

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ

ERONDI LOPES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: O ENSINO MÉDIO NO PARANÁ NO
PERÍODO DE 1996-2006**

CURITIBA

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

ERONDI LOPES

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO: O ENSINO MÉDIO NO PARANÁ NO
PERÍODO DE 1996-2006**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Teologia e Ciências Humanas, da Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria Lourdes Gissi.

CURITIBA

2007

A Minha esposa Palmira, ao meu filho
Brenon, a meus pais João Maria Policeno Lopes (*in
memorian*) e Olalina messias de Andrade, as minhas
irmãs Hortência, Zilda e Zeni e a todos os professores
paranaenses.

AGRADECIMENTOS

A realização da presente dissertação só foi possível graças ao apoio de várias pessoas. Desta forma, reconhecendo a inestimável colaboração sou grato:

A Deus, pela constante presença em minha vida.

A minha esposa Palmira pelo apoio, ao meu filho Brenon, por me compreender pelas horas que não pudemos ficar juntos, a meus pais João Maria Policeno Lopes (*in memoriam*) e Olalina messias de Andrade, pelo grande esforço que fizeram na intenção que seus filhos estudassem e as minhas irmãs Hortência, Zilda e Zeni, pelo apoio e incentivo, e a todos os professores paranaenses.

Ao Curso de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, por acreditar e proporcionar o desenvolvimento deste trabalho.

À Prof. Dr^a. Maria Lourdes Gissi, pela orientação, paciência e pela grande amizade.

À Prof.^a Dr^a. Lucia Izabel Sermann, pela orientação inicial e pela compreensão das organizações complexas, o que contribuiu muito para a compreensão das políticas.

A todos os professores do Curso de Pós-Graduação em Educação da PUCPR, pelos conhecimentos e ensinamentos.

Ao Prof. Dr. Névio de Campos, pelo incentivo e a colaboração na elaboração do projeto de pesquisa inicial.

Ao Professor José Galerani, diretor do Colégio Estadual Mario Brandão Teixeira Braga, pela compreensão.

“O homem é a única criatura que
precisa ser educada.
Por essa educação entende-se o cuidado
de sua infância (a conservação, o trato),
a disciplina e a instrução como a formação.
Conseqüentemente, o homem é infante,
educando e discípulo”.

(Immanuel Kant)

SUMÁRIO

GLOSSÁRIO	Erro! Indicador não definido.
RESUMO	10
1 INTRODUÇÃO	12
1.1 PROBLEMA	18
1.2 OBJETIVO	18
1.3 METODOLOGIA	19
2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO	30
2.1 REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ	44
3 FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: IDEOLOGIA E REALIDADE ...	56
3.1 IDEOLOGIAS E PRÁTICAS DOS SUBPROGRAMAS DO PROEM	68
3.1.1 Melhoria da Qualidade do Ensino Médio.....	69
3.1.2 Modernização da Educação Técnica Profissional.....	74
3.1.3 Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional.....	77
4 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO NO PARANÁ	87
4.1 CONCRETIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	87
4.2 COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO	103
4.3 PROJETOS EDUCACIONAIS PARA ENSINO MÉDIO	108
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	118
REFERÊNCIAS	122
APÊNDICE: ROTEIRO DE ENTREVISTA	131

GLOSSÁRIO

BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento
CEB	Coordenadoria Educação Básica
CEEBJAS	Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEFETs	Centros Federais de Educação Tecnológicas
CF	Constituição Federal
CFE	Conselho Federal de Educação
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEFAT	Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador
COMTED	Complexos Técnico-Educacionais para formação de professores
CONED	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CRTEs	Coordenações Regionais de Tecnologias na Educação
DCN-EM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DEJA	Departamento de Educação de Jovens e Adultos
DEP	Departamento de Educação Profissional
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENEM	Exame Nacional de Estudantes de Ensino Médio
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FERA	Festival de Arte da Rede Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FPM	Fundo de Participação dos Municípios
FPE	Fundo de Participação dos Estados
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEPAR	Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná
GDP	<i>Gross Domestic Product</i>
INEP	Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPI	Imposto sobre Produtos Industrializados
IPTU	Imposto Predial e Territorial Urbano
IR	Imposto de Renda
ISS	Imposto Sobre Serviços
ITBI	Imposto sobre transmissão de Bens Imóveis por Ato Oneroso inter vivos
ITCM	Imposto de Transmissão de Causa Mortis
ITR	Imposto Territorial Rural
IPVA	Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores
LC	Lei Complementar
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDE	Manutenção e Desenvolvimento do Ensino
MEC	Ministério da Educação e do Desporto
NRE's	Núcleos Regionais de Educação
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNEF	Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEC	Proposta de Emenda Constitucional
PEA	População Economicamente Ativa
PIB	Produto Interno Bruto
PISA	<i>Programme for International Student Assessment</i>
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNQ	Plano Nacional de Qualificação
PNPE	Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego
PPP	<i>Purchasing Power Parity</i>
PROEJA	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio
PROEM	Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONERA	<i>Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária</i>
PSS	Processo de Seleção Simplificado

SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

O objeto de investigação do presente estudo são as políticas públicas de educação para o ensino médio no Paraná no período de 1996-2006. O interesse do estudo tem relação com as reformas educacionais implementadas na década de 90 no contexto da globalização econômica e do neoliberalismo. Trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida na perspectiva do método dialético. Aborda o Ensino Médio no Brasil e no Paraná e como são formuladas e operacionalizadas as políticas públicas. Descrevem-se o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM) e o fortalecimento da gestão do sistema educacional. Os principais autores foram: Apple (1989), Davies, Enguita (1994), Fonseca, Frigotto (1989), Gentili (1994), Lefevre (1979), Marx (1979), Oliveira (1990). Para obter os dados sobre a percepção dos problemas no que se refere às políticas públicas de educação para o ensino médio, foram realizadas entrevistas junto a nove professores que atuam neste nível de ensino. Os professores que participaram deste estudo consideraram que no período de 1996 a 2002 as políticas públicas foram fortemente influenciadas pelo ideário neoliberal, acarretando descompromisso com a educação pública. Nos últimos anos verificou-se no entanto, uma maior atenção com o ensino médio ofertado pela escola pública, especialmente pelas políticas públicas voltadas ao plano de cargos e salários dos professores, do projeto Festival de Arte da Rede Estudantil (FERA), dos concursos públicos realizados na educação, dos jogos colegiais, da distribuição de livros didáticos e do projeto COM CIÊNCIA, mas consideram também que isso ainda não é garantia de que ela seja de fato prioritária, pois falta a inclusão de todas as pessoas por meio da possibilidade de acesso ao que é oferecido.

Palavras-chave: Educação; Políticas Públicas; Ensino Médio; Paraná.

ABSTRACT

The object of inquiry of the present study is the public politics of education for average education in the Paraná in the period of 1996-2006. The interest of the study has relation with the implemented educational reforms in the decade of 90 in the context of the economic globalization and the neoliberalism. One is about a developed qualitative research in the perspective of the dialectic method. It approaches teaching in Brazil and the Paraná and as they are formulated and operationalization of the public politics. They describe the Program Expansion, Improvement and Innovation in Average teaching of the Paraná (PROEM) and the power of the management of the educational system. The main authors had been: Apple (1989), Davies, Enguita (1994), Oliveira (1990). To get given on the perception of the problems in what if it relates to a public politics of education for average education, interviews next to nine professors had been carried through who act in this level of education. The professors who had participated of this study consider that in the period of 1996 the 2002 public politics strong had been influenced by the neoliberal followship, causing unappointment with the public education. In recent years a bigger attention with the average education offered by the public school was verified however, especially for the public politics directed to the plan of positions and wages of the professors, of the project of Art of Students Webe (FERRA), of the public competitions carried through in the education, of the games college students, the didactic book distribution and the project WITH SCIENCE, but they also consider that this not yet is guarantee of that it is in fact with priority, therefore lacks to the inclusion of all the people by means of the access possibility what it is offered.

Word-key: Education; Public politics; Average education; Paraná.

1 INTRODUÇÃO

O objeto de investigação deste estudo são as políticas públicas de educação em âmbito do ensino médio no Paraná no Período de 1996-2002, tema considerado de fundamental importância não somente no contexto educacional, mas também no social.

Qualquer análise sobre a educação brasileira precisa ser apreendida no contexto de uma sociedade em constante transformação que tem como uma de suas metas o aperfeiçoamento do capitalismo, que se manifesta a cada dia com novos dinamismos. As mudanças educacionais que caracterizaram a década de 90 e a década atual têm relação com o processo de reestruturação produtiva e a reorganização do Estado, com base no ideário neoliberal e com estas mudanças:

As relações econômicas, tanto produtivas quanto financeiras, ultrapassam as fronteiras nacionais, desregulamentando, desregrando os chamados mercados nacionais, e constroem a macroeconomia constituindo os chamados mercados emergentes nas regiões periféricas do capitalismo, articulados com a formação dos chamados mercados regionais. É a globalização do trabalho, do dinheiro, do mercado. Tudo pode ser comprado, produzido ou vendido em qualquer parte do *mundo*. As funções produtivas de uma empresa podem ser espalhadas por diversas partes e continentes.¹

As características da globalização econômica descritas por Azevedo têm relação com as mudanças que vem ocorrendo na educação, em especial aquelas relacionadas com a formulação das políticas educacionais.

Sabe-se que não há neutralidade na educação. Aquilo que é planejado em termos políticos, sociais e pedagógicos por um lado representa, em grande parte, os interesses das forças hegemônicas de uma sociedade. Por outro não significa que seja aceito, na íntegra, pelos sujeitos sociais, pois estes dão seus próprios significados às leis e aos planejamentos.

¹ AZEVEDO, José Clóvis de. Escola cidadã, mercoescola e a reconversão cultural. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. **Fragmentos da globalização na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 191.

Os educadores intervêm de modo concreto. Segundo Freire² (1997, p. 51 e 53),

[...] nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. [...] Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Assim, para uma melhor compreensão das ações desenvolvidas no interior da escola, são importantes as análises macroestruturais de mecanismos que lhe são exteriores, como as relações sociais e de produção, as políticas educacionais, as desigualdades econômicas e sociais, o desemprego, a luta de classes e os avanços científicos e tecnológicos, entre outros, bem como verificar a forma como os sujeitos reinterpretaram tais políticas.

Para educar com dignidade e autonomia, o profissional da educação precisa praticar uma pedagogia “fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando”³ (FREIRE, 1997,p. 11), e ser “vigilante contra todas as práticas de desumanização”(p.12), pois é preciso que o saber-fazer da auto reflexão crítica e o saber-ser da sabedoria auxiliem a evitar a degradação humana e o discurso fatalista da globalização.

A organização interna da escola na atualidade vem sendo influenciada fortemente pelas diretrizes políticas e econômicas determinadas pelo modelo neoliberal, em cujo contexto a escola deve expressar-se de modo mais empresarial que pedagógico, reforçando os valores de mercado entre estudantes de todos os níveis educacionais. A etapa final da Educação Básica, o Ensino Médio, corre o risco de assumir essas características de modo mais acentuado, pois a fase final dos estudos aproxima os estudantes do mercado de trabalho.

Embora a matriz do neoliberalismo tenha surgido na década de 1930, foi entre a década de 1970 e a década de 1980 que o movimento neoliberal se

² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997, p. 51 e 53.

³ FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 11-12.

expandiu e ocupou o lugar vazio deixado pela nova crise do capitalismo. O mercado tornou-se um novo deus, diante do qual todos se curvam.

O Estado do Século XIX e do começo do Século XX denominava-se Estado de bem estar social (*Welfare State*). O Estado procurava administrar seus recursos considerando entre outras coisas o bem comum. Foi o período das maiores conquistas sociais, todas elas realizadas através de lutas internas.

A partir da metade do Século XX, devido ao insucesso do Estado em atender às demandas sociais, iniciou-se um movimento que apresentava o Estado sempre em crise, com a necessidade da redução de sua participação nas atividades sociais e de uma reforma administrativa. Surgiu a palavra flexibilização que, em termos de trabalho, significa uma maior autonomia do empregador em relação ao empregado. Os contratos de trabalho são regidos pelas leis de mercado e a interferência do Estado é reduzida cada vez mais. O que muitos críticos observaram foi que a origem dessa nova ideologia veio de pressões externas dos chamados países desenvolvidos. O problema originou nos países em desenvolvimento um alargamento das diferenças sociais, que, segundo pesquisas, possui o Brasil como um dos maiores representantes.

Cano⁴ explica que o reordenamento mundial, que teve início no centro do capitalismo, expressou-se na sua periferia, em particular no Brasil, exigindo mudanças estruturais dos países que buscassem sua integração ao sistema internacional. A economia nacional, que tardiamente se inseriu na segunda revolução industrial, no início da década de 90, buscou de forma apressada viabilizar a internacionalização de sua economia, sem considerar os riscos possíveis desta política para a soberania nacional. O processo de modernização brasileira, divulgado durante a campanha e o governo do Presidente Fernando Collor de Mello, foi ao mesmo tempo a adequação (ou a tentativa de) do Brasil de adaptar-se à nova ordem mundial e à montagem de outra organização que atendesse aos novos objetivos dos grupos sociais no poder (ou nele representados).

4 CANO, W. Reflexos sobre o Brasil e a nova ordem internacional. Campinas, 1993.

Para Schilling⁵, a filosofia da escola neoliberal apregoa que os homens não nascem iguais. Por isso, as tentativas de suprimir a desigualdade vão contra a natureza, pois Deus, ou a Natureza, só dotou alguns com inteligência. Por isso não se tornam importantes as políticas de justiça social, já que novas desigualdades ressurgirão. A sociedade é então local de competição em que sempre existirão perdedores. Por sua vez, os ricos são a parte dinâmica da sociedade, pois é deles que saem as iniciativas racionais de investimentos com base em critérios lucrativos.

Para Ferraro,⁶

[...] o neoliberalismo representa uma reação em relação a novas concepções propostas que abriram caminho para o planejamento econômico, o keynesianismo e as políticas de bem-estar social, e por outro, a afirmação explícita de retorno às idéias e ideais que nortearam a grande expansão industrial do século XIX.

Por outro lado, Oliveira⁷ afirma que o mundo rapidamente se esqueceu de três itens: que o bem-estar da Europa e dos Estados Unidos não se deve ao mercado; que jamais a educação poderia ter chegado aos patamares atingidos no Brasil através das simples forças de mercado com toda sua precariedade e que o mercado não é capaz de resolver questões relacionadas às melhores e às maiores necessidades humanas.

Há novas expressões de acumulação capitalista nesta economia globalizada, que difundem novos processos de produção, juntamente com a revolução da ciência e da tecnologia, com os novos mecanismos de poder, com os novos locais de tomada de decisão, com a incidência da mídia e com mudanças nos significados dos comportamentos. Neste contexto se questiona constantemente o papel da escola, cujo sentido pode vir a ser redefinido pelas pressões que sofre, para a formação de um novo senso comum sobre sua função nesta economia globalizada.

⁵ SCHILLING, Voltaire. **As grandes correntes do pensamento: da Grécia Antiga ao Neoliberalismo**. Porto Alegre: AGE, 1998.

⁶ FERRARO, Alceu R. Neoliberalismo e políticas públicas. A propósito do propalado retorno às fontes. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUBLIANO, Alfredo Alejandro. **Fragmentos da globalização: uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

⁷ OLIVEIRA, Francisco de. A armadilha neoliberal e as perspectivas da educação. **Boletim ANPED (XIII Reunião Anual)**. Porto Alegre, n. 1-2, p. 7-14, 1990.

Segundo Chesnais,⁸ o novo modelo, inaugurado nos anos de 1970, vai além da internacionalização da economia, diferentemente do que se pensava no começo do século XX. E isso tem um nome: a mundialização e a universalização do capitalismo. Três são as dimensões do processo: intercâmbio comercial, investimento produtivo no exterior e os fluxos do capital financeiro.

No contexto atual da economia mundializada, o monetarismo assume amplamente as estruturas das grandes companhias mundiais. Seu objetivo é o lucro que, atualmente, já não se mantém somente com as próprias filiais, mas na sua relação com outras empresas.

A crítica sobre o neoliberalismo no contexto da economia mundializada não significa a proposição de um ensino médio desvinculado do mundo do trabalho, até porque considera-se que nas sociedades contemporâneas todos, independentemente de sua origem ou destino socioprofissional, devem ser educados na perspectiva do trabalho enquanto uma das principais atividades humanas, enquanto campo de preparação para escolhas profissionais futuras, enquanto espaço de exercício de cidadania, enquanto processo de produção de bens, serviços e conhecimentos com as tarefas laborais que lhe são próprias.

Para Silva Júnior,

[...] o trabalho é um contexto importante das ciências humanas e sociais, visando compreendê-lo enquanto produção de riqueza e forma de interação do ser humano com a natureza e o mundo social. A contextualização no mundo do trabalho permite focalizar muito mais todos os demais conteúdos do ensino médio. (...) A riqueza do contexto do trabalho para dar significado às aprendizagens da escola média é incomensurável. Desde logo na experiência da própria aprendizagem como um trabalho de constituição de conhecimentos, dando à vida escolar um significado de maior protagonismo e responsabilidade.⁹

Na esfera educacional, o processo também se reconfigura pela “reacionalidade” do movimento social que se presentifica nas reformas do Estado e da educação, de forma especial no Ensino Médio.

⁸ CHESNAIS, E. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

⁹ SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: O caso do ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 203-234, set. 2002.

Como professor de Ciências e Biologia na rede pública estadual desde 1994, venho sentindo as conseqüências da dualidade do ensino médio, que se manifesta na falta de uma linha de trabalho definida, deixando o professor sem saber direito como trabalhar; não sabemos ao certo se preparamos o aluno para o mercado de trabalho, para o vestibular ou então para a cidadania.

Apesar de o ensino médio ter crescido muito no Brasil nas décadas de 80 e 90, ainda se observa uma grande divisão. Segundo Saviani¹⁰ (1987), essa divisão existente entre proprietários e não-proprietários dos meios de produção também existe no interior do ensino, uma dualidade entre aqueles que devem comandar, que recebem o ensino científico-intelectual, e os que devem ser comandados, por meio ensino profissionalizante.

Não me refiro a um ensino médio distante do mundo do trabalho, mesmo porque nas sociedades contemporâneas todos, independentemente de suas origens, devem ser educados para o trabalho, porém como alternativa de escolha para o mundo do trabalho trabalho futuro. O que se tem observado no Paraná é que os jovens, nos últimos anos, vêm abrindo mão do ensino médio regular e optam pelo ensino de jovens e adultos EJA, para, mais rapidamente, entrarem no mundo do trabalho, fazendo desta forma um “aligeiramento” de sua formação. Com essa decisão de ter uma formação mínima exigida pelo mundo do trabalho, acabam por abrir mão da escolha e da preparação para uma profissão no futuro. Tenho observado também que muitos dos alunos que terminam o ensino médio entram no mundo do trabalho informal e dificilmente voltam a estudar.

Por outro lado verifica-se que os professores precisam de maiores incentivos¹¹ para prosseguirem ministrando um ensino de qualidade e lutarem pelas concretizações das políticas públicas educacionais, por meio de uma maior valorização de seu trabalho e de possibilidade de acesso àquilo que vem sendo oferecido.

¹⁰ SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

¹¹ FOLHA DE S. PAULO. **Formação de professores para a educação básica**. Cotidiano 2, p. 4, de 20/9/ 1999.

1.1 PROBLEMA

Nesse contexto de indefinição do ensino médio questiona-se: Qual a percepção de professores da rede pública sobre as Políticas de Educação para o Ensino Médio no Paraná no período de 1996 a 2006?

A investigação se justifica pela importância de avançar no conhecimento sobre a realidade com base científica e superar as interpretações oriundas de reduzido conhecimento efetivo. Embora se saiba que nem toda dissertação tenha repercussões na transformação da realidade, ela pode ser uma referência para outros pesquisadores pelos questionamentos colocados, além de ser um avanço pessoal no conhecimento e no despertar crítico diante de ideologias presentes nos documentos relacionados com a educação.

Para os fins desta pesquisa, adota-se como conceito de Políticas Públicas o mesmo das autoras Maria Garcia e Maria Paula Dallari Bucci. Para Garcia,¹² as políticas públicas são “diretrizes, princípios, metas coletivas conscientes que direcionam a atividade do Estado, objetivando o interesse público”.

Bucci as define como “programas de ação do governo para a realização de objetivos determinados num espaço de tempo certo”.¹³

Acredito também que esse trabalho pode contribuir para o entendimento das políticas públicas para a educação e desta maneira auxiliar o professor no desenvolvimento do seu trabalho.

1.2 OBJETIVO

No presente estudo objetiva-se analisar as políticas públicas de educação para o ensino médio no Paraná no período de 1996 a 2006.

¹² GARCIA, Maria. Políticas Públicas e atividade administrativa do Estado. In: **Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política**, n. 15, p. 64-67, 1996.

¹³ BUCCI, Maria Paula Dallari. **Políticas públicas e direito administrativo**. São Paulo: Saraiva, 2006.

1.3 METODOLOGIA

No presente estudo ao investigar-se as políticas públicas de educação para o ensino médio no Paraná no período de 1996-2006 optou-se pela abordagem qualitativa, fundamentada, teoricamente numa perspectiva lógico-dialética.

Como referência da abordagem qualitativa, toma-se a orientação de Bogdan,¹⁴ por considerar a pesquisa qualitativa na perspectiva sociológica, um modo de ver, coerente com o objeto deste estudo.

Conforme Bogdan,¹⁵ a investigação qualitativa tem como características: o ambiente natural como fonte direta dos dados, sendo o investigador o instrumento principal; a investigação qualitativa é descritiva; os pesquisadores que trabalham com pesquisa qualitativa valorizam mais o processo do que os resultados ou produtos, tendem a analisar os dados de forma indutiva e dão especial importância aos significados.

Segundo Chizzotti,¹⁶ acentua “a complexidade e as contradições de fenômenos singulares, a imprevisibilidade e a originalidade criadora das relações interpessoais e sociais”, uma vez que é fundamental a consideração de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”.

Nesta pesquisa utiliza-se a abordagem qualitativa na perspectiva da modalidade lógico-dialética. O método dialético pode ser entendido através da dinâmica tese + síntese + antítese, o que quer dizer que tudo é consequência de idéias e forças que na oposição geram a realidade concreta. Esta, ao se tornar síntese, torna-se tese outra vez, pois traz consigo seu oposto, a antítese. Por sua vez, a antítese lutará de novo e fará surgir nova síntese.

O método dialético foi utilizado, entre outros autores, por Marx para compreender e explicar as mudanças que se realizaram na história da humanidade. Ele estudava os componentes contraditórios e procurava o elemento

¹⁴ BOGDAN, Robert C. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

¹⁵ BOGDAN, Robert C. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994, p. 47-51.

¹⁶ CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 78; 79.

que ocasionava, através da transformação dos elementos, um fato novo, o que dava continuidade à história. Ele desenvolveu a concepção materialista da História, o que quer dizer que o modo pelo qual a produção de uma sociedade é feita torna-se o fator que institui a organização política e a organização das representações intelectuais de um tempo.

Na dinâmica das transformações, a base econômica é a infraestrutura da sociedade por influenciar diretamente a superestrutura. Na história, são as lutas das diferentes classes sociais que produzem a própria história. Ao mudarem as relações, mudam também as leis, a educação, as artes, etc.¹⁷

Segundo Triviños,¹⁸ as categorias da dialética são entendidas como formas de “conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo”. As categorias básicas são a matéria, a consciência e a prática. O movimento da matéria ocorre constantemente em tudo o que alguém vê ao redor de si, como, no caso da educação e das políticas públicas. A propriedade essencial da consciência é refletir sobre a realidade objetiva. A prática é toda atividade material que se orienta para a transformação da natureza e da vida social. A característica do método é o movimento do pensamento por meio da materialidade histórico-dialética da vida das pessoas na sociedade, ou seja, de descobrir, através do movimento do pensamento, as leis básicas que determinam a forma de organização dos homens durante a história da humanidade.

No caso da análise das políticas públicas, movimentar o pensamento é o mesmo que refletir a partir do empírico, ou seja, refletir a respeito da situação educacional, como realidade dada, e, através de elaborações de reflexões, chegar ao concreto. Ocorre uma diferença entre o real aparente e o real pensado, este último o que faz com que a realidade observada se torne mais completa.

O método é importante nesta dissertação por contribuir na análise das políticas públicas, ou seja, diz respeito à necessidade lógica de descobrir nos fenômenos, ou nas políticas públicas educacionais, a categoria mais simples, o

¹⁷ MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979.

¹⁸ TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987, p. 54.

empírico, orientando-se à categoria síntese de diversas determinações ou do concreto pensado.

Desse modo, a análise das políticas públicas educacionais tem êxito ao se conseguir observar sua mais simples manifestação para que se percorra seu pensamento, reflita-se sobre ela e se analise o fenômeno pesquisado.

A questão das políticas públicas não pode ser separada das outras questões da educação, nem do trabalho realizado por professores, pedagogos, diretores de escolas, o que situa o objeto do presente estudo em seu âmbito organizacional, campo de produção cultural, ideologia e relações de saber.¹⁹

O método contribui para que nesta dissertação se ampliem as releituras e interpretações das políticas públicas através da percepção do princípio da contradição da realidade histórica e do que existe de relações profissionais sociais.

Na metodologia qualitativa o número de sujeitos a serem entrevistados não deve ser determinado *a priori*, pois depende da qualidade das informações que se vai obtendo em cada depoimento. É a organização dos dados levantados que ajudará a decidir qual é o momento de terminar o trabalho de campo, depois de ser já possível identificar padrões simbólicos, práticas, sistemas classificatórios, categorias de análise da realidade e visões de mundo do universo em questão, e as recorrências atingem o que se convencionou chamar de 'ponto de saturação', dá-se por finalizado o trabalho de campo, sabendo que se pode (e deve) voltar para esclarecimentos.²⁰

Para o início deste trabalho de campo optou-se por contatar, no contexto da Área Metropolitana Norte,²¹ pedagogos, professores e diretores de duas escolas, o atual e o ex-chefe chefe de núcleo.

Foram entrevistados nove professores pertencentes a equipes pedagógicas ou da Direção das duas escolas escolhidas.

¹⁹ MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1997.

²⁰ DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, março/ 2002 p. 139-154, março/ 2002, p. 139.

²¹ Opta-se por essa área de pesquisa por ser de atuação do autor desta pesquisa.

A escolha das escolas foi feita com base na facilidade da realização das entrevistas, pois trabalho nas mesmas a cerca de oito anos.

Retornou-se ao diálogo com os entrevistados sempre que necessário para os esclarecimentos de dúvidas, para busca de documentos e coleta de novas informações sobre os aspectos pouco explorados nas entrevistas.

O objetivo do trabalho de campo foi o de compreender as redes de significados dados às políticas públicas, como lembra Dauster,²² “a partir do ponto de vista do ‘outro’, operando com a lógica e não apenas com a sistematização de suas categorias” e não foi interrompido antes que essa lógica fosse atendida, mesmo que em seus aspectos mínimos.

Para a pesquisa bibliográfica, realizou-se análise documental do Programa Expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná (PROEM) e documentos relacionados, como Plano Estadual de Educação (2005) e Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Para a pesquisa com os professores foi escolhida a modalidade entrevista por ser conceituada por Lakatos e Marconi²³ como encontro dentre duas pessoas, possibilitando que uma delas tenha informações sobre um determinado assunto, por meio de conversação de natureza profissional.

A entrevista contou com roteiro de perguntas (conforme Apêndice) disposto em dois grupos. O primeiro conta com questões relacionadas a variáveis, como formação, idade, sexo, tempo de experiência, local de atuação, função atual e tempo de exercício na função. O segundo conta com perguntas voltadas às políticas públicas para o Ensino médio no Estado do Paraná no período de 1996 a 2006, privilegiando o enfoque pedagógico e preservando as condições de espontaneidade e liberdade dos interlocutores. A entrevista foi realizada após agendamento antecipado de hora e local, depois da explicação do objetivo e da importância de sua participação na pesquisa.

²² DAUSTER, T. A Fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores. **Revista Educação/PUC-Rio**, n. 49, p. 1-18, nov. 1999, p. 2.

²³ LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

A análise dos dados foi realizada pela técnica de investigação denominada análise de conteúdo, que tem como uma das vantagens “o estudo do não dito ou dito entre linhas”.²⁴ Esse método possibilita o trabalho com textos escritos²⁵, tanto os produzidos em pesquisa, por meio das transcrições de entrevistas, e outros já existentes, como os textos de jornal.

Segundo Bardin, a análise de conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção[...] destas mensagens.²⁶

As respostas dos entrevistados foram analisadas no que diz respeito aos significados concedidos por eles dentro do contexto em que se realiza o processo pedagógico ou o contexto das políticas públicas em análise.

Em seguida foram organizados os dados, cruzadas as informações e interpretadas as respostas. Tendo por base as questões orientadoras, presentes no roteiro da entrevista, procurou-se construir um quadro esquemático que permitiu que fossem em seguida definidas três grandes categorias. Posteriormente, buscaram-se em seguida “textos densos e profundos e complexos, de modo a produzir interpretações e explicações que procurassem dar conta, em alguma medida, do problema e das questões que motivaram a investigação”.²⁷

O estudo contemplou as seguintes categorias de análise do método dialético: hegemonia, ideologia e contradição.

²⁴ WIKIPEDIA. **Análise de conteúdo**. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Reportagem>> Acesso em: 20 mar. 2007.

²⁵ BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002, p. 189-217.

²⁶ BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

²⁷ DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002, p. 151.

Hegemonia e ideologia

Na categoria hegemonia presta-se atenção às orientações da prática social, em seus aspectos econômicos, políticos, ideológicos e culturais, na busca de investigar como os textos de análise (leis, documentos, etc.) e os discursos oficiais se inserem ou não em “focos de luta hegemônica, colaborando na articulação, desarticulação e rearticulação de complexos ideológicos”.²⁸

Segundo Gramsci²⁹, a categoria hegemonia se evidencia na supremacia de um grupo social sobre outros, quando o pensamento dominante da sociedade dá a orientação de como deve ser a estrutura econômica de uma sociedade, bem como sua organização política, moral, cultural, ideológica, entre outras.

A garantia de um grupo em sua posição hegemônica se dá enquanto se determina uma liderança através da difusão de um modo particular de ver o mundo, tornando ideologicamente igual o interesse de um grupo dos demais.³⁰ Onde isso ocorre? Na sociedade civil onde se concretiza a busca de aliados para que cada uma das classes consiga manter o consenso segundo o seu ponto de vista.

No decorrer desta dissertação, a categoria hegemonia permite compreender, por exemplo, que a manutenção da hegemonia da educação profissional desintegrada é um dos componentes de um projeto de sociedade que, como diz Santos, “toma a formação dos trabalhadores como objeto a ser racionalizado, submetido às regras da racionalidade econômica, e identificado, equivocadamente, como um campo em que capital e trabalho se encontram e se irmanam”.³¹

²⁸ FAIRCLOUGH, Norman. Discurso, mudança e hegemonia. In: PEDRO, Emília R. (Org.). **Análise Crítica do Discurso**: uma perspectiva sócio-política e funcional. Lisboa: Editorial Caminho, 1997. p. 77-104.

²⁹ GRAMSCI, Antonio. *Concepção dialética da história*. 9 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

³⁰ EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. Tradução de Luís Carlos Borges e Silvana Vieira. São Paulo: Unesp; Boitempo, 1997, p. 108.

³¹ SANTOS, Georgia Sobreira dos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado**: tendências e riscos. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>> Acesso em: 7 abr. 2007.

No caso das políticas públicas para o ensino médio, se está diante de um processo de constantes mudanças, que ocorrem por meio de políticas e decretos. Por exemplo, no dia 23 de julho de 2004, foi revogado o Decreto n.º 2.208/97 pelo Decreto n.º 5.154/04. Este torna possível a articulação do Ensino Técnico ao Ensino Médio. Por uma única matrícula e por um só diploma remete aos Estados a decisão de ofertar a Educação Profissional. Depois de três dias da aprovação do Decreto n.º 5.154/2004, o Ministério da Educação achou por bem adotar nova estrutura regimental. Apoiando-se no Decreto n.º 5.159/04, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) muda de nome para Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). O que ocorre aí? Que o ensino médio torna-se de competência da Secretária de Educação Básica. Em outras palavras, que a Educação Profissional separa-se do ensino médio, o que confirma a tendência de fortalecer a Educação Profissional paralela à educação regular. Esses são alguns dos exemplos que permitem a percepção de que se está diante de um processo de mudança caracterizado, por um lado, pela hegemonia prevalecente, por sua vez refém do mercado, na tentativa de implementar cursos autofinanciados com a finalidade de atendimento rápido dos anseios dos empresários e dos alunos que trabalham, mas a hegemonia parece estar também sujeita àqueles que preferem a gestão pública estatal voltada para a politecnicidade, como consequência dos que não aceitam as políticas mercadológicas e que lutam pela escola pública e gratuita para todos.

Dentre as várias formas de manter por algum tempo a hegemonia, e como uma das maneiras de garantir o consentimento das demais classes por meio de lutas de poder, está a ideologia.³²

Na categoria ideologia incluem-se documentos ou pronunciamentos, entre outros, dos autores das políticas públicas educacionais para o ensino médio, que podem ser investidos ideologicamente, como os sentidos das palavras, as pressuposições, as metáforas, o estilo.

³² EAGLETON, Terry. **Ideologia**: uma introdução. Tradução de Luís Carlos Borges e Silvana Vieira. São Paulo: Unesp; Boitempo, 1997.

Segundo Chauí, para o marxismo a ideologia é um “instrumento de dominação de classe e, como tal, sua origem é a existência da divisão da sociedade em classes contraditórias”.³³

Se para os marxistas a ideologia é a expressão de interesses de uma classe social, para Manheim, é o poder de persuasão, a “capacidade de controlar e dirigir o comportamento dos homens”.³⁴

Gramsci destaca que nas classes que compõem a sociedade existe uma luta permanente pela hegemonia política na qual a ideologia opera para garantir o convencimento, recurso utilizado para a dominação. Do lado dos oprimidos, a luta ideológica contra a hegemonia dominante, também chamada burguesa, ocorre em todos os espaços em que a hegemonia se reproduz, como ocorre na escola, mais especificamente no ensino médio, no caso deste trabalho. Gramsci refere que a ideologia é uma "concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, nas atividades econômicas e em todas as manifestações da vida intelectual e coletiva",³⁵ como no ensino médio. É também pela ideologia presente nas políticas públicas que os governos neoliberais conseguem êxito em suas divulgações, se os profissionais da educação não as questionarem e não exercerem sobre elas sua consciência crítica.

A contradição

Um estudo das políticas públicas de educação para o ensino médio no Paraná no período de 1996 a 2006 requer que se analisem também os sucessos e os insucessos educacionais como conseqüências das contradições próprias do processo capitalista e da luta de movimentos contrários, a exemplo das relações sociais que se movimentam em contradições econômicas, políticas e ideológicas, que interferem nas políticas públicas. Lembra-se que o conhecimento

³³ CHAUI, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 102.

³⁴ CHAUI, Marilena de Souza. **O que é ideologia**. 38. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 104.

³⁵ GRAMSCI, A. **Concepção dialética da História**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987. p. 117.p. 16.

fragmentado, muitas vezes presente nos discursos oficiais, expressa contradições entre capital, trabalho e educação, pela finalidade de separar o que é trabalho prático e o que é trabalho intelectual e a requerer diferentes formas e espaços de educação para os trabalhadores.

Segundo Kuenzer,³⁶ enquanto não existe a superação histórica entre capital e trabalho, não é possível existirem práticas pedagógicas autônomas, mas contraditórias, as quais dependem das opções políticas tanto da escola quanto dos professores na modalidade de materialização do projeto político-pedagógico. Neste incidem relações de poder e concepções políticas e ideológicas próprias das sociedades totalitárias/ditatoriais, que são contraditórias. Pela observação das contradições percebe-se que nos contextos educativos capitalistas o trabalho pedagógico é fragmentado. No entanto, essa constatação não deve barrar novos avanços, mas

é preciso, contudo, considerar que a superação destes limites só é possível através da categoria contradição, que permite compreender que o capitalismo traz inscritas em si, ao mesmo tempo, as sementes de seu desenvolvimento e de sua destruição. Ou seja, é atravessado por positivities e negatividades, avanços e retrocessos, que ao mesmo tempo evitam e aceleram a sua superação. É a partir desta compreensão que se deve analisar a unitariedade como possibilidade histórica de superação da fragmentação.³⁷

No contexto de análise desta dissertação destaca-se que a questão da inadequação dos requisitos educacionais para atender as estratégias do desenvolvimento econômico a partir da globalização implementaram em vários momentos as reformas educacionais no Paraná.

O conhecimento das políticas públicas, portanto, no que diz respeito à educação no ensino médio, requer a consideração da categoria contradição. Exige que se perceba as contradições existentes, por exemplo, no interior do PROEM, especialmente no que se refere à elitização do Ensino Médio. Se este é

³⁶ KUENZER, Acácia. Pedagogia do trabalho na acumulação flexível: os processos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” como uma nova forma de dualidade estrutural. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/311/boltec311c.htm>> Acesso em: 7 abr. 2007.

³⁷ KUENZER, Acácia. Pedagogia do trabalho na acumulação flexível: os processos de “exclusão includente” e “inclusão excludente” como uma nova forma de dualidade estrutural. Disponível em: <<http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/311/boltec311c.htm>> Acesso em: 7 abr. 2007.

importante, mas tem finalidades elitistas em seu projeto, que possibilitam ao aluno a ingressar rapidamente no mercado de trabalho, acaba priorizando a formação técnica do aluno profissionalizante.

Ao se tomar, portanto, a contradição como categoria de análise se está destacando o papel mais importante das lutas de classes nas mudanças sociais. Segundo Lefebvre,

uma realidade só é superada na medida que ingressou na contradição, em que se revela ligada com seu contraditório. Então os dois termos se negam em sua própria luta, livrando-se mutuamente de suas estreitezas e unilateralidades. Da negação recíproca, surge a 'negação da negação': a superação.³⁸

Lefebvre prefere o termo superação ao termo síntese, pois esta seria "obtida pela mistura dos ingredientes, ou por uma construção ideal, a partir deles, sua unidade".³⁹ Já a superação requer, contrariamente, um confronto mais intenso das teorias e dos seres. Exige que se retorne em cada etapa do passado para reencontrá-lo, aprofundá-lo e livrá-lo de suas limitações.

Qual seria o sentido de superação? O entendimento do sentido da superação implica reflexão, pois é "causa de uma ilusão metafísica muito difundida, a saber, aquela do eterno retorno, do movimento circular na natureza e no pensamento".⁴⁰ Embora seja comum pensar que a vida seja um eterno recomeço, como se seu desenvolvimento ocorresse em círculos, isso não é verdade, pois a lei da natureza, bem como da vida e do pensamento não é o círculo, mas a espiral, embora nem mesmo a espiral traduza perfeitamente seu movimento. Desse modo, diz Lefebvre, "a superação, revela o superado e imerge mais profundamente que ele no imediato, embora o superado tenha sido o primeiro imediato".⁴¹

³⁸ LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 6. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

³⁹ LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 6. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995, p. 231.

⁴⁰ LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 6. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995, p. 231.

⁴¹ LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 6. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995, p. 233.

Nesta dissertação, a superação mostra-se como um movimento que é ao mesmo tempo lógico e concreto, porque psicológico, histórico e social e de importância prioritária. Do que se disse antes, parte-se para a observação das regras práticas, como orienta Lefebvre:⁴²

- a) nas discussões sobre as políticas públicas de educação para o ensino médio no Paraná, desconfiar do ecletismo sem rigor;
- b) aprofundar as teses e atentar para as diferenças, tendo em mente rejeitá-las, pela análise de seu conteúdo. Enfatizar esse confronto, aprofundá-lo até chegar à raiz da contradição, de modo que as teses se transformem reciprocamente, em vez de se manterem contrárias a partir de fora, e que nos movimentos que lhe são característicos superem-se;
- c) atentar para que o ponto de chegada seja um aprofundamento do ponto de partida, ou seja, o aprofundamento das políticas públicas da educação para o ensino médio da forma como se encontra atualmente permite recorrer à sua origem e encontrar as causas que as fizeram emergir, que quase sempre consta de lutas sociais.

Pelo método dialético, que envolve a lei da unidade dos contraditórios, não se julga ter como missão somente dizer que existem contradições. Além de apontar as contradições, como orienta Lefebvre,⁴³ é preciso desvendá-las em cada questão para, a partir da reflexão dialética, superar seus limites.

Procura-se a análise das políticas públicas de educação para o ensino médio no Paraná no período de 1996 a 2006 com o objetivo de tentar resolver as contradições concretamente por meio da reflexão dialética.

⁴² LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 6. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995, p. 233.

⁴³ LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. 6. ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995, p. 238.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA O ENSINO MÉDIO

Neste capítulo procede-se a análises das políticas públicas do ensino médio, fazendo inicialmente uma retrospectiva histórica e evidenciando a dualidade entre educação profissional e educação geral, analisadas a partir das relações capitalistas, tanto em âmbito nacional como estadual. Destacam-se as prioridades da reforma do ensino médio no Paraná e o Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio no Paraná (PROEM).

É no cenário das transformações próprias do mundo capitalista que se analisam as políticas públicas para a educação. Para compreendê-las no período de 1996-2006 é necessário que se relembrem os rumos adotados na Reforma do Ensino Médio no Brasil na década de 80. O Ensino Médio não recebeu destaque nas prioridades definidas pelos governos centrais que entregaram à iniciativa privada e aos Estados federativos sua expansão e manutenção.

O Brasil viveu na década de 80 o movimento de decadência do regime militar e a abertura democrática que permitiram a entrada de teorias marxistas, contudo não houve avanço real econômico, político e social, pois não ocorreram mudanças do governo com as estruturas criadas no período da ditadura nem houve mudanças nas propostas antes aceitas em relação ao Banco Mundial e ao Fundo Monetário Internacional.

No governo pós-ditadura foi a democracia dos poderosos que se destacou. Apesar de seu discurso, o povo brasileiro frustrou-se politicamente em relação à construção de uma democracia, como ocorreu após a morte do presidente Tancredo Neves, eleito em 1984, que conduziu José Sarney à presidência e também à continuidade da forma de governo.⁴⁴

Mas mesmo com o crescimento da adesão aos princípios neoliberais pelo governo brasileiro, na década de 1980, os movimentos sociais conseguiram agendar suas discussões a respeito do reconhecimento da necessidade de investimentos públicos nas áreas sociais. Em âmbito nacional a provação da

⁴⁴ BOITO JR., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo, Xamã, 1999.

Constituição Federal (CF) destacou os direitos do cidadão, mas a falta de vontade política para garanti-los deixou a população frustrada novamente.

Com o aumento das privatizações, a função do Estado se torna menor e o seu controle sobre o estoque monetário internacional também diminui. Os resultados se tornam visíveis na diminuição das receitas públicas, na falta de assistência cada vez maior a grandes parcelas da população que, aos poucos, vão perdendo suas oportunidades de acesso à cidadania.

Segundo Silva Júnior,⁴⁵ a reforma do Ensino Médio está em curso no Brasil desde os anos de 1980, período em que o governo brasileiro aderiu ao movimento de reforma educacional que se adapta à condição de dimensão orgânica das reformas educacionais no mundo, e da decorrência da reforma do Estado, que se torna Estado Gestor, fraco no aspecto nacional, submetido a determinações de âmbito internacional.

Muitos autores discutem a dualidade existente na estrutura do Ensino Médio. Kuenzer⁴⁶, por exemplo, afirma que “[...] a história do ensino médio no Brasil é a história desta tensão [entre educação geral e educação específica], fazendo da dualidade estrutural a categoria de análise por excelência, para a compreensão das propostas que vêm se desenvolvendo a partir dos anos 40”.

A dualidade do Ensino Médio tem se manifestado historicamente na separação entre as escolas profissionais para estudantes da classe trabalhadora e as escolas de educação geral para os que seriam líderes políticos, intelectuais, empresários.

Segundo Saviani⁴⁷ (1987), a dualidade entre educação profissional e educação geral devem ser analisadas a partir das relações capitalistas de produção, pois a fragmentação existente no processo educacional é a própria expressão da apropriação desigual da produção material existente. A divisão existente entre proprietários e não proprietários dos meios de produção também

⁴⁵ SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: O caso do ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 203-234, set. 2002.

⁴⁶ KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 10.

⁴⁷ Saviani, Dermeval. **Sobre a concepção de politecnicidade**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

ocorre no interior do ensino, uma dualidade entre o ensino para aqueles que devem comandar (ensino científico-intelectual) e o ensino profissional para os que devem ser comandados.

Se existe dualidade no Ensino Médio entre o ensino técnico e propedêutico, não se pode deixar de lado as relações existentes entre ciência e tecnologia que se dão nas relações de produção material, nas relações de mercado. Em outras palavras, a ciência e a tecnologia encontram empecilhos para se democratizarem devido à lógica do mercado capitalista. A ciência e a tecnologia são forças do capital, cujo objetivo é o crescimento do lucro.⁴⁸

A dualidade entre ensino médio e ensino técnico talvez encontre sua resposta na concepção de escola única presente no discurso educacional da década de 80.⁴⁹

No processo de discussão da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) na Câmara dos Deputados, mobilizado por meio do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, o núcleo das mudanças estava em uma proposta de escola única para todo o ensino médio, por meio de uma formação politécnica, como lembra Gramsci:

O modo de ser do novo intelectual não pode mais consistir na eloquência, motor exterior e momentâneo dos afetos e das paixões, mas num imiscuir-se ativamente na vida prática, como construtor, organizador, “persuasor permanente”, já que não apenas orador puro – e superior – todavia, ao espírito matemático abstrato, da técnica-trabalho, eleva-se à técnica-ciência e à concepção humanista histórica, sem a qual se permanece “especialista” e não se chega a “dirigente” (especialista mais político)⁵⁰.

Mas, segundo Saviani⁵¹, a idéia de politecnicidade não se fortaleceu ao longo do processo e permaneceu no documento aprovado da LDB – Lei Nº 9.394/96 – apenas o inciso IV do artigo 35 que a afirma como finalidade do ensino médio.

⁴⁸ FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho – educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 17-18, jan/jun, 1989, p. 21.

⁴⁹ MULLER, Pierre & SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Tradução: Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

⁵⁰ GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed. Editora Civilização Brasileira S.A: Rio de Janeiro, 1991, p. 8.

⁵¹ SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2. ed., Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

Nos últimos anos, têm sido ofertados mais cursos médios de educação geral do que cursos de ensino técnico, o que tem ocorrido especialmente pela política de redução dos investimentos na área educacional. Aliás, o Ensino Médio foi a etapa que mais cresceu no Brasil, levando em consideração o número de matrículas nas décadas de 80 e 90. De 1988 a 1997 o aumento superou 90% das matrículas que existiam até então; entre 1994 e 1999 registrou-se crescimento médio de 11,5% ao ano, ao que se somou 57,3% no período.⁵²

Uma das causas dessas ocorrências deve-se ao fato da pressão popular que favoreceu um maior ingresso no Ensino Fundamental, portanto não foi um crescimento ordenado.⁵³ Além disso, o crescimento das matrículas no Ensino Médio ocorreu principalmente no turno noturno.

De acordo com dados do Censo Escolar de 2004, levantado pelo Instituto de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão ligado ao Ministério da Educação o Brasil (MEC), o Brasil tem 676.093 alunos no ensino técnico. O número significa menos de 7,5% do total de alunos que cursam o ensino médio no país (9.169.357)⁵⁴.

No Estado do Paraná, dos 361.270 alunos matriculados no Ensino Médio, em 1997, 65% freqüentavam o período noturno; dos 472.363 alunos matriculados em 2001, 50,2% estiveram em cursos noturnos⁵⁵. Até 1998 a Educação de Jovens e Adultos (EJA) atendia mais adultos do que jovens. Em 2000 há uma inversão no processo, uma vez que a soma do número de alunos matriculados com idade de 15 a 18 anos com o número de alunos da faixa etária de 18 a 24 anos ultrapassa os 50%, tendência que permanece em 2001. Isso indica que na EJA começaram a participar em maior quantidade os jovens, ou seja, que eles estão sendo incitados a sair do ensino regular para a EJA.

⁵² BRASIL/INEP. **Matrícula no ensino médio cresceu 57,3% desde 1994**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news99_9.htm> Acesso em: 5 out. 2006.

⁵³ PAIVA, Vanilda. Um século de educação republicana. In: **Pro-Posições**. Campinas: UNICAMP: Cortez, n. 2, jul. 1990.

⁵⁴ FOLHA ON LINE. Com 7,5% do total de alunos, ensino técnico precisa triplicar vagas. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17258.shtml>> Acesso em 18 maio 2007

⁵⁵ Secretaria de Estado de Educação. Plano Estadual de Educação PEE-PR: uma construção coletiva. Curitiba, 2005.

Mas pode-se analisar também sob o aspecto da mercantilização da educação que ocorreu através das reformas incluídas no PROEM, e que acabou “se refletindo na perda de significado do ensino médio para os jovens paranaenses”.⁵⁶ Em 1997, em que se promulgou o decreto 2.208/97, as matrículas do ensino médio, na rede estadual somaram 426.306⁵⁷. Em 2003 e 2004 as matrículas somaram, respectivamente, 410.504 e 410.174, ou seja, houve redução de matrículas.

Isto quer dizer que nos últimos anos muitos alunos egressos do ensino fundamental estão abrindo mão da escolarização e escolhendo outras modalidades de preparação para o mercado profissional.

A partir de 2003, a gestão 2003/2006 da Secretaria de Estado da Educação (SEED)-PR priorizou a retomada da educação profissional no nível médio na rede pública estadual, através do Departamento de Educação Profissional (DEP).

Santos⁵⁸ ressalta que a iniciativa deriva, entre outros motivos, da participação da SEED-PR na luta pela revogação do decreto 2.208/97 e a resistência dos profissionais de educação que conduziram 26 cursos de ensino médio profissionalizante no período de 1995 a 2002, nas duas gestões do governo Lerner. E reconhece que retomar o ensino médio integrado no Paraná é um avanço em relação ao quadro anterior, mas que exige atenção para que não seja somente mais uma média frágil e temporária.

Para Santos:

O ensino médio no Paraná, a partir de 2004, passou a ser ofertado na forma de educação geral e na forma integrada com a formação profissional. Também ocorre a oferta de cursos subseqüentes, em que a conclusão do ensino médio é pré-requisito para a matrícula (correlato ao

⁵⁶ SANTOS, Geórgia Sobreira dos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>> Acesso em 12 nov. 2006.

⁵⁷ INEP de 1997, sinopse estatística. Disponível em <http://www.inep.gov.Br>> Acesso em: 12 nov. 2006.

⁵⁸ SANTOS, Geórgia Sobreira dos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos.** Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>> Acesso em 12 nov. 2006.

'pós-médio'). O fim da oferta de cursos básicos (ou de formação inicial) pela rede pública estadual foi, sem dúvida, até agora, o principal aceno de que a política estadual busca enfrentar, de fato, a mercantilização da educação profissional. Mas isso, por si só, não reverte completamente o contexto apresentado anteriormente.⁵⁹

Os dados de 2005⁶⁰ indicam que a oferta do ensino médio no Paraná era de 1.139 escolas do qual o ensino médio integrado e/ou subseqüente era ofertado em 215 estabelecimentos, incluindo 125 municípios do Paraná e somando 405 predomina, pois é a única opção em 924 estabelecimentos de ensino no Paraná (81% das escolas de ensino médio). Nos demais 274 municípios do Paraná o ensino médio integrado ainda não é ofertado, por isso muitos não têm ainda acesso.

As questões relacionadas ao ensino médio não se referem somente à dualidade, mas também àquelas relacionadas com a universalização e gratuidade do ensino público, precarização do espaço físico, falta de financiamento próprio, restrição do acesso ao ensino técnico profissional e com os currículos, entre outros.⁶¹

Reformas educacionais que levam em consideração tais constatações se constituem em tarefa simples. No estudo realizado por Abramovay e Castro,⁶² focalizando 673 escolas em 13 estados brasileiros, destaca-se a falta de conhecimento e compreensão dos entrevistados quanto aos objetivos da reforma.

⁵⁹ SANTOS, Geórgia Sobreira dos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/cursos/integrados_e_subseqüentes_conjuntamente>. O ensino médio geral reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf> Acesso em 12 nov. 2006.

⁶⁰ GOVERNO DO PARANÁ. **Dobra número de escolas profissionalizantes do Paraná**. Disponível em: <<http://www.aenoticias.pr.gov.br/modules/news/article.php?storyid=1168>>

⁶¹ Segundo Zibas,⁶¹ na virada do século houve um profundo repensar do currículo com base em algumas constatações. A primeira delas é a explosão da demanda por matrículas. Em 1994, existia um pouco mais de 5 milhões de matrículas. Em 2000 existia mais de 8 milhões de alunos, ou seja, em seis anos ocorreu o acréscimo de mais de 50% de inscritos. Em 2003, existia mais de 9 milhões de jovens no Ensino Médio. A segunda constatação está nos requisitos do novo contexto produtivo, ou seja, na formação dos jovens com base em novos conhecimentos e competências. A terceira constatação é a exigência de desenvolvimento de conhecimentos e valores para a construção de uma cidadania democrática. Torna-se fundamental que a escola desenvolva a cidadania democrática. A quarta constatação refere-se à exigência de aproximação entre currículo e cultura juvenil.

⁶² ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary. **Ensino Médio: Múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

A capacitação docente, mesmo quando fisicamente bem estruturada, como é o caso do Paraná e o seu tão divulgado centro de formação de Faxinal do Céu – não mostrou ser instrumento de difusão da reforma nas escolas focalizadas. (...) A rarefação e fragmentação dos cursos, a falta de sintonia entre as reais necessidades de formação do conjunto de profissionais de cada escola e os cursos oferecidos, a acomodação dos docentes, sua alta rotatividade por diferentes escolas da rede e a pulverização dos professores envolvidos, que não se comunicam com seus pares dentro de suas instituições, limitam extremamente essa iniciativa dos governos estaduais, mesmo daqueles politicamente muito afinados com as reformas dos anos de 1990 e pioneiros em sua implantação, como São Paulo, Paraná e Ceará. (...). No caso do Paraná, especialmente a gestão estadual que terminou em 2002.⁶³

A propósito, Kuenzer⁶⁴ acentua que “a reforma do ensino médio não é [ou não foi] para valer”.

A Constituição Federal (1988), que foi chamada de Constituição Cidadã, trouxe avanços em relação à educação por ter definido a responsabilidade do poder público em todos os graus de ensino e pela primeira vez tomou para análise questões referentes ao Ensino Médio.

Em seu art. 21, a CF define que: “Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio” e determina que as diferentes esferas (União, Estados e Municípios) se organizem em regime de colaboração.

A Emenda Constitucional 14, aprovada em 12 de setembro de 1996, no entanto, modificou os incisos I e II do art. 208 da CF, entre outras mudanças. Na nova redação do inciso II, o Estado tem sua responsabilidade reduzida à “progressiva universalização do ensino médio gratuito”. A universalização substitui a obrigatoriedade, ou seja, a população perde, uma vez que o Estado já não tem mais a obrigatoriedade de oferta do ensino médio, embora tem havido pressão e cobrança da sociedade civil para a concretização do direito assegurado com a aprovação da Constituição Federal de 1988..

⁶³ ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 24-28, jan./fev./mar./abr. 2005.

⁶⁴ KUENZER, Acácia Z. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M. S. S. (Orgs.) **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002, p. 237.

Segundo Azevedo,⁶⁵ pela reforma constitucional o governo brasileiro marginaliza a garantia da universalização da educação básica, da pré-escola ao ensino médio. A União toma para si a função de financiar somente o sistema federal de ensino. No entanto, a Constituição tem como meta garantir a distribuição mais igualitária da capacidade de investimentos de Estados e Municípios.

O descaso com o Ensino Médio ocorre no contexto de uma priorização do Ensino Fundamental resultante da exigência de Organismos de Financiamento Internacional como meio de diminuir a pobreza.⁶⁶ Mas não se pode esquecer que essa iniciativa, sem a mudança da estrutura da sociedade de classe, mantém os países em desenvolvimento em posição de mercados consumidores na economia mundial.

Depois da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien (Tailândia), em 1990, o Banco Mundial determinou que a educação básica no caso brasileiro, as primeiras séries do ensino fundamental, seria prioridade e seus empréstimos ao setor educacional brasileiro aumentaram, uma vez que o Banco financiou projetos para construções escolares, livros, capacitação docente, entre outros.

Em 1996 foi aprovada a Lei n. 9394 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) incorporando muitas das orientações do Banco Mundial que produziu vários documentos sobre a educação.

Princípios de empregabilidade, flexibilidade, equidade e desregulamentação da educação, voltados à classe trabalhadora, incorporam-se nos conteúdos pedagógicos das Reformas do Ensino Médio e profissional, como pode ser verificado do documento oficial do Ministério da Educação e Cultura

⁶⁵ AZEVEDO, José Clóvis de. Escola Cidadã, mercoescola e a reconversão cultural. In. FERREIRA, M. O. V. GUGLIANO, A. A. **Fragmentos da globalização: uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

⁶⁶ TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, WARDE e HADDAD (orgs.). **O Banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, PUC-SP e ação Educativa, 1996.

(MEC), o Planejamento Político-Estratégico elaborado para o triênio 1995 a 1998, do MEC.⁶⁷

O documento indica a redução de seu papel executivo, pois transforma-se “num organismo eficaz de formulação, coordenação e acompanhamento de políticas públicas na área educacional, e a conseqüente redução de seu papel executivo”.⁶⁸

Ao reduzir o papel executivo, o Estado limita sua atuação nas áreas sociais e delega para a sociedade civil e assim atua como agência não responsável diretamente pelo desenvolvimento de todo o ensino do país. Sua política volta-se para resultados e, portanto, preocupa-se com a verificação da qualidade do ensino, compreendida como acesso, progresso e sucesso do aluno na escola. Em outras palavras, propõe a flexibilização das normas para “estimular (não tolher) a ação dos agentes públicos e privados na promoção da qualidade de ensino”.⁶⁹ Atende, desta forma, aos princípios de desregulamentação presentes no documento do Banco Mundial.

Chama a atenção também o fato de que o MEC⁷⁰ destaca que sua missão é “[...]preparar as bases para a expansão do atendimento à demanda e a melhoria da qualidade de ensino”. Devido à simultaneidade de objetivos assumidos pelo ensino médio, tais como: preparar para o ingresso no ensino superior, formar para a cidadania e habilitar para o mercado de trabalho, não se tem um projeto que possa conferir a este nível de ensino uma identidade clara.

Historicamente o ensino médio sofre com o problema da dualidade estrutural do sistema, ou seja, não existe a concepção de um trabalho unitário. Assim se reproduz a divisão de classes e a exclusão social. O MEC atende as exigências do Banco Mundial quanto à desregulamentação e não considera possibilidades de superação da dualidade que envolve discussões desde a década de 1970.

⁶⁷ MEC, 1995.

⁶⁸ MEC, 1995, p. 4.

⁶⁹ MEC, 1995, p. 6.

⁷⁰ MEC, 1995, p. 8.

Se o MEC propõe separação entre formação acadêmica e profissional, o que já vem ocorrendo nos Centros Federais de Educação Tecnológicas (CEFETs) e as políticas educacionais do governo do Estado do Paraná, por exemplo, contribui com o agravamento dos problemas advindos da dualidade do ensino médio, indicando retrocesso na história da educação brasileira, pois remonta à estrutura de ensino da década de 1940, quando os cursos secundários dissociavam-se dos cursos de formação profissional.

Os dois governos de Jaime Lerner, entre 1995 e 2002, avançaram, segundo Deitos, na implementação da política educacional para o ensino médio e profissional. Este avanço recebeu força nos aspectos ideológico e econômico das proposições e orientações neoliberais que fortaleceram a direção política e econômica que os governos de Jaime Lerner implementaram no Estado do Paraná,⁷¹ enquanto ocorreram reformas orientadas por organismos de financiamento internacional.⁷²

As prioridades, em relação ao Ensino médio, propostas pelo MEC são: redefinição curricular, voltando-se à criação de mecanismos mais flexíveis para atender as demandas do mercado; avaliação padronizada através do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional de Estudantes de Ensino Médio (ENEM); redefinição de mecanismos para garantir o financiamento não-público; expansão do ensino à distância e criação de mecanismos de acesso ao livro didático. As ações são divulgadas como decisões mais acertadas para o ensino médio, mas, na realidade, são uniformes às definições do Banco Mundial, que prioriza o atrelamento da educação escolar às necessidades do mercado.⁷³

O papel da escola vem sendo questionado frente a novos padrões de acumulação capitalista e da difusão de novos processos produtivos. Surgem novas culturas decorrentes da hegemonia dos valores de mercado que redefinem o sentido da escola no contexto da economia globalizada. São estabelecidos

⁷¹ DEITOS, Roberto Antonio. A política educacional paranaense para o ensino médio e profissional (1995-2002): O PROEM e as recomendações do BID e Banco Mundial. In: Nogueira, FRANCIS, M. Guimarães; RIZZOTO, M. L. Friozon (Orgs.) et al. **Estado e Políticas Sociais** Brasil-Paeraná. Cascavel, PR: Edunioeste, 2003.

⁷² FERRETI, Celso. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. In: **Educação & Sociedade**, n. 70, 2000. Campinas: Cedes.

⁷³ MEC, 1995.

currículos hegemônicos que atendem aos interesses dominantes e, em conjunto, são tomadas decisões político-administrativas que defendem o Estado mínimo o qual deve afastar-se da manutenção do atendimento social.

Pode-se dizer com Azevedo⁷⁴ que a mercoescola proposta pelo governo brasileiro tem o objetivo de apagar do imaginário social a idéia de educação pública como direito social e como conquista democrática associada às lutas no processo social de construção da cidadania”;

No primeiro mandato do presidente Fernando Henrique Cardoso e no mandado seguinte manteve-se o planejamento do MEC, o que também está presente no texto da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, lei n. 9394/96, que recebeu aprovação depois da Emenda Constitucional 14.

Na Seção IV, da Lei n.º 0304/96, correspondente ao Ensino Médio, no inciso III do art. 35, a finalidade da educação é “o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.”⁷⁵ Mas, em nenhum momento, a lei explica o que se entende por formação ética. Se alguns incisos dão idéia da educação ampla, outros acentuam a adaptação às condições de ocupação no mercado, ou seja, ainda não houve superação do impasse entre a atribuição ao Ensino Médio da função de preparar os alunos para o mercado ou de formá-los sem esse interesse. Nem a Lei n.º 9394/96 solucionou a dualidade estrutural.

Verifica-se que o Decreto n.º 2208/97 estabeleceu que um aluno pode estudar simultaneamente em diferentes instituições de ensino, ou seja, representar mais de uma matrícula para o poder público. Sendo assim, o número de matrículas reais e os números estatísticos de matrículas divulgados podem não ser os mesmos.

Além disso, já que as estatísticas deixam claro que não existem vagas públicas na quantidade necessária para atender a todos os alunos que concluem o ensino fundamental, não é possível a simultaneidade do ensino profissional

⁷⁴ AZEVEDO, José Clóvis de. Escola Cidadã, mercoescola e a reconversão cultural. In. FERREIRA, M. O. V. GUGLIANO, A. A. **Fragmentos da globalização**: uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artmed, 2001.

⁷⁵ BRASIL, Lei n.º 0304/96.

técnico e o ensino médio na rede pública, pois são necessárias duas matrículas. O Decreto 2.208/97 acaba possibilitando um curso profissionalizante desligado do Ensino Médio. É um exemplo de submissão das políticas públicas de qualificação às ordens do Banco Mundial no atendimento às necessidades do mercado, conseqüentemente, nega-se um currículo capaz de oferecer aos trabalhadores sua inserção reflexiva no mercado de trabalho. O Decreto 2.208/97 impossibilita também qualquer perspectiva de se continuar a ministrar o antigo ensino integrado, portanto, compromete o esforço de garantir aos alunos da Rede um ensino público com qualidade.

Para atender à definição de diretrizes para todos os níveis de ensino, atendendo ao artigo 9.^o da LDB, o Conselho Nacional de Educação aprovou, em junho de 1998, o Parecer Conselho Nacional de Educação/Coordenadoria Educação Básica (CNE/CEB) n. 15/98 e a Resolução CEB 3/98, que disciplinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCN-EM). No entanto, a sociedade civil, cujos debates originaram a LDB, não pode participar, pois somente os membros do Conselho Nacional de Educação (CNE) participaram da elaboração da LDB, ou seja, a atividade se restringiu à cúpula.

Segundo Silva Júnior⁷⁶ o Parecer n.^o 15/98 que, entre outras providências estabelece as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, se mantém alinhado com os documentos produzidos pela iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e com o financiamento do Banco Mundial, referenciando-os, inclusive, como argumentos de autoridade. Traz para dentro do contexto educacional a economia capitalista e o trabalho abstrato como elementos centrais que dão sentido à esfera social e à cidadania.

O contexto da economia capitalista se caracteriza pelo constante esforço de engajamento de seus membros pela condição de consumidores.⁷⁷ Nele a atividade do trabalho se universaliza e os produtos que resultam do trabalho

⁷⁶ SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: O caso do ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 203-234, set. 2002.

⁷⁷ BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as conseqüências humanas. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

também se universalizam. Este aspecto universal torna o trabalhador um subordinado do trabalho abstrato, pois este não contribui para o desenvolvimento de suas potencialidades. Para Marx⁷⁸ o trabalho é o elemento que humaniza o homem, mas no sistema capitalista, ele o homem é degradado e o trabalho se torna simples meio de subsistência.

No âmbito da LDB,

O trabalho é o contexto mais importante da experiência curricular no ensino médio, de acordo com as diretrizes traçadas pela LDB em seus artigos 35 e 36⁷⁹. O significado desse destaque deve ser devidamente considerado: na medida em que o ensino médio é parte integrante da educação básica e que **o trabalho é o princípio organizador do currículo**, muda inteiramente a noção tradicional de educação geral acadêmica ou, melhor dito, acadêmica.⁸⁰

Essas são expressões de um novo pacto social mundializado, o movimento que deriva da inserção do capital em esferas nas quais não estava presente. Os reformistas deixam clara a necessidade de “[...] integração e adaptação dos indivíduos à sociedade e ao cambiante mundo do trabalho, por meio do desenvolvimento de competências e habilidades”.⁸¹

E deixam claro que “o esforço de reforma foi assim, na sua motivação inicial, fortemente referenciada nas mudanças econômicas e tecnológicas”.⁸²

Nas bases dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM), a suposta unidade entre formação geral e específica é contraditória quando se afirma: “Na perspectiva da nova Lei, o Ensino Médio, como parte da educação escolar, deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social (Art.

⁷⁸ MARX, K. **O capital**. (Crítica da Economia Política). 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, Livro primeiro, v.1, 1980.

⁷⁹ SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: O caso do ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 203-234, set. 2002.

⁸⁰ BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1998, p. 58.

⁸¹ SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: O caso do ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 203-234, set. 2002, p. 223.

⁸² BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1998, p. 19 e 20;

1^o, § 2^o, da Lei n^o 9,394/96. Essa vinculação é orgânica e deve contaminar toda a prática educativa escolar”.

Bueno⁸³ observa que as diretrizes do Parecer seguem as orientações de Reforma de Ensino da Espanha que reforçam “balizas internacionais para a educação nos países emergentes”. A perspectiva adotada não prioriza as abordagens da sociologia e da filosofia, ou seja, ao seguir as orientações do Banco Mundial, sem os fundamentos sociológicos e filosóficos, que garantiriam uma formação mais ampla, o processo de reforma de ensino apresenta-se conservador por seu conteúdo e pela forma como foi organizado.

Além disso, o Parecer CEB/CNE 15/98 reproduz idéias defendidas pela UNESCO, a educação para a paz, como se a educação tivesse esse poder e fosse instrumento de coesão social e pudesse por si promover a harmonização da sociedade.

Freire deixa claro que o conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo⁸⁴. O humanismo que se quer no interior do mundo capitalista só pode ser mascarado, já que o novo homem que se quer formar é aquele que aprenda a viver “pacificamente” em uma sociedade desigual.

Ao contrário, na reforma curricular proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) não existe a preocupação de estimular a pensar, aliás, como diz Forrester, o pensar autônomo é desincentivado. “Só o fato de pensar já é político. Daí a luta insidiosa, cada vez mais eficaz, hoje mais do que nunca, contra o pensamento. Contra a capacidade de pensar. A qual, entretanto, representa e representará, cada vez mais, nosso único recurso”.⁸⁵

Da mesma forma, a documentação utilizada pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o Exame que foi realizada a partir da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) Lei n.^o 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, reproduz as reformas educativas, como se disse antes, financiadas

⁸³ BUENO, Maria Sylvania. Orientações nacionais para a reforma de ensino médio: dogma e liturgia. In: **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 109, mar. 2000.

⁸⁴ GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Rev. Fac. Educ.**, v. 23, n.1-2. São Paulo Jan./Dec. 1997.

⁸⁵ FORRESTER, Viviane. **O horror econômico**. São Paulo: Universidade Federal Paulista, 1997.

especialmente pelo Banco Mundial em outros países, no âmbito de diversos interesses políticos econômicos e sociais como medida econômico-administrativa que busca a integração da educação brasileira às regras de bancos e organismos internacionais.

2.1 REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ

Mesmo antes da reforma promulgada pela Lei 5692/71, o ensino médio no Paraná já era “predominantemente estadual, portanto público”.⁸⁶ O fato resultou de pressões sociais para a ampliação da oferta do ensino médio no Estado como meio de ascensão social, como ocorria também em outros estados, por meio de prefeitos e deputados.

Segundo Silva⁸⁷, para que o crescimento se tornasse possível optou-se pelo aproveitamento de espaços ociosos de prédios públicos de 1.^o grau, procurando adequar a localização das escolas, conforme as solicitações, fato que contribuiu com a opção pelo turno noturno e, ainda, com o tipo predominante de 2.^o grau, advindo de classes menos favorecidas e inseridas no mercado de trabalho. Mesmo antes da reforma, a oferta de cursos médios profissionalizantes era maior que o ensino secundário, sendo que a concentração das matrículas ocorria nos ramos normal e comercial.

No decurso dos anos de 1970 e 1980 houve acréscimo das matrículas do ensino médio em geral, de 163,0% e foram mantidas a oferta estadual e noturna, enquanto as redes privada e federal tinham maior número de matrículas no período noturno e atendiam a uma clientela com renda maior.⁸⁸

⁸⁶ SILVA, Sandra Teresinha da. **PROEM: Programa Expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná: Uma política de ensino adequada à nova forma de acumulação capitalista.** Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999, p. 90.

⁸⁷ SILVA, Sandra Teresinha da. **PROEM: Programa Expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná: Uma política de ensino adequada à nova forma de acumulação capitalista.** Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999, p. 90.

⁸⁸ PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 4.056 de 18 de outubro de 1996. Determina a implantação do curso Educação Geral, de segundo grau, em substituição às habilitações do mesmo grau.

Na década de 1980 o Paraná debateu projetos e propostas pedagógicas relacionados com propostas democráticas. Quando José Richa foi eleito (1983-1987), afirmando-se como oposição, concretizou a inclusão de discussões progressistas na área da educação quando se iniciou o processo de elaboração de um Currículo Básico com fundamentação teórico-metodológica de base histórico-cultural. Também se realizaram seminários nos quais os professores tiveram a oportunidade de discutir a dimensão política da educação, a utilização das reflexões de Paulo Freire, para compreender as práticas educativas.

Foi promovida a Reestruturação Administrativa da Secretaria de Estado da Educação, caracterizada pela descentralização do poder decisório, pela regionalização administrativa pedagógica. Foram criados Núcleos Regionais de Educação e adotou-se o processo de eleição para Diretor dos Estabelecimentos Estaduais de Ensino.

Em relação ao segundo grau estabeleceu-se a importância de se definir sua identidade e passou-se a reorganizar este nível de ensino através de Seminários específicos.⁸⁹ As duas próximas gestões mantiveram as principais diretrizes.

A partir de 1989, no Governo de Roberto Requião, a educação mudou um pouco seu rumo, uma vez que partiu para a análise da possibilidade de reformas voltadas à democratização da escola e à informatização e, por isso, foi encaminhado ao Senado o pedido de um empréstimo ao Banco Mundial. Com o governo Jaime Lerner, em 1995, confirmou-se a proposta, ou seja, deu-se continuidade ao processo de atendimento às ordens do Banco Mundial com orientação do Governo Federal. Isso significa que no primeiro governo Lerner (1995-1998) ocorrem as mesmas reformas que sucedem em âmbito nacional, conforme Plano Diretor da Reforma do Estado e o Plano de Ação para a

⁸⁹ GONÇALVES, Rose M. Gimenez. **O curso de educação geral noturno no 2.º grau: uma experiência paranaense.** Curitiba, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Educação Escolar de seu governo, ou seja, “já evidencia a forma operacional e a direção conceitual preconizada nesta reforma em nível nacional”.⁹⁰

Na gestão de 1995-1998, a Fundação de Desenvolvimento Educacional do Paraná (FUNDEPAR) deixou de ser autarquia ligada à Secretaria de Estado da Educação (SEED) e passou à condição de Secretaria Especial para o Desenvolvimento Educacional.

O fato de que a equipe, que fez o programa da área educacional para a campanha do então governador, tenha sido diferente daquela que assumiu a direção desse setor depois da posse do governo do Estado, trouxe, entre outras, as seguintes repercussões: a gestão começou com técnicos e cargos de confiança da gestão anterior. Estes deram lugar aos outros, aos poucos, à medida que os novos dirigentes iam dominando a função e os recursos, ou seja, a estrutura da Secretaria e a sua relação com o aparelho do Estado. A nova gestão recebeu o Projeto Qualidade de Ensino que envolveu recursos do Banco Mundial que foi implantado em 1995.⁹¹

Surgiu, em 1996, a proposta de reforma pretendida pelo Estado com a apresentação das diretrizes do documento síntese.⁹² Este, por suas determinações, possibilita que o aluno do Ensino Médio trabalhe e estude a um só tempo, ou seja, favorece à ampliação de vagas no período noturno.

Na apresentação da proposta da Secretaria de Educação do Paraná a respeito da implementação do projeto fica evidente a sua relação direta com os interesses do mercado econômico mundial, mas solicita a participação da comunidade:

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

⁹⁰ NOGUEIRA, F. M. G.; FIGUEIREDO, I. M. Z; DEITOS, R. A. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no Paraná nos anos 90: o PQE/PROEM e as orientações do BIRD/BID. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.) **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

⁹¹ SILVA, Sandra Teresinha da. **PROEM: Programa Expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná**: Uma política de ensino adequada à nova forma de acumulação capitalista. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

⁹² PARANÁ. Documento síntese; versão preliminar Programa Extensão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – PROEM. Setembro de 1996.

implicam em mudanças pedagógicas e estruturais significativas para o alcance da equidade, eficiência e eficácia no Ensino Médio do Paraná.⁹³

Segundo Paula⁹⁴, a participação da comunidade não ocorreu. Priorizou-se a participação de uma equipe composta pelo grupo de gestores da Secretaria de Educação, comprometidos com o grupo político que se encontra na administração pública na ocasião da proposta da reforma, no caso, os diretores das escolas, os chefes de área e os chefes de núcleo, indicados pelos grupos políticos que apoiavam o governo no período. A autora identifica nesta questão os três principais conceitos destacados no texto: equidade, eficiência e eficácia, relacionados aos interesses do mercado e ao conceito de Gestão e Gerência de Qualidade Total.

No relatório do PROEM, a Secretaria de Estado da Educação observa a importância “[...] da aquisição de habilidades adequadas ao desempenho técnico em mercados de trabalho dinâmicos e competitivos”.⁹⁵ No entanto, até 2004 o Governo do Paraná ainda não havia ofertado vagas para a formação técnica na rede pública de ensino em grande parte das escolas da rede pública do Paraná. A formação deveria ocorrer nos cursos de Pós-Médio ou cursos oferecidos aos alunos depois do Ensino Médio ou simultâneos ao Ensino Médio, para que o aluno tivesse mais facilidade de se inserir no mercado de trabalho.

Paula⁹⁶ observa que embora houve grande ampliação do número de vagas do Ensino Médio no Paraná, entre 1996 e 2002, não significa a melhoria da qualidade de ensino, mas o aumento de alunos por sala de aula de até 60 alunos conforme o turno.

Ao mesmo tempo em que ocorreu a implantação de uma crescente política de aceleração escolar, com os processos de aceleração, o

⁹³ PARANÁ. Documento síntese; versão preliminar Programa Extensão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – PROEM. Setembro de 1996, p. 4.

⁹⁴ PAULA, Sandra Ramalho de. **Representações sociais de política pública: “PROEM e o caso do ensino médio no Paraná”,** (Período de 1996 a 2002). Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, 2004.

⁹⁵ PARANÁ. Documento síntese; versão preliminar Programa Extensão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio – PROEM. Setembro de 1996, apresentação.

⁹⁶ PAULA, Sandra Ramalho de. **Representações sociais de política pública: “PROEM e o caso do ensino médio no Paraná”,** (Período de 1996 a 2002). Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, 2004.

Estado eliminou a defasagem escolar entre série e idade, mas manteve uma defasagem significativa do conhecimento por parte do aluno. (...) 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 a 2000.⁹⁷

Com o PROEM, as matrículas do Ensino Técnico foram encerradas, a não ser nas escolas cujos diretores foram pressionados por sindicatos e que, então o governo permitiu que os Conselhos Escolares tomassem decisões. No entanto, muitas escolas já haviam seguido a determinação do governo e, a partir de 1997, o Ensino Técnico Profissionalizante não mais foi ofertado, ou seja, colocou-se em prática a proposta de separar a educação geral da formação profissional, de acordo com as propostas do Banco Mundial aceitas na gestão de Fernando Henrique Cardoso, por meio do decreto n. 2208/97.

No Paraná, o Ensino Médio passou a ser ofertado somente na modalidade de educação geral, e a modalidade específica passou a ser o ensino profissional. As instituições que ofereciam Ensino Técnico tornaram-se Centros de Educação Técnica.

Seriam então as determinações do Banco Mundial totalmente impositivas? Para Coraggio, a responsabilidade das decisões recai sobre cada país:

Uma análise objetiva dos processos concretos que levam às políticas específicas em cada país ou região possivelmente mostraria que os consultores e técnicos que participam como operadores do Banco nos diversos países têm margens para gerar ou canalizar programas e projetos com outros enfoques. Isto devolve ao campo dos políticos, intelectuais e técnicos nacionais uma parte importante da responsabilidade pelas políticas que afinal se adotam.⁹⁸

No Paraná, o PROEM incorporou todas as definições do Banco Mundial para o ensino médio e educação técnica. Os trabalhos foram orientados para que ocorressem dessa forma.⁹⁹

⁹⁷ PAULA, Sandra Ramalho de. **Representações sociais de política pública: "PROEM e o caso do ensino médio no Paraná"**, (Período de 1996 a 2002). Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, 2004.

⁹⁸ CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: CORTEZ, 1996, p. 75-24.

⁹⁹ SILVA, Sandra Teresinha da. **PROEM: Programa Expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná: Uma política de ensino adequada à nova forma de acumulação capitalista**. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

Na análise dos relatórios referentes aos anos de 1998 a 2003, Paula¹⁰⁰ observou que as diretrizes do PROEM foram seguidas. A ação que teve maior destaque em 1998 foi a Feira de Informática e a Modernização Curricular cujo objetivo era elaborar novos currículos para os cursos técnicos a serem oferecidos na modalidade Pós-Médio. Além de reformas de prédios escolares, destacou-se a participação da comunidade no processo de reformas das escolas, cuja ação foi considerada pela Secretaria de Educação como descentralização de recursos e autonomia escolar.

Na seqüência ocorreram outros eventos para elaboração do novo currículo para o Ensino Médio, na mesma linha do PROEM e os preceitos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).¹⁰¹ Durante o ano de 1998 realizaram-se seminários para a atualização do professor e em 1999 os professores e a equipe pedagógica das escolas que consentiram com o PROEM começaram a elaborar o novo currículo para o Ensino Médio conforme a Secretaria de Educação do Paraná e da LDB.

Nos anos seguintes foi realizada uma série de atividades acompanhadas pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) nas aplicações dos investimentos. O PROEM foi ajustado às condições econômicas que estavam em crise cambial. O fortalecimento da gestão administrativa escolar foi comemorado pela sua coordenação.¹⁰²

A propósito do financiamento realizado pelo Banco Internacional para a Reconstrução e o Desenvolvimento (BIRD), Fonseca lembra que

O banco não empresta diretamente, mas ressarce o país pelos gastos realizados, segundo cronograma anual, acordado previamente. Embora a contrapartida nacional deva corresponder à metade do custo do projeto, a experiência dos acordos mostra que essa participação pode chegar a

¹⁰⁰ PAULA, Sandra Ramalho de. **Representações sociais de política pública: "PROEM e o caso do ensino médio no Paraná"**, (Período de 1996 a 2002). Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, 2004.

¹⁰¹ Relatório Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. Documento de atividades de 1999, p. 36.

¹⁰² PAULA, Sandra Ramalho de. **Representações sociais de política pública: "PROEM e o caso do ensino médio no Paraná"**, (Período de 1996 a 2002). Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, 2004.

mais de 70%, significando que a maior parte dos recursos vem do próprio governo federal ou dos estados, conforme o caso.¹⁰³

As reformas propostas pela legislação, implantadas na década de 90, não atingiram sua finalidade. Se de um lado apresentam novas metodologias para a aplicação do conteúdo curricular, seguindo a tendência mundial, por outro lado mantém sob controle o trabalho pedagógico, sustenta as ideologias neoliberais com atrelamento do ensino às idéias do mercado.

Em relação ao período de 1995 e 2005, no segundo governo no presidente Fernando Henrique Cardoso e no governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva, dois documentos mostram quais foram as concepções e as propostas de Educação Profissional: o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR) e o Plano Nacional de Qualificação (PNQ).

O PLANFOR foi criado em 1995 pelo Ministério do Trabalho e Emprego para o período de 1995-1998 e 1999-2002, portanto, dois quadriênios de vigência. Para a articulação das Políticas Públicas de Emprego, Trabalho e Renda, que era sua proposta, utilizou como fonte principal de financiamento o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). Teve como suporte jurídico o Decreto n. 2.208/97 que fundamentou o PLANFOR e apresentou as concepções que serviram de base para o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) ligado ao Ministério da Educação.

Kuenzer (2006, p. 888) lembra que

[...] esse decreto, atendendo ao acordo realizado entre o MEC e o Banco Mundial, teve como principal proposta a separação entre o ensino médio e a Educação Profissional, que a partir de então passaram a percorrer trajetórias separadas e não equivalentes. E que foi por meio dele que se criaram as condições para a negociação e implementação do PROEP, em atenção às exigências do Banco Mundial.¹⁰⁴

¹⁰³ FONSECA, Marília. Perspectivas para a gestão e financiamento do ensino médio. In: ZIBAS; AGUIAR; BUENO. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

¹⁰⁴ KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006, p. 887.

A meta do PLANFOR era qualificar, através da oferta de Educação Profissional, pelos menos, 20% da População Economicamente Ativa (PEA), sinônimo de 15 milhões de pessoas com idade superior aos 16 anos, para cumprir o objetivo da inclusão no mundo do trabalho. O programa abrangeu 15,3 milhões de trabalhadores nos Planos de Qualificação Profissional e contou com a gradual disponibilização de recursos, passando de R\$ 28 milhões, em 1995, para R\$ 493 milhões em 2001. Também foi gradual a carga horária média dos cursos oferecidos, que passou de 150 horas para 60 horas médias, ficando clara “a priorização da quantidade da oferta sobre a sua possível qualidade”.¹⁰⁵

No último ano de governo, houve redução de recursos para R\$ 153 milhões, equivalente a 30% dos valores do ano anterior; em 2003, primeiro ano do novo governo, o orçamento da União destinou somente R\$ 186 milhões.

A gestão do PLANFOR caracterizou-se pelo tripartismo que definiu a participação dos trabalhadores, dos empresários e do Estado nas decisões e no controle das ações relativas à Educação profissional no que diz respeito à União, às unidades federadas e aos municípios através dos Conselhos de Trabalho.

O PLANFOR criou o Serviço Civil Voluntário que originou o *Juventude Cidadã* no Governo Lula. Foi também implementado o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (PRONERA), resultante da mobilização dos trabalhadores em campo e sua articulação com universidades, por ocasião da I Conferência Nacional, realizada em Luziânia (GO), em 1997, com o tema *Por uma educação básica do campo*.

O objetivo do programa é ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados e tornar-se instrumento de democratização do conhecimento do campo, além de apoiar projetos de educação que agem em prol da reforma agrária no que diz respeito à educação básica, da alfabetização ao ensino médio, inserindo a Educação Profissional nos diversos níveis; apóia programas de formação de professores em atuação nos assentamentos, entre outros.

¹⁰⁵ KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006, p. 888.

Segundo Loddi,¹⁰⁶ o PLANFOR não utilizou bem os recursos públicos, não ofereceu boa qualidade nem boa efetividade social, fatores resultantes da desarticulação das políticas de educação, poucos mecanismos de controle social e de participação no planejamento e na gestão dos programas e ênfase em cursos de curta duração.

Face à avaliação do PLANFOR, o governo do presidente Lula fez nova proposta pública de Educação Profissional através do Plano Nacional de Qualificação (PNQ), para o período de 2003/2007, sendo seus objetivos¹⁰⁷: Inclusão social e redução das desigualdades sociais; crescimento com geração de trabalho, emprego e renda, ambientalmente sustentável e redutor das desigualdades regionais, além da promoção da cidadania e fortalecimento da democracia.

As bases da proposta atual são: política, ética, conceitual, institucional, pedagógica e operacional. Uma das primeiras concepções é o reconhecimento da Educação Profissional como direito, como política pública e como espaço de negociação política.

Kuenzer identifica três linhas programáticas, a partir do PNQ, as quais se propõem a operacionalizar as políticas de Educação Profissional do governo do presidente Luis Inácio Lula da Silva:

A primeira, que se constitui na proposta reformulada do PLANFOR, continua financiando ações que integram o Conselho Deliberativo do Fundo de Amparo ao Trabalhador (CODEFAT), e as Comissões Estaduais e Municipais do Trabalho, com recursos, cada vez mais exíguos, do FAT; a segunda, que congrega os programas que apresentam efetiva vinculação com a Educação Básica; e a terceira, que congrega as ações que têm sua origem no Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE).¹⁰⁸

Quanto ao primeiro grupo indicado pela autora, a prática, de acordo com gestores públicos e membros do Conselho Estadual do Paraná, mostra a

¹⁰⁶ LODDI, L. H. **Avaliação do PLANFOR: Uma política pública de educação profissional em debate.** São Paulo: UNITRABALHO, 1999.

¹⁰⁷ PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO (PNQ), para o período de 2003/2007, p. 17.

¹⁰⁸ KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006, P. 890.

dificuldade da efetivação das políticas, especialmente pela perda de interesse das agências formadoras por investimento em cursos mais extensos, e que os cursos profissionalizantes não foram substituídos por outras alternativas.

No que diz respeito ao segundo grupo, continuam o PRONERA e o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM) e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio (PROEJA). E quanto ao terceiro grupo estão as ações implementadas pelo Programa Nacional de Estímulo ao Primeiro Emprego (PNPE), voltado para inclusão dos jovens em situação de vulnerabilidade social.

Com base no artigo 211 da Constituição Brasileira, explica o Ministério da Educação que

desde a promulgação da Constituição de 1988, 25% das receitas dos impostos e transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios se encontram vinculados à Educação. Com a Emenda Constitucional nº 14/96, 60% desses recursos da educação passaram a ser sub-vinculados ao Ensino Fundamental (60% de 25% = 15% dos impostos e transferências), sendo que parte dessa sub-vinculação de 15% passava pelo [Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério] (FUNDEF), cuja partilha dos recursos, entre o Governo Estadual e seus municípios, tinha como base o número de alunos do ensino fundamental atendidos em cada rede de ensino.¹⁰⁹

Davies¹¹⁰ analisa que os fundos formais correm o risco de tornar mais intensa a fragmentação da educação escolar, por escolherem um só nível de ensino, enquanto a escola não pode ser pensada de modo separado. “Só uma perspectiva de totalidade, abrangendo desde a creche até a pós-graduação, pode enfrentar alguns dos problemas básicos da educação”. Além disso, o fato de tomar somente uma parte das receitas dos governos, como os impostos, indica a não consideração da possibilidade de uma educação de qualidade, somente um percentual fixo que é tido pelas autoridades como limite máximo. Mais grave ainda

¹⁰⁹ BRASIL. SEB - Secretaria de Educação Básica. **Definição, composição, caracterização e vigência do Fundeb.** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=800&Itemid=840>> Acesso em: 19 mar. 2007.

¹¹⁰ DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 753-774, out. 2006, p. 755.

é sua fragilidade, ou seja, em âmbito federal a proporção deles na receita global cai gradualmente em favor das contribuições como a CPMF, por exemplo.

O FUNDEF, criado pela Emenda Constitucional n. 14 e regulamentada pela Lei n. 9.424, de dezembro de 1996, começou a vigorar em 1.^o de janeiro de 1998 e sua vigência foi prevista para 31 de dezembro de 2006. Inspirada em organismos internacionais, embora tenha prometido desenvolver o ensino fundamental e valorizar o magistério, “praticamente não trouxe recursos novos para o sistema educacional brasileiro como um todo, pois apenas redistribuiu, em âmbito estadual, entre o governo estadual e os municipais, uma parte dos impostos que já eram vinculados a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) antes da criação do Fundo”.¹¹¹

Seu princípio básico é disponibilizar um valor anual mínimo nacional por matrícula no ensino fundamental de cada rede municipal e estadual para alcance do que o governo federal alega ser possível para um padrão mínimo de qualidade, nunca estipulado, mesmo sendo previsto na Lei n. 9. 424. No entanto, o governo deixou de contribuir com mais de R\$ 12,7 bilhões de 1998 a 2002.¹¹²

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) foi promulgado em 19 dezembro no Congresso Nacional. “A promulgação da Emenda Constitucional n.º 53¹¹³ insere o FUNDEB na Constituição Federal, beneficiando cerca de 48,1 milhões de estudantes após sua completa implementação”.

Consta de uma conta única de impostos estaduais e federais que pertencem constitucionalmente ao governo estadual e prefeituras das Unidades da Federação. Com implantação gradual, alcançaria o percentual definitivo de 20% no terceiro ano.

Em síntese, o presente capítulo destacou a mercantilização da educação que se deu por meio das reformas do PROEM, pela ideologia presente em

¹¹¹ DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 753-774, out. 2006, p. 756.

¹¹² BRASIL, MEC. **Relatório do GT sobre o cálculo do valor mínimo do FUNDEF**. Brasília, 2003. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso: 20 nov. 2007.

¹¹³ ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **FUNDEB é promulgado pelo Congresso Nacional**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/boletim0406/boletim0406.htm>> Acesso em: 19 mar. 2007.

diversos documentos, programas e iniciativas governamentais, e que se refletiram na perda de significado do ensino médio para muitos jovens.

3 FORMULAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS: IDEOLOGIA E REALIDADE

Neste capítulo focam-se a ideologia e a realidade presentes na formulação das políticas públicas a partir de reformas governamentais, da nova LDB, do PNE, dos PCNs, das DCNEM, do PROEM, no FUNDEF FUNDEB, de modo a analisar melhor a realidade da educação do ensino médio dos dias atuais.

A década de 1980, caracterizada como tempo de abertura democrática do país, teve, entre outras conquistas como as eleições diretas para a presidência da República, o importante marco da elaboração da nova Constituição Federal.

Na década de 90 criaram-se as negociações de direitos sociais caracterizadas por contradições, especialmente no que diz respeito aos objetivos de melhoria de vida da população prevista pela Constituição de 1988 e a adoção de reformas necessárias para ajustamento da economia no contexto neoliberal.

No Governo de Fernando Collor de Mello tiveram início outras reformas, que foram interrompidas no governo de Itamar Franco e foram retomadas com maior intensidade nos governos de Fernando Henrique Cardoso a partir de 1995.

A introdução das reformas neoliberais atingiu principalmente as políticas sociais dirigidas às classes mais pobres num momento caracterizado pela diminuição de oportunidades de emprego, gerando contradições, como a conquista dos direitos sociais com a Constituição de 1988 e a política que restringe os espaços democráticos, o que se repercutiu na educação.

Anderson¹¹⁴ cita um dos pressupostos fundamentais dessas correntes teóricas: a diminuição da responsabilidade do Estado no que se refere à oferta de serviços condizentes com as políticas públicas. Em outras palavras, buscou-se a reforma com redução de despesas e a adaptação do sistema educacional às orientações econômicas internacionais.

¹¹⁴ ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. (Org.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.

Na educação, segundo Peroni,¹¹⁵ pode-se sintetizar a redefinição das políticas para a educação básica nesse momento: a qualidade passa a associar-se à reforma e à modernização dos sistemas administrativos. Implantam-se programas de avaliação e compra de material didático, procede-se à capacitação dos professores, mas sem a adequação de recursos para que os salários fossem recuperados.

Exemplo disso é a nova LDB de dezembro de 1996, depois de tramitar no Congresso Nacional por oito anos. Em conformidade com a LDB e para estabelecer metas educacionais que deveriam atrair as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto (MEC) , houve a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (elaborados por uma equipe do MEC) e o Plano Nacional de Educação, que foi discutido longamente e sofreu um processo de tramitação no Congresso Nacional, à semelhança da LDB.

A LDB ou Lei n. 9.394/1996 revoga os textos legais anteriores. Traduz a vitória dos movimentos e entidades ligados à educação e parlamentares eleitos no começo da década de 1990. Mas tem também o significado da derrota quanto às demandas desses setores, porque, em 1996, o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu intervenção do governo federal, com a coordenação do Ministério da Educação, em prol de um projeto substitutivo elaborado por Darcy Ribeiro, então senador.

Isto significa dizer que o projeto substitutivo teve preferência na discussão do Senado e foi deixado de lado o projeto de lei que estava sendo debatido na Câmara dos deputados a partir de 1988, já aprovado pela comissão do Senado em 1994. Assim, o projeto de lei debatido por amplos segmentos da sociedade comprometidos em defender a educação pública de qualidade, organizados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, não foi aprovado.

A nova LDB manteve do projeto original, o acesso e permanência do trabalhador na escola, conforme o art. 32; o aperfeiçoamento profissional continuado, com licenciamento periódico remunerado, como está no art. 67, II; a

¹¹⁵ PERONI, V. Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990. São Paulo: Xamã, 2003.

inclusão do tempo de estudo, planejamento e avaliação na carga horária de trabalho (art. 63, III, IV, I); e a formação docente para técnico administrativo, direção de escola, supervisão e orientação educacional.¹¹⁶

Destaca-se que “a matriz de inspiração da reforma brasileira, concretizada por meio da nova LDB, sancionada em 20 de dezembro de 1996, e nos decretos posteriores, foi o novo paradigma educacional que passou a orientar a maioria das reformas educativas de ensino médio e profissional no mundo durante os anos de 1990”.¹¹⁷

Diversos foram os retrocessos relativos ao projeto de lei debatido pelos segmentos sociais, como: a falta de definição do número de alunos por sala de aula (art. 25), que se repercute em superlotações das classes em precárias condições para o trabalho docente, enquanto o projeto original previa 20 alunos/sala para a educação infantil, 30 alunos/sala para o ensino fundamental e 40 alunos/sala para o ensino médio.

Além disso, embora a nova LDB preveja a garantia da educação de jovens e adultos (art. 4.^o VIII), centra-se somente no ensino fundamental. Também não presume a organização de estudantes e reduz a proposta original de um piso salarial nacional para a pulverização de diferentes pisos salariais municipais (art. 67, III).

Segundo Zibas, a lei deixou de enfatizar a instituição do trabalho como princípio educativo e que orientasse todo o currículo. A nova LDB

[...] embora indique que a formação profissional de qualidade só se faz mediante uma sólida educação geral, contém suficientes ambigüidades para permitir que legislação complementar instituisse novamente estruturas paralelas de ensino, ou seja, deixou espaço para que o decreto do governo federal n. 2.208, de 1997, determinasse que a formação técnica, organizada em módulos, fosse oferecida separadamente do ensino médio regular.¹¹⁸

¹¹⁶ VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr.2004.

¹¹⁷ GUIMARÃES DE CASTRO, M. Helena; TIEZZI, Sergio. Estado e Ensino Superior privado. **Estudos**, Brasília, v. 23, n. 34, p. 118-126, 2005, p. 126.

¹¹⁸ ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 10-67-1086, Especial – Out. 2005.

A dualidade estrutural recebeu a justificativa dos especialistas do MEC e das agências multilaterais. Zibas cita um texto de Moura e Castro, símbolo da ideologia das políticas dos anos de 1990 para o ensino médio e técnico:

[...] escolas industriais requerem ambientes distintos daqueles onde prospera o *estudo das declinações*, da ortografia e dos verbos irregulares [...]. O segundo grau recebe alunos com níveis de aptidão muito diferentes e tem de oferecer a eles as opções de ir trabalhar ou de entrar no ensino superior. Se os alunos *têm aptidões diferenciadas*, colocá-los todos juntos não pode dar certo. Assim, *é necessário acomodá-los em lugares diferentes e em programas diferentes*. (grifos de Zibas).¹¹⁹

A visão de Moura e Castro é considerada ideologicamente míope por Zibas. Este atribui a Moura e Castro, que atuou como funcionário do BID e como assessor do MEC, ação decisiva para que fosse implementada a política que promove a desarticulação entre o ensino médio e o técnico. Em outras palavras, continua a intervenção externa, não da forma como ocorreu no tempo da Colônia, mas associada, por meio de recursos e ideologias. E Zibas cita outro texto de Moura e Castro que atesta sua consideração:

[...] os bancos têm o direito de não oferecer um empréstimo, a menos que o país esteja disposto a aceitar certas condições [...]. [As condicionalidades] podem até ser uma bênção para um ministro que tenha de lidar com recalcitrantes e não consiga pagar o preço político de um confronto direto. Uma condicionalidade positiva reflete os desejos do ministro – e, quem sabe, as necessidades do país, mas permite que a ‘culpa’ recaia sobre os bancos.¹²⁰

O trabalho de Guiomar Namó de Mello no Conselho Nacional de Educação é citado pelo autor por ela ter elaborado de modo articulado o Parecer n. 15/98 que, sem receber críticas em diversos fóruns de educação, transformou-se na Resolução n. 3/98 do Conselho.

Qual a sua principal característica? A Resolução n. 3/98 tem estrutura híbrida. Ao mesmo tempo em que adere ao discurso internacional dominante é capaz de destacar princípios considerados por educadores progressistas, como: a

¹¹⁹ MOURA E CASTRO, C. O ensino médio esquecido em um desvão do ensino? In: Seminário Internacional da Educação. Rio de Janeiro, 1995. **Anais...** Brasília, DF: MEC/INEP, 1995.

¹²⁰ MOURA E CASTRO, C. O ensino médio esquecido em um desvão do ensino? In: Seminário Internacional da Educação. Rio de Janeiro, 1995. **Anais...** Brasília, DF: MEC/INEP, 1995, p. 162.

importância da menor fragmentação dos conteúdos, uma certa autonomia da escola para definir o currículo, “a importância pedagógica, política e social do protagonismo juvenil e a centralidade da preparação ampla para o trabalho e a cidadania.”¹²¹

Esses princípios associam-se à pedagogia das competências, a qual centra-se em esquemas socioafetivos, cognitivos que proporcionam a adaptação e readaptação dos jovens especialmente para dois aspectos: as mudanças na produção e a redução do emprego formal. Recai sobre o indivíduo a responsabilidade de superar o desemprego, as desigualdades sociais, ou seja, aquilo que condiciona a conjuntura social e histórica fica escondido.

Vianna e Unbehaum¹²² observam que o plano do MEC destaca de modo especial o ensino fundamental sem considerar os demais níveis escolares com previsão de recursos financeiros. Ao contrário, o *PNE: proposta da sociedade brasileira* enfatizava a gestão democrática, a previsão de recursos financeiros em todos os níveis e modalidades de ensino.

Para Valente e Romano,¹²³ não houve a preocupação em considerar as desigualdades, pois não existe menção alguma à diversidade, às diferenças, enquanto o *PNE: proposta da sociedade brasileira* enfatizava em suas diretrizes gerais:

[...] garantir a organização de currículos que assegurem a identidade do povo brasileiro, o desenvolvimento da cidadania, as diversidades regionais, étnicas, culturais, articulados pelo Sistema Nacional de Educação. Incluindo, nos currículos, temas específicos da história, da cultura, das manifestações artísticas, científicas, religiosas e de resistência da raça negra, dos povos indígenas, e dos trabalhadores rurais, e suas influências e contribuições para a sociedade e a educação brasileira.¹²⁴

¹²¹ ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 10-67-1086, Especial – Out. 2005, p. 1073.

¹²² VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr.2004.

¹²³ VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002.

¹²⁴ CONED – Congresso Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação**: proposta do 2.º Coned. Belo Horizonte, 1997.

O PNE não considera as propostas e os anseios da sociedade. É mais uma espécie de caminho para que o governo implemente as políticas que já praticava, o que fica claro na aprovação do PNE que não foi resultado da discussão dos segmentos sociais.

Em 1995, a primeira versão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (PCNEF) foi encaminhada para os professores de diferentes graus de ensino como consulta e surgiram Pareceres a partir dos quais o Ministério da Educação encaminhou a nova versão ao Conselho Nacional de Educação. Sua publicação ocorreu em 1997, depois da aprovação da nova LDB, e se constituiu como referência nacional para o ensino fundamental.

Os PCNs têm a função de uma meta educacional ou uma proposta de conteúdos para orientar a estrutura curricular do sistema educacional no país, com a participação da equipe pedagógica para que exista o diálogo entre as orientações dos PCNs e a prática. Mas enfatiza-se que não houve debates entre segmentos sociais sobre os PCNs, mas pareceres sobre o que a equipe do MEC já havia feito.

Quanto aos PCNs para o ensino médio, também houve a ausência do debate. Como destaca Bueno,¹²⁵ não se discutiu sobre a condição “infalível” das propostas políticas do Estado a esse respeito.

Segundo Silva Junior, o Parecer n.15/98 lembra que as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio*, têm orientação tecnicista. Mais do que uma subordinação da educação à economia ou ao trabalho abstrato, “tanto a economia capitalista como o trabalho abstrato são trazidos para dentro da esfera educacional e da esfera social a esta instituição, bem como ao exercício da tão falada cidadania”.¹²⁶ Isto quer dizer que a lei reduz a formação geral à formação específica ou torna todo o ensino secundário profissionalizante.

¹²⁵ BUENO, M. S. S. Orientações nacionais para a reforma do ensino médio: dogma ou liturgia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 109, p. 7-24, mar. 2000.

¹²⁶ SILVA JUNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: O caso do ensino médio. In: **Educação & Sociedade**, v. 23, Especial, p. 203-234, 2002, p. 222.

As novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) apresentam também o aspecto da omissão referente aos cursos noturnos; simplesmente não tocam neste tema, como “tentativa de ignorar o caráter predominantemente noturno das redes estaduais no ensino médio” [que] “vem a reboque do Plano Nacional de Educação”.¹²⁷ Este não previu o aumento de vagas para matrículas no ensino noturno regular. As orientações políticas têm o objetivo implícito de “diuturnizar” o ensino médio e, em conseqüência, de incentivar os alunos mais velhos a optarem por cursos supletivos. Junto com isso, devido à perversidade da distribuição de renda nacional, os filhos da maior parte das famílias têm que trabalhar de dia e estudar à noite, mesmo os que têm idades entre 15 e 17 anos que poderiam cursar o ensino médio.¹²⁸

Além disso a introdução da “cultura da avaliação” no sistema educacional, de acordo com orientações internacionais, traz conseqüências contraditórias. De um lado, porque o fato de se introduzirem processos avaliativos intra-escolares para diminuir a repetência, mas sem apresentar as condições materiais e técnicas necessárias para o bom êxito das inovações, incentivam a promoção automática sem a aprendizagem condizente. Por outro lado, exames como o ENEM e o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ou a participação de alunos brasileiros em testes internacionais, como o *Programme for International Student Assessment* (PISA), deixam em evidência a precariedade do processo escolar e da reforma. Ocorre uma contradição entre “a precariedade do processo de ensino e a inescapável adesão à avaliação sistêmica, os responsáveis pela reforma [...] parecem obrigados a um ‘contorcionismo’, tanto no desenho da avaliação externa quanto na interpretação dos dados decorrentes.”¹²⁹

¹²⁷ BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC/INEP, 1997.

¹²⁸ ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 10-67-1086, Especial – Out. 2005.

¹²⁹ ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 10-67-1086, Especial – Out. 2005.

Em análise realizada por Castro e Tiezzi¹³⁰ sobre o ENEM de 2002, é observado que os especialistas apresentam resultados contraditórios dos dois testes que constituem a prova. Um dos motivos é que tende-se a diluir os maus resultados pela adoção de escala contínua de 0 a 100 pontos para apresentar os dados encontrados e não em patamares bem definidos relativos a resultados “insuficientes”, “regulares”, “bons”, “excelentes”. Assim, quem tem resultado até 40 pontos no teste objetivo em vez de ser classificado insuficiente passa a ser classificado na faixa de insuficiente a regular.

Outro aspecto importante a analisar refere-se à continuidade da Resolução CEB/CNE n. 03/98, que propõe a centralidade do desenvolvimento de competências na educação profissional e que é muito criticado pela comunidade acadêmica.

A política autoritária dos anos de 1990, com Fernando Henrique Cardoso, se apresentava monolítica, pela atuação de Moura e Castro e Guiomar Namó de Mello alinhando as propostas com aquelas de organismos internacionais, mas que não possibilitaram a melhoria da qualidade devido à descontinuidade da alocação de recursos e da não consideração das reais condições de trabalho dos professores. Com o governo Lula evidenciam-se enfrentamentos teóricos, políticos e ideológicos que se expressam na possibilidade de três perfis para o ensino médio¹³¹: continuação da estrutura dual, conforme o Decreto n. 2.208 de 1997; experiência, como se faz no Paraná, da implementação da escola unitária e politécnica e a possível reintegração entre o ensino médio e técnico. No Paraná e nos demais estados, de acordo com o modelo vigente antes da legislação de 1997.

De um lado, o governo Lula iniciou um debate amplo sobre o ensino médio com seminários e oficinas, de outro, constata-se posicionamentos contraditórios entre aqueles que constituem os principais colaboradores do governo sobre o

¹³⁰ CASTRO, M. H. G.; TIEZZE, S. A. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.) **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005, p. 119-154.

¹³¹ ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 10-67-1086, Especial – Out. 2005.

currículo. Frigotto e Ciavatta,¹³² por exemplo, defendem o perfil universal para a escola média entendido como conhecimento construído historicamente. Lopes¹³³ nega a universalidade do conhecimento transmitido na escola, pois a idéia de universal é humana, ou seja, há o descarte da possibilidade do princípio da escola unitária.

No cenário dessas disputas teóricas, comenta Zibas,¹³⁴ o Decreto n. 5.154, de 23 de julho de 2004, coloca a possibilidade de reintegração entre ensino médio e técnico profissional.

Ferreti¹³⁵ examinou três propostas (Paraná, Minas Gerais e São Paulo) de reestruturação do antigo Ensino Técnico, que começaram desde 1996 para configurá-lo à nova legislação educacional, especialmente à LDB (Lei 9394/96) e ao Decreto-Lei 2208/97. Aqui se prioriza a sua análise sobre o Paraná, mais especificamente no que se refere ao Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM).

O PROEM exerceu o papel de modelo de laboratório para criar e experimentar alternativas para o Ensino Técnico de acordo com a pauta de agências internacionais na gestão Jaime Lerner (1994-1997).

Como se viu anteriormente, o PROEM recebeu apoio financeiro do BID e chegou a ser considerado modelo para a América Latina pela sua conformação com as políticas formuladas por agentes financeiros internacionais; os recursos somaram R\$ 100 milhões, ficando para o governo estadual a soma de R\$ 122 milhões no prazo de cinco anos.

¹³² FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. a busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília:DF:MEC/SEMTEC, 2004, p. 11-34.

¹³³ LOPES, A. C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino média. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília:DF:MEC/SEMTEC, 2004, p. 191-206.

¹³⁴ ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 10-67-1086, Especial – Out. 2005.

¹³⁵ FERRETI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educ. Soc.**, v. 21, n. 70, Campinas, abr. 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000100006&lng=pt&nrm=isso > Acesso em: 21 nov. 2006.

Ferreti analisa o PROEM em duas perspectivas. A primeira refere-se ao modo como interfere na estrutura do ensino de nível técnico, ou seja, a proposta se constitui na separação da educação geral da formação profissional, coadunando-se às propostas adotadas pelo governo federal no Decreto 2208/97 como aceitação da condição imposta pelo BID para que os recursos fossem liberados em R\$ 500 milhões para a reformulação do Ensino Técnico.

O ensino médio passaria a ser ofertado somente na modalidade de educação geral. Já o ensino profissional ocorreria de modo separado. As escolas que ofereciam habilitações profissionais não mais as ofereceriam e seus espaços seriam preenchidos pelo Ensino Médio de educação geral. As mesmas mudanças deveriam ocorrer pelas escolas que ofereciam tradicionalmente o Ensino Técnico, ou seja, mudariam para centros de educação técnica, de acordo com as particularidades regionais do estado e de acordo com debates de comunidades locais.

Nesse contexto, segundo a Secretaria Estadual de Educação do Paraná,¹³⁶ o que decidiria o número de vagas a ser ofertado seria a empregabilidade e a justificativa seria não cometer erros da oferta de ensino profissionalizante sem considerar a demanda determinada pelo setor produtivo.

O fato das vagas serem oferecidas de acordo com a demanda do mercado de trabalho faz com que Ferreti¹³⁷ analise que, contrariamente ao que divulga o discurso oficial, os cursos (com duração de seis meses a dois anos) trariam em si o caráter elitista, não somente porque é reduzido o número de jovens que concluem o ensino médio e porque a maioria se destina ao ensino superior, mas também porque as ofertas de emprego no setor formal diminuem sempre mais, especialmente no setor industrial.

¹³⁶ PARANÁ/SEED. Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. Governo do Estado, 1995. **Educação e sociedade**, ano XXI, n. 70, abr. 2000, p. 5.

¹³⁷ FERRETI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educ. Soc.**, v. 21, n. 70, Campinas, abr. 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000100006&lng=pt&nrm=isso > Acesso em: 21 nov. 2006.

A segunda perspectiva de exame refere-se aos resultados da reformulação contida na proposta de democratização do Ensino Técnico. Ferreti verifica:

[...] que a solução adotada para instituir as relações da educação geral com a formação profissional resultou no estabelecimento da ruptura definitiva entre ambas do ponto de vista da estrutura do sistema de ensino, uma vez que a proposta do Proem obedecia à seguinte racionalidade: para os 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 em vista a continuidade dos estudos. Para os que não o conseguissem, o ensino profissional, integrando as diferentes formas de educação para o trabalho, por meio do qual o jovem receberia alguma informação para inserir-se no mercado, diminuindo assim a pressão sobre o ensino público oferecido pelas universidades, com o que se cumpriria a função de represar a demanda.¹³⁸

Em outras palavras, o PROEM legitima a inclusão somente dos já incluídos, procura atender à demanda do mercado, tornando-se uma opção negativa para aqueles trabalhadores que já tinham poucas oportunidades para o ensino médio.

Outro alvo de crítica associado ao PROEM refere-se à sua administração a ser executada pela Paranatec, instituição privada sem fins lucrativos, criada através da parceria SEED/CEFET-PR, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAC), o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) e o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE), pois a iniciativa se contrapõe ao princípio da gestão pública dos recursos públicos. Segundo Ferreti,¹³⁹ como são instituições privadas, favorecem à utilização de recursos públicos sem que o Estado exerça nenhum controle, e não se obrigam, portanto, ao cumprimento da lei de licitações, à contratação com base na Consolidação das Leis do Trabalho

¹³⁸ FERRETI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educ. Soc.**, v. 21, n. 70, Campinas, abr. 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000100006&lng=pt&nrm=isso > Acesso em: 21 nov. 2006.

¹³⁹ FERRETI, Celso João. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educ. Soc.**, v. 21, n. 70, Campinas, abr. 2000. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200000100006&lng=pt&nrm=isso > Acesso em: 21 nov. 2006.

(CLT) e também não garantem os direitos dos trabalhadores quanto à estabilidade no emprego e ao plano de cargos e salários.

Bruel¹⁴⁰ destaca que mesmo que a reforma tenha captado US\$ 100 milhões junto ao BID e tenha contado com mais de US\$ 122 milhões do governo estadual, o investimento não se refletiu em benefícios concretos para os alunos. Enfatiza que a reforma que realmente quer melhorar a qualidade de ensino oferecida à população requer ampliação de recursos e investimentos de ordem financeira, mas também pedagógica, ou seja, “há certa incoerência entre os objetivos propalados pelo PROEM e a realização da reforma encaminhada pela SEED”.¹⁴¹

O autor salienta a diminuição do número de alunos matriculados. De acordo com o PROEM,¹⁴² em 1999 a rede pública estadual de ensino atendeu a 456.290 alunos, mas este número decresceu anualmente até chegar a 407.751 matrículas em 2002, quinto ano de implantação da reforma, quando se previa o atendimento de mais de 500 mil alunos. Isto mostra que a reforma não significou melhoria, expansão e inovação do ensino médio no Paraná.

Além disso, como indica Silva,¹⁴³ as escolas que se negaram a trabalhar com o PROEM, que não aderiram ao Programa, “sofrem severas represálias e pressões por parte da SEED, Coordenação do Programa Núcleos Regionais de Educação (NRE’s) e outros para que revertam sua posição. Enquanto opostas são excluídas dos recursos previstos inicialmente para toda a Rede Estadual.

A autora conclui que:

¹⁴⁰ BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **As reformas do ensino médio no Estado do Paraná (1998-2002):** relações entre o PROEM e os projetos de protagonismo juvenil. 2003, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

¹⁴¹ BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **As reformas do ensino médio no Estado do Paraná (1998-2002):** relações entre o PROEM e os projetos de protagonismo juvenil. 2003, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003, p. 118.

¹⁴² PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná. **Relatório de Atividades de 1998.** Curitiba, fevereiro de 1999, p. 5.

¹⁴³ SILVA, Sandra Teresinha da. **PROEM: Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná: Uma política de ensino adequada à nova forma de acumulação capitalista.** 1999. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Educação Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999.

O PROEM foi idealizado para beneficiar, mais uma vez, o mesmo segmento da sociedade que a cada dia se torna mais poderoso e mais capaz de impor o seu único ordenador do sistema, em torno do qual tudo é organizado – o lucro. A prioridade não é o bem-estar, ou até a sobrevivência das populações, mas sim o andamento dos mercados. Essa é a lógica que constitui a matriz e base para o PROEM – a lógica destrutiva de milhões de vidas, na qual só é ‘útil’ o homem que for produtivo e, por isso, ‘rentável’.

Torna-se importante analisar mais detalhadamente o PROEM em seus subprogramas, uma vez que o documento faz uma reunião dos princípios que conduziram as mudanças na organização e orientação da expansão das matrículas e, especialmente, na concepção que direciona o ensino.

3.1 IDEOLOGIAS E PRÁTICAS DOS SUBPROGRAMAS DO PROEM

Lembra-se que a implantação do PROEM ocorreu antes que fosse aprovada a LDB n. 93404/96 e antes do Decreto Federal n. 2208/97 que, conforme se viu anteriormente, determinam as diretrizes para o ensino médio e a formação profissional nacional.

Portanto, a reforma não leva em consideração o processo de elaboração da LDB e do Decreto em suas contradições. Embora o documento considere, não assume postura de proximidade quanto à concepção existente no projeto apresentado por Darcy Ribeiro.

A política educacional do ensino médio no Governo do Paraná, segundo o PROEM,¹⁴⁴ estabelece como diretrizes “um melhor atendimento às exigências das novas formas de organização social e do trabalho e aos requerimentos dos avanços tecnológicos”.

Entre as estratégias apresentadas não existem preocupações com a parte pedagógica, pois justifica: “A eliminação das habilitações profissionais isoladas dentro do ensino médio, o fortalecimento da educação de formação geral e a criação de Complexos Técnico-Educacionais, de nível Pós-Médio, aproveitando a

¹⁴⁴ PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná. Documento síntese, Curitiba, 1996, p. 13.

capacidade já instalada no estado, estão entre as estratégias mais importantes dessa política.”¹⁴⁵

Suas estratégias foram dispostas em três subprogramas: Melhoria da qualidade do ensino médio, modernização da Educação Técnica Profissional e o fortalecimento da gestão do sistema educacional. Cada um deles recebeu atenção especial em projetos e atividades.

3.1.1 Melhoria da Qualidade do Ensino Médio

Ultimamente diversos livros sobre a educação referem-se à qualidade de ensino. O ponto comum entre eles é que a escola tem escassez de qualidade de ensino e de democracia. Mas ao definirem a qualidade, existem discussões sobre quais são os indicadores considerados na educação nos dias atuais.

Demo¹⁴⁶ e Gentili¹⁴⁷ constatam que a qualidade na educação hoje é entendida por parte de muitos educadores como associada ao jogo de oferta e demanda no mercado. Enfatizam que não é automática a relação entre educação e democracia, uma vez que a democracia depende do cidadão que se organiza e se constrói e para quem, portanto, a educação é uma importante ferramenta.

Freire¹⁴⁸ destaca que a vivência da cidadania depende do gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. É dessa forma que ele entende a educação. Aquela que vai além da sala de aula e que se relaciona com um contexto impregnado de opressão social e ausência de democracia. Então qualidade na educação é sinônimo de aprendizagem.

Enguita¹⁴⁹ indica três lógicas de discussão a respeito do conceito de qualidade de ensino. Primeiramente, a identificação da qualidade de ensino relacionado com os recursos humanos e materiais dos sistemas escolares no

¹⁴⁵ PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná. Documento síntese, Curitiba, 1996, p. 13.

¹⁴⁶ DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

¹⁴⁷ GENTILI, Pablo. **Adeus à escola pública**. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino das maiorias. Pedagogia da exclusão. São Paulo: Vozes, 1997.

¹⁴⁸ FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

¹⁴⁹ ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação para o trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

âmbito de uma lógica de bem-estar e de serviço público que mede a qualidade com base nos gastos públicos aplicados à educação. Em seguida, passa-se a focar a lógica da competição do mercado, no qual a qualidade relaciona-se com os processos, ou seja, obter o máximo resultado com o menor custo. Atualmente predomina a lógica de competição do mercado que associa a qualidade do ensino com os resultados obtidos pelos alunos, especialmente em relação a fatores, como evasão, repetência, taxas de aprovação e rendimento escolar, entre outros.

No PROEM, a melhoria da qualidade do ensino é traduzida por melhoria da qualidade da Educação Geral e pretende envolver também o ensino fundamental, uma vez que a qualificação e a formação de professores de 1.^a a 4.^a séries em nível pós-médio haviam sido previstas e com a implementação de Complexos Técnico-Educacionais para formação de professores (COMTED).

No entanto, embora a formação de professores estivesse prevista, os cursos de formação social foram extintos como os demais cursos de formação profissional, sem perspectivas de retornar essa oferta, já que foi desmontada a estrutura dos cursos após a cessação das matrículas.¹⁵⁰

Foi adotado também, como pretendia o PROEM, “um novo modelo de Estabelecimento de Ensino Médio juntamente com as séries de 5.^a a 8.^a do Ensino Fundamental, quando a união dos dois níveis se justifique em função da demanda e do critério de eficiência”.¹⁵¹ A adoção desse modelo ocorreu, pois, segundo Santos,¹⁵² um processo de negociação foi iniciado pelo governo do Estado em 1992 com o Banco Mundial para a obtenção de recursos em prol do financiamento do ensino fundamental. Sua aprovação ocorreu em 1994. Então a implantação do processo de municipalização do ensino das séries iniciais do ensino fundamental torna-se a estratégia mais importante para a redução dos custos desse nível de ensino, pois optou por um governo que tem como prioridade a dimensão

¹⁵⁰ BRUEL, Ana L. de Oliveira. **As reformas do ensino médio no Estado do Paraná (1998-2002): relações entre o PROEM e os projetos de protagonismo juvenil**. 2003 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

¹⁵¹ PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná. Documento síntese, Curitiba, 1996, p. 17.

¹⁵² SANTOS, Jussara. As políticas governamentais para o ensino fundamental do estado do Paraná diante dos preceitos da Constituição. São Paulo, 1998, Tese (Doutorado em Educação) FEUSP.

financeira. Os Municípios que concordaram com sua decisão assumiram os encargos e o custeio e o Estado que determinou a forma e como a aplicação deveria ocorrer. As séries iniciais passaram a ser de responsabilidade dos municípios.

Não se pode deixar de reforçar que o programa não considera plenamente as questões pedagógicas e a necessidade da unitariedade do ensino fundamental, por indicar somente o atendimento à demanda e eficiência para que os estabelecimentos se organizem.¹⁵³

Outro foco da melhoria da qualidade do ensino médio, como define o PROEM, é um novo desenho curricular, ou seja: os currículos das escolas de Ensino Médio seriam norteados por competências cognitivas e sociais, orientando-se pela incorporação da pedagogia das competências, mesmo antes que esta concepção fosse integrada à política oficial por meio da Resolução CEB/CNE n. 3, de 26/6/1998, que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Depois que as Diretrizes foram aprovadas, a SEED solicitou que as escolas de ensino médio refizessem seus projetos pedagógicos incluindo as idéias de competências e habilidades.

Enguita¹⁵⁴ afirma a possibilidade de se discutir o conceito de qualidade de ensino no âmbito de três lógicas existentes. Primeiramente a identificação da qualidade de ensino com dotação de recursos materiais e humanos dos sistemas escolares, como gastos, custos por aluno e por professores, duração da formação escolar, salários dos professores, ou seja, esta é a lógica do bem-estar, característica dos serviços públicos que buscam medir a qualidade e tem por base os gastos públicos na educação.

O segundo aspecto relaciona-se à qualidade do ensino voltado para os processos, o que significa conseguir excelente resultado com o custo mínimo, característica da produção empresarial privada.

¹⁵³ BRUEL, Ana L. de Oliveira. **As reformas do ensino médio no Estado do Paraná (1998-2002): relações entre o PROEM e os projetos de protagonismo juvenil**. 2003 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

¹⁵⁴ ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola: educação para o trabalho no capitalismo**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

O terceiro aspecto é o da lógica referente à competição no mercado na qual a qualidade de ensino é identificada com os resultados que os estudantes conseguem mostrar em exames nacionais e taxas de evasão, repetência, aprovação, comparações internacionais do rendimento, entre outros.

Tadeu da Silva¹⁵⁵ critica a proposta da qualidade total presente nos programas de reformas e universalização do ensino fundamental e médio, pois ao seguir esta perspectiva a escola operará nos padrões do sistema econômico pós-fordista de qualidade total o que pode ser traduzido em transformar o aluno em cliente, como sujeito que consome o conhecimento que já foi transformado em produto.

Diante disso, é preciso pensar um novo modelo de escola pública que tenha outras propostas de reformas de educação, uma vez que se a qualidade só é possível para poucos alunos, não é qualidade.¹⁵⁶ Significa que não estão corretas as propostas de reforma educacional apresentadas pelo Estado em âmbito nacional ou estadual que entende a qualidade somente no aspecto da democratização do acesso à escola, pois o conceito de qualidade é mais amplo e muito diferente da qualidade total empresarial. Significa um conceito de qualidade que considere o sujeito total, tanto em sua singularidade quanto em sua multiplicidade.¹⁵⁷

Segundo Dubar,¹⁵⁸ é necessário lembrar que o modelo de competência associa-se a uma concepção existente nas relações sociais de trabalho que dá valor à empresa e ao contrato individual de trabalho e que a princípio concentraria maior atenção sobre a pessoa do que sobre o posto de trabalho ao requerer um trabalhador qualificado para determinada função. Mas ele deve ter todos os conhecimentos que lhe dêem tranquilidade para resolver todos os problemas ocorrentes no processo produtivo.

¹⁵⁵ SILVA, T. T. **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

¹⁵⁶ 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.

¹⁵⁷ 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.

¹⁵⁸ DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. In: **Educação & Sociedade**, Campinas. Ano 19 n. 64 p. 87-103, 1998, p. 99.

A noção de competência quer dizer um caráter com forte personalização dos critérios de reconhecimento que “devem permitir recompensar cada um em função da intensidade de seu empenho subjetivo e de suas capacidades ‘cognitivas’ em compreender, antecipar e resolver os problemas de sua função que são também os da empresa”.¹⁵⁹

É verdade que o projeto prevê a necessidade de que sejam desenvolvidas competências cognitivas e sociais, mas o programa só prevê assessoramentos para professores das áreas de Matemática, Física, Química e Biologia, nas unidades escolares, mas não faz referência para as áreas de linguagens e ciências humanas, ou seja, não mostra preocupação com essas áreas.

Os idealizadores da reforma do ensino médio, apregoam o ideal, mas não colocam os meios de concretização, especialmente no que diz respeito às ciências humanas, ou seja, orientam-se por uma visão funcionalista que impõe a noção de competência como ato observável, aquela que se refere à construção de instrumentos que estimam as habilidades cognitivas, entre outras. Da mesma forma, o PROEM prevê a necessidade de que sejam desenvolvidas competências cognitivas e sociais, mas na prática só os professores de matemática, biologia, física e química recebem assessoramentos.

Quanto à interdisciplinaridade, que o documento entende como busca de novas organizações de conhecimento, mas que não explicita que conceito está implícito, deixa dúvidas “sobretudo a respeito da compreensão do papel do professor, que poderia ser interpretado como um profissional polivalente, no sentido de assumir, simultaneamente, o trabalho com várias áreas de conhecimento para efetivar a idéias da multidisciplinaridade”.¹⁶⁰

Além disso, o documento destaca as questões físicas e deixa de mencionar o pedagógico. As escolas que aceitaram o PROEM passaram por reformas, mas que em grande parte dos casos se referiram à nova fachada da

¹⁵⁹ DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. In: **Educação & Sociedade**, Campinas. Ano 19 n. 64 p. 87-103, 1998, p. 98.

¹⁶⁰ BRUEL, Ana L. de Oliveira. **As reformas do ensino médio no Estado do Paraná (1998-2002): relações entre o PROEM e os projetos de protagonismo juvenil**. 2003 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

escola e à pintura. O quadro dos recursos humanos foi otimizado para modificar a relação entre o número de alunos por professor, que aumentou de 20 para 36 até o final da implementação do programa.

O estabelecimento de parcerias entre as escolas, a SEED-PR e as empresas privadas é destacado no documento, tendo em vista a autonomia pedagógica das escolas para o desenvolvimento de projetos, como o *Projeto novas experiências de aprendizagem nas escolas*, o *Vale ensinar* e *Vale saber*, projetos que deixam entrever o caráter competitivo mais do que importância da formação permanente.

A competitividade é uma idéia presente também na intenção de implementar um processo de monitoramento e avaliação de resultados da proposta curricular, ou seja, a avaliação adotada pelo projeto centra-se em resultados não no processo de ensino aprendizagem.

As provas do PROEM e do ENEM são semelhantes, mas as perguntas do PROEM não são divulgadas, somente um relatório da análise das respostas dos alunos de ensino médio que não proporciona a análise dos resultados obtidos. Tal procedimento se coaduna com as orientações do BID. Questiona-se, portanto, a falta de preocupação com o processo.

3.1.2 Modernização da Educação Técnica Profissional

A modernização da Educação Técnica Profissional é o segundo subprograma do PROEM a ser ofertado no nível pós-médio, nível de ensino não existente na legislação e aceito pelos estabelecimentos de ensino. A previsão do programa era de 11 Complexos de Educação Técnica Profissional (COMTEC), considerando os pólos de desenvolvimento econômico do Estado, em lugar dos cursos profissionalizantes nas escolas públicas estaduais.

A escola se direciona para o mercado, ambos seguem a mesma direção. Isto porque, logicamente, se o sistema escolar não forma para o mercado, o investimento é considerado desnecessário por parte dos empresários, por exemplo.

Conforme o documento de apresentação do PROEM,¹⁶¹ em 1995 existiam 185.718 alunos matriculados nas escolas estaduais em cursos profissionalizantes. De acordo com a previsão do programa o número de vagas se reduz a somente 13.000, pois esta é a capacidade máxima de todos os Complexos a se constituir. Existe, portanto, grave processo de restrição do acesso à formação profissional, mesmo para os alunos que saem do ensino médio, já que o total de vagas não chega a 5% do total dos que terminam o ensino médio regular.

Como observa¹⁶² Bruel, a redução de matrículas para a formação profissional encontra respaldo nos documentos que definem a política do Banco Mundial, “onde se evidencia a idéia de que a educação geral é economicamente mais adequada para o estado pois remete ao mercado a responsabilidade pelo treinamento do futuro trabalhador”.

O programa prevê a necessidade de projeto de estudos de demanda regional para estabelecer as áreas em que deveriam ser implantados os novos cursos em nível pós-médio.

Como a empregabilidade é um dos princípios do PROEM, a SEED solicitou uma pesquisa, em junho de 1988, para analisar que relações existem entre o sistema de ensino e o setor produtivo em cujos resultados influenciariam nas definições técnicas e políticas respectivas ao ensino médio no Paraná. O documento recebeu o nome de *Relatório do diagnóstico, análise e perspectivas da articulação do sistema de ensino médio paranaense com o setor produtivo, enquanto absorvedor da mão-de-obra*.

Como atesta o PROEM,¹⁶³ a importância de estudos como esse está na modernização curricular dos cursos profissionalizantes “tendo em vista sua flexibilidade, adequabilidade ao mercado de trabalho e às necessidades de emprego dos alunos jovens e adultos”. No entanto, a se observar na forma como ocorreu a reforma, como se disse anteriormente, o conceito de empregabilidade

¹⁶¹ PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná. Documento síntese, Curitiba, 1995.

¹⁶² BRUEL, Ana L. de Oliveira. **As reformas do ensino médio no Estado do Paraná (1998-2002): relações entre o PROEM e os projetos de protagonismo juvenil**. 2003 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

¹⁶³ PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná. Documento síntese, Curitiba, 1996, p. 52.

atende mais ao que querem as empresas, diante das novas exigências do mundo do trabalho.

Mas aqui é preciso lembrar de outro aspecto, o de que neste ter em vista a flexibilidade e adequabilidade ao mercado de trabalho, ocorre um processo de esvaziamento do indivíduo que é reduzido a algo que possui força de trabalho, força que será trocada no mercado. A competência indica a possibilidade multivariada do capital usar essa capacidade de trabalho da forma que melhor lhe convier.

Ao se focar o caráter abstrato das habilidades e competências como necessárias para cada indivíduo, entende-se que se elas não são assimiladas pelos alunos, estes ficam responsabilizados pelo fracasso do desemprego e por sua exclusão do mercado.

Também estabelece o PROEM¹⁶⁴ que as propostas curriculares dos cursos de formação profissional sejam construídas da perspectiva de “insumos conceituais e práticos providos por profissionais com *expertise* na área”, ou seja a idéia do profissional competente relaciona-se com a concepção de ensino por competências.

Segundo Moreira,¹⁶⁵ as reformas abarcam muitos propósitos. Desse modo fazem crer que realmente existe uma estratégia política curricular para melhorar a qualidade da oferta educacional. Os programas provocam ressonância na opinião pública e os estimulam a crer que realmente se está vivendo um momento de transformações sociais, embora os atores sociais não participem do processo nem do resultado da reforma.

Mas eles se vêem representados em discurso de intenções que é repetido na sala de aula, mesmo que as práticas não ocorram para que a realidade social seja transformada.

¹⁶⁴ PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná. Documento síntese, Curitiba, 1996, p. 52.

¹⁶⁵ 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.

3.1.3 Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional

Este é o terceiro subprograma que constitui o PROEM e abrange fatores relacionados à gestão administrativa e financeira e a concepção de autonomia das escolas.

As ações voltadas para a gestão administrativa e financeira das escolas indicam preocupação com a participação e o apoio do setor produtivo privado e da sociedade civil. O programa destaca a comunicação entre escolas, empresas, sociedade civil para que se recuperem custos e se garanta que a prestação de contas na gestão financeira ocorra de modo transparente.¹⁶⁶

A concepção de autonomia é traduzida como descentralização e compartilha de decisões entre escolas e Secretaria com o suporte político da comunidade. Este suporte é entendido como formação de “parcerias que permitam viabilizar mecanismos de sustentação econômica das ações implementadas”.¹⁶⁷ Mas o papel da comunidade é fortalecer as propostas do governo; não existe a preocupação com modos de democratizar a própria relação do governo com a comunidade.

A relação entre educação e democracia entre a escola e a comunidade depende do cidadão organizado, idéia também afirmada por Demo,¹⁶⁸ que coloca a educação como ferramenta importante.

Uma relação democrática entre escola e comunidade envolve acesso e permanência das classes trabalhadoras numa escola construída com elas; o respeito pela realidade concreta dos participantes e da comunidade local; a existência de um currículo que respeite saberes e culturas dos diversos grupos ali presentes; a rejeição de um ensino-aprendizagem que deixe brechas entre o trabalho intelectual e o trabalho manual, entre a formação geral e a formação especializada.

¹⁶⁶ BRUEL, Ana L. de Oliveira. **As reformas do ensino médio no Estado do Paraná (1998-2002):** relações entre o PROEM e os projetos de protagonismo juvenil. 2003 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação), Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

¹⁶⁷ PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná. Documento síntese, Curitiba, 1996, p. 55.

¹⁶⁸ DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa.** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

Nesse projeto, a escola, para se inserir no processo global de transformação, há que se transformar internamente. Não mais é o professor que sabe e que fala o seu saber e o aluno que só aprende. O ensino e a aprendizagem ocorrem em mão dupla em diálogo entre o professor e o aluno.

O subprograma prevê também um projeto de mobilização social e marketing para que o PROEM fosse divulgado e isso ocorreu já que a população atendida no ensino médio incorporou sua linguagem.

Os três princípios são destacados essenciais para a melhoria da qualidade do Ensino Médio. Em geral a Reforma visa atender às necessidades pelo processo de reestruturação produtiva. A educação age nesse processo como impulso. Mas esquece-se que a escola por si não alavanca o desenvolvimento econômico, ou seja, não sozinha.

Saindo do âmbito do terceiro subprograma que constitui o PROEM e que abrange fatores relacionados à gestão administrativa e financeira e a concepção de autonomia das escolas e passando ao âmbito nacional, observa-se que a mesma distância entre o discurso e a realidade ocorre com o FUNDEF/FUNDEB.

Quanto ao FUNDEB, segundo o Ministério da Educação (MEC), ele aumentará os recursos aplicados pela União, pelos Estados e pelos municípios na educação básica pública, visando a melhoria da formação e o salário dos profissionais. Com previsão de duração até 2019, o FUNDEB atenderá a alunos da educação infantil, do ensino fundamental e médio e da educação de jovens e adultos, sendo implantado aos poucos nos primeiros quatro anos, ou de 2006 a 2010. Tem como objetivo atender, no 4.^o ano de vigência, 47,2 milhões de alunos. Os investimentos públicos anuais são de 50,4 bilhões. Destes, R\$ 4,3 bilhões provêm da União que complementar os recursos se nos estados e no Distrito Federal o valor por aluno não chegar ao mínimo defendido nacionalmente. Atualmente o FUNDEF investe aproximadamente R\$ 570 milhões/ano para complementar.

Atualmente o Brasil gasta com recursos públicos aproximadamente 4% do PIB em educação, mas deveria ser ampliado para um patamar de 8% do PIB em 2011 para posteriormente iniciar um processo de queda até atingir 5,5% do PIB.¹⁶⁹

A Constituição de 1988, em seu artigo 214, instituiu a obrigatoriedade de um Plano Nacional de Educação a longo prazo. No entanto, a elaboração não ocorreu dentro do período previsto de um ano após a publicação da LDB (art. 87, § 1.º).

Como havia essa expectativa, setores organizados no Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública elaboraram as primeiras diretrizes educacionais para a educação, no decorrer do primeiro Congresso Nacional de Educação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – 1.º CONED, ocorrido em Belo Horizonte em julho e agosto de 1966. Em 9 de novembro de 1997 foi consolidado o Plano Nacional de Educação, proposta da sociedade brasileira no decorrer do segundo Congresso Nacional de Educação – 2.º Coned, que também ocorreu em Belo Horizonte.

No entanto, o plano elaborado no 2.º Coned, que havia sido transformado em projeto de lei n. 4.155/1998 e que foi debatido na Comissão de Educação da Câmara Federal não foi aprovado pela União que submeteu à apreciação outro Plano Nacional de Educação o qual passou a tramitar como anexo ao plano Nacional de Educação proposto pela sociedade brasileira e acabou substituindo aquele que foi debatido pela sociedade, da mesma forma que ocorreu com a nova LDB.

Para atender ao que foi determinado pelo Plano Nacional de Educação (PNE) para o ensino médio, os gastos do PIB mudariam de 0,6% para 1,5%. Nos oito anos, prevê-se que a matrícula cresça de 7,9% milhões para 12, 6 milhões e cada aluno passe a significar um gasto que passa dos atuais R\$ 950,00 atuais para aproximadamente R\$ 2.300.¹⁷⁰

¹⁶⁹ INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira 2006. **Gastos em educação devem dobrar para que metas do PNE sejam cumpridas.** Disponível em: < http://www2.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_30.htm > Acesso em: 21 nov. 2006.

¹⁷⁰ INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira 2006. **Gastos em educação devem dobrar para que metas do PNE sejam cumpridas.** Disponível em: < http://www2.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_30.htm > Acesso em: 21 nov. 2006.

Como observa Davies, que os defensores do FUNDEB justificam sua existência para corrigir as falhas do FUNDEF, como a exclusão da educação infantil, EJA, ensino médio e dos professores, bem como da complementação federal, bastante irrisória. E questiona:

Afinal, se o FUNDEB fosse tão importante para o governo, ele teria encaminhado a sua PEC em 2003, quando teve força política e pressa inclusive para aprovar a reforma da previdência pública, não em junho de 2005, quando ficou acuado com o escândalo do 'mensalão'. Por isso, é provável que o governo tenha proposto o FUNDEB em 2005 (...) porque quisesse apenas melhorar sua imagem desgastada e recuperar a iniciativa política.¹⁷¹

Como se isso não bastasse, cabe questionar por que o governo não fez uma complementação federal para a educação básica pelo FUNDEF desde 2003? Ele não fez e a complementação está aquém da prevista na lei do FUNDEF (n. 9.424).

Abrahão também refere a decrescente contribuição do governo na composição dos recursos do FUNDEF, pois

se, em 1998, a complementação da União correspondia a 3,2% dos recursos desse Fundo; em 2002, esse índice havia sido reduzido a 2,3% do total. Esse declínio na participação da União tem sido atribuído ao baixo ajustamento do gasto mínimo *per capita* que, desde a sua implantação, não só deixou de cumprir o que estabelecia a própria legislação de regulamentação do Fundo como também não acompanhou o crescimento da arrecadação de estados e municípios¹⁷²

Essa redução da participação do governo na composição do FUNDEF pode ser interpretada pela população como desobrigação do Ministério para com o ensino fundamental.

Em outras palavras, enfatiza-se que há toda uma ideologia por trás do FUNDEB e que ela mostra uma outra realidade, com algumas fragilidades. Parafraseando Davies, destaca-se que:¹⁷³

¹⁷¹ DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da educação básica? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 753-774, 2006.

¹⁷² ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e gasto público da Educação Básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, Especial, out. 2005, p. 845.

¹⁷³ DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da educação básica? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 753-774, 2006.

- a) tanto o FUNDEB quanto o FUNDEF apresentam poucos recursos novos no sistema educacional como um todo, pois redistribuem somente 20% dos recursos que já estão vinculados à educação, tendo como base o número de matrículas na educação básica, ou seja, alguns governos ganharão e outros perderão, de modo específico quando não existir complementação federal. Milhares de municípios que contam com população menor e receita própria (Imposto Predial e Territorial Urbano - IPTU, Imposto Sobre Serviços - ISS, Imposto sobre transmissão de Bens Imóveis por Ato Oneroso "inter vivos- ITBI) pequena e que dependem mais do Fundo de Participação dos Municípios - FPM poderão perder com o FUNDEB.¹⁷⁴
- b) nos três primeiros anos, o FUNDEB não garante aumento de recursos por matrícula em âmbito nacional, embora alguns municípios podem ganhar significativamente, especialmente devido à implementação federal. Isto porque o impacto positivo do acréscimo de 5% (de 15% para 20%) dos impostos do FUNDEF (ICMS, Fundo de Participação dos Estados - FPE, Fundo de Participação de Municípios - FPM, Imposto sobre Produtos Industrializados - IPI - exportação e Lei Complementar - LC n. 87/96), os maiores, e de 20% de impostos novos (Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores - IPVA, Imposto de Transmissão de Causa Mortis - ITCM e Imposto Territorial Rural - ITR) não tão significativos serão reduzidos ou até anulados pela inclusão das matrículas da educação infantil, EJA e ensino médio;
- c) a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 415 e o substitutivo e a PEC do Senado não determinam os critérios do cálculo da complementação visando os quatro anos iniciais. Simplesmente indicam valores, o que mostra a indefinição dos critérios e o não-

¹⁷⁴ BREMAEKER, F. E. L. **A influência do FUNDEF nas finanças municipais em 2002.** Série Estudos Especiais, n. 59. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), DEZ. 2003. Disponível em: <http://www.ibam.org.br>. Acesso em 21 nov. 2006.

compromisso claro do governo, ou seja, não existe garantia alguma de que o governo atual e os próximos calculem o valor mínimo do FUNDEB conforme a lei de regulamentação; sua segunda versão, que o MEC divulgou em novembro de 2005, não deixa claros os pesos diferenciados para as matrículas dos vários níveis e modalidades de ensino;

- d) os valores previstos para os primeiros quatro anos não são significativos em âmbito nacional e da capacidade financeira da União. Só para se ter uma idéia, a complementação de R\$ 2 bilhões é menos de 5% da receita total do FUNDEB, e as 95% restantes contribuições dos estados e municípios. Também a previsão de 10% do FUNDEB, no quarto ano, é pouco, uma vez que é maior a participação do governo federal na receita tributária nacional;
- e) não existe generosidade federal, uma vez que a PEC 415 indicou que usaria até 10% do salário-educação na complementação, o equivalente a R\$ 600 milhões em 2005, pois o salário-educação não é uma opção governamental, mas obrigação;
- f) existem equívocos também na suposta valorização dos profissionais da educação. Primeiramente porque somente um percentual é vinculado aos profissionais do magistério, não aos da educação, que abrange também os trabalhadores da educação não envolvidos em funções tradicionalmente definidas como pedagógicas dentro da escola. Além disso a PEC não define claramente quem será beneficiado, pois utiliza os termos: trabalhadores da educação, profissionais da educação e profissionais do magistério;
- g) além disso, o fato de se supor que serão destinados 60% para remunerar os profissionais do magistério não traduz sua valorização. Isto porque, em primeiro lugar, o FUNDEB não representa a totalidade dos recursos vinculados à educação, já que não inclui: o salário-educação; os 25% ou percentual maior, se previsto como mínimo na Lei Orgânica) dos impostos municipais próprios e do imposto de renda

dos servidores municipais e os 25% do Imposto de Renda (IR) dos servidores estaduais; os 5% dos impostos do FUNDEB que não constituem sua formação. Então o percentual mínimo de 60% não é significativo, pois toma por base todos os recursos da educação. Lembra-se também que no decorrer de alguns anos a perda será significativa em muitas prefeituras em favor dos governos estaduais, pois as matrículas municipais cresceriam menos do que as estaduais.

- h) como se disse antes, os ganhos de alguns governos refletem as perdas de outros governos; para os que perderem, 60% do FUNDEB não significa melhoria salarial. Mesmo aqueles que ganham não contam com a garantia de que haverá melhora salarial, pois os governos já despendiam ou diziam que gastavam mais do que 60% antes do Fundo e não se viam obrigados por lei a aumentar os salários pagos antes de sua implantação, em 1998;
- i) no caso do FUNDEB, os governos podem limitar-se aos 60% e transformar o mínimo em máximo ou incluir os aposentados da educação nos 60%;
- j) além disso, no que diz respeito aos ganhos com o FUNDEB, se os governos receberem a mais do que contribuírem, não existe garantias de que a contabilização será correta.

Essas considerações indicam, também como refere Davies,¹⁷⁵ que, na prática, tanto o FUNDEF quanto o FUNDEB não trazem recursos novos para o sistema educacional como um todo, somente promovem a redistribuição entre o governo estadual e as prefeituras, com base no número de matrículas no ensino fundamental regular (FUNDEF) ou educação básica (FUNDEB). Os recursos novos dizem respeito somente à complementação federal, muito pequena no caso do FUNDEF, de 1% da receita nacional em 2006, e também pequena no caso do FUNDEB, menor que 5% da receita nacional no primeiro ano e 10% no início do

¹⁷⁵ DAVIES, Nicholas. Fundeb: a redenção da educação básica? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, Especial, p. 753-774, 2006.

quarto ano e seguintes. Ocorre que no caso do FUNDEB a complementação é neutralizada pois o seu valor corresponde, no quarto ano, a cerca do que o governo federal tira da educação por meio da DRU, que é de R\$ cinco bilhões.

Mesmo assim, muitos governos terão seus ganhos, enquanto outros terão proporcionalmente perdas. Então, se aparentemente a lógica do FUNDEF e do FUNDEB é democrática ao nivelar recursos por matrícula em cada estado e diminuir a desigualdade entre a rede estadual e as redes municipais de cada estado, no que diz respeito ao FUNDEF ela provoca grandes perdas em mais de 2.000 municípios pobres e existe a probabilidade de ocorrer o mesmo no caso do FUNDEB.

Um levantamento realizado por Abrahão¹⁷⁶ sobre a educação básica brasileira no período de 1995 a 2002, que utilizou a relação entre o gasto ocorrido na área de educação e o valor do PIB, indicou que os gastos realizados pelas três esferas de governo com a educação caracterizaram-se pela ampliação e ganho de importância, em termos relativos, de 1995 a 2002, ao passarem de 3,90% para 4,31% do Produto Interno Bruto (PIB) (@ *Gross Domestic Product* - GDP). Mas nos anos de 1995 e 1997, como mostra a Tabela 2, é visível uma queda constante da participação relativa, pois passou de 3,90% para 3,73% do PIB.

¹⁷⁶ ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e gasto público da Educação Básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, Especial, out. 2005.

TABELA 2 – GASTO PÚBLICO NA ÁREA DE EDUCAÇÃO E GASTO PÚBLICO SOCIAL (1995-2002)

Ano	Gasto público na área de educação				Gasto público social (em % PIB (c))	(a/b)	(a/c)	(b/c)
	Educação Básica		Total					
	(R\$ milhões)	(em % PIB (a))	(R\$ milhões)	(em % PIB (b))				
1995	20.116	3,11	25,199	3,90	20,73	80%	15%	19%
1996	24.420	3,14	29,670	3,81	20,90	82%	15%	18%
1997	24.897	2,86	35,502	3,73	21,34	77%	15%	17%
1998	30.868	3,38	38,745	4,24	22,01	80%	15%	19%
1999	32.629	3,35	41,475	4,26	22,32	79%	15%	19%
2000	36.969	3,36	46,990	4,27	22,59	79%	15%	19%
2001	40.676	3,39	51,584	4,30	22,91	78%	15%	19%
2002	45.765	3,39	57,943	4,30	22,90	79%	15%	19%

FONTE: ALMEIDA (2001), IPEA/DISOC, IBGE/MP, INEP/MEC.

Isto traduz a realidade de que a área de educação não foi beneficiada por um maior aporte de recursos por ocasião do crescimento do PIB. Já nos dois anos seguintes, quando o crescimento foi bastante reduzido, melhora o valor do indicador (4,24% e 4,30% do PIB). Percebe-se que a área foi ampliando seus espaço em termos relativos, especialmente a partir de 1998, ano da implantação do FUNDEF quando subiu a importância relativa aproximadamente em 0,5% do PIB e nele permanece nos anos seguintes. E a educação básica absorve mais recursos, pois no período recebeu investimento de 80% dos recursos disponíveis.

Ao comparar os gastos da educação do Brasil com outros países da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), Abraão constatou que “o Brasil, mesmo sendo a 14.^a economia do mundo, ainda está bem abaixo do esforço médio de todos os países da OCDE (5,3% do GDP). Ou seja, o Brasil para atingir o esforço público desses países, deveria aplicar no mínimo mais 1% de seu Gross Domestic Product Gross Domestic Product (GDP).”¹⁷⁷

Relata também que o Brasil gasta por aluno aproximadamente seis vezes menos que a média dos países do OCDE. Enquanto que o Brasil gastava, em 2001, por aluno, 832 dólares *Purchasing Power Parity* (PPP), os Estados da OCDE gastavam em média, no mesmo ano, 4.850 dólares PPP por cada

¹⁷⁷ ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e gasto público da Educação Básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, Especial, out. 2005, p. 851.

estudante da educação primária. Na educação secundária a diferença aumentava para 7,5 vezes. Até comparando-se com os países da América Latina, o gasto por aluno no Brasil fica abaixo dos valores, pois a Argentina investe 2,5 vezes mais e o Chile duas vezes mais.

O ensino médio, o antigo Segundo Grau, é um verdadeiro gargalo no sistema educacional brasileiro. Prova dos problemas está nas pesquisas do Ministério da Educação (MEC), que acusam deficiências na formação dos professores, baixa qualidade do ensino, altos índices de evasão e reprovação. São tantos que apenas a adoção da política de cotas para facilitar o acesso de alunos da rede pública às universidades federais não será suficiente para dar a eles uma formação de qualidade. Para começar, o número de matriculados é muito menor do que deveria ser. Dos cerca de dez milhões de brasileiros entre 15 e 17 anos, apenas 33,3% cursam o ensino médio. Os demais estão fora da escola ou atrasados.¹⁷⁸

A Folha de São Paulo¹⁷⁹, de 8 de fevereiro de 2007 noticiou que o aluno de ensino médio tinha o pior desempenho em dez anos além da dificuldade em elevar a qualidade da educação. Dados do SAEB (Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica), aplicado em 2005, que avaliou os conhecimentos de português e matemática em estudantes da 4ª série e da 8ª série do ensino fundamental e da 3ª série do ensino médio, indicaram os mais baixos índices de rendimento entre esses alunos desde 1995.

Em síntese, os dados do presente capítulo indicam que o ensino médio não vem recebendo os investimentos necessários para que todos os alunos possam estudar. Essa situação origina diversos problemas, como a necessidade da formação do aluno para atuar no mercado de trabalho e a falta de mão-de-obra qualificada para trabalhar nas vagas existentes no mercado. Por outro lado os documentos aqui analisados não consideram as desigualdades sociais e as diferenças e muitas vezes se omitem quanto aos cursos noturnos, além de outras ideologias proclamadas e não concretizadas, como se viu no decorrer deste capítulo.

¹⁷⁸ ENSINO abaixo da média, **O Globo**, 31 de maio 2004.

¹⁷⁹ FOLHA DE SÃO PAULO. **Aluno do ensino médio tem o pior desempenho em dez anos**. Disponível em: < <http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=2171> > Acesso em 18 maio 2007.

4 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO PARA O ENSINO MÉDIO NO PARANÁ

No presente capítulo, relatam-se os discursos dos professores entrevistados em relação à sua análise das políticas públicas de educação para o ensino médio no Paraná no período de 1996 a 2002.

Para a seleção dos entrevistados optou-se pela amostra intencional, levando em consideração pessoas atuantes nas escolas, que estão ao par do assunto, o que favorece a uma melhor discussão. De fato, os entrevistados têm diferentes idades, diferente formação acadêmica e diferenças significativas quanto ao tempo de atuação na educação, contribuindo, assim, para o enriquecimento da diversidade do discurso.

Dos professores entrevistados, três são do sexo masculino e seis do sexo feminino. Quatro professores têm idade entre 36 e 40 anos, dois têm idade entre 46 e 50 anos, um tem idade entre 25 e 30 anos, e um entre 41 e 45 anos. Somente um tem mais de 50 anos.

Quanto à formação acadêmica, quatro são pedagogos, três são da área de português, um da área de geografia, e um da área de educação física.

Quanto ao tempo de experiência e, serviço público, um professor tem mais de 30 anos e três professores têm entre 11 e 15 anos. Dos demais, um tem entre cinco a 10 anos de experiência, dois entre 16 e 20 anos e dois entre 21 e 30 anos.

Com base nos dados obtidos na pesquisa de campo foram identificados três categorias: Concretização das políticas públicas, compromisso com a transformação e projetos educacionais para o ensino médio.

4.1 CONCRETIZAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Perguntou-se aos professores se as políticas públicas adotadas no Estado do Paraná no período de 1996 a 2006 geraram mudanças no ensino público paranaense.

Dos nove entrevistados, cinco responderam que houve avanços ou melhorias a partir de 2003, e quatro pessoas destacaram a existência de proposta liberal antes de 2003.

Como justificativa para as poucas mudanças existentes, o professor B apontou a

“cessação dos cursos profissionalizantes, causando desemprego, falta de opção para a população, aumento da ‘indústria’ de cursos profissionalizantes privados, excluindo quem não podia pagar. As experiências boas dos cursos profissionalizantes foram deixadas de lado pelo governo”. (B)

Além disso, o professor B destaca:

“Vivemos um período de engodos – PROEM, Centros Profissionalizantes e outras promessas que não foram cumpridas”. (B)

O professor G aponta o período de 1999 a 2002 como um período de não participação dos professores nos processos de elaboração:

“Houve no Estado uma proposta de desarticulação da base, política de resultados rápidos com diretrizes baseadas numa política neoliberal (competências e habilidades), os professores não participaram do processo (foi imposto)”. (G)

O professor I aponta a

“privatização parcial do setor administrativo de pessoal através da Paraná Educação. Tentativa de acabar com a carreira pública do trabalhador em educação. Fim da Educação Profissional. (I)

Os professores são quase unânimes em dizer que a partir de 2003, a educação foi mais valorizada:

“A partir de 2003, com o fim das políticas neoliberais do governo anterior, a educação no Paraná passou a ser mais valorizada e realmente pública”. (A)

A partir de 2003 houve a retomada de propostas democráticas”. (I)

Em 2003 as mudanças começaram a acontecer. A SEED mudou as políticas educacionais, com reuniões e seminários para construir uma nova diretriz curricular, ouvindo os professores. [Houve] a criação do projeto Folhas e grupos de estudos. [...] o resultado no educando é que este tem uma proposta democrática, crítica e transformadora. Embora, enquanto em investimentos não se tenha muitos avanços, há deficiências na estrutura escolar”. (G)

“Em 2005 novas perspectivas para a educação com o retorno dos cursos profissionalizantes”. (B)

Melhoria no quadro de professores, Plano de cargos e carreiras. Em 2007 a escola está recebendo tecnologias. (F)

Perguntou-se aos professores se consideravam que as políticas públicas adotadas no Estado do Paraná no período de 1996 a 2006 foram concretizadas nas escolas?

Nenhum entrevistado respondeu que a concretização ocorreu nas escolas até agora, quatro pessoas afirmaram que antes de 2003 havia o neoliberalismo e o retrocesso, três pessoas consideram que a concretização das políticas públicas nas escolas foi parcial e duas pessoas responderam não saber.

Entre as justificativas dos professores que responderam não, foram apontadas ausências, como a não criação dos centros tecnológicos, o que mudou a partir de 2006:

“Não, porque os centros tecnológicos não foram criados, ficando só no discurso dos neoliberais, a partir de 2005 as propostas já começaram a ser concretizadas, sim”. (B)

Aqueles que julgaram parcial a concretização das políticas públicas nas escolas, explicaram que:

“Até 2002 a política adotada gerou uma desestruturação da escola, enquanto política”. (H)

“Concretizou-se o caos da educação através das habilidades e competências”. (I)

Outros profissionais responderam justificando que:

“Fim dos cursos profissionalizantes, imposição do PROEM, terceirização do serviço público [...] professores azeiros e não profissionais da educação comprometidos com seu trabalho e cumprimento de um Projeto Pedagógico transformador [...] As equipes pedagógicas formadas por professores de áreas (cargo de confiança do diretor ou aquele professor que não dava conta do recado em sala-de-aula), repassavam os projetos neoliberais de acordo com o BIRD e o FMI”. “[...] ainda hoje a turma de Educação de Jovens e Adultos que encerra essa modalidade de ensino em nosso colégio segue a Proposta Pedagógica de 2001 e os alunos são promovidos automaticamente através de Progressão Contínuas e as médias são finalizadas no final do curso (puro faz-de-conta) números a serem apresentados”. (D)

“[...] Atualmente os Centros Estaduais de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJAS) já trabalham em outra perspectiva, porém, tiveram de se enquadrar na imposição da Secretaria Estadual de Educação (SEED) / Departamento de Educação de Jovens e Adultos (DEJA) que menosprezou o trabalho realizado pelos professores em seminários em Faxinal do Céu em 2005, pois se todo o trabalho em EJA não fosse presencial essa modalidade de ensino não receberia recursos do FUNDEB. [...] Isso aconteceu em 2005/2006. Ou seja, diferentes abordagens para imposição de políticas para receber recursos”. (D)

De modo geral, os profissionais estipularam o ano de 2003 como uma demarcação cronológica. Antes e depois de 2003. Antes existiam as decisões neoliberais, depois as coisas mudaram. As decisões neoliberais antes de 2003 se caracterizaram por: desarticulação da base, elaboração de competências e habilidades, privatização do setor administrativo por meio do Paraná Educação, tentativa de colocar fim à carreira pública do professor, fim da educação profissional.

As características neoliberais apontadas pelos professores são comuns a diversos autores que as criticam, uma vez que por meio do domínio neoliberal ganham os setores do grande capital, principalmente monopolista e financeiro, mais ainda aquele internacionalizado. Perdem os que, via luta política, haviam

conseguido conquistas sociais garantidas pelo Estado. Com a política neoliberal, multiplica-se também o desemprego, tanto estatal, via diminuição dos gastos públicos, como privado, através da racionalização da produção, e a economia informal, com o aumento radical das pessoas sem carteira assinada e sem cobertura previdenciária, por meio da terceirização.

Schall¹⁸⁰ lembra que nos dias atuais, o que assusta as pessoas é realmente a precarização do emprego. Nos países em desenvolvimento, as manifestações mais óbvias referem-se ao agravamento do subemprego e à informatização da economia, a fim de aliviar encargos fiscais e trabalhistas. Em todos os países, um problema contundente é o desajuste entre a demanda de trabalhadores supertreinados na tecnologia moderna e a oferta excessiva de mão-de-obra subtreinada.

O desemprego foi citado mais de uma vez pelos professores como característica neoliberal. Na última etapa do século XIX, Karl Marx indicou a tendência do capitalismo de produzir desemprego, ao lado do excesso de mercadorias. Da mesma forma, tratou sobre o tema o economista inglês John Maynard Keynes, que criou o conceito de *desemprego tecnológico* numa obra escrita em 1931, no pico da grande depressão, iniciada em 1929.¹⁸¹

Os professores indicaram os centros profissionalizantes como promessa não cumprida, os quais contribuiriam para uma melhor qualificação do estudante de ensino médio. No âmbito da ideologia neoliberal, já não se trata de formar indivíduos que se desempenhem produtivamente num mercado de trabalho em permanente e ilimitada expansão. O desafio é formar para a competência num mercado de trabalho cada vez mais restrito e onde somente os *melhores* conseguirão ter sucesso.

Além disso, como comentam Vicentino e Dorigo¹⁸²

¹⁸⁰ SCHALL, A. **A sociedade informática**: as condições sociais da Segunda Revolução Industrial. 4.ed. São Paulo: UNESP/Brasiliense, 1993, p. 25 ss

¹⁸¹ CAMPOS, Roberto. O social legítimo e a patota social. **Gazeta do Povo**, 4 mai. 1997, p. 2.

¹⁸² VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História para o ensino médio**. História geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2001, p. 633.

[...] A globalização abriu a possibilidade de busca de mão-de-obra mais barata em qualquer parte do mundo, em função das reestruturações e da enorme oferta de trabalhadores. Assim, graças à alta tecnologia, boa parte do trabalho em massa nas grandes indústrias passou a ser feito de forma intensiva e com menos mão-de-obra, levando ao declínio a filiação de trabalhadores às organizações sindicais. De certa forma, a própria força ideológica da sobrevalorização do mercado em lugar das políticas sociais também teve a sua contribuição na fragilização trabalhista.

Os professores criticam a falta de participação no processo da educação, ou seja, os trabalhadores da educação, aqueles que têm a experiência do cotidiano, não têm oportunidade de se manifestar. Aqui é clara a contradição própria do processo capitalista. De um lado, os professores reclamam a falta de participação, de outro o neoliberalismo prega a ampliação da liberdade individual pela ação do mercado.

Segundo Schilling,¹⁸³ no neoliberalismo, como proposta de reorganização da sociedade em função do livre mercado, ficam entregues ao espírito mercantilista entre outros, o direito à educação. Ora, se o direito à educação é colocado no jogo das livres forças do mercado, quem tem mais força é a versão moderna das ideologias que alimentaram a perpetuação do poder das elites e das mentalidades conservadoras e antidemocráticas desde que as idéias de igualdade foram levantadas com pouca força na Revolução Francesa.

Como citado anteriormente, as práticas pedagógicas autônomas não conseguem existir enquanto não houver a superação histórica entre capital e trabalho. As práticas do governo a partir de 2003, portanto, são contraditórias, pois, apesar de diversos aspectos positivos enfatizados pelos professores no período destacado como o melhor, existem as contradições, ou seja, os professores ainda não conseguem participar do essencial, o processo de educação. A constatação das contradições por parte dos professores os incita à reflexão. Esta procura o caminho da superação.

¹⁸³ SCHILLING, Voltaire. As grandes correntes do pensamento: da Grécia antiga ao neoliberalismo. Porto Alegre: AGE, 1998.

Segundo Hayek,¹⁸⁴ ter liberdade é ter a segurança de uma esfera privada na qual ninguém possa intervir; o papel do Estado só deve se responsabilizar por normas gerais e agir nas mesmas condições que todas as pessoas devem agir. A única diferença é o monopólio que deve deter, o da coerção.

O governo não deve decidir na economia, pois coibiria as liberdades individuais, nem mesmo estabelecer preços e oferecer serviços. No campo econômico existem as forças autoreguladoras do mercado que vão ajustando-se às novas condições sempre em ação, esse é o pensamento liberal.

Milton Friedman¹⁸⁵, que concorda com Hayek, entende que a intervenção estatal pode oferecer riscos à vida privada por sua ingerência e seu autoritarismo. Com os demais neoliberais defende o Estado Mínimo, uma vez que o mercado, por si só, regula o capital e o trabalho. Colocam como responsáveis pelas crises sociais as políticas públicas. Em vez de ajudar, a intervenção do Estado estaria desequilibrando a ordem econômica, moral e social, uma vez que desrespeita princípios, como individualidade e liberdade, valores que priorizam.

As políticas públicas estariam restringindo a liberdade das pessoas, pois estimulam a formação de monopólios em todos os aspectos da vida social. Segundo Friedman¹⁸⁶, elas são a causa do cooperativismo que se forma entre os funcionários do governo e pelos monopólios existentes nas indústrias. No aspecto econômico, a intervenção governamental estaria tornando artificialmente igual as condições de concorrência de sujeitos antigos e novos, o que colocaria em ameaça aqueles estímulos individuais necessários para que a produção e a competitividade ocorra livremente na sociedade.

No aspecto das políticas sociais, os neoliberais defendem que a proteção aos trabalhadores, aos grupos minoritários, aos pobres, não é benéfica, pois tiram deles a oportunidade da livre iniciativa e não estimula a competitividade. Desse modo não têm sentido, os seguros de acidente e desemprego, as pensões e as aposentadorias porque desequilibram o mercado de trabalho, uma vez que induziriam os beneficiários ao comodismo, à indolência e à permissividade social.

¹⁸⁴ HAYEK, F. **Os fundamentos da liberdade**. Brasília: Universidade de Brasília, 1983.

¹⁸⁵ FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

¹⁸⁶ FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

Para Hayek,¹⁸⁷

[...] uma vez que o atendimento das necessidades extremas da velhice, do desemprego, da doença, etc. é reconhecido como dever da coletividade, independentemente de os próprios indivíduos poderem ou deverem prover a essa eventualidade, e, em particular, uma vez que a ajuda é garantida, levando os indivíduos a reduzir sua iniciativa pessoal, parece óbvio ser necessário compeli-los a se garantir (ou se prover) por conta própria contra essas dificuldades normais da vida.

Azevedo¹⁸⁸ (2004) lembra outra característica dos neoliberais, a consideração de que o salário desemprego desestimula a quantidade de trabalho e impede a redução dos salários, impedindo também o reequilíbrio do movimento de oferta e procura.

O inchamento da máquina governamental é citado por Friedman (1984), pois ao tomar sobre si a responsabilidade pelos programas sociais os governos criam a necessidade de novas receitas e aumentam a carga de tributos e de encargos sociais. Além disso, enfatiza o caráter não-lucrativo das atividades públicas, uma vez que o pessoal do Estado estimula o crescimento dos programas sociais, mas para defender os próprios interesses, prática que gera a hipertrofia da máquina governamental. Em virtude do aumento dos gastos sociais, o orçamento se desequilibra e aumenta o déficit público, e isso leva à emissão de moeda e o crescimento das taxas tributárias, o que contribui para o aumento dos preços e dos salários.

Azevedo comenta, a respeito da política educacional, que “[...] o vírus neoliberalizante não contagia na mesma proporção em que atinge outras políticas sociais. A educação na condição de um dos setores pioneiros de intervenção estatal, é uma das funções permitidas ao ‘Estado Guardião’.”¹⁸⁹

Friedman¹⁹⁰ afirma que a educação não é um dos itens que os recursos públicos devem subsidiar, mas é um dos itens importantes para a redução das desigualdades. Os neoliberais não se preocupam com a melhoria da situação

¹⁸⁷ HAYEK, F. **Os fundamentos da liberdade**. Brasília: Universidade de Brasília, 1983, p. 346.

¹⁸⁸ AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 56).

¹⁸⁹ AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 56).

¹⁹⁰ FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

básica de ensino de um país a partir do governo, mas defendem que os poderes públicos devem transferir ao setor privado essa responsabilidade, pois assim aumentará a competição e o mercado será mais dinâmico e será mantida a oferta de qualidade na oferta dos serviços. Se isso acontece, aumentas as oportunidades de escolha da educação dos filhos por parte das família, reduz-se o corpo burocrático e os gastos públicos.

Hayke¹⁹¹ concorda com Friedman e afirma que se o cidadão tem consciência do poder que tem a educação sobre a mente humana teria receio de entregar esse poder a uma só autoridade. Atualmente não há justificativas para que o governo administre escolas, pois “[...] as tradições e instituições da educação universal estão firmemente implantadas e (...) a maioria dos problemas criados pela distância já foi resolvida pelo transporte moderno, não é mais necessário que a educação seja não só financiada mas também ministrada pelo governo”.¹⁹²

No que diz respeito à formação profissionalizante ou outro aspecto da educação para o treinamento vocacional, refere Hayek,¹⁹³ não deve ser custeado por fundos públicos, pois com melhor preparo um indivíduo terá melhores salários. Assim o ensino profissionalizante deve ser privatizado. Já Friedman¹⁹⁴ considera válido que os indivíduos pobres mas talentosos valorizem os investimentos públicos, mas por meio de empréstimos públicos ou privados, sendo necessário que os beneficiários paguem a dívida ao começarem ter retorno de seu investimento profissional.

Diante disso, diz Azevedo,¹⁹⁵ fica claro que a política pública como única responsabilidade do Estado é questionada. “No extremo, concebe-se que a política educacional, tal como outras políticas sociais, será bem-sucedida na

¹⁹¹ HAYEK, F. **Os fundamentos da liberdade**. Brasília: Universidade de Brasília, 1983, p. 346.

¹⁹² HAYEK, F. **Os fundamentos da liberdade**. Brasília: Universidade de Brasília, 1983, p. 450-451.

¹⁹³ HAYEK, F. **Os fundamentos da liberdade**. Brasília: Universidade de Brasília, 1983.

¹⁹⁴ FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade**. São Paulo: Abril Cultural, 1984.

¹⁹⁵ AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2004 (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 56), p. 17.

medida que tenha por orientação principal os ditames e as leis que regem os mercados, o privado”.

Ainda em relação à pergunta: “Você acha que as políticas públicas adotadas no Estado do Paraná no período de 1996 a 2006 foram concretizadas na escola?”, os professores responderam que se

“concretizou o caos da educação através das habilidades e competências” (I)

E indicaram a presença de

Professores auleiros e não profissionais da educação comprometidos com seu trabalho e cumprimento de um Projeto Pedagógico transformador [...] as equipes pedagógicas formadas por professores de áreas (cargo de confiança do diretor ou aquele professor que não dava conta do recado em sala-de-aula), repassavam os projetos neoliberais de acordo com o BIRD e o Fundo Monetário Internacional (FMI) [...] (D).

Esses comentários fazem pensar que a qualidade na educação, que vem sendo difundida pelo Estado, por representantes, por “educadores”, aproxima-se da orientação liberal, que procura condicionar a educação ao sistema produtivo e, portanto, através da mesma orientação teórica que sustenta a racionalidade do processo de produção.

A qualidade está diretamente relacionada à redução de custos, ao aumento da produção, à diminuição da mão-de-obra, ou seja, relaciona-se com o aumento da produtividade e, portanto, ao lucro do empresário.

Essa orientação considera a crise da qualidade de ensino como falta de eficiência, de eficácia, má aplicação das teorias administrativas empresariais às práticas gerenciais na educação e na escola. As novas propostas para a administração escolar e para a educação, a Gestão de Qualidade Total, surgem fundadas nos imperativos da nova ordem mundial, do mercado globalizado, das novas funções da ciência e da tecnologia.

Não é por meio da Teoria Geral da Administração, ou dos conceitos de qualidade de ensino dela decorrentes, que se resolvem os problemas encontrados

na educação, pois suas causas são de natureza estrutural e, ainda, se aplicados, concorreriam para o seu obscurecimento, considerado o caráter ideológico das teorias administrativas produzidas no interior da empresa capitalista.

Segundo Gentili¹⁹⁶, o projeto do neoliberalismo é a reforma ideológica da sociedade. Portanto, no que diz respeito à educação, ele prega mentiras como se fossem verdades. Parafraseando o autor, citam-se alguns dos principais aspectos defendidos pelo neoliberalismo:

- a) o motivo do mau funcionamento da educação está em seus gastos. A crise é devida ao mau gerenciamento: sob o ponto de vista neoliberal a crise da educação acontece porque os Estados não são competentes em administrar os recursos para os serviços sociais. Nesse caso, se houver um gerenciamento melhor dos recursos, a crise educacional seria solucionada. A democratização da educação, na ótica neoliberal, não é o problema prioritário, mas a administração ineficaz dos recursos existentes. Qual é a realidade no cotidiano das escolas? A realidade não é essa. Os recursos orçamentários para o setor educativo diminuíram na mesma proporção em que aumentou a necessidade de pagamento dos juros da dívida externa, e esse fato se dá no Brasil e em toda a América Latina. “Não só foram reduzidos progressivamente os gastos orçamentários consignados ao setor educacional, como também se tem reduzido o volume de recursos disponíveis para a sua distribuição”¹⁹⁷ Em outras palavras, os governos latino-americanos estão gastando cada vez menos em educação, em vez de gastarem mal como divulga o neoliberalismo;
- b) a educação vai mal porque não está conectada ao mercado de trabalho. A competência técnica diz respeito ao esforço individual. Foram divulgadas duas tendências nos últimos tempos: o pluriemprego

¹⁹⁶ GENTILI, P. Neoliberalismo e educação. AEC (Associação de Educação Católica do Brasil) Neoliberalismo e educação. **Revista de Educação AEC**, Ano 25, n. 100, p. 84, jul/set.1996.

¹⁹⁷ GENTILI, P. Neoliberalismo e educação. AEC (Associação de Educação Católica do Brasil) Neoliberalismo e educação. **Revista de Educação AEC**, Ano 25, n. 100, p. 84, jul/set.1996.

e a deterioração salarial. Os professores trabalham mais tempo, em mais empregos, em piores condições e recebendo salários cada vez menores. Cabe lembrar, por outro lado, que nem sempre os professores receberam a formação para enfrentar os desafios desse mercado de trabalho. Esse aspecto, no entanto, leva novamente à raiz do problema educacional: “A natureza antidemocrática das políticas governamentais implementadas no campo educacional.” O que acontece, na realidade é que a educação muitas vezes não vai bem porque o salário dos professores diminuiu e se deteriorou enquanto as condições de trabalho pioraram, com a difusão do pluriemprego.¹⁹⁸

- c) a educação vai mal porque não se vincula às necessidades do mundo do trabalho que neoliberais, na verdade, se referem como o mundo do emprego. A ótica neoliberalista refere-se à educação como algo que precisa se adaptar à demanda do mercado e esconde que é nesse mercado que estão as raízes tanto da exclusão social quanto educacional. O mercado de trabalho é um espaço competitivo e competidor.

Não se contentando com as divulgações de suas ideologias, os governos neoliberais vão centralizando tarefas como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Os governos neoliberais vêm conseguindo êxito em suas divulgações? Sim, especialmente quando não se analisam o que vem sendo denominado políticas públicas na educação e quando as pessoas diretamente envolvidas com a educação não exercitam a consciência crítica. Sendo assim, a construção de uma sociedade democrática será possível, se for enfrentado o desafio de desarticular a racionalidade natural do discurso neoliberal.

No que diz respeito às políticas curriculares nacionais, elas foram implantadas a partir da década de 70, com características tecnicistas. Nos anos 80 continuou-se acreditando que bastaria uma boa proposta, elaborada na ideologia

¹⁹⁸ GENTILI, P. Neoliberalismo e educação. AEC (Associação de Educação Católica do Brasil) Neoliberalismo e educação. **Revista de Educação AEC**, Ano 25, n. 100, p. 88, jul/set.1996.

do governo, com auxílio de especialistas e, às vezes, com alguma entidade de classe para mudar as escolas brasileiras, com auxílio dos professores “reciclados” nessa ideologia, mas houve um grave engano: no cotidiano das escolas há algo que os burocratas não percebem.

É evidente que a ideologia neoliberal enfatiza a crise gerencial para desviar a atenção daquilo que realmente está ocorrendo: crise de democratização. Nesse contexto, a democratização da escola só ocorrerá se houver a reforma administrativa orientada para a introdução de mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, ou seja, a “qualidade” mencionada anteriormente. Essa qualidade, na mesma ótica neoliberal, é alcançada pela existência do “mercado educacional”.

Como lembrado anteriormente, o ano de 2003 dividiu, na opinião dos professores entrevistados, a educação em antes e depois do neoliberalismo. Por quê? Porque “com o fim das políticas neoliberais do governo anterior, a educação no Paraná passou a ser mais valorizada e realmente pública” (A).

Nota-se que o professor defende o presente governo em contraste com o governo anterior. Já não haveria mais políticas neoliberais porque, como também responderam os outros professores, “houve a retomada das propostas democráticas” (I), passaram a ocorrer “reuniões e seminários para construir uma nova diretriz curricular, ouvindo os professores” (G), o “retorno dos cursos profissionalizantes” (B) e a melhoria do quadro de professores, plano de cargos e carreiras e a escola está recebendo tecnologias”. (F)

Mas não se pode esquecer que nem sempre a participação das discussões é garantia da participação das decisões, o que atesta na prática a continuidade do neoliberalismo. As políticas neoliberais não cessaram em 2003.

Pateman¹⁹⁹ oferece um exemplo de uma situação em que o supervisor permite propositalmente que os empregados ou funcionários discutam e perguntem os superiores sobre um determinado tema em questão, especialmente em pequenos grupos. A finalidade não é de fazer surgir uma situação na qual a

¹⁹⁹ PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Tradução Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

tomada de decisão aconteça, mas de fazer surgir o “sentimento” de que eles estão participando.

Sendo assim a participação que é pseudoparticipação possibilita que os membros endossem as decisões que o líder, os representantes do governo, já tomaram. Desse modo, realizam-se muitas vezes reuniões para que os participantes se sintam participantes, mas de objetivos já determinados.

Talvez esse seja um dos elementos que o professor D faz questão de realçar ao afirmar que

“ainda hoje a turma de Educação de Jovens e Adultos que encerra essa modalidade de ensino (...) segue a proposta pedagógica de 2001 [...]”

O mesmo profissional refere também que a SEED/DEJA

“[...] menosprezou o trabalho realizado em Faxinal do Céu em 2005, pois se todo o trabalho em EJA não fosse presencial essa modalidade de ensino não receberia recursos do FUNDEB [...] isso aconteceu em 2005/2006.

Para o professor D, portanto, não houve fim das políticas neoliberais, pois ainda se segue a Proposta Pedagógica de 2001 e houve menosprezo dos trabalhos realizados por professores em Seminários.

Assim, torna-se importante lembrar que a escola é pensada em termos de lutas pedagógicas e sociais, sendo que a crise da educação é conseqüência da reeducação do profissional da educação, quando ele deixou ser mestre e passou a ser um profissional de massa mal-remunerado. A questão não resolve na tentativa de saber se a educação reproduz ou transforma a sociedade. É preciso mais: lutar constantemente para se tornar mais gente, mais sujeito de sua história.

Nessa visão, a escola tem um papel estratégico, pois pode ser o lugar onde "as forças emergentes da nova sociedade, muitas vezes chamadas de classes populares, podem elaborar a sua cultura, adquirir a consciência necessária à sua organização."²⁰⁰ Isso embora “o neoliberalismo impôs às classes populares: o

²⁰⁰ GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995, p. 24-25.

'salve-se quem puder', abdicando qualquer pretensão solidária, qualquer esforço coletivo de organização e representação".²⁰¹

Ao serem interrogados sobre quais as mudanças percebidas na comparação dos períodos de 1996-2000 com 2001-2006 em relação à gestão da educação no Estado do Paraná. Nenhum entrevistado apontou mudanças positivas no período de 1996 a 2000, mas cinco pessoas indicaram a existência de mudanças positivas no período de 2003 a 2006, duas pessoas consideraram mudanças negativas no período de 1996-2000, uma pessoa respondeu serem as mudanças ideológicas e uma pessoa respondeu que não houve mudanças.

Entre as justificativas os professores referiram que:

"O PROEM trouxe problemas ao ensino médio do Paraná". (A)

"Houve um grande retrocesso[...]. A educação ficou nas mãos de técnicos que elaboravam projetos de acordo com seus interesses, pois muitos nunca haviam pisado em escolas". (B)

"Os projetos criados, tinham objetivo de alcançar algumas metas, como conseguir mais dinheiro do banco Mundial, e a qualquer custo, queriam diminuir o índice de repetência, porém sem qualidade, desvalorização do professor, criaram vínculos empregatícios como: Paraná Educação, PSS, CLT. Não havia concurso público". (C)

"[...] os professores eram terceirizados e demoravam para iniciar o trabalho na escola (muitas vezes, ficávamos sem professores até o mês de abril). A educação ficou sucateada nesse período. Nessa época exercia a função de diretora auxiliar e trabalhava sozinha, sem coordenação pedagógica (ou supervisão e orientação educacional), [...] era o que o Estado queria que nos "virássemos" com o que era oferecido, o mínimo". (D)

"Éramos vistos sob um olhar neoliberal". (E)

"Período preocupante para os alunos, pois com a extinção dos cursos profissionalizantes e a promessa (só) do PROEM,

²⁰¹ BÓRON, Afílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. SADER, Emir; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1995, p. 108.

estes alunos saiam e saem sem preparo algum para o mercado de trabalho". (F)

"Ruim, falta de material didático, aboliu o ensino profissionalizante, proposta falha". (H)

"Nesse período o ensino médio existiu somente para a certificação". (I)

A terceirização da educação é denunciada pelos professores. O Paraná Educação, Processo de Seleção Simplificado (PSS), CLT são apontados como meios de desvalorização do professor e de sucateamento da educação.

A terceirização é apontada por Gentili²⁰² como mcdonaldização da educação, que ocorria cada vez com maior frequência por meio das formas de terceirização (pedagógica e não-pedagógica) que tentavam caracterizar o trabalho escolar nos programas de reforma propostos e impostos pelo neoliberalismo, onde a lógica do lucro e da eficiência penetra nas práticas pedagógicas e se define como o modo de ser habitual das políticas de reforma escolar promovidas pelas administrações neoliberais. É nesse contexto que a terceirização do trabalho educacional constituiu uma forma de mcdonaldizar a própria escola. Esse processo não é isolado. Expressa a mudança constitucional para conformar as bases de uma escola toyotizada, ou seja de alto desempenho, com líderes gerenciais que planejam modos pelos quais se efetuam as novas aprendizagens exigidas por um trabalho ligado à vida real e organizados por meio de equipes de trabalho. Em outras palavras, o neoliberalismo despolitiza a educação e lhe dá o significado de mercadoria para garantir a vitória de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso.

A despolitização da educação impossibilita que a escola proporcione um ambiente em que se ensine a condição humana, como refere Morin: "a condição humana encontra-se atualmente ausente do ensino atual, que a desintegra em

²⁰² GENTILI, Pablo. A McDonaldização da escola. A propósito de *Consumindo o "outro"*. In: COSTA, M. V. (org.) *Escola básica na virada do século. Cultura, Política e Currículo. Rev. Educação e Realidade*. Porto Alegre, FAGED/UFRGS, 1995.

fragmentos desconjuntados”,²⁰³ enquanto sua importância sempre foi fundamental para que o indivíduo exista no mundo.

4.2 COMPROMISSO COM A TRANSFORMAÇÃO

Perguntou-se aos professores se consideravam que nos programas e projetos do Estado do Paraná no período de 1996 a 2006 estavam contemplados os problemas sociais e educacionais do adolescente paranaense. Dois professores responderam que sim. Destes um justificou ser parcialmente. Quatro responderam que não e, destes, dois responderam que concordavam parcialmente. Outros dois também responderam que sua concordância era parcial e quatro responderam que os programas e projetos ocorreram ideologicamente, pois os problemas estariam contemplados na ideologia, não na realidade.

Entre as justificativas, os professores explicaram a necessidade de unir teoria e prática, de passar do discurso para as realizações, de aproximar a educação ao mundo do trabalho, uma maior atenção para com a evasão escolar e a necessidade da gestão democrática:

“A partir de 2003 ocorreu a democratização”. (A)

“Não, somente no discurso. “[...] Slogam: Educação, direito de todos e para todos, porém, limite de vagas, falta de garantir a permanência e sem perspectivas”. [...] Tenta –se resgatar: Função social da Escola, o papel do professor, reativação dos cursos profissionalizantes, participação da comunidade escolar nas tomadas de decisões”. (B)

“Tiveram uma contemplação a partir de 2000”. “De 1996 a 2002 a Educação foi sucateada, [...]”acabaram com as aulas de Educação Física no Ensino Médio noturno por exemplo, a Secretaria de Educação era funcionária do Banco Mundial”. (C)

“Não. Perde-se a relação entre Educação e Mundo do Trabalho de 1996 a 2002”. [...] Uma outra perspectiva na nova gestão, a herança histórica do autoritarismo e Estado

²⁰³ MORIN, Edgar. Introdução às jornadas temáticas. _____, **A religião dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

mínimo ainda se refletem, porém, retomam-se as possibilidades de uma escola pública comprometida com um projeto social de transformação. [...] coloca-se em prática a nova LDB, construção das diretrizes curriculares pelos professores, construção do PPP de acordo com a realidade das escolas,[..] eleições diretas para diretores". (D)

"Estão contemplados através de um olhar neoliberal, onde a escola deveria assemelhar-se a uma empresa primando pela qualidade total". (E) [...] Hoje tem-se uma perspectiva de gestão democrática, o que não ocorria no período de 1996 a 2000". (E)

"Volta do ensino profissionalizante". (F)

"Muita teoria e pouca prática". (G)

"Em alguns momentos sim; as propostas de aceleração (supletivo) em alguns aspectos atenderam a esses problemas". "[...] o ensino profissionalizante não está sendo contemplado, aliás foi em 1996 que isso deixou de existir. As propostas atendem de maneira deficiente, pois os adolescentes ainda saem do Ensino Médio com dificuldades de colocarem-se no mercado de trabalho". (H)

"Não, pois o que houve foi a ampliação de acesso a escola sem a atenção necessária à qualidade. Os problemas sociais são os grandes causadores da evasão e da repetência". (I)

"Hoje tem-se uma perspectiva de gestão democrática, o que não ocorria no período de 1996 a 2000". (E)

"Volta do ensino profissionalizante". (F)

"Em ambos os períodos é possível observar a falta de preocupação com a educação, o descaso é muito grande". (G)

"Em 1996 – 2000 a gestão não era democrática, eleições para diretores de maneira indireta e em muitos casos intervenção da SEED. A partir de 2002 abertura à democratização, tanto no administrativo quanto no pedagógico". (H)

"Basicamente apenas o enfoque. No primeiro, a tentativa de terceirização total da educação. No segundo, a retomada da proposta da gestão mais pública. Ambas sempre apelaram para a gestão democrática". (I)

As respostas dos professores mostram que alguns defendem mudanças a partir de 2003 (B), outros declaram que no período de 1996 a 2002 houve o sucateamento das aulas no ensino médio noturno, pois este perdeu as aulas de educação física (C), e que na nova gestão continua a herança histórica de autoritarismo e a ideologia da procura por um Estado mínimo, embora se retomem as possibilidades de uma escola pública (D). E outros consideram que em ambos os períodos o descaso para com a educação é muito grande (G).

O primeiro aspecto destacado pelos professores é a falta das aulas de educação física no ensino médio noturno pela qual ocorre o sucateamento das aulas. Torna-se necessário lembrar que a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em seu artigo 26, no parágrafo 3º, estabelece que “a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola é componente curricular da educação, ajustando-se às faixas etárias e as condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos”.

Na Lei n. 10.328 de 2001, foi acrescentado à lei anterior a palavra “obrigatória”. Sendo assim, a Educação Física no Ensino Médio é obrigatória, com exceção dos cursos no período noturno, onde a mesma fica sendo facultativa. então alguns questionamentos tornam-se importantes, como sugerem Barni e Schneider:²⁰⁴ É facultativa para quem? Escola ou aluno? Que aspectos foram observados pelos legisladores para estabelecer que as aulas de Educação Física devam ser facultativas aos alunos do Ensino Médio que o cursam no período noturno?

Os autores lembram o Parecer n. 5/97 do Conselho Nacional de Educação que afirma que “à escola caberá decidir se deseja oferecer Educação Física em cursos que funcionam no horário noturno. E ainda que o faça, ao aluno será facultado optar por não freqüentar tais atividades (...)”.

²⁰⁴ BARNI, Mara Juttel; Schneider, Ernani José. **A educação física no ensino médio: relevante ou irrelevante?** Instituto Catarinense de Pós-Graduação. Disponível em:<<http://www.icpg.com.br/artigos/rev03-02.pdf>> Acesso em: 18 maio 2007.

Como fizeram os entrevistados, defende-se aqui a importância da educação física no ensino médio noturno, pois, como também considera Santin²⁰⁵, por meio da educação física esses alunos poderiam realizar atividades diversas o que lhes possibilitaria eliminar as tensões físicas e psíquicas e recuperar o equilíbrio perdido no decorrer do dia, por atividades monótonas e posturas inadequadas.

Há outros dois aspectos a se destacar nas respostas dos professores. O primeiro é de que as continuidades da gestão anterior mostram uma prática caracterizada pela tecnoburocracia, que é, segundo Gadotti,²⁰⁶ o “prolongamento do Estado autoritário, da concentração de poder político e, no caso da educação, a própria concepção da educação autoritária.”

A educação autoritária deve-se a uma prática marcada pela tecnocracia e pela tecnoburocracia. A tecnocracia significa “o sistema político estruturado sobre uma base técnica e científica altamente desenvolvida, onde os altos funcionários (os tecnocratas) têm um poder predominante em detrimento dos políticos”.²⁰⁷ Enquanto a tecnocracia usa os políticos, a tecnoburocracia os serve. Então o que é chamado de tecnocracia, muitas vezes é a tecnoburocracia com outra aparência.

Nesse contexto, para desburocratizar o regime, não basta diminuir o número de papéis utilizados, mas é preciso tocar o núcleo central, que é o poder, a hierarquia. “A tecnoburocracia não somente controla os aparelhos do estado e a organização [...], como impõe novas crenças e valores: sobrevaloriza o planejamento (controle) e o conhecimento técnico-organizacional, a hierarquia entre outros (...). Todo tecnoburocrata é conservadora”.²⁰⁸ Um exemplo do modo tecnoburocrático de pensar ocorre quando o Conselho Federal de Educação

²⁰⁵ SANTIN, Silvino. **Educação Física**: uma abordagem filosófica da corporeidade. Ijuí: Unijuí, 1987.

²⁰⁶ GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995, p. 152-153.

²⁰⁷ GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995, p. 152-153.

²⁰⁸ GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995, p. 154

pensava na educação como sinônimo de currículos, normas legislação, cursos com suas grades curriculares.

É através da tecnoburocracia escolar que a autoridade do sistema se torna onipresente e freia a criatividade, pois é preciso que predomine a razão técnica que nega o entusiasmo e a criatividade. Seus fundamentos, no entanto, estão fora do sistema escolar, são fundamentos políticos e econômicos não discutíveis, pois são tidos como ideologias. Os tecnoburocratas reconhecem a existência de conflitos, mas estes são considerados apenas defeitos técnicos que não devem ser mostrados, pelo contrário precisam ser disfarçados para que a “ordem” seja mantida.

É pela tecnoburocracia que muitos educadores se perdem de sua tarefa própria de despertar o senso crítico dos estudantes e se tornam agentes de controle para defender os interesses do Estado junto à população, enquanto deveria defender os direitos da população junto ao Estado. Passa a vigorar a mentalidade da escola-empresa que, como tal, precisa ter eficácia a qual se torna o único critério para a avaliação de um funcionamento adequado da escola.

Mas a escola, por ser organismo vivo, não pode realizar totalmente o sonho dos tecnoburocratas, pois as “contradições internas não podem ser totalmente absorvidas. Surge então a defasagem entre o apregoado, o planejado e o realizado, entre o plano ideal e o plano real, entre o regimento e legislação e a realidade.”²⁰⁹

Como respondeu o professor I na entrevista, a mudança que ocorreu na nova gestão governamental foi “basicamente apenas o enfoque”, embora exista uma “retomada da proposta da gestão mais pública”. No entanto “ambas sempre apelaram para a gestão democrática”.

Gadotti defende que²¹⁰ a concepção dominante, oficial, legalista e burocrática possui como características: “o descaso pela educação política das massas (...); as pressões e intimidações sofridas pelas organização dos

²⁰⁹ GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995, p. 156.

²¹⁰ GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995, p. 158.

trabalhadores do ensino (...); a lavagem cerebral exercida pelos textos escolares (...); o controle ideológico exercido por órgãos como o Conselho Federal de Educação (CFE)”.

O termo tecnoburocracia é também conhecido por um termo mais recente denominado contingenciamento, que trata de contenções de gastos, mas que incidem gravemente sobre a vida social, como explica Portella:

Recai sobre dotações orçamentárias votadas pelo Congresso Nacional e homologadas pelo presidente da República. Vem incidindo, com altas taxas de irracionalidade, sobre áreas tradicionalmente desguarnecidas, como cultura, educação, ciência. Esses campos correm o risco de serem reduzidos a um frágil repertório de saberes contingenciais. É pontual, imediatista.²¹¹

O segundo aspecto a se destacar nas respostas dos professores está relacionado às inovações da nova gestão, caracterizada pela “abertura à democratização, tanto no administrativo quanto no pedagógico”. Nota-se os professores se expressaram com otimismo, pois existe a possibilidade da “construção do Projeto Político Pedagógico de acordo com a realidade das escolas” (D). Essa possibilidade pode estar relacionada ao que Barroso denomina “falência atual do modelo de regulação burocrático-profissional, que serviu de base à expansão da escola pública do passado, obriga a procurar novas formas organizativas (pedagógicas e educativas)”.²¹²

4.3 PROJETOS EDUCACIONAIS PARA ENSINO MÉDIO

Perguntou-se aos professores a sua opinião sobre o projeto Festival de Arte da Rede Estudantil (FERA).

Seis pessoas o consideram bom e importante,

“Importante para integrar as escolas do Estado”. (A)

“Projeto bom, permite às Escolas mostrar os seus trabalhos, pode abrir novas portas aos alunos”. (B)

²¹¹ PORTELLA, Eduardo. Saberes contingenciados. **Folha de São Paulo** - Tendências e Debates, 14 mar. 2003.

²¹² BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26 – número especial, p. 725-2001, 2005.

“Contempla os bons trabalhos dos professores de Artes, e o talento dos alunos”. (C)

“Positivo quanto ao envolvimento dos alunos e professores em um projeto comum, “[...] porém, a propaganda política feita sobre o projeto FERA ofusca seu brilho”. (D)

“Bom projeto, no entanto, existe a dificuldade para retirar alunos do colégio”. (E)

O projeto é bom, porém, a sobrecarga de trabalho tanto para a Escola quanto para o professor é grande. (F)

Duas pessoas responderam que não sabem, e nenhum entrevistado o considerou ruim.

“Acho que há pouco investimento na escola para que o projeto seja desenvolvido”. (H).

“Excelente proposta, precisa se concretizar no chão da escola”. (I)

Quanto ao projeto COM CIÊNCIA, sete pessoas o consideraram bom e importante, uma pessoa o considera proposta populista e uma pessoa respondeu não saber.

Entre as justificativas, explicaram que

“É Projeto de suma importância, descobre a capacidade de criar dos alunos, entender a realidade e propor alternativas”. (B)

“Incentiva os alunos à pesquisa”. (C)

“Desenvolve habilidades e oportuniza pesquisa, trabalho em grupo, porém há muita propaganda política”. (D)

“Permite a revelação de novos talentos”. (E)

“Envolve os aluno e desperta o interesse”. (F)

“A proposta é excelente enquanto idéia, parte da realidade buscando transformá-la”. (H)

“Ainda não foi entendida pelos professores como incentivo a pesquisa. “[...] uma proposta de gabinete tem servido apenas de mídia para o governo”. (I)

Os professores foram questionados quanto a sua opinião sobre o Portal Educacional do Estado do Paraná. Oito pessoas consideravam que é bom e importante, embora alguns destes responderam que faltava acesso. Cinco professores confirmaram a falta de acesso e uma pessoa respondeu não saber. Entre as justificativas, explicaram:

“Excelente meio para ficar atento as novidades na Educação, desde que os professores tenham acesso”. (B)

“Não conheço muito bem”. (C)

“Moderno, abre novas possibilidades no uso das pesquisas, precisa ser democratizado, poucos sabem utilizá-los”. (D)

“Muito bom, porém poucos de nós têm acesso a internet, sendo portanto limitado o acesso”. (E)

“Oportuniza aos professores exporem seus trabalhos, que sempre são de grande ajuda a todos nós”. (F)

“É bom, pois é possível acessar diversos assuntos para a prática pedagógica em sala”. (G)

“É excelente, pois democratiza a educação, viabilizando ao professor a todas as informações da SEED, além de poder divulgar seus trabalhos”. (H)

“Excelente proposta.”[...] as Coordenações Regionais de Tecnologias na Educação (CRTEs) nos Núcleos Regionais de Ensino (NRE) precisam sair de seus “cubículos” para que se concretize efetivamente essa tecnologia como ferramenta de melhoria na qualidade de ensino. É preciso que os professores tenham acesso através da aquisição de computadores”. (I)

Perguntou-se aos professores sua opinião específica sobre as políticas públicas e projetos para o ensino médio no período de 1996 a 2000. Oito deles

consideraram negativos por seguirem o modelo neoliberal, uma pessoa respondeu não saber.

Como justificativas explicaram que:

“A partir de 2003 vários cursos que haviam sido extintos foram reabertos”. (A)

“Maior investimento no ensino médio, desenvolvimento de projetos de acordo com as necessidades dos alunos “[...] o projeto” folhas” que originou a elaboração do livro didático de todas as disciplinas do ensino médio. O Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para os professores.[...] o ensino médio está buscando sua identidade. [...] volta dos cursos profissionalizantes, criação do FUNDEB, retorno das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio”. (B)

“Melhores condições de trabalho, “livro didático, Fera, Consciência, Jogos escolares, aulas de Educação Física para o ensino médio noturno, quadras cobertas, computadores, salários um pouco melhores”. (C)

“Melhoraram, o Folhas. Até 2005 não há Diretriz Curricular atualizada, os professores não sabem que linha seguir, nesse ano (2005) é que os pedagogos passam a atuar de forma mais efetiva junto ao professor na construção do PPP de acordo com a realidade da escola.[...]Especificamente para o ensino médio voltam o ensino profissionalizante [...]”. (D)

“Um retorno à perspectiva progressista na educação”. (E)

“Volta do ensino profissionalizante”. (F)

“Acho que trarão bons frutos, tanto no que tange à formação do professor, como na democratização das diretrizes curriculares. A profissionalização esta, lentamente, sendo implantada e discutida. (H)

“Nesse período houve poucas mudanças. Os investimentos continuaram os mesmos. O diferencial foi a abertura de cursos profissionalizantes. (I)

As respostas dos professores exemplificam a existência da dinâmica tese + síntese + antítese, que constituem o método dialético, o que significa que são conseqüências de idéias e forças que ao se oporem geram a realidade educacional concreta no que diz respeito aos projetos acima explicitados. Essa realidade, ao se tornar síntese torna-se também tese pois a antítese, seu oposto, está em seu interior.

E como se resolvem as contradições constatadas? Analisando-se as ligações e os movimentos que originam os contraditórios, ou seja, enfatiza-se que no contexto neoliberal o educador precisa se preocupar mais do que com sua tarefa pedagógica. Ele precisa exercer a consciência crítica e desenvolver o sentido de resistência, que deve se manifestar conforme a realidade de cada escola.

Uma outra pergunta dirigida aos professores foi a seguinte: qual sua opinião especificamente sobre as políticas públicas e projetos para o ensino médio no período de 2003 a 2006? A atuação foi considerada positiva para sete professores, mas um deles considera que apesar das mudanças, algumas delas ocorrem no nível do ideal, não no real. Uma pessoa considerava que as mudanças se dão ideologicamente e uma pessoa respondeu não saber.

Se, como lembra Ferraro,²¹³ foi perdido o elo entre neoliberalismo e políticas sociais, e se, como afirma Roitman,²¹⁴ aceitar a globalização como neutra, pois sua ideologia é “um canto de sereias que pretende destacar o caráter neutro das transformações tecnológicas e científicas”, também não se pode considerar que alguns projetos sociais ou de promoção dos profissionais da educação sejam características da ausência das políticas neoliberais.

Toma-se como ponto de análise a retomada da educação profissional de nível médio na rede pública estadual por parte da gestão 2003/2006, através do

²¹³ FERRARO, Alceu. Neoliberalismo e políticas públicas. A propósito do propalado retorno às fontes. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro (Orgs.). **Fragmentos da globalização na educação: Uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

²¹⁴ ROITMAN, Marcos. Internacionalização, imperialismo e ideologia da globalização. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro (Orgs.). **Fragmentos da globalização na educação: Uma perspectiva comparada**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

Departamento de Educação Profissional (DEP). Depois de reuniões de discussões ocorridas em 2003 houve o início da implementação no Paraná em 2004.²¹⁵

Segundo Santos,²¹⁶ a retomada da oferta do ensino integrado em articulação com os níveis de escolaridade, na modalidade de ensino médio integrado são consequência de dois movimentos relacionados entre si: a participação da Secretaria de Estado de Educação no movimento nacional de luta para que o decreto 2.208/97 fosse revogado e a resistência exemplar de diversos profissionais que mantiveram 26 cursos de ensino médio profissionalizante, apesar do abandono sofrido por esses cursos, especialmente no período de 1995-2002, nas duas gestões do governo Lerner.

As políticas públicas do período Requião estão relacionadas ao Plano de Cargos, Carreiras e Salários dos professores, ao projeto Fera, aos concursos públicos realizados na Educação, aos Jogos Colegiais, à distribuição de livros didáticos e ao projeto COM CIÊNCIA.

Embora não se possa garantir que a retomada do ensino médio integrado seja realmente uma prioridade do governo Requião em sua gestão 2003-2006, a iniciativa é um avanço, assim como são os avanços constatados pelos professores, como o projeto FERA, considerado bom por todos os professores entrevistados, apesar da propaganda política, “que ofusca o seu brilho” (D) e “pela dificuldade de retirar os alunos do colégio” (E) para a participação das atividades. E também podem ser considerados avanços, o projeto COM CIÊNCIA, por descobrir “a capacidade de criar dos alunos” (B), por “oportunizar a pesquisa” (D), por partir “da realidade” (H), embora ainda “não tenha sido entendida pelos professores como incentivo à pesquisa” (I).

Outro avanço destacado pelos entrevistados é o Portal Educacional do Estado do Paraná, considerado “excelente meio para ficar atento às novidades na Educação” (B), por “abrir novas possibilidades no uso das pesquisas” (D),

²¹⁵ FERREIRA, Eliza B.; GARCIA, Sandra R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, Fundação Oswaldo Cruz, 2005.

²¹⁶ SANTOS, Geórgia Sobreira dos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec>>, em 24 de junho de 2005. Acesso em: 23 mar. 2007.

“oportuniza aos professores exporem seus trabalhos...” (F), “democratiza a educação” (H). Mas apesar desse avanço, todos os profissionais manifestaram a insatisfação com a falta de acesso. Questiona-se então de que adianta ter algo que não dá oportunidades iguais a todos? Ou seja, não se cuidou de modo eficaz na aquisição dos computadores para as escolas, desse modo se restringe seu acesso. Desse modo, muitos profissionais têm acesso restrito ao projeto Folhas, por exemplo.

Se a retomada do ensino médio integrado no Paraná foi um avanço, cabe lembrar que seus resultados ainda precisam ser melhorados. Segundo dados divulgados pelo governo do Paraná,²¹⁷ em 2005, existe a oferta do ensino médio em 1.139 escolas. Destas, o ensino médio integrado e/ou subsequente está disponível em 215 instituições, envolvendo 125 municípios do Paraná, totalizando 405 cursos. Isso mostra que o ensino médio de caráter geral é ofertado de modo predominante. Em 924 instituições de ensino do Paraná, que totaliza 81% das escolas de ensino médio) é a única oportunidade oferecida. Nos outros 274 municípios, o ensino médio integrado ainda não é ofertado. Traduzindo, muitos jovens no Paraná ainda não têm acesso ao ensino médio integrado. Assim, embora tenha sido dado um passo decisivo, ainda não ocorreu a priorização do ensino médio integrado.

Mesmo assim os professores estão confiantes, pois “a partir de 2003, vários cursos que haviam sido extintos foram reabertos” (A) houve a concretização do “projeto *Folhas* que originou a elaboração do livro didático de todas as disciplinas do ensino médio. O PDDE para professores[...] a volta dos cursos profissionalizantes, a criação do FUNDEB, o retorno das disciplinas de Filosofia e Sociologia no ensino médio” (B), além de “melhores condições de trabalho” (C).

No entanto, só em 2005 “[...] é que os pedagogos passam a atuar de forma mais efetiva junto ao professor na construção do Projeto Político Pedagógico de acordo com a realidade da escola” (D) e porque “a profissionalização está lentamente sendo implantada e discutida” (H).

²¹⁷ Os dados foram publicados em 17 de fevereiro de 2005 no site: <<http://ww.agenciadenoticias.pr.gov.br/article.php?soryd=1168>>.

Observa-se que os professores expressam a confiança nessa nova gestão por perceber algumas mudanças, como “a recriação da escola como espaço público de decisão coletiva baseada numa nova concepção de cidadania”.²¹⁸

Mas os professores precisam desenvolver cada vez mais uma análise crítica, pois o que está sendo oferecido pela presente gestão é somente uma parte do que os cidadãos têm o direito de receber, pois o serviço público precisa garantir o pleno direito à educação e o acesso a uma cultura comum para todos.

É necessário questionar por que só a partir de 2005 é que os pedagogos começaram a atuar de forma mais efetiva junto ao professor na construção do Projeto Político Pedagógico, se este deve ser consequência da ação de todos os envolvidos no processo educacional sistemático, de preferência por meio de uma reflexão filosófica. Esta, como diz Saviani,²¹⁹ precisa três características básicas: ser radical ou buscar a raiz do problema; ser rigorosa, pela utilização do método científico, e ter visão de conjunto do fenômeno em estudo.

É preciso exigir esse acesso aos meios colocados à disposição por todos os envolvidos, para que não pareça que o Portal da Educação, por exemplo, seja somente um meio de propaganda política de algo inovador, pois mais inovadora seria a participação de todos. É preciso problematizar a prática, pois “é pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”²²⁰

Não é de agora que o modelo neoliberal está em crise. Desde o início do século XXI sua euforia já não é a mesma, mesmo entre aqueles que o defenderam no interior de grandes organizações internacionais, como o Banco Mundial. Uma redefinição entre relações de economia e política já começou.

De acordo com Boyer, há um modelo emergente que busca a superação da dicotomia Estado/mercado e para ir além da crise do consenso de Washington. Com base em investigações institucionalistas da atualidade, lembram que hoje

²¹⁸ BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, número especial, 2005, p. 746.

²¹⁹ SAVIANI, D. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987, p. 24.

²²⁰ FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 43-44.

existem formas intermediárias entre o Estado e o mercado, denominadas associações, parcerias, comunidades, que poderão agir de modo decisivo na conciliação entre o crescimento da produtividade e do nível de vida com “os imperativos de justiça social, na ocorrência de uma repartição não excessivamente desigual dos dividendos do crescimento”.²²¹

Esta é a tendência, conforme Barroso,²²² também da Comissão Europeia em sua preocupação de regulamentação do que entende por serviços de interesse geral o qual tem a finalidade de alcançar objetivos de serviço público no interior dos mercados abertos e concorrenciais; serviços que envolvem tanto interesses econômicos quanto não econômicos. Essa tendência indica que na base do debate político se encontram os serviços de interesse geral, ou seja, tanto questões referentes aos papéis a serem desempenhados pelas autoridades públicas, como zelar pelo bom funcionamento do mercado e pelo respeito pelas regras por parte de todos os atores. E também a garantia do interesse geral dos cidadãos e da proteção dos bens públicos.

Os neoliberais, portanto, estão recuando, já que suas receitas não obtiveram sucesso. Mas não se pode ficar na intermediação entre o modelo neoliberal e o modelo de encontrar a medida acertada entre o Estado e o mercado. Outras esferas devem ser dinamizadas, como a educação, ou seja, “pensar a escola a partir de um projeto de sociedade”,²²³ de um projeto político nacional que promova os princípios da escola pública como meio de aquisição e de distribuição equitativa de um bem comum educativo.

Barroso destaca princípios, como

a universalidade do acesso, a igualdade de oportunidades, e a continuidade dos percursos escolares. Estes princípios obrigam a que escola seja *sábia para educar* (permitindo a emancipação pelo saber), *recta* para integrar as crianças e os jovens na vida social (por meio da

²²¹ BOYER, R. L'après-consensus de Washington: institutionnaliste et systémique? In: ASSOCIATION RECHERCHE ET REGULATION. L'année de la régulation: économie, institutions, pouvoirs, n. 5, 2001-2002. Paris: Presses de Sciences PO, 2001, p. 13-56.

²²² BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, número especial, 2005.

²²³ CANÁRIO, R. Escola: crise ou mutação. In: PROST, A et al. **Espaços de educação tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002, p. 141-151.

partilha de uma cultura comum) e *justa* (participando na função social de distribuição de competências). (Grifos do autor).

É necessário, portanto, que exista

A repolitização da educação, a multiplicação das instâncias e momentos de decisão, a diversificação das formas de associação no interior dos espaços públicos e o envolvimento de um maior número de atores conferem ao sistema de regulação da educação uma complexidade crescente. Esta complexidade exige um papel renovado para a ação do Estado, com o fim de compatibilizar o desejável respeito pela diversidade e individualidade dos cidadãos, com a prossecução de fins comuns necessários à sobrevivência da sociedade – de que a educação é um instrumento essencial.²²⁴

Para que ocorra essa compatibilização, é necessário o fortalecimento das decisões democráticas, que requer atualmente a informação para todos e a inclusão de todos os cidadãos, especialmente daqueles que ainda não foram incluídos.

Mas isso não ocorre espontaneamente, pois como diz Freire:²²⁵ “Não posso estar no mundo de luvas nas mãos *constatando* apenas. A acomodação em mim é apenas caminho para a inserção, que implica decisão, escolha, intervenção na realidade.”

Em síntese, os professores manifestam a situação anterior da educação no Paraná e a educação atual, mostrando-se esperançosos com as iniciativas da atual gestão governamental, na priorização da educação pública, mas lamentam que muitas pessoas ainda não têm acesso às políticas públicas do ensino médio.

²²⁴ BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26, número especial, 2005, p. 747.

²²⁵ FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997, p. 86.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À medida que fui desenvolvendo o tema da presente investigação, constatei ainda mais sua importância no contexto nacional e estadual das políticas públicas educacionais.

No início deste trabalho coloquei-me a seguinte pergunta: Qual a percepção de professores da rede pública sobre as políticas de educação para o ensino médio no Paraná no período de 1996 a 2006?

Os autores pesquisados me possibilitaram uma melhor compreensão e olhar crítico das ideologias presentes nas políticas públicas existentes em relação ao ensino médio. Mas procurei também realizar uma análise crítica da realidade educacional que vivo no cotidiano, pois é fundamental o entendimento da situação política e econômica do contexto em que se realiza o fenômeno, sem perder de vista o todo em que ele está envolvido.

O papel da escola vem sendo questionado frente aos novos padrões no contexto da economia capitalista que se caracteriza pelo constante esforço de engajamento de seus membros pela condição de consumidores, levando-a a associação à uma pedagogia das competências. Diante disso é preciso repensar a escola pública, uma vez que se a qualidade só é possível para alguns, onde o Estado entende por qualidade somente a democratização do acesso à escola, porém o conceito de qualidade é mais amplo e muito diferente da qualidade total empresarial.

A análise de dados, por meio das categorias do método dialético, foi importante. A categoria hegemonia permitiu a compreensão de que a manutenção da hegemonia da educação profissional desintegrada é um dos itens do projeto de sociedade que adota a formação dos trabalhadores submetida às regras econômicas, como ocorreu diversas vezes nas gestões do período de 1996 a 2002 e 2003 a 2006 no Paraná, conforme manifestaram os entrevistados, e em âmbito nacional, por parte da Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SETEC), como, por exemplo, pela separação do Ensino Médio da Educação

Profissional, conforme atesta o Decreto n. 5.159/04. A hegemonia mantém-se com a ideologia, como se analisou nos terceiros e quartos capítulos. A categoria ideologia é responsável pelas belas palavras dos documentos e projetos educacionais, que suscitam a credibilidade do grande público, mas que na prática ou não se concretizam ou se concretizam em grau mínimo.

A categoria contradição esteve presente em toda a dissertação. Como observado anteriormente, muitos dos discursos oficiais apresentam o conhecimento fragmentado que mostram contradições entre capital, trabalho, educação e na separação do trabalho intelectual do trabalho prático, pela priorização da formação técnica do aluno, o que dificulta a prática de pedagogias autônomas e a acessibilidade do ensino médio a todos os interessados, não somente a uma elite, como ocorreu no interior do PROEM. Ao debaterem as contradições em seu discurso, os professores contribuíram para a sua superação. Ao se observarem as regras práticas, como orienta Lefebvre, é possível apontar para as soluções das contradições.

Dentre os vários aspectos abordados, destaca-se que o modelo neoliberal trouxe muitos aspectos negativos, dificultando a solução dos problemas sociais e educacionais.

Essa dificuldade, aliás, foi observada intensamente pelos professores entrevistados, especialmente em relação ao período de 1996-2002, ao denunciarem o sucateamento da educação, a terceirização dos serviços, a falta de valorização dos professores, a falta de apoio aos alunos, a terceirização da educação. Ficou evidente que o PROEM, que se tornou uma das características da educação no Paraná nesse período, promoveu a separação entre ensino médio e educação profissional, embora diversas instituições educacionais lhe resistiram.

Na pesquisa, verificou-se que os professores estão otimistas na gestão governamental atual pelas novas possibilidades oferecidas, como o plano de cargos e salários, a possibilidade de discutir os temas que se tornarão documentos, a participação nas decisões ou de projetos, como o Portal da Educação, o *Folhas*, o COM CIÊNCIA, entre outros.

No entanto, os professores deixaram claro que:

- a) a participação do Estado na educação deverá ser aumentada, principalmente em relação à possibilidade de acesso de todos à tecnologia implementada no Estado, no Portal da Educação, ou seja, por meio de computadores nas escolas. Para tanto, “os CRTEs nos NRE precisam sair de seus ‘cubículos’ para que se concretize efetivamente essa tecnologia como ferramenta de melhoria na qualidade de ensino” (I)
- b) o ensino médio integrado, junto com o ensino médio de formação geral requer maior atenção, pois na prática a sua priorização ainda não ocorreu;
- c) as políticas públicas voltadas ao ensino médio deverão ser trabalhadas mais intensamente, com o fim principal de igualar as oportunidades de acesso para todos os indivíduos, independentemente de posição e classe social para que realmente ocorra “um retorno à perspectiva progressista na educação” (E);
- d) a formação dos profissionais da educação deverá ser valorizada no cotidiano, não somente pela sua participação nas discussões de decisões a serem implementadas, mas também na prática da melhoria de seus salários, não somente na teoria. Desse modo “[...] trarão bons frutos tanto no que tange à formação do professor, como na democratização das diretrizes curriculares”. (H);

Diante da distância entre a teoria e a prática, conforme destacado no decorrer desta dissertação, é preciso que, no mínimo, os profissionais da educação se organizem de modo a exigir que o poder público entenda que para mudar o quadro da educação não são suficientes alguns poucos projetos, mas que se realizem reformas econômicas e sociais, sejam investidas mais verbas para a educação e que as políticas públicas educacionais relativas ao ensino médio se concretizem, favorecendo aos adolescentes não somente quanto “ao acesso à escola, mas também quanto à qualidade” (I). “Os adolescentes ainda saem do ensino médio com dificuldade de ingressar no mercado de trabalho”. (H).

Além disso, são necessários o apoio e o incentivo à carreira dos professores, uma vez que eles têm direito à remuneração digna, melhores condições de trabalho, direito de participar em todas as instâncias em que seu trabalho é discutido, para que as mudanças não se constituam em máscaras de inovação.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Jorge. Financiamento e gasto público da Educação Básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, Especial, out. 2005.

ABRAMOVAY, Miriam e CASTRO, Mary. **Ensino Médio: Múltiplas vozes**. Brasília: UNESCO, MEC, 2003.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E. (Org.) **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANPED – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **FUNDEB é promulgado pelo Congresso Nacional**. Disponível em: <http://www.anped.org.br/boletim0406/boletim0406.htm>> Acesso em: 19 mar. 2007.

APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

AZEVEDO, José Clóvis de. Escola cidadã, mercoescola e a reconversão cultural. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro. **Fragmentos da globalização na educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 191.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, João. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Educação & Sociedade**, v. 26 – número especial, p. 725-2001, 2005.

BAUER, M. W. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Bauer M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 3. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as conseqüências humanas**. Tradução: Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer n.º 03/04**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. MEC: Brasília, 2004.

BRASIL. SEB - Secretaria de Educação Básica. **Definição, composição, caracterização e vigência do Fundeb**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=800&Itemid=840>> Acesso em: 19 mar. 2007.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, DF: MEC/INEP, 1997.

BRASIL/INEP. **Matrícula no ensino médio cresceu 57,3% desde 1994**. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/escolar/news99_9.htm> Acesso em: 5 out. 2006.

BRASIL, MEC. **Relatório do GT sobre o cálculo do valor mínimo do FUNDEF**. Brasília, 2003. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso: 20 nov. 2007.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1995.

BRASIL, MEC. **Planejamento político-estratégico : 1995/1998** Brasília, 1995

BOGDAN, Robert C. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

BOITO JR., Armando. **Política neoliberal e sindicalismo no Brasil**. São Paulo, Xamã, 1999.

BÓRON, Atílio. A sociedade civil depois do dilúvio neoliberal. SADER, Emir; GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro; Paz e Terra, 1995.

BOYER, R. L'après-consensus de Washington: institutionnaliste et systémique? In: ASSOCIATION RECHERCHE ET REGULATION. L'année de la régulation: économie, institutions, pouvoirs, n. 5, 2001-2002. Paris: Presses de Sciences PO, 2001.

BREMAEKER, F. E. L. **A influência do FUNDEF nas finanças municipais em 2002**. Série Estudos Especiais, n. 59. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Administração Municipal (IBAM), DEZ. 2003. Disponível em: <http://www.ibam.org.br>. Acesso em 21 nov. 2006.

BRUEL, Ana Lorena de Oliveira. **As reformas do ensino médio no Estado do Parná (1998-2002): relações entre o PROEM e os projetos de protagonismo juvenil**. 2003, 130 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Setor de educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2003.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Políticas públicas e direito administrativo**. São Paulo: Saraiva, 2006.

BUENO, Maria Sylvia. Orientações nocionais para a reforma de ensino médio: dogma e liturgia. In: **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, n. 109, mar. 2000.

CAMPOS, Roberto. O social legítimo e a patota social. **Gazeta do Povo**, 4 mai. 1997, p. 2.

CANÁRIO, R. Escola: crise ou mutação. In: PROST, A et al. **Espaços de educação tempos de formação**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2002

CANO, W. **Reflexos sobre o Brasil e a nova ordem internacional**. Campinas, 1993.

CASTRO, M. H. G.; TIEZZE, S. A. A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil. In: BROCK, C.; SCHWARTZMAN, S. (Orgs.) **Os desafios da educação no Brasil**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CHESNAIS, E. **A mundialização do capital**. São Paulo: Xamã, 1996.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências sociais**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001

CONED – Congresso Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação**: proposta do 2.º Coned. Belo Horizonte, 1997.

CORAGGIO, José Luis. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMMASI, Livia de; WARDE, Mirian Jorge; HADDAD, Sérgio (Org.). **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: CORTEZ, 1996, p. 75-24.

DAUSTER, T. A Fabricação de livros infanto-juvenis e os usos escolares: o olhar de editores. **Revista Educação/PUC-Rio**, n. 49, p. 1-18, nov. 1999.

DAVIES, Nicholas. FUNDEB: a redenção da educação básica? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 753-774, out. 2006, p. 755.

DEMO, Pedro. **Avaliação Qualitativa**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

DUARTE, Rosália. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139-154, mar. 2002

DUBAR, Claude. A sociologia do trabalho frente à qualificação e à competência. In: **Educação & Sociedade**, Campinas. Ano 19 n. 64 p. 87-103, 1998.

ENQUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação para o trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

ENSINO abaixo da média, **O Globo**, 31 de maio 2004.

FERRARO, Alceu R. Neoliberalismo e políticas públicas. A propósito do propalado retorno às fontes. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUBLIANO, Alfredo Alejandro. **Fragmentos da globalização**: uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artmed, 2000.

FERREIRA, Eliza B.; GARCIA, Sandra R. de O. O ensino médio integrado à educação profissional: um projeto em construção nos estados do Espírito Santo e do Paraná. In: CIAVATTA, Maria; FRIGOTTO, Gaudêncio; RAMOS, Marise (org.). **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, Fundação Oswaldo Cruz, 2005.

FERRETI, Celso. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. In: **Educação & Sociedade**, n. 70, 2000. Campinas: Cedes.

FOLHA ON LINE. Com 7,5% do total de alunos, ensino técnico precisa triplicar vagas. Disponível em:<
<http://www1.folha.uol.com.br/folha/educacao/ult305u17258.shtml>> Acesso em 18 maio 2007

FOLHA DE SÃO PAULO. **Aluno do ensino médio tem o pior desempenho em dez anos.** Disponível em:<
<http://www.abrelivros.org.br/abrelivros/texto.asp?id=2171>> Acesso em 18 maio 2007.

_____. **Formação de professores para a educação básica.** Cotidiano 2, p. 4, de 20/9/ 1999.

FONSECA, Marília. Perspectivas para a gestão e financiamento do ensino médio. In: ZIBAS; AGUIAR; BUENO. **O ensino médio e a reforma da educação básica.** Brasília: Plano, 2002.

FORRESTER, Viviane. **O horror econômico.** São Paulo: Universidade Federal Paulista, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação.** São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIEDMAN, M. **Capitalismo e liberdade.** São Paulo: Abril Cultural, 1984.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho – educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica? In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 14, n. 1, p. 17-18, jan/jun, 1989.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. a busca de articulação entre trabalho, ciência e cultura no ensino médio. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília:DF:MEC/SEMTEC, 2004.

GADOTTI, Moacir. Lições de Freire. **Rev. Fac. Educ.**, v. 23, n.1-2. São Paulo Jan./Dec. 1997.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 1995.

GARCIA, Maria. Políticas Públicas e atividade administrativa do Estado. In: **Cadernos de Direito Constitucional e Ciência Política**, n. 15, p. 64-67, 1996.

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.

GENTILI, Pablo. A McDonaldização da escola. A propósito de *Consumindo o "outro"*. In: COSTA, M. V. (org.) Escola básica na virada do século. Cultura, Política e Currículo. **Rev. Educação e Realidade**. Porto Alegre, FAGED/UFRGS, 1995.

_____. **Adeus à escola pública**. A desordem neoliberal, a violência do mercado e o destino das majorias. Pedagogia da exclusão. São Paulo: Vozes, 1997.

GONÇALVES, Rose M. Gimenez. **O curso de educação geral noturno no 2.º grau: uma experiência paranaense**. Curitiba, 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

GOVERNO DO PARANÁ. **Dobra número de escolas profissionalizantes do Paraná**. Disponível em:<<http://www.aenoticias.pr.gov.br/modules/news/article.php?storyid=1168>>

GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. 8ª ed. Editora Civilização Brasileira S.A: Rio de Janeiro, 1991.

GUIMARÃES DE CASTRO, M. Helena; TIEZZI, Sergio. Estado e Ensino Superior privado. **Estudos**, Brasília, v. 23, n. 34, p. 118-126, 2005

HAYEK, F. **Os fundamentos da liberdade**. Brasília: Universidade de Brasília, 1983.

INEP de 1999. **Sinopse estatística**. Disponível em <http://www.inep.gov.br>> Acesso em: 12 nov. 2006.

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira 2006. **Gastos em educação devem dobrar para que metas do PNE sejam cumpridas**. Disponível em: <http://www2.inep.gov.br/imprensa/noticias/outras/news03_30.htm> Acesso em: 21 nov. 2006.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

LDB - **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LEI No. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O. U. de 23 de dezembro de 1996.

KUENZER, Acácia. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997, p. 10.

_____. A escola desnuda: reflexões sobre a possibilidade de construir o ensino médio para os que vivem do trabalho. In: ZIBAS, D.; AGUIAR, M. A.; BUENO, M. S. S. (Orgs.) **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

KUENZER, Acácia Zeneida. A educação profissional nos anos 2000: A dimensão subordinada das políticas de inclusão. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96 – Especial, p. 877-910, out. 2006.

LEFEVRE, Henri. **Lógica formal/lógica dialética**. Tradução: Carlos N. Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LODDI, L. H. **Avaliação do PLANFOR: Uma política pública de educação profissional em debate**. São Paulo: UNITRABALHO, 1999.

LOPES, A. C. Interpretando e produzindo políticas curriculares para o ensino média. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATA, M. (Orgs.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho**. Brasília:DF:MEC/SEMTEC, 2004

MARX, K. **A ideologia alemã**. São Paulo: Hucitec, 1979.

MORIN, Edgar. Introdução às jornadas temáticas. _____, **A religação dos saberes: o desafio do século XXI**. Tradução: Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MOURA E CASTRO, C. O ensino médio esquecido em um desvão do ensino? In: Seminário Internacional da Educação. Rio de Janeiro, 1995. **Anais...** Brasília, DF: MEC/INEP, 1995.

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, Antonio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Currículo, Cultura e Sociedade**. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1997.

MULLER, Pierre & SUREL, Yves. **A Análise das Políticas Públicas**. Tradução: Agemir Bavaresco, Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002.

NOGUEIRA, F. M. G.; FIGUEIREDO, I. M. Z; DEITOS, R. A. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no Paraná nos anos 90: o PQE/PROEM e as orientações do BIRD/BID. In: NOGUEIRA, F. M. G. (Org.) **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel: Edunioeste, 2001.

OLIVEIRA, Francisco de. A armadilha neoliberal e as perspectivas da educação. **Boletim ANPED (XIII Reunião Anual)**. Porto Alegre, n. 1-2, p. 7-14, 1990.

PAIVA, Vanilda. Um século de educação republicana. In: **Pro-Posições**. Campinas: UNICAMP; Cortez, n. 2, jul. 1990.

PARANÁ/SEED. Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. Governo do Estado, 1995. **Educação e sociedade**, ano XXI, n. 70, abr. 2000.

PATEMAN, Carole. **Participação e teoria democrática**. Tradução Luiz Paulo Rouanet. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

PAULA, Sandra Ramalho de. **Representações sociais de política pública: "PROEM e o caso do ensino médio no Paraná"**, (Período de 1996 a 2002). Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade Federal do Paraná, 2004.

PLANO NACIONAL DE QUALIFICAÇÃO (PNQ), para o período de 2003/2007.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Resolução n. 4.056 de 18 de outubro de 1996. Determina a implantação do curso Educação Geral, de segundo grau, em substituição às habilitações do mesmo grau.

PERONI, V. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PORTELLA, Eduardo. Saberes contingenciados. **Folha de São Paulo - Tendências e Debates**, 14 mar. 2003.

PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná. **Documento síntese**, Curitiba, 1995.

RELATÓRIO Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. Documento de atividades de 1999, p. 36.

ROITMAN, Marcos. Internacionalização, imperialismo e ideologia da globalização. In: FERREIRA, Márcia Ondina Vieira; GUGLIANO, Alfredo Alejandro (Orgs.). **Fragmentos da globalização na educação**: Uma perspectiva comparada. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Geórgia Sobreira dos. **A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT09-2565--Int.pdf>> Acesso em 12 nov. 2006.

SANTOS, Jussara. **As políticas governamentais para o ensino fundamental do estado do Paraná diante dos preceitos da Constituição**. São Paulo, 1998, Tese (Doutorado em Educação) FEUSP

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

_____. **Sobre a concepção de politécnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico de Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 2ª Edição, Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

SCHALL, A. **A sociedade informática**: as condições sociais da Segunda Revolução Industrial. 4.ed. São Paulo: UNESP/Brasiliense, 1993, p. 25 ss

SCHILLING, Voltaire. **As grandes correntes do pensamento**: da Grécia Antiga ao Neoliberalismo. Porto Alegre: AGE, 1998.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. Plano Estadual de Educação PEE-PR: uma construção coletiva. Curitiba, 2005.

SILVA, Sandra Teresinha da. **PROEM**: Programa Expansão, melhoria e inovação no ensino médio do Paraná: Uma política de ensino adequada à nova forma de acumulação capitalista. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1999, p. 90.

SILVA JÚNIOR, João dos Reis. Mudanças estruturais no capitalismo e a política educacional do governo FHC: O caso do ensino Médio. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 203-234, set. 2002.

SILVA, T. T. **Identidades terminais**. Petrópolis: Vozes, 1996.

TORRES, Rosa Maria. Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: DE TOMMASI, WARDE e HADDAD (orgs.). **O Banco**

mundial e as políticas educacionais. São Paulo: Cortez, PUC-SP e ação Educativa, 1996.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987

VALENTE, I.; ROMANO, R. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 97-108, set. 2002.

VIANNA, Cláudia; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr.2004.

VICENTINO, Cláudio; DORIGO, Gianpaolo. **História para o ensino médio.** História geral e do Brasil. São Paulo: Scipione, 2001

WIKIPEDIA. **Análise de conteúdo.** Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Reportagem>> Acesso em: 20 mar. 2007.

ZIBAS, Dagmar M. L. A reforma do ensino médio nos anos de 1990: o parto da montanha e as novas perspectivas. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 24-28, jan. /fev./mar./abr. 2005.

ZIBAS, Dagmar M. L. Refundar o ensino médio? Alguns antecedentes e atuais desdobramentos das políticas dos anos de 1990. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 10-67-1086, Especial – Out. 2005.

APÊNDICE: ROTEIRO DE ENTREVISTA

I. Características dos sujeitos:

- 1) Formação acadêmica;
- 2) Idade;
- 3) Sexo;
- 4) Tempo de experiência em serviço público;
- 5) Funções exercidas anteriormente;
- 6) Local de atuação;
- 7) Função que exerce;
- 8) Há quanto tempo exerce tal função?

II- Políticas Públicas para Ensino Médio no Estado do Paraná:

- 9) As políticas públicas adotadas no Estado do Paraná no período de 1996 a 2006 geraram mudanças no ensino público paranaense?
() Sim () Não () Em partes

Em caso positivo cite as mudanças:

- 10) Você acha que as políticas públicas adotadas no Estado do Paraná no período de 1996 à 2006 foram concretizadas nas escolas?
- 11) Qual sua opinião sobre o projeto FERA?
- 12) Qual sua opinião sobre o PROEM?
- 13) Qual sua opinião sobre o projeto Com Ciência?
- 14) Qual sua opinião sobre o Portal Educacional do Estado do Paraná?
- 15) Nos programas e projetos do Estado do Paraná no período de 1996 à 2006 estão contemplados os problemas sociais e educacionais do adolescente paranaense? Justifique sua resposta:
- 16) Quais as mudanças que você percebe comparando os períodos de 1996 – 2000 com 2001 – 2006 em relação a gestão da educação no Estado do Paraná?

17) Qual sua opinião especificamente sobre as políticas públicas e projetos para o ensino médio no período de 1996 à 2000?

18) Qual sua opinião especificamente sobre as políticas públicas e projetos para o ensino médio no período de 2001 à 2006?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)