que se pode pensar, centralização e descentralização são muito mais concomitantes do que excludentes, pois não há razão para pensar que a descentralização supõe a redução da importância do Estado nacional. Ela pode ser o resultado da criação de novos espaços de ação do Estado nacional, como definidor de novos papéis normativos, reguladores e redistributivos, que convivam com a expansão das responsabilidades de Estados e municípios. Para Norberto Bobbio<sup>33</sup> a centralização e a Descentralização são dois valores que co-existem em um só sistema político-administrativo não havendo, portanto um sistema que seja orientado exclusivamente por um ou por outro.

No Brasil, é com a crise do regime militar e a redemocratização do país que surgem as correntes descentralizadoras. Neste contexto é que na década de 1980 a descentralização se tornou sinônimo de democracia. No terreno das políticas sociais, a descentralização é vista como instrumento de universalização do acesso e o aumento do controle dos beneficiários dos serviços sociais ofertados pelo poder público. No entanto no terreno das políticas sociais a falta de um eixo de comando no processo de descentralização é notável, pois vem construindo obstáculos importantes para a continuidade e redefinição de competências e funções dentro da nova ordem de federalismo. Com a Constituição de 1988, o governo federal não tem suas funções definidas com clareza. Ao contrário, muitas funções vão concorrer entre Município, Estado e União, a maioria delas na área social. O principal problema está na definição dos financiamentos, pois não estando claras as atribuições, estas passam a depender de processos de cooperação que só podem resultar de políticas governamentais e não de ações legislativas. Da mesma forma que a União, os Municípios e os Estados também não são capazes de definir com clareza seus papéis quando a lei estabelece competências concorrentes, e resistem de forma crescente a desempenhar o papel que lhe é atribuído neste novo modelo de organização do Estado Federal.

Para justificar tais reformas, argumentou-se que a descentralização devolve a democracia e também preserva a identidade territorial que é definida pelo poder local.

No âmbito econômico, enfatizou-se os ganhos em termos de eficiência da gerência de serviços, bem como a maior possibilidade de geração de inovações e aprendizado organizacional devido à competição entre unidades administrativas. Se a descentralização traz avanços, apresenta também limitações, que já estão sendo sentidas até mesmo pelos seus maiores defensores. Recentemente, até organismos multilaterais como Banco Mundial em seus documentos e relatórios questiona tais avanços, principalmente os referente às políticas de educação e de saúde. O principal problema apresentado pelo processo de descentralização foi o de baixa qualificação das burocracias locais.

A eficiência da descentralização dos recursos federais para o poder local estaria assegurada por um lado, com a efetiva participação da população no processo administrativo do setor público local. Porém, tanto a baixa escolarização como a baixa organização popular de grande maioria dos municípios no Brasil dificulta o processo de democratização através dos recursos do governo federal para o poder local. Por outro lado, descentralização pode trazer muitos benefícios para a política local, porque com ela pode surgir importante iniciativa de participação social no processo democrático. O que permite grande oportunidade de discussão pública da agenda política local, tais como das constituições estaduais, municipais e dos planos diretores (que após a constituição de 1988 passaram a ser obrigatórios) permitindo assim que forças que haviam se fragmentado voltassem a se aglutinar. Felicíssimo<sup>34</sup> define o processo de descentralização apresentando duas maneiras de encaminhamento: o modelo neoliberal e o modelo democratizante. No neoliberal, de descentralização, as políticas nacionais são fortemente condicionadas, pelo sistema financeiro internacional que força o Estado a um grande ajuste fiscal e de reforma. Há uma clara redução da participação do Estado nas políticas sociais, pois o sistema financeiro internacional, juntamente com a elite local, procura redefinir o papel do Estado para que este, reduzindo suas ações em políticas sociais, reduza as despesas. O resultado é uma

---

<sup>33</sup> BOBBIO, N. Dicionário de Política. Brasília, Df: Ed. UNB, 1991.

<sup>34</sup> Felicíssimo, J. R. "A descentralização do Estado frente às novas práticas e formas de ação coletiva" In: São Paulo em Perspectiva. SP: 1994, vol.8/ N 2 Abril/ junho.p.49 e 50.

política de exclusão social, inclusive de direitos que já estavam incorporados ao modo de vida da maioria dos cidadãos, tendo como justificativa que o Estado deve cortar gastos para que ele possa ser economicamente viável.

Já o modelo democratizante de descentralização visa a inclusão social e a ampla participação da população na discussão e resolução dos problemas nacionais, setoriais e regionais, esta participação fica mais evidente na política local. No entanto, no longo prazo pode ter como resultados, uma transformação profunda na sociedade. O autor não apresenta detalhadamente o processo de descentralização democrática, mas apresenta os aspectos positivos na descentralização para a política local, sendo que tais benefícios poderão ser melhores compreendidos e praticados pela sociedade civil organizada, levando a uma ampliação do exercício da cidadania.

### ***3.1 Os caminhos das políticas públicas para a educação.***

A discussão em torno do tema “descentralização” no campo da educação ganha amplo espaço de debate no decorrer da década de 1990. No entanto, a descentralização vem progressivamente ocorrendo no ensino Fundamental desde 1985 início do retorno da democracia no Brasil, ainda sem ser acompanhada pelo apoio do sistema financeiro neste momento. É no período de 1995 a 2002 que ocorre uma ampla implantação de política de reforma no sistema de ensino brasileiro, com a implantação da nova Lei Diretrizes e Bases aprovada em 1988, redefinindo as novas diretrizes da educação básica no Brasil. Apenas alguns Estados implantam o processo de reformas, entre eles Minas Gerais, São Paulo, Rio Grande do Sul e Paraná. Cada Estado teve a liberdade de implementar uma política de educação de acordo com a interpretação local. Dessa forma, às políticas de reformas ocorridas no setor educacional, na década de 1990, atendem as diretrizes do governo federal de municipalização do ensino fundamental e define como responsabilidade dos Estados o ensino Médio. Com esta responsabilidade, os governos locais ganharam também a liberdade de interpretação das leis que definiam as diretrizes de reformas.

Em seu processo de aplicação e desenvolvimento, os ensinos fundamental e médio não ficam mais sob responsabilidade do governo federal, mas este ainda mantém sob controle grande parte dos recursos, principalmente das bolsas oferecidas pelo Governo Federal que tem como objetivo incentivar à permanência do aluno na escola. Ainda que o governo federal mantivesse a centralização de recursos, houve várias experiências de descentralização no sistema de ensino nos últimos dez anos, mas não chegando a configurar um movimento de descentralização amplo, uniforme e consistente.

Na medida que os ensino básico fundamental e médio se tornaram responsabilidade dos Estados e municípios, as reformas e mudanças necessárias passaram a ser gerenciadas por estes governos. Isso leva a uma descentralização, realizada e de acordo com interesses políticos locais, definidos por quem está no governo, no momento em que as circunstâncias sociais exigem mudanças na política de educação local para que se adeqüei às novas exigências do mercado econômico, bem como o mercado de trabalho.

Segundo Neubauer Silva & Cruz<sup>35</sup>, na área de educação, as políticas de descentralização vem tomando dois rumos básicos: o da municipalização e o da desconcentração. No primeiro caso, há transferência de competências, atribuições, instalações de equipamentos do Estado para os municípios. No segundo, ocorre delegação limitada de atribuições, dentro do mesmo nível de governo, para unidades administrativas regionais ou locais, para escolas ou para instituições privadas ou comunitárias. No entanto, nenhum caminho parece ter levado a transformações, de fato, dos sistemas fundamental e médio de ensino. Assim, o processo está longe de ter completado a reforma e a transferência de responsabilidades para os Estados e Municípios. A redefinição descentralizadora, portanto, das competências e funções de

---

<sup>35</sup> Cf. Neubauer Silva & Cruz citação de Almeida, Maria Hermínia Tavares de; Em "*Federalismo e Políticas Sociais*". Revista brasileira de ciências sociais n 24, Junho de 1995. SP: p.102.

governo foi apenas um dos objetivos das forças comprometidas com a reforma e a melhoria do sistema educacional público brasileiro.

Procura-se mostrar as diferenças entre os diversos Estados brasileiros, mesmo quando a *Constituição Federal de 1988 no artigo 211*, diz que: “a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”, reforçando o regime federativo fundamentado em um sistema de cooperação e acrescentando ao dispositivo a definição do regime de colaboração, em que os municípios atuam no ensino fundamental e educação infantil. Este sistema se apresenta de forma bastante complexa, pois exige a constante articulação entre as diferentes esferas de governo, envolvendo questões que vão desde a definição de conteúdos curriculares até as diretrizes gerais da organização do sistema, para o desenvolvimento do ensino. Tais questões se apresentam de forma bastante genérica, dando aos diferentes atores políticos margem para as mais diversas formas de interpretações das diretrizes nacionais para a educação. Assim, enquanto alguns governos estaduais adotam o programa de municipalização, outros buscam também a desconcentração, bem como parcerias para a ampliação e universalização do ensino fundamental. Na verdade, diante do descompasso entre as diferentes esferas de governos, a urgência da melhoria na qualidade e ampliação de vagas ofertadas no ensino público nos diversos estados brasileiros, cada um adota a reforma de acordo com as condições financeiras e políticas do momento e dos interesses dos gestores que estão frente ao poder público no decorrer da década de 1990.

É o caso dos estados do Espírito Santo e Santa Catarina que adotam o critério de municipalização da educação do ensino fundamental e os estados de São Paulo e de Minas Gerais que buscam na desconcentração a solução para o gigantismo do Estado.

Essas experiências levam à ampliação, democratização e autonomia das escolas e ações dos conselhos escolares convidando a comunidade a participar do processo de transformação da escola. Tais práticas são estimuladas pelos empréstimos feitos

pelo Banco Mundial para os programas de reforma da educação básica (ensino fundamental e ensino médio) com o objetivo de criar programas de melhoria da qualidade do ensino público. Mas é no Estado do Paraná que vemos surgir experiências consideradas pioneiras, nas quais a educação pública assume a busca de parcerias como a solução para a falta de recursos necessários para a modernização dos serviços essenciais prestados à população carente, combinando a política de municipalização e com a da desconcentração do sistema educacional.

Dowbor<sup>36</sup> procura mostrar os avanços e limites apresentados pela política de descentralização, defendendo a municipalização e a organização da sociedade civil. Para ele, a questão está acima das discussões - se são ou não políticas de direita ou de esquerda -, mas se centra no avanço para além da idéia de Estado total ou mínimo, aparecendo principalmente na relação com o mercado, na qual as empresas deverão assumir mais responsabilidades sociais. Para ele, não basta a privatização ou a redução do Estado: o problema vai além da privatização ou estatização. Ele nos

apresenta um novo conceito de “auto-regulação descentralizada”, alternativa que pode apresentar soluções para a saúde, por exemplo, e que não consiste em privatizar ou estatizar, mas sim buscar o resgate de sua dimensão comunitária. Outro problema apresentado pelo autor, é que em nosso modelo de Estado, sua sustentação está baseada nos partidos políticos. Assim, essa análise vale também para os países desenvolvidos. Já no caso do Brasil, o conceito de representação política não atinge o seu ideal, pois seria necessário que houvesse um terceiro eixo baseado na ação e participação comunitária, sendo, portanto, necessária uma grande mudança em nossa cultura política. A adoção de grandes reformas no sistema educacional brasileiro, em um cenário que, segundo Dowbor, ainda precisa ser construído, nos leva a perceber a fragilidade da estrutura democrática das nossas instituições políticas e sociais.

---

<sup>36</sup> Cf. DOWBOR, Ladislau. *A reprodução para uma gestão descentralizada*. Cap. 14: O espaço local: âncora da organização social, p. 369-387. São Paulo; Vozes 1998.

Como veremos nos capítulos seguintes, ainda estamos longe de estabelecermos uma relação de fato democrática entre Estado e Sociedade Civil. Diante do quadro de reformas que apresentaremos pode-se identificar (o que?), tanto pelos documentos oficiais, quanto pelas falas dos atores sociais envolvidos no processo de reformas da educação, para se estabelecer tal diálogo ainda tem-se uma longa caminhada a construída. Confuso, mas serve p/ conclusão.

### ***3.2. Os (des)caminhos das políticas educacionais no Brasil***

Não temos aqui o objetivo de abordar a história da educação brasileira de maneira complexa, mas, a razão de existência desse capítulo, em um trabalho de análise das políticas educacionais recentes, refere-se à necessidade de encontrarmos alguns elementos de continuidade, assim como também de descontinuidade, que estabeleceram os caminhos para a implementação de uma série de projetos políticos educacionais no século XX, em especial a partir da década de 1930. Nesse trabalho colocou-se a necessidade de apresentar alguns aspectos importantes da historiografia educacional brasileira, já amplamente analisado pelos historiadores e sociólogos da

educação, mas que no contexto desse trabalho foram necessários para que se compreendesse a elaboração das novas políticas educacionais. Desse modo, traçou-se um pequeno caminho sobre o desenvolvimento das políticas de Estado para a educação brasileira, para que fossem estabelecidos alguns elementos que auxiliassem na compreensão das políticas educacionais recentes. Dessa forma, o objetivo desse capítulo é contextualizar alguns dos acontecimentos históricos importantes que marcaram a organização das políticas públicas de educação no Brasil, assim como também de demonstrar a configuração das políticas educacionais e suas relações com os procedimentos recentes da reforma para o ensino médio brasileiro na década de 1990.

As políticas públicas para a educação, pensadas a partir de uma idéia de educação nacional, no Brasil iniciaram-se na década de 1930, mais precisamente após a instauração do Governo Provisório em 1932. Foi nesse contexto que se criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, tendo como chefe da pasta o intelectual reformista mineiro Francisco Campos, que, por sua vez instituiu seu ministério através de uma série de decretos, que ficaram conhecidos como a “Reforma Francisco Campos”. Entre eles temos o *decreto n.º 19.850/1931* que criou o Conselho Nacional de Educação e o *decreto n.º 19.890/1931* que dispôs sobre a organização do Ensino Secundário. Até então o que existia eram os sistemas estaduais de educação, sem articulação com o sistema central de educação, sendo que até esse período, o ensino secundário não poderia ser reconhecido como tal, pois os cursos eram apenas preparatórios e de caráter exclusivamente propedêutico. Assim, foi a partir da Reforma Francisco Campos e da Constituição de 1934 que teremos uma política educacional de caráter nacional. Foi a primeira vez que uma reforma instituiu de fato uma política educacional Nacional imposta a todo o território Nacional.<sup>37</sup>

Com a instauração do Estado Novo em 1937, até 1945, foi instituída a Lei Orgânica do Ensino, com a promulgação da nova Constituição em 1937. Mas foi somente em 1942, por iniciativa do Ministro Gustavo Capanema que iniciou-se as reformas de alguns ramos do ensino. O governo que representava o Estado Novo preferiu reformas apenas parciais do sistema de ensino brasileiro, não integrais como exigia o momento. Tal reforma foi definida a partir de quatro decretos que organizaram os ensinos, primário, secundário, industrial, comercial, normal e agrícola, atendendo assim as necessidades percebidas pelo Estado naquele momento.<sup>38</sup>

Já no período de 1946 a 1964, sob a bandeira do nacionalismo desenvolvimentista e dos princípios do liberalismo democrático, o Estado passou a ter a responsabilidade de planejar o desenvolvimento do país, principalmente em relação

---

<sup>37</sup> Cf. ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)* Petrópolis: Vozes, 2001; p 131.

<sup>38</sup> Cf. ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)* op. Cit., p 154.

aos projetos educacionais. Com a participação de duas correntes ideológicas, uma corrente que defendia a participação da iniciativa privada no processo de formação da sociedade, retirando do Estado o monopólio do ensino, e a outra corrente que afirmava ser de responsabilidade e dever do Estado gerir as políticas de desenvolvimento do país. As discussões entre estas duas vertentes repercutiram no debate que ocorreu no Congresso Nacional sobre o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. O desenvolvimento de um Projeto Nacional de Educação foi defendido por Santiago Dantas que, na sessão de 04/06/59 defendeu a necessidade de um projeto de LDB, bem como, as condições para o desenvolvimento de um sistema de ensino que visasse atender às necessidades do desenvolvimento industrial brasileiro. Sua crítica esteve no fato de considerar a LDB apenas a consolidação das leis de ensino, entendendo ser necessário, mais que um conjunto de leis, para estabelecer os objetivos, os meios e as condições de planejamento para que o governo pudesse acompanhar o desenvolvimento da nação no campo educacional.<sup>39</sup>

No entanto o que prevaleceu foram as Diretrizes defendidas pelo primeiro grupo, que pregava a liberdade de ensino na qual as famílias pudessem escolher a escola e o tipo de educação que seus filhos receberiam. Sua defesa estava baseada principalmente no fato de que um sistema planejado de ensino centralizado no Estado poderia levar ao totalitarismo. Em razão de tal resultado, o Plano de Educação ficou reduzido a um instrumento de distribuição de verbas para os diferentes níveis de ensino, permitindo às escolas particulares, em especial as católicas, o acesso aos recursos destinados à educação, a Lei de Diretrizes e Bases promulgada em 20 de Dezembro de 1961. Como afirma Saviani:

Plano de educação no *parágrafo segundo do artigo 92*. Após estabelecer que com nove décimos dos recursos federais destinados à educação, serão constituídos, em parcerias iguais, o Fundo Nacional do Ensino Primário, o Fundo Nacional do Ensino Médio e o Fundo Nacional do Ensino Superior (*parágrafo primeiro*), o *parágrafo*

---

<sup>39</sup> Cf. SAVIANI, D. *Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação*. Campinas: Autores Associados, 2002; p. 75-76.

*segundo* determina que o Conselho Federal de Educação elaborará, para execução em prazo determinado, o Plano referente a cada Fundo. Também o *artigo 93* define que os recursos constitucionais vinculados à educação (*artigo 169 da Constituição Federal de 1946*) serão aplicados preferencialmente na manutenção e desenvolvimento do sistema público de ensino de acordo com os planos estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação e pelos Conselhos Estaduais de Educação. Neste caso, o conceito de plano já assume o significado de forma de ampliação de determinado montante de recursos financeiros<sup>40</sup>.

Atendendo a estas normas o Conselho Federal de Educação elaborou, em 1962, um documento, no qual estabeleceu as metas para o Plano Nacional de Educação e as normas para a aplicação dos recursos correspondentes. Em 1964, diante de um quadro político instável, o planejamento educacional passou das mãos dos educadores para os tecnocratas. Condicionando o Ministério da Educação ao Ministério do Planejamento, cujos quadros técnicos eram predominantemente de economistas, o que levou ao desenvolvimento de uma política de educação visando o desenvolvimento tecnológico.

Com a instauração de um novo período de ditadura, agora com os militares no poder, as políticas de desenvolvimento nacionalista passam a determinar as ações do Estado no campo educacional. O Plano Geral do Governo, em que o Plano Educacional deveria estar em acordo com o plano maior, levou a política educacional a ser decorrência dos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PNDs). Estes receberam, portanto, o mesmo tratamento dos demais setores e a mesma denominação de Planos Setoriais de Educação e Cultura (PSECs). Nestes períodos os Planos Nacionais para a Educação foram instrumentos de introdução à racionalidade científica na educação brasileira.<sup>41</sup>

Com a redemocratização do país e com a Nova República no período de 1986/1989, diante do novo quadro político e depois de 30 anos de ditadura militar, o

---

<sup>40</sup>SAVIANI, D. Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional. Campinas: Autores Associados, (4ª. ed), 2002, p.76.

<sup>41</sup> Cf. SAVIANI, D. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação*, *op. cit.*; p. 77.

país elegeu a nova Assembléia Constituinte, que teve como função elaborar a nova Constituição brasileira. Assim em 1988 tivemos nossa nova Constituição, que trouxe em seus conteúdos uma ampla reforma educacional, com o principal objetivo de universalização do ensino fundamental. Com o reconhecimento de que o Ensino Médio é de responsabilidade do Estado, começamos mais um período de reorganização do sistema de ensino público brasileiro.

### **3.3. O Período posterior á 1988.**

Após a Constituição Federal de 1988, o país retomou o debate sobre as políticas de educação. Este debate, no entanto, não se deu de maneira automática ele só aconteceu depois de longos anos de tramitação de vários Projetos de Lei no congresso

nacional brasileiro. Tais projetos visavam a reorganização das políticas educacionais e, com efeito, em seus conteúdos já podíamos encontrar os princípios da descentralização das políticas públicas para a educação brasileira. Desse modo, surgiram vários documentos com o objetivo orientar a política de reformas na área educacional.

*(...) a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional; a LDB de 17 de dezembro de 1996; as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio, de 1998; o Plano Nacional de educação, o PNE de janeiro de 2001; e ainda os Parâmetros Curriculares Nacionais, os PCN para o Ensino Fundamental – tanto para os dois primeiros ciclos (1º. A 4º. Série), de 1997 quanto para os dois últimos ciclos do Ensino Fundamental (5º. A 8º. Série), de 1998; e ainda os Parâmetros Curriculares do ensino Médio, de 1999. Além desses textos-documentos, há outros de igual importância, como as Leis 9.131/95 e 9.192/95; os decretos 2.025/96 e 2.306/97, bem como a Emenda Constitucional nº 14, de 1996. (...) O conjunto desses documentos representa hoje o discurso oficial sobre a educação brasileira.<sup>42</sup>*

---

<sup>42</sup> Cf. CÉSAR, M. R. A. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*, Tese de doutorado, Faculdade de Educação, Campinas: Unicamp, 2004; p.129.

Nesses documentos que hoje, por sua vez representam o discurso oficial sobre a educação brasileira, nos quais encontramos os princípios que definem a política de descentralização das políticas sociais do Governo Federal, a União remete para estados e municípios a responsabilidade sobre o Ensino Fundamental e Médio. Com a regulamentação da *Lei 9.394/96* estabeleceram-se as Diretrizes e Bases da Educação Nacional que determina o novo papel do Estado para a Educação. A LDB atribui à União a elaboração do Plano Nacional de Educação, em colaboração com estados e municípios. Nesse momento histórico, isto é, no início da década de 1990, institui-se a chamada Década da Educação. Assim, o Governo brasileiro ratificou a assinatura da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, proclamada em reunião realizada entre 05 a 09 de março de 1990 em Jontien, na Tailândia.<sup>43</sup> Porém, antes da conferencia de Jontien, o Brasil já havia, em 1988 através da Constituição Federal, fixado alguns encaminhamentos para a política de educação básica nacional. Como afirma Maria Rita A César:

A Constituição de 1988, em seu *artigo 210*, determinou a necessidade de fixação de conteúdos mínimos para o ensino fundamental, para que seja assegurada uma educação básica comum a todos no território nacional. Nesse artigo da Constituição encontra-se a principal justificativa para a confecção de um “currículo nacional”, travestido de “conteúdos básicos”. A partir daí, foi lançado o marco fundador de um caminho que levou à construção dos Parâmetros Curriculares Nacionais, sete anos depois. Esse período foi repleto de transformações no cenário político nacional que demarcaram o trajeto até a construção de Diretrizes e Parâmetros, que são a culminação das reformas políticas do ponto de vista das práticas pedagógicas. Entretanto, bem antes que se pensasse na construção dos parâmetros, foi definida a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a Educação, o que consistia em uma reivindicação de distintos grupos, com orientações teóricas e metodológicas divergentes. A Lei de Diretrizes e Bases levou alguns anos tramitando, sendo promulgada em 17 de dezembro de 1996, oito anos depois da Constituição. A nova LDB implicou na elaboração de um Plano Nacional de Educação em razão de um

---

<sup>43</sup> Cf. SAVIANI, D. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação*, *op. cit.*; p. 77.

parágrafo das Disposições Transitórias, que delimitou um calendário para a política educacional estabelecendo o prazo de um ano, a contar da data da publicação da LDB no Diário Oficial da União, 23 de dezembro de 1996, para a elaboração do Plano nacional de educação – PNE.<sup>44</sup>

Ao analisarmos tais documentos podemos perceber a proposta de um Plano Nacional de Educação que apenas reafirma a política educacional conduzida anteriormente pelo MEC, isto é, uma preocupação exclusiva com a gestão dos recursos públicos. Desse modo a preocupação recai na transferência de responsabilidades acerca do investimento e manutenção dos sistemas de ensino nos estados, municípios, assim como também na iniciativa privada e nas entidades filantrópicas, reservando a União o controle, a avaliação, a direção e, eventualmente, apoio técnico e financeiro de caráter subsidiário e complementar.<sup>45</sup>

Quanto à política de reforma adotada para o Ensino Médio os documentos produzidos na última década encaminharam propostas que, por sua vez, foram colocadas pela primeira vez em documentos oficiais, entretanto, surgem com várias décadas de atraso, sendo que nunca antes o Ensino Médio havia sido alvo de políticas nacionais de educação. A história do Ensino Médio no Brasil é controversa, tanto naquilo que diz respeito à forma de condução das políticas que visam atender o jovem brasileiro em geral, como o atendimento do jovem oriundo das classes com baixo poder aquisitivo, que por sua vez possui a necessidade de se envolver em atividades laborais no decorrer do processo de sua formação.

No estado do Paraná no ano de 1994 iniciou-se um processo de reformas no sistema educacional público, levando o estado a elaborar um programa de reformas para o Ensino Médio. Após um período de debates, elaborou-se um documento em 1996 sobre a proposta de reforma que o estado pretendia fazer. Este documento contém as definições das diretrizes adotadas pela Secretaria de Educação para o novo

---

<sup>44</sup> Cf. CÉSAR, M. R. A. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle, op. cit.*; p.130.

Ensino Médio.<sup>46</sup> Uma das preocupações apresentadas, em especial naquilo que se refere ao jovem trabalhador, que como diz o documento de apresentação da proposta de reformas: “o Ensino Médio ofertado, em especial pela rede pública estadual, tem como particularidade a concentração de matrículas no período noturno: em 1991, 66,3%. Dentre as causas dessa concentração, observa-se que a maior parte dos matriculados estuda e trabalha, a um só tempo”.<sup>47</sup> Dentro dessa perspectiva que leva o aluno do Ensino Médio a trabalhar e estudar em um só tempo, o estado em seus documentos apresenta a preocupação em oferecer formação ao jovem trabalhador que possibilite a esse aluno se manter na escola e trabalhar ao mesmo tempo. Justificando assim, uma política de ampliação de vagas no período noturno.

O documento elaborado em 1996 nos conduz tanto para uma análise do texto, propriamente dito, como também para um estudo das representações dos educadores que participam diretamente na formação dos jovens, durante esse período. Uma das questões concatenadas nessa reforma diz respeito a formação mais adequada para o jovem em formação que necessita participar do mercado de trabalho; também se coloca de maneira premente o debate antagônico sobre a formação profissional ou a formação regular, para o jovem que necessita buscar uma colocação imediata no mercado de trabalho. Ou ainda, como explicita tais documentos, sobre a necessidade destes jovens de cursar uma formação especial para a profissionalização, isto é, o Ensino de Pós-Médio, que por sua vez adiará, por mais dois anos a profissionalização dos jovens.<sup>48</sup>

A educação média de formação geral visará o aprofundamento e consolidação das aprendizagens do ensino fundamental, proporcionando preparação básica para a cidadania e o mundo do trabalho. Será orientada pelos princípios da eficiência, eficácia e equidade. A educação profissional pós – média estará voltada para as demandas do

---

<sup>45</sup> Cf. SAVIANI, D. *Da Nova LDB ao Novo Plano Nacional de Educação*, op. Cit., p. 78.

<sup>46</sup> Cf. PARANÁ. DOCUMENTO SÍNTESE; Versão Preliminar “*Programa Extensão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – PROEM*”. Setembro de 1996

<sup>47</sup> Cf. PARANÁ. DOCUMENTO SÍNTESE; Versão Preliminar “*Programa Extensão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – PROEM*”, op.Cit.,p.10.

<sup>48</sup> Cf. PARANÁ. DOCUMENTO SÍNTESE; Versão Preliminar “*Programa Extensão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – PROEM*”, Setembro de 1996. Esta idéia é apresentada ao longo do texto, como uma linha norteadora para a política de reformas para o ensino médio.

desenvolvimento econômico do Estado e do mercado de trabalho. E organizar-se-á segundo a empregabilidade de seus futuros egresso.<sup>49</sup>

A configuração discursiva dos documentos pode propiciar interpretações distintas e antagônicas, sendo responsável por entendimentos e percepções conflituosas sobre as políticas definidas para a educação do jovem brasileiro. Assim, como notamos nesse trabalho, entre aquilo que expressa os documentos oficiais e a interpretação dos educadores ouvidos, percebeu-se um grande antagonismo.

*“Olha o que eu conheço por PROEM, acho que é um programa que o Estado implantou ai que simplesmente destruiu toda uma estrutura que tinha né do ensino profissionalizante porque de certa forma eu acredito que os cursos que estavam acontecendo o nível de profissionalização davam uma oportunidade a aqueles alunos que estavam fazendo esses cursos de ter uma profissão, eles poderiam sair daqui e arranjar um trabalho qualificado”.* (Professora do Colégio José Guimarães).

Em relação ao Ensino Médio, o Governo Federal estabeleceu, a partir da LDB, as diretrizes que definem a direção que o Ensino Médio deverá tomar. Assim, diante das novas exigências sociais e econômicas, estabeleceram-se novas metas para a formação dos jovens em geral, assim como também para os adultos que desejarem formar-se nesse grau de ensino. Segundo o discurso oficial, que relata as transformações no mundo do trabalho, os documentos apontam para as “novas exigências do mercado de trabalho”, que segundo os próprios documentos apontam para a necessidade de uma mão de obra mais bem escolarizada. Dessa forma, aquilo que se prevê é a necessidade de ampliação da oferta de vagas para o Ensino Médio. Isso significa a ampliação de oferta de vagas na rede pública, pois estes jovens, alvos das novas políticas para o Ensino Médio são, na sua vasta maioria, oriundos da classe trabalhadora, e que, por sua vez, concluíram o Ensino Fundamental por uma exigência formal do mercado de trabalho, ou ainda, que, por estarem desempregados buscam uma qualificação que os possibilite retornarem ao mercado de trabalho. Diante desse quadro social, surge de forma crescente, o processo de reformas no sistema de ensino,

---

<sup>49</sup> Cf. PARANÁ. DOCUMENTO SÍNTESE; Versão Preliminar “*Programa Extensão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – PROEM*”.p 14.

com o objetivo de atender uma demanda crescente, bem como, com o objetivo de cumprir as novas metas estabelecidas tanto nas Diretrizes Curriculares<sup>50</sup>, como no Plano Nacional de Educação. Em razão da amplitude dos objetivos dos dois documentos supracitados, pode haver margem para distintas interpretações entre os distintos âmbitos governamentais, levando os governos estaduais a direcionar o processo de formação dos jovens de acordo com os objetivos políticos locais. Desse modo, entende-se a reforma no sistema de ensino como uma política de adequação para as demandas sociais e do mercado de trabalho local.

Os programas de reformas e universalização tanto do Ensino Fundamental, como do Ensino Médio, como afirmam os relatórios oficiais, atingiram o objetivo principal que se refere à ampliação de vagas e a ampliação de espaço físico para as escolas. Entretanto, aquilo que ocorreu de fato foi o aumento do número de alunos por sala de aula, que hoje, na maior parte das vezes, contam com um número superior a 50 alunos por turma, segundo os levantamentos realizados em registros de presença dos alunos nas escolas pesquisadas. Nesta perspectiva, a análise de Tomaz Tadeu Silva<sup>51</sup> sobre a “Gestão da Qualidade Total” na educação é exemplar, o autor faz uma análise crítica desta proposta, apontando que nessa perspectiva a escola irá operar nos moldes do sistema econômico pós-fordista da “Qualidade Total”; isto significa que aluno será transformado em “cliente”, isto é, o sujeito que consome o conhecimento, que por sua vez, foi transformado em “produto”.<sup>52</sup> O desafio diante dessa realidade será a possibilidade de se pensar um “novo modelo” de escola pública, distinto do modelo “pós-fordista”, presente nos documentos oficiais. Segundo Pablo Gentili: “qualidade para poucos não é qualidade é privilégio”.<sup>53</sup> Entretanto, ao contrário do que afirma Pablo Gentili, as propostas de reformas para a educação apresentadas pelo Estado

---

<sup>50</sup> C.f. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEB nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998.

<sup>51</sup> SILVA, T. T. Identidades Terminais. Petrópolis: Vozes, 1996.

<sup>52</sup> Cf. Gentili Pablo; "O Discurso da qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional ". In: Gentili Pablo; Silva, Tomaz Tadeu, Neoliberalismo a Qualidade Total e Educação. Petrópolis, Vozes, 1994. passim.

<sup>53</sup> Cf. Gentili Pablo; "O Discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional". In: Gentili Pablo; Silva, Tomaz Tadeu, Neoliberalismo a Qualidade Total e Educação. Petrópolis, Ed, Vozes, 1994".passim.

pensam a qualidade, somente na face da democratização do acesso à escola, não observando que o conceito de qualidade em educação é muito mais amplo, diferente da qualidade total que nos apresenta o sistema empresarial. Faz-se necessário, portanto pensar sobre um “novo modelo” de escola pública, no qual o conceito de qualidade se refira a um sujeito em sua totalidade, sua singularidade e multiplicidade.<sup>54</sup>

Para Michel Apple<sup>55</sup>, tanto o discurso neoliberal, quanto o dos intelectuais de esquerda, isto é, a chamada “pedagogia crítica”, pensa a escola enquanto como um espaço possível de transformação da sociedade, entretanto, para os neoliberais, a transformação deverá atender às necessidades do mercado econômico, adequando o ensino à utilidade empresarial. Enquanto que, para os intelectuais de esquerda, o espaço da escola deve ser pensado como um campo para o desenvolvimento do sujeito crítico, para que este sujeito possa se reconhecer como um indivíduo capaz de compreender e participar dos diversos processos sociais nos quais está inserido. Apple ainda afirma que estas reformas estão entre o neoliberalismo e o conservadorismo porque procuram ao mesmo tempo, incluir tanto os novos conceitos e valores do mercado econômico como manter os valores tradicionais da sociedade.<sup>56</sup> Em outras palavras, ao mesmo tempo em que, segundo a nova ótica do mercado, o Estado deve ser minimizado, diminuindo o controle sobre as empresas e o capital privado, este mesmo Estado precisa ser forte no controle e na avaliação do ensino e do conhecimento a ser transmitido, como também na transmissão de normas e valores considerados corretos dentro do pensamento neoliberal e conservador.

Ainda citando Apple: “Elas (as escolas) são demasiadamente controladas pelo Estado e não ensinam aquilo que supostamente devem ensinar”.<sup>57</sup> Para ele a lógica

---

<sup>54</sup> Cf. Gentili Pablo; "O Discurso da qualidade como nova retórica conservadora no campo educacional". In: Gentili Pablo; Silva, Tomaz Tadeu, Neoliberalismo a Qualidade Total e Educação. Petrópolis, Ed, Vozes, 1994".

<sup>55</sup> Apple, W. M. Justificando o Neoliberalismo: "Moral Genes e Política Educacional" In SILVA, L. H.; AZEVEDO, J. C; SANTOS, E. S. Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais. POA: Sulina, 1997.

<sup>56</sup> Cf. APPLE, Michael. "Justificando o Neoliberalismo: Moral Gênese e Política Educacional". In SILVA, Heron; AZEVEDO, José Clovis; SANTOS, Edmilson *Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais*, Porto Alegre: Sulina, 1997; p. 105.

<sup>57</sup> Cf. APPLE, Michael. "Justificando o Neoliberalismo: Moral Gênese e Política Educacional". *op. cit.*; p.105 e 106.

que vem definindo as reformas no sistema educacional brasileiro, é de que, este sistema é terrivelmente desperdiçador, motivo pelo qual as escolas estão fracassando em sua tarefa de produzir uma força de trabalho que atenda às necessidades do mercado econômico. Assim, o Estado neoliberal se propõe a pensar a escola como o espaço de produção do capital humano, onde o sujeito é pensado no interior dessa escola, como o sujeito competitivo e individualista. Nesta proposta de escola, esses valores são tratados como virtude a ser desenvolvida no sujeito através da educação.

Para a formação deste novo sujeito, no entanto, é necessário redefinir a organização no interior da escola. Segundo Philip Wexler, a formação desse sujeito deve atender às exigências do novo modelo de sociedade, no qual o principal agente da racionalização da educação, isto é, a escola, deverá buscar estabelecer parcerias com as empresas.

Não existe mais nenhuma tentativa de fingir que existe uma mediação pública e institucional entre a educação e a produção econômica. Desde a "transição da escola para o trabalho", passando pela redefinição do conhecimento educacional, até, finalmente, à redefinição do sujeito da escolarização, o estudante, a educação deve ser reorganizada para espelhar – como forma de organização – os novos e reestruturados locais de trabalho e, ao mesmo tempo, para lhes corresponder, através de uma transferência e um fluxo fácil do produto, na passagem desse produto, da situação de estudante para a de trabalhador.<sup>58</sup>

Observamos assim, a linguagem da educação transformada em linguagem do trabalho e do mercado de consumo. Desse modo, os professores terão que se transformar em "líderes de equipes", os diretores em "gestores" ou gerentes, os alunos em "clientes" e o conhecimento em "mercadoria cultural". Entretanto, a principal tendência na reforma educacional é reestruturar as escolas públicas à imagem das empresas, de forma que as escolas se tornem organizações de "alto desempenho". Tais organizações produzirão resultados de aprendizagem mensuráveis e de

qualidade, possibilitando que os empregos de alta qualificação sejam competitivamente obtidos por trabalhadores qualificados pela escola para atender a este mercado global. O novo “conhecimento mercador”, que a educação deverá produzir, está diretamente vinculado ao mercado de trabalho; a escola deverá organizar um currículo que seja voltado para o desenvolvimento das habilidades e competências da “vida real”.<sup>59</sup>

Segundo essa nova visão da educação, trata-se de uma mudança do foco do mundo acadêmico, ou do universo da cultura, para o foco do “mundo real”, em “tempo real”, sendo que a escola deverá adaptar o aluno para atuar nesse tal “mundo real”.

Segundo esta lógica, a escola até o momento, não cumpriu a função de formar sujeitos que se adequassem às exigências do mercado de trabalho, e, sobretudo, o conhecimento acadêmico científico foi desqualificado, assim como também a cultura de modo amplo.

Para Tomaz Tadeu Silva, a qualidade não é um problema novo para os empresários, que sempre estiveram preocupados com a questão da qualidade no processo produtivo. Mas, de acordo com as transformações sociais, estes empresários também transformaram suas relações com o sistema de produção e o mercado econômico, estabelecendo uma relação direta entre, Qualidade, Produtividade, Rentabilidade.<sup>60</sup> Essa trilogia, na qual se unificam os apologistas do gerenciamento competitivo, não pode ser tratada e nem pensada isoladamente, pois ao procurar qualidade procura-se no sistema produtivo a obtenção de uma maior rentabilidade. Todavia, o conceito de “qualidade” na educação não deveria ser pensado a partir desta lógica, a qualidade na educação deveria pressupor que não existe um único critério de qualidade, existindo sim, diversos critérios históricos que respondem a distintos princípios de qualidade social e política. Desse modo, aquilo que se coloca é o desafio

---

<sup>58</sup> C.f. WEXLER, P. “Escola Toyotista e Identidades da Fin de Siécle”. In. SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, A F. (orgs.) *Territórios contestados currículo e os novos mapas Políticos e Culturais*, Petrópolis: Vozes, 1998; p.162 e163.

<sup>59</sup> Expressão retirada do relatório 15/98; Relatora. Guiomar Namó de Melo.

<sup>60</sup> C.f. SILVA T.T. *Identidades terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996; *passim*.

de resistir a este discurso, problematizando o sentido de um mundo já dado, isto é, um mundo já estabelecido, e que se apresenta refratário às novas formas de pensar o social e o político. Assim, o desafio para os educadores será construir, não apenas um novo discurso, pois o discurso único é o principal problema que define o mundo contemporâneo, mas sim, novos sentidos que conduzam a idéia de qualidade na educação ao exercício da cidadania ampla, sem qualquer restrição de classe, gênero, etnia, sexualidade e diferenças de toda e qualquer natureza.

Entretanto, também no relatório para UNESCO, a proposta para a educação no Ensino Médio é a de uma educação que atenda às necessidades e exigências do mercado econômico.<sup>61</sup> Na citação abaixo se explicita essa intenção: “(...) a procura de educação para fins econômicos não parou de crescer (...) as comparações internacionais realçam a importância do capital humano e, do investimento educativo para a produtividade”.<sup>62</sup> No relatório encontramos o enunciado de que na América Latina, a proporção de repetência atinge a 30% do efetivo total, o que, segundo o texto, provoca desperdício de preciosos recursos humanos e financeiros.<sup>63</sup> Desse modo, a solução encontrada para o problema, aparece nos diversos programas de aceleração escolar disseminados por toda a América Latina. É inegável a necessidade de projetos pedagógicos que busquem encontrar soluções para os problemas da repetência e evasão escolar, mas, no entanto, o que temos presenciado são programas que visam atender apenas as exigências numéricas de aprovação e conclusão do ensino fundamental. Não atendendo princípios de qualidade nos quais o ensino e a aprendizagem estejam apresentados como aspectos determinantes do princípio de qualidade do ensino público.

O relatório organizado por Jacques Delors para a UNESCO em 1996, foi a referência principal para a elaboração dos documentos do Governo brasileiro que tratam dos novos rumos da educação. Esse Relatório foi apresentado como a panacéia

---

<sup>61</sup> Relatório Jacques Delors, foi um documento solicitado pela UNESCO para uma equipe de especialistas em educação. Tal documento foi coordenado por Jacques Delors e análise e propõem políticas de reformas para a educação na América Latina.

<sup>62</sup> Cf. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEB nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998. p.70.

que resolveria os problemas do Ensino Médio. Não negamos aqui os problemas enfrentados pelo Ensino Médio, mas, todavia, com as novas diretrizes tampouco se percebe resultados positivos; aquilo que se observa são alunos que concluem o Ensino Médio sem qualificação profissional, e sem conhecimento intelectual. Para muitos destes alunos, os três anos escolares são vistos como uma perda de tempo

Nos últimos anos houve de fato, no Brasil, uma grande ampliação no acesso à escola por parte dos jovens entre 14 e 17 anos.<sup>64</sup> Mas, ao mesmo tempo, não pôde ser traduzido em melhoria das condições do ensino ofertado. Um aspecto importante a ser observado em relação ao discurso do Governo Federal, no que tange à educação de Ensino Médio, é o fato de que esta é a primeira vez na história brasileira que o mesmo é incluído como ensino obrigatório na Lei de Diretrizes e Bases Educacional Nacional. A importância deste fato está na responsabilidade governamental em fornecer a população esta fase da escolarização, tornando-a obrigatória. No relatório que resultou no parecer 15/98, Guiomar Namó de Mello reproduz o discurso já contido em outros relatórios citados neste trabalho e que orientam as diretrizes da educação pública brasileira, e como deve ser organizada para enfrentar os novos desafios do mercado econômico e do sistema de produção pós-industrial.<sup>65</sup> Este parecer utilizou como referência principal o relatório Jacques Delors para a UNESCO para estabelecer os princípios norteadores da educação brasileira, princípios estes que são diretamente relacionados ao mercado econômico. De acordo com este parecer, deve-se formar alunos capacitados para as exigências da nova realidade econômica, que para tanto o ensino devesse abarcar tanto os conteúdos escolares temas como, a sensibilidade, a igualdade, a identidade, a leveza, a delicadeza e a sutileza.<sup>66</sup> O aluno também deve ser preparado para suportar a inquietação, conviver com o incerto e o imprevisível. E, apesar de tudo isso, primar pela qualidade e a estética da sensibilidade, buscando sempre o aprimoramento nas práticas e processos; ambos se associam ao prazer de

---

<sup>63</sup>Cf. DELORS, J.. *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*, São Paulo: Cortez, 1996.

<sup>64</sup> Cf. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEB nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. op. Cit.; p.66.

<sup>65</sup> Cf. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEB nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio; passim.

fazer bem feito e com satisfação. Como diz a relatora: “O ensino de má qualidade é, em sua feiúra, uma agressão à sensibilidade, e por isso, será também antidemocrático e antiético”.<sup>67</sup>

O texto segue esta linha de raciocínio pautada pela visão de que a escola deverá promover a formação de um sujeito sensível, criativo e inquieto. Entretanto, é um discurso vazio, com palavras de grande apelo emocional, mas sem conteúdo político.

A linguagem constituinte das novas políticas globais usa e abusa de um vocabulário proveniente dos movimentos sociais críticos, esvaziando –o, no entanto, de seu conteúdo político: o resultado dessa operação é possibilidade de uma linguagem sem história e desencarnada, privada de significado. Essa nova sintaxe representa uma grande armadilha para o pensamento crítico atual porque, ao eliminar os sentidos historicamente conhecidos, realiza um processo de naturalização dos significados, que deixa o campo político para habitar o campo da natureza ou da psicologia. Muito já foi escrito sobre as novas políticas educacionais, tanto de maneira apologética como de forma crítica; entretanto, ambas as formas discursivas empregam justamente esse vocabulário despolitizado para expressar, de modo que os textos acabam sendo impregnados de um vocabulário infinitamente extenso para nomear as transformações sociais do presente e para denominar a forma atual de organização dos Estados nacionais, como, por exemplo, globalização, neoliberalismo, capitalismo tardio, era da informação etc. Simultaneamente, para denominar as novas formas de exercício da política criaram-se outros termos, como por exemplo: flexibilidade, competência, qualidade, qualidade total, gestão de qualidade, interdisciplinaridade, multiculturalismo, cidadania, participação e crítica, todos eles elaborados ou re-elaborados pelo discurso econômico. Assim, resulta sintomático que a nova política educacional deriva dessa nova ordem econômica e política também seja tratada por meio desta mesma nova

---

<sup>66</sup> Cf. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEB nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.op.Cit.; p.75.

sintaxe despolitizada; não se trata apenas de uma mera substituição do vocabulário institucional pelo vocabulário empresarial, mas sim do produto de uma imensa transformação da própria percepção e do conceito de política e, conseqüentemente, do conceito de educação.<sup>68</sup>

Outro autor que apresenta uma discussão importantíssima sobre a reforma é Antônio Flávio Moreira, para quem esta reforma curricular tem o papel de agir como instrumento de controle da escola, do professor e do aluno. Para este autor, o currículo representa no interior da escola o sistematizador e organizador do espaço da sala de aula, sendo o currículo o meio que define as práticas escolares, correspondendo a um projeto cultural, uma seleção da cultura, uma escolha que parte de um universo mais amplo de possibilidades. Ainda para este autor, a nossa cultura constitui a fonte do que se inclui ou exclui para o currículo, refletindo, portanto interesses de um determinado grupo; assim, não cabe pensar o currículo como instrumento neutro a serviço do aluno por este se constituir como espaço de relações, de lutas, conflitos e de poder, constituindo-se também como um dos espaços de construção da identidade.<sup>69</sup>

Para Tomaz Tadeu Silva é no processo curricular que somos produzidos como sujeitos particulares, portanto, não podemos nos espantar com a importância que vem sendo dada a construção de novos currículos escolares para atender as políticas e reformas educacionais deste momento.<sup>70</sup> Segundo Antônio Flávio Moreira, ao abarcar tantos propósitos, as reformas educacionais têm na verdade uma função, a de se fazer crer que existe, de fato, uma estratégia política para melhorar a qualidade da oferta educacional. Porque os programas de reformas promovidos evocam uma ressonância na opinião pública, levando nos a acreditar que estamos vivendo um momento de

---

<sup>67</sup> Cf. BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CEB nº 15/98. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, op. Cit.; p. 75 e 76.

<sup>68</sup> Cf. CÉSAR, M. R. A. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle*, op. cit.; p.117

<sup>69</sup> Cf. Moreira, A. F. “O currículo como política cultural e a formação docente”. In: Silva, T.T. e Moreira A. F. (org) *Territórios Contestados, o currículo e os Mapas Políticos e Culturais*, Petrópolis, Vozes; 1998; *passim*.

<sup>70</sup> Cf. Tomaz. T. S. “Os novos Mapas Culturais e o Lugar do Currículo numa paisagem pós-moderna”. In: Silva, T. T. e Moreira A.F. (org) *Territórios Contestados, o currículo e os Mapas Políticos e Culturais*, Petrópolis, Vozes, 1998; *passim*.

grandes transformações sociais, mesmo quando os atores sociais envolvidos não participam do resultado da reforma. Entretanto, vêm se representados em um discurso de intenções, que acaba sendo reproduzido em sala de aula, mesmo que este não se reverta em novas práticas, que possivelmente transformariam a realidade social. Mas para que isto se tornasse realidade, seria preciso reordenar as novas formas de controle do social e do político. A escola representa um importante aparato

de controle ideológico e de qualificação de mão-de-obra, neste momento, ela é chamada a cumprir seu papel qualificando produtos para o mercado de trabalho.<sup>71</sup>

---

<sup>71</sup> C.f. Moreira, A. F. In: Silva, T.T. e Moreira A.F. (org) *Territórios Contestados, o currículo e os Mapas Políticos e Culturais*.passim.

#### **4. O PARANÁ E O PROEM (1996-2002)<sup>72</sup>**

Diante do quadro político apresentado nos capítulos anteriores podemos compreender, de forma mais específica, o quadro que se apresenta no Estado do Paraná no momento de implantação das políticas de reforma no Ensino Médio. De acordo com o relatório analisado neste trabalho, o programa de reformas implantado no Paraná no período de 1998 a 2002, faz parte de um projeto que tem como objetivo implantar uma ampla reforma no Ensino Médio. A reforma no estado do Paraná resultou de um acordo entre o estado e o BID, o Banco Interamericano de Desenvolvimento, sendo que o estado do Paraná teria o prazo de cinco anos para realizá-la. O período definido para a reforma delimitou o recorte da análise, pois, para esse trabalho, dentre o conjunto de textos analisados estão desde o relatório preliminar, assim como os relatórios que se seguiram nos anos de implantação. Assim, foi possível acompanhar o programa em sua implantação sob a ótica do gestor do programa, que neste caso é o estado do Paraná. No próximo capítulo desta dissertação, encontra-se também a análise da representação dos professores, diretores e equipe pedagógica, diretamente envolvidos no processo sobre esta reforma.

Entretanto, para uma melhor compreensão do processo neste capítulo encontra-se inicialmente a análise do relatório preliminar, no qual as diretrizes fundamentais do

---

<sup>72</sup> C f. PROEM: Programa expansão, melhoria e inovação do ensino médio do Paraná, que tem como objetivo a ampliação de vagas para o Ensino Médio e melhorar a qualidade do ensino para jovens.

programa foram expostas, seguindo com a análise dos relatórios de cada ano de implantação do programa.<sup>73</sup>

Este trabalho não se propõe a abordar a história da organização do ensino Médio no Paraná, entretanto, cabe aqui fazer um breve histórico das discussões iniciais que levaram a essa reforma. Vale referir que, no Paraná, na década de 1980, a educação no estado viveu um período caracterizado por um grande debate sobre a aplicação de propostas e projetos políticos pedagógicos vinculados fortemente com propostas democrática e com princípios de qualidade sempre abertos a discussão. Já no Governo de Roberto Requião, a partir de 1989, a educação não recebeu a mesma atenção, porém já se começou a pensar na necessidade de reformas que permitissem a democratização do acesso a escola e a informatização das mesmas. Sendo que, no Governo de Roberto Requião encaminhou-se Senado o pedido de empréstimo ao Banco Mundial para a melhoria das condições da educação no estado do Paraná. Com o Governo de Jaime Lerner, em 1994, a proposta de reforma foi reescrita nos termos daquilo que veio a ser o PROEM. Assim, o Paraná vem elaborando uma ampla reforma educacional na rede pública, com o objetivo de atender a todos os requisitos exigido pelo Banco Mundial e orientado pelo Governo Federal. O relatório do Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM explicita em sua apresentação que: “O programa é parte integrante da política da Secretaria de Estado da Educação do Paraná o Ensino Médio e será, em parte, financiado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID”.<sup>74</sup> Nesta apresentação encontramos detalhadamente a proposta da Secretária de Educação do Paraná sobre a implementação do projeto, que ocorrerá nos cinco anos, período este que deverá ser implementado em todo o estado. Este documento não deixa dúvidas quanto a sua relação direta com os interesses do mercado econômico mundial. Porém, segundo este

---

<sup>73</sup> Esse trabalho analisou todos os relatórios elaborados e apresentados, sobre o programa de reforma do Ensino Médio; Documento Síntese – Versão Preliminar, Setembro de 1996; Documento: Relatório de atividades de 1998, apresentado em Fevereiro de 1999; Documento: Relatório de atividades de 1999, apresentado em Abril de 2000; Documento: Relatório de atividades de 2000, apresentado em Abril de 2001; Documento: Relatório de atividades de 2001, apresentado em Fevereiro de 2002; Documento: Relatório de atividades de 2002, apresentado em Abril de 2003.

<sup>74</sup> Cf. Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná– PROEM, DOCUMENTO SÍNTESE, Apresentação. Curitiba, 1996; p. de Apresentação do Programa. S/N

relatório para que as proposta de melhoria do ensino sejam atingidas plenamente era também necessária à participação da comunidade, segundo o documento:

A garantia da efetividade da execução das ações propostas pelo Programa está relacionada ao engajamento da comunidade paranaense, em especial da educacional. Isto porque as propostas dele constantes implicam em mudanças pedagógicas e estruturais significativas para o alcance da equidade, eficiência e eficácia no Ensino Médio do Paraná.<sup>75</sup>

Entanto, aquilo que se observou na prática, em relação a participação da comunidade, foi a ausência desta comunidade e a participação da equipe que, naquele momento compunha o grupo de gestores da Secretaria de Educação e que, por sua vez estavam comprometidos com as propostas do grupo político que encontra-se na administração pública no momento que se propõem esta reforma. Neste caso os diretores das escolas, os chefes de área e os chefes de núcleo, que haviam sido indicados pelos grupos políticos que apoiavam o governo no período estudado. Esta questão nos leva a identificar os três principais conceitos expostos no texto, equidade, eficiência e eficácia, conceitos estes que estão diretamente ligados ao interesse do mercado, pois, encontram-se fortemente atrelado aos princípios que norteiam a dinâmica empresarial. Tais conceitos encontram-se diretamente relacionados aos conceitos de Gestão e Gerência de Qualidade Total, que como encontramos na introdução do documento têm o objetivo de atender as exigências do mercado produtor. Segundo o relatório do PROEM.

A estratégia preconizada pelo de Ação – Gestão 1995/1998 – Plano ABC da Secretaria da Educação da Educação, está orientada por três princípios fundamentais:

- I. Permanência do aluno na escola, assegurando-lhe melhor aproveitamento escolar e maior qualidade e relevância das aprendizagens;

---

<sup>75</sup> Cf. Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná.– PROEM, DOCUMENTO SÍNTESE, *op. cit.*; p. de Apresentação do Programa S/N

- II. Bons professores, proporcionando-lhes permanente capacitação e incentivos ao desempenho profissional;
- III. Participação da comunidade na condução do processo educativo, privilegiando o processo de alianças e parcerias.<sup>76</sup>

Podemos então perceber que o acesso e a permanência do aluno na escola é a principal preocupação do Governo do Paraná. Quando se trata de qualidade, o texto tem em sua concepção o conceito de qualidade determinado pelo mercado econômico pós-fordista. Porém, na realidade aquilo que se vive dentro das escolas é uma “pressão” dos chefes de área sobre os diretores, e dos diretores sobre os professores, que, nos conselhos de classe, são impelidos a aprovar alunos que não alcançaram o desempenho mínimo. Assim, a qualidade neste caso significa alto índice de aprovação de alunos, independente do conhecimento adquirido pelo aluno. Quando o documento e refere à qualidade profissional do professor, este prevê a capacitação dos docentes, o estímulo à ascensão por mérito e a mobilidade na carreira profissional. Prevê-se também a elaboração de um novo plano de carreira para profissionais da educação que atuam no Ensino Médio. Entretanto, aquilo que se observa na prática, ao longo dos últimos anos, é a contratação dos professores em caráter provisório, pelo Paraná Educação.<sup>77</sup> Tal situação divide os professores em três categorias: o professor efetivo, aprovado em concurso público; o professor contratado pela própria Secretaria da Educação, dentro do regime da CLT<sup>78</sup>; e o professor contratado pelo Paraná Educação. Estes dois últimos regimes de trabalho mantêm o caráter provisório do professor e da sua permanência na escola em que está trabalhando, encontrando-se sempre sob a ameaça da demissão ao final de cada ano letivo.<sup>79</sup>

---

<sup>76</sup> Cf. Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná – PROEM, DOCUMENTO SÍNTESE, *op.cit.*; p. 3.

<sup>77</sup> O Paraná Educação é uma empresa contratada pelo governo do Paraná para administrar o sistema de seleção e contratação dos novos professores da rede pública do sistema de ensino paranaense.

<sup>78</sup> Durante várias décadas o regime de trabalho definido pela Confederação das Leis Trabalhistas, a CLT, foi uma maneira corrente de contratar professores para ocuparem as vagas ociosas no ensino.

<sup>79</sup> C f. RESOLUÇÃO Nº. 168/2002; anexos.

Outro aspecto importante apontado no relatório do PROEM, diz respeito à participação da comunidade na condução do processo educativo. Isto se verifica no estabelecimento de alianças e parcerias para gerir as necessidades da escola, como a manutenção dos laboratórios de informática e a construção de áreas esportivas, levando as escolas a buscarem, junto às empresas locais, o financiamento dos recursos que pretendam oferecer. Os cursos oferecidos com tais recursos, por sua vez, deverão também ser financiados pelas empresas parceiras, o que implica em atender aos interesses das mesmas. Assim, cria-se uma vinculação direta entre a escola e a empresa, sendo que a autonomia da escola em buscar recursos na sociedade, por sua vez traduz-se em tornar-se veículo para a preparação de mão de obra para estas empresas. Este é o modelo de Ensino Técnico apresentado pela Secretária de Educação para o programa do ensino Pós-Médio.<sup>80</sup> O relatório do PROEM ao observar a necessidade “da aquisição de habilidades adequadas ao desempenho técnico em mercados de trabalho dinâmicos e competitivos<sup>81</sup>, de tal forma que direciona a forma do Ensino Médio para o atendimento das necessidades observadas. O que é pertinente, observar, é que não estamos questionando a formação técnica necessária ao aluno trabalhador, para sua inserção imediata no mercado de trabalho, e como veremos no capítulo seguinte”, a formação técnica do aluno compreende uma questão de extrema na visão dos professores. Estamos nesse trabalho interrogando a concepção que orienta tal formação, ressaltando que, até o momento, o Governo do Paraná não ofertou vagas para a formação técnica na rede pública de ensino, na maior parte das escolas da rede pública do Paraná. Esta formação, segundo os documentos analisados, é de responsabilidade do governo estadual, deveria dar-se nos cursos de Pós-Médio, isto é, cursos oferecidos aos alunos após o término do Ensino Médio, ou paralelamente ao Ensino Médio, propiciando as condições ao aluno, para este se insira no mercado de trabalho. Os cursos de Pós-Médio seriam ofertados pela educação pública.

Não há dúvida de que a universalização do ensino básico é uma grande conquista social, mas o acesso a este ensino simplesmente não representa uma melhoria na

---

<sup>80</sup> O Ensino Pós-Médio compreende uma modalidade de Formação profissional técnica.

qualidade do ensino brasileiro. No estado do Paraná, devido ao aumento da demanda e às novas exigências do mercado de trabalho, correu, no período estudado, uma grande ampliação no número de vagas do Ensino Médio. Entretanto, a consequência dessa ampliação foi o aumento do número de alunos por sala de aula, podendo variar de 50 á 60 alunos dependendo do período. Ao mesmo tempo em que ocorreu a implantação de uma crescente política de aceleração escolar, com os processos de

aceleração, o Estado eliminou a defasagem escolar entre série e idade, mas manteve uma defasagem significativa do conhecimento por parte do aluno.<sup>82</sup>

Ao analisarmos o relatório do PROEM podemos observar o emprego de uma nova linguagem que por sua vez redefiniu as relações de trabalho:

A educação média de formação geral visará o aprofundamento e consolidação das aprendizagens do ensino fundamental, proporcionando preparação básica para a cidadania e o mundo do trabalho. Será orientada pelos princípios da eficiência, eficácia e equidade. A educação profissional pós – média estará voltada para as demandas do desenvolvimento econômico do Estado e do mercado de trabalho. E organizar-se-á segundo a empregabilidade de seus futuros egresso.<sup>83</sup>

Ao buscar no relatório do PROEM o conceito de sujeito que o texto pretende criar, encontra-se a subjetividade sugerida por Michel Peters, o “Homo economicus”, isto é uma subjetividade voltada para o consumo.<sup>84</sup> Outro aspecto abordado no PROEM refere-se sobre a nova função do diretor da escola, que passou a ser o Gestor Administrativo, equiparando-se ao gerente que conduz a produção previamente definida na empresa, a escola deverá ser administrada objetivando a produção, o que significa adotar formas de avaliação utilizadas pela empresas. O que leva este novo

---

<sup>81</sup> Cf. Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná – PROEM, DOCUMENTO SÍNTESE, *op.cit.*; p 4.

<sup>82</sup> O programa de aceleração mais recente implantado no Paraná foi; um programa com o nome de Correção de Fluxo, que esteve em funcionamento no período de 1994 á 2000.

<sup>83</sup> Cf. Programa Expansão , Melhoria e Inovação do ensino Médio do Paraná – PROEM, DOCUMENTO SÍNTESE, *op.Cit* p 14.

sistema administrativo tem como base a implementação dos Sistemas de Avaliações Permanente. Esse sistema implica na avaliação das informações gerenciais e do desenvolvimento curricular, com o objetivo de avaliar o desempenho de alunos, professores e das escolas.<sup>85</sup> Neste ponto do PROEM vemos claramente o princípio de Gerência de Qualidade Total, tal como o sistema que já faz parte do processo de avaliação das empresas. Como é possível perceber, em nenhum momento, o

documento do PROEM se refere a democratização das instituições escolares. Assim, notamos que democracia e empresa são conceitos que não pertencem a um mesmo universo de valores. Desse modo, a eliminação da democracia do espaço da escola despolitiza a educação colocando-a em um espaço perigoso que diz respeito apenas às disposições do mercado de trabalho, produção e consumo.

Podemos então perceber a forma como a cultura da empresa se aplica ao modelo administrativo escolar proposto nas atuais reformas para a educação. Para efetivar sua ação o governo pretendeu desenvolver estratégias, como o Projeto de Planejamento Estratégico, o Sistema de Informações Gerências, o Sistema de Avaliação Permanente, a Unidade de Desenvolvimento de Currículo, o Projeto de Autonomia da Escola, o Projeto Mobilização Social e Marketing e o Projeto de Infra-Estrutura Administrativa.

Entretanto, o governo encontrou resistência na comunidade escolar a implantação desses programas, não conseguindo obter o consenso da comunidade escolar em torno dos projetos. Como tais projetos não atendem aos interesses das comunidades em que as escolas estão inseridas, e, sobretudo por não representarem uma demanda que advém da participação da mesma, a comunidade escolar vem criando dificuldades para a sua implementação.

---

<sup>84</sup>Cf. Peters, M. Governabilidade Neoliberal e Educação: In. Silva, T. T. O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 212.

<sup>85</sup> Esta avaliação permanente da escola passa por formas de controle adotadas pelo Estado tais como: Teste seletivo para o cargo de Direção, prova de avaliação para os alunos que conclui o Ensino Médio; Aqui especificamente o ENEM – exame Nacional do Ensino médio.

É possível perceber ao longo do relatório do PROEM, seu caráter impositivo, pois não interessa ao governo que se discuta suas ações quando o objetivo final destas ações é promover a despolitização do espaço da escola. Para alcançar os objetivos propostos pelo PROEM e atender às exigências contratuais do BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, seria necessário, segundo o Relatório Síntese do PROEM:

*(...) à instituição, implantação, implementação e manutenção do projeto, no período de cinco anos, para se executar o programa. Que ficará a cargo da Secretaria de Estado da Educação SEED, através da Superintendência de Educação/Departamento de Ensino de 2º Grau – DESG. Contará*

*para tanto, com um gerente geral de execução e uma equipe multidisciplinar responsável pela implementação das ações pertinentes aos diversos componentes do programa. O gerenciamento do PROEM ficará a cargo da Unidade de Coordenação do Programa – UCP/PROEM, a que cabe assegurar a eficiência e a eficácia dos processos de planejamento implantação, monitoramento e ação prevista, em consonância com as normas e orientações emanadas do agente financiador – BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento.<sup>86</sup>*

Com este programa, a partir de 1996, as matrículas do Ensino Técnico foram encerradas praticamente em todas as escolas que o ofertavam. Entretanto, algumas exceções se deveram a pressões de sindicatos, partidos políticos, de alguns diretores das escolas que tradicionalmente ofertavam cursos técnicos. Paralelamente a outros setores organizados da sociedade civil, conseguiu-se com essa mobilização, obter do governo a permissão para que as decisões a respeito desse tema fossem tomadas pelos Conselhos Escolares.<sup>87</sup> Como essa possibilidade deu-se quando muitas escolas já haviam cumprido a determinação do governo, assim, a eficácia da medida foi restrita e logo suplantada pela determinação do governo de não ofertar o Ensino Técnico

---

<sup>86</sup> Cf. Programa Expansão, Melhoria e Inovação do ensino Médio do Paraná -PROEM, DOCUMENTO SÍNTESE, op.Cit p 53.

Profissionalizante, a partir do início do ano letivo de 1997. Segundo o relatório do Programa os recursos alocados seriam de R\$ 100 milhões de investimentos sob forma de empréstimos que advém do BID; com contrapartida do governo estadual de R\$ 122 milhões, que serão investidos no decorrer de cinco anos.<sup>88</sup>

Há muitos aspectos a serem analisados sobre o PROEM, porém aqui coube analisar dois aspectos. O primeiro diz respeito à forma como se finaliza o Ensino Técnico Profissionalizante nas escolas públicas do Paraná. Tal proposta consistiu em separar a educação geral da formação profissional, seguindo em direção às propostas do Banco Mundial adotadas pelo governo federal na gestão de Fernando Henrique Cardoso, determinado pelo decreto 2208/97.<sup>89</sup> O que encontramos no estado do Paraná foi o mesmo encaminhamento, através do qual o Ensino Médio passou a ser

ofertado apenas na modalidade de educação geral, passando o ensino profissional a ser desenvolvido como modalidade específica. Entretanto, as instituições com tradição na oferta do Ensino Técnico puderam transformar-se em Centros de Educação Técnica, distribuídos pelo Estado em atenção às peculiaridades regionais. Segundo esta proposta, a localização dos centros deveria ser com base em debates com as comunidades locais e em estudos socioeconômicos que evidenciassem a vocação regional e a empregabilidade. De acordo com os relatórios do PROEM, o fator decisivo na definição do “(...) número de vagas a ser ofertados, seria a empregabilidade. O objetivo seria o de não cometer os erros existentes da oferta de ensino profissionalizante, sem levar em conta a demanda estabelecida pelo setor produtivo”.<sup>90</sup>

O segundo aspecto apresentado refere-se às conseqüências da reformulação proposta para a democratização do Ensino Técnico. Nesse aspecto pode-se verificar que a solução adotada para instituir as relações da educação geral com a formação profissional resultou no estabelecimento da ruptura definitiva de ambas, do ponto de

---

<sup>87</sup> Conselho instituído democraticamente pela escola, que escolhe seus membros em eleição. Realizada junto à comunidade.

<sup>88</sup> Cf. Programa Expansão, Melhoria e Inovação do ensino Médio do Paraná – PROEM, DOCUMENTO SÍNTESE, op.Cit p.68.

<sup>89</sup> Este decreto é citado no relatório referente às atividades de 2000, p.43.

vista da estrutura de ensino, uma vez que a proposta do PROEM obedeceu à seguinte racionalidade: - para os alunos que passassem pelo crivo da seletividade, um Ensino Médio acadêmico, vinculado ao trabalho de forma ampla, assegurando a formação indispensável para o exercício da cidadania e tendo como objetivo a continuidade dos estudos; - para os que não o conseguissem, seria ofertado o ensino profissional, integrando diferentes formas de educação para o trabalho, por meio do qual o jovem receberia alguma formação para inserir-se no mercado de trabalho.<sup>91</sup>

No que diz respeito à participação da comunidade no programa de reformas foi o de entendimento exclusivo da Secretária de Educação que esta participação deveria ocorrer apenas como forma de legitimação de seus programas de reformas para a educação pública. Em nenhum momento houve espaço para a discussão junto à

comunidade. No caso específico da comunidade escolar, professores e equipe pedagógica, foram convidados apenas a reformular suas práticas pedagógicas para que estas atendessem ao interesse do governo local e as diretrizes do Governo Federal da década de 1990, o que vale dizer, que a política dos organismos internacionais encontrou em nossos governos as condições, e os parceiros ideais para a implementação da lógica que rege o mercado econômico no espaço público, determinando, assim, a nova lógica da política local.

O roteiro apresentado a seguir poderá nos mostrar o caminho que o Governo do Estado do Paraná seguiu para definir suas políticas de reformas na educação. O texto Preliminar do PROEM afirma que este deveria ser implantado no decorrer de cinco anos. O que se segue é uma análise do processo de implantação do PROEM.<sup>92</sup>

---

<sup>90</sup> Cf SEED/PR, 1995, pp.5

<sup>91</sup>Cf. PROGRAMA EXPANSÃO, MELHORIA E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ – PROEM, DOCUMENTO:Relatório de atividades de 1999,passim.

<sup>92</sup> Analisamos os relatórios referentes aos anos de 1998, 1999, 2000, 2001, 2002, 2003. Estes não foram analisados em sua totalidade, procuramos destacar e trabalhar com os conceitos presentes no documento e que tiveram ressonância na fala dos(as) entrevistados(as), que será apresentada no capítulo seguinte.

Com a orientação do relatório preliminar para a implantação do PROEM, os relatórios apresentados nos anos seguintes seguiram as diretrizes com sucesso. Segundo a equipe que acompanha a implantação do PROEM, que deveria ocorrer no período de cinco anos, os relatórios apresentam os passos dados para a implantação do PROEM no primeiro ano. Mostrando o que já foi feito e como está a programação para os anos seguintes.

Em fevereiro de 1999 foi apresentado o relatório referente às atividades de 1998. Na introdução do relatório foi apresentada uma justificativa sobre a demora para a implantação do PROEM que aguardou de agosto de 1996 a dezembro de 1997 pela aprovação do Senado Federal, para firmar o empréstimo, que estava no acordo com o BID. Mesmo com tal demora foram iniciadas diversas atividades no sentido de iniciar a implantação do Programa.<sup>93</sup> Como está apresentado no relatório:

A implementação do PROEM está inserida nas estratégias de política educacional da Secretaria de Educação definidas no Plano ABC – Alunos permanecendo com sucesso na escola, Bons professores atuando com competência e Comunidade participando da condução do processo educativo.<sup>94</sup>

Com o propósito de aumentar a eficiência, eficácia e equidade do Ensino Médio, foi trabalhando com estes conceitos que a Secretaria de Educação do Paraná definiu a estrutura do que denominou de subprogramas, que são três: Melhoria da Qualidade do Ensino Médio, Modernização da Educação Técnica Profissional e Fortalecimento da Gestão.<sup>95</sup> No ano de 1998, como foi apresentado no relatório, foi investido no PROEM 86% do que estava previsto para aquele ano, sendo que tal investimento se deu na melhoria da estrutura escolar tais como; Feira de Informática e a adaptação da estrutura física das escolas. Segundo o relatório tais atividades promoveram a melhoria da qualidade na oferta do Ensino Médio.<sup>96</sup>

---

<sup>93</sup> Relatório Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná, Documento de atividades de 1998. Introdução, p. 4.

<sup>94</sup> Relatório Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná, op.Cit., p. 4.

<sup>95</sup> Relatório, 1999, p.6.

<sup>96</sup> Relatório, 1999, p.7.

Das ações desenvolvidas no período de 1998 a de maior destaque foi a Feira de Informática, sendo considerada uma ação de investimento em infra-estrutura.<sup>97</sup> Outro aspecto importante foi apresentado no relatório de 1998, como Modernização Curricular, que segundo o relatório teve como objetivo a elaboração de novos currículos para os cursos técnicos que será oferecido na modalidade Pós-Médio; que segundo o relatório foi uma tarefa realizada de acordo com os parâmetros da Lei de Diretrizes e Bases da Educação e o Decreto nº 2208/97 do Ministério da Educação, que regulamenta a educação profissional.<sup>98</sup> Outro aspecto bastante valorizado pelo programa de reformas se referiu a atividades como a Mobilização Social, o Marketing de Planejamento Estratégico, o Sistema de Informações Gerenciais e o Sistema de Avaliação Permanente, que visaram qualificar diretores das escolas para o exercício da administração escolar de acordo com as novas diretrizes a Secretaria de Educação.<sup>99</sup>

No aspecto estrutural o relatório destacou o investimento em reformas dos prédios escolares para adequar a estrutura física à implantação do novo currículo. Em destaque ficou a participação da comunidade no processo de reformas das escolas que foram escolhidas de acordo com critérios especificados pela Secretaria de Educação. As escolas administraram os recursos e a reforma realizada junto com as Associações de Pais e Mestre, o que foi considerado pela Secretaria de Educação como a descentralização de recursos e autonomia escolar. Tal aspecto foi reforçado pelo ex-secretario de Educação do Paraná Ramiro Wahrhaftig:

Estamos no caminho para fazer com que todas as escolas públicas estaduais possam oferecer à comunidade uma boa infra-estrutura aliada à qualidade de ensino. Esse ganho de qualidade está sendo conquistado com a autonomia das escolas. A

---

<sup>97</sup> A feira de informática foi realizada entre 20 a 28 de junho de 1998 em Faxinal do Céu, com o objetivo de possibilitar ao diretores das escolas de aderiram ao PROEM adquirir computadores para suas escolas. Relatório de 1999, p 40 e 41.

<sup>98</sup> Relatório, fevereiro, 1999. p.7.

<sup>99</sup> O que é destacado na pagina oito é que cada passo de implantação do PROEM é submetido a aprovação do BID. No que é apresentado como atividade de Sistema de Avaliação Permanente esta diretamente ligado ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM.

política de descentralização adotada nesta gestão, com o repasse direto de recursos para as APM's, está dando [sic] ótimos resultados.<sup>100</sup>

Desta forma as escolas conheceram a política de descentralização do Governo do Estado do Paraná. A etapa seguinte foi uma série de eventos, com o objetivo de elaborar o novo currículo para o Ensino Médio compatível com as metas do PROEM e os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB.<sup>101</sup> As atividades desenvolvidas pela equipe responsável pela execução do PROEM foram os seminários, Tendências Mundiais para elaboração do Currículo do Ensino Médio, em março de 1997; Contribuições das IES – Instituições de Ensino Superior para Elaboração do Currículo do Ensino Médio, em maio de 1997; e Teleconferências sobre a Reformulação do Currículo do Ensino Médio, entre maio e agosto de 1997. Tais

eventos tiveram como objetivo trazer ao professores os conteúdos referentes a proposta do PROEM, levando assim, os professores a se adequar a nova linguagem que o Governo agora impõe as escolas. No decorrer de 1998 ocorreram vários outros seminários com o objetivo de atualizar e motivar o professor, segundo o relatório.<sup>102</sup> Em 1999 os professores juntamente com a equipe pedagógica das escolas que haviam aderido ao PROEM iniciaram a elaboração do novo currículo para o Ensino Médio seguindo as diretrizes estabelecidas pelo entendimento que a Secretaria de Educação do Paraná tinha da Lei de Diretrizes e Bases.

Importante ressaltar que os currículos elaborados pelos professores e equipe pedagógica das escolas foram submetidos à aprovação das equipes da Secretária de educação do Paraná, e quando não aprovadas voltavam para as escolas para serem refeitas de acordo com as determinações pré-estabelecidas pela Secretária de Educação do Paraná. Os currículos eram orientados pelos princípios pedagógicos da

---

<sup>100</sup>C.f. Relatório Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná, Documento de atividades de 1998. Introdução, p. 32.

<sup>101</sup> Relatório, 1999, p.36.

<sup>102</sup> Relatório, 1999, p.38.

Identidade, Diversidade, Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização tendo como parâmetros os objetivos do PROEM.<sup>103</sup>

O princípio da “flexibilização” do currículo foi outorgada pela LDB e pelas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio. Para tanto, foi contratada a consultoria internacional de Joseph Fischer, com o objetivo de fornecer o aporte teórico e metodológico para os estudo sobre políticas de implantação de propostas curriculares inovadoras<sup>104</sup>. Também foi realizada uma pesquisa em parceria com a UNESCO e executada pela Universidade Federal do Paraná intitulada Juventude, Violência e Cidadania.<sup>105</sup> A equipe que coordenou o PROEM acreditou que tal estudo seria importante para o processo de elaboração de currículos para o Ensino Médio.

A Feira de Informática, que aconteceu em Faxinal do Céu em 1998, onde os professores e diretores das escolas que aderiram ao PROEM puderam adquirir os

equipamento de informática para formar os laboratórios nas escolas, adequando assim seus currículos as exigências do novo programa para o Ensino Médio do Paraná. Como explicita o relatório de 1999, somente as escolas que aderiram ao PROEM foram beneficiadas com esta compra.<sup>106</sup> Lembrando que a aquisição dos computadores estava diretamente ligada a melhoria da qualidade do ensino. O relatório ainda ressalta as atividades com o objetivo de implantar um novo programa para o Ensino Técnico que inda estava em fase de elaboração, tendo como objetivo a modernização do ensino Técnico para então implanta-lo.<sup>107</sup>

Na política de fortalecimento da gestão escolar o programa do PROEM buscou na avaliação permanente a legitimação para o sucesso do seu programa de reformas encontrando no ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio <sup>108</sup> seu grande aliado. Pois a partir dos resultados apresentados pelos alunos na provas deste exame nacional

---

<sup>103</sup> Relatório, 1999, p 38.

<sup>104</sup> Relatório, 1999, p.39.

<sup>105</sup> Relatório, 1999, p.40.

<sup>106</sup> Relatório, 1999, p.41.

<sup>107</sup> Relatório, 2003, p.39.

poderia-se então avaliar a qualidade do ensino ofertado pela escola pública do Estado do Paraná.

As atividades realizadas nos anos seguintes foram monitoradas pelo BID, com o objetivo de acompanhar a aplicação dos investimentos acordados entre as partes, isto é, BID e Governo do Estado do Paraná. Neste período o PROEM sofreu ajustes para se adequar às condições econômicas brasileiras e mundiais, que neste momento sofreram forte crise no setor cambial. Ainda assim, as atividades puderam ser realizadas quase que em sua totalidade. Uma atividade bastante valorizada pela coordenação do PROEM foi o fortalecimento da gestão administrativa escolar, realizada com muitas atividades de qualificação, bem como a oferta de curso de especialização em gestão para os diretores e professores, com prévia seleção. No relatório referente às atividades de 2000 foi citada, a realização de seminários realizados pela empresa Amaná – Key contratada para capacitar diretores e professores afim de que eles pudessem gerenciar as escolas com mais eficiência adequando-se as modernas técnicas de gestão.<sup>109</sup> Como já citamos neste trabalho a orientação desta nova forma de gestão escolar seguiu as diretrizes empresariais com objetivo claro de atender as demandas do mercado econômico. No ano de 2002 como foi ano de eleição para Governo do Estado e Presidência da Republica, o PROEM sofreu ajustes e readequação, que demandou mais dois anos para a conclusão do Programa de reformas para o Ensino Médio. Porém o projeto foi suspenso ao final do ano de 2002 em virtude da mudança de gestão, sendo retomando, segundo relatório, em 2003.<sup>110</sup>

Como explicita esse trabalho, neste capítulo fizemos uma breve critica da orientação do PROEM, no mais apresentamos as informações fornecidas pelos relatórios anuais. No capítulo seguinte apresentaremos as representações dos educadores que foram convidados para participar da elaboração dos relatórios apresentados pela equipe técnica da Secretaria de Educação. Assim, os professores,

---

<sup>108</sup> Análise pertinente a esse tema será abordado pelos entrevistados para este trabalho, que será analisada no capítulo seguinte.

<sup>109</sup> Relatório, 2000, p.41.

<sup>110</sup> Relatório, 2003, p.36.

diretores e equipe pedagógica de duas escolas de Curitiba foram entrevistados para este trabalho, e fizeram suas avaliações, que analisamos em contraponto ao discurso apresentado nos relatórios da Secretaria de Educação. De acordo com as avaliações da equipe técnica que coordena o programa de reformas para o Ensino Médio os resultados apresentados foram satisfatórios.

O que nos levou a fazer uma entrevista com a gerência do PROEM foi o fato de que nas entrevistas realizadas no Colégio José Guimarães, que aderiu ao PROEM, muitos dos entrevistados afirmaram que a escola não fora atendida no que se referiu aos programas definidos nos relatórios apresentados pela equipe técnica do PROEM. Tal entrevista nos foi bastante reveladora quanto ao objetivo real do PROEM, esclarecendo também a relação estabelecida entre o poder local e os órgãos financiadores, bem como o que o Governo entende por qualidade para o Ensino Médio do Paraná.

O objetivo geral do PROEM é um pouco assim o aumento da eficiência, eficácia e equidade do Ensino Médio no Paraná. É na realidade política e aí cabe qualquer coisa é claro ninguém vai dizer que não tá aumentando a eficiência. Então você redesenha um pouco as ações um pouco em função da coisa, o programa que nós obtemos o aval no governo anterior; o governo do Requião, ele não previa reforma ele previa ao revés, ou seja; ao contrario ele previa uma reformulação em educação profissional, mas não uma redução em educação profissional como foi efetivamente negociada com o organismo financiador. Isso foi redesenhado de acordo com alguns interesses do grupo político que entraram no momento. De acordo com a política que o Estado que implementar, poder local.<sup>111</sup>

Nesta fala podemos identificar dois temas já abordados neste trabalho, estando eles interligados. No que se refere ao entendimento da Secretaria de Educação sobre o objetivo, a eficiência e a qualidade do ensino no sistema de ensino público, com a

---

<sup>111</sup> (Gerente de Planejamento e Controle do PROEM).

implementação do PROEM. Como já citamos neste trabalho os organismos internacionais que financiaram este programa de reformas fizeram suas exigências, e estas estavam de acordo com os interesses do grupo político local que está no governo do Estado no momento de implementação das reformas. Quando questionamos sobre a qualidade obtida para o Ensino Médio a partir dessa reforma obtivemos esta resposta:

O programa na realidade é claro que ele prevê melhoria da qualidade sem dúvida ele prevê a melhoria da qualidade. Mas ele é muito mais um programa de investimento e de expansão do Ensino Médio eu falei a você, no ano de 1994 tínhamos 236 mil alunos no Ensino Médio, nos fechamos o ano de 2000 com quase 500 mil alunos no Ensino Médio então quase dobrou.<sup>112</sup>

A política de reformas para o Ensino Médio do Estado do Paraná representada pela equipe técnica da coordenação do programa partiu do pressuposto de Qualidade na Educação a partir da lógica apresentada pelo mercado e que faz parte do universo empresarial. Assim, quando o governo se propõe a fazer uma reforma e ele afirma que os princípios que norteiam suas ações são os mesmos determinados pela lógica da empresa. Ele redefine o sentido político da educação, colocando-a na esfera do mercado, transformando o conhecimento em apenas mais um produto a ser consumido.

---

<sup>112</sup> (Gerente de Planejamento e Controle do PROEM)

## **5. VOZES AUSENTES**

As duas escolas escolhidas localizam-se em dois bairros diferentes da cidade de Curitiba. O Colégio José Guimarães está localizado na região Sul de Curitiba, sendo conhecido como um Colégio tradicional no bairro. Sua fundação ocorre em Dezembro de 1975 como apresenta o diário oficial, oferecendo ensino de 1º e 2º graus ainda no Governo de Jayme Canet Junior. O colégio que também oferecia curso de ensino profissional, a partir do processo de municipalização do ensino fundamental, passa a oferecer apenas o Ensino Médio. E a partir do ano de 2001 não oferece mais o ensino profissional. Este Colégio conta hoje com um corpo docente de 65 professores, em sua estrutura física tem doze salas de aula e 1.500 alunos, número que pode sofrer alteração dependendo da demanda anual. Localiza-se no Bairro da Vila Hauer.

O Colégio Paulo Leminski está localizado mais ao Norte de Curitiba e é reconhecidamente um Colégio de resistência às decisões da Secretaria de Educação. Antes de se tornar colégio, suas instalações abrigavam o lar Yvone Pimentel, fundado em 1969, destinado a meninas vindas do Educandário Nossa Senhora das Dores. O local servia como casa de reeducação de meninas infratoras, até que, em 1978, a unidade sofreu uma reestruturação passando apenas a receber crianças órfãs. Em 1982 a unidade passa a funcionar como semi-internato, sofrendo algumas modificações até 1992. Em Março de 1993 começa o processo para transformar o lar em Colégio, o que ocorreu em 1994 em função de aprovação pela Seed. Em 1996 o Colégio quase foi transformado em dormitório esportivo, porém, como tinha na base de sua organização a Associação de Pais e Mestres, a escola foi mantida. O prédio pertencente ao Colégio não tinha sua totalidade ocupada até o momento da pesquisa, tendo em torno de 33 salas de aulas em funcionamento, com aproximadamente 120 professores e 2800 alunos, lembrando que estes números podem sofrer alterações de acordo com a demanda e a procura de alunos pela escola.<sup>113</sup>

Como afirmado no capítulo metodológico, foram escolhidos duas escolas e três grupos de entrevistados, sendo eles: Diretores e ex-diretores, Equipe pedagógica e professores. Definiu-se um roteiro de perguntas que foram divididas em três blocos que apresentam as três variáveis que nos dão a compreensão das representações das equipes de profissionais das duas escolas, a partir das formas de participação desses grupos no processo de reformas do Ensino Médio do Paraná.

- Definição do PROEM;
- Participação da escola;
- Melhoria na qualidade do Ensino;

---

<sup>113</sup> Informações obtidas nas secretarias das escolas pesquisadas.

Realizamos a pesquisa de campo no período de Abril a Junho de 2003. O período dedicado as 23 entrevistas realizadas foi relativamente longo, em razão das dificuldades de tempo por parte dos entrevistados, devido ao calendário escolar, visto que todos os entrevistados trabalham 40 horas por semana. As entrevistas realizadas foram profundamente importantes e de grande contribuição para a compreensão do processo de reformas na educação do Paraná na década de 1990. Utilizando a teoria das Representações Sociais para a análise das entrevistas, poderemos ter uma melhor compreensão da representação elaborada pelos agentes diretamente relacionados com o processo de reformas pela qual passa Ensino Médio no período analisado, de 1996 a 2002. Como afirma Moscovici<sup>114</sup> os significados das representações são compartilhados por um mesmo grupo. Assim, procuramos identificar como os professores, diretores e equipe pedagógica estão construindo o significado da reforma, para a partir deste significado construir suas representações sociais relativas à implantação ou não implantação do PROEM em suas escolas.

As representações sociais, como já destacado no capítulo dois, englobam vários fenômenos, tais como crenças, valores, opiniões e impressões, mas, sobretudo, implicam num processo cognitivo e de construção analítica do objeto representado num processo de interação social sobre determinada realidade. Procuramos destacar como estes atores estão construindo o significado de suas representações sobre o PROEM, visto que através destas representações eles reconstróem suas práticas e as expressam através da linguagem. Segundo Jodelet<sup>115</sup>, ao tentarem falar sobre o assunto questionado, as pessoas acabam apresentando os seus significados.

As entrevistas foram o instrumento escolhido para chegarmos à análise das políticas públicas da reforma na educação do Ensino Médio do Paraná. Assim podemos analisar o contraponto entre a fala do Gestor da Educação Pública no Paraná e também dos receptores destas ações. Nas respostas obtidas nas entrevistas foi possível perceber que há um grande descompasso entre o que o Governo afirma fazer

---

<sup>114</sup> MOSCOVICI, S. *Sobre as representações sociais*. Núcleo de Psicologia Social do Departamento de Psicologia da Universidade de Santa Catarina, 1995. Mimeo.

<sup>115</sup> JODELET, D. (Org) *As Representações Sócios*. RJ: Ed. UERJ, 2001.

e o que os agentes da educação no espaço da escola afirmam receber, como foi visto no capítulo anterior, em que analisamos os relatórios apresentados pela equipe que coordena o Programa de reformas – PROEM.

Neste momento do trabalho, apresentaremos as vozes que não foram ouvidas pelo Governo para a elaboração de seu projeto de reforma para o Ensino Médio do Paraná. Para realizar esta parte do trabalho foi necessário percorrermos diferentes caminhos, para que pudéssemos conhecer as representações que estes atores fazem da política de reforma para o Ensino Médio do Paraná na década de 1990. Isto nos levou a fazer roteiros diferentes para as entrevistas realizadas com os diferentes grupos, visto que, por exemplo, os diretores das escolas escolhidas tiveram participações diferentes no processo de reforma, o mesmo acontecendo, também, com a equipe pedagógica de cada escola.

Para melhor trabalharmos os conteúdos das entrevistas, as duas escolas foram separadas, tanto mais que uma empreendeu a reforma e a outra não. Não nos interessava julgar o mérito de uma escola haver empreendido tal reforma e a outra não, mas apenas analisar a relação entre os conteúdos representados pelas entrevistadas.

### **5.1. Colégio José Guimarães**

Analisando a fala das entrevistadas que atuam e atuaram no Colégio José Guimarães, nos ativemos a uma questão importante, apresentada pelos agentes diretamente ligados às escolas. Trata-se do objetivo da reforma do Ensino Médio, considerado necessário pelas entrevistadas, ainda que questionassem a condução do processo, isto é, o modo como a reforma como foi implementada. Para esses atores era necessária uma ampla discussão sobre o ensino profissional, o que não teria ocorrido. Com a reforma, o Colégio José Guimarães deixou de ofertar o ensino profissional. A direção, a equipe pedagógica e os professores que atuavam no período da reforma afirmaram que o ensino profissional ofertado neste Colégio era reconhecido pela comunidade como de excelente Qualidade.

*“Avaliando, não foi benéfico para a escola, era uma escola que tinha qualidade, era reconhecida pela comunidade, a maioria dos alunos já saía da escola com emprego”.*(Supervisora e Professora do Colégio José Guimarães).

O resultado esperado com a implantação do PROEM ficou aquém da expectativa dos professores, pois a retirada dos cursos técnicos e do curso de Magistério desmontou estruturas consolidadas, perdendo-se, por exemplo, a estrutura de recursos humanos e técnicos antes oferecidos. O Colégio passou a oferecer apenas o Ensino Médio, o qual, segundo a Supervisora, não corresponde em termos de qualidade em relação ao ensino profissionalizante oferecido antes da reforma. Portanto, a reforma não ofereceu um programa educacional que desse conta da nova realidade apresentada para a escola. As medidas adotadas não foram compreendidas pelos profissionais que atuavam no Colégio e nem se conseguiu obter uma adequação da reforma à realidade da escola, comprometendo assim toda a formação de um grupo de alunos.

### 5.1.1. Definição do PROEM

Neste momento do trabalho, apresentaremos e analisaremos as respostas das entrevistadas sobre o PROEM, consideradas como vozes ausentes ao longo do processo de reforma do Ensino Médio do Paraná, pois, ainda que diretamente envolvidas na política de sua implantação, não foram convidadas a participar da própria elaboração da reforma. Isto é percebido quando as entrevistadas são questionadas sobre seu entendimento do que é o PROEM. Neste Colégio entrevistei três professoras, a atual diretora, a vice-diretora, a supervisora, a coordenadora pedagógica e a ex-diretora. Segundo uma das entrevistadas, o PROEM.

*“Era um projeto de implantação de ensino médio, que retirou da escola todos os cursos profissionalizantes”.* (Professora do Colégio José Guimarães).

Nesta resposta, encontra-se a percepção de que se trata da implantação de uma nova proposta para o ensino do jovem, tendo como o objetivo não mais o de profissionalizá-lo. Na resposta da atual diretora, já percebemos uma compreensão relacionada ao discurso oficial. Segundo esta entrevistada, a escola precisa adotar o PROEM para receber as melhorias ofertadas pelo Estado:

*“PROEM foi um programa. Um programa de melhoria e qualidade do ensino, mas ele implica em algumas formas de administração da escola né para entrar no PROEM a escola precisaria adotar, aceitar certas regras que o Estado estava encaminhado pra escola. Nós tínhamos, contabilidade, secretariado e administração e o magistério”.*(Diretora do Colégio José Guimarães)

A diretora, ao responder, especifica quais foram as transformações pelas quais passou o Colégio José Guimarães, dando a essas transformações um sentido que permeia sua fala. A reforma é entendida como apresentando melhorias na qualidade do ensino, tendo, entretanto, certas conseqüências administrativas, tais como a perda do ensino profissionalizante antes oferecido pela Escola. Em outras palavras, considera-se a retirada do ensino profissionalizante, que é uma questão educacional, como parte de uma transformação puramente administrativa, em consonância com os documentos da Seed.

*“Bom, é o ensino médio que cessou os cursos técnicos e passou a ser somente o ensino médio”.*(Coordenadora Pedagógica do Colégio José Guimarães).

A representação aqui está relacionada ao fim do ensino técnico, instituindo algo tido em sua representação como apenas o Ensino Médio, o que não oferece uma possibilidade de formação profissional aos alunos da escola pública.

*“Bom, na verdade foi um pouco imposto a questão do PROEM, a gente chamou os pais, fizemos reuniões e chegamos a seguinte conclusão com isso: os pais..., pra não ter verba e continuar os cursos, né?”.*(Vice-diretora do Colégio José Guimarães).

Na resposta da vice-diretora encontramos, implícita, uma representação que difere um pouco das demais, pois ela vê o que está implicado na proposta, ou seja,

sem a retirada dos cursos profissionalizantes às escolas não receberiam as verbas referentes ao PROEM.

*“Olha, o que eu conheço por PROEM, acho que é um programa que o Estado implantou aí, que simplesmente destruiu toda uma estrutura que tinha, né, do ensino profissionalizante, porque de certa forma eu acredito que os cursos que estavam acontecendo, o nível de profissionalização, davam uma oportunidade a aqueles alunos que estavam fazendo esses cursos de ter uma profissão, eles poderiam sair daqui e arranjar um trabalho qualificado”.* (Professora do Colégio José Guimarães)

Esta representação apresenta o caráter negativo que a professora dá ao PROEM, mostrando sua leitura sobre o programa implantado pelo Estado. Quando a professora diz que foi destruída a estrutura profissionalizante antes existente, está ao mesmo tempo afirmando que os alunos perderam uma possibilidade de terminar a escola e arrumar um trabalho qualificado.

*“Eu entendo que é a banalização do Ensino Médio, é uma forma de você fornecer, digamos assim, um ensino que não qualifica pra nada, mas não importa, porque o mercado precisa de mão-de-obra barata sem qualificação nenhuma. É um projeto que visa mais os interesses políticos de que a formação de uma população, não importando se tem uma faixa da população que fique prejudicada ou não”.* (Professora do Colégio José Guimarães)

Esta resposta também reforça o caráter negativo da proposta do PROEM, representando-a como desqualificadora do ensino oferecido anteriormente. Também se reforça que a proposta tem interesses políticos relativos à formação de uma mão-de-obra desqualificada, sem levar em consideração as vantagens que o ensino profissionalizante oferecia. Para estas entrevistadas, o PROEM desqualifica o papel de formação profissional oferecido pelo Colégio José Guimarães, e não oferece uma formação de conhecimento geral, o que leva os alunos a perder o interesse pela escola. Esta percepção está representada nas seguintes respostas.

*“O ensino médio, qual é a proposta educativa? Não sei se isso só é por parte dos alunos que a gente percebe, mais que é por parte dos alunos, mas eu acho que por parte dos professores também, não fica muito claro o que é o ensino médio, por isso que o que há, assim, o desinteresse*

*total, e eu acho assim que a educação mesmo, ela tá perdendo em todos os sentidos”.*(Professora do Colégio José Guimarães).

O desconhecimento do que seja o Ensino Médio como proposta educativa, sobretudo por parte dos alunos, mas também, em alguma medida, por parte dos próprios professores, é o que, segundo uma das professoras entrevistadas, está levando ao total desinteresse pela escola por parte dos alunos. Percebe-se uma crise no próprio sentido da educação, que afeta tanto aos alunos quanto aos professores.

*“Eu acho que com implantação do PROEM a escola perdeu muito, porque os alunos eram interessados, quando existiam os cursos profissionalizantes, principalmente no noturno, contabilidade, administração, e durante o curso diurno, o curso de magistério; eles eram muito procurados, a comunidade procurava muito, os alunos eram muito interessados, eles se aplicavam muito, inclusive passavam nos vestibulares, né, e com o PROEM, a gente vê que os alunos realmente eles estão perdidos, eles não têm mais projetos nenhum, é um aluno completamente desinteressado, então eu acho que se perdeu muito esta questão com o ensino médio”.* (Professora do Colégio José Guimarães).

*“Ele fica perdido, ele não sabe o quê, que profissão que ele vai fazer no futuro, ele vai sair daqui, ele vai trabalhar do que auxiliar, não tá preparado prá um trabalho específico, né?”.* (Professora do Colégio José Guimarães).

Nestas duas respostas as professoras estabelecem uma relação direta entre o interesse e a aplicação do aluno pelo ensino profissional e seu atual desinteresse pela formação geral oferecida pelo Ensino Médio reformado. Elas relacionam em suas representações o desinteresse dos alunos à falta de perspectiva profissional no futuro próximo.

Nas respostas obtidas podemos perceber que a representação da definição do PROEM apresentada pelas professoras tem um caráter profundamente negativo, considerando o programa como uma forma de desmonte da estrutura profissionalizante que antes existia. Para a direção, houve uma mudança pela qual os cursos profissionalizantes foram retirados; a vice-direção percebe a proposta como imposta, enquanto a coordenadora a entende apenas como implantação do Ensino Médio.

Como afirma Jodelet<sup>116</sup>, as Representações Sociais são um instrumento para o entendimento dos agentes, servem de guia para as ações dos sujeitos, de sorte que não lhes são indiferentes, pois suas representações são parte de seu universo real. Os professores entrevistados para esse trabalho, bem como a diretora, a supervisora, a coordenadora e a vice-diretora representam diferentemente a realidade do cotidiano na escola em que trabalham.

Nestas falas de professores e diretores, do Colégio José Guimarães, podemos identificar um grande problema, que os autores utilizados neste trabalho não têm observado com clareza. Por exemplo, segundo Tomaz Tadeu Silva, a reforma do Ensino Médio visa “a intervenção na educação com vistas a servir aos propósitos empresarias e industriais”<sup>117</sup>. O que as falas e representações explicitam é que mesmo estes propósitos não estão sendo alcançados, gerando-se uma crise de sentido no sistema educacional, pois, a partir de agora, não se está proporcionando aos alunos nem mesmo a discutível formação profissional para atender ao mercado de trabalho. Esta dinâmica cotidiana da escola e da realidade social apresentada pelos professores, diretores e equipe pedagógica da educação pública nos dá uma pequena dimensão dos problemas reais da educação brasileira após a reforma. Esse descompasso será discutido mais adiante.

### 5.1.2. Participação da escola

Como já vimos neste trabalho, o Colégio José Guimarães participou da implantação do PROEM adotando as diretrizes determinadas pela Secretaria de Educação. Neste trabalho ainda apresentaremos as representações sociais de outra escola que não atendeu às diretrizes determinadas pela Secretaria de Educação. A próxima fala diz respeito à forma utilizada pela Secretaria de Educação para que as escolas aderissem ao PROEM:

---

<sup>116</sup> JODELET, D. (Org) As Representações Sócios. RJ: Ed. UERJ, 2001.

*“Houve uma reunião e nos foi comunicado que seria dessa forma; não teve, foi imposto, agente não, a escola, a direção da escola aderiu e nós tivemos que aceitar passivamente, porque o que gente ia fazer?”.* (Professora do Colégio José Guimarães)

A representação desta professora não difere das representações das demais quando afirma que não havia o que fazer. Ao afirmar que tiveram que aceitar a decisão do Governo, a professora está representando nesta fala sua insatisfação com tal situação. O que também contraria aquilo que está escrito nos relatórios do PROEM, segundo os quais a sua implantação teria sido uma decisão conjunta com os professores.

*“Houve tentativa de manutenção por parte dos alunos e por parte dos professores, mas acabou se perdendo. O discurso que se tinha era a questão do financeiro. Na relação com a Secretaria. Não era uma questão imposta, entre aspas, mas era vinculado ao recurso, ou você ia apoiar o PROEM ou você não tinha verba”.*(Ex. diretora Colégio José Guimarães)

Esta fala da ex-diretora do Colégio José Guimarães confirma que houve discordância por parte de alunos e professores no que diz respeito à implantação da reforma. No entanto, o conflito acabou sendo resolvido em função de pressões de ordem econômica, visto que a concessão de novas verbas estaria condicionada à implantação do PROEM. Apesar de não haver uma clara imposição por parte da Secretaria de Educação, esta diretora viu-se obrigada a aceitar a proposta, em função das sanções econômicas que adviriam com a não implantação da reforma. A relação estabelecida entre não implantar o PROEM e não receber verbas para a manutenção e adequação da escola às novas necessidades dos alunos deixou a equipe gestora sem muitas possibilidades de resistência.

*“Não, não houve consulta não, foi realmente imposto, mediante que não há verba pra escola que não aderir desde então...; sem saída, né? Mas olha, houve uma reunião e nos foi comunicado que seria dessa forma”.*(Professora do Colégio José Guimarães).

*“Acatou a decisão; isso até teve, acho que algumas escolas resistiram; mas inclusive a [escola] que teve essa discussão, se a escola não acatasse nós não receberíamos mais até verba; essa*

---

<sup>117</sup> SILVA, T. T. *Identidades Terminais*. Petrópolis: vozes, 1996, p.100

*questão eu lembro que ficou bem, assim clara, ou a escola acataria, porque daí para o profissionalizante não haveria mais verba, eles iriam investir na educação geral; essa discussão ficou bem clara, que nós ficamos bem cientes que estava acontecendo isso”.*(Professora do Colégio José Guimarães)

Para estas professoras, as restrições das verbas configuraram uma clara imposição, não deixando espaço para posições contrárias. Assim, mesmo não apoiando a proposta, essas professoras se submeteram a ela. Fica implícita em suas falas que a dinâmica empresarial adotada pelo Governo do Paraná não prevê a participação democrática dos agentes envolvidos no processo de reformas. Para as entrevistadas, a decisão de implantar a reforma do Ensino Médio, adotando o PROEM, não foi resultado de uma decisão tomada com a participação da comunidade.

Por um lado, é sintomático que o documento que propõe a reforma educacional tenha como seu princípio norteador o princípio da “qualidade” do Ensino Médio, visando atender às novas demandas sociais do mercado de trabalho. Segundo Tomaz Tadeu, este é o princípio que norteia o universo empresarial, e é justamente este princípio que o Governo quer adotar para orientar a reforma educacional. Tomaz Tadeu o denomina como “A chamada Gestão de Qualidade Total (GQT)”.

*“Em educação é uma demonstração de que a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria nem em organizar a educação em forma de mercado, mas que tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho”<sup>118</sup>.*

Por outro lado, se atentarmos para as afirmações dos agentes escolares envolvidos no processo de implantação da reforma, percebemos que elas questionam, inclusive, o suposto vínculo estabelecido pela proposta educacional do Governo, que relaciona a melhoria da qualidade do Ensino Médio às novas oportunidades do mercado de trabalho. Nestas falas e representações, o que se percebe é que esta

---

<sup>118</sup> SILVA, T. T. *Identidades Terminais*. Petrópolis: vozes, 1996, p. 109.

transformação do espaço da escola em um espaço que busca cumprir os princípios orientadores das empresas, onde a ordem do mercado é o que define a dinâmica do interior da escola, tem gerado insucesso e frustração entre os atores diretamente envolvidos no processo, ou seja, alunos, professores, direção e equipe pedagógica. Afinal, as falas indicam uma crise de sentido do processo educativo, que se expressa no desinteresse dos alunos pelo processo de ensino e aprendizagem que deveria estar norteando as atividades da escola; como observado anteriormente, a supressão do ensino profissionalizante deixou os alunos desorientados quanto às perspectivas futuras de trabalho.

### 5.1.3. Melhoria na Qualidade do Ensino.

Não é difícil perceber que para implantar um programa que pressupõe a qualidade do ensino público na perspectiva adotada pela Secretaria de Educação foi necessário o afastamento da comunidade escolar, pois esta se mostrou constantemente contrária à política adotada. Os questionamentos apresentados pelos diretores, equipe pedagógica e professores mostram-se bastante próximos entre si. Fica claro que a representação mais presente nas falas diz respeito à questão que mais aflige seu trabalho na escola. Estas profissionais acreditavam na proposta de ensino técnico desenvolvido pelo Colégio José Guimarães; no entanto, não tinham clareza sobre o que seria o PROEM. No caso desse Colégio, especialmente, encontramos um profundo descrédito pela proposta do Governo, e esse descompasso está representado nas falas das entrevistadas, após a implantação do PROEM.

Para elas, o ensino profissional oferecido pelo Colégio José Guimarães oferecia aos alunos alguma garantia na perspectiva de sua profissionalização. Outro aspecto importante revelado com a pesquisa de campo é o fato de que, ao adotar o PROEM, o Colégio esperava mais apoio da Secretaria de Educação para desenvolver as atividades demandadas pela Secretaria de Educação.

O núcleo central da questão referente ao aspecto da qualidade do Ensino Médio ofertado a partir dessa reforma é questionado pelas entrevistadas. Após a reforma, observou-se o acréscimo de alunos nas salas de aula no Colégio José Guimarães, que chegou a ter 60 alunos matriculados para uma mesma turma; decaíram as condições gerais de trabalho do professor; não se compreendeu propriamente qual é a nova proposta de Ensino Médio; os professores não se sentiram qualificados com os cursos de qualificação propostos e ofertados pela Secretaria de Educação; por fim, os professores também não chegaram a compreender a nova proposta curricular definida pela nova Lei de Diretrizes e Bases para Educação Nacional. Os professores alegaram não ter entendimento necessário para a elaboração da proposta exigida pela Secretaria de Educação, bem como total falta de tempo para estudá-la e implementá-la, pois trabalham em média 40 horas semanais em sala de aula.

Estes aspectos apresentados mostram que a política de reforma adotada pelo Governo do Paraná visa um tipo de qualidade cujo sentido é desconhecido para os profissionais da educação. Estes profissionais não só não participaram de sua formulação, como tiveram seu espaço de trabalho transformado e esta transformação não lhes ofereceu melhores condições de trabalho, motivo pelo qual não perceberam melhoria na qualidade do ensino ofertado. Pelo contrário, eles entendem o programa de reforma como desqualificador do ensino público. Neste aspecto, as representações dos profissionais da educação corroboram com as teses defendidas por muitos autores utilizados neste trabalho.

*“O número de alunos aumentou, isso acaba com a qualidade da aula, eu tenho turmas tão grandes que eu não sei o nome dos alunos, eu não consigo chegar ao fim da sala, demoro 30 minutos para fazer a chamada, as salas tem mais de 50 alunos cada uma”.*(Supervisora e professora Colégio José Guimarães)

Como citado nos relatórios e confirmado pela coordenadora técnica do PROEM, o número de matrículas para o Ensino Médio dobrou, o que, segundo os professores,

ocorreu de fato, pois um dos objetivos principais do PROEM era a universalização do ensino. Segundo quatro professoras, uma supervisora e uma diretora, esse aumento é real: as salas de aulas estão com uma média de 50 a 60 alunos, o que permitiu dobrar o número de matrículas no Ensino Médio.

*“As condições de trabalho dos professores são as piores possíveis, no início na escola era raro o professor faltar, hoje você tem três, quatro faltas por dia e porquê? Estresse, cansaço, você olha pra pessoa no final de um dia de trabalho, a impressão é que elas estavam em um campo de guerra. Você chega em uma escola às 5:30 da tarde, você olha as pessoas, estão derrubadas, eles são farrapos humanos e ainda têm mais uma jornada de trabalho à noite”.*(Supervisora e professora Colégio José Guimarães).

Estas professoras não só estão insatisfeitas como não conseguem ver possibilidade de mudanças, pois não há tempo para a reflexão quando se trabalha em sala de aula, em média, 40 horas por semana. A representação que estas professoras têm de seu universo de trabalho não se identifica com a do discurso oficial; para elas, a distância entre o que o Governo propõe e o que se faz é bastante grande e elas se encontram perdidas em relação ao próprio sentido da atividade educacional que estão desenvolvendo, o que nos leva a questionar a proposta do PROEM.

*“O ensino médio, qual é a proposta educativa? Não sei se isso só é por parte dos alunos, o que a gente percebe mais é que é por parte dos alunos; mas eu acho que por parte dos professores também não fica muito claro o que é o Ensino Médio; por isso que há o desinteresse total, e eu acho assim que a educação mesmo ela tá perdendo em todos os sentidos, porque há um interesse pela questão salarial, pela questão de profissionalização do professor, eu assim às vezes percebo que o professor aqui, ele tá como de passagem, ele não tá querendo ser um profissional que faça uma carreira, porque é um desinteresse total mesmo, os alunos já não ajudam porque é uma falta de respeito, é uma falta de interesse, então fica uma coisa que eu não sei até direito te explicar o que é, porque eu acho que se perdeu a questão educativa, a identidade de formação de alunos, e eu acho que tá mais ou menos perdida”.*(Professora do Colégio José Guimarães)

Entre as entrevistadas, fica evidente que todas tiveram dificuldades em explicar o que era o PROEM, definindo-o apenas como uma proposta que pôs fim ao ensino profissional.

Pablo Gentili<sup>119</sup> afirma que não existe qualidade quando se pensa uma proposta para o ensino público e não se observam as condições em que esta proposta está inserida. Quando essas professoras e diretoras foram questionadas quanto à melhoria da qualidade do ensino ofertado pela escola, a partir da implantação do PROEM, suas respostas centraram-se na deterioração de sua própria condição enquanto professoras, como cita a fala anterior. A questão que nos está sendo colocada por essas profissionais é a de que para que pudessem entender o processo de reforma, teriam de ter sido convidadas a participar de sua formulação como atores principais.

Assim, se faz necessário um programa de qualificação profissional em que os profissionais acreditem estar realmente aprendendo algo que os permita trabalhar pela mudança da realidade e dos alunos. No entanto, segundo as representações daquelas profissionais, o que o Governo propõe como formação e capacitação são cursos de auto-ajuda.

*“Cursos de motivação, mas não um curso específico pro pessoal de geografia, específico pro pessoal de história, não teve. Como diz alguns professores, lavagem-cerebral, eu não concordo com isso porque eu fui no curso e eu gostei, eu acho que a gente tá tão... né, e de repente você vai lá e você se motiva mesmo, né?”.*(Vice-diretora do Colégio José Guimarães)

Nesta fala da ex-diretora do Colégio José Guimarães, fica clara sua representação sobre o entendimento que ela, como vice-diretora, tinha sobre os cursos de capacitação oferecidos pela Secretaria de Educação. Há, portanto, concordância com a representação apresentada pelas professoras e supervisoras da escola.

---

<sup>119</sup> GENTILI, P. A.; SILVA T. T. Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Petrópolis,: vozes, 1994.

*“Faxinal do céu... forma de reunir professores e massacrar, onde o professor não se visse como profissional e sim visse a educação como vocação, isso ajudou mais ainda a desqualificar o ensino”.*(Professora do Colégio José Guimarães).

*“Você ia lá para participar de uma quantidade enorme de palestras das 8:00 da manhã às 20:00, sem ter a oportunidade de falar, debater e discutir. Palestras fora da realidade da escola, você ia lá ver escolas que tinha sucesso por ter feito parcerias com as empresas, escola tal que tem panificadora”.*(Supervisora do Colégio José Guimarães).

A representação que professoras e supervisoras têm das atividades realizadas pelo programa de qualificação para os profissionais de Educação do ensino público do Paraná é a de que o Governo oferece palestras de auto-ajuda, não permitindo aos profissionais a participação e discussão do que lhes é transmitido. Esta forma de trabalho da Secretaria de Educação levou os profissionais a não só não acreditar na proposta do Governo, como a não ver aplicabilidade no que lhes era transmitido nos cursos que freqüentavam. Assim, voltam para a escola sem ter o entendimento que acreditavam que seria oferecido nos cursos e palestras que assistiam.

Em uma das entrevistas, afirma-se que a não resistência ao processo de implantação do PROEM contribuiu para o processo de desmonte da escola:

*“Infelizmente contribuimos pra um sucateamento de uma educação ao aceitarmos, ao não resistirmos ao PROEM e aceitamos o fim de algo que era consolidado”.* (Supervisora e Professora do Colégio José Guimarães).

Outra característica do programa de reformas implantado pelo Governo é a de responsabilizar os atores diretamente envolvidos na atividade educativa pelo sucesso ou fracasso do programa. Isto reforça o que afirma Tomaz Tadeu Silva, ou seja, que o fracasso na aplicação do princípio da qualidade, originado na perspectiva do sistema produtivo do universo empresarial, acaba sendo considerado como responsabilidade do próprio professor. Estes deveriam tornar o espaço da escola interessante para o aluno, motivando-o e tornando-o, assim, mais produtivo.

Mesmo os professores, que entendiam a necessidade de uma ampla reforma no Ensino Médio, e principalmente os professores que solicitam cursos de capacitação, não percebem na proposta do PROEM um programa de qualificação, e sim, um programa de motivação. Fica evidente que não basta oferecer para o professor espaço para reflexão, é preciso mudar os contextos sociais em que eles estão inseridos, permitindo-lhes a aplicação do que lhes foi transmitido, para que então se avaliar se o que os professores estão aplicando em sua prática profissional está de fato resultando em melhor aproveitamento do conhecimento oferecido no espaço da escola. Segundo Pereira<sup>120</sup> o desenvolvimento profissional do professor tem que estar articulado aos projetos da escola e a escola tem que estar paramentada para que este professor possa executar seus projetos. A capacitação para professores e diretores, oferecida pelo Governo, mesmo sendo criticada pelos professores, supervisores e diretores, é vista pelos seus idealizadores como um programa de sucesso. Não é difícil compreender a razão, pois a orientação dos cursos ofertados no programa de capacitação atende às diretrizes do Governo, que estão de acordo com a lógica empresarial que devera ser implantada nas escolas. Os cursos específicos para diretores são sempre cursos de Gestão de Qualidade Total, conceito este profundamente desenvolvido no interior das empresas. Esse descompasso entre o que os profissionais de educação esperam em termos de formação, e o que o Governo entende por qualificação, é perfeitamente compreensível se nos orientarmos pela lógica apresentada nos relatórios do PROEM.

Outro aspecto importante apresentado pelos profissionais de educação é a discussão sobre a nova proposta curricular, que tem como objetivo atender às exigências da nova LDB. Esse tema, mesmo sendo determinante no processo de trabalho dos professores, é o que apresenta maior dificuldade, tanto de compreensão da proposta como da possibilidade de sua discussão.

*“Com a reforma cada escola montou a grade curricular que quis, não houve orientação de como fazer, tanto que temos as matérias mais absurdas”.*(Professora do Colégio José Guimarães)

A discussão sobre currículo passa ao largo da escola; nas entrevistas com as professoras, as respostas não apresentaram compreensão sobre qual seria o trabalho sobre currículo a ser elaborado pela escola. No caso do José Guimarães, especificamente, a fala da supervisora escolar expressa que as dificuldades apresentadas estão permeadas pelos problemas do cotidiano da escola, não sendo possível uma discussão profunda sobre o tema. Nas demais entrevistas, que contemplam direção, professores e coordenação pedagógica, as dificuldades seguem o mesmo roteiro da não compreensão do que o Estado pede como currículo escolar.

Mesmo sem sabê-lo, os professores fizeram uma nova proposta curricular para a escola. A discussão política sobre a importância do currículo como instrumento de poder parece ainda não permear o universo do Colégio José Guimarães. Quando Tomaz Tadeu Silva<sup>121</sup> fala sobre a profunda relação entre currículo e poder, currículo e ideologia, currículo e cultura, quando ele fala sobre a importância do currículo na produção de identidades sociais e individuais, ele nos leva a refletir sobre o quanto ainda é preciso trabalhar para que os professores construam esta percepção política de seu instrumento de trabalho.

A fala das entrevistadas desta escola pode nos dar a impressão de que elas estão preocupadas com uma formação profissionalizante, que atenda às demandas do mercado de trabalho. Porém, elas entendem que a formação profissional difere da formação para o mercado: o que se apresenta como diferente é o fato de que o aluno que procura um curso de formação técnica sabe o que está buscando e o que poderá encontrar após a conclusão desta formação. Por outro lado, o aluno do novo Ensino Médio vem para a escola sem saber o que quer dela e o que fará quando concluir os três anos exigidos para sua formação. Ou seja, essa escola não lhe dá formação profissional e, ao mesmo tempo, não lhe oferece condições para obter uma vaga em uma universidade pública, de modo que o aluno se torna não qualificado para o mercado de trabalho. Assim, segundo as respostas obtidas nas entrevistas, os alunos

---

<sup>120</sup> Cf. Pereira, J. E. D. Formação de professores: Pesquisa, representação e poder. Belo Horizonte. MG. Autentica. 2000.p.49.

chegam ao, e saem do Ensino Médio, sem saber o que estão fazendo ali, pois não têm uma formação intelectual que lhes permita buscar formação universitária e também não têm uma formação técnica que lhes possibilite a inserção imediata no mercado de trabalho.

## **5.2. Colégio Paulo Leminski**

Como já foi citado anteriormente, as análises foram divididas em duas partes, sendo a primeira referente ao Colégio José Guimarães. Agora estaremos analisando as representações dos Diretores, professores e equipe pedagógica do Colégio Paulo Leminski, que optou por não implantar o PROEM. Esta decisão não ocorreu de maneira rápida e só pôde acontecer porque este Colégio já havia construído uma política interna organizada, que era debatida com toda a equipe de profissionais da escola. Assim, como foi relatado pelas entrevistadas e entrevistados, a resistência à implantação do PROEM fez parte da organização interna desta escola.

Entre os entrevistados e entrevistadas, foi percebido que todos conheciam a proposta do PROEM e, também, que tinham clareza sobre os objetivos do Governo quanto à implantação da reforma do Ensino Médio. O Colégio Paulo Leminski não tinha ensino profissional e oferecia apenas o ensino de Magistério. Portanto, sua resistência foi com o objetivo de manter o ensino de Magistério. A entrevista com a vice-diretora do Colégio nos deu a oportunidade de conhecer o modo como ocorreu a proposta de implantação do PROEM.

Como relatou a vice-diretora do Colégio, havia uma prática da Secretaria de Educação de tirar os diretores das escolas e levá-los para Faxinal do Céu para capacitá-los. Como os cursos eram bastante frequentes e obrigatórios, era feito um rodízio entre os diretores. Quando aconteceu a implementação da reforma, os diretores receberam um convite para irem a Faxinal do Céu para uma capacitação de gestão administrativa. As palestras não tinham nenhuma relação com o PROEM; em uma

---

<sup>121</sup> SILVA, T. T. Identidades Terminais. Petrópolis: vozes, 1996.

delas, foi passada uma lista para que os diretores das escolas que apoiassem o PROEM a assinassem, sem discussão nenhuma. Grande parte assinou esse documento, sem saber o que era o PROEM. A vice-diretora que representava o Colégio Paulo Leminski não assinou o documento. O Colégio Paulo Leminski, representado por sua equipe de profissionais, tinha a característica de sempre acompanhar de perto as propostas de políticas para a educação e discuti-las com o grupo. Assim, quando as propostas da Secretaria de Educação chegaram à escola, a equipe já tinha discutido a proposta. Tais discussões estavam relacionadas com aquele momento político. Esta escola tem um histórico de resistência, visto que em outro momento houve uma tentativa do Governo do Estado de fechá-la e transformar suas instalações em dormitório de esportistas, levando a organização do Colégio a buscar a participação da comunidade.

O posicionamento da escola de não implantar o PROEM teve como consequência o não recebimento das verbas destinadas ao programa. O que levou a escola a buscar recursos em outra fonte, descoberta pela escola, porque uma professora da escola era casada com um dos coordenadores do PROINFO, um programa financiado pelo Governo Federal dentro do PROEM. Deste modo, o Colégio Paulo Leminski recebeu verbas para montar o laboratório de informática do Colégio sem ter que abrir mão do curso de Magistério.

O Colégio Paulo Leminski decidiu não participar do PROEM, primeiro porque não queria o fim do Magistério, e também por discordar da forma como a Secretaria de Educação conduziu o seu processo de implantação. Segundo os/as entrevistados/as, a falta de discussão levou ao não entendimento do que seria o PROEM, não havendo uma política clara sobre o tema; o que se soube é que se fechariam as escolas técnicas. A decisão do Colégio Paulo Leminski de manter o Magistério trouxe até ele alunos de todas as regiões de Curitiba, gerando uma fila de espera de, em média, duzentos alunos.

Por estar sempre um passo à frente das decisões da Secretaria de Educação, o Colégio Paulo Leminski também já estava fazendo discussões sobre a proposta de reforma curricular orientada pelos PCNs. Desta maneira, a implementação da nova grade curricular do Colégio foi amplamente debatida entre os professores sob a coordenação da equipe pedagógica. Todas e todos os entrevistados concordaram que a condução das discussões foi democrática, o que possibilitou a construção de um projeto político pedagógico que atendeu às diretrizes do Governo, o que possibilitou aos professores a construção de uma proposta curricular que atendesse à nova realidade social e política em que o Colégio está inserido. Esta proposta procurou equilibrar a carga horária das disciplinas ofertadas pela escola, situação que só foi alcançada porque, durante dois anos, montaram-se grupos de estudos para discutir as diretrizes da nova Lei de Diretrizes e Bases. O que está representado nas falas de todos os entrevistados e entrevistadas é que eles têm o entendimento da necessidade das reformas no ensino público; porém, para tais profissionais as reformas devem produzir transformações a partir do que se tem, e não simplesmente desmontar as estruturas anteriores e ter de criar uma coisa nova a partir do nada. Em suma, para eles esta transformação tem que ser construída a partir de discussões e debates.

Como já citado anteriormente, utilizamos o mesmo roteiro para entender o processo de participação do Colégio Paulo Leminski na implantação do PROEM. Assim, norteamos as entrevistas, na busca de suas representações, por três blocos temáticos:

- Definição do PROEM.
- Participação da escola.
- Melhoria na qualidade do Ensino.

#### 6.2.1. Definição do PROEM

Quando pedimos aos entrevistados e entrevistadas que nos definissem o PROEM, os professores, bem como os diretores e equipe pedagógica do Colégio Paulo Leminski, mantiveram respostas semelhantes, mostrando a sintonia do entendimento buscado no trabalho da equipe.

*“PROEM é o Programa de Melhoria do Ensino Médio que foi feito pelo governo do Estado do Paraná”.*(Professor do Colégio Paulo Leminski).

A resposta deste professor nos dá a definição do próprio Governo ao PROEM. O que se percebe é que os professores, mesmo participando das decisões de uma mesma escola, tiveram suas interpretações individuais diferenciadas. Percebeu-se também, ao longo das entrevistas, que a compreensão do professor a respeito do processo de reformas não depende só da ação da escola onde ele atua; sua participação depende, também, de seu envolvimento político com o sistema educacional em sua totalidade.

*“Eu não me lembro muito bem o que significa a sigla, mas era toda uma reforma onde eles diziam as vantagens que a escola ia ter se aderisse”.*(Professora do Colégio Paulo Leminski).

Um programa de reformas para o sistema de ensino público, para o qual a professora alega não saber o significado da sigla com que vai trabalhar, pode significar o quanto esta proposta está distante do profissional que está na sala de aula e que supostamente deveria ter o conhecimento total do programa.

*“Olha o PROEM foi um projeto lançado pelo governo Lerner, do meu ponto de vista pra baratear o custo da educação, pra ter cifras que demonstrassem o sucesso do projeto implementado pelo governo no estado do Paraná”.*(Professor do Colégio Paulo Leminski)

Já este professor nos apresenta uma resposta contendo sua representação da política de reforma implantada pelo Governo do Estado do Paraná na grande maioria das escolas. Orientados pelo processo de participação histórica do Colégio Paulo Leminski frente às políticas públicas para a educação, seus agentes têm, em suas

representações, segundo Jodelet<sup>122</sup>, a marca social de seus conteúdos e processos referentes aos contextos nos quais estão inseridos. Assim, suas representações emergem do universo no qual circulam suas comunicações e servem para a interação do sujeito com o mundo e com os outros. Ou seja, suas representações sobre o que é o PROEM estão orientadas pela discussão e debate ocorridos no interior do Colégio Paulo Leminski.

Já a ex-diretora do Colégio apresenta um conhecimento anterior ao citado pelos professores, tendo cabido a ela o papel de trazer para a escola o debate sobre o tema.

*“A primeira vez que eu ouvi falar no PROEM foi numa reunião como uma chefia de núcleo, tava começando a primeira gestão do governo Lerner”.*(Ex-diretora do Colégio Paulo Leminski)

*“Segundo a ex-diretora do Colégio Paulo Leminski, havia informações sobre o PROEM anteriores à sua aprovação, com o objetivo de informar que havia uma proposta de reforma para o Ensino Médio no Paraná. Porém, o conteúdo do programa não estava presente neste momento. Segundo os documentos, em 1994 ele foi redesenhado para atender às exigências do BID”.*(Banco Interamericano de Desenvolvimento).

### 5.2.2. Participação da Escola

O Colégio Paulo Leminski tem uma trajetória diferente das demais escolas, pois sua história e o fato de sua equipe de profissionais estar fortemente ligada à

Universidade Federal do Paraná dão a essa escola condições de participar dos programas de políticas para a educação de forma organizada e bastante articulada; porém, esta não é a realidade da maioria das escolas. Quando fizemos a pergunta sobre a participação do Colégio no processo de implantação do PROEM, obtivemos respostas que confirmaram esta escola como um espaço de debate político aberto e democrático.

---

<sup>122</sup> JODELET, D. (Org) As Representações Sociais, RJ: Ed. UERJ, 2001.

*“Na realidade a escola não entrou no programa; o PROEM era um programa aonde você fazia a opção de entrar ou não, uma opção um pouco forçada. Porque aquelas escolas que entrassem teriam algumas verbas, elas teriam laboratório de informática, elas teriam benefícios que não seriam dados, isso ficou muito claro, pra escolas que não entrassem no programa; a escola teria com certeza prejuízo de recursos financeiros, recursos materiais, e por isso que eu falo que ela foi pouco..., era pra ser um pouco forçado, bem forçado na realidade”.*(Diretora do Colégio Paulo Leminski)

A despeito dos documentos oficiais e dos relatórios do PROEM afirmarem que houve a participação das escolas na decisão de sua implantação, esta não é a leitura que as diretoras das duas escolas pesquisadas afirmaram em suas respostas. Confirmando o que os autores utilizados para este trabalho afirmam, na lógica que rege o mercado empresarial não há espaço para o exercício da democracia.

*“Olha, refletiu dentro da sala de aula, e quando acontece a não adesão a essa decisão de não adesão do PROEM, foi um abandono da escola. E isso com certeza refletiu dentro da sala de aula; aqui na escola não foi uma decisão de direção da escola, a discussão era feita às claras aqui”.*(Supervisora do Colégio Paulo Leminski).

Embora se expressem de maneira diferente, as representações da diretora e da supervisora refletem o mesmo entendimento de que o PROEM era um programa com relação ao qual teriam que fazer a opção entre o ensino técnico profissionalizante ou o Ensino Médio. A supervisora que deu a entrevista também atua como professora em sala de aula, o que é uma prática comum nas escolas públicas. Desta forma, o profissional que está atuando na escola pública tem a percepção de como a reforma se reflete na sala de aula e quais são as dificuldades vividas pela equipe gestora da escola frente às políticas de reformas, principalmente porque não houve discussão que permitisse a estes profissionais apresentarem suas sugestões para a reforma. Isto os levou a questionar a legitimidade das ações do Estado.

*“O Paulo Leminski acreditava que isso tinha que ser discutido e não simplesmente implementado, o que houve com outras escolas foi um processo de sedução, pra que as escolas abandonassem os seus cursos de nível técnico e implementassem nas escolas o PROEM, com promessa de melhoria de material, melhoria de verba, e etc. As promessas foram muitas, no colégio a decisão foi manter o ensino técnico, que é o magistério que a gente possui, porque acredita que seja um*

*curso necessário, inclusive agora saiu uma decisão do conselho de educação dizendo que, que não vai ser mais necessário que até dois mil e sete o educador tenha o terceiro grau, que era um dos motivos que eles utilizavam pra dizer que a gente necessitava abandonar o magistério e investir no ensino médio”.*(Professor do Colégio Paulo Leminski)

A resposta do professor vai além das demais entrevistas, mostrando como o Colégio entendia a proposta, que tinha compreensão de suas limitações e sabia o que queria manter de ensino no Colégio, isto é, o Magistério. Diante dessa posição, o Colégio Paulo Leminski sofreu perseguição pela Secretária de Educação. Esta posição foi assumida pela própria Secretaria de Educação, e, segundo a escola, a restrição foi relacionada diretamente ao envio de verbas.

*“Bom, primeiro, é as conseqüências de não aderindo ao PROEM não receber as verbas destinadas ao PROEM, essa foi a conseqüência direta”.*(Ex. Vice-Diretora do Colégio Paulo Leminski).

*“Politicamente sempre há uma conseqüência, a gente não teve qualquer auxílio do Estado durante esses anos que não fosse o próprio fundo rotativo, então qualquer obra, qualquer manutenção que a gente precisasse, era uma coisa muito difícil de se alcançar, na época eu não vou lembrar o nome da pessoa, mas a FUNDECAR se negava sistematicamente a atender qualquer pedido da escola”.*(Professora do Colégio Paulo Leminski).

Dos professores e professoras entrevistados para o trabalho, todos foram unânimes em dizer que a escola sofreu retaliações por parte do Governo, representado pela Secretária de Educação. Como afirmou um dos diretores:

*“Chegamos a ser convidados a se retirar de reuniões porque não tínhamos sido convidados porque não fazíamos parte do PROEM”.* (Ex. Vice-Diretor do Colégio Paulo Leminski).

Enfrentado esses problemas, o Colégio Paulo Leminski não só manteve o Magistério, como teve a participação e o apoio da comunidade para enfrentar as retaliações do Governo. Neste período entre 1998 e 2002, a participação da APM (Associação de Pais e Mestre) da escola foi determinante para que ela superasse as dificuldades apresentadas em razão de sua decisão. O que é bastante importante é o

fato de que apesar do Colégio não ter aceitado a proposta do PROEM, ele participou ativamente dos programas de Capacitação que a Secretaria de Educação ofereceu aos profissionais de educação da rede pública. Em nenhum momento a escola aceitou pacificamente as decisões do Governo.

Com forte convicção sobre seu entendimento em relação à qualidade do ensino que a escola pública deve ofertar aos seus alunos, o Colégio Paulo Leminski fez a crítica em relação ao princípio de qualidade definido pelo Governo em sua implementação da reforma, e definiu o que para sua equipe de profissionais de educação é qualidade no ensino público.

### 5.2.3. Melhoria na Qualidade do Ensino

Como já foi citado neste trabalho, o princípio de qualidade definido pelo programa de reforma do Governo do Paraná está diretamente ligado ao princípio de qualidade que norteia o mercado econômico. Segundo Tomaz Tadeu Silva<sup>123</sup>, este conceito não é novo entre os empresários; porém é só na década de 1990 que ele passa a fazer parte da educação pública. No colégio Paulo Leminski, este conceito é visto como estranho ao espaço da escola, visto que para eles tal conceito não promove a qualidade do ensino necessária à parcela da sociedade que frequenta a rede pública de ensino. O que fica claro em suas representações sobre a proposta da Secretaria de Educação no que se refere à melhoria na qualidade do Ensino Médio.

*“A questão da qualidade dentro da escola, isso ficou a carga de discussão da escola, isso é um trabalho do Paulo Leminski, uma busca do caminho dele mesmo, muito próprio do colégio que não trabalha com a idéia da exclusão, sempre entendeu que ele tinha que dar uma resposta à sociedade, né, o colégio buscou o caminho de qualificar”.*(Ex. Vice-Diretora).

A questão da qualidade no ensino público é, com certeza, o aspecto mais discutido no que se refere à política de reforma implantada pelo Estado do Paraná. A representação social apresentada nas falas da equipe do Colégio Paulo Leminski está

---

<sup>123</sup> SILVA, T. T. Identidades Terminais. Petrópolis: vozes, 1996.

longe de concordar com o discurso oficial. Mesmo este Colégio não tendo implantado a proposta do PROEM em sua totalidade, eles participaram das discussões referentes ao tema, apresentando argumentos elaborados sobre suas representações no que se refere à Melhoria na Qualidade do Ensino Médio. Quando defendem a proposta de ensino do Colégio Paulo Leminski, questionam as condições em que este está inserido. Os pontos mais criticados são a proposta de qualificação oferecida pelo Governo, as condições de trabalho dos professores e a proposta política pedagógica voltada, segundo todos os entrevistados, para atender aos interesses do Banco Mundial.

*“Naturalmente, havia na verdade uma estrutura bem pensada, de, por onde você andar, o que você ia enxergar, o que você ia pensar e não era oportunizado momentos de discussão entre os grupos ou entre as pessoas, né? Os cursos eram estruturados de uma forma em que você não tivesse tempo para encontrar-se com os seus pares, dentro daquele universo, então você saía de um curso, dez minutos depois você tava em outro curso”.*(Ex-Vice-Diretora)

De acordo com a ex-vice-diretora, toda a estrutura para os cursos de capacitação em Faxinal do Céu era pensada de forma a impedir o debate e as discussões.

*“Eu cheguei a ir pra Faxinal do Céu, não era um curso de capacitação, era um curso de auto-ajuda, que você tem que se gostar, que você tem que aceitar a coisas do jeito que elas são, que você não pode repassar é qualquer tipo de problema pro seus alunos, ou seja, você aceita o jeito que tá, e qualquer problema que haja, o problema é com você, que não melhorou né? Que não melhorou, não levantou o seu astral, não tem e não quer arrumar forças pra se doar um pouco mais, então era bem um curso nesse sentido”.* (Professor do Colégio Paulo Leminski).

Os professores e a diretora que afirmaram ter participado dos cursos oferecidos em Faxinal do Céu alegaram que estes eram apenas cursos de auto-ajuda, o que, de seus pontos de vista, não qualifica o professor para o trabalho na escola, principalmente em uma sala de aula. Eles tinham como objetivo levar o professor a concordar com as condições oferecidas pelo Governo, de maneira a que o professor acreditasse que ele era o único responsável pelo sucesso do aluno na escola.

*“Acho que tem que separar aí em dois seguimentos, primeiro, qualificação que a gente procura sem apoio de Estado e a qualificação que o Estado oferece. Com o governo Lerner, foi criado Faxinal do Céu com convênio do Banco Mundial, foi torrado muito dinheiro. Você ficava uma semana em Faxinal do Céu e deixava o aluno na escola sem qualquer substituição de professores e ia pra lá como se fosse um SPÀ, e vamos ter claro, aquilo lá foi um absurdo, uma vergonha, eu sinceramente evitei, achava que era extremamente ruim, mas é difícil achar professores que não foram; respeito o pessoal que foi, mas considero que aquilo tenha sido curso de qualidade total, e não de qualidade, qualificação tem que ser qualificação, é que nem o ensino público, tem de ter qualidade, não tem que ser ensino público de qualidade, qualidade tem que estar intrínseca na questão do ensino, então temos que levantar a crítica da situação, a gente ficou praticamente oito anos sem receber aumento ou reposição de perda salarial. Nós buscamos qualificação através de instituições públicas, como a Universidade Federal do Paraná”. (Professor do Colégio Paulo Leminski).*

Este professor afirma que os cursos de qualificação oferecidos aos professores em Faxinal do Céu eram um desperdício de dinheiro, patrocinado pelo Banco Mundial. Para ele, a formação dos professores oferecida pelo Estado não só não qualifica profissionalmente, como desperdiça o dinheiro público; segundo este professor, muitos outros professores foram a Faxinal do Céu em busca de formação e também descanso da sala de aula. O entendimento que este professor tem sobre qualidade do ensino é mais amplo do que o entendimento que os gestores da educação pública apresentam, pois, segundo ele, a qualidade tem que ver com as condições de trabalho e com a estrutura global do ensino público. A representação desse professor confirma a tese do trabalho de Tomaz Tadeu Silva, de que o princípio de qualidade que norteia a reforma da educação está, de fato, ligado aos princípios de Qualidade Total de orientação empresarial.

Dado esse entendimento, o professor afirma ter procurado a qualificação que julgou de qualidade junto à Universidade pública do Estado, explicitando que entende a necessidade de buscar a ampliação e atualização de seus conhecimentos.

*“Quando o PROEM teve início eu percebi uma mudança de foco: a preocupação passou a ser de otimização de recurso; as palavras mudaram, os técnicos, a gente passou a aprender a fazer planilha pra dar resposta ao recurso do banco, a gente passou a discutir otimização do sistema,*

*diminuição de recursos humanos, a discussão sobre qualidade saiu da esfera pedagógica; o professor tem que aprender que conteúdo falar, a discussão pedagógica saiu de foco e o que entrou em foco era uma discussão muito mais de aumentar atendimento, diminuir recursos humanos, promover, aproveitar”. (Ex-Diretora do Colégio Paulo Leminski).*

Quando a ex-diretora do Colégio respondeu aos nossos questionamentos sobre o PROEM e sobre a melhoria na qualidade do ensino, ela confirmou uma fala do professor relacionando as práticas administrativas do Governo às de uma empresa. Afirmando que a discussão sobre qualidade do Ensino Médio saiu da esfera pedagógica para concentrar-se em um vocabulário de caráter da esfera administrativa, de modo que termos antes utilizados no interior das empresas agora devem ser apropriados pelos diretores e diretoras das escolas públicas do Paraná.

*“Ampliação de vagas eram princípios da educação; eu sempre defendi o aluno na escola, alunos com sucesso na escola, aluno aprendendo, aluno sendo aprovado, então esses eram princípios que a gente vinha defendendo, como o processo de abertura política, com a nova Lei de Diretrizes e Bases isso é coisa. O Governo se apropriava desse discurso que é a bandeira da ampliação, a bandeira do ensino com qualidade, pra promover na escola ações de aprovações em massa, como que era o nome daquele projeto? Correção de Fluxo, que era no ensino fundamental, pra jogar aluno pro Ensino Médio, essa ação, elas vinham desprovidas de reflexão e de compromisso com a qualidade de ensino”. (Supervisora do Colégio Paulo Leminski).*

A defesa do aluno na escola, dos alunos aprendendo e sendo aprovados, sempre esteve presente nas lutas internas da educação pública por parte dos professores. No entanto, o Governo se apropria desse discurso e o transforma de maneira a atender a seus interesses, que estão centrados no universo econômico.

Outro aspecto importante citado nos documentos oficiais está também presente nas representações dos professores e diretores do Colégio. Eles participaram ativamente do processo de reforma curricular seguindo as orientações dos documentos federais. Mas a supervisora do Colégio afirmou que também neste aspecto tiveram que enfrentar divergências de entendimento com a Secretária de Educação. Porém, a diretora afirmou que considerou o momento de discussão curricular de grande avanço par o Colégio.

*“As reformas curriculares aconteceram normalmente, o que não teve é diferença nenhuma, até muito pelo contrario, a gente participou ativamente do processo, nas questões das reformas curriculares a gente acompanhou, trabalhou junto sobre as questões da matriz curricular, mexemos na matriz, tudo conforme os parâmetros, o trabalho aconteceu da melhor forma possível, nesse sentido das discussões e do avanço nas questões de ensino”.*(Diretora do Colégio Paulo Leminski)

Já para a atual vice-diretora, não é possível ocorrer melhoria na qualidade do ensino público quando os professores têm que ir a um leilão de aulas para poder trabalhar, independente do trabalho que realizaram nas escolas em que atuaram. Não é possível melhorar o ensino com essas condições de trabalho e com a alta rotatividade de professores nas escolas, não permitindo a eles a participação na execução de propostas pedagógicas que, muitas vezes, ajudam a construir. O professor que chega também não se sente à vontade, pois tem que trabalhar com propostas das quais não participou da construção.

*“Um absurdo ter leilão de aulas na minha opinião, é absurdo, eu acho que é humilhante o professor ter que ir num leilão de aulas pra ver se sobra alguma coisa de aula pra pegar, porque esse ano ele não foi tão bem classificado num teste seletivo que é apenas currículo e não tem um critério de competência; a gente, como direção de escola não pode dizer se o professor tem competência, se tá trabalhando direito, a gente não tem autonomia de definir nada se a gente quer ficar com os professores. Assim, tem uma rotatividade de professor, a gente perde porque daí a gente tá fazendo um trabalho na escola e ele não termina”.*(Vice Diretora do Colégio Paulo Leminski).

A atual diretora do Colégio afirma não haver nenhuma melhoria na qualidade do ensino ofertado a partir da reforma ocorrida; igualmente, ela também não vê possibilidade de obter qualidade com condições de trabalho que não permitem avanços reais para os profissionais da educação. Citando as escolas que aderiram ao PROEM como exemplo de que as propostas de melhoria na qualidade não foram implementadas, ela afirma que, ao contrário do que afirma o discurso oficial, a educação pública, na verdade, sofreu foi um grande abandono, levando ao que ela chama de “sucateamento”:

*“Olhe, com sinceridade mesmo eu não vejo que existiu algum programa pra melhoria de qualidade; o que aconteceu foi um papel com programa, uma proposta linda maravilhosa no papel e que não se concretizou em nada, nós não tivemos capacitação, nós não tivemos avanços nas questões de remunerações, de melhoria de qualificação de professores, nós não tivemos a melhoria nem da infra-estrutura das escolas, que era uma das promessas do PROEM, mesmo das escolas que aderiram e mesmo de toda a proposta que a gente vê, não só do programa de expansão e melhoria do Ensino Médio; eu não vejo diferença alguma, no primeiro mandato, no segundo, não tem melhorias, muito pelo contrario, acho que deixou muito a desejar no sentido dele [o Governo Lerner] melhorar a escolas que estão sucateadas”.*(Diretora do Colégio Paulo Leminski)

Ainda na fala de outra professora, observa-se que sua representação está permeada pela leitura que ela faz do espaço social em que está inserida, afirmando não reconhecer nenhum avanço na política de reforma do Governo do Estado do Paraná. Esta é sua forma de protesto diante de uma proposta de reforma que foi imposta às escolas:

*“Em hipótese alguma a gente vê; a gente percebe é que não teve esse programa do Estado; diz que implantou, até hoje eu não conheço, não tenho conhecimento, porque a gente só tem conhecimento no papel, porque de prática não existe nada, não chegou no aluno benefício algum, nenhum benefício; além do que a gente teve inclusive nesses anos aquilo que eu te falei, as escolas, o Governo que tá recebendo a escola agora tá sentindo como estão as escolas, no sentido administrativo, no sentido pedagógico”.* (Professora do Colégio Paulo Leminski)

Estas análises serão mais aprofundadas ao final deste trabalho, mas vale uma observação: as duas escolas, mesmo tendo feito escolhas diferentes, têm a mesma representação sobre as políticas do Governo para a Educação Pública no Paraná. O que provoca uma reflexão mais ampla sobre como os atores deste processo representam seus universos particulares em relação à política geral do Estado.

O que estamos acompanhando em relação ao Estado é que ele, representado pelos grupos políticos que estão no poder neste momento, procura atender às novas exigências do mercado de trabalho, que agora precisa de mão-de-obra que domine as novas tecnologias. Tais tecnologias não são mais as do espaço da fábrica, mas sim, da empresa, do serviço, exigindo um trabalhador mais flexível, polivalente, com

capacidade de compreensão e apreensão quase total do mundo atual. Porém, segundo nossos entrevistados, a reforma atual para o Ensino Médio não atende a esta diretriz, e não prepara o aluno para uma formação intelectual que lhe permita entrar na Universidade Pública, o que lhe permitiria buscar uma formação profissional mais elevada, qualificando-o para o mercado de trabalho.

A educação tem sido o espaço no qual o discurso neoliberal mais tem crescido, ao mesmo tempo em que a escola perde muito de sua força política e de sua capacidade de mobilização, de sorte que os grupos dominantes na política e na economia têm conseguido levar os debates educacionais para seus campos de atuação, ou seja, para terrenos do conservadorismo, da padronização, da produtividade, da mercantilização e das necessidades industriais e empresariais. Com uma representação claramente negativa a respeito da função que a escola desempenha atualmente para a sociedade, esses profissionais apresentam alto grau de frustração em relação ao trabalho que estão realizando na sala de aula.

Ao iniciamos as entrevistas escolhendo duas escolas que haviam feito escolhas diferentes em relação à proposta de implantação do PROEM, pensamos que assim poderíamos entender como se formaram, por parte dos profissionais da educação de cada uma das escolas, representações diferentes em relação ao PROEM. No entanto, o que encontramos foi um discurso muito semelhante entre os entrevistados/as das duas escolas: profissionais desmotivados em relação ao que propõe o Governo como política educacional. Em nenhum momento apareceram, nas representações dos entrevistados e das entrevistadas, respostas que apresentassem um olhar positivo em relação ao que se propõe no programa de reforma do Governo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Partindo do pressuposto: a representação social é a representação de algo e/ou de alguma coisa, percebe-se as características dos sujeitos manifestas no objeto. Ao observar e entrevistar as equipes de educadores, foi possível perceber, a partir das

representações sobre a educação na escola pública, a relação estabelecida entre sujeito e objeto, e a posição da equipe frente à reforma do ensino médio. Na mesma cidade, em contextos similares, a partir de suas organizações internas, equipes têm encaminhamentos diferentes sob o mesmo tema. O estudo das representações no campo da educação apresenta-se como um espaço que traz múltiplas possibilidades de interpretação do real representado no fazer e no discurso do sujeito.

Para além das Representações Sociais desses educadores encontra-se o discurso oficial sobre a escola, ou seja, como a escola é e como deveria ser. Ao longo deste trabalho apresentei os caminhos percorridos por alguns dos teóricos da educação, pelo governo e pelos educadores (professores, diretores e equipe pedagógica). Foi mostrado um pouco das discussões feitas pelos teóricos de políticas públicas, assim como também foi apresentado o discurso do governo sobre a necessidade de amplas reformas no sistema de ensino público brasileiro. e finalmente, apresentei as representações dos professores, diretores e equipe pedagógica das escolas ouvidas para este trabalho.

No primeiro capítulo apresentei o caminho metodológico percorrido para a realização deste trabalho. No capítulo dois apresentei os autores que trabalham com a metodológica de representação social, que norteou a análise do capítulo final do trabalho.

No capítulo três desse trabalho, apresentamos um conceito bastante presente no discurso oficial, a “Descentralização”. Porém, esta descentralização é bastante limitada quando o assunto é decisão sobre um universo político tão importante como o da escola. A forte centralização das decisões políticas referentes ao universo escolar está presente no cerne da reforma, quando todo o encaminhamento de sua implantação não é uma decisão da escola e sim uma condição para que esta continue aberta. A questão que se apresenta agora é que o conceito de qualidade muda seu sentido radicalmente no interior da escola: quando antes falávamos da necessidade da escola pública oferecer um ensino de qualidade, nos referíamos à melhoria do ensino tendo em vista o

processo de transformação social e política. Agora podemos estar falando de qualidade como produto baseado na competição; o diretor é gerente, o professor é vendedor, o aluno é consumidor e o conhecimento não passa de um produto que muitos concorrentes estão vendendo. Como saberemos se atingimos a qualidade exigida pelo mercado? Se o produto da escola, que é o aluno, for absorvido pelo mercado de trabalho.

A lógica do mercado que agora permeia a escola pública busca transformá-la no espaço do “saber produto de consumo”, tendo o professor com o vendedor deste produto. Para tanto, transforma-se o espaço da escola no espaço da empresa, tendo como princípio o conceito de qualidade determinado pelo mercado econômico. Termos como eficiência e produtividade passam a fazer parte do discurso apresentado pelos diretores das escolas que “compraram” a idéia proposta pelo Governo, que tem interesse claro de minimizar custos e colocar no mercado um produto de “qualidade”. Passando para o professor a responsabilidade pelo sucesso alcançado pelo aluno “produto” e consumidor de outro produto que é o conhecimento exigido pelo mercado. Nessa teia de relações todas as decisões são tomadas pelo mantenedor da escola pública, isto é, o “Governo”.

Para Gaudêncio Frigotto o ensino-técnico profissional que é reservado a classe trabalhadora é “(...) marcado pelo adestramento, treinamento, requalificação, formação de competências, no limite numa perspectiva da polivalência regulada pelas necessidades da produção sob a égide do mercado capitalista.”<sup>124</sup> Ainda segundo o autor esta lógica produtivista e tecnicista não permite a classe trabalhadora a perspectiva de outra formação, levando assim, estes jovens a um processo de exclusão.

Para o autor o Ensino Médio, ou antigo ensino de 2º. grau, que possibilitaria, uma formação adequada implicaria a não separação da formação geral da específica,

---

<sup>124</sup> Cf. Frigotto, G. “*Cidadania e Formação Técnico-Profissional: Desafios neste Fim de Século*”. In: Silva, L.H. Azevedo, J. C. e Santos, E. S. *Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais*. Sulina. Porto Alegre. 1997.p. 142.

teórica e política da técnica e prática.<sup>125</sup> O que nos levaria a uma educação técnico-profissional para uma sociedade efetivamente democrática com condições de exercício real da cidadania no mundo do trabalho. Tratando-se, portanto, de uma formação que ao mesmo tempo, desenvolva o mais elevado domínio do avanço tecnológico; forneça as bases unitárias das ciências da natureza e das ciências humano-sociais que permitam a cada aluno, não apenas dominar o avanço tecnológico existente como consumidores daquilo que os centros hegemônicos produzem, mas de criar conhecimento novo; e, por fim, o desenvolvimento da capacidade crítica para que cada aluno-cidadão possa discernir a serviço de que e de quem está a tecnologia, a ciência e influenciar para sua democratização.<sup>126</sup>

A educação média de formação geral visará o aprofundamento e consolidação das aprendizagens do ensino fundamental, proporcionando preparação básica para a cidadania e o mundo do trabalho. Será orientada pelos princípios da eficiência, eficácia e equidade. A educação profissional pós – média estará voltada para as demandas do desenvolvimento econômico do Estado e do mercado de trabalho. E organizar-se-á segundo a empregabilidade de seus futuros egresso.<sup>127</sup>

Ao longo deste trabalho, pode-se perceber que este tema está longe de trazer um debate de consenso. Como referido no capítulo anterior, os professores têm uma leitura que difere do discurso governamental, mas também, não está, assim, tão próximo das reflexões dos intelectuais. Já foi visto que os professores discordam da política de reformas do Estado, em relação à formação dos jovens da classe trabalhadora que freqüentam as escolas públicas, porém, acham importante a manutenção do ensino-técnico profissional, pois para eles a formação profissional permite a estes jovens a rápida inserção no mercado de trabalho.

---

<sup>125</sup> Cf. Frigotto, G. *Cidadania e Formação Técnico-Profissional: Desafios neste Fim de Século*. Op.Cit.p. 150.

<sup>126</sup> Cf. Frigotto, G. *Cidadania e Formação Técnico-Profissional: Desafios neste Fim de Século*. Op.Cit.p. 154.

*“Acho que com implantação do PROEM a escola perdeu muito, porque os alunos eram interessados, quando existiam os cursos profissionalizantes principalmente no noturno contabilidade, administração, e durante o curso diurno o curso de magistério eles eram muito procurados, a comunidade procurava muito, os alunos eram muito interessados, eles se aplicavam muito, inclusive passavam nos vestibulares né, e com o PROEM, a gente vê que os alunos realmente eles estão perdidos eles não tem mais projetos nenhum é um aluno completamente desinteressado, então eu acho que se perdeu muito esta questão com o ensino médio”.* (Professora do Colégio José Guimarães).

No entanto podemos observar que tanto na fala dos professores e diretores quando nas reflexões de Frigotto<sup>128</sup> sobre a educação técnico-profissional ambos concordam que o jovem pertencente à classe trabalhadora precisa de formação intelectual que lhe permita a reflexão da condição social e de exploração a qual está submetido dentro do sistema capitalista.

Não tivemos aqui o objetivo de abordar a história da educação brasileira de maneira complexa, buscou-se referir à necessidade de encontrarmos alguns elementos de continuidade, assim como também de descontinuidade, que estabeleceram os caminhos para a implementação de uma série de projetos políticos educacionais no século XX, em especial a partir da década de 1930. Nesse trabalho colocou-se a necessidade de apresentar alguns aspectos importantes da historiografia educacional brasileira, já amplamente analisado pelos historiadores e sociólogos da educação, mas que no contexto desse trabalho foram necessários para que se compreendesse a elaboração das novas políticas educacionais. Desse modo, traçou-se um pequeno caminho sobre o desenvolvimento das políticas de Estado para a educação brasileira, para que fossem estabelecidos alguns elementos que auxiliassem na compreensão das políticas educacionais recentes.

---

<sup>127</sup> Cf. Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná – PROEM, DOCUMENTO SÍNTESE, op. Cit p 14.

<sup>128</sup> FRIGOTTO, G. *“Cidadania e Formação Técnico- Profissional: Desafios neste fim de Século”* In: SILVA, L. H. AZEVEDO, J. C. e SANTOS, E. S. *Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais*. POA: sulina, 1997.

Este trabalho teve como objetivo apresentar o descompasso entre o discurso oficial sobre a política de reforma do ensino Médio e a representação dos professores, diretores e equipe pedagógica de duas escolas de Curitiba que participaram de maneira diferente da implantação da reforma. Independente da forma como cada escola participou do processo de implantação do PROEM, ambas apresentaram representações conflituosas com o discurso oficial sobre a proposta do PROEM. Pudemos perceber neste trabalho, que há um grande descompasso entre o que é de interesse do Estado fazer em termos de política educacional para a classe trabalhadora, e o que os educadores entendem como importante há ser feito em política educacional para esta mesma classe.

O descompasso entre os diferentes atores do universo educacional apresentado nesse trabalho, nos mostra que sobre o tema educação para jovens não há consenso.

Os intelectuais pensam uma escola que possibilite a formação crítica e intelectual do aluno de Ensino Médio, Mesmo quando apontam a importância do ensino técnico-profissional, deixam claro que ao ofertar o ensino técnico, como a única possibilidade de profissionalização do jovem da classe trabalhadora, condenamos estes jovens a exclusão da possibilidade de escolher uma outra formação que não apenas a técnica.

No entanto, é entre a prática do Governo e a representação dos profissionais de educação que encontramos o descompasso mais acentuado. Quando o Governo apresenta em seus relatórios, o discurso de que a reforma do Ensino Médio atingiu a qualidade desejada pelo Estado, e os educadores afirmam que o que está apresentado nos relatórios oficiais não só não foram cumpridas, como não concordam com a reforma da maneira como a mesma esta proposta.

Como foi apresentado no capítulo seis as representações dos profissionais de educação do Paraná, acreditam que o ensino público perdeu muito da qualidade que oferecia com o ensino técnico, quando foi adotado o PROEM, uma das escolas onde realizei a pesquisa de campo, escola esta que implantou o PROEM, a reforma foi vista como uma forma de desmonte da escola. Já a outra escola pesquisa que optou por não implantar o PROEM, mesmo suas reflexões também deixando clara as suas

insatisfações com a política de reforma adotada pelo Governo, encontramos uma reflexão mais organizada e articulado do ponto de vista político do que a primeira escola citada. O que nos permite compreender as políticas públicas de forma fragmentada, percebendo que podemos enquanto educadores, encontrarmos formas de resistência ao que nos é imposto pelo Governo, como única possibilidade para a educação pública dos jovens Paranaenses e brasileiros. Como foi apresentado ao longo deste trabalho o objetivo foi do de apresentar o caminho percorrido pelo Governo para a implantação do PROEM e as representações dos educadores. Entendo que na busca para cumprir tal objetivo encontrei muitas outras possibilidades de reflexões sobre o tema, no entanto estas poderão ser feitas em outro trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFIAS

- APPLE, M. W. “Justificando o Neoliberalismo” in SILVA, L. H.; AZEVEDO J. C.; SANTOS, E. S. *Moral Genes e Política Educacional, Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- AKKARI, A. J. “Desigualdades Educativas Estruturais no Brasil: Entre Estado, Privatização e Descentralização” in *Revista Educação e Sociedade*, Campinas. SP: Abril, 2001, p.163 – 189.
- BERGER, P. L. “O que é uma instituição social?” in FORACHI, M.M.; MARTINS, J. S. *Sociologia e Sociedade. Leituras de Introdução à Sociologia*, SP: livros técnicos e científicos, 1977.
- BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. SP: Perspectiva, 1982.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. RJ: Bertrand Brasil, 1998.
- BOURDIEU, P. “Espaço social e poder simbólico” in \_\_\_\_\_. *Coisas Ditas*, SP: Brasiliense, 1990.
- BOURDIEU, P. “A força da Representação” in \_\_\_\_\_. *A economia das trocas lingüísticas (O que falar que dizer)*. SP: USP, 1988.
- BOBBIO, N. *Dicionário de Política*. Brasília, DF: Ed, UNB, 1991.
- BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Parecer CEB nº 15/98*. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1º de Junho de 1998. Relatora: Conselheira Guiomar de Mello, Brasília, 1998.
- CÉSAR, M. R. A. *Da escola disciplinar à pedagogia do controle, Tese de doutorado, Faculdade de Educação*, Campinas: Unicamp, 2004.
- COSTA, V. L. C. (org) *Gestão Educacional e Descentralização*, SP: Cortez, 1997.
- DELORS, J. *Educação: Um tesouro a descobrir. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI*. SP: Cortez, 1996.
- DOWBOR, L. *A reprodução para uma gestão descentralizada*. Cap. 14: O espaço local: âncora da organização social, p. 369-387. SP: Vozes, 1998.

- DURKHEIM, E. *As Regras do método sociológico*, SP: Ed. Nacional, 1978. (Prefácio da 2ª.Ed.)
- DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*, SP: Ed, Melhoramentos, 1975.
- ENQUITA, M. F. “O discurso da qualidade e a qualidade do discurso”in; (org) GENTILI, P. A. e SILVA, T. T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- FELICISSIMO, J. R. “A descentralização do Estado frente às novas práticas e formas de ação coletiva”in: SP em Perspectiva, v. 8, n. 2, p. 45-52. 1994
- FRIGOTTO, G. “Cidadania e Formação Técnico-Profissional: Desafios neste Fim de Século”in: Silva, L.H. Azevedo, J. C. e Santos, E. S. *Novos Mapas Culturais Novas Perspectivas Educacionais*. Sulina. Porto Alegre, 1997.
- GENTILI, P. A. e SILVA T. T. *Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação*. Petrópolis, Vozes, 1994.
- JACOBI, Pedro. “Experiências de Descentralização da Gestão Municipal 1989-1992. Parte: II”in Políticas Sociais e a Ampliação da Cidadania. 2ª. Ed. RJ. Ed. FGV.2002.
- JODELET, D. (Org) *As Representações Sociais*. RJ: Ed da UERJ, 2001.
- JODELET, D. (Org) *Lê représentation sociales*. Paris: PUF, 1991.
- LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. SP: Atlas, 2001.
- LAURELL, A. C. “Equity and Health in the World. Political and Economical Determinants of a New Welfare State” In Latin America. Trabalho apresentado na X Conference of the International Association of Health Policy, Perugia, setembro de 1998. Tradução de Gabriel Cohn. Lua Nova. Revista de Cultura e Política, 1998. nº45.p. 187.
- LDB, *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996*. Trabalho elaborado pelo Fórum Paranaense em defesa da Escola Pública, Gratuita e universal, Curitiba: APP-Sindicato. 1997.
- MELO, “Crise federativa, guerra fiscal e hobbessianismo municipal: Efeitos perversos da descentralização?”in SP: Perspectiva. V10, n. 2, p. 11-20, 1996.
- MICELI, S. “Introdução: a força do sentido”in BOURDIEU, P. *A economia das trocas simbólicas*. SP: Perspectiva, 1982.

- MOSCOVICI, S. Sobre as Representações Sociais. Núcleo de Psicologia social do Departamento de Psicologia da Universidade Federal de Santa Catarina, 1985. Mimeo.
- MOSCOVICI, S. *"The Phenomenon of Social Representations"* in Farr e Moscovici, S. (orgs). Social Représentation. Cambridge: University Press, 1984, pp.3 – 70.
- MOSCOVICI, S. Sobre as Representações Sociais. Núcleo de Psicologia social do Departamento de Psicologia da Universidade federal de Santa Catarina, 1995. Mimeo.
- MOREIRA, A. F. in SILVA, T.T. e MOREIRA A.F. (org) Territórios Contestados, o currículo e os Mapas Políticos e Culturais, Petrópolis, Vozes; 1998.
- MOREIRA, D. A. *O Método fenomenológico na Pesquisa*. SP: Pioneira, 2002.
- NOGUEIRA, M. A. e CATANI, A. (Org) Escritos de Educação: PIERRE BOURDIEU. Petrópolis, RJ: Ed Vozes, 1998.
- ORTIZ, R. BOURDIEU, *Coleção os Grandes Cientistas Sociais*. SP: Ática, 1983, pp. 7 –36.
- PARANÁ, Programa expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio Paraná – PROEM, Curitiba, 1996. Documento síntese, versão preliminar.
- PEREIRA, J. E. D. *Formação de Professores: Pesquisa, representação e poder*. BH: Autêntica, 2000.
- PETERS, Michel. *"Governabilidade Neoliberal e Educação"* in SILVA, T. T. O sujeito da Educação, Estudos Foucaultianos 2º ed, Vozes, Petrópolis, 1995.
- ROMANELLI, O. O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*, Petrópolis: Vozes, 2001. (25ª.ed).
- SÁ, C. P. *A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais*. RJ: UERJ, 1998.
- SAVIANI, D. *Da Nova LDB ao Plano Nacional de Educação: Por Uma Outra Política Educacional*. Campinas: Autores Associados, (4ª.ed), 2002.
- SILVA, T. T *Identidades Terminais*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- TAVARES DE ALMEIDA, M. H. *"Federalismo e políticas sociais"* in Revista brasileira de Ciências Sociais. Nº 28, p. 88-108.1995.
- THIOLANT, J. C; CAMPOS, G. (Org.) *Crítica metodológica, investigação social e enquête operária*. SP: UNICAMP, 1989.

TOLEDO, E. G. “*Neoliberalismo e Estado*”in LAUREALL, Asa Cristina (org). Estado e Políticas Sociais no Neoliberalismo. SP: Cortez, 1997.

TOMMASI, L. “*Financiamento do Banco mundial no setor educacional brasileiro: os projetos em fase de implementação*”in TOMMASI, L. WANDE, M. J.

HADD, S. (org). *O Banco Mundial e as Políticas Educacionais*. SP: Cortez, 1996.

VALENTE, I. *Plano Nacional de Educação*. RJ: DP&A, 2001.

WEXLER, P. “*Escola Toyotista e Identidades de Fin De Siècle*”in SIVA, T. T. e MOREIRA, A. F. (org). *Território Contestado, O currículo e os Novos Mapas Políticos e Culturais*. Petrópolis: Vozes, 1998.

ZALUAR, A. “*Exclusão e políticas públicas: dilemas teóricos e alternativas políticas*”in Revista Brasileira de Ciências Sociais. V.12, n. 25, 1997.

**ANEXO I - Roteiro para entrevista.**

**Gerente técnica do PROEM.**

O que é o PROEM?

Qual o objetivo desta reforma?

Como você define qualidade no Ensino Médio?

**Para a equipe pedagógica e direção das escolas.**

O que você entende por PROEM?

Como a escola participou do processo de implantação do PROEM?

Como você participou do PROEM?

Como está a escola agora?

**Observação.**

As entrevistas foram orientadas pelas respostas, não sendo definido roteiro rígido para estes entrevistados.

**ANEXO II - Lista de entrevistados**

- (1) Diretora do Colégio Paulo Leminski – entrevistada nº 1: 27/04/2003.
- (2) Vice Diretora do Colégio Paulo Leminski – entrevistada nº 2: 01/05/2003.
- (3) Supervisora e professora do Colégio José Guimarães – entrevistada nº 3:16/05/2003.
- (4) Supervisora e Professora do Colégio Paulo Leminski – entrevistada nº 4:20/05/2003.
- (5) Gerente de Planejamento e Controle Secretaria de Educação até fim de 2002.  
Coordenadora Geral da UCP/ PROEM - entrevistada nº 5 26/05/2003.
- (6) Professor do Colégio Paulo Leminski – entrevistado nº 6 04/06/2003.
- (7) Ex- Diretora do Colégio Paulo Leminski – entrevistada nº7 07/06/2003.
- (8) Professora do Colégio Paulo Leminski – entrevistada nº 8 07/08/2003.
- (9) Professora do Colégio Paulo Leminski – entrevistada nº 9 13/08/2003.
- (10) Professor do Colégio Paulo Leminski – entrevistado nº 10 13/08/2003.
- (11) Professor do Colégio Paulo Leminski – entrevistado nº 11 13/08/2003.
- (12) Professora do Colégio Paulo Leminski – entrevistada nº 12 13/08/2003.

- (13) Professora do Colégio Paulo Leminski – entrevistada nº 13 13/08/2003.
- (14) Professora do Colégio Paulo Leminski – entrevistada nº 14 13/08/2003.
- (15) Diretora e Professora do Colégio José Guimarães – entrevistada nº 15 14/08/2003.
- (16) Vice Diretora e Professora do Colégio José Guimarães – entrevistada nº 16 14/08/2003.
- (17) Coordenadora pedagógica do Colégio José Guimarães – entrevistada nº 17 14/08/2003.
- (18) Professor do Colégio Paulo Leminski – entrevistado nº 18 18/08/2003.
- (19) Professor do Colégio Paulo Leminski – entrevistado nº 19 18/08/2003.
- (20) Professora do Colégio José Guimarães – entrevistada nº 20 18/08/2003.
- (21) Professora do Colégio José Guimarães – entrevistada nº 21 18/08/2003.
- (22) Ex – Diretora do Colégio José Guimarães – entrevistada nº 22 26/09/2003.
- (23) Professora do Colégio José Guimarães – entrevistada nº 23 29/09/2003.

### **ANEXO III - Perguntas ao professores:**

Entrevista para dissertação de mestrado, nas escolas Paulo Leminske e José Guimarães.

- 1) O que você entende por Proem?
- 2) Como foi a participação da escola, no processo de implantação do Proem?
- 3) Como você participou do processo?
- 4) Quais as conseqüências para a escola e para os professores em relação à posição política adotada pela escola?
- 5) Neste processo como você vê o papel representado pelo professor frente ao Estado e a comunidade escolar?

**ANEXO IV - RESOLUÇÃO nº 168/2002**