SIMONE SANDRI

O PROGRAMA DE EXPANSÃO, MELHORIA E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ – PROEM E A SUA RELAÇÃO COM O CURSO DE MAGISTÉRIO: MOVIMENTOS DE ADESÃO E DE RESISTÊNCIA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, linha de pesquisa “Mudanças do Mundo do Trabalho e Educação”, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA
2007

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

SIMONE SANDRI

O PROGRAMA DE EXPANSÃO, MELHORIA E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ – PROEM E A SUA RELAÇÃO COM O CURSO DE MAGISTÉRIO: MOVIMENTOS DE ADESÃO E DE RESISTÊNCIA

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação, linha de pesquisa “Mudanças do Mundo do Trabalho e Educação”, Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof.ª Dr.ª Monica Ribeiro da Silva

CURITIBA
2007

TERMO DE APROVAÇÃO

SIMONE SANDRI

O PROGRAMA DE EXPANSÃO, MELHORIA E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ – PROEM E A SUA RELAÇÃO COM O CURSO DE MAGISTÉRIO: MOVIMENTOS DE ADESÃO E DE RESISTÊNCIA

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná à seguinte banca examinadora:

PROFESSORES: Apreciação

DR.ª MONICA RIBEIRO DA SILVA

DR.ª MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES

DR.ª TAIS MOURA TAVARES

DR.ª CLAUDIA BARCELOS DE MOURA ABREU

Curitiba, 27 de agosto de 2007.

AGRADECIMENTOS

Ao Cesar Augusto, pela incondicional presença, pelo apoio e pela cumplicidade.

À minha querida e acolhedora família, pelo afeto que sempre me destinaram.

Aos amigos e às amigas, em especial, Georgia, Andréa, Cida e Maria Sandreana, pelo vital apoio e atenção.

Ao José, à Lucia, à Juslaine, à Lena, à Ione e ao Jamil, que nos limites de uma instituição privada de ensino, ensinaram-me a prática da resistência.

Às professoras Cláudia e Georgia que me possibilitaram, ainda na graduação, o conhecimento da instigante área de Trabalho e Educação, assim como me proporcionaram a primeira experiência de pesquisa acadêmica, e, de forma significativa contribuíram para a continuidade desse processo no curso de mestrado.

Ao grupo de pesquisa Trabalho, Estado, Sociedade e Educação - GP-TESE da UNIOESTE/Cascavel, pela prática coletiva do estudo, da discussão e da pesquisa.

À "escola de resistência" que instigou essa pesquisa, especialmente à Professora, à Ex-Diretora, à Ex-Pedagoga, ao Ex-Diretor e ao Ex-Aluno do Curso de Magistério que participaram desse estudo.

À professora-orientadora Monica, pelas relevantes contribuições e orientações para esse trabalho, principalmente, por me ajudar a romper com certas "verdades."

À banca de qualificação, professora Monica Ribeiro da Silva, professora Claudia Barcelos de Moura Abreu, professora Tais Moura Tavares, pelas valiosas contribuições destinadas ao processo de pesquisa e sistematização desse estudo.

À professora Maria Dativa de Salles Gonçalves, pela disponibilidade de ler esse trabalho e juntamente com as professoras Monica, Claudia e Tais compor a banca de defesa.

Ao Roberto Deitos e à Marlene Sapelli, pela generosidade em disponibilizar os documentos do PROEM.

Aos colegas de mestrado, pelos preciosos momentos de estudo, de embates teóricos e de amizades.

SUMÁRIO

LISTA DE ANEXOS, LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS.....v
RESUMO.....vi
ABSTRACT.....vii
1 INTRODUÇÃO 1
2. A ELABORAÇÃO DO PROGRAMA EXPANSÃO, MELHORIA E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ - PROEM E AS ESPECIFICIDADES DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO PARANÁ: A CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DE ADESÃO E DE RESISTÊNCIA 7
2.1 A trajetória do PROEM: hipóteses para estudar os movimentos de adesão e resistência 7
2.2 Características gerais do regime de acumulação flexív

4.1.1 O curso de magistério no Paraná a partir de meados dos anos de 1980: aspectos subjacentes ao processo de adesão e de resistência..... 68
4.2 O embate teórico e político sobre a formação de professores em nível médio: dimensões elucidativas do processo de adesão e de resistência ao PROEM 74
4.2.1 A década de 1990 e o embate sobre a formação de professores no Estado do Paraná..... 78
4.3 Os movimentos de adesão e de resistência ao PROEM: estudo de caso de uma escola estadual que permaneceu com o curso de magistério..... 80
4.3.1 A relação entre o PROEM e o curso de magistério: primeiras aproximações dos movimentos de adesão e de resistência no caso estudado 81
4.3.2 Os principais motivos para resistir..... 91
4.3.3 A continuidade do curso de magistério e a relação entre a Escola X e a SEED/PR.....1099
4.3.4 A proposta pedagógica da Escola X e os movimentos de adesão e resistência114
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS 122
REFERÊNCIAS..... 130
ANEXOS 138

LISTA DE ANEXOS

1 Roteiro das entrevistas:
- Ex-diretor (as), ex-pedagoga e professora do Curso de Magistério da escola investigada
- Ex-aluno do Curso de Magistério da escola investigada

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

1. APM – Associação de Pais de Mestre
2. APP-Sindicato – Sindicato dos Trabalhadores da Educação Pública do Paraná
3. BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
4. BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
5. CBA – Ciclo Básico de Alfabetização
6. CCQ – Círculo de Controle de Qualidade
7. CEB Câmara de Educação Básica
8. CEE/PR – Conselho Estadual de Educação do Estado do Paraná
9. CNE – Conselho Nacional de Educação
10. DESG – Departamento de Ensino de 2º grau
11. DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
12. DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio
13. DCNEP – Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Profissional
14. ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
15. IESDE – Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino
16. IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
17. LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases
18. MEC – Ministério da Educação e Cultura
19. NRE – Núcleos Regionais de Ensino
20. PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio
21. PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
22. PP – Proposta Pedagógica
23. PQE – Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná
24. PROEM – Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná
25. PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira
26. PT – Partido dos Trabalhadores
27. SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
28. UFPR – Universidade Federal do Paraná
29. UNDIME – União dos Dirigentes Municipais de Educação
30. UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

RESUMO

O Programa Expansão e Melhoria do Ensino Médio – PROEM e a sua relação com o Curso de Magistério configuram a temática abordada nesse trabalho. O PROEM se engendrou no estado do Paraná desde o início dos anos de 1990, no entanto, foi a partir de 1996 que o Programa realizou ações mais efetivas no sentido de promover uma reestruturação no Ensino Médio. A cessação dos cursos profissionalizantes e a oferta compulsória pela educação geral nesse nível de ensino foi o encaminhamento do Programa que obteve maior repercussão diante dos colégios estaduais e da comunidade de modo geral, o que contribuiu para a constituição de um processo de

ABSTRACT

The expansion and improvement Program of High Schools education system (PROEM) and its relation to the teaching course are the main issues analyze in this work. PROEM started in Paraná State since the beginning of the nineties, however, it was in 1996 that the program carried through more effective actions like promoting a high school education system reorganization. The ceasing of professionalizing courses and the endless offerings for general education of this education level was the guiding the program found to generate a better repercussion among the state schools and the community in general, which contributed to the constitution of a process of adhesion and resistance to the PROEM that marked the governmental initiative and it is fully verifiable in the actions carried through the schools in reply to the Program. Despite the Paraná State Secretary of Education insisting on the extinguishing of the professionalizing courses, twenty six public courses are still open, fourteen Teaching Courses and twelve Agriculture Technician course. Thus, the aim of the present study is to analyze the movements of adhesions and resistance to the PROEM in its general dimensions and its manifestations in the context of a school that kept the Teaching Course. The methodological passage of the research is consisted in the analyses of documents about PROEM and all the information and bibliographic sources on the subject. A study of case was done in one of the state schools that kept the high school level Teaching Course. In general, the keeping of the high school professionalizing course represents an emphatic aspect of the resistance to the PROEM. In the investigated case, the continuity of the Teaching Course, despite Federal Legislation allowing, needed to develop a continuous process of resistance to the pressure exerted by The Paraná State Secretary of Education for its closing. The main element of adhesion to the PROEM was the incorporation of curricular premises suggested by the Program and later by its National Curricular Lines for the high schools in average modality as, for example, the organization of the resume by abilities. The manifestations of adhesion and resistance to the PROEM identified in the investigation field, ratifies the perspective that points the school as a contradictory place, therefore, capable to carry through the movements of adhesion and resistance to the official orientation at the same time, even if both manifest in the school context, in an intentional, imposing or guarded way.

KEY WORDS: Secondary school; teacher’s training; educationais reforms.

1 INTRODUÇÃO

O objeto de estudo do presente trabalho se reporta ao Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio no Paraná - PROEM[1] e à sua relação com o Curso de Magistério[2] no que se refere aos movimentos de adesão e de resistência que o curso desencadeou junto ao Programa.

A idéia de reestruturação do Ensino Médio surgiu atrelada ao Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná - PQE, em 1992. A partir disso, o Estado do Paraná passou a pleitear recursos externos junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID para efetivar um programa de reforma para o Ensino Médio. Em 1996 o PROEM foi anunciado como alternativa para tornar o Ensino Médio e a Educação Profissional mais "eficientes". Um dos critérios de eficiência proposto pelo Programa foi a separação entre Educação Profissional e Educação Geral no âmbito do Ensino Médio e a constituição da modalidade profissional nos chamados cursos "pós-médios."

A princípio esse encaminhamento se apresentou como obrigatório, o que gerou contraposições e mobilizações por parte dos colégios estaduais, da comunidade, do sindicato dos professores (APP-Sindicato) e até mesmo de alguns políticos do estado. Desencadeou-se, assim, por parte dos colégios estaduais, um processo de adesão e de resistência ao Programa.

Com base nessa mobilização, conquistou-se a possibilidade de permanência dos cursos técnicos em nível médio, entretanto, a maioria dos colégios estaduais optou pelo fechamento dos mesmos, opção feita principalmente porque a Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED/PR[3] anunciou que não

---

[1] No presente trabalho, para fazer referência ao Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio, além da sigla PROEM, será utilizada a palavra Programa.

[2] A Lei Federal nº 5.692/71 denominava o curso de formação de professores para as séries iniciais do antigo 1º grau (1ª a 4ª séries) de Curso de Magistério. Com a aprovação da LDBEN 9.394/96, o curso de formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil, em nível médio, passou a ser denominado de Normal. No presente trabalho será mantida, predominantemente, a expressão Curso de Magistério, uma vez que o PROEM encaminhou o processo de fechamento dos cursos técnicos quando ainda havia o Magistério.

[3] No decorrer desse texto, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná será referenciada como SEED/PR ou Secretaria.

enviaria as verbas do PROEM (total de 222 milhões de dólares) para os colégios que mantivessem o Ensino Médio profissionalizante.

Mesmo diante dessa condição de pressão da SEED/PR em favor do PROEM, 26 cursos profissionalizantes em nível médio permaneceram abertos, sendo 14 cursos de Magistério e 12 da área agrícola.

A partir desse contexto surgiu o interesse de pesquisar o processo de adesão e de resistência ao PROEM desenvolvido por um desses Cursos de Magistério que permaneceram em funcionamento.

A escola pesquisada está localizada na região Oeste do Paraná e oferta o curso de formação de professores[4] desde 1992. Em 1996, quando surgiram os primeiros encaminhamentos para o fechamento dos cursos técnicos de nível médio, a instituição disponibilizava cerca de 1000 vagas, distribuídas em dois turnos do Curso de Magistério e ainda tinha cerca 500 pessoas que aguardavam por uma vaga.

A opção de pesquisa nessa escola é justificada pelos seguintes motivos: por ter continuado com a oferta de formação de professores em nível médio; por ser uma das maiores escolas públicas que ofertava a formação de professores em nível médio no Estado do Paraná; e por ser uma escola de referência na formação de professores na região Oeste do Paraná, inclusive com reconhecido *status* de ensino de qualidade pela comunidade.

A definição de uma escola de formação de professores em nível médio como campo de pesquisa tem relação com a trajetória diferenciada que esses cursos têm recebido ao longo da história da educação. Especificamente no Paraná, a partir de meados da década de 1980, projetou-se uma expectativa muito grande na formação de professores como possibilidade de efetivar a expansão e a melhoria da educação elementar.

Compreende-se que a trajetória histórica dos cursos de formação de professores em nível médio apresente alguns determinantes para se explicar os motivos do processo de manutenção desses cursos.

---

[4] A expressão “formação de professores”, que aparecerá no decorrer desse trabalho, tem referência à formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental.

Os procedimentos de pesquisa, específicos, da investigação realizada na escola que manteve o Curso de Magistério foram: entrevistas semi-estruturadas junto a dois diretores que estiveram na administração da escola no período do PROEM; entrevista junto a uma ex-pedagoga que esteve à frente do processo de elaboração da proposta pedagógica; entrevista junto a uma professora e a um ex-aluno do Curso de Magistério. Buscou-se também a análise da base documental da escola, como proposta pedagógica, ofícios e demais registros que tivessem relação com os movimentos de adesão e de resistência do Curso de Magistério diante do PROEM.

Com a intenção de identificar as principais proposições do PROEM e as possíveis explicações para o processo de adesão e de resistência da escola investigada, buscou-se a identificação e a análise das suas fontes oficiais, como informativos, registros, documentos, relatórios, entre outros.

Sobre as fontes do PROEM, SILVA (1999) menciona que havia dificuldade para localizá-las no período em que desenvolveu a sua pesquisa, a qual ocorreu entre os anos de 1998 a 1999, período de efetivas atividades do Programa. Cerca de dez anos após as versões preliminares do PROEM, as quais são do ano de 1996, esses limites se intensificaram e estão presentes nesse trabalho, uma vez que também foram encontradas dificuldades para acessar os documentos do Programa. Segundo BRUEL (2003), o documento oficial de apresentação do PROEM circulou em versões preliminares.

Um documento que se tornou síntese do PROEM foi a versão preliminar nº 3, de 1996, versão que tem aparecido em vários trabalhos, sem que esses estudos citem versões posteriores. Isso pode ser indicativo de que essa versão nº 3 tenha sido a última síntese emitida pela SEED/PR acerca das proposições do Programa.

É interessante destacar que, dos locais nos quais se buscou as referências, onde menos foram localizados os documentos sobre o Programa foi na escola investigada.

Das fontes do PROEM e sobre o PROEM, foram selecionados aqueles documentos com elementos que pudessem contribuir para a explicitação do objeto de análise desta pesquisa.

Os relatórios anuais sobre as atividades do PROEM (1998, 1999, 2000, 2001, 2002), analisados na pesquisa, que tinham a finalidade de prestar contas,

principalmente ao BID, sobre a efetivação do Programa, revelam ações do PROEM, dados estatísticos sobre os investimentos e resultados obtidos.

Em 1998, a SEED/PR publicou um relatório de pesquisa intitulado *Diagnóstico, análise e perspectiva da articulação do sistema de ensino médio paranaense com o setor produtivo*. Esse relatório tinha como objetivo:

> ...analisar os vínculos entre o setor produtivo e o sistema de Ensino Médio no Estado do Paraná, buscando estabelecer relações que posam [sic.] ser utilizadas como fatores determinantes nas decisões técnicas e políticas para o desenvolvimento e melhoria da qualidade educacional no Ensino Médio paranaense, subsidiando o PROEM – Projeto de Expansão e Melhoria do Ensino Médio. (PARANÁ. SEED. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. PROEM. Centro de Integração de Tecnologia do Paraná, 1998, s/p).

Esse documento apresenta informações acerca dos seguintes aspectos: 1) a demanda e oferta de emprego do setor produtivo, em relação à oferta de ensino profissional; 2) parcerias entre o setor produtivo e o ensino médio; 3) indicadores sobre o perfil de egressos do ensino médio que atuam no setor produtivo; 4) habilidades e competências profissionais requeridas dos egressos do ensino médio que atuam no setor produtivo.

O Relatório de 1998 da SEED/PR concluiu que havia uma inadequação entre a formação ofertada pelo Ensino Médio profissionalizante e a demanda do setor produtivo. Com base nessa constatação, a SEED/PR se buscou justificar a necessidade da reformulação desse nível de ensino, conforme propunha o PROEM.

A SEED/PR contou com algumas consultorias de profissionais externos para que pudesse efetivar a reestruturação curricular para o Ensino Médio e para Educação Profissional, assim como era previsto pelo Programa.

Nesse sentido, aborda-se o conteúdo do documento apresentado como guia de orientação e “cheklist” diagnóstico de auto-avaliação intitulado de *Estudando e valorizando as boas práticas educativas na escola – análise e recomendações sobre os Projetos Político-Pedagógicos e implementações do novo currículo do ensino médio* (1998), o qual foi escrito pelo consultor Joseph C. Fischer. Esse documento revela as análises e as práticas da SEED/PR para tentar promover a adesão das escolas às orientações PROEM acerca da reestruturação da proposta pedagógica e da reformulação curricular do Ensino Médio.

No período do PROEM, a SEED/PR adotou diferentes meios para divulgá-lo, como jornais e informativos assinados pela própria Secretaria. Estes tinham a função de demonstrar aos colégios estaduais que o Programa estava em efetivação e ainda anunciavam novas projeções a respeito dele. Por trazerem dados que não se encontram nos relatórios oficiais do Programa, esses materiais também serviram de referência para a pesquisa. Também outros jornais que circulavam pelo Estado e que registraram informações sobre o Programa, inclusive sobre o processo de resistência, foram consultados.

Como questão subjacente ao PROEM, encontrava-se o contexto econômico do Estado do Paraná. Pelo fato de o Programa argumentar que a necessidade da reformulação do Ensino Médio e da Educação Profissional era oriunda do processo de reestruturação produtiva, fez-se necessário também recorrer aos estudos sobre as recentes mudanças do mundo do trabalho e as suas especificidades na realidade paranaense no período de efetivação do Programa.

Diante das orientações do PROEM e diante do arcabouço de políticas para educação que eram oriundas da esfera federal, a SEED/PR e o Conselho Estadual de Educação do Paraná emitiram um conjunto de orientações, pareceres, resoluções, portarias, entre outras normativas, com a finalidade de promover o ajuste da educação paranaense às determinações legais. As orientações presentes em alguns desses documentos estaduais e federais também foram tomadas como *locus* de análise no processo de investigação.

Entre os trabalhos que abordam o PROEM, tomou-se como principais referências os de SILVA (1999), DEITOS (2000) e ALMEIDA (2004).

No decorrer desta dissertação, apresenta-se como pressuposto básico a compreensão de que a escola e as orientações oficiais para a educação são escopos de disputas entre diferentes concepções teórico-práticas acerca da educação. Com isso, identificou-se um processo de adesão e de resistência do Curso de Magistério diante das orientações do PROEM.

Os movimentos de adesão e de resistência ocorrem na trajetória de elaboração e de implantação de determinadas orientações oficiais, como diretrizes curriculares, políticas de avaliação e de financiamento, entre outras. No decorrer desse processo, confrontam-se projetos diferentes e até mesmo antagônicos para a educação. Desse embate ocorre o predomínio de algumas proposições, em

detrimento de outras. Isso demonstra que a implantação e a efetivação de uma reforma educacional não ocorrem de forma linear e nem homogênea, pois são reveladoras de um caráter contraditório.

Os dados levantados a partir do processo de pesquisa foram sistematizados e analisados nesse trabalho. A sua exposição está dividida em três capítulos.

O primeiro capítulo, intitulado de *A elaboração do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - PROEM e as especificidades da reestrutução produtiva no Paraná: o processo de adesão e de resistência* realiza uma revisão do processo de adesão e de resistência que foi constituído pelas escolas, pela comunidade de modo geral e pelo sindicato dos professores – APP-Sindicato, a partir do anúncio do fechamento dos cursos profissionalizantes em nível médio.

O segundo capítulo recebe o título de *As proposições do PROEM para o currículo e para a proposta pedagógica das escolas estaduais de ensino médio e de educação profissional*. O capítulo trata do Subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio e o Subprograma Modernização da Educação Técnica Profissional. A escolha pela análise desses subprogramas do PROEM se deu pelo fato de os mesmos terem apresentado um conjunto de fundamentos e diretrizes para a elaboração da proposta pedagógica e do currículo para o Ensino Médio e Educação Profissional. A reorganização curricular foi considerada pelo Programa como importante elemento de “transformação” da educação paranaense.

O capítulo três é denominado *A resistência e a adesão ao PROEM no processo de manutenção do curso de formação de professores de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental em nível médio* e apresenta o estudo de caso realizado em um colégio estadual que manteve o curso de formação de professores em nível médio.

No final do trabalho se apresenta um texto de conclusão que aponta os principais determinantes da relação de adesão e de resistência que foi desenvolvida pelo Curso de Magistério diante das orientações do PROEM. Com isso, também se ratifica a análise que considera a escola e as orientações oficiais como *loci* contraditórios.

2. A ELABORAÇÃO DO PROGRAMA EXPANSÃO, MELHORIA E INOVAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DO PARANÁ - PROEM E AS ESPECIFICIDADES DA REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA NO PARANÁ: A CONSTITUIÇÃO DO PROCESSO DE ADESÃO E DE RESISTÊNCIA

2.1 A trajetória do PROEM: hipóteses para estudar os movimentos de adesão e resistência

A gestão do governo do Estado do Paraná, no período de 1991-1994, por meio da sua secretaria de planejamento, pleiteou recursos para a educação junto aos bancos internacionais. Com base no

média (PARANÁ. SEED. PROEM, 1996, p.13-14).

Segundo vários documentos do PROEM (1996, 1999, 2001), o BID se responsabilizou pelo repasse de 100 milhões de dólares e a contrapartida do Paraná correspondia a 122 milhões de dólares, destinados para a implantação do PROEM[7].

DEITOS (2000) destaca que, em 1996, o BID aprovou o contrato de financiamento e, em 1997, o Senado Federal[8] ratificou o empréstimo, sendo que a aplicação desses recursos começou a partir de 1998.

Pode-se dizer que a trajetória do PROEM teve início com a Carta Consulta sobre a reforma para o Ensino Médio, Carta que foi enviada à Comissão de Financiamentos Externos do governo federal, em 1992. A partir de 1995 a nova gestão do governo estadual alterou o teor desse documento e, em 1996, anunciou algumas versões do projeto de reestruturação do Ensino Médio e de Educação Profissional. Neste mesmo ano encaminhou medidas para que ocorresse a implantação do PROEM, no entanto, como o Programa contava com financiamento internacional, precisou aguardar a deliberação do Senado Federal, o que aconteceu somente em 1998. Então as atividades pela via do PROEM começaram em 1996 e a distribuição dos recursos oriundos do Programa em 1998.

Assim, em outubro de 1996, o anúncio do fechamento das habilitações profissionais foi encaminhado aos Colégios Estaduais pela Resolução nº 4.056/96 – SEED/PR, documento que indicava, no seu artigo 1º, a implantação do "...curso de Educação Geral, de Segundo Grau, em substituição à(s) habilitação(ões) do mesmo grau, nos estabelecimentos de ensino (...)" que ofertavam este curso, isso deveria ocorrer a partir do início de 1997.

O artigo 3º dessa Resolução nº 4.056/96 determinava que as matrículas para o "segundo grau regular", em 1997, fossem realizadas exclusivamente em cursos de educação geral. Colégios, organizações estudantis e o sindicato dos

[7] DEITOS (2000) analisa o PROEM, a sua relação com as orientações do BID e BIRD. Para uma análise detalhada sobre a influência do BID e as questões pertinentes ao financiamento internacional, consultar a obra do autor.

[8] A realização de empréstimos internacionais precisa da aprovação do Senado Federal. SILVA (1999, p. 118-119) menciona que "...da versão final do PROEM até a assinatura do contrato de empréstimo houve um intervalo de mais de uma ano. Alguns elementos se apresentaram no cenário político do Estado, atrasando a assinatura do contrato e a tomada do empréstimo. O maior determinante do atraso foi a emissão de parecer negativo para tomada de empréstimo pelo Paraná, por parte da Comissão de Assuntos Econômicos – CAE, do Senado Federal. A aprovação da CAE é condição para a assinatura de contrato entre as unidades da federação e instituições estrangeiras."

professores - APP-Sindicado se manifestaram contrários a esse encaminhamento, o que configurou o princípio do processo de resistência à cessação dos cursos profissionais de Ensino Médio.

Diante dessas questões, em 1996 tramitou, na Assembléia Legislativa do Estado do Paraná, um decreto parlamentar dos deputados estaduais Luiz Cláudio Romanelli (PMDB) e Ângelo Vanhoni (PT) que anulava a proposição de extinção dos cursos profissionalizantes em nível médio, inclusive, deputados aliados ao governo, diante da pressão popular, também se posicionaram contrários ao aniquilamento desses cursos. Os resultados de tal conflito podem ser exemplificados pelo conteúdo de uma reportagem da época:

> Depois de uma reunião de quase duas horas com deputados e o governador Jaime Lerner, ontem [18/11/96] pela manhã, o secretário Ramiro Wahrhaftig anunciou que a adesão ao Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino médio (Proem) ficará a cargo de cada uma das 738 escolas de 2º grau existentes no Estado. O fim da obrigatoriedade de adesão ao Proem foi a "moeda" utilizada por Wahrhaftig para conter a disposição da bancada governista de derrubar o programa em votação na Assembléia. É que hoje [19/11/96] entra em votação o projeto de decreto legislativo que anula a decisão de extinguir as matrículas para os cursos profissionalizantes a partir de 1997. (FOLHA DE LONDRINA, 19/11/96)

No dia 20 de novembro de 1996, estudantes e representantes sindicais lotaram a Assembléia Legislativa, pois estava prevista a votação do referido decreto parlamentar, no entanto o mesmo saiu de pauta e se constituiu uma comissão, composta por líderes de cada partido, com a finalidade de elaborar um projeto de lei que regulamentasse essas questões (GAZETA DO POVO, 20/11/96).

O Projeto de Lei-560/96, que foi protocolado na Assembléia Legislativa do Estado do Paraná no dia 4/12/1996, tendo como autores o então deputado José Maria Ferreira (PSDB) e o então deputado Péricles Mello (PT), tinha a intenção de disciplinar a implantação do PROEM na rede pública de ensino de 2º grau no Estado do Paraná.

Além de estipular um prazo para que as escolas tomassem as suas decisões sobre a adesão ou não ao Programa, o referido projeto de lei, no seu artigo 3º, visava a garantia de acesso aos recursos do PROEM mesmo para as escolas que permanecessem com 1º ano do curso técnico em nível médio em 1997: "Art. 3º - Os recursos, de acordo com o Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – Proem, serão destinados às escolas da rede pública,

independente da cessação do 1º ano dos cursos técnicos no ano letivo de 1997".

No entanto, o substitutivo geral ao Projeto de Lei nº 560/96 não contemplou essa idéia. E, entre as questões que foram garantidas por esse substitutivo, estava o direito das escolas em deliberar sobre a adesão ou não ao Programa, sendo que constava, no parágrafo único do artigo 1º, que essa deliberação deveria ser "... tomada em assembléias realizadas pelas Associações de Pais e Mestres e Conselhos Escolares."

Assim, a adesão ao Programa, nos termos desse substitutivo do projeto de lei deveria contar com a aprovação da comunidade escolar. Segundo consta no artigo 4º desse documento, a decisão sobre a interrupção dos primeiros anos dos cursos técnicos poderia ocorrer até 1º dezembro de 1997. Essa data também se estendia para as escolas que já tinham aceitado o PROEM.

Nesse sentido, a SEED/PR revogou a Resolução nº 4.056/96 e instituiu a Resolução nº 4.394/96, que, no artigo 1º, deixou o precedente de adesão ou não ao PROEM. Assim, caso a primeira decisão fosse tomada pela escola, a mesma deveria preencher o "termo de adesão" anexado ao documento, sendo que esse compromisso deveria ser firmado pelo diretor e pelo presidente da Associação de Pais e Mestres - APM após a APM e o Conselho Escolar realizarem uma assembléia. Os estabelecimentos que não preenchessem o "termo de adesão" poderiam prosseguir com a oferta das habilitações profissionais, de acordo como constava no artigo 2º da referida resolução.

Na perspectiva da SEED/PR, a adesão ratificada pelo coletivo da escola pode ter contribuído para velar a intenção de imposição, pois configuraria uma decisão da comunidade escolar e não uma postura autoritária da Secretaria. Do ponto de vista dos colégios estaduais, a mobilização coletiva contribuiu para sustentar o movimento de resistência à cessação dos cursos técnicos de nível médio.

A regulamentação que permitia a continuidade da educação profissional em nível médio foi insuficiente para mantê-la em todas as escolas, pois SILVA (1999, p. 173), com base em depoimentos de membros de alguns colégios estaduais, afirma que "a adesão ao Programa acabou ocorrendo pela dificuldade financeira, esperança de os Colégios poderem resolver finalmente sua precariedade material e física, e pela pressão e ameaças da SEED."

Entretanto, a autora cita casos de colégios que “aderiram” ao PROEM e mesmo assim tiveram dificuldades para acessar os recursos e investimentos sugeridos pelo Programa (SILVA, 1999).

A SEED/PR, apesar de ter confirmado o caráter opcional de aceitação ao PROEM, garantiu que as instituições oficiais que não fechassem os cursos técnicos em nível médio não recebessem os recursos do Programa, o que estimulou a concordância de um número expressivo de escolas. De acordo com o *Direção – Jornal do Administrador Escolar* (n° 8 de jan., 1997a, p. 3), da SEED/PR, “A adesão ao PROEM atingiu 90,51% das escolas de segundo grau do Paraná no final do ano passado [1996], o que representa 668 dos 738 estabelecimentos do Paraná.”

Sob a ótica dos colégios estaduais, o PROEM seria a possibilidade de suprir as necessidades escolares que não eram garantidas pela própria mantenedora, pois esta, para realizar qualquer reforma ou melhoria, passou a trocar os recursos do Programa, principalmente pelo fechamento dos cursos técnicos em nível médio. Assim, a manutenção das escolas públicas, que deveria ser uma obrigação da Secretaria, se transformou em um critério de barganha.

Cessar a oferta dos cursos técnicos em nível médio significou aderir a um elemento do PROEM, elemento que, na forma como foi conduzido pela Secretaria, transpareceu muito mais um caráter de persuasão do que algo voluntariamente constituído pelas escolas. Por outro lado, essa adesão não representou a correspondência integral das escolas às orientações do Programa.

Entende-se, portanto, que, apesar da SEED/PR ter anunciado uma “adesão” de 90,51% das instituições públicas ao PROEM, isso não anulou a possibilidade de essas escolas resistirem, ainda que sem intencionalidades definidas, a outras diretrizes propostas pelo Programa.

Reconhece-se, entretanto, que, entre as ações do PROEM, a determinação de fechamento dos cursos técnicos em nível médio foi a que causou maior embate entre a SEED/PR e os colégios estaduais que ofertavam a(s) habilitação(ões) profissional(is).

No início de 1997, interromperam-se as matrículas em grande parte dos cursos profissionalizantes e a compulsoridade pela educação geral se intensificou no Ensino Médio. Caso os alunos desejassem complementar a sua formação escolar,

poderiam freqüentar, posteriormente, os cursos técnicos no estilo “pós-médio”[9].

KUENZER (2001) destaca que o Ensino Médio brasileiro tem se configurado como o nível mais complexo no que diz respeito à sua concepção, à sua estrutura e à sua organização, devido ao seu caráter intermediário entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*. Esse caráter intermediário resulta na falta de identidade do Ensino Médio, inclusive física, pois o mesmo tem se desenvolvido nos “espaços ociosos” das escolas de 1º grau.[10]

No decorrer da história, o Ensino Médio tem apresentado uma dupla função: “...preparar para a continuidade de estudos e ao mesmo tempo para o mundo do trabalho que lhe confere ambigüidade, uma vez que esta não é uma questão apenas pedagógica, mas política, determinada pelas mudanças nas bases materiais de produção, a partir do que se define a cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação.” (KUENZER, 2001, p. 9-10)

Para KUENZER (2001), o mundo da produção e as diferentes classes sociais presentes nele contribuem para explicitar a dicotomia entre educação geral e educação específica. Desta forma, a dualidade estrutural compõe a categoria que melhor explica o formato assumido pelo Ensino Médio desde os anos de 1940, no Brasil.

Com base em uma abordagem que ratifica essa marca dual do Ensino Médio, pode-se citar a análise realizada por CASTRO (1997), o qual se pronuncia como especialista em educação do Banco Interamericano de Desenvolvimento.

Para CASTRO (1997), o segundo grau deve ofertar aos alunos a possibilidade para trabalhar ou para ingressar no ensino superior, pois esse autor

---

[9] BRUEL (2003), ao analisar alguns aspectos do PROEM, menciona que a expressão “pós-médio” foi retirada das versões do projeto de LDBEN proposto pelo Senador Darcy Ribeiro. Este projeto antecedeu o texto final da LDBEN 9.394/96 e coincidiu com o período em que o Programa foi elaborado. O Decreto Presidencial 2.208/97 (que normatizou a educação profissional no período de 1998 a 2004), no artigo 5º, denominou os cursos de Educação Profissional (separados do Ensino m,06(rso)ar

entende que os estudantes possuem aptidões e motivações diferentes. Assim, deixá-los juntos não seria a melhor alternativa. Nesse sentido, alguns alunos poderiam fazer parte da formação acadêmica, ou da técnica ou das duas juntas, sendo que em um período aconteceria o ensino acadêmico e, no contraturno, o ensino técnico. CASTRO também aponta como positiva a tendência seguida por outros países, países em que o nível secundário técnico caminha gradativamente para o nível de pós-secundário.

Numa perspectiva que contraria a fragmentação entre formação geral e técnica, as proposições de GRAMSCI, que datam do início do século passado, assinalam a possibilidade de uma "...escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre equanimemente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades do trabalho intelectual." (GRAMSCI, 1932, p. 63).

Gramsci se deparava, no contexto em que viveu, com a expressiva dicotomia entre a escola clássica (acadêmica) e a escola profissional. Entretanto, o autor entende que a superação dessa divisão e "o advento da escola unitária significa o início de novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial não apenas na escola, mas em toda a vida social. O princípio unitário, por isso, refletir-se-á em todos os organismos de cultura, transformando-os e emprestando-lhes um novo conteúdo." (GRAMSCI 1932, p. 73)

A constituição de uma escola que contemple a relação plena entre teoria e prática na formação dos seus alunos pressupõe a transformação da totalidade das relações sociais, no entanto o seu princípio pode se engendrar no contexto das relações sociais ainda fragmentadas.

O movimento histórico que revela a existência de propostas contraditórias para a educação confirmou, no período de implantação do PROEM, o predomínio da separação entre a educação geral e a formação profissional, sendo que a primeira deveria preceder ou ser concluída para que a educação profissional em nível técnico no formato "pós-médio" ocorresse ou fosse convalidada.

No entanto, mesmo diante dessas circunstâncias e da adesão quase maciça dos colégios ao fechamento dos cursos profissionais em nível médio, 26 desses cursos continuaram em funcionamento no Paraná, sendo que 12 da área agrícola e 14 dos cursos de formação de professores, o chamado de Curso de Magistério.

As estatísticas apresentadas pelos documentos do PROEM, acerca do Ensino Médio no Paraná são extremamente ilustrativas para se entender melhor o que significou a permanência desses 26 cursos técnicos em nível médio. Os dados apresentados abaixo correspondem ao Censo Escolar de 1995 e indicam que

> ...do total de matriculados no Ensino Médio, 41,5% refere-se a cursos de Educação Geral e 58,5% a ensino profissionalizante. Desse total, 0,8% refere-se a cursos destinados ao setor primário da economia, 4,6% ao setor secundário e 53,0% a cursos para o setor terciário. Neste último, a maior parcela de matrículas ocorreu em cursos de Contabilidade (32,2%) e de Magistério (23,6%). (PARANÁ. SEED. PROEM, 1996, p. 9)

Essas porcentagens evidenciam que mais da metade das vagas do Ensino Médio do Paraná, no período de implantação do PROEM, eram voltadas para o ensino profissionalizante, o que possibilita a indicação de um dos fatores responsáveis pela continuidade da oferta de formação profissional em nível médio nas 26 escolas. Apesar de a SEED/PR ter alegado que

> ...embora 185.718 alunos, em 1995, estivessem matriculados em cursos profissionalizantes, não se pode garantir a qualidade da formação profissional. Com a instalação dos onze Centros de Educação Técnica para os setores primário, secundário e terciário da economia e dos seis Centros Educacionais para Professores, que em sua plena capacidade terão 13.000 alunos matriculados, espera-se ofertar e garantir um ensino técnico profissional que efetivamente forneça a formação profissional e as competências exigidas pelo mercado de trabalho. (PARANÁ. SEED. PROEM, 1996, p.47)[11]

O fator quantitativo representa, entre outros, a relevância social que vinha sendo cumprida por esses cursos, pois a maioria dos freqüentadores do Ensino Médio optava pela trajetória da profissionalização, conforme ratificam os próprios dados oficiais apontados acima e as constatações de SILVA (1999), sobre a leitura que alunos do Ensino Médio faziam acerca da sua formação nesse nível de ensino, no período de efetivação do PROEM, pois,

> Dos 462 alunos envolvidos na pesquisa, 358 (77,5%) acreditam que os cursos que estão fazendo criam possibilidades de emprego, sendo apenas 42 do curso de Educação Geral. A

[11] Outros documentos/Jornais indicam 12 centros: *Jornal da Administração Escolar*, nº 23 de maio de 1998b; *Jornal Direção – Jornal da Administração Escolar*, nº 9, janeiro de 1998a.

Em 2000, a partir da Deliberação CEE/PR 002/00, os estabelecimentos de ensino que ofertassem unicamente a educação profissional em nível técnico foram denominados de Centro de Educação Profissional; no caso das instituições oficiais, chamou-se de Centro Estadual de Educação Profissional.

> sua avaliação é que o mercado de trabalho favorece a absorção de pessoal com ensino médio acrescido de um curso técnico. Referiram ainda que o estágio curricular acaba sendo a porta de entrada ou “o meio caminho andado” para o emprego. Alguns alunos informaram que foram legalmente contratados a partir do estágio realizado nas empresas, mesmo antes de terem concluído o curso técnico. As maior parte dos alunos que informou que o curso não abre possibilidades de emprego estava matriculada no curso de Educação Geral. (SILVA, 1999, p. 148)

Consideradas as abordagens que tratam a relação entre qualificação e emprego como algo não linear, não automático, é relevante destacar que, na interpretação dos alunos entrevistados pela autora, evidenciam-se as expectativas que os jovens depositavam na formação técnica de nível médio, principalmente porque vivenciavam e observavam experiências de ingresso no mercado de trabalho.

SILVA (1999) também destaca que, além da compreensão de que os cursos técnicos de nível médio poderiam mediar o ingresso em determinados empregos, este poderia garantir as condições necessárias para a continuidade dos estudos no ensino superior. Na visão desses alunos seria, portanto, necessário estudar para conseguir um emprego, e conquistá-lo representava a possibilidade de continuar os estudos na academia.

Com um significativo número de matrículas (23,6% dos 58,5% de matrículas que existiam no Ensino Médio técnico), o Curso de Magistério, no Paraná, tem uma trajetória diferenciada das demais habilitações profissionais. Ocorre que, durante os anos de 1980, o curso contou com um efetivo trabalho de elaboração da sua proposta curricular e com a representatividade dos seus professores nesse percurso. Isso contribuiu para um comprometimento maior das escolas acerca dos rumos destinados a esse curso.

De certa maneira, a atitude contundente do PROEM em promover o fechamento dos cursos técnicos em nível médio negou a história trilhada pelo Curso de Magistério no Paraná, o qual tinha consolidado uma prática de formação de professores e, portanto, assumido, no Estado, um compromisso social.

O curso de magistério se localiza no campo do direito à educação o que também o diferenciava das demais habilitações profissionais, habilitações que se voltavam diretamente ao comércio e/ou ao setor produtivo. Mas, o PROEM não tratou dessa diferenciação e o incluiu no conjunto dos cursos técnicos que deveriam ser fechados.

A idéia de que a readequação do Ensino Médio garantiria a qualidade de uma formação profissional é recorrente nos documentos analisados. A compreensão de que o poder público não teria condições de manter com qualidade um expressivo número de alunos nos cursos técnicos em nível médio foi um dos aspectos alegados para a redução da oferta e do tempo dessa formação.

O que foi denominado de “qualidade” pela SEED/PR e pelo Programa se manifestou como um aspecto negativo para muitas escolas que ofertavam a educação profissional em nível médio e para a comunidade de modo geral, pois a “qualidade” nos moldes do PROEM seria uma preparação profissional aligeirada e deslocada do Ensino Médio.

Com base no resgate dos movimentos de adesão e de resistência, nota-se que a adesão e a resistência podem ocorrer de maneira intencional e planejada, podem ocorrer por falta de condições de se viabilizarem as determinações oficiais e podem ser desprovidas de uma intencionalidade pré-estabelecida nas e pelas relações escolares.

De maneira particular, a adesão também pode ser conseqüência de um processo impositivo do Estado. A resistência também pode se constituir a partir das ressignificações que a escola faz diante do conteúdo e das orientações oficiais.

O Estado, como principal proponente das reformas, dos programas e das políticas educacionais de modo geral, desencadeou, no caso do PROEM, estratégias para que as escolas aderissem ao mesmo. Para isso, utilizou-se de diferentes formas de convencimento, como: defesa de argumentos, apresentação de dados e análises estatísticas, de reuniões para professores e diretores e desencadeou atitudes de persuasão e de recompensa/premiação.

2.2 Características gerais do regime de acumulação flexível

As freqüentes crises estruturais[12] do modo de produção capitalista apresentaram recentemente o movimento de rompimento com a hegemonia do

[12] “...no seu processo de desenvolvimento, o capital tem de lidar com um conjunto de contradições geradas pela articulação de, entre outros, dois elementos básicos: a concorrência intercapitalista e a luta antagônica com a classe trabalhadora.” (TUMOLO, 2001, p. 79). Tais elementos contribuem para as crises do modo de produção capitalista.

regime de acumulação[13] taylorista/fordista e a criação de novas estratégias de acumulação de riquezas, o que culminou no regime de acumulação flexível[14].

O regime de acumulação flexível é descrito por HARVEY (2002, p. 140) como a marca de

> ...um confronto direto com a rigidez do fordismo. Ela [a acumulação flexível] se apóia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional.

A acumulação flexível ou toyotismo[15] pode apresentar as seguintes características no que diz respeito à organização do trabalho:

> 1) sua produção é muito vinculada à demanda; 2) ela é variada e bastante heterogênea; 3) fundamenta-se no trabalho operário em equipe, com multivariedade de funções; 4) tem como princípio o *just in time*, o melhor aproveitamento possível do tempo de produção e funciona segundo o sistema de *kanban*, placas ou senhas de comando para reposição de peças e de estoque (que, no toyotismo, deve ser mínimo). (ANTUNES, 2001, p. 21)

A organização flexível do trabalho produz a quantidade adequada, sem grandes estoques, oferta uma grande variedade de produtos e tem como escopo o mercado consumidor de diferentes espaços geográficos. Outro elemento que expressa a flexibilidade da produção é a sua horizontalização, ou seja, as empresas descentralizam alguns serviços que anteriormente executavam e passam a contratá-los conforme as suas necessidades.

---

[13] Neste trabalho, o termo "regime de acumulação" é compreendido como aquele processo que "...descreve a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução de assalariados." (LIPIETZ, apud HARVEY, 2002, p. 117)

[14] Neste trabalho é adotada a expressão "acumulação flexível" cunhada por HARVEY (2002) para descrever o novo regime de acumulação do capital. Alguns autores, como ANTUNES (1998), ALVES (2000), GOUNET (2002) utilizam o termo toyotismo para descrever o mesmo processo.

[15] "A nova organização do trabalho foi implantada progressivamente, nas duas décadas de 1950 a 1970, na Toyota. Tem uma dupla origem (...): primeiramente, as empresas japonesas precisavam ser tão competitivas quanto as americanas, e depressa, sob pena de desaparecerem. Em 1945, logo após a derrota japonesa e no momento da ocupação aliada, o presidente da Toyota, Kiichiro Toyoda, declara que é vital 'alcançar os norte-americanos em três anos, sem o que será o fim da indústria automobilística japonesa'. A segunda origem é a necessidade de aplicar o fordismo no Japão, mas conforme as condições próprias do arquipélago (...)". (...). Taiichi Ohno, que foi por muito tempo vice-presidente da Toyota e é considerado o pai do toyotismo, acrescenta: 'Creio que foi essa a origem da idéia do tempo justo (*just-in-time*)'." (GOUNET, 2002, p. 25)

Assim, o toyotismo se estrutura a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, por meio da contratação de trabalhadores temporários ou subcontratados, dependendo das condições de mercado (ANTUNES, 1998).

A constituição do operário polivalente[16], capaz de realizar várias atividades e de trabalhar com várias máquinas, se expressa como a contraposição ao trabalhador típico do taylorismo/fordismo, o qual tinha como atributo a execução constante de uma mesma tarefa. Desta forma, as atividades que eram realizadas por vários trabalhadores passam a ser efetivadas por um número menor deles. Associada a essa flexibilização está a introdução de novas tecnologias de base microeletrônica e de novos padrões de gestão que requisitam a participação do trabalhador, por exemplo, por meio dos Círculos de Controle de Qualidade - CCQ ou das chamadas “caixas de sugestões”.

> A falácia da “qualidade total” passa a ter papel de relevo no processo produtivo. Os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ) proliferaram, constituindo-se como grupos de trabalhadores que são incentivados pelo capital para discutir o trabalho e desempenho, com vistas a melhorar a produtividade da empresa. Em verdade, é a nova forma de apropriação do saber fazer intelectual do trabalho pelo capital (ANTUNES, 2001, p. 21).

Um determinado regime de acumulação, além das mudanças relacionadas diretamente à produção, necessita articular-se com um novo “modo de regulamentação social e política”[17], que engloba

> A educação, o treinamento, a persuasão, a mobilização de certos sentimentos sociais (a ética do trabalho, a lealdade aos companheiros, o orgulho local ou nacional) e propensões psicológicas (a busca da identidade através do trabalho, a iniciativa individual ou a solidariedade social) desempenham um papel e estão claramente presentes na formação de ideologias dominantes cultivadas pelos meios de comunicação de massa, pelas instituições religiosas e educacionais, pelos vários setores do aparelho do Estado, e afirmadas pela simples articulação de sua experiência por parte dos que fazem o trabalho. (HARVEY, 2002, p. 119)

Os aspectos destacados na citação acima indicam que as mudanças que

---

[16] No caso da polivalência, pode-se destacar que esta “...de um lado aumenta as aptidões e portanto as responsabilidades do trabalhador, mas de outro não o remunera proporcionalmente e obriga-o a correr para todo lado ajudando seus colegas às voltas com diversas funções.” (GOUNET, 2002, p. 48)

[17] O que significa “...uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação, etc., que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução. Esse corpo de regras e processos sociais interiorizados tem o nome de modo de regulamentação.” (LIPIETZ, apud HARVEY, 2002, p. 117)

são necessárias para a efetivação de novos patamares de acumulação de riquezas pressupõem um processo de transformação no conjunto das relações sociais, o qual se configura de forma contraditória, portanto mediada por diferentes intenções e práticas que se manifestam na sociedade.

Entende-se, portanto, que as recentes mudanças do mundo do trabalho (de taylorismo-fordismo para a acumulação flexível) e o processo educacional de modo geral e nas especificidades que o mesmo assume no contexto escolar não são questões homogêneas e não se apresentam uniformemente em todos os tempos e em todos os espaços.

Com isso as possíveis reformulações comandadas, por exemplo, pelo Estado se originam e se consolidam com base em interesses sociais antagônicos.

Para GRAMSCI (2000, p. 41-42),

> O Estado é certamente concebido como organismo próprio de um grupo, destinado a criar as condições favoráveis à expansão máxima desse grupo, mas este desenvolvimento e esta expansão são concebidos e apresentados como a força motriz de uma expansão universal, de um desenvolvimento de todas as energias "nacionais", isto é, o grupo dominante é coordenado concretamente com os interesses gerais dos grupos subordinados e a vida estatal é concebida como uma contínua formação e superação de equilíbrios instáveis (o âmbito da lei) entre os interesses do grupo fundamental e os interesses dos grupos subordinados, equilíbrios em que os interesses do grupo dominante prevalecem, mas até um determinado ponto, ou seja, não até o estreito interesse econômico-corporativo.

O fato de o Estado e de as suas ações se configurarem no campo da contradição foi um dos determinantes para a constituição dos movimentos de adesão e de resistência às determinações oficiais contidas no PROEM.

Outra tendência apontada pelo Estado paranaense, típica do novo contexto de acumulação de riquezas da sociedade capitalista, foi a recessão de recursos para as políticas sociais. No caso do PROEM, essa questão apareceu de forma enfática na Educação Profissional pública. Educação que obteve uma expressiva redução do número de vagas, conforme já exposto, e, que contou com o apoio do Estado para que fosse assumida, em parte, pela iniciativa privada.

2.3 O setor produtivo e o ensino médio no Paraná: o que essa relação revela?

Sob o ponto de vista da SEED/PR, as características do regime de

acumulação flexível ditavam a urgência e a exigência de uma reformulação no Ensino Médio.

Na edição nº 9, de janeiro de 1998a, do *Direção – Jornal do Administrador Escolar* (p. 4-5), o então coordenador do PROEM, Ataíde Ferraza, solicitou a adesão absoluta das escolas ao Programa, alegando as vantagens competitivas que o Paraná teria com isso: “O Paraná está saindo na frente para que, até o ano 2000, a oferta do ensino médio esteja funcionando de acordo com a realidade econômica e social do Estado. Assim, formaremos pessoas que possam ser facilmente absorvidas pelo mercado de trabalho.”

Com base na idéia de uma ação mecânica entre a educação e o mercado de trabalho, articula-se uma rígida compreensão de que a educação é condição essencial para o desenvolvimento econômico dos países e dos indivíduos. Nesse sentido, o documento preliminar do Programa destaca

> ...que a **melhoria da qualidade da educação é questão central para a retomada do desenvolvimento estadual sob novas bases** [grifos nossos], visando a reestruturação produtiva eficaz, com igualdade de oportunidades, é urgente promover uma ampla reorganização do Ensino Médio e, por conseqüência, redirecionar a oferta do mesmo. Isto significa priorizar a educação geral e fortalecê-la como base para a formação profissional específica ou para a continuidade dos estudos em nível superior ou Pós-Médio. (PARANÁ. SEED. PROEM, 1996, p. 10-11)

A reorganização do Ensino Médio foi entendida pela SEED/PR como a condição *sine quo non* para o desenvolvimento econômico do Paraná. Com a finalidade de subsidiar esses pressupostos, a oferta educacional e a sua relação com o setor produtivo foram escopos de pesquisas encomendadas pela Secretaria.

O relatório de pesquisa emitido pela SEED/PR (1998), denominado *Diagnóstico, análise e perspectiva da articulação do sistema de ensino médio paranaense com o setor produtivo*, apresenta um panorama da demanda produtiva e do Ensino Médio na época de implementação do PROEM e também lança algumas possibilidades para o setor produtivo e para o Ensino Médio. Sendo assim, o relatório apresenta “...os resultados mais significativos encontrados, procurando sinalizar indicadores e formular alguns cenários prospectivos em função do crescimento econômico do Paraná.” (PARANÁ. SEED. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. PROEM. Centro de Integração de Tecnologia do Paraná, 1998, p. 3).

Pode-se dividir o conteúdo desse relatório da SEED/PR em dados, em informações e em análises que condizem com a realidade daquele momento, como é possível identificar informações e análises que apresentam potencialidades para o Ensino Médio, para a Educação Profissional e para o setor produtivo, principalmente a partir da instalação de empresas imbuídas da organização “flexível”. O relatório apresenta, portanto, dados concretos e projeções acerca do setor produtivo e da educação no Estado do Paraná.

Apesar de as ações do PROEM se intensificarem desde 1996, somente em 1998 a SEED/PR obteve de forma sistematizada alguns dados que poderiam contribuir para explicitar as finalidades do Programa, conforme consta na própria introdução do relatório de pesquisa: “Atualmente [1998] a SEED (Secretaria de Estado da Educação) não dispõe de estudos e pesquisas e de informações estatisticamente consistentes sobre as articulações do sistema de Ensino Médio com o setor produtivo, bem como sobre a absorção da mão-de-obra oriunda deste sistema, pelo setor produtivo.” (PARANÁ. SEED. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. PROEM. Centro de Integração de Tecnologia do Paraná, 1998, p. 3)

Esse aspecto revela que a SEED/PR formulou e encaminhou um Programa que reformava o Ensino Médio e a Educação Profissional sem ao menos ter um diagnóstico elaborado sobre a realidade que permeava a relação entre o mundo do trabalho e o Ensino Médio, ou seja, mesmo sem um diagnóstico, utilizava-se do discurso de que a reestruturação produtiva seria determinante de uma formação geral para o trabalho, e, esta, por sua vez, contribuiria para o crescimento econômico do Paraná e para a formação de jovens que seriam “facilmente absorvidos” pelo mercado de trabalho.

Segundo os dados do relatório (1998), no Paraná (1994-1996), 59,0% da mão-de-obra absorvida pelo mercado de trabalho apresentava “baixa qualificação” e 26,5% dos trabalhadores que estavam no mercado de trabalho possuíam o Ensino Médio incompleto e completo. No ano de 1994, o maior número de egressos do Ensino Médio era ofertado pelas seguintes especialidades: “Professores de Ensino Fundamental” (17,40%), “Auxiliares de Escritório” (16,87%), “Agentes Administrativos” (11,22%) e “Vendedores de Comércio Atacadista/Varejista” (7,8%).

Essas especialidades correspondiam a 53,29% da mão-de-obra com Ensino Médio completo que se encontrava no mercado de trabalho.

No período investigado é possível notar que os alunos egressos das especializações profissionais que eram ofertadas pelo Ensino Médio ocupavam um pouco mais da metade das vagas de emprego voltadas para esse nível de ensino, o que revela, outra vez, a importância social desses cursos, tanto para aqueles que buscavam uma habilitação profissional como para os empregadores que contratavam em maior quantidade a mão-de-obra especializada.

Em 1996, o Ensino Médio proporcionava de maneira predominante a formação em cursos profissionalizantes, com cerca de 45 cursos no Estado, sendo que os mais expressivos eram o de Contabilidade (56,4% das matrículas) e o curso de Magistério (26,4% de matrículas). Da distribuição geral de matrículas ofertadas pelo segmento público, 40,2% correspondiam ao curso de educação geral (PARANÁ. SEED. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. PROEM. Centro de Integração de Tecnologia do Paraná, 1998).

Das habilitações profissionais que estavam disponíveis em todas as mesorregiões do Estado, o "Auxiliar ou Técnico em Contabilidade" e o "Magistério" foram as que apresentaram o maior número de concluintes. O curso de Magistério demonstrou uma variação positiva de 38,41% durante o período estudado (1994/96) (PARANÁ. SEED. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. PROEM. Centro de Integração de Tecnologia do Paraná, 1998).

O Curso de Magistério era um dos mais expressivos nas dimensões apresentadas acima, pois tinha o maior número de vagas, o que se articulava com o fator de ter o maior número de aproveitamentos na relação de matrículas e de concluintes.

Esses dados auxiliam na definição de outro elemento que contribuiu para a resistência ao fechamento desses cursos, pois a visibilidade do Curso de Magistério se estendia por todo o Estado, tanto do ponto de vista quantitativo como sob *status* de um curso que formava "professores". Obviamente que a interpretação da SEED/PR era divergente e, com isso, a Secretaria apresentava a necessidade da cessação desses cursos como um critério para oferecer uma formação "verdadeiramente de qualidade" nos cursos "pós-médios", negando com isso os próprios dados que apresentavam a relevância de tais cursos para a sociedade.

Outras informações extraídas do relatório foram tomadas pela SEED/PR de forma linear para demonstrar que havia uma disparidade entre o número de concluintes e a oferta de emprego, sendo que o primeiro era maior que as vagas de empregos disponíveis.

Essa questão é mencionada em diferentes trechos do relatório e apresenta a intenção de justificar o PROEM, uma vez que haveria uma "inadequação" entre a oferta educacional e a demanda do setor produtivo. Alegava-se, com isso, que ocorria uma "...acentuada desproporção entre a variação apresentada pela oferta de especialidades ocupacionais e número de concluintes, sendo o último muito maior que a oferta de emprego." (PARANÁ. SEED. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. PROEM. Centro de Integração de Tecnologia do Paraná, 1998, p. 12)

Para sustentar a tese da "inadequação", o relatório demonstra alguns dados sobre a redução da oferta de vagas de trabalho para determinadas especializações:

> As especialidades ocupacionais ligadas aos principais cursos, em termos de matrículas e concluintes, tiveram redução da demanda de pessoal. A especialidade ocupacional "Professores de 1º grau", ligada ao curso de "Magistério", teve uma redução de oferta de cerca de 8% no período analisado (dez/94 a jul/97). Esta situação repete-se também para a especialidade "Auxiliares de Contabilidade, Caixas e Trabalhadores Assemelhados" ligada ao curso de Contabilidade, que apresentou uma queda de 12% no período analisado. **É importante notar, também, que os concluintes deste curso no ano de 1996 representavam cerca de 30% a mais que as vagas encontradas no setor produtivo**, **independente do nível de formação. Portanto, fica claro que dificilmente os profissionais concluintes deste curso poderão obter colocação no mercado de trabalho, indo a imensa maioria dos concluintes trabalhar em especialidades que não à de sua formação** [grifos nossos] (PARANÁ. SEED. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. PROEM. Centro de Integração de Tecnologia do Paraná, 1998, p. 27).

A abordagem direta entre a especialização profissional e o número de vagas no mercado de trabalho desconsidera as contradições presentes nas relações sociais de produção típicas do capitalismo e trata a falta de emprego em determinada área como uma mera questão de qualificação, resumindo a questão a uma inadequação entre a formação profissional ofertada pela escola e demanda do setor produtivo. O relatório destaca, contudo, que

> ...**a dificuldade de colocação do egresso do Ensino Médio, seja em função da inexistência de vagas em cargos semelhantes a sua formação, ou em função de que os cargos já estão preenchidos** [grifos nossos]. (...) o aluno forma-se e, ao procurar emprego em sua especialidade, simplesmente não a encontra nas empresas. Com o tempo, passa a procurar outra atividade qualquer, mesmo não sendo ligada à área de

> formação. (PARANÁ. SEED. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. PROEM. Centro de Integração de Tecnologia do Paraná, 1998, p. 29)

A inexistência de vagas de emprego para cargos semelhantes à formação do egresso do Ensino Médio pode significar a real desnecessidade por determinada especialização, pode significar a falta de empresas que "absorvam" essa mão-de-obra especializada numa região específica, pode significar a verdadeira extinção da especialização profissional ou ainda pode significar, no contexto geral, a falta de vagas de empregos. Segundo MARX (2005, p.739-740),

> ...com o progresso da acumulação, vemos que: um capital variável maior põe em movimento maior quantidade de trabalho sem recrutar mais trabalhadores; um capital variável da mesma magnitude põe mais trabalho em ação, utilizando a mesma quantidade de força de trabalho (...).
> (...)
> O trabalho excessivo da parte empregada da classe trabalhadora engrossa as fileiras de seu exército de reserva, inversamente, a forte pressão que este exerce sobre aquela, através da concorrência, compele-a ao trabalho excessivo e a sujeitar-se às exigências do capital. A condenação de uma parte da classe trabalhadora à ociosidade forçada, em virtude do trabalho excessivo da outra parte, torna-se fonte de enriquecimento individual dos capitalistas e acelera ao mesmo tempo a produção do exército industrial de reserva, numa escala correspondente ao progresso da acumulação social.[18]

Guardadas as especificidades do contexto histórico abordado por Marx, é relevante destacar que, com o regime de acumulação flexível, o capital intensifica as relações de exploração do grupo de trabalhadores empregados e de maneira significativa contribuiu para o aumento de desempregados. Compreende-se, portanto, que a explicação sobre o desemprego não pode ser resumida à "inadequação" entre a qualificação profissional e os postos de trabalho.

A alegação da SEED/PR de que a retomada do desenvolvimento econômico teria como necessidade um Ensino Médio pautado na educação geral contrasta com

[18] As relações contraditórias entre capital e trabalho contribuíram para que os trabalhadores encontrassem formas de reagir diante desse quadro de exploração, pois "...quando os trabalhadores descobrem que, quanto mais trabalham, mais produzem riquezas para os outros, quanto mais cresce a força produtiva de seu trabalho, mas precária se torna sua função de meio de expandir o capital; quando vêem que a intensidade da concorrência entre eles mesmos depende totalmente da pressão da superpopulação relativa; quando, por isso, procuram organizar uma ação conjunta dos empregados e desempregados através dos sindicatos etc., para destruir ou enfraquecer as conseqüências ruinosas daquela lei natural [lei da oferta e da procura] da produção capitalista sobre sua classe (...)." (MARX, 2005, p. 744). Ainda que, na realidade atual, a organização sindical não tenha o mesmo vigor de períodos históricos anteriores, a contradição entre capital e trabalho é forte expressão presente nas relações sociais de produção.

os dados coletados na maioria das 1200 empresas investigadas pela pesquisa encomendada pela Secretaria. Segundo o Relatório

> ...o setor produtivo ainda não está a exigir uma qualificação melhor de seus funcionários (ainda não deflagrou ações efetivas, para modernização da produção) especialmente a Indústria. Mesmo nas de grande porte a exigência básica para a mão-de-obra, na área técnico-operacional, ("chão de fábrica") é apenas o 1º grau completo, na imensa maioria das empresas pesquisadas. Deve-se destacar que esta situação, representativa do todo, tem significativa mudança quando analisadas empresas com tecnologia e gestão modernas, que tem como exigência básica, para o funcionário de produção, 2º grau completo. (PARANÁ. SEED. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. PROEM. Centro de Integração de Tecnologia do Paraná, 1998, p. 29)

A obrigatoriedade da formação geral no âmbito do Ensino Médio atenderia às exigências da acumulação flexível, a qual pressupõe um trabalhador polivalente e capaz de realizar diversas atividades. Entretanto, a demanda por esse trabalhador não era um requisito predominante em boa parte das empresas consultadas pela pesquisa.

O relatório ilustra a nova tendência produtiva e apresenta dados sobre 11 empresas que chegaram ao Paraná. Das 5.837 vagas que seriam ofertadas, 3.705 (63,5%) se destinariam aos candidatos com Ensino Médio completo. Do montante de vagas para esse nível educacional, 3.273 (88%) seriam para a área de supervisão ou "chão de fábrica" e 12%, cerca de 432 vagas, se voltariam para áreas administrativa ou comercial. Isso representaria uma exigência mais acentuada por parte dessas empresas (PARANÁ. SEED. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. PROEM. Centro de Integração de Tecnologia do Paraná, 1998).

De modo geral e com base em algumas previsões, o Relatório demonstra que a maioria das vagas ofertadas por essas empresas seria para egressos do Ensino Médio e que as "empresas modernas" exigiram trabalhadores com grau maior de instrução para realizar as atividades de "chão de fábrica".

Entretanto, a tendência por graus de instrução mais elevados nos setores operacionais e administrativos necessariamente não representa a demanda por "mais conhecimentos", uma vez que o empresário teria à sua disposição um expressivo contingente de trabalhadores,[19] podendo optar pela contratação de uma

[19] Com base em MARX (2004), pode-se afirmar que, no capitalismo, a força de trabalho (capacidade de trabalho) se tornou uma mercadoria e o seu preço passou a ser regulado pela lei da oferta e da procura, portanto, quanto maior a oferta da mercadoria força de trabalho, menor será o

força de trabalho “mais qualificada”, ainda que fosse para realizar atividades simples. Desta forma, a ampliação do número de trabalhadores egressos do Ensino Médio na área operacional não significa, de forma absoluta, uma complexificação do trabalho de “chão de fábrica”, o que também indica que a incorporação de novas tecnologias não garante, por si só, a exigência de conhecimentos mais elaborados.

Quanto a essa incorporação de novas tecnologias e a sua repercussão sobre a qualificação da mão-de-obra, sabe-se que, desde o início dos anos 1990, várias pesquisas indicam algumas peculiaridades da reestruturação produtiva no Brasil, como a: “...difusão relativamente baixa de equipamentos e sistemas de base microeletrônica, ao lado de uma difusão muito mais significativa de mudanças organizacionais (...)” (SALERNO, 1994, p. 56). Da mesma forma, é possível existir, numa mesma empresa, diferentes tipos de tecnologias e de organizações do trabalho, por exemplo, trabalhadores que atuam no padrão fordista e outros que desenvolvem atividades de cunho flexível. Mesmo sendo direcionamentos organizacionais distintos, não quer dizer que são opostos, uma vez que a sua articulação supre as necessidades de acumulação (MACHADO, 1994).

Com isso, não se descarta a possibilidade de “maior qualificação” para a realização do trabalho técnico-operacional. Não se compreende, no entanto, que esse fator sozinho explicaria a ampliação do número de egressos do Ensino Médio na área de produção.

MEINERS (1998) realizou um estudo sobre os impactos dos investimentos automobilísticos no Paraná e destaca que as firmas que se instalaram ou já estavam no Estado[20] adotaram o modelo enxuto, ou seja, a terceirização de serviços, o *just in time* (produção sob encomenda, somente o necessário no tempo certo), os programas de qualidade total, etc. O autor destaca que as unidades da Chrysler/Daimler Benz de Curitiba e Córdoba na Argentina incorporaram, de forma eficiente, o modelo enxuto, mesmo com um grau reduzido de automação, e que as fábricas possuem apenas um robô para colagem de vidros.

---

seu preço no mercado. Esse aspecto é de suma importância para o capitalismo, uma vez que este pode adquirir a força de trabalho pelo preço inferior ao seu real valor. Contraditoriamente, os trabalhadores se organizam, por exemplo, através de sindicatos e lutam contra a perda de valor da força de trabalho.

[20] Podem-se destacar as seguintes indústrias: Volkswagen, que realizou parceria com a Audi, a Renault e a Chrysler, que realizou fusão com a Daimler Benz.

Estes dados novamente demonstram que as novas formas de organização e de gerenciamento do trabalho ou de relações comerciais que as indústrias estabelecem, obrigatoriamente, não remetem à implantação de tecnologias mais avançadas. Mesmo ao se considerar que as indústrias que chegaram ao Paraná durante a década de 1990 apresentavam um aparato tecnológico mais sofisticado do que o presente no parque produtivo já instalado, isso não garantiria que todos os trabalhadores tivessem acesso a essas inovações.

A prestação de serviços tem se apresentado como um dos maiores geradores de emprego, mais do que a própria indústria. Estimativas de um estudo datado de 1998 indicam essas características:

> A matriz de impactos totais mostra que serão os segmentos terciários (serviços e comércio) os mais beneficiados e geradores de empregos indiretos, uma vez que, se é possível para uma montadora realizar parte de seu fornecimento normal de componentes em outras regiões ou no exterior, será mais comum que os suprimentos de serviços empresariais e familiares sejam atendidos localmente. Pode-se, assim, estimar que pelo menos mais de 40% dos postos de trabalho a serem gerados no Paraná sejam do setor terciário. (MEINERS, 1998, p. 42)

A atividade realizada pelo setor terciário não comporta um grau expressivo das chamadas novas tecnologias. Os dados da reestruturação produtiva no Paraná apontavam, portanto, muito mais para o desenvolvimento de postos de trabalho voltados ao trabalho simples[21], do que para a ampliação do *locus* de trabalho complexo.[22]

NOJIMA (1999, p. 86) identifica o baixo investimento em tecnologias quando realizou uma pesquisa para saber sobre os vários condicionantes competitivos das indústrias paranaenses no setor alimentar. Acerca das condições de produção e inovação, o autor apresenta o seguinte quadro:

> ...reduzida difusão de laboratórios de análise qualitativa (com mais de 50% sem qualquer tipo de laboratório) e o baixo volume de investimentos em 1998 na implantação de novos

[21] Este "...se origina também da situação precária de certas camadas da classe trabalhadora, situação que as impede, mais que as outras, de reivindicarem e obterem o valor de sua força de trabalho." (MARX, 2004, p. 230-231)

[22] Por trabalho complexo, entende-se "...o trabalho que se considera superior, mais complexo, é dispêndio de força de trabalho formada com custos mais altos, que requer mais tempo de trabalho para ser produzida, tendo, por isso, valor mais elevado que a força de trabalho simples". (MARX, 2004, p. 230-231)

> e/ou na expansão de antigos laboratórios na indústria como um todo e no interior de seus ramos de atividade. Ainda assim, cerca de 70% das empresas promoveram algum tipo de melhoria técnica em suas linhas de produção, traduzindo-se principalmente na renovação do parque de equipamentos. Contudo, tratou-se de uma atualização tecnológica excessivamente gradual em função do predomínio de inversões em novos equipamentos de valores proporcionalmente baixos em relação ao faturamento – das 63% que investiram em equipamentos em 1998, 50,6% aplicaram o relativo a menos de 5% do seu faturamento. Na área de inovação, revela-se reduzido acúmulo de capacitação e um tipo de cultura empresarial pouco voltada à Pesquisa & Desenvolvimento, tendo em vista que apenas 11,1% das empresas mantêm laboratórios com esse fim.

Os dados sobre Pesquisa & Desenvolvimento apresentados pelo setor alimentar no Paraná ilustram uma situação que não destoa do contexto geral, pois, conforme já foi citado anteriormente, a introdução dos preceitos da acumulação flexível no Brasil manifestou parcos investimentos em tecnologia, mas manifestou de forma mais intensa as modificações gerenciais.

A perspectiva que aponta a exigência de readequação da formação do trabalhador de acordo com as mudanças mercadológicas é enfatizada pelo conceito de empregabilidade, o qual "...tem sido utilizado para referir-se às condições subjetivas da **integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho** [grifos da autora] e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho, considerando o que os empregadores definem por competência." (MACHADO, 1998, p. 18)

A empregalibilidade seria o conjunto de capacidades individuais, sendo que uma das questões centrais dessa lógica é depositar na qualificação a "garantia" de acesso e permanência no mercado de trabalho.

Sobre o mercado de trabalho no período de efetivação do PROEM, é relevante destacar alguns aspectos.

No primeiro trimestre de 1998, estudos sobre o emprego/desemprego no Paraná apresentaram um crescimento do número de empregos, conforme as informações apresentadas pela tabela abaixo:

TABELA Nº 1 – FLUXO DA MÃO-DE-OBRA, POR SETORES – PARANÁ – JANEIRO A ABRIL - 1998*

Setores Econômicos	Total de Admissões (1)	Total de Desligamentos (2)	Crescimento Líquido (1-2)

* Essa tabela foi extraída do Boletim da Celepar, ano 13, n. 02 – 2º trimestre, 1998.

Extr. Mineral	1.983	863	1.120
Ind. De Transformação	49.007	48.681	326
SIUP's	1.027	1.814	-787
Const. Civil	21.058	20.077	981
Comércio	45.828	45.815	13
Serviços	60.984	56.775	4.209
Adm. Pública	3.607	4.706	-1.099
Agropecuária	7.318	5.245	2.073
Outros	249	408	-159
TOTAL	**191.061**	**184.384**	**6.677**

Fonte: Ministério do Trabalho – Cadastro Geral de Empregados e Desempregados – lei 4.923/65.
SIUP's= Serviços Industriais de Utilidade Pública.
Elaboração: SERT/ULT

O quadro do mercado de trabalho estadual demonstra um aumento do número de vagas de trabalho, no entanto esse aumento é menor do que a rotatividade da força de trabalho. Assim, deve-se considerar que nem sempre os trabalhadores que estão empregados permanecem nos postos de trabalho, pois a rotatividade da força de trabalho é expressiva. Por exemplo, os dados da tabela acima revelam que o setor do comércio contratou 45.828 trabalhadores e 45.815 trabalhadores foram desligados da atividade comercial. Isso representa que houve um alto indicie de substituição de mão-de-obra, ou seja, a admissão também foi possível porque ocorreu o desligamento, o que configura muito mais um contexto de substituição de trabalhadores do que de criação de novos postos de trabalho, apesar de estes existirem.

Outros setores, como o da Administração Pública e o dos Serviços Industriais de Utilidade Pública, desligaram mais trabalhadores do que admitira. Isso representa que o crescimento do número de empregos não se apresenta de maneira homogênea em todos os setores da economia.

Assim, a justificativa de que o desemprego é responsabilidade das "condições de empregabilidade" do trabalhador contribui para mascarar a realidade, a mesma que revela uma intensa racionalização do trabalho e a conseqüente diminuição do índice de empregos em determinados setores, conforme a própria situação que o Estado do Paraná apresentou, visto que "...a estrutura produtiva do

parque estadual passou por processo de racionalização, via redução do emprego (que cresce apenas 1,16% entre 1992 e 2000, segundo a FIEP) (...)" (NOJIMA, 2002, p. 28).

Em contrapartida ao aumento de empregos apresentado no primeiro trimestre de 1998 no Paraná, o período de 1992 a 2000 demonstrou que o fator determinante foi a diminuição dos postos de trabalho, o que simboliza a vulnerabilidade do crescimento dos índices de emprego.

Desta forma, o grau de escolaridade pode ser muito mais um requisito de seleção de mão-de-obra do que uma necessidade efetiva de saberes elaborados para a realização de determinadas tarefas.

Sob a égide da empregabilidade, a qualificação é defendida como porta de entrada para o mercado de trabalho e a responsabilidade pelo ingresso, ou não, na vida produtiva seria do indivíduo. Então caberia a cada trabalhador se qualificar e, diante das suas capacidades e competências, galgar as vagas de emprego disponíveis, ou criar alternativas "informais" de sobrevivência.

Essa perspectiva se articula com a idéia de que o novo trabalhador precisaria desenvolver diversas competências e habilidades. Nesse sentido, o Relatório (1998) destaca que as habilidades e competências mais requisitadas pelas empresas investigadas eram:

> Abordagem voltada para o cliente; uso da matemática: idéia de grandeza, conhecimento básico de estatísticas, desenvolvimento do raciocínio lógico; Habilidade interpessoal e capacidade de trabalhar em equipe; abordagem voltada para a qualidade e produtividade; Capacidade de comprometer-se com os valores, objetivos e filosofia da empresa; Bom uso da Língua Portuguesa: leitura, interpretação de textos e redação de mensagens apropriadas. (PARANÁ. SEED. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. PROEM. Centro de Integração de Tecnologia do Paraná, 1998, p. 15)

Com exceção da matemática e da língua portuguesa, a aprendizagem dos demais critérios acima mencionados dispensa o acesso ao conhecimento elaborado, pois configuram um conjunto de comportamentos passíveis de serem aprendidos no contexto das relações sociais de produção. A própria pesquisa constatou, no entanto,

> ...que o setor produtivo paranaense não está adequadamente ajustado às rápidas mudanças que uma economia competitiva como atual exige. Alguns pressupostos em relação à exigência de algumas habilidades ou competências para os profissionais

> egressos do Ensino Médio não foram validados, entre estes podem ser citados: o conhecimento de língua inglesa, a visão empreendedora, uso de computador e conhecimento básico de informática, raciocínio abstrato e outros. (PARANÁ. SEED. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. PROEM. Centro de Integração de Tecnologia do Paraná, 1998, p. 16)

Esses aspectos comprovam, mais uma vez, o caráter híbrido das mudanças do mundo do trabalho no contexto paranaense. Ao mesmo tempo em que se advoga uma reformulação no Ensino Médio e na Educação Profissional para atender às novas demandas produtivas, estas se manifestam, de maneira bastante diversificada por vezes, bastante tímidas.

Se a intenção do PROEM era reformular o Ensino Médio para adequá-lo à acumulação flexível, percebe-se que mais expressiva que essa necessidade se encontrava a de reduzir a oferta de vagas públicas em cursos técnicos de nível médio.

Sabe-se que esses cursos exigem uma determinada estrutura de materiais da área técnica, de bibliografias específicas, de laboratórios, entre outros, o que pode acarretar um montante de recursos maiores que os necessários para o Ensino Médio de educação geral. Considere-se especialmente que a diminuição do número de vagas para a educação profissional nos colégios públicos (de 185.718 para 13.000 vagas) não foi recíproca ao setor privado, o qual, a partir da reforma, pôde ampliar o seu poder de oferta de cursos profissionalizantes.

Esse movimento pode ser visualizado nos primeiros anos de implantação do Programa, pois, em 1998/1999, a rede particular de ensino possuía mais cursos autorizados do que a rede estadual, sendo 21 cursos para a primeira contra apenas 6 cursos autorizados para a segunda (PARANÁ. SEED/PR. PQE, 1999, apud SILVA 1999, p. 163).

CÊA (2005, p. 11), ao referenciar o PROEM, menciona que se constitui no Paraná “...um profundo processo de mercantilização da educação, especialmente por meio da desqualificação do ensino médio e da transferência da responsabilidade sobre a educação profissional para a iniciativa privada, com manutenção do financiamento público.”

O PROEM, contudo, se manifestou, aparentemente, como um programa que resgataria as condições de acessibilidade dos egressos do Ensino Médio ao

mercado de trabalho, pois ofereceria uma ampla base de conhecimentos gerais que permitiriam transitar por diferentes atividades profissionais.

Percebe-se que o desenvolvimento do regime de acumulação flexível que se engendrou no Paraná a partir da década de 1990 possuía como principais características a reorganização do governo paranaense, a racionalização do trabalho, o aumento do setor terciário, os aspectos da gerência e de organização do trabalho nos padrões toyotistas e, de forma tímida, apresentava a necessidade de um trabalhador com competências e habilidades flexíveis, o que revela que este elemento serviu muito mais como uma justificativa para a implantação do PROEM do que como uma expressiva necessidade da maioria das empresas do setor produtivo. Ainda que, naquela época, o "novo trabalhador" fosse uma "expressiva necessidade" do mercado de trabalho, não há, em qualquer período histórico, uma garantia de que a escola recepte as determinações mercadológicas e as orientações oficiais de maneira linear, mecânica e absoluta, justamente por se tratar de um espaço contraditório.

O presente capítulo reconstituiu a origem do processo de adesão e de resistência que os colégios estaduais desencadearam diante do PROEM, principalmente perante as determinações oficiais para o fechamento dos cursos de Ensino Médio que ofertavam a Educação Profissional.

A trajetória de reivindicação pela permanência desses cursos culminou, entre outros fatores, na Resolução nº 4.394/96 que possibilitou aos colégios estaduais a decisão de adesão ou não ao PROEM. Nesse sentido, a SEED/PR definiu como condição para o recebimento dos recursos do Programa o fechamento dos cursos técnicos em nível médio. Diante da situação precária que se encontravam os colégios estaduais, a decisão que prevaleceu foi a de fechamento dos cursos técnicos, sendo que apenas 26 escolas públicas do Paraná permaneceram com a oferta do Ensino Médio profissionalizante.

O pano de fundo da discussão apresentada nesse trabalho, refere-se as recentes mudanças do mundo do trabalho. Tal abordagem fez-se necessário, pois ao resgatar o processo de constituição do PROEM, notou-se uma recorrência de argumentos com o intuito de justificar as reformulações no Ensino Médio e na Educação Profissional devido às mudanças produtivas. Sob essa ótica a SEED/PR defendeu a organização de um Ensino Médio pautado em conhecimentos gerais e

de uma formação profissional alicerçada por de competências gerais. A Secretaria argumentava que o modelo pré-existente ao PROEM estava obsoleto e não se coadunava com as exigências do mercado de trabalho. Com base em tais considerações da Secretaria, buscou-se saber sobre as características gerais do atual regime de acumulação do capitalismo e a sua relação com a realidade paranaense, típica do período de implantação do Programa.

Constatou-se que as prerrogativas tomadas como justificativa para a reformulação do Ensino Médio e da Educação Profissional se evidenciavam muito mais no discurso proferido pela SEED/PR do que no contexto produtivo estadual, pois segundo os dados apresentados pela própria Secretaria, grande parte das empresas investigadas não apresentava o perfil da atual reestruturação produtiva. Com isso, percebeu-se que a principal intenção da Secretaria, quando tratava do fechamento dos cursos técnicos em nível médio era a racionalização de recursos públicos para esse setor, inclusive com incentivos para a ampliação desses cursos pela via privada.

Contudo, tal encaminhamento não se desarticulava da configuração estatal típica do no regime de acumulação, configuração que remete às práticas mínimas do Estado perante as políticas sociais, nesse caso políticas públicas de qualificação profissional.

Diante das questões pertinentes à formação humana, algumas diretrizes para as propostas pedagógicas e conseqüentemente para os currículos do Ensino Médio da Educação Profissional foram empreendidas pelo PROEM. Essa questão será tratada no próximo capítulo, com a intenção de identificar as principais premissas curriculares e as principais ações do PROEM/SEED/PR no que tange as reformulações das propostas curriculares.

3. AS PROPOSIÇÕES DO PROEM PARA O CURRÍCULO E PARA A PROPOSTA PEDAGÓGICA DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO E DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As reestruturações curriculares do Ensino Médio e da Educação Profissional eram componentes do PROEM e foram amplamente divulgadas pela SEED/PR, pois compreendia-se que o currículo era um forte elemento de transformação desse nível de ensino e dessa modalidade de educação.

Apesar de o PROEM não ter sido um programa exclusivo de reforma curricular, nota-se que o currículo, por vezes, assumiu um caráter enfático nas suas atividades, e, ainda, evidencia-se, no conteúdo expresso nos documentos do Programa, o ideário de que a reorganização curricular seria a panacéia para todas as dificuldades educacionais.

No sentido da mudança curricular, em janeiro de 1997, a SEED/PR anunciou, no *Direção - Jornal do Administrador Escolar* (nº 8, 1997a, p. 3), que em março daquele ano iniciariam as discussões sobre a grade curricular para o Ensino Médio e sobre as novas especialidades para o ensino “pós-médio”, com previsão de conclusão até o fim de 1998. Nesse mesmo ano foi divulgado, porém, que o processo de efetivação do novo currículo do Ensino Médio ocorreria em 1999.

Em meados de 1997, a Secretaria também publicou um informativo que apresentava várias perguntas e respostas acerca das mudanças engendradas pelo PROEM. Questionada sobre qual seria a concepção de currículo que entraria em vigor, a SEED/PR respondeu que a construção da mesma tinha sido iniciada em março daquele ano e seria construída pelos professores do Ensino Médio. Para tanto, estavam previstos encontros regionais para os meses de julho e agosto. Conforme outra pergunta contida nesse informativo, é possível perceber que, em 1997, apesar da efetivação das primeiras turmas do chamado novo Ensino Médio, ainda não existia uma composição curricular reformulada para esse nível de ensino (PARANÁ. SEED. Educação – Canal Aberto para um Novo Tempo, nº 12, 1997b).

Ao mesmo tempo em que se aventava a urgência na mudança da formação ofertada pelo Ensino Médio e de que o currículo seria um dos catalisadores desse processo, as primeiras turmas da “nova educação geral para o trabalho e cidadania” realizavam os seus estudos sem a orientação curricular “reformulada”.

Com relação às escolas que não cessaram os cursos técnicos em nível médio, a informação prestada naquele momento foi a de que o novo currículo deveria "...ser aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e, portanto, (...) implantado em todos os estabelecimentos que ofertem o ensino médio, uma vez que o conselho legisla para todo o sistema educacional de ensino." (PARANÁ. SEED. Educação – Canal Aberto para um Novo Tempo, nº 12, 1997b, p. 9-10).

Isso indica que as escolas que resistiram ao fechamento do Ensino Médio profissionalizante deveriam seguir as instruções gerais para o currículo, portanto, de certa forma, teriam que "aderir" a alguns pressupostos do PROEM.

De modo geral, as orientações oficiais para o currículo, apesar de apresentarem o predomínio de diretrizes obrigatórias e, conseqüentemente, poucas possibilidades legais de deliberações autônomas por parte das escolas, não garantem por si só a sua real efetivação no contexto escolar, pois, assim como a escola, o currículo é "...portador, ao mesmo tempo, de uma razão que tem privilegiado a adaptação, mas que, contraditoriamente, anuncia a possibilidade de emancipação, permite tomar a escola como depositária das contradições que permeiam a sociedade". (SILVA, 2003, p. 63)

Sob essa ótica, mesmo diante dos critérios da legalidade e da obediência às determinações do Conselho Estadual de Educação, as escolas paranaenses que permaneceram com a oferta de cursos técnicos no Ensino Médio, bem como as que cessaram a sua oferta, não estariam limitadas às determinações oficiais, justamente pelo fato de realizarem mediações no campo curricular.

Para efetivar as suas ações, o PROEM foi dividido em três subprogramas, os quais foram subdivididos em componentes e estes apresentavam diversas atividades que visavam efetivar o Programa, conforme pode ser observado no quadro abaixo:

1 Subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio	
1.1 Componente Insumos para Otimização	
1.1.1 Atividade Microplanejamento	1.1.3 Atividade Adaptação Física e Infa-Estrutura
1.1.2 Atividade Censo de Professores	1.1.4 Atividade Unidades Móveis de Assistência às Escolas

1.2 Componente Insumos para Melhoria da Qualidade Educacional	
1.2.1 Atividade Desenvolvimento Curricular	1.2.4 Atividade Informática e Software Educacionais
1.2.2 Atividade Inovação Técnico-Pedagógica	1.2.5 Atividade Livros Texto
1.2.3 Atividade Produção de Recursos de Aprendizagem	1.2.6 Atividade Material Bibliográfico de Referência
1.3 Componente de Recursos Humanos e Componente Melhoria da Qualidade para Formação de Professores	
1.3.1 Atividade Capacitação dos Profissionais da Educação	1.3.4 Atividade Incentivos para Desenvolvimento de Competência Profissional
1.3.2 Atividade Plano de Carreira e Estatuto do Professor	1.3.5 Atividade Revista Educacional Interativa
2 Subprograma Modernização da Educação Técnica Profissional	
2.1 Regionalização da Oferta de Educação Técnica Profissional	
2.1.1 Atividade Infra-Estrutura dos Centros de Educação Técnica Profissional	2.1.3 Atividade Modernização Curricular
2.1.2 Atividade Estudos de Demanda Regional	2.1.4 Atividade Informática e Software Educacionais
3 Subprograma Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional	
3.1 Componente Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional	
3.1.1 Atividade de Unidade de Planejamento Estratégico	3.1.5 Atividade Programa de Autonomia da Escola
3.1.2 Atividade Sistema de Informações Gerenciais	3.1.6 Atividade Mobilização Social e Marketing
3.1.3 Atividade Sistema de Avaliação Permanente	3.1.7 Atividade Infra-Estrutura Administrativa
3.1.4 Atividade Unidade de Desenvolvimento de Currículo	3.1.8 Atividade Administração do Programa – UGP.

Para efeitos de análise sobre a reorganização curricular proposta pelo PROEM, considera-se significativo o conteúdo apresentado no Subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio, especificamente no Componente Insumos para Melhoria da Qualidade Educacional, componente que contou, entre outras, com a Atividade de Desenvolvimento Curricular e com a Atividade Inovação Técnico-Pedagógica. Ainda nesse subprograma também se considera relevante a abordagem do conteúdo apresentado no Componente Melhoria da Qualidade para a Formação de Professores, uma vez que trata das proposições para o curso “pós-

médio" que formaria os professores de 1ª a 4ª séries. Ainda, para se compreender as sugestões de reorganização curricular, porém voltadas para a Educação Profissional, é relevante a abordagem do Subprograma Modernização da Educação Técnica Profissional.

Atrelado às orientações do PROEM estava um arcabouço de normativas estaduais e federais, pois, na medida em que as legislações e documentos federais para educação (LDBEN 9.394/96, Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio – DCNEM, Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – PCNEM, Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Profissional em nível técnico – DCNEP, e etc.) eram aprovados, a SEED/PR e o Conselho Estadual de Educação/PR encaminhavam para os colégios estaduais um conjunto de instruções, resoluções, deliberações, entre outros documentos, que objetivavam a adequação do Ensino Médio e da Educação Profissional ao PROEM e à base legal nacional.

3.1 O subprograma melhoria da qualidade do ensino médio e as legislações estaduais: caminhos para o novo currículo

O Subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio tinha, entre outras finalidades, as de promover "**o desenvolvimento de um novo desenho curricular e o suporte à sua implementação com professores capacitados** [grifos nossos], provisão e uso de recursos de aprendizagem adequados otimizando o uso da capacidade física instalada e dos recursos humanos." (PARANÁ. SEED. PROEM, 1996, p. 17)

A centralidade atribuída ao currículo se condensa com o relevante papel que o professor assumiria na efetivação do mesmo, pois, de acordo com a abordagem presente nos documentos do Programa, a efetivação do novo currículo pelas escolas seria responsabilidade dos professores, os quais receberam, por parte da SEED/PR, alguns cursos de "capacitação" que tinham a intenção de divulgar e subsidiar o processo de mudança do Ensino Médio.

ZIBAS (2002, p. 72), ao tratar da reforma nacional para o Ensino Médio (década de 1990), menciona que "...o professor é o laço estratégico, pois dele se exige o abandono de práticas há muito tempo sedimentadas e de saberes

profissionais historicamente acumulados; ou seja, espera-se uma ‘conversão’ em diversos níveis: cognitivo, psicológico, social e político.”

O Componente Insumos para Melhoria da Qualidade Educacional, buscava, entre outras metas: estipular competências cognitivas e sociais norteadoras de propostas curriculares coerentes com a política estadual para o Ensino Médio/geral. A elaboração das propostas curriculares também deveria ser ratificada pela comunidade educacional; o subprograma almejava, ainda, incentivar e fortalecer a “autonomia pedagógica das escolas” na elaboração dos seus projetos, o que incluía a experimentação e investigação de formas inovadoras de aprendizagem (PARANÁ. SEED. PROEM, 1996).

Antes mesmo do surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio (1998) e das Diretrizes Curriculares Educação Profissional (1999), as quais regulamentaram a organização do currículo pautado em competências, o PROEM já anunciava um “desenho curricular” estruturado a partir de determinadas competências cognitivas e sociais.

Dentro do quadro das atividades consideradas “Inovações Técnico-Pedagógicas – Ações”, o Subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio almejou:

> Realização de levantamento dos programas de incentivo a [sic.] capacidade inovadora das escolas e análise de seus resultados;
> (...)
> Capacitação dos Diretores dos Estabelecimentos de Ensino Médio sobre Metodologia de Projetos – Atividade Inovações Técnico-pedagógicas;
> Elaboração pelos Estabelecimentos de Ensino dos projetos de Inovação Técnico-Pedagógicas;
> (...)
> Financiamento de 300 projetos dos Estabelecimentos de Ensino propondo experiências inovadoras selecionadas.
> Implantação de sistema de monitoramento e avaliação dos projetos em desenvolvimento nos Estabelecimentos de Ensino. (PARANÁ. SEED. PROEM, 1996, p. 28-29)

Motivado por essas intenções, o PROEM provocou uma série de ações no contexto educacional do Ensino Médio.

Em 1999, o destaque ficou por conta do seminário “competências básicas de ação empreendedora”, organizado em parceria com o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas - SEBRAI/PR e com o Departamento de Ensino de Segundo Grau – DESG da SEED/PR. Esse encontro obteve

> ...a participação de 180 professores no período de 17/05 a 25/05, beneficiando 107 Estabelecimentos de Ensino e 20.000 alunos. O fator que diferencia essa ação foi a reprodução de material, a ser utilizado por estes alunos e professores, com o objetivo de apoiar o desenvolvimento do módulo temático. **Aos professores foi distribuído o caderno Apreendendo a Empreender – Manual do Professor** [grifos nossos], que contém o detalhamento das 40 aulas que compõem o módulo, e **aos alunos o Apreendendo a Empreender – Caderno do Aluno**, [grifos nossos] que contém textos e exercícios motivadores em elaborada e atraente produção gráfica (PARANÁ. SEED. PROEM, 2000, p. 35).

Na área da administração de empresa, o termo empreendedor pode significar: “pessoa que percebe oportunidades de oferecer no mercado novos produtos, serviços e processos e **tem coragem para assumir riscos e habilidades para aproveitar estas oportunidades** [grifos nossos].” (LACOMBE, 2004, p. 128)

Este conceito permeou os momentos de capacitação de professores, pois havia a compreensão de que a aplicação da reforma curricular precisava de educadores empreendedores, com coragem e disposição para o novo.

Sob o mesmo ponto de referência, ofertaram-se alguns seminários, chamados de “Vem Ser Cidadão”, os quais englobaram a participação de alunos do Ensino Médio.

O terceiro evento dessa natureza, realizado em 2000, contou com a participação de 1024 pessoas, entre as quais, 750 estudantes, 250 educadores e 24 convidados (PARANÁ. SEED. PROEM, 2001, p. 40).

Os principais objetivos desses encontros foram ampliar as iniciativas de protagonismo juvenil e definir ações para a juventude voluntária. Acerca disso, BRUEL (2003, p. 89-90) considera que

> Aparentemente, estes projetos [protagonismo juvenil] desenvolvidos por alunos e orientados por uma organização não-governamental não demonstram qualquer relação com a reforma oficialmente definida pela administração, contudo uma análise mais apurada em relação ao conteúdo do PROEM, aos contratos entre a SEED e o Instituto responsável pelos projetos, e sobretudo às fontes de financiamento das ações empreendidas para o incentivo dos projetos de protagonismo, demonstra a total vinculação econômica, política, pedagógica e ideológica entre o PROEM e o Protagonismo Juvenil no Estado do Paraná.

O PROEM previa incentivos para a realização de “projetos inovadores”, os quais poderiam se tornar referência para as demais escolas paranaenses, referências de empreendedorismo, de inovação e de ousadia. Assim, as escolas, os

professores e os alunos (jovens protagonistas) “empreendedores” seriam premiados e tomados como exemplo a ser seguido pelos demais.

Para promover a adesão ao PROEM, a SEED/PR buscou estratégias autoritárias, de persuasão e de premiação e, desta forma, tentou garantir a similaridade entre a sua proposta, as ações e os fundamentos teóricos assumidos pelas escolas.

A característica de premiação visava estimular a aceitação do Programa e a competitividade entre as instituições escolares. A constituição de projetos “empreendedores”, que propusessem resoluções para suprir as necessidades da escola, passava a ser considerado modelo de gestão escolar.

O jornal *O Paraná* (13/09/98) relata que, em 1998, a Secretaria Estadual lançou a versão paranaense do Prêmio Nacional de Referência em Gestão escolar e atribuiu à direção das escolas vencedoras doze viagens para a Inglaterra para que as mesmas conhecessem “...um dos melhores sistemas de gestão educacional do mundo.”

Com base nesse panorama, identifica-se que a capacidade inovadora das escolas estava atrelada aos princípios meritocráticos, pois caberia às instituições, diante das dificuldades do cotidiano escolar,

Desta forma, seriam merecedoras de reconhecimentos as escolas que garantissem o principal objetivo do PROEM, o chamado tripé da eficiência, eficácia e eqüidade, tripé que apresentou, no âmbito das questões curriculares, entre outros aspectos, os seguintes: "...com a reestruturação curricular pretende-se diminuir a fragmentação do conhecimento, com a redução do número de disciplinas existentes no atual quadro curricular, as quais deverão ser trabalhadas de forma articulada para garantir o aprendizado de habilidades básicas e de conhecimentos científico-tecnológicos." (PARANÁ. SEED. PROEM, 1996, p. 17)

A redução de disciplinas garantiria maior eficiência/eficácia, uma vez que o conhecimento poderia ser tratado de modo geral. Assim, aquilo que era considerado eficiente e eficaz no antigo 2º grau profissional, ou seja, várias disciplinas com objetos bem específicos, direcionados e funcionais, passou a ser alvo de críticas, uma vez que a tendência de então caminharia no sentido de saberes genéricos e "articulados".

Anunciou-se a necessidade de superação da fragmentação do conhecimento, ao mesmo tempo em que se ratificava um processo formativo fragmentado, cuja expressão era a separação entre os saberes gerais e os saberes específicos. Estes, apesar de criticados pela reforma, foram mantidos na formação profissional, o que significa que não deixaram de ser relevantes ao trabalho contemporâneo, apesar do destaque que a educação geral para o trabalho tem recebido em âmbito oficial, acadêmico e produtivo.

Percebe-se, no conteúdo dos relatórios anuais do PROEM, anteriores e posteriores à homologação das DCNEM, uma ausência ou superficialidade na abordagem dos denominados fundamentos ou princípios pedagógicos para o currículo do Ensino Médio: Identidade, Diversidade, Autonomia, Interdisciplinaridade e Contextualização.

Entretanto, a Instrução SEED/PR nº 01/98, elaborada pelo Departamento de Ensino de 2º Grau, visava regulamentar a implantação do currículo do Ensino Médio e, com isso, apresentar às escolas paranaenses de Ensino Médio os princípios acima citados. Para tanto, estabeleceu padrões pedagógicos e técnico-administrativos para que as escolas pudessem formular e adequar o currículo aos princípios das DCNEM, com o intuito de efetivá-lo gradativamente a partir de 1999.

A Identidade, a diversidade e a autonomia se direcionariam à organização da escola e a interdisciplinaridade e a contextualização seriam os eixos de sustentação do currículo. Quanto aos dois últimos, pode-se destacar a seguinte abordagem trazida pela Instrução SEED/PR nº 01/98:

> - o princípio da **Interdisciplinaridade** [grifos do documento] aponta para o entendimento e compreensão da totalidade do conhecimento, ultrapassando o tratamento dos conteúdos de forma fragmentadas (**ensino disciplinar**) [grifos do documento] assumindo a forma integrada para que haja "diálogo permanente entre os conhecimentos" (**ensino interdisciplinar**) [grifos do documento] de forma que os alunos obtenham uma compreensão ampla da realidade.
> - o princípio da **Contextualização** [grifos do documento] ressalta a importância da relação entre a teoria e a prática, para que o conhecimento possa adquirir significado para o aluno, permitindo que o mesmo seja aplicado às experiências do seu cotidiano quer seja do trabalho ou do exercício da cidadania.

A interdisciplinaridade proporcionaria a articulação entre as disciplinas para que os alunos atingissem um entendimento sobre a realidade, assim como pelo viés da contextualização os estudantes conseguiriam mobilizar teorias para que estas fossem aplicadas no seu cotidiano.

O discurso em torno da interdisciplinaridade curricular assumiu certa ênfase a partir das atuais mudanças no mundo do trabalho, pois espera-se, nesse contexto, um trabalhador capaz de realizar diferentes atividades, transitar por diferentes especialidades, enfim, com capacidades polivalentes.

KUENZER (2002, p. 86), ao criticar a abordagem interdisciplinar, destaca que

> ...para enfrentar o caráter dinâmico do desenvolvimento científico-tecnológico o trabalhador passa a desempenhar diferentes tarefas usando distintos conhecimentos, sem que isso signifique superar o caráter de parcialidade e fragmentação dessas práticas ou compreender a totalidade. A esse comportamento no trabalho corresponde a interdisciplinaridade na construção do conhecimento, que nada mais é do que a inter-relação entre conteúdos fragmentados, sem superar os limites da divisão e da organização segundo os princípios da lógica formal. Ou seja, há uma "juntada" de partes sem que signifique uma nova totalidade, ou mesmo o conhecimento da totalidade com sua rica teia de inter-relações; ou ainda, uma racionalização formalista com fins instrumentais e pragmáticos calcada no princípio positivista da soma das partes.

O PROEM adotava, contudo, a noção de interdisciplinaridade para sugerir uma formação geral, "total", que transitasse pelas diferentes áreas do conhecimento de forma "articulada". Como se fosse possível, nos limites curriculares, a superação da fragmentação do conhecimento. Por outro lado, a proposta do PROEM para o

currículo se “preocupava” com uma possível articulação entre os diferentes saberes, desde que estes fossem instrumentos para prover as competências gerais e com isso mobilizar o “saber-fazer”.

Para FRIGOTTO (1993, p. 71), o rompimento da fragmentação entre disciplinas e conteúdos “...implica a capacidade de atuar dentro da dialética do velho e do novo, ou seja, da crítica à forma fragmentária de produção da vida humana em todas as suas dimensões e, especificamente, na produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e alienação.”

Como as atuais relações sociais de produção ainda se pautam na forma fragmentada de trabalho, não seria no âmbito do currículo que se superaria a segmentação do conhecimento e da formação humana, entretanto o currículo, como elemento contraditório, pode assumir outras concepções de sociedade, de homem, de educação e, com isso, corroborar a nova postura para que ocorra rompimento dessas relações.

Nesse sentido, a perspectiva da politecnia tem se apresentado como uma alternativa, pois a mesma se “...encaminha na direção da superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, entre instrução profissional e instrução geral”. (SAVIANI, 2003, p. 136)

No caso das orientações estaduais e nacionais para o novo currículo do Ensino Médio, prevaleceu a interdisciplinaridade como eixo curricular, e esta se articularia com o elemento da chamada contextualização.

De maneira genérica, a interdisciplinaridade promoveria a “união” das disciplinas para que todos os conteúdos fossem convergentes e com isso o aluno do Ensino Médio pudesse se apropriar da “teoria” para aplicá-la na sua prática social e produtiva. Esse pragmatismo seria a contextualização.

LOPES (2002) analisa o conceito de contextualização apresentado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio, e, entre outras questões, menciona que essa noção pressupõe que “Os saberes prévios e cotidianos são incluídos em uma noção de contexto mais limitada em relação ao âmbito da cultura mais ampla. Contexto restringe-se ao espaço de resolução de problemas por intermédio da mobilização de competências.” (LOPES, 2002, p. 392)

Para a autora, essas definições se articulam com a lógica eficienticista, a qual tem como referências Gagné, Mager e Beach Jr.. Segundo LOPES (2002), o primeiro autor afirma que a aquisição do conhecimento é insuficiente, pois o mais relevante é utilizar e estabelecer generalizações desse conhecimento diante de circunstâncias novas. Já os últimos autores consideram que a capacidade de resolver problemas deveria ser algo a ser desenvolvido.

Ainda que LOPES (2002), ao tratar da contextualização, não se remete ao PROEM, é possível confirmar que a sua análise contribui para explicitar o caráter atribuído à contextualização na Instrução nº 01/98 elaborada pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná, pois o caráter "eficienticista" perpassa, inclusive, pelos objetivos do Programa, conforme já foi explicitado nessa Dissertação.

Com a finalidade de garantir a "eficiência" da incorporação das premissas curriculares, como as discutidas acima, no período de outubro de 1998 a janeiro de 1999, ou seja, desde o encaminhamento da Instrução SEED/PR 01/98, o "...DESG analisou cerca de 800 novas propostas de reforma curricular para o ensino médio, tendo aprovado 757 propostas." (PARANÁ. SEED. PROEM, 1999, p. 38).

Para atingir um caráter de legitimidade, as propostas curriculares "reformadas" precisavam do aval do DESG. Neste caso, o Departamento exercia a função de inspetor das propostas curriculares enviadas pelas escolas, sendo que o critério básico para aprová-las era a coerência com os princípios contidos no PROEM, os quais foram se intensificando na medida que a proposta para reforma curricular nacional para o Ensino Médio se concretizou.

Em setembro de 1999, o Ministério da Educação Cultura anunciou os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio – PCNEM. Segundo uma notícia do informativo *Educação – Canal Aberto para um Novo Tempo* (nº 35, set., 1999, p. 20), o referido documento já estava disponível aos professores paranaenses com um mês de antecedência ao seu lançamento nacional.

Ainda que na introdução dos PNCEM se anuncie o caráter não obrigatório desses parâmetros, os mesmos serviram de referência para a reconstituição das premissas e para a organização curricular de grande parte das escolas paranaenses, organização que deveria se pautar em competências e habilidades.

Em outubro de 1999, o CEE/PR emitiu a Deliberação CEE/PR nº 14/99, que incorporou a Indicação CEE/PR nº 004/99 e apresentou orientações para a

elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica nos suas diferentes modalidades. Dentre as suas deliberações, o artigo 4º e o artigo 6º merecem destaque:

> **Art. 4.º** A proposta pedagógica do estabelecimento de ensino equacionará tempo e espaço, visando à seleção dos conhecimentos científicos e procedimentos de avaliação, promovendo a aquisição de conhecimentos, competências, valores e atitudes previstas para a Educação Básica.
> **Art. 6.º** Cabe à SEED orientar e acompanhar os estabelecimentos de ensino na elaboração e execução da proposta pedagógica e das matrizes curriculares, verificando a sua legalidade.

Nesse caso, equacionar o tempo e o espaço no currículo representava o estreitamento entre o conhecimento e a sua utilidade. Em outras palavras, consistia em otimizar a avaliação, o conhecimento e o desenvolvimento de competências para se obter, no tempo e no espaço escolar, os melhores resultados possíveis, os quais seriam monitorados, ainda que de forma relativa, pela Secretaria numa espécie de auditoria de controle de qualidade.

A Deliberação CEE/PR nº 14/99 dividia-se em 5 pontos: introdução, fundamentos legais, fundamentos conceituais, conteúdo da proposta e conclusão.

Nos fundamentos legais, mencionava a concessão da autonomia aos estabelecimentos de ensino para a elaboração e a execução das suas propostas pedagógicas, autonomia tal que se limitava à necessidade de aprovação pela SEED/PR, das propostas pedagógicas das escolas, a exemplo das 757 aprovadas e das 43 propostas reprovadas pela Secretaria.

Na parte dos fundamentos conceituais, a Deliberação nº 14/99-CEE/PR tratava da dinamicidade da produção de conhecimentos na contemporaneidade, período que chama de “pós-modernidade”, o qual seria marcado pela incerteza e pelo provisório, o que levaria a uma constante reformulação da proposta pedagógica.

Em virtude disso, a Deliberação nº 14/99-CEE/PR chamava a atenção para a desnecessidade de modelos prontos ou “manuais de procedimentos”. Estes não teriam mais utilidades diante da dinamicidade da atual sociedade.

Imersas numa concorrência frenética, as empresas convivem com as incertezas e as oscilações do mercado. Nesse contexto, a produção tecnológica e a investigação científica nunca foram tão intensificadas e atreladas à produção de

riquezas. HARVEY (2002, p. 151) destaca que “...o conhecimento da última técnica, do mais novo produto, da mais recente descoberta científica, implica a possibilidade de alcançar uma importante vantagem competitiva.”

De acordo com a Deliberação nº 14/99-CEE/PR, essa ausência de perenidade no mundo contemporâneo atribuiria ao currículo um caráter provisório, como se o conhecimento científico possuísse uma validade histórica determinada.

A crítica realizada pela Deliberação nº 14/99-CEE/PR aos modelos prontos e aos manuais de procedimentos desconsidera o caráter autoritário e o controle que a SEED/PR exerceu para que as propostas pedagógicas refletissem as orientações oficiais, com isso que fossem ao encontro do modelo e do padrão estabelecido pela Secretaria.

Esse documento do CEE/PR também deliberava sobre a articulação das propostas curriculares às Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Fundamental e às Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio, sendo que

> A proposta do estabelecimento de ensino definirá a proporção de cada área na matriz curricular e os conteúdos a serem incluídos, partindo das competências estabelecidas pela legislação vigente. A formação geral e a preparação para o trabalho não podem estar dissociadas e tal preparação é no sentido da trabalhabilidade, devendo abordar noções gerais sobre o papel e o valor do trabalho, os produtos deste e suas condições de produção. (Deliberação nº 14/99-CEE/PR)

O termo “trabalhabilidade”, que, até a aprovação das DCNEM, não tinha aparecido nos registros oficiais da SEED/PR, pelo menos naqueles a que se teve acesso, surge, na fundamentação conceitual dessa deliberação, como definidor da preparação para o trabalho no âmbito do Ensino Médio. Aparece no sentido de empregar uma utilidade aos conhecimentos gerais, estes se voltariam à preparação para o trabalho, ao ponto de serem utilizados nas mais diversas situações produtivas.

Com base na LDBEN 9.394/96, a Deliberação nº 14/99-CEE/PR anuncia que

> ...as matrizes curriculares integrantes da proposta pedagógica deveriam ser compostas por: a) **Base Nacional Comum** [grifos do documento] compreendendo 75% da carga horária prevista; b) **Parte Diversificada** [grifos do documento] compreendendo os 25% restantes desta carga horária, cuja escolha é **de competência** [grifos do documento] do estabelecimento de ensino.

Na parte diversificada, a escola elencaria as disciplinas que tivessem relação com as áreas técnicas, contribuindo para uma iniciação dos saberes profissionalizantes que se estruturariam a partir de conhecimentos gerais, estes na condição de pré-requisitos para os segundos.

De modo geral, as questões anunciadas no decorrer dessa parte do capítulo comporiam o desenho do novo currículo que deveria ser assumido pelas escolas de Ensino Médio no Paraná.

A ampla “adesão” à proposta curricular reformada foi anunciada em 2000. Representou 1016 estabelecimentos de ensino, os quais se “adequaram” à estrutura legal oriunda da LDB 9.394/96 e das Diretrizes Curriculares Nacionais Ensino Médio. Nesse ano, a SEED/PR também ofereceu encontros a fim de realizar os ajustes necessários nas propostas pedagógicas por meio dos monitoramentos realizados pela equipe de educação básica com a intenção de perceber se a proposta pedagógica articulava: “...a) intenções, conteúdos curriculares e competências; b) meios e recursos físicos, financeiros e didáticos; c) processo de educação continuada da equipe escolar.” (PARANÁ. SEED. PROEM, 2001, p. 37)

Entretanto, a garantia de que existia a adesão de todas as escolas, só pode ser afirmada do ponto de vista formal e estatístico, pois a adequação das propostas pedagógicas à estrutura legal não é confirmação dos seus desdobramentos na prática pedagógica, pelo menos não de maneira integral.

3.2 A proposta pedagógica e curricular para o ensino médio: movimentos de adesão e resistência

Com a intenção de analisar e recomendar questões pertinentes à implantação da proposição curricular “inovadora” para o Ensino Médio, Joseph C. Fischer prestou consultoria à SEED/PR e sistematizou o conteúdo do seu trabalho no guia de orientação e “cheklist” diagnóstico de auto-avaliação intitulado de *Estudando e valorizando as boas práticas educativas na escola – análise e recomendações sobre os Projetos Político-Pedagógicos e implementações do novo currículo do ensino médio*, o qual foi publicado em outubro de 1998.

O autor desse documento prestou o serviço de consultoria com a finalidade

de identificar as “boas práticas educativas” no contexto das propostas curriculares que estavam em vigor no ano de 1997 nos colégios estaduais de Ensino Médio. Para tanto, destaca, no decorrer do relatório, excertos de alguns projetos político-pedagógicos, para ilustrar questões como: a) Que visão temos para melhorar nossa escola?; b) Quais as experiências que temos de bons métodos de ensino-aprendizagem? Quando aprendemos bem? Quando é difícil aprender?; c) Como a escola pode servir a comunidade?; d) Como podemos melhorar nossa escola? (FISCHER, 1998).

Inspirado em uma leitura maniqueísta, ou seja, da disputa entre o bem o mau, o bom e ruim, o consultor considera “boas práticas educativas” as propostas e as ações que incorporaram os pressupostos do PROEM.

FISCHER (1998, p. 71), ao tecer as suas conclusões e recomendações diante da operacionalização e inst3racionaznszaçãe dProgr

estaduai betrris grssup: 49

apontada no decorrer desse trabalho, uma vez que se entende como positiva a capacidade de as escolas resistirem ao arcabouço das políticas educacionais.

Uma investigação recente dos impactos da reforma curricular no Ensino Médio, na cidade de Curitiba, aponta os seguintes resultados:

> Das 99 escolas do município, 52 responderam ao instrumento [questionário de pesquisa]. Destas, 94,13% afirmam terem se orientado pelos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 82,6% utilizaram, também, as Diretrizes Curriculares Nacionais (Parecer 15/98 do CNE) e 67,3% o Documento Básico para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). 67,3% das escolas informaram que se pautaram, ainda, em documentos da Secretaria de Estado da Educação e/ou do Conselho Estadual de Educação.
> (...)
> Com base nas afirmações feitas pelas escolas, é possível depreender que em muitas delas, próximo aos 60%, houve uma incorporação apenas formal das proposições pois conduzem ao entendimento de que reformularam suas propostas/projeto político pedagógico estruturando-os com base na definição de competências e habilidades, mas não produziram alterações nas práticas pedagógicas, seja por dificuldades da própria escola, seja por limitações dos textos normativos, tais como ausência de objetividade e clareza nas definições. (SILVA, 2005, p. 9-10)

Cerca de sete anos após as constatações levantadas por FISCHER (1998) sobre a incorporação da reforma curricular do Ensino Médio, descobriu-se que a maioria das escolas desse nível de ensino, pelo menos na realidade de Curitiba, mesmo sob a influência das obrigações das DCNEM, incorporou apenas de maneira formal a lógica curricular das competências e das habilidades. Isso significa que, do ponto de vista legal, manifestaram a adesão aos preceitos da reforma, mas não efetivaram a formação por competências.

Outra abordagem atual que revela a resistência de grande parte das escolas aos elementos da reforma curricular está no documento *Orientações Curriculares do Ensino Médio* (2004). Elaborado pelo MEC, essa referência possui a apresentação de Francisco das Chagas Fernandes, então secretário da Educação Básica. FERNANDES (2004) reafirma a implementação dos PCNEM, porém tece a seguinte consideração:

> ...tal proposta [PCNEM] não se concretizou com a sua implementação por não ter conseguido, nas diferentes instâncias do Ensino Médio, aprofundar análise consistente que permitisse esclarecer e orientar as escolas, bem como, promover o estudo do documento e discutir as possibilidades didático-pedagógicas, por ela apresentadas, junto ao professor na execução da sua prática docente.

Esses argumentos desconsideram o próprio texto dos PCNEM, que

menciona ter ocorrido, no período da sua elaboração, um amplo debate nacional com os professores. Por outro lado, atribuir o insucesso da efetivação dos parâmetros às questões de não-aprofundamento e de mera falta de esclarecimentos das escolas significaria reduzir o papel dessas instituições e dos seus professores a simples executores da reforma, como se a escola fosse uma página em branco que bastaria ser preenchida pelo conteúdo da mesma, e como se esses profissionais não tivessem qualquer fundamentação teórica, qualquer capacidade de argumentação e de análise crítica, tanto que bastaria explicitar melhor os objetivos dos PCNEM, para que estes pudessem ser incorporados – ou, ainda, como se a prática docente fosse neutra e sem propósito, como se fosse resumida a uma ação individual.

O trabalho docente, assim como as demais práticas realizadas pelos homens, tem um caráter social, permeado por contradições, disputas, embates, e, ainda que, por vezes, seja limitada, há intencionalidade e há relação teórica e prática.

3.3 O subprograma melhoria da qualidade do ensino médio e o seu componente melhoria da qualidade para formação de professores: breve apresentação

Pode-se destacar como outra finalidade do Subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio a preocupação com a formação de professores de 1ª a 4ª séries. Entendia-se que o Ensino Fundamental também receberia benefícios do subprograma, pois se almejava uma intervenção "...na formação de docentes de 1ª a 4ª série desse nível de ensino, **elevando os cursos de magistério ao nível de Pós-Médio** [grifos nossos], com a criação de seis Centros Educacionais para a Formação de Professores – CEPROFs." (PARANÁ. SEED. PROEM, 1996, p. 17)

Em grande parte das vezes que os documentos do PROEM defendem o fim dos cursos técnicos do contexto do Ensino Médio e fazem referência ao que chamam de "pós-médio", destacam que este seria uma forma de elevar a Educação Profissional em patamares superiores daqueles vinculados ao Ensino Médio. Essa idéia é ilustrada pelo nome do próprio componente que trata dessa questão:

Componente Melhoria da Qualidade Para Formação de Professores.

O PROEM tratava da formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental como um dos critérios para se estipular a qualidade nesse nível de ensino.

Nessa perspectiva, entende-se que a proposta para o curso de formação de professores “pós-médio” deveria “...convergir para uma prática profissional competente nas séries iniciais do Ensino Fundamental (...)” (PARANÁ. SEED. PROEM, 1996, p. 41).

O PROEM projetou uma expressiva carga de responsabilidades para o professor, pois, quando se tratava do professor da escola média, este deveria ser capaz de implantar as orientações oriundas do PROEM, o que seria sinônimo de competência profissional; quando se tratava do docente que formaria professores, a responsabilidade seria a de seguir determinados padrões de “qualidade”, para que se tivesse um profissional competente, o qual deveria externar ações, também, “competentes” no contexto do Ensino Fundamental.

Da Atividade Desenvolvimento Curricular, que estava prevista para a formação de professores, podem-se destacar as seguintes projeções:

> - Discussão com os setores envolvidos sobre o perfil do professor [de] que o sistema estadual e os sistemas municipais necessitam para as séries iniciais do Ensino Fundamental, e sobre as habilidades e competências necessárias para formação desses professores.
> - Realização de estudo da situação da proposta curricular para avaliar a adequação dos conteúdos, metodologia e avaliação previstas nas mesmas à nova política pedagógica para o Curso de Formação de Professores.
> -Formulação de propostas preliminares de conteúdos curriculares, metodologia e avaliação, considerando as propostas curriculares do Ensino Fundamental de primeira a quarta séries e com as habilidades e competências necessárias para a formação de docentes com qualidade em nível Pós-Médio.
> - Elaboração, considerando a vocação de cada estabelecimento, de propostas curriculares – convencionais ou modulares, presenciais ou a distância – complementares para especialização de professores das séries iniciais, capacitação de professores de Ensino Fundamental e Médio e de apoio pedagógico a ser prestado a escolas da região, e outras.
> -Desenvolvimento de processo de validação de propostas curriculares, com envolvimento da comunidade educacional
> - Implantação de Sistema de Monitoramento e Avaliação das novas propostas curriculares implantadas para realização das adequações necessárias. (PARANÁ. SEED. PROEM, 1996, p. 42-43)

Além do controle, da avaliação e do monitoramento que era buscado pela SEED/PR, quando se tratava da proposta pedagógica e com isso do

currículo das escolas, o direcionamento que se queria para os cursos de formação de professores no formato “pós-médios” era o de adequação do mesmo ao Ensino Fundamental, o qual, em 1992, também havia sofrido uma reformulação a partir do Programa de Qualidade no Ensino Público do Paraná.

O processo de constituição das políticas educacionais para a formação de professores e a base legal que a mesma recebeu na esfera federal, posteriormente, impediu que o Paraná efetivasse a sua proposta de formação de professores no formato “pós-médio”. Essa questão será abordada com maior profundidade no último capítulo desse trabalho.

Em virtude da constituição de uma proposta curricular que contemplasse uma formação sustentada por competências e habilidades, os cursos “pós-médios” para a formação de professores poderiam se organizar a partir das seguintes opções: convencionais ou estruturados em módulos, no sistema presencial ou a distância, ou até mesmo poderiam ser complementares, no estilo de uma especialização para os professores das séries iniciais.

A estruturação dos cursos técnicos no formato “pós-médio” era uma proposta que se estendeu para todas as áreas. Na abordagem a seguir, que trata do Subprograma Modernização da Educação Técnica, tal questão será retomada.

3.4 O subprograma modernização da educação técnica profissional e as demais orientações estaduais para a educação profissional “pós-média”

Na apresentação do Subprograma Modernização da Educação Profissional anunciava-se a possibilidade de melhorias na formação técnica profissional dos paranaenses, uma vez que esta seria elevada

> ...ao nível de Pós-médio, com a transformação de onze Estabelecimentos de Ensino Médio já existentes em Centros de Educação Técnica Profissional – CETEP’s, voltados para a demanda do mercado de trabalho nos pólos de desenvolvimento econômico do Estado. (...) os princípios que regerão a organização e funcionamento dos Centros são os da excelência e eficácia, entendida esta última como a empregabilidade dos futuros egressos dessas instituições. (PARANÁ. SEED. PROEM, 1996, p. 47)

Nesse excerto, pode-se visualizar outra vez a compreensão de que o ensino “pós-médio” seria superior se comparado com o padrão que era ofertado no âmbito do Ensino Médio, pois proporcionaria um curso de ensino técnico pautado nas competências requeridas pelo mercado de trabalho e com prazo de formação menor e “mais eficiente”. Além de ser centralizado em algumas instituições, seria ofertado de acordo com os interesses da economia regional. Nesse sentido, indicava-se para a formação humana unicamente o paradigma do mercado.

Na versão preliminar nº 3 do PROEM, foram descritas as principais atividades da propalada “modernização curricular”, que se configuraram na previsão das seguintes ações:

> - Criação de mecanismos institucionais para desenvolver na SEED ou em agências a ela associadas, capacidade de revisão permanente das propostas curriculares de formação profissional tendo em vista sua flexibilidade, adequabilidade ao mercado de trabalho e às necessidade de emprego dos alunos jovens e adultos.
> - Estabelecimento de diretrizes para a organização didático-pedagógica dos estabelecimentos que ministrarão os diferentes tipos de cursos de formação profissional.
> - Contratação de assistência técnica para as atividades de planejamento, elaboração de propostas curriculares profissionalizantes modulares nos três setores da economia, identificação de materiais e equipamentos, acompanhamento e avaliação de currículos profissionalizantes.
> - Diversificação e flexibilização dos currículos de formação profissional e qualificação para o trabalho, através da implantação de concepção modular de ensino.
> - Formulação de propostas curriculares de formação profissional, considerando com [sic.] insumos conceituais e práticos providos por profissionais do setor produtivo e outros profissionais com “expertise” na área. (PARANÁ. SEED. PROEM, 1996, p. 52)

De acordo com o conteúdo da citação acima, a flexibilidade curricular corroboraria as constantes oscilações do mercado de trabalho, o que requisitaria maior atenção das instituições de Educação Profissional “pós-média”, pois o currículo que não conseguisse acompanhar esse ritmo poderia se tornar obsoleto. Uma das soluções para promover a “elasticidade” curricular seria, portanto, a organização e o ensino modular.

O último item da citação anterior revela a possível fonte para a definição das competências que deveriam constar no currículo e na formação profissional. Contudo, buscar o apoio de profissionais do setor produtivo garantiria uma coerência maior entre a demanda e competências requisitadas pelo mercado de trabalho e a formação proposta para o ensino técnico.

O entendimento e a efetivação do modelo de competências têm

apresentado, nos países que o adotaram como referência (Alemanha, Espanha, Inglaterra, Estados Unidos, México, Canadá, etc.) algumas variações. No entanto SILVA (2003, p. 113), ao analisar essas diferenças nos referidos países, destaca alguns pontos convergentes do mesmo, considerando que

> ...o “modelo de competências” surge em momentos diferentes nos diversos países e em circunstâncias igualmente distintas. Estabelece ainda definições, classificações e terminologias próprias para os sistemas de formação profissional. Observa-se, porém, nos diferentes casos, **a associação recorrente entre competências e desempenho e é visível seu caráter instrumentalizador e prescritivo. Esta condição instrumental imputa ao “modelo” a racionalidade demandada pelo mercado**. [grifos nossos].

No plano curricular, as possíveis competências almejadas pelo mercado de trabalho deslocariam os conteúdos. Estes seriam os meios para desenvolvê-las. Essa questão impulsionaria a constituição de um currículo flexível, por exemplo, com uma organização por módulos; estes, por sua vez, possibilitariam ao trabalhador constituir a sua trajetória formativa, a qual teria o potencial de minimizar ou de maximizar as condições de competição de cada um na vida produtiva.

No informativo *Educação — Canal Aberto para um Novo Tempo* (n° 12 de jun. de 1997b, p. 12), a SEED/PR, ao ser questionada se o curso técnico-profissionalizante (“pós-médio”) não proporcionaria uma formação de mão-de-obra barata, a Secretaria respondeu negativamente e ainda indicou que

> ...o mundo de hoje exige que se trabalhe com a mudança de paradigmas. Então, na medida em que o novo currículo incorporou princípios decorrentes destas novas exigências, irá contribuir, pela atuação competente dos profissionais da educação, com a formação de técnicos de ensino médio que garantam o seu espaço no mundo do trabalho (PARANÁ. SEED. Educação – Canal Aberto para um Novo Tempo, 1997b, p. 12).

A SEED/PR interpreta, assim, que todos os padrões estariam num processo acelerado de transformação, como se fosse possível instituir um ritmo intenso de mudança a todas as dimensões das relações sociais.

Nessa direção, entende-se que uma educação profissional competente seria aquela capaz de se adaptar com facilidade à volatilidade do mundo contemporâneo, como se todo o conhecimento historicamente produzido pudesse ser descartado, renovado, elaborado e readequado com rapidez.

A produção e a sistematização do conhecimento demandam pesquisa. Isso pressupõe tempo, pressupõe reflexão, pressupõe análises, entre outras relações complexas, as quais, na maioria das vezes, não estão no campo do imediato.

No excerto acima, verifica-se a defesa de um processo formativo para a Educação Profissional que incorpore de forma absoluta e automática as mudanças do mundo do trabalho. Nesse sentido, percebe-se que há uma abordagem linear entre os “novos paradigmas”, o currículo e o desempenho dos professores da Educação Profissional e, por fim, uma formação técnica que asseguraria o acesso ao mundo do trabalho, como se a vida produtiva dos homens se resolvesse, exclusivamente, pelas suas escolhas e pela sua qualificação.

Com a intenção de que as escolas aderissem aos preceitos como os analisados acima, o PROEM desencadeou um conjunto de atividades. Em setembro de 1998, o DESG/PROEM organizou o I Seminário de Modernização da Educação Profissional – Setor Terciário e a Teleconferência. A intenção foi divulgar a LDBEN nº 9.394/96 e compor os comitês de currículo com a finalidade de promover estudos e de construir as propostas curriculares para os cursos “pós-médios” de: Técnico em Informática, de Técnico em Gestão e de Técnico em Publicidade (PARANÁ. SEED. PROEM, 1998).

Mesmo sem a existência de Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Profissional/nível técnico, as quais são datadas de 1999, o Paraná iniciou o processo de formulação curricular para os cursos acima mencionados. Tal procedimento foi embasado no parágrafo 1º do artigo 6º do Decreto Federal nº 2.208/97 que permitia a implantação de currículos experimentais desde que previamente aprovados pelo sistema de ensino competente.

As primeiras providências que foram tomadas se referiam à constituição dos comitês curriculares, os quais contaram com a colaboração dos segmentos do setor terciário da economia, que proporcionaram as informações sobre a economia de cada região, isso com objetivo de definir o perfil profissional dos cursos e de estabelecer prováveis parcerias com os segmentos econômicos.

O trabalho de elaboração das propostas curriculares também contou com a contribuição de consultores da SEED/PR, do CEE/PR e do Sindicato das Escolas Particulares do Paraná - SINEPE. Depois de concluídas, as propostas foram

enviadas ao CEE/PR e aprovadas conforme consta na Deliberação nº 14/97-CEE/PR (PARANÁ. SEED. PROEM, 1998).

O crescimento do setor terciário serviu como referência para que ocorresse a definição dos primeiros cursos técnicos em nível “pós-médio”: gestão, publicidade e propaganda, informática e vendas.

O curso de gestão almejava formar profissionais com pensamento autônomo e criativo, sendo que as atribuições principais desse técnico estariam relacionadas com os “níveis gerenciais táticos e operacionais” (Deliberação nº 14/97-CEE/PR, 1997).

Com relação ao técnico em informática, este deveria receber uma preparação específica para a inserção no mercado de trabalho. Nesta área que, segundo as Diretrizes Experimentais, seria vital para a empresa, pois se colocaria “...à disposição da comunidade, uma excelente opção para atendimento às necessidades das empresas, e de preparo para que o aluno possa atuar imediatamente no mercado de trabalho local.” (Deliberação nº 14/97-CEE/PR, 1997, p. 38)

No perfil dos dois cursos se explicita o caráter utilitarista do conhecimento que deveria ser transmitido aos alunos. Na abordagem sobre o curso de informática, a relação entre formação e garantia de emprego se apresenta de maneira mais enfática. O fato de a microeletrônica compor a nova base tecnológica serviu para alimentar a idéia de vinculação direta entre a educação e o emprego, o que se expressa também em um dos objetivos do curso: “otimizar o período de formação, com vistas a agilizar a inserção do aluno no mercado de trabalho.” (Deliberação nº 14/97-CEE/PR, 1997, p. 38)

Outra finalidade dessa proposta de Educação Profissional era possibilitar “entradas e saídas intermediárias”, as quais seriam proporcionadas, por exemplo, por uma organização curricular modular. Assim se garantiria uma qualificação

> ...para uma ocupação definida no mercado de trabalho e composta de conteúdos estabelecidos de acordo com o perfil da profissão, assim como das características regionais. Concluído um modulo será concedido ao aluno um Certificado de Qualificação. Após a conclusão do conjunto de Módulos no Curso será concedido um Diploma de Técnico de Nível Médio. Cada curso possui uma carga horária mínima, ficando a critério do Estabelecimento de Ensino a elaboração de novos módulos ou o acréscimo a carga horária das disciplinas constantes no currículo obrigatório, ou ainda, a sugestão de outras atividades, como elaboração de projetos. (PARANÁ. SEED. PROEM, 1999, p. 52 – 53)

Para ilustrar a configuração curricular modular, podem-se utilizar os primeiros currículos elaborados para os Setores Primário e Terciário, os quais foram

> ...subdivididos em três grandes blocos, o primeiro bloco foi elaborado para atender as competências gerais requeridas pelos profissionais atualmente, sendo comum com base nas pesquisas realizadas junto ao segmento produtivo. O segundo bloco busca o desenvolvimento das competências e habilidades específicas requeridas no exercício de uma profissão técnica. O terceiro é direcionado para atender as necessidades da região onde o curso será ministrado. (PARANÁ. SEED. PROEM, 1999, p. 52)

Mesmo com a ênfase atribuída à educação geral e ao desenvolvimento de competências gerais no âmbito do Ensino Médio, o currículo da educação profissional "pós-média" deveria destinar parte da sua organização para os saberes gerais. E, apesar de mencionar a questão teórica, os propósitos modulares são de maneira absoluta voltados para as questões práticas.

Quanto à questão de articulação entre formação modular e competências, tem ela como denominador comum a dimensão prática como primordial no processo formativo do aluno. Segundo as Diretrizes Experimentais, a organização modular deveria considerar as seguintes categorias básicas para a sua composição: função, subfunção, competência e habilidade:

> **funções**: categorias que privilegiam as atividades principais do técnico;
> **subfunções**: compreendida como detalhamento de uma função e que irá contribuir para definição de competências e habilidades;
> **Competências**: categoria que está articulada ao processo de aquisição do conhecimento, abrangendo operações mentais básicas até as mais complexas, necessárias ao exercício de determinada função – "o saber".
> Ex: Interpretar leis trabalhistas.
> **Habilidades**: categoria referida mais diretamente à aplicação prática de uma competência adquirida, ou seja: "o saber fazer".
> Ex: Manter a legalidade das rotinas trabalhistas da empresa (Deliberação n°14/97-CEE/PR, 1997, p. 9)

Os quatro elementos que compõem o módulo buscam garantir o caráter funcional da formação, entretanto as competências são tratadas como se fossem a dimensão teórica, o "saber". Ao contrário, as competências pressupõem a centralidade da prática e a teoria é compreendida como um instrumento para a obtenção de os saberes aplicáveis.

Nas Diretrizes Experimentais para a Educação Profissional "Pós-Média" se

enfatiza a importância da articulação do conhecimento aprendido em sala com a prática. Trata, no entanto, o estágio como algo não obrigatório, e entende que a prática seria uma incumbência de todas as disciplinas, ou seja, “o Estágio não será obrigatório pelo fato do curso apresentar um grande número de disciplinas que possibilitam ao aluno estabelecer um contato prático com as rotinas diárias de uma empresa” (Deliberação nº 14/97-CEE/PR, 1997, p. 35).

A Deliberação nº 002/00-CEE/PR, nos seus artigos 12 e 13, fala sobre a prática e estágio profissionais:

> Art. 12 A prática profissional é elemento fundamental do currículo da Educação Profissional que deve ser incluído na carga horária mínima de cada habilitação, contextualizando o conhecimento e a ação profissional do estudante.
> Art. 13 O estágio profissional supervisionado, estabelecido pelas necessidades da natureza da qualificação ou habilitação profissional, deverá ser orientado e acompanhado por profissional qualificado e habilitado.

Compreender que a prática profissional é o elemento que funda ou que sustenta o currículo significa que todos os componentes curriculares emanam e se organizam em prol desse fundamento.

Para VÁZQUEZ (1968, p. 210), a relativização da articulação entre teoria e prática resume o sentido de prático a utilitário, contrapondo-se, assim, de forma absoluta, à teoria, sendo essa dispensável para a realização prática. Diante desse pressuposto,

> Em vez de formulações teóricas, temos assim o ponto-de-vista do “senso comum”, que docilmente se dobra aos ditames ou exigências de uma prática esvaziada de ingredientes teóricos. Em lugar destes, temos toda uma rede de preconceitos, verdades estereotipadas e, em alguns casos, superstições de uma concepção irracional (magia ou religiosa) do mundo. A prática se basta a si mesma, e o “senso comum” situa-se passivamente, numa atitude acrítica, em relação a ela. O “senso comum” é o sentido da prática. (...) Por isso, o ponto-de-vista do “senso comum” é o do praticismo; prática sem teoria, ou com um mínimo dela.

Nessa perspectiva, pode-se avaliar que, se prática sem teoria é “senso comum”, a formação anunciada para a Educação Profissional não contribuiria para o acesso aos saberes técnicos mais complexos, mas para a ratificação de conhecimentos estruturados no senso comum.

Os primeiros cursos de “pós-médio” possibilitaram a realização de matrículas por disciplinas, e, mesmo que o Decreto Presidencial nº 2.208/97 permitisse a

concomitância entre Ensino Médio e Educação Profissional, não foi concedida essa possibilidade aos alunos que não tivessem concluído o Ensino Médio. Tal impedimento não foi recíproco para a iniciativa privada: “na rede privada as disciplinas poderão ser ofertadas concomitantemente as do Ensino Médio, desde que, no mínimo, 50% da carga horária total seja ministrada no último ano do curso.” (Deliberação nº 14/97-CEE/PR, 1997, p. 33).

Ocorre, porém, que, em 1999, em nome da racionalização da Educação Profissional e do Ensino Médio, abriu-se, nos colégios agrícolas, a possibilidade da concomitância entre ambos. O principal elemento que influenciou nessa decisão foi a ociosidade em que tais instituições se encontravam devido à oferta restrita de Educação Profissional. Assim, ficou definido que, a partir do 2º ano do Ensino Médio, os alunos poderiam freqüentar os cursos profissionalizantes (PARANÁ. SEED. PROEM, 2000).

Mesmo que a alternativa da concomitância não seja o “melhor” caminho formativo, trata-se de uma possibilidade que, durante um período, foi negada aos estudantes paranaenses e, quando concedida, ocorreu devido à preocupação primária de racionalizar o espaço ocioso dos colégios, e não com a intenção de contribuir com a formação dos mesmos.

Assim, para adequar a educação profissional aos princípios anunciados pelo PROEM, o Estado do Paraná desenvolveu estratégias capazes de negar os “direitos” assegurados pela legislação nacional, principalmente quando se referia à responsabilidade pública na oferta dessa modalidade de educação.

Em 2000, com a Deliberação nº 002/00-CEE/PR, que visava adequar a Educação Profissional às normativas das Diretrizes Curriculares Nacionais Educação Profissional/nível técnico, generalizou-se a concomitância entre Ensino Médio e Educação Profissional no Paraná.

Com relação ao número de vagas disponibilizadas pela Educação Profissional nos cursos “pós-médios”, os dados do ano de 2001, o qual seria o último ano do PROEM, indicam que a rede pública estadual ofertava 10 cursos: produção agrícola, produção pecuária, piscicultura continental, floresta, eletrônica, eletromecânica, química, gestão, informática e vendas. Esses cursos estavam distribuídos em, aproximadamente, 40 municípios, perfazendo um total aproximado de 4.300 alunos (PARANÁ. SEED/PR. PROEM, 2002).

Ainda era, no entanto, reduzida a quantidade de vagas na Educação Profissional pública perto do índice de 13.000 vagas projetado no início do PROEM e era mais contrastante ainda, se comparado com as 185.718 matrículas existentes no ano precedente ao Programa.

Esses dados ratificam a questão anunciada no primeiro capítulo deste trabalho, pois percebe-se que a maior intenção da reorganização do Ensino Médio, com a retirada da formação profissional do seu contexto, estava voltada para a redução da oferta das vagas públicas dos cursos técnicos, tanto no nível médio (aqui pretendia-se eliminá-las), como no “pós-médio”.

3.5 Considerações gerais sobre os pressupostos curriculares para o ensino médio e para a educação profissional

Das proposições curriculares presentes no Subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio e do Subprograma Modernização da Educação Técnica Profissional, é possível identificar pelo menos duas concepções predominantes e norteadoras dessa reestruturação: a educação como determinante de ascensão social e econômica dos países (no caso do PROEM, lê-se Estado do Paraná) e dos indivíduos; a formação por competências e a empregabilidade.

A associação entre educação e igualização social ou, ainda, a função de redenção social que é atribuída à educação não é algo inaugural das políticas educacionais contemporâneas. Tal abordagem se evidenciou com a ascensão capitalista. Isso pode ser verificado em alguns clássicos do século XVIII. Por exemplo, LOPES (1982, p. 6) analisa a obra de Célestin Hippeau e destaca excertos que apresentam essa perspectiva:

> ...a instrução tal como foi proposta pela burguesia ao assumir a direção da sociedade francesa tem funções específicas a cumprir:
> 1 – instrumentalizar os indivíduos para que possam, eles mesmos, “conseguir seu bem estar” e o seu lugar na sociedade;
> (...).
> 3 – desenvolver habilidades a fim de que “o indivíduo possa desempenhar as funções sociais a que tem o direito de ser chamado e desenvolver os talentos que recebeu da natureza” (...).

Resguardadas as especificidades históricas de cada período, a fala de

Hippeau não se diferencia da essência que compõe a chamada “Teoria do Capital Humano”, ideologia[23] que ganhou relevo, principalmente, nos anos 1970, pois para esta “...a educação e a qualificação aparecem como panacéia para superar as desigualdades entre nações, regiões ou indivíduos. O problema da desigualdade tende a reduzir-se a um problema de não-qualificação.” (FRIGOTTO, 2001, p. 136)

Dentre outras coisas, atribuem-se ao indivíduo os méritos e os desméritos das suas ações[24], como se essas fossem autônomas ou, ainda, independentes das relações sociais de produção das quais o sujeito faz parte.

Na atualidade, a “Teoria do Capital Humano” teria se revigorado e se apresentaria nos fundamentos da noção de empregabilidade. Ao criticá-la, GENTILI (1998, p. 89) tece as seguintes considerações: “Mais do que pensar a integração dos trabalhadores ao mercado de trabalho, o desenho das políticas educacionais deveria orientar-se para garantir a transmissão diferenciada de competências flexíveis que habilitem os indivíduos a lutar nos exigentes mercados laborais pelos poucos empregos disponíveis.”

A perspectiva da empregabilidade é apresentada na proposta do PROEM por meio do conceito de eqüidade, o qual significaria educação geral para todos, com qualidade e “...adequada às diferentes clientelas que acessam o Ensino Médio e preparar os estudantes para o prosseguimento de estudos e/ou uma inserção mais competitiva no mercado de trabalho.”(PARANÁ, SEED. PROEM, 1996, p. 14)

Quanto à Educação Profissional “pós-média”, estaria “...voltada para as **demandas do desenvolvimento econômico** do Estado e **do mercado de trabalho**, sendo **organizada segundo a empregabilidade** [grifos nossos] de seus futuros egressos. (PARANÁ, SEED. PROEM, 1996, p. 14)

Assim, “empregável” seria o indivíduo que consegue ampliar suas chances de permanência e acesso aos postos de trabalho, seja por meio da inserção em espaços formais e informais de trabalho disponíveis no mercado, ou por meio da capacidade de auto-gestionar maneiras de sobrevivência.

Essa argumentação contribui, inclusive, para respaldar uma das intenções da SEED/PR com relação ao fechamento dos cursos técnicos em nível médio, pois,

---

[23] O termo ideologia, no primeiro sentido atribuído por Marx e Engels, em *A Ideologia Alemã*, tem o significado de falsa idéia.

[24] Aqui novamente aparece a perspectiva meritocrática.

para proporcionar uma formação profissional “mais eficaz”, considerava que:

> A dispersão das habilitações, o tempo insuficiente para a aquisição de competências cognitivas e sociais básicas, dificultam uma formação científica sólida e comprometem tanto os objetivos de formação geral como a aquisição de habilidades adequadas ao desempenho técnico em mercados de trabalho dinâmicos e competitivos. A focalização geral de qualidade e a concentração da formação profissional em níveis posteriores ao Ensino Médio pode ser uma solução que otimiza os recursos e compatibiliza os objetivos mencionados anteriormente [eqüidade, eficiência e eficácia]. (PARANÁ. SEED. PROEM, 1996, p. 4)

O conceito de empregabilidade se atrela à noção de competência, que, pela lógica da reorganização curricular, corresponderia à competência geral para o Ensino Médio e à específica para o “pós-médio”.

ZARIFIAN (2001, p. 68-72) define a noção de competência como “‘...o tomar iniciativa’ e o ‘o assumir responsabilidade’ do indivíduo diante de situações profissionais com as quais se depara. (...) é um entendimento prático de situações que se apóia em conhecimentos adquiridos e os transforma na medida em que aumenta a diversidade das situações.”

A lógica da competência projeta um perfil profissional flexível, pois caberia ao trabalhador desenvolver a capacidade de oferecer respostas adequadas e rápidas diante das diversas necessidades que possam surgir no seu trabalho, e, para isso, mobilizaria os mais variados saberes tácitos, inclusive a multiplicidade de tarefas seria a condição para ampliar o conhecimento pela e para a prática.

RAMOS (2002, p. 19-24) afirma que a noção de competência “...surge com o objetivo de responder a necessidades teóricas e empíricas postas pela realidade.” A autora analisa essa noção “ (...) no sentido em que ela reafirma e nega o conceito de qualificação, com o qual disputa espaço no ordenamento teórico-empírico das relações que a têm como referência e, por isto, o desloca”. Para abordar essa questão, RAMOS (2002, p. 24) definiu a noção de competência como “(...) *nova* [grifos da autora] mediação ou como uma mediação *renovada* [grifos da autora] pela acumulação flexível do capital.”

SILVA (2003, p. 240) realiza uma investigação da noção de competência a partir da reforma nacional para o Ensino Médio, e percebe que

> A noção de competências proposta como elemento organizador e definidor do currículo do ensino médio comporta uma concepção instrumental da formação humana, que visa, em primeira instância, adequação dessa formação a supostas e generalizáveis demandas do

> setor produtivo, em momento algum questionado em suas bases e conseqüências políticas, sociais e culturais. Dado esse caráter instrumental, o conhecimento é tomado de forma pragmática e reducionista, impondo ao currículo uma conotação igualmente utilitarista e eficienticista. Currículo e escola são tratados de forma descontextualizada, desconsiderando-se que resultam de mediações culturais, e portanto, históricas. Tratadas desse modo, as prescrições curriculares externam a intenção de tornar a formação sujeita ao controle e, portanto, administrada.

No âmbito da formação do trabalhador, a noção de competência tem contribuído para deslocar a noção de qualificação. Esta última apresenta um caráter polissêmico, pois pode ser

> ...considerada na perspectiva da preparação para o mercado, envolvendo, portanto, um processo de formação profissional adquirido por meio de um percurso escolar e de uma experiência (ou carreira profissional) capaz de preparar os trabalhadores para o ingresso e a manutenção no mercado formal de trabalho. **Um outro uso da noção de qualificação é entendê-la como um processo de qualificação/desqualificação inerente à organização capitalista do trabalho, sendo o resultado da relação social entre capital e trabalho e da correlação de forças entre ambos** [grifos nossos]. Há ainda uma terceira visão (mais recente, da sociologia do trabalho francesa) que aborda e define a qualificação a partir da investigação de situações concretas de trabalho. (MANFREDI, 1998, p. 7)

Sob essa ótica, o conceito de qualificação revela o movimento contraditório do processo de formação humana presente na sociedade capitalista, pois explicita a divergência de interesses entre o capital e o trabalho. Enquanto, a noção de competência se limita a um conjunto de atitudes e responsabilidades individuais, particulares, como se fosse possível alijar da formação humana qualquer contraponto, qualquer possibilidade de disputa entre projetos educacionais divergentes e qualquer proposição formativa oriunda de interesses coletivos.

O PROEM apresentou como uma de suas atividades a reorganização dos currículos para o Ensino Médio e para a Educação Profissional.

Esse capítulo abordou os principais pressupostos curriculares que foram sugeridos pelo Programa e aprofundados pelas orientações nacionais para o currículo desse nível de ensino e dessa modalidade de educação (Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e para a Educação Profissional/nível técnico). Verificou-se nessa parte do trabalho, as principais ações da SEED/PR voltadas às reformulações das propostas pedagógicas dos colégios estaduais.

Contudo, notou-se que no campo curricular e no processo de elaboração/efetivação das propostas pedagógicas ocorreram movimentos de adesão

e de resistência das escolas diante as diretrizes estipuladas pelo PROEM. Movimentos que se manifestaram de forma intencional, que ocorreram por falta de uma compreensão mais profunda acerca da concepção curricular ou ainda, quando se trata da adesão, pela pressão que a Secretaria exerceu perante as escolas, obrigando-as a incorporar nas suas propostas pedagógicas as orientações oficiais. Constatou-se, no entanto, que a aceitação de determinados pressupostos pode se limitar ao campo da formalidade e não em uma transformação da prática pedagógica das escolas.

As premissas curriculares defendidas pelo Programa se pautaram, basicamente, na perspectiva de formação humana volta ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o currículo deveria ser organizado por competências e habilidades. Noções que se articulariam com o ideário de empregabilidade.

Esses pressupostos curriculares atribuem ao indivíduo a responsabilidade pelo desenvolvimento de competências necessárias para garantir o acesso e a permanência ao mercado de trabalho.

Diante das considerações realizadas na primeira parte desse trabalho e da discussão presente nesse capítulo, verificou-se a necessidade de se compreender o processo de adesão e de resistência desencadeado por um colégio estadual que permaneceu com o curso de formação de professores em nível médio. Essa abordagem configura o objeto do próximo capítulo dessa Dissertação.

4. A RESISTÊNCIA E A ADESÃO AO PROEM NO PROCESSO DE MANUTENÇÃO DO CURSO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE 1ª A 4ª SÉRIES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM NÍVEL MÉDIO

4.1 Interfaces históricas do curso de formação de professores no Brasil e a constituição da sua finalidade social

No Brasil, a formação de professores, que surgiu com a Escola Normal, apresenta uma trajetória histórica articulada ao desenvolvimento da escola elementar, hoje denominada de Ensino Fundamental.

As primeiras Escolas Normais surgiram no Brasil Império e eram responsabilidade das províncias. Segundo TANURI (2000, p. 64), "...as escolas normais tiveram uma trajetória incerta e atribulada, submetidas a um processo contínuo de criação e extinção, para só lograram algum êxito a partir de 1870, quando se consolidam as idéias liberais de democratização e obrigatoriedade da instrução primária, bem como de liberdade de ensino."

No principio, o Curso Normal não foi escopo de uma grande receptividade por parte da população, a qual apontava o desinteresse diante da limitada remuneração ofertada aos professores e diante do baixo prestígio social do curso. Outros fatores, como a compreensão de que os professores de primeiras letras não necessitavam de formação específica, assim como a base agrícola e o emprego de mão-de-obra escrava no Brasil, contribuíam para a restrição do desenvolvimento escolar (TANURI, 2000).

Ocorre, contudo, que, a partir de 1868/70, com o debate e as transformações ideológicas e culturais típicas desse período, passou-se a difundir a idéia de que a educação seria o motor para a transformação nacional. Deve-se a isso a valorização de algumas teses como: "...a obrigatoriedade da instrução elementar, a liberdade de ensino em todos o níveis e a cooperação do Poder Central no âmbito da instrução primária e secundária nas províncias. É no contexto desse ideário de popularização do ensino que as escolas normais passam a ser reclamadas com maior constância e coroadas de algum êxito." (TANURI, 2000, p. 66)

A trajetória do curso de formação de professores para as séries iniciais, apesar de apresentar momentos de “prestígio e desprestígio” social e econômico, consolidou-se como um curso de formação profissional diferenciado dos demais, pois possuía uma escola “própria” e a responsabilidade de formar professores para o processo de expansão da instrução elementar.

Com a profissionalização compulsória proposta pela Lei Federal nº 5.692/71, o curso de formação de professores passou a se denominar Curso de Magistério e foi considerado como uma habilitação profissional. Esse aspecto foi alvo de diferentes análises, pois

> A Lei 5.692/71, que estabeleceu diretrizes e bases para o primeiro e o segundo graus, contemplou a escola normal e, no bojo da profissionalização obrigatória adotada para o segundo grau, transformou-a numa das habilitações desse nível de ensino, abolindo de vez a profissionalização antes ministrada em escola de nível ginasial. Assim, a já tradicional escola normal perdia o *status* de “escola” e, mesmo, de “curso”, diluindo-se numa das muitas habilitações profissionais do ensino de segundo grau, a chamada Habilitação Específica para o Magistério (HEM). Desapareciam os Institutos de Educação e a formação de especialistas e professores para o curso normal passou a ser feita exclusivamente nos cursos de Pedagogia. (TANURI, 2000, p. 80).

As determinações da Lei Federal nº 5.692/71 teriam desconfigurado o Curso Normal na medida que o mesmo foi igualado às demais habilitações profissionais. Com isso, a formação de professores passou a apresentar as seguintes características:

> a) é uma habilitação a mais no 2º grau, sem identidade própria;
> b) apresenta-se esvaziada em conteúdo, pois não responde nem a uma formação geral adequada, nem a uma formação pedagógica consistente;
> c) habilitação de “segunda categoria”, para onde se dirigem os alunos com menos possibilidades de fazerem cursos com mais *status*. (GONÇALVES, PIMENTA, 1992, p. 107-108)

A passagem da formação de professores ao conjunto das demais habilitações profissionais intensificou o processo para a massificação do curso, tornando-se mais uma alternativa de profissionalização para aqueles que necessitavam ingressar no mercado de trabalho e, muitas vezes, não dispunham de condições de prosseguir os seus estudos no ensino superior.

Todas essas questões que percorreram séculos na história da educação brasileira configuraram um determinado *status* social ao curso de formação de professores, mesmo diante da anunciada desvalorização da habilitação profissional.

As mudanças que afetaram e que até hoje se estendem à formação de professores vêm acompanhadas de discussões e de encaminhamentos que perpassam a escola, o meio acadêmico e envolvem a comunidade como um todo, conforme a análise que será destacada no decorrer desse capítulo.

4.1.1 O curso de magistério no Paraná a partir de meados dos anos de 1980: aspectos subjacentes ao processo de adesão e de resistência

Na década de 1980, o fim do Regime Militar e a ascensão dos princípios democráticos lançaram expectativas de transformação social e, outra vez, a educação foi tomada como principal motivadora desse processo. Por um lado, a lógica que se evidenciava era a retomada do desenvolvimento capitalista no Brasil sob bases democráticas e com isso a necessidade de “arrumar” as condições de instrução popular. Por outro lado, foi, também, um período de expressiva reivindicação popular para que ocorresse a expansão da escolaridade à população, aos trabalhadores.

Esse processo de redemocratização se manifestou nos governos estaduais com intensas experiências de participação popular. A participação da comunidade tinha a função de apontar um norte administrativo diferenciado do estilo autoritário empregado pelo regime militar (1964-1985).

No caso do Estado do Paraná, especificamente no que diz respeito às diretrizes políticas para a educação paranaense, a SEED/PR (gestão de 1983/1986) indicava previsões de participação dos educadores na elaboração dessas políticas, sendo que esse envolvimento era compreendido como “a maior e mais profunda característica” da gestão de 1983/1997 (Políticas da SEED/PR –Fundamentos e Explicitações – 1983, apud, BREMER 1992, p. 5).

No Paraná, especialmente nas últimas décadas do século XX, o então Curso de Magistério recebeu um significativo destaque nas políticas educacionais.

Desta forma, configurou-se uma série de medidas para promover a reestruturação da educação paranaense. No que tange ao ensino de 2º grau, foram realizados alguns seminários para discutir a sua reorganização. Esses encontros

abarcavam proposições oriundas dos interesses das comunidades regionais, as quais estavam representadas pelos Núcleos Regionais de Educação.

O 1º Seminário Estadual de Reorganização do ensino de 2º grau, realizado em Curitiba em junho de 1984, contou com representantes de 20 Núcleos Regionais e resolveu que a habilitação de Magistério deveria ser tratada separada dos demais cursos profissionalizantes, pois merecia um “estudo específico e profundo”. Nesse encontro, recomendou-se que o Curso de Magistério fosse discutido com os professores de 1ª a 4ª séries e com as Faculdades de Educação, de Pedagogia e de Filosofia, isso com a intenção de definir novas trajetórias para a formação de professores de 1ª a 4ª séries (SEED/PR, DESG, Documento síntese do 1º seminário estadual de reorganização do ensino de 2º grau, 1984). Assim, nota-se que o Curso de Magistério preservou certo diferencial se comparado com o tratamento destinado às demais habilitações.

Para a comunidade docente, o Curso de Magistério tinha uma responsabilidade diferente dos demais e precisava ser estudado separadamente, com maior profundidade. Além desse entendimento, a SEED/PR (gestões de 1983/1986, 1987/1990) considerava o Magistério como um elemento importantíssimo para amenizar a precariedade (evasão, repetência e o alto índice de analfabetos) que predominava na educação elementar, uma vez que o curso formava professores para atuar nas séries iniciais (1ª a 4ª séries).

Considerando-se a importância da formação de professores, o 2º Seminário Estadual de Reorganização do Ensino de 2º Grau também ratificou a idéia de que a reorganização do Curso de Magistério precisava de um tratamento diferenciado e mais detalhado. Esse tratamento especial culminou no *Projeto Magistério em Nova Dimensão*, cuja implantação estava prevista para 1985 por meio dos Pólos Irradiadores de Orientação Técnico-Pedagógica (PARANÁ. SEED. DESG. Projeto Magistério em Nova Dimensão, 1985).

Em março de 1985 realizou-se o Seminário de Organização dos Pólos Irradiadores de Orientação Técnico-Pedagógica e, nesse mesmo ano, foram constituídos 20 Pólos nos mesmos locais em que existiam os Núcleos Regionais de Educação. Segundo BREMER (1992), em 1986 ocorreu a implantação de mais dois pólos: o de Foz do Iguaçu e o de Cianorte.

Os Pólos Irradiadores tinham a função de integrar e descentralizar a orientação técnico-pedagógica aos estabelecimentos que ofertavam a Habilitação de Magistério. Sendo assim, os pólos eram constituídos da seguinte estrutura: Institutos de Educação e Escolas que ministravam a Habilitação Magistério de 1ª a 4ª séries; Universidades e Faculdades de Educação, preferencialmente as que ofertavam cursos de Pedagogia e Núcleos Regionais de Educação (PARANÁ. SEED. DESG. Projeto Magistério em Nova Dimensão, 1985). Cada componente do Pólo tinha funções definidas pelo projeto. As escolas, por exemplo, deveriam

> - Sediar e coordenar as ações a nível de Pólo, como forma de valorização da instituição "Escola Pública", através de:
> - reorientação da visão política de Educação;
> - conquista de um novo tipo de escola de Magistério que vá de [sic] encontro às aspirações populares;
> - crença no processo participativo, tendo como ponto de partida a escola [grifos do documento];
> - valorização das propostas originárias da escola e a sua realidade;
> - resgate da credibilidade da escola pública junto à comunidade (PARANÁ. SEED. DESG. Projeto Magistério em Nova Dimensão, 1985, p. 7).

A participação e a descentralização anunciadas pela SEED/PR (gestões de 1983/1986 e de 1987/1990) se efetivaram, por exemplo, na constituição dos Pólos Irradiadores distribuídos em diferentes regiões do Paraná e nos debates de âmbito estadual em que eram realizados nos seminários. Durante o ano de 1985, esses encaminhamentos contribuíram para a elaboração da Proposta Curricular do Curso de Magistério. Essa proposição foi enviada ao Conselho Estadual de Educação/PR e o mesmo emitiu o seguinte posicionamento sobre a grade curricular:

> ...toda a elaboração da citada grade curricular não permitia um curso capaz de trazer como produto o tipo de professor previsto pelas bases (...) não só face à seqüência vertical dos conteúdos propostos, como também quanto à integração horizontal (...). Por outro lado, nenhuma mudança substancial apresentava, além de estabelecer a Alfabetização como disciplina isolada. (...) ementários que apresentam conteúdos muito elementares para as disciplinas do Núcleo Comum (CEE/PR, Processo nº 402/85, p. 5-6, apud SUBTIL, 1997, p. 119).

Nesse contexto se configurou um embate entre Secretaria de Estado de Educação (gestão de 1983/1986) e o Conselho Estadual de Educação, pois a primeira precisava tomar providências diante das suas promessas, uma vez que tinha convocado os educadores para participar da elaboração da proposta curricular

do Curso de Magistério. Depois de feita a convocação, sentiu-se “obrigada” a efetivá-la. Para tanto, antecipou-se a um posicionamento formal do CEE/PR sobre a referida proposta curricular e

> À revelia do CEE e usando como argumento a expectativa de todos os envolvidos, direta e indiretamente, na formulação da proposta, a SEED autoriza a sua implantação mediante Ofício nº 71/86 e Ofício nº 72/86 – SEED de 13/01/86, que enviados aos Chefes de Núcleos e aos Coordenadores dos Pólos, possibilitaram as medidas cabíveis a fim de que se implantasse a 1ª Série da Proposta Curricular do Curso de Magistério para a Rede Estadual no ano corrente (SUBTIL, 1997, p. 119).

O distanciamento entre o posicionamento do CEE/PR e as atitudes da SEED/PR (gestão de 1983/1986) com relação ao Curso de Magistério se aprofundaram. Diante desse embate, os Pólos Irradiadores foram chamados a se posicionar.

Esses Pólos tiveram acesso ao Processo nº 4.02/86 do CEE/PR (Parecer do Conselho sobre a proposta curricular) e ao Ofício Circular nº 21/86 da SEED/PR (gestão de 1983/1986) para que pudessem analisá-los e definir os seus posicionamentos, sendo que 18 Pólos mantiveram o seu apoio à proposta curricular e ao curso de 3 anos e 4 Pólos assumiram uma postura contrária aos demais (BREMER, 1992). No entanto, em 1986 a SEED/PR reviu a questão curricular contestada pelo CEE/PR e realizou as adequações necessárias.

O Curso de Magistério recebeu, no Estado do Paraná, um grande destaque, sendo que o posicionamento da maioria dos Pólos Irradiadores na defesa dessa proposta curricular que foi encaminhada pela SEED/PR (gestão de 1983/1986) demonstra a configuração de uma prática participativa e deliberativa sobre os rumos do Curso de Magistério.

Constitui-se, portanto, nas escolas que ofertavam o Curso de Magistério, certa autonomia e um posicionamento de destaque com relação aos demais cursos profissionalizantes, pois, de modo geral, os seus professores intervinham no direcionamento do curso. Tais práticas também contribuíram para que se constituísse, no Paraná, um *corpus* coletivo em torno do curso de formação de professores.

Segundo BREMER (1992), na administração estadual do período de 1987-1990 não se manifestaram alterações substanciais na política educacional do

Estado, uma vez que o mesmo partido político da gestão anterior permaneceu no poder.

Nesse sentido, o Estado do Paraná, via Secretaria de Estado da Educação, elaborou um projeto pedagógico para o período de 1987-1990, projeto que propunha para todos os departamentos uma política de melhoria da qualidade do ensino. O projeto mencionava a escassez de recursos para a educação e destacava que era preciso eleger prioridades para se garantir um avanço significativo da educação. As opções prioritárias dessa gestão se voltaram para o seguinte binômio: séries iniciais do antigo 1º grau, as quais estavam inseridas no chamado Ciclo Básico de Alfabetização - CBA[25]; e o aprimoramento e reformulação das escolas de magistério e capacitação dos professores que já atuavam na rede (PARANÁ. SEED. Projeto Pedagógico 1987-1990, 1987).

A ênfase no CBA ampliou a atenção destinada à formação inicial e continuada dos professores alfabetizadores, os quais tinham como principal *locus* de formação inicial o Curso de Magistério. Novamente, portanto, o curso recebeu um tratamento diferenciado das demais habilitações profissionais que eram ofertadas pelo antigo 2º grau. Assim, dinamizar o Magistério significava

> ...privilegiar a qualidade da formação de seus próprios quadros profissionais, necessários à revitalização da escola de 1º grau, notadamente as séries iniciais. Para garantir uma sólida formação do futuro docente de 1º grau (1ª a 4ª série), diversas medidas estão sendo tomadas, dentre elas, através da atuação dos 22 pólos de Magistério Irradiadores de Orientação Tecno-Pedagógica, dá-se a continuidade da reformulação curricular desta habilitação. (PARANÁ. SEED. Projeto Pedagógico 1987-1990, 1987, p. 19)

Conforme abordagem inicial desse capítulo, comentou-se que a preocupação com a formação de professores para as séries iniciais estava atrelada a outra questão, que é a oferta de instrução elementar às camadas populares, por conta, inclusive, do processo de desenvolvimento urbano-industrial e das reivindicações populares. Assim, a busca pela expansão do ensino elementar pressupõe a preparação e a ampliação do quadro de professores.

---

[25] "O ensino de 1º Grau prioriza como diretriz político-educacional e administrativa a reorganização da Escola Pública paranaense fundamentalmente na criação e desencadeamento do ciclo básico como base inicial de reorganização do ensino de 1º grau, que pressupõe uma nova concepção de educação, objetivando dar um tratamento diferenciado às necessidades de aprendizagem das crianças, ampliando o tempo de alfabetização para dois anos contínuos." (PARANA, SEED, Projeto Pedagógico 1987-1990, 1987, p.17)

Além de uma continuidade político-partidária, a gestão do governo paranaense do período de 1987-1990 pretendia contribuir para o atendimento da demanda educacional necessária ao “novo” contexto político, econômico e social que se configurava no Brasil a partir dos anos de 1980.

Para tanto, algumas medidas foram tomadas no que se refere ao Ciclo Básico de Alfabetização e ao Curso de Magistério. Este passou por um processo de avaliação e reformulação e, outra vez, buscou-se a participação dos professores, principalmente por meio dos chamados Pólos Irradiadores, tanto que foram realizados “...encontros de Pólos onde todas as dificuldades eram discutidas e aprofundadas no coletivo, sendo que as alternativas e o crescimento dos participantes podiam ser destacados – era o momento de troca, da realimentação – entre os que coordenavam e os verdadeiros agentes da mudança – os professores.” (BREMER, 1992, p. 72).

A nova proposta curricular para o Magistério foi denominada de progressista, pois pautava-se na pedagogia histórico-crítica. Em 1990 foi implantada em caráter facultativo, para que em 1991 assumisse a conotação de obrigatória.

A implantação desse currículo foi alvo de uma avaliação sistematizada, a qual ocorreu por meio de uma investigação realizada por pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná - UFPR. Na introdução do relatório da referida pesquisa, as autoras indicam que

> ...a adoção de proposta progressista de ensino não têm efetivamente acontecido nas escolas paranaenses, como as pesquisas vêm demonstrando. Em que medida esta proposta tem feito avançar a qualidade de ensino público é uma questão que se coloca para aqueles que participam do processo de elaboração e discussão das propostas e dos organismos responsáveis pela organização e funcionamento do sistema público de ensino, como o CEE e a SEED. (NUNES, TAVARES, TROJAN, 1995, p. 6)

A manifestação das proposições contidas nas políticas educacionais, tanto de cunho progressista ou como de cunho conservador, não se dá de forma linear, pois a escola, como espaço social, realiza mediações entre o que é planejado pelas políticas educacionais e o que é executado no cotidiano escolar. Além desse aspecto, a proposta progressista não encontra, na sociedade capitalista, condições para se efetivar plenamente, pois pressupõe a transformação da totalidade social. É

importante, no entanto, que seja concebida e encaminhada a partir das condições reais dessa sociedade.

De modo geral, pode-se afirmar que a história do Curso de Magistério no Paraná, nos anos de 1980 até meados de 1990, envolveu discussões, participação e elementos chamados de progressistas em torno da formação de professores.

4.2 O embate teórico e político sobre a formação de professores em nível médio: dimensões elucidativas do processo de adesão e de resistência ao PROEM

Após a aprovação da LDBEN 9.394/96, intensificou-se, no cenário nacional, o embate teórico e político acerca da formação de professores, principalmente a partir das diferentes interpretações que essa lei possibilita.

A LDBEN 9.394/96, que teve na sua constituição um contexto de disputa, de contraposição, de embate[26] entre os diversos segmentos sociais, também apresenta divergências interpretativas no que se refere à formação de professores. A maior discussão está em torno de dois artigos. O artigo 62, localizado no Título VI (Dos Profissionais da Educação) e o artigo 87, inciso IV, parágrafo 4º (Das Disposições Transitórias) apresentam o seguinte conteúdo:

> Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como **formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal** [grifos nossos].
> Art. 87 – inciso IV, parágrafo 4º - Até o fim da Década da Educação **somente serão admitidos professores habilitados em nível superior** [grifos nossos] ou formados por treinamento em serviço.

O primeiro artigo citado possibilita que a formação mínima para a atividade docente na Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental seja proporcionada no âmbito do Ensino Médio no Curso Normal. Ocorre, contudo, que o artigo 87 projeta a restrição dessa formação ao nível superior.

[26] Sobre a trajetória de constituição da LDBEN 9.394/96 consultar a obra de Demerval Saviani *A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas*.

No contexto acadêmico, esse paradoxo acirrou o debate, principalmente em torno de qual nível de ensino deveria ser o mínimo para a formação de professores.

Entre os teóricos que defendem a exclusividade da formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental no âmbito do Ensino Superior se encontram BRZEZINSKI (1999) e LIBÂNEIO e PIMENTA (1999). Estes mencionam que a configuração atual para a formação de professores é motivo de insatisfação de muitos profissionais da área da educação, além de apresentar um esgotamento histórico. A configuração que se referem os autores, seria aquela que no âmbito do Ensino Médio ou curso de Pedagogia formaria os professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental e aquela formação proporcionada pelo nível superior para os professores das séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Assim, LIBÂNEO e PIMENTA (1999, p. 262) consideram que o professor "...deve ser formado nas universidades, que é o lugar da produção social do conhecimento, da circulação da produção cultural em diferentes áreas do saber e do permanente exercício da crítica histórico-social."

Por outro lado, há teóricos que apontam a necessidade da oferta de cursos de formação de professores em nível médio. Têm esse posicionamento, por exemplo, KISHIMIOTO (1999) e CAMPOS (1999).

Para KISHIMOTO (1999), é preciso considerar que, no Brasil, existem professores leigos e que a formação em nível médio é uma alternativa para qualifica--los.

No bojo dessas divergências, em 29/1/99, o Conselho Nacional de Educação, por meio da Câmara de Educação Básica, emitiu o Parecer 01/99, o qual tem como assunto as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio.

O referido Parecer considera a discussão nacional e se respalda no artigo 62 da LDBEN 9.394/96 para sustentar a argumentação da formação de professores em nível médio:

> No Brasil, em que pese o debate sobre a profissionalização do magistério apontar para esse patamar de escolarização mais elevado, a LDBEN, em seu art. 62, sem desconhecer a tendência mundial de formação docente em nível superior, admite a preparação do professor da educação infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, tanto em nível médio, quanto em nível superior (...). (PARECER CNE/CEB 01/99, 1999, p. 13)

O Curso Normal constitui a única modalidade profissional em nível médio que foi permitida pela legislação federal. Esse tipo de formação, segundo o Parecer CNE/CEB 01/99, poderia cumprir três atribuições principais: recrutamento para as licenciaturas, preparação de auxiliares para as creches e pré-escolas e ser espaço para a formação continuada.

Essa “concessão” se articulava com o interesse do governo federal em expandir e universalizar o prioritário Ensino Fundamental, pois, para que isto ocorresse, era necessário um conjunto expressivo de professores qualificados.

Muitas regiões do Brasil não contavam com a oferta de formação de professores em nível superior para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. A materialização dessa possibilidade demandava certo tempo e condições diversas. Assim, vislumbrou-se a continuidade da ,S0 iqualificados.

3.554/00, que utilizava a palavra “preferencialmente” ao invés de “exclusivamente”. Isso contribuiu novamente para a defesa de que a formação de professores poderia ocorrer em nível médio.

ALMEIDA (2004) destaca que, diante das indagações e das especulações acerca desta problemática, no dia 14 de agosto de 2003, o Presidente da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação emitiu uma nota para esclarecer as dúvidas que circunscreviam as interpretações dos artigos 62 e 87 da LDBEN 9.394/96. A nota diz:

> É preciso esclarecer que, em momento algum, os pareceres ou o Mec “dispensaram” os docentes do ensino fundamental ou da educação infantil da obrigatoriedade da formação em nível superior, pois a lei é clara no assunto. O leito principal do artigo deve ser tão obedecido como a exceção admitida deve ser respeitada. (BRASIL. CNE/CEB, 2003, apud, ALMEIDA, 2004, p. 129)

O texto de esclarecimento também aponta outra significativa explicação, ou seja, fala sobre a relevância legal do Título VI (Dos Profissionais da Educação) e do Título IX (Das Disposições Transitórias):

> Permanente vem do latim *permanens* e significa o que fica de modo contínuo, persistente, duradouro e de caráter efetivo. Trata-se de um adjetivo que indica um “estado de estabilidade”, continuidade e até mesmo de inalterabilidade. Já a noção de transitório indica o que dura certo tempo e é passageiro. As disposições transitórias possuem um caráter de vigência limitada no tempo e quando esta temporalidade se desfaz, em prazo já estipulado, elas se extinguem sem acarretar prejuízo para as disposições permanentes que continuam em vigor. (BRASIL. CNE/CEB, 2003, apud, ALMEIDA, 2004, p. 130)

O esclarecimento sobre os termos “transitório” e “permanente” ratifica a legitimidade da formação de professores no âmbito do Ensino Médio. A supremacia da LDBEN 9.394/96 eliminou, inclusive, as determinações do antigo Decreto Presidencial n° 2.208/98, que normatizava a formação profissional em nível técnico desmembrada do Ensino Médio.

Esse paradoxo em torno da formação de professores foi relevante para que, no Paraná, se configurasse a resistência ao fechamento dos cursos de formação de professores em nível médio. Por outro lado, o aspecto dúbio da LDBEN 9.394/96 serviu para que a SEED/PR respaldasse o objetivo de cessar esses cursos.

4.2.1 A década de 1990 e o embate sobre a formação de professores no Estado do Paraná

No Estado do Paraná, a permanência das 14 escolas de Magistério/Normal em nível médio associada ao embate teórico e político sobre a formação de professores para as séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil fomentou o desejo de algumas escolas que haviam fechado os seus Cursos de Magistério a solicitarem o retorno dos mesmos.

Segundo ALMEIDA (2004, p. 127), “A impossibilidade da formação de professores em nível pós-médio desestrutura o projeto inicial do PROEM em relação à criação dos centros de formação de professores previstos e deixa sem perspectiva os colégios que haviam encerrado o curso de magistério na expectativa de serem transformados em um destes centros.”

Em 9/6/1999, o Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública, Gratuita e Universal realizou, em Curitiba, uma sessão especial para discutir a situação que envolvia o Curso de Magistério. Esse encontro contou com a expressiva participação das escolas que haviam fechado o Curso de Magistério e com a presença de professores da UFPR e do CEE/PR. A APPSindicato considerou que a ampla participação das escolas nessa sessão especial do fórum ocorreu devido à percepção que as mesmas tiveram com relação ao equívoco cometido na adesão ao PROEM (ALMEIDA, 2004).

É relevante destacar que, além da base legal que sustenta a permanência do Curso de Magistério/Normal em nível médio, foi muito importante a experiência de manutenção desse curso nos 14 colégios estaduais, pois as instituições que aderiram à cessação do Magistério tiveram referências para construir as suas reivindicações.

Ocorre, no entanto, que o Decreto Presidencial 3.276/99, que atribuía exclusividade de formação para o Normal Superior, foi utilizado como justificativa pela SEED/PR para não permitir a reabertura desses cursos.

ALMEIDA (2004) cita uma reportagem do *Jornal Gazeta do Povo*, na qual a então secretária de educação do Paraná, Alcione Saliba, declarava, no dia 10 de dezembro de 1999 (4 dias após o anúncio do referido decreto), que o Paraná

poderia ser o primeiro Estado a regulamentar os cursos superiores voltados para a formação de professores. ALMEIDA (2004) destaca que essa reportagem apresentava uma série de dados sobre a demanda para a formação de professores. Assim, a autora relata que, no momento em que as escolas, a APPSindicato, o Fórum em Defesa da Escola Pública Gratuita e Universal debatiam sobre a possibilidade de retomada do Curso de Magistério das “escolas de adesão”, a SEED estabeleceu parceria com instituições privadas e solicitou ao CEE/PR a aprovação do curso de Ensino Médio na modalidade Normal e a distância, conforme pedido do Colégio Padre João Bagozzi, da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME e da Inteligência Educacional e Sistemas de Ensino – IESDE.

Ao tratar da autorização de um curso normal particular e a distância, a SEED/PR não apresentou melindres para aceitá-lo, no entanto, ao tratar da reabertura ou até mesmo da manutenção dos Cursos de Magistério/Normal em nível médio, a Secretaria se omitiu ou simplesmente se negou a autorizar cursos públicos, assim como restringiu os investimentos naqueles que continuaram abertos e com oferta gratuita à população, conforme será comprovado no estudo de caso presente nesse capítulo.

Diante do Parecer do CNE/CEB 01/99 e da sua respectiva Resolução CNE/CEB nº 02/99 (que resolve sobre as Diretrizes Curriculares para a formação de Professores na Modalidade Normal em Nível Médio), o CEE/PR emitiu, em 1999, para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná, a Deliberação nº 010/99, que tratava das Normas Complementares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal.

Essa Deliberação Complementar do CEE/PR nº 010/99 estabeleceu, no seu artigo 5º, que o “O Curso Normal, em nível médio, poderá ser ofertado no Sistema Estadual de Ensino do Paraná por instituições que apresentem ambiente institucional próprio, com organização adequada à identidade de sua proposta pedagógica”.

Admite-se a efetivação dos cursos de formação de professores em nível médio. Isso significa que, a partir dessa resolução, houve um reconhecimento oficial por parte do CEE/PR a esses cursos, até mesmo porque o Conselho Estadual de Educação precisava seguir as orientações federais.

Percebe-se que a SEED/PR utilizou alguns argumentos legais com base na LDBEN 9.394/96 e no Decretro Presidencial nº 3.276/99 para sustentar a intenção de fechar e de inibir a permanência dos Cursos de Magistério/Normal no setor público. Entretanto, vale-se da mesma legislação para autorizar o funcionamento do Curso Normal no setor privado.

4.3 Os movimentos de adesão e de resistência ao PROEM: estudo de caso de uma escola estadual que permaneceu com o curso de magistério

Considera-se, como premissa básica do presente estudo, que a escola é uma instância social contraditória, pois

> ...a escola enquanto instituição que se insere no interior de uma formação social onde as relações sociais de produção capitalista são dominantes, tende a ser utilizada como uma instância mediadora, nos diferentes níveis, dos interesses do capital. Essa mediação, entretanto, à medida que se efetiva no interior das relações sociais, onde estão em jogo interesses antagônicos, não se dá de forma linear. (FRIGOTTO, 2001, p. 179)

O fato de a escola fazer parte das relações sociais capitalistas, portanto do antagonismo entre capital e trabalho, esse fato possibilita que a mesma seja campo de disputa de diferentes interesses. Assim, a prática pedagógica, o currículo, a proposta pedagógica, entre outros elementos, são *locus* de mediações das diversas intenções que se manifestam na realidade social e nas especificidades do contexto escolar.

Devido ao caráter mediador da escola, as reformas educacionais causam mudanças, ou interferem na cultura escolar. Não se trata, entretanto, de um processo linear, pois essa escola realiza ações, interpretações, ressignificações do conteúdo reformista e, ainda, pode apresentar proposições e práticas intencionalmente contraditórias à reforma, as quais partem de outro referencial teórico-prático sobre a educação, sobre a sociedade e sobre a formação humana.

Segundo ZIBAS (2002, p. 72), as reformas "...geradas em órgãos de administração central encontram, na escola, estruturas culturais e políticas historicamente estabelecidas, criando uma trama institucional que interpela, filtra,

transforma, ignora, escamoteia ou absorve, muitas vezes fragmentariamente, as mudanças pretendidas.”

De modo geral, a escola constitui os movimentos de adesão e de resistência diante de certas determinações oriundas das reformas políticas voltadas à educação.

4.3.1 A relação entre o PROEM e o curso de magistério: primeiras aproximações dos movimentos de adesão e de resistência no caso estudado

No caso analisado nesse trabalho, considerou-se relevante apreender o caráter contraditório da escola, especificamente nos movimentos de adesão e de resistência que se configuraram na relação entre o Curso de Magistério e o PROEM.

No decorrer dessa análise, o colégio estadual que foi investigado será chamado de Escola X ou Escola.

Para realizar esse estudo, definiram-se como instrumentos de coleta de dados entrevistas semi-estruturadas junto aos ex-diretores que exerceram os seus mandatos durante grande parte do tempo em que o PROEM (1996-2001) vigorou, junto a uma pedagoga que trabalhou na Escola naquele período, junto a uma professora e junto a um ex-aluno do Curso de Magistério.

A escolha dos diretores se justifica pelo fato de os mesmos terem ocupado um papel de destaque no processo de deliberação sobre a permanência do curso. A SEED/PR também atribuía certa ênfase na figura do diretor, pois entendia que o mesmo poderia liderar o fechamento dos cursos técnicos em nível médio. Os diretores entrevistados serão identificados por “Ex-Diretora” (no caso das gestões 94-95 e 96-97) e por “Ex-Diretor” (no caso da gestão 98-99).

Outro ponto considerado relevante pelo PROEM foi a reformulação da proposta pedagógica dos colégios estaduais. Desta forma, optou-se em entrevistar a Ex-Pedagoga que se envolveu diretamente com o processo de constituição dessa proposta.

Nos documentos do Programa, o professor aparece como o grande responsável pela efetivação da reestruturação do Ensino Médio e da Educação Profissional, principalmente nas questões curriculares. Em razão disso, considerou-

se relevante entrevistar um docente do Curso de Magistério, que, ao contrário do que esperava a SEED/PR, participou do processo de manutenção desse curso.

A comunidade escolar, representada pela Associação de Pais e Mestres e pelo Conselho Escolar, era considerada, pela SEED/PR e pela Escola X, como indispensável no processo de deliberação sobre a manutenção ou não do curso técnico de nível médio. Para as entrevistas, no entanto, devido ao fato de já terem passado aproximadamente dez anos do início do PROEM, encontrou-se dificuldade para localizar pais que participaram dessas instâncias da Escola. Como alternativa, entrevistou-se um Ex-Aluno do Curso de Magistério, o que contribuiu para explicitar os interesses dos pais e dos alunos na manutenção do referido Curso de Magistério.

Para realizar esse estudo de caso, tentou-se levantar, na Escola investigada, alguns documentos como: atas das assembléias que decidiram sobre a manutenção do curso, ofícios enviados e recebidos pela Escola, documentos do PROEM e demais registros realizados pela mesma. Verificou-se, porém, que essa base documental própria da instituição é extremamente escassa. Registra-se, com isso, a dificuldade de reconstituir os movimentos de adesão e de resistência ao PROEM a partir do arcabouço documental.

Entre os documentos que foram acessados está um abaixo-assinado da comunidade escolar, com cerca de 1400 assinaturas, o qual está acompanhado de um texto que esclarece o posicionamento da Escola e de um ofício que foi enviado ao Núcleo Regional de Educação, para que fosse repassado à SEED/PR, repasse de que a Escola não tem certeza se aconteceu. Localizaram-se também alguns ofícios que foram enviados por um vereador do município em que a Escola X se localiza para alguns deputados da região Oeste, afim de que os mesmos interferissem a favor da Escola junto ao governo do Estado. Outra fonte utilizada no estudo de caso foi a proposta pedagógica da escola (2000/20001).

O colégio estadual que foi investigado se localiza na região Oeste do Paraná, num município que, na atualidade (2007), tem uma população estimada em 309.113 habitantes. A referida escola foi fundada no dia 13 de agosto de 1976 e oferecia o antigo 1º grau (1ª a 8ª séries) até 1979. Funcionava como escola polivalente, pois ofertava educação geral, educação especial e técnicas para o trabalho.

No princípio o Curso de Magistério funcionava junto a um colégio estadual agrícola na mesma cidade da escola investigada. Em 1985 o curso foi transferido para o prédio atual e passou a ser ofertado no período da manhã.

A Ex-Diretora (gestões 94-95 e 96-97) acredita que essa transferência aconteceu devido à especificidade que cada curso apresenta e ainda devido à disponibilidade de espaço para comportar novos alunos em outro prédio. O Curso de Magistério, que se instalou timidamente nessa instituição em 1985, em 1992 já contava com cerca de 390 alunos, distribuídos em 5 turmas de 1º ano, 3 turmas de 2º ano e 2 turmas de 3º ano. No decorrer da trajetória dessa Escola, o número de alunos do Magistério teve um significativo crescimento, sendo que, em 1999, período do PROEM, o curso contava com aproximadamente 1000 alunos, distribuídos em 27 turmas nos períodos da manhã e da tarde. Desta forma, o Curso de Magistério passou a ser a base e a identidade da Escola X, pois a mesma o ofertava predominantemente. Ainda, mantinha algumas turmas de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e algumas turmas de Ensino Médio geral.

No início da efetivação do PROEM, o quadro de docentes do Curso de Magistério da Escola X era composto por professores que, na sua maioria, tinham formação em pedagogia e alguns desses docentes realizavam a sua "formação continuada" em cursos de mestrado. A diretora (gestões 94-95 e 96-97) relata que

> ...o grupo de professores que fazia parte do colegiado era um grupo de professores extremamente habilitado, qualificado, (...) na época nós tínhamos mestres, mestrandos (...). Realmente, era nível universitário (...). (EX-DIRETORA, gestões 94-95 e 96-97)

O processo de "formação continuada" que alguns professores da Escola X vivenciavam contribuiu para o esclarecimento das questões legais acerca do fechamento ou não do Curso de Magistério e para a fundamentação teórica-política desses professores e, de modo geral, da Escola, pois, além de poderem dialogar com as universidades que freqüentavam, conseguiam discutir com a comunidade escolar a partir de certo referencial teórico e legal.

A possibilidade de estabelecer relações entre a prática vivenciada pela Escola e o conhecimento socializado pela academia colaborou para a constituição dos argumentos de resistência e para a decisão de não acatar a ordem de cessação do Curso de Magistério.

> Nós tínhamos um amparo de reflexões muito interessantes com o pessoal da UNICAMP, nós estávamos no mestrado, nós questionávamos, nós levávamos pra eles [professores da UNICAMP]. Eles conseguiam abrir portas, caminhos (...). (EX-DIRETORA, gestões 94-95 e 96-97)[27]

A relação teoria/prática compôs um importante determinante para a construção da resistência, pois a busca pelas respostas das problemáticas que se manifestavam na Escola, em parte, foi encontrada graças ao processo continuado da formação acadêmica de alguns trabalhadores da Escola.

Sobre a relação teoria e prática, VÁZQUEZ (1968, p. 232) menciona que "...o homem pode sentir a necessidade de novas atividades práticas transformadoras para as quais carece do necessário instrumental teórico."

Nota-se que a busca pelo instrumental teórico ocorreu na tentativa de entender o momento histórico e interferir no rumo que foi apontado pelo PROEM. A Escola realizou grupos de estudos sobre reestruturação produtiva, globalização e os seus efeitos sobre as políticas educacionais, mas principalmente procurou saber das questões legais e teóricas que pudessem contribuir diretamente para a continuidade do Curso de Magistério.

No percurso de decisão sobre a manutenção ou fechamento do Curso de Magistério, a Escola X chegou a discutir a possibilidade da implantação do curso de formação de professores no formato "pós-médio". Naquele momento, no entanto, a Escola não conseguiu compreender com clareza essa proposta e, menos ainda, tinha uma garantia por parte da SEED/PR de que aquele formato de curso técnico se efetivaria.

> O pós-médio seria só com as disciplinas profissionalizantes, mas não havia a garantia de que se instituiria aqui (...). Foi uma questão que nós discutimos no começo. Caso a Secretaria se comprometesse colocar aqui (...) [na Escola X] o "pós-médio", um compromisso formal, nós até poderíamos rever junto à comunidade a possibilidade de aderir ao PROEM, mas nem esse compromisso havia. A secretaria comentava que ela iria colocar algumas unidades em "pós-médio" em algumas cidades pólos, onde houvesse mais necessidades, mas seria um estudo feito (...), mas primeiro nós teríamos que aderir ao PROEM (...). Havia na verdade uma situação muito nebulosa, não havia documentos claros sobre o que era, o que seria, mas a idéia que se tinha era que seria basicamente dessa forma: com módulos mesmo, aquela situação de desvincular as disciplinas de cunho geral

[27] Segundo a Ex-Diretora (gestões 94-95 e 96-97), também houve a participação de professores de outras universidades, como a Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE e a Universidade Federal do Paraná - UFPR que contribuíram para elucidar as decisões e as atitudes que a Escola X tomou no processo de manutenção do Curso de Magistério.

> da parte profissionalizante como se o Magistério fosse produtivo. (EX-DIRETOR, gestão 98-99)

No caso da Escola X, a incerteza sobre o “pós-médio” e a proposta “confusa” desses cursos para área de formação professores foram alguns fatores que fizeram com que a Escola optasse pela continuidade do curso em nível médio, portanto a falta de consistência da proposição da SEED/PR contribuiu para a decisão de manutenção do Magistério.

Essa compreensão da Escola X não foi, no entanto, decisiva para outras escolas de Magistério que fecharam os seus cursos na expectativa de se transformarem em centros de formação de professores ou simplesmente receber os recursos provenientes do PROEM.

Por outro lado, se, a princípio, a “inconsistência” da proposta dos “cursos pós-médios” para a formação de professores ajudou na decisão da Escola X, posteriormente os encaminhamentos normativos federais impediram que a proposta dos cursos para a formação docente se efetivasse, pois, de acordo com o que já foi relatado nesse capítulo, o Decerto Presidencial nº 3.554/00 delimitou que essa formação ocorresse apenas em nível médio e superior.

Antes da deliberação tomada pela Escola X, a Ex-Diretora (gestões 94-95 e 96-97) percorreu outras escolas de Magistério da região oeste do Paraná com o intuito de promover uma articulação entre as mesmas, porém, das escolas que foram contactadas pela Ex-Diretora, nenhuma permaneceu com o curso.

> Eu fiz todo um movimento na região oeste do Paraná, com Missal, que tinha um excelente Curso de Magistério, com Medianeira, que tinha um excelente Curso de Magistério, com Cascavel, que tinha um excelente Curso de Magistério e naquele momento eu tinha certeza que todos esses cursos, mesmo nas outras cidades menores, mas estes eram os mais fortes que nós tínhamos na região, eu tinha certeza que a hora que (...) [a Escola X] dissesse: “não fecharemos!” Que eles também não fechariam, e nós acabamos ficando sozinho. (EX-DIRETORA, gestões 94-95 e 96-97)

A tentativa de articulação ocorreu com as escolas da mesma região, entretanto a decisão de manutenção do curso de formação de professores não foi algo deliberado em conjunto com as out

No decorrer do processo de manutenção do Curso, a Escola X chegou a estabelecer alguns contatos com as demais, mas a luta pela conservação do Magistério se limitou às decisões e aos encaminhamentos próprios da Escola X.

> Depois que nós ficamos sabendo que ficaram 14 Magistérios no Paraná todo, o mais volumoso era o (...) [da Escola X]. (...) Nós só ficamos sabendo em alguns encontros muito esporádicos de diretores a nível de Estado que algumas escolas tinham ficado, porque a Secretaria de Estado não comunicava isso. Com o passar do tempo sim, mais ou menos em 2001, as escolas começaram, entre elas, a se corresponder, a buscar quem era, porque daí a Secretaria de Estado divulgou quais eram as escolas que não tinham fechado e a gente não tinha muito acesso para saber. (EX-DIRETORA, gestões 94-95 e 96-97)

Como o processo de decisão sobre a permanência do Curso de Magistério, no caso investigado, foi uma deliberação restrita da Escola X, a mesma buscou, principalmente, o apoio da comunidade escolar, o que se configurou na participação do Conselho Escolar, da Associação de Pais e Mestres – APM, da APP-Sindicato, do corpo docente e discente, da equipe administrativa e pedagógica, e dos demais pais que participaram das reuniões e assembléias realizadas pela Escola X.

> Antes da decisão se buscou respaldo da comunidade escolar através do conselho escolar, depois principalmente através da APM, reuniões com a comunidade pra verificar se era isso realmente que a comunidade queria, a gente buscou (...) não tomar uma decisão apenas da direção porque se fosse uma atitude apenas da direção seria casuísmo, que mudando a direção isso aí se transformaria, era uma vontade da comunidade. A partir daí se buscou a análise da situação legal do Magistério (...). Os professores, principalmente da área de pedagogia junto com a direção estudaram essa situação. (...) Havia documentos de adesão ao PROEM. Os documentos foram preenchidos no sentido de rejeição pela comunidade escolar seguidos dos procedimentos administrativos, embasamento, a justificativa. Foram encaminhados ofícios à Secretaria de Educação, passando essa posição da escola até solicitando que fosse dado um entendimento na medida que foi dado uma abertura para a escola se posicionar, que respeitasse e que não houvesse a partir daí um prejuízo para a escola por não ter aderido a um programa que o Estado colocou alternativo, como opcional. (EX-DIRETOR, gestão 98-99)

Num primeiro momento, o PROEM não deixou outra opção às escolas, a não ser fechar os seus cursos técnicos em nível médio, no entanto, como já se mencionou no primeiro capítulo, a mobilização dos colégios estaduais, da APP-Sindicato, do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública e da comunidade de modo geral possibilitou a prerrogativa de adesão ou não, simbolizada pelo “termo de adesão” que a SEED/PR enviou às escolas, no qual deveria constar o posicionamento da mesma, a partir da deliberação tomada em assembléia realizada com a comunidade escolar.

A Escola X tinha, no entanto, o conhecimento de que a não-adesão ao fechamento do curso seria um impeditivo para ter acesso aos recursos oriundos do Programa, tanto que o Ex-Diretor (gestão 98-99) mencionou que, no documento enviado pela Escola X comunicando a continuidade do Magistério, também se pedia que a mesma não fosse prejudicada diante de tal decisão.

A Ex-Pedagoga também relatou que o apoio da comunidade foi essencial para a permanência do curso.

> Chamar a comunidade foi um dos primeiros encaminhamentos. Chamamento da comunidade, no sentido assim, professores, alunos e pais. Então a escola faz várias reuniões, assembléias, mas as assembléias grandes, (...) fez a consulta à comunidade: "nós vamos extinguir o curso?" (...). Inclusive o Núcleo foi algumas vezes (...) [à Escola X]. A chefia do Núcleo foi junto com o pessoal (...) da equipe, foi pra forçar [o fechamento do curso], mas eles não tiveram argumento, a comunidade venceu qualquer tipo de argumento.

A comunidade escolar foi contundente no processo de deliberação sobre a continuidade do curso e ratificou a sua decisão toda vez que necessário, inclusive na presença dos representantes da SEED/PR por meio do Núcleo Regional de Educação. Percebe-se que o envolvimento de todos os segmentos da comunidade escolar no início e no decorrer da manutenção do curso tem relação com as características administrativas que predominavam na Escola, pois os dois Ex-Diretores que foram entrevistados relataram práticas de gestão escolar que contribuíam para a participação dos pais, principalmente por meio da APM e do Conselho Escolar, que contribuíam para o envolvimento dos alunos em grupos de estudos e nos conselhos de classe, estes que tradicionalmente são reuniões reservadas aos professores, à direção e à equipe pedagógica, e, de modo geral, que contribuíam para a participação dos professores no norteamento da Escola X. Ocorre que a

> ...escola de Magistério era uma escola assim, (...) que tinha muita discussão coletiva, tinha trazer a comunidade, (...) trazer os alunos, discutir juntos. Então foi se constituindo uma escola assim, dessa forma, então era realmente uma escola que tinha (...) na sua natureza, natureza bem política (...). (EX-PEDAGOGA)

> ...nós tínhamos um grupo de professores muito coerentes, uma comunidade escolar muito competente, um conselho muito bem trabalhado, uma APM bem trabalhada. Os alunos, um envolvimento muito grande, tanto é que o nosso conceito na cidade era assim: tinha algum

> movimento de educação era (...) [a Escola X] que estava na rua (...). (EX-DIRETORA, gestões 94-95 e 96-97)

A participação é uma prática social, portanto é algo que se aprende na coletividade. O ato de participar guarda em si dois movimentos: o de conservação e o de transformação. Assim a participação na sociedade, na escola e nas demais instâncias sociais apresenta um processo que envolve a conformação, a aceitação, a submissão, a conservação e a contestação, a contra-argumentação e as práticas transformadoras.

Assim, a atuação da comunidade escolar também ocorre atrelada às contradições manifestadas nas práticas participativas. No caso investigado a participação da comunidade escolar, principalmente no que diz respeito à manutenção do Curso de Magistério, era de conservação desse curso e também de resistência às orientações oficiais.

O perfil da comunidade escolar contribuiu para a repercussão sobre a possibilidade de fechamento do Curso de Magistério, uma vez que a mesma é composta por alunos e pais provenientes de diferentes regiões e bairros da cidade em que se localiza a Escola X. A composição da comunidade que freqüentava o Curso de Magistério tinha, portanto, de certa forma, como referência toda a cidade.

> Na (...) [Escola X] você tem alunos de todos os bairros (...). Aonde que não tem alunos da (...) [Escola X] é em torno da escola, (...) porque é uma escola que está estrategicamente localizada em um espaço em que a comunidade de vizinhança é muito restrita, a grande maioria dos vizinhos em torno (...) [da Escola X] (...) o alunos de escolas particulares (...). Então aí que está a diferença de segurar (...) [a Escola X], porque você não envolvia um bairro, você envolvia uma cidade. (...) não só a classe trabalhadora desfavorecida que está lá, nós temos (...) filhos de empresários, de médicos, de advogados, de profissionais liberais no geral, que buscam pro filho dele (...) uma formação diferenciada porque, (...) [a Escola X] como uma referência na cidade enquanto qualidade de escola. (EX-DIRETORA gestões 94-95 e 96-97)

O fato de a comunidade escolar ser composta por pessoas que moravam em vários pontos da cidade contribuiu para o processo de resistência, pois, se o curso de formação de professores fechasse, atingir-se-ia, de certo modo, os interesses da população de forma geral.

A organização específica dos alunos no âmbito da Escola X contava com a presença de um grêmio estudantil, mas, segundo o relato do Ex-Aluno que foi entrevistado, essa instância estudantil não participou ativamente do processo de

debate e de resistência, sendo que o envolvimento dos alunos se deu muito mais por iniciativa individual.

> ...o grêmio não teve papel importante nesse caso, não. Alguns alunos isoladamente tinham um interesse um pouco maior em relação a isso, então quando os professores se reuniam pra fazer discussões. Alguns textos eram lidos como subsídio. Foi a primeira vez que ouvi falar de reestruturação produtiva e ajuste estrutural e as conseqüências da educação. A tentativa era tentar contextutalizar para que a comunidade entendesse o que estava acontecendo, mas o que movia mesmo a comunidade era o desejo mesmo de manter o Curso do Magistério (...) (EX-ALUNO).

Entende-se que a contribuição de grande parte dos alunos limitou-se às ações pontuais e individuais. Em parte, esse fato se explica, basicamente, por dois motivos: o grêmio estudantil ainda não se apresentava como uma instância capaz de contribuir para a mobilização coletiva dos estudantes. Isso tem relação com o segundo motivo, aquilo que os alunos entendiam por participação, uma vez que a aprendizagem da participação se estende a todo o contexto social, o qual, muitas vezes, apresenta práticas participativas

do curso, mas a sustentação desse posicionamento se estendeu ao longo dos anos, ainda que a legislação federal permitisse a sua oferta.

Diante da subversão de alguns ditames do PROEM, a SEED/PR dificultou o envio de recursos considerados necessários para a manutenção do curso e da escola de modo geral. Isso fez com que a Escola X alimentasse o processo de resistência nas mais diversas ações do seu cotidiano, pois também foi preciso resistir à falta de estrutura, à falta de condições de trabalho e às pressões da Secretaria e do próprio Núcleo Regional de Educação, que solicitavam o encerramento das matrículas e a conseqüente extinção do Curso de Magistério.

A Escola X pôde contar com apoio da APP-Sindicato. Essa instituição contribuiu basicamente na construção dos argumentos e dos encaminhamentos de resistência ao fechamento do Curso de Magistério.

> ...a Associação dos professores foi muito importante (...). O sindicato deu um apoio ostensivo para a manutenção (...). Auxiliou trazer pessoas pra cá pra falarem sobre a questão legal, pessoas, professores (...) da Federal do Paraná (...) pra passarem um posicionamento legal sobre essa situação da mudança (...). Principalmente a APP, naquele momento já muito solidária nos manifestos (...), na luta frente a Secretaria de Educação foi bastante atuante (...). Nós tentamos inclusive através dos políticos da região. Enviamos ofícios para os políticos que atuavam naquele momento para que eles se solidarizassem com a luta dos professores, os deputados estaduais em especial que atuassem junto ao governo do Estado (...). Não se teve um efeito muito prático nessa questão dos políticos (...). Tinha aquela manifestação interior “a sim, claro que nós apoiamos o curso de Magistério (...) [da Escola X]”, mas na prática em termos de agir frente ao governo de Estado, pelo menos, nós aqui, na nossa distância, não conseguimos observar nada com efeito prático, só palavras soltas. (EX-DIRETOR, gestão 98-99)

A Escola chegou a pleitear apoio da sociedade política, principalmente dos deputados que representavam a região Oeste do Paraná. Além da fala do Ex-Diretor, isso é comprovado pela presença de dois ofícios, um deles datado de 26 de novembro de 1999 e outro ofício com data de 1º de dezembro de 1999. Os três documentos foram redigidos por um ex-professor da Escola X que naquela época ocupava o cargo de vereador. Esses documentos identificam a tentativa desse vereador em comover os deputados da região para que, diante à SEED/PR, assumissem efetivamente uma postura favorável aos interesses da Escola X. Esse mesmo vereador redigiu uma moção de apelo à manutenção do Curso de Magistério da Escola X, documento que foi assinado pelos demais vereadores do município e endereçado à secretária da educação na época, Alcyone Vasconcelos Saliba. Os

documentos elaborados pelo vereador apresentavam dados sobre o número de alunos atendidos pelo curso e a intensa procura que o mesmo tinha, sendo que havia “lista de espera” por matrículas. Com base nesses dados, o documento indicava a importância do curso de formação de professores para a cidade.

No início do movimento de resistência, a Escola X considerou desnecessário mobilizar outros segmentos além da comunidade escolar e da APP-Sindicato, pois

> ...naquela época a gente entendia diferente - em vez de estarmos chamando todos os políticos e tudo, pela linha que se tinha nós achávamos que iria contaminar de mais (...). Então era uma luta mais de intelectuais mesmo através de instituições de ensino superior, através da APP sindicato, através do conselho escolar da escola - então era da comunidade mesmo escolar. (EX-DIRETORA gestões 94-95 e 96-97)

Percebe-se que, no começo, o movimento de resistência a Escola X apresentou posicionamentos mais incisivos e voltados para convicções próprias, porém a não-aceitação da manutenção do curso por parte da SEED/PR, as “punições” e as pressões que a Escola X recebeu fizeram com que ela pleiteasse novas alternativas de apoio que, no caso dos políticos, não foram satisfatórias para a Escola X.

4.3.2 Os principais motivos para resistir

Durante os anos de 1985 e 1986, conforme abordagem já apresentada nesse capítulo, a SEED/PR criou os denominados Pólos Irradiadores de Orientação Técnico-Pedagógica. A Escola X comportava a sede de um desses Pólos. Ao fazer referência ao trabalho do colégio como sede do Pólo Irradiador, a Ex-Diretora (gestões 94-95 e 96-97) mencionou que

> ...ele que articulava todo o trabalho de abrangência no Núcleo de Educação (...). Todos os encontros de professores, toda a programação (...) era (...) [a Escola X] que coordenava, então as outras escolas dependia da (...) [Escola X].

Percebe-se que o trabalho desenvolvido pela Escola X como sede de um Pólo Irradiador contribuiu para as práticas de reuniões, de discussões coletivas, de grupos de estudos e para uma posição de referência diante das demais escolas de

Magistério da região. No mesmo sentido, consolidou-se nesse espaço um compromisso com os direcionamentos voltados à formação de professores.

É possível localizar, nos arquivos da Escola X, alguns registros fotográficos que demonstram a participação de alunos e de professores em passeatas e mobilizações. Esses elementos indicam que, em época anterior ao PROEM, a Escola X já possuía uma atuação que envolvia momentos de mobilização e de discussão coletiva sobre diferentes temáticas que a interessavam.

Com isso, pode-se afirmar que a história da Escola X era compatível para a constituição e para a efetivação da resistência ao fechamento do Curso de Magistério, uma vez que um processo de contraposição às orientações oficiais, que seja intencional, necessita de um conjunto de elementos teórico-práticos que não se elaboram e se manifestam no contexto escolar de forma imediata.

Articulada a essa questão se apresenta a importância desse curso para a Escola X, pois alterá-lo ou extingui-lo significaria afetar a base da própria escola, aquilo que a identificava como instituição de ensino diante da comunidade. Fechar o Magistério comprometeria a razão de ser da própria Escola X, uma vez que as ofertas do Ensino Fundamental de 5ª a 8ª séries e do Ensino Médio geral correspondiam a um pequeno número de alunos se comparado ao contingente de alunos do Magistério. Assim, um dos motivos da resistência é explicitado da seguinte maneira:

> A base da escola é o curso de formação de docentes e também pela grande parte dos professores acreditar que é uma oportunidade a mais para a comunidade de estar aperfeiçoando, de poder, digamos assim, de estar em contato com uma base teórica um pouco mais alargada. (PROFESSORA)

Segundo a Ex-Diretora (gestões 94-95 e 96-97), a Escola

> ...tinha uma história interessante, não dava pra matar essa história, (...) não dava pra negar essa história e nós tínhamos o compromisso de evoluir dentro dessa história de qualificação desses professores (...).

Ao longo da história da educação brasileira, atribuiu-se uma expressiva responsabilidade social ao processo de formação dos professores da chamada instrução elementar/básica, hoje Ensino Fundamental. Ocorre que, conforme apontado no início desse capítulo, por várias vezes depositou-se na figura do

professor a responsabilidade de contribuir para a expansão e a consolidação do ensino elementar, o qual tem sido considerado prioridade quando se trata da sociedade capitalista.

Em razão dessa questão, formar professores teria um diferencial social se comparado com os outros cursos técnicos que eram ofertados no Ensino Médio. A Escola X entendia que o seu trabalho voltado para a formação de professores era algo relevante para a sociedade, portanto, diante das proposições do PROEM não poderia simplesmente negar a sua história, a sua importância e o seu compromisso perante a comunidade.

Naquela época, o município em que se localiza a Escola X não contava com a presença de cursos superiores (públicos e privados) de formação de professores da Educação Infantil e de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Desta forma, o Magistério supria a demanda da formação de professores por meio do acesso público. Aqueles que desejavam cumprir a sua trajetória formativa no Ensino Superior precisavam fazê-la em outras cidades, inclusive fora do Estado do Paraná.

> Veja bem! Nós estávamos numa região aonde era desprovida de qualquer curso de ensino superior, nós só tínhamos pedagogia na UNIOESTE em Cascavel. (...) saiam cinco ônibus todo o final de semana que iam pra Presidente Prudente pra as pessoas fazerem seus cursos de pedagogia. (EX-DIRETORA, gestões 94-95 e 96-97)

Com o fechamento do Curso de Magistério as oportunidades para a formação de professores seriam restritas, sem contar na escassez de oportunidades formativas em nível superior. Os cursos de formação de professores em nível superior, sequer existiam na cidade em que se localiza a Escola X. Isso significa que o fechamento do Curso de Magistério corresponderia ao cerceamento da possibilidade de formação de professores para aquela cidade em que se localiza a Escola X.

O expressivo número de alunos que o Curso de Magistério possuía e a intensa busca da comunidade por esse curso foram fatores importantes para a sua manutenção. Em 1999, o Magistério contava com cerca de 1000 alunos matriculados e aproximadamente 500 jovens que aguardavam uma vaga.

> ...naquele momento que o Lerner assumia o governo era a maior escola de formação de professores do Paraná. Havia mais alunos aqui que no Instituto de Educação do Paraná, de

> Curitiba. (...) havia turno da manhã e da tarde. De manhã quase que integralmente preenchido com turma do Magistério e a tarde também um número muito significativo (...) (EX-DIRETOR).

A demanda pelo Curso de Magistério, aliada à iniciativa da Escola X de realizar as matrículas mesmo sem a autorização da SEED/PR, tornou-se relevante aspecto para a permanência do Magistério, pois a resistência representava um interesse social e não algo restrito à Escola.

Assim, respaldada pelo número de alunos que buscavam o curso, a Escola X continuou a realizar as matrículas. Numa determinada ocasião, a Escola reuniu todos os candidatos a uma vaga para realizar uma pré-matrícula, conforme o relato da Ex-Diretora (gestões 94-95 e 96-97):

> Fizemos o cadastramento de todo aquele pessoal e colocamos: “com esse grupo de pessoas, não tem governo que segure”. Se tem 500 alunos no mínimo por 2 – pai e mãe -. Olha quantas pessoas estão envolvidas ao processo, fora os outros estudantes (...). Fizemos a matrícula, continuamos. Governo nunca se negou de dar professores (...). Mais uma leitura que a gente fazia se o governo está fornecendo professores, nós não estamos errados, (...) porque se nós estivéssemos errados, nós não teríamos alunos e não teríamos seqüência (...).

Nesse mesmo sentido, a Ex-Pedagoga da Escola X mencionou que

> ...nós aumentávamos a matrícula. Então eu lembro que nós tínhamos 8 turmas de 1º ano, (...) aí vinha uma determinação da SEED, vinha determinação do núcleo, dizendo (...) a partir de hoje vocês não fazem mais [matrículas]. Nós (...) fazíamos e mandávamos, o que eles iam fazer? Brigar com a comunidade?

A procura pelo Curso de Magistério, além de ter sido um relevante instrumento de resistência e de continuidade do curso, também demonstrou que a escola era alvo de disputa e de conquista dos trabalhadores e não mera concessão do Estado, pois a comunidade da Escola X era composta por filhos de trabalhadores e trabalhadores que vislumbravam nesse curso a possibilidade de acesso à Educação Profissional e ao mercado de trabalho.

Perante a ameaça de fechamento do Curso de Magistério, a comunidade precisou se mobilizar para garantir a consolidação do ingresso e da permanência na educação.

Como para a SEED/PR havia uma única leitura da LDBEN 9.394/96 (aquela de que o curso de formação de professores em nível médio não teria mais validade),

a cada ano a Escola X precisava subverter as ordens da Secretaria e realizar as matrículas, ainda que posteriormente a SEED/PR tivesse que aceitá-las – tinha que aceita-las, pois a Escola X também estava munida de respaldos legais para justificar a continuidade do curso.

> Aqui no colégio nós optamos sempre em fazer as matrículas e eles acabavam aceitando no final do processo, faziam muita pressão, mas no final eles não tinham como. (...) Até porque acho que seria um desgaste muito grande se eles adotassem uma postura mais impositiva, acho que a Secretaria não quis tomar atitude de forma ditatorial de determinar o fim e ponto, até porque todo um questionamento legal, havia o apoio do sindicato, a sociedade mais organizada estava do nosso lado, então, principalmente por isso eles acabavam aceitando (...) (EX-DIRETOR, gestão 98-99).

O fato de a SEED/PR não tomar providencias “mais impositivas” com relação às matriculas que eram realizadas pela Escola X também tinha referência com a obrigação da Secretaria em cumprir a legislação federal, como: a LDBEN 9.394/96 (artigo 62, que garantia a formação mínima em nível médio) e o Decreto Presidencial 3.554/00 (que permitia a formação em nível médio). Então, por mais que a Secretaria não deixasse de investir na idéia do fechamento dos cursos técnicos de Ensino Médio, ela esbarrava nessas questões legais.

A Ex-Diretora (gestões 94-95 e 96-97) relata que, no segundo ano após a deliberação da Escola X em manter o curso, a SEED/PR ficou um período sem se pronunciar acerca da opção da Escola:

> ...nós fizemos a seguinte leitura, o silêncio a nível de governo estadual era até pra um teste que eles estavam fazendo conosco porque se nós não fizéssemos as matrículas conseqüentemente eles iam dizer: “a escola fechou”. “A escola não se posicionou.” “A escola não continuou.” Agora se fizéssemos as matriculas nós entendíamos que matricula feita, governo tem obrigação de estar oferecendo escola porque senão, caso contrário tem ministério público, tem todos os outros meios que você estar acionando.

O Núcleo Regional de Educação, como porta-voz da SEED/PR, recomendou à Escola X para que não prosseguisse com o Curso de Magistério.

> ...o núcleo dizia: “não, porque daqui para frente vocês vão sofrer represálias.” “Vocês não podem continuar fazendo matrícula.” E continuava fazendo matrícula ao invés de parar, nós aumentávamos, então de manhã e de tarde ficou lotado de aluno. Aquela escola então foi a nossa possibilidade de resistência. (EX-PEDAGOGA)

Se grande parte dos motivos e da força para a resistência estava na procura pelo curso e no expressivo número de alunos que freqüentavam o Magistério da

Escola X, estrategicamente aumentou-se o número de alunos do curso, pois, acreditava-se que, quanto mais alunos, maiores seriam as dificuldades para promover a cessação das suas atividades. Na fala da Ex-Diretora, a educação seria um direito que, caso não fosse garantido, buscar-se-iam os meios legais para reivindicá-lo, como um posicionamento do Ministério Público. A idéia era mais ou menos assim: como negar a manutenção pública de um curso que tinha grande oferta de vagas e ainda não supria toda a demanda, uma vez que existiam pessoas aguardando para ingressar nele?

Entretanto, o direito à educação, por si só, não é garantia da sua efetivação. A própria realidade vivenciada pela Escola X revelou esse aspecto, pois, a cada ano existiam novas expectativas sobre a continuidade ou não do Curso de Magistério. A comunidade sabia que, apesar do movimento de resistência, existia a possibilidade de encerramento do Magistério. Essa incerteza só aumentava a procura pelo curso. Segundo o Ex-aluno que foi entrevistado:

> ...todo o ano se dizia: “esse é último ano que abriram as turmas de 1º ano”. No ano seguinte: “não, esse é o último ano”. Eu vim aqui algumas vezes, as pessoas traziam cadeiras, barracas, ficavam ali naquele muro esperando o dia seguinte, quando os portões do colégio eram abertos.

A preocupação da comunidade em garantir o acesso ao Curso de Magistério e de consolidar o direito de permanência e conclusão dos estudos nele proporcionou um destaque ainda maior ao curso. Tal situação contribuiu significativamente para o processo de resistência, uma vez que o interesse pelo curso não se resumiu ao contexto escolar, mas ao conjunto social, o qual possuía pessoas (jovens e pais de jovens) que tinham a expectativa de freqüentar o Magistério e também a escola pública.

De acordo com as análises dos documentos do PROEM, as quais foram registradas nos capítulos anteriores, a tendência da política para o ensino profissionalizante era, predominantemente, o caminho privado. O Estado do Paraná reduziu a oferta pública do ensino profissionalizante e deixou um expressivo contingente de alunos à disposição da iniciativa privada, sem contar as possíveis parcerias, que a SEED/PR estimulava, entre a escola pública e iniciativa privada.

O embate entre o ensino público e o ensino privado também apareceu como um dos determinantes do processo de resistência da Escola X. Entendia-se que a escola pública

> ...precisa garantir o acesso de qualidade à população em geral. Negar isso à população seria um grande retrocesso e um terrível engano, até porque era interessante, na época, até nós questionávamos a escola pública terminava com o curso de formação de docentes, mas escolas particulares poderiam começar, tanto que na época eu lembro era comentário assim dos diretores, eles recebiam visitas de diretores das instituições privadas da cidade para questionar, realmente "vocês vão fechar o curso de formação de vocês, se isso acontecer amanhã, nós estamos abrindo os nossos." Porque claro [a Escola X] acabava abarcando (...) quase que toda a oferta, digamos assim, a única escola pública. (PROFESSORA)

O comprometimento com a oferta pública estava atrelado à compreensão de que a Escola X oferecia um ensino de qualidade para os seus alunos, ensino que era resultado da sua história, portanto não poderia ser destruído por conta de uma política de cessação do Curso de Magistério. Assim como também se apontava a necessidade de garantir um espaço público para a formação de professores, principalmente diante da possibilidade de extingui-lo para que o setor privado o ocupasse.

Com base na fala dos entrevistados, é possível identificar alguns aspectos que definem o conceito de qualidade do Curso de Magistério, tais como: o corpo docente do curso; a participação da comunidade; o valor social que o Curso de Magistério tinha perante a comunidade municipal, com isso a responsabilidade de formar professores; o envolvimento dos alunos e professores em projetos de extensão realizados pela escola; a aprovação de um grande número de alunos da Escola X em concursos públicos para professores de 1ª a 4ª séries.

A Escola X constituiu uma prática de organização de seminários no âmbito da universidade. Assim, os trabalhos realizados pela Escola tinham uma excelente projeção diante da comunidade:

> ...o sindicato participava conosco num seminário que agora (...) faz dez anos [desde 1996] já (...). Foi um seminário que surgiu assim, a necessidade de fazer um seminário final de estágio, no 4º ano. Nós começamos pequeninho lá na escola e trouxemos o pessoal da universidade, e depois nós fizemos uma parceria (...) com a universidade e com o sindicato. O sindicato ajudava bancar um pouco e a UNIOESTE entra com o espaço físico, com seus professores e aí se tornou um evento grande. A escola começou a fechar. Então nesses três dias a escola fecha e vem pra (...) [universidade] e até hoje e se discute educação, nesses três dias, com alunos dos 4º anos do Magistério (...). O Curso de Magistério (...) na

> época tinha em torno de trezentos alunos trabalhando nas creches, fazendo estágio, nós temos toda uma questão para discutir de estágio, tudo bem, mas os alunos que estavam trabalhando nas creches como estagiários de educação infantil e ensino fundamental estava mudando a perspectiva da creche. Ela deixava de ser "guarderia" de criança (...) e começou a ter perspectiva pedagógica, então nós tínhamos (...) dez projetos de alfabetização de adultos na cidade (...). Era uma escola que estava ligada, discutindo trazendo e se envolvendo com as questões mais amplas. E aí, de cima para baixo, tem que extinguir um curso que até então era importante para nós, para a cidade (...) (EX-PEDAGOGA).

Estender as ações do Curso de Magistério para além dos "muros da escola" foi uma iniciativa que contribuiu para que o mesmo ampliasse a sua importância diante da comunidade. Desta forma, proporcionar aos alunos novas perspectivas de discussão teórica no contexto da academia e mostrar as contribuições que o curso ofertava por meio dos seus estágios e dos seus projetos de extensões, tudo isso ratificou a sua visibilidade no contexto geral, além de destacar que a sua extinção conflitaria com os interesses de diversos segmentos sociais que contavam com o trabalho desenvolvido pelo Magistério. Basicamente, buscou-se ampliar e divulgar as ações do Magistério como forma de justificar e fortalecer a permanência do curso.

A chamada qualidade do Curso de Magistério da Escola X também pode ser pontuada a partir das aprovações que grande parte dos alunos egressos do curso obtinham nos concursos públicos realizados pelo município.

> Era um curso que vinha dando resultado. Boa parte da contratação dos professores realizada pelo município era com base nos professores formados pelo colégio, os professores atuantes (...) na rede municipal de ensino eram formados aqui. É recentemente o município tinha realizado um concurso (...) e quase 90% dos professores que passaram no concurso eles eram oriundos (...) [da Escola X]. Então houve (...) esse argumento: é um curso que vem fornecendo uma boa formação. Se há a necessidade e se a própria comunidade se coloca a favor, o curso deve ser mantido (...) (EX-DIRETOR, gestão 98-99).

Na atualidade, a Ex-Diretora (gestões 94-95 e 96-97) trabalha na Secretaria de Educação do município em que se localiza a Escola X. Então, ao mencionar as questões abaixo, considera os resultados da formação ofertada pela Escola, no que diz respeito à atuação das professoras egressas.

> ...nós temos uma experiência na rede municipal que os nossos alunos que passaram (...) [pela Escola X], eles fazem uma diferença muito grande em sala de aula, (...) elas [as professoras] vão pra projetos, elas vão buscar, elas são pessoas com uma vivacidade muito grande, elas vão pra faculdade e essas pessoas são os melhores professores que nós temos na rede (...) (EX-DIRETORA gestões 94-95 e 96-97).

Os resultados concretos das atividades da Escola X, resultados que eram observados por meio dos seus projetos de extensão, por meio do seu envolvimento nos debates educacionais e por meio dos resultados que os seus alunos ou ex-alunos obtinham nos concursos públicos, contribuíram para a adjetivação de qualidade ao Curso de Magistério, pois, além de proporcionar uma “boa formação”, o mesmo era tomado como um profícuo caminho para o mercado de trabalho. Tudo isso colaborou para que o curso tivesse uma relevância social e fosse defendido pela comunidade.

Sob o ponto de vista da Escola X, nota-se que a abordagem que estreita a distância entre qualificação e emprego serviu como defesa para a manutenção do Curso de Magistério; por outro lado, quando tratada pela SEED/PR ou pelos documentos do PROEM, serviu para justificar a inexistência da co-relação entre o mercado de trabalho e a Educação Profissional do antigo 2º grau, conforme mencionado na primeira parte desse trabalho. Assim, nota-se que a relação entre mercado de trabalho e educação foi tomada para justificar posicionamentos antagônicos, tanto para defender a manutenção como para defender a extinção do Ensino Médio profissionalizante.

Em contraposição, de acordo com a realidade daquela época, a afirmação da SEED/PR de que o encerramento dos cursos profissionalizantes e a obrigatoriedade da educação geral em nível médio ampliariam as oportunidades de emprego entrava em contraste com as experiências vivenciadas pela comunidade, pois ocorria justamente o contrário. Os alunos que freqüentavam o curso profissionalizante de Magistério conquistavam a maioria das vagas nos concursos públicos para professores naquele município.

É necessário ressaltar, entretanto, que o fato de a maioria dos alunos da Escola X ingressar nos concursos públicos também se devia ao fato de que o Curso de Magistério da Escola X era a única alternativa de formação de professores na cidade, conseqüentemente formaria mais professores que, por sua vez, apresentavam-se em maior quantidade nos concursos. Ocorre, contudo, que também é importante destacar que a aprovação de egressos do Magistério em concursos públicos não significava que existia (ou que há) uma relação linear entre a qualificação e uma vaga no mercado de trabalho.

A lógica da empregabilidade (qualificação é garantia de emprego) que foi apontada pelo PROEM como algo inquestionável, na realidade, configura uma

> vestibular, porque é um dos cursos mais completos que prepara bem melhor para vestibular. (PROFESSORA)

Nas entrevistas realizadas também surgiu a questão do *status* da profissão. Segundo a Ex-Pedagoga, apesar da precariedade em que hoje se encontra o trabalho docente, ser professor era considerado, por alguns pais, um “motivo de orgulho”. Ao relembrar o sentimento dos pais sobre a profissão de professor, a Ex-Pedagoga mencionou que

> ...eles tinham orgulho de dizer: “Não! O meu filho faz magistério”. (...) “É! vai ser professor!” (EX-PEDAGOGA).

Outro fator de extrema relevância que contribuiu para que a comunidade escolar apoiasse a permanência do curso foi o fato de que, antes mesmo de concluir a formação profissional, era possível que o aluno obtivesse uma determinada renda com a realização do estágio remunerado. Assim os alunos

> ...podiam ter a possibilidade de fazerem estágio, (...) inclusive muitos alunos e alunas se sustentavam com o dinheiro do estágio. Foi uma coisa clara pra nós, questão de sobrevivência mesmo, sabe? E de que possivelmente eu poderia trabalhar, fazer um concurso e conseguir trabalho. (EX-PEDAGOGA)

Ter uma profissão prévia à formação universitária, até mesmo como condição primeira para que o jovem pudesse freqüentar um curso superior, também era algo que os pais e alunos buscavam no Curso de Magistério:

> ...muitos [pais] tinham aquela expectativa que o filho pudesse trabalhar (...) para se manter depois que ele fosse para uma faculdade (...) uma universidade. Ele pudesse manter os seus estudos, havia também essas questões práticas: (...) Para ir para a universidade, como ele vai se manter? Então, a comunidade também nos colocava isso, e no aluno do Magistério, ele tem mais facilidade para conseguir emprego mesmo que ele não atue objetivamente na sua função de professor, mas há uma receptividade maior das empresas por aquele aluno que está cursando o Magistério ou que cursou o Magistério, então havia também uma questão prática que os pais entendiam como importante (...) (EX-DIRETOR, gestão 98-99).

Por parte da Escola X perpassava também a preocupação com relação à formação dos professores de 1ª a 4ª séries, uma vez que a cidade não contava com outro curso de formação docente. Nesse sentido, a Escola X se deparou com a sua

responsabilidade de formar professores. Inclusive o Ex-Diretor aponta essa preocupação como um dos motivos para a resistência:

> Nas disposições transitórias da LDB colocava que havia um prazo de dez anos até que passasse a se exigir a formação em nível superior (...), estamos falando de 98, a LDB é final de 96, tínhamos perspectiva que até 2006 o Curso de Normal [Curso de Magistério] estava garantido e também havia o problema da formação dos novos professores. Se você elimina, simplesmente o Magistério de 1ª a 4ª, se o Normal [superior] não estava consolidado (...) (EX-DIRETOR).

Diante da incerteza sobre o caminho que a formação de professores de 1ª a 4ª séries tomaria no contexto municipal, a Escola X se afirmou como a única possibilidade de formação. Concluía-se, portanto, que deveria ser defendida, mesmo que fosse por tempo determinado.

Nas falas do Ex-Diretor (gestão 98-99) e da Ex-Diretora (gestões 94-95 e 96-97), aparece a principal base legal que serviu de respaldo para a Escola X justificar a continuidade do Curso de Magistério, ou seja, a LDBEN 9.394/96:

> ...quando chegou em 96 (...) e nesse trânsito todo, nós tínhamos acesso à LDB que estava sendo produzida, nos tínhamos acesso ao Ministério da Educação, então nós não tomamos medida nenhuma à rebeldia, por única exclusivamente vontade da escola, vamos ficar e pronto. E nós entendendo no artigo 62 da LDB, estava muito claro lá, que o Magistério não deveria fechar e conversamos bastante com a Secretaria de Estado. A Secretaria de Estado não entendia assim (...). Nós não dependíamos só Núcleo de Educação, se dependesse do Núcleo de Educação tinha fechado tudo. Nós fomos diretamente à Brasília, nós fomos buscar em Brasília as condições, nós estaríamos corretos ou não permanecendo. Como Brasília colocou pra nós que não tinha nada que obrigasse a fechar, nós acabamos deixando ele [o Curso de Magistério] em ação (...). Procuramos contato tanto com o Conselho Estadual quanto o Conselho Federal [Conselho Nacional de Educação] com o Ministério da Educação e nenhum lugar nós tínhamos respostas que éramos obrigados a fechar, nenhum lugar. Perante essa leitura, nós decidimos continuar. (EX-DIRETORA gestões 94-95 e 96-97)

Segundo a Ex-Diretora (gestões 94-95 e 96-97), esse percurso ocorreu logo em 1997, portanto antes da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio na Modalidade Normal e dos Decretos Presidenciais 3.276/99 e 3.554/00, que tratavam da formação de professores. Entretanto, independentemente dessas legislações, a Escola X conseguiu respostas na esfera federal e também refletiu sobre a possibilidade apresentada pela LDBEN 9.394/96 quando trata da formação de professores, principalmente o artigo 62 dessa lei.

A SEED/PR contra-argumentava, também com base na LDBEN 9.394/96, alegando que a mesma estipula que a formação de professores para as séries

iniciais do Ensino Fundamental e da Educação Infantil deve ocorrer no Ensino Superior (Disposições Transitórias da Lei). A Secretaria defendia o Normal Superior, e não mais o Curso de Magistério, como o percurso que deveria ser adotado por aqueles que desejassem ser professores de Educação Infantil de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Segundo o Ex-Diretor esse posicionamento da SEED/PR:

> ...reforçou, de repente, aquela visão crítica que nós tínhamos em relação à implantação do PROEM, e digamos se nós vamos abandonar uma escola, entendíamos de qualidade que formava alunos ao longo de um processo de 4 anos concomitante com a formação de Ensino Médio e que era uma formação que vinha atendendo e que vinha garantindo qualidade, então nós íamos jogar isso fora pra ter uma formação de Normal Superior, principalmente, ainda ter nessa forma à distância, um curso de 2 anos, (...) uma formação aligeirada, isso só reforçou a nossa argumentação em termos de qualidade de ensino. (EX-DIRETOR, gestão 98-99)

O incentivo que a SEED/PR atribuiu ao Curso Normal em nível superior, conforme já foi mencionado nesse capítulo, fortaleceu o posicionamento da Escola X em continuar com o Magistério, principalmente por entender que este era um curso de qualidade superior ao que se ofertaria no Normal Superior.

Na leitura dos alunos de Magistério da Escola X, o embate que se configurava no cenário nacional e estadual acerca da legitimidade da formação de professores nos cursos de Ensino Médio gerou certa insegurança sobre a validade do seu percurso formativo, pois, de acordo com o relato do Ex-Aluno:

> ...havia alguns rumores que o Magistério não teria mais valor nenhum, porque os professores seriam obrigados a ter formação superior. Ainda assim a comunidade decidiu pela manutenção do Curso (...). Na época havia uma certa preocupação em relação a isso, porque os alunos pensavam: “termino o Magistério aqui. Mas logo lá a diante esse diploma não estará valendo nada, porque eu terei que fazer o curso superior de qualquer forma.” Então a preocupação era no sentido, não que os alunos não quisessem estudar no futuro, mas sim porque essa era uma forma de esvaziar o curso, isso nós entediamos, uma das formas de esvaziar. Essa foi a principal preocupação dos alunos (...) (EX-ALUNO).

Apesar da insegurança apontada pelos alunos da época, eles tinham o direito de conclusão do curso. Foram tocados, no entanto, pela dúvida sobre a validade dos seus diplomas para o exercício da docência.

Essa questão se evidenciou, pois, diante de uma das leituras da LDBEN e diante do Decreto 3.276/99 (antes de ser revogado), anunciou-se a possibilidade de o Magistério/Normal em nível médio não ter mais legitimidade. Como, no entanto, o próprio aluno destacou, aparenta ter sido uma forma de esvaziar e desvalorizar a

formação de professores em nível médio em detrimento da expansão do Curso Normal Superior, principalmente porque se fazia uma leitura “apressada” da LDBEN 9.394/96. É que as disposições transitórias estipularam um determinado prazo para que se começasse a admitir professores com curso superior para as séries iniciais do Ensino Fundamental e, com isso, anunciou-se que o Normal em nível médio não teria mais validade.

Ocorre, no entanto, que a incerteza em torno da legitimidade da formação de professores em nível médio não recebeu grandes proporções na realidade investigada, uma vez que os alunos concluíam o curso e a comunidade ainda o procurava para novas matrículas.

A permanência do Curso de Magistério e da expressiva quantidade de alunos posteriormente “atraiu” a implantação do Curso Normal Superior e do Curso de Pedagogia, principalmente no contexto das instituições privadas que existiam ou que vieram a se instalar no município. Segundo a Ex-Diretora (gestões 94-95 e 96-97):

> ...quando se fala em vinte e sete turmas (...), com certeza isso foi um chamariz para a implantação dos Normais Superiores e depois das Pedagogias, que depois nós que conseguimos conquistar a UNIOESTE. A UNIOETE teve um atraso muito grande (...). E o número de alunos (...) [da Escola X] era o atrativo das faculdades particulares (...). Eu acompanhei todas essas implantações de cursos, e na justificativa desses cursos era o número de alunos que tinha (...) [a Escola X].

A intenção primeira da SEED/PR era fechar os cursos públicos em nível médio e ofertá-los em “edições limitadas” na modalidade “pós-médio”. Também defendia que o Normal Superior deveria ser a principal opção para a formação de professores.

No contexto investigado, foi justamente a permanência do Curso Magistério o grande atrativo para o desenvolvimento da oferta privada do Normal Superior. Esta possibilidade de formação de professores ora se revelou como elemento que contribuiu para a resistência da Escola X, uma vez que, diante da “precariedade” que esse curso ofertaria, ela se viu obrigada a se contrapor e manter a oferta do Curso de Magistério que entendia ser de qualidade; ora a questão do Normal Superior encontrou espaço para se desenvolver, principalmente pelo fato de se ter

uma grande demanda de egressos do curso de formação de professores em nível médio.

Entre os pouquíssimos documentos que foram localizados na Escola X, que corresponde ao período investigado, encontra-se um abaixo-assinado com cerca de 1400 assinaturas, o qual acompanhava um ofício pedindo ao Núcleo Regional de Educação que repassasse à SEED/PR o texto em anexo. Este continha um esclarecimento da escola sobre a manutenção do Curso de Magistério.

Com base em legislação federal (LDBEN 9.394/96 e Parecer CNE 05/97) que comprovava a legalidade da decisão tomada pela Escola X, esta solicitou, outra vez, que a SEED/PR compreendesse a decisão de continuar com a formação professores. Nesse sentido, a Escola X escreveu o seguinte:

> Agindo de acordo com a portaria emitida pela SEED, em novembro de 1996, a comunidade escolar (...) [da Escola X] reuniu-se em assembléia e rejeitou a adesão ao PROEM porque este privava o estabelecimento do Curso de Magistério. Entendeu a comunidade que o Magistério em nível médio atendia às necessidades da região e que não havia garantias de alternativas de substituição do curso por pós-médio ou outra forma adequada. Hoje, três anos após, a comunidade se mobiliza para preservar a continuidade do curso de Magistério por entender que tal atitude, além de respaldada pela lei em vigor, atende aos anseios da comunidade e às necessidades de formação de professores de educação infantil e de ensino fundamental de 1ª a 4ª séries. Não há qualquer proibição na nova lei do ensino (9394/96) para a continuidade do curso de Magistério em nível médio, pelo contrário, o artigo 62 admite tal formação para o exercício profissional (...) (TEXTO DE ESCLARECIMENTO DA ESCOLA X, 30 de novembro de 1999).

No “texto de esclarecimento”, a Escola X também apresenta a seguinte argumentação para justificar a continuidade do Magistério: não havia mão-de-obra em abundância que estivesse qualificada e habilitada para exercer o magistério, a prova disso estava no extenso número de professores leigos que atuavam no Paraná; a escola proporcionava profissionais bem formados, fato que poderia ser comprovado diante do altíssimo número de egressos aprovados nos concursos do município; a reformulação do “pensamento pedagógico” através de estudos e seminários que ocorriam na escola, assim como a interação que havia entre a Escola X e as escolas municipais campo de estágio; a ausência de outro curso que ofertasse formação de professores de 1ª a 4ª séries na região; o próprio critério para o concurso municipal compreendia como insuficiente a formação docente no ensino superior e finalmente a Escola X alegou a grande procura da comunidade pelo

curso, sendo que não conseguia atender a todos devido ao limite de vagas (ESCLARECIMENTO DA ESCOLA, 30 de novembro de 1999).

Quanto ao argumento apresentado pela SEED/PR de que a nova LDBEN 9.394/96 extinguia a formação de professores em nível médio, a Escola X apresentou os seguintes contra-argumentos e aspectos práticos:

> No entanto devemos considerar que **o Estado não conseguiu até hoje eliminar o ensino ministrado por professores leigos** [grifos nossos], sem, sequer, a formação em nível médio, assim, como podemos esperar que daqui a oito anos tenhamos mão-de-obra em nível superior suficiente para atender à demanda? Certamente, o bom senso deve imperar. Ficaríamos, como formadores de professores e interessados na qualidade de ensino, jubilados se pudéssemos contar com professores formados em nível superior para atendimento da educação de 1ª a 4ª série. Entretanto sabemos que a prática está muito distante disto, e não podemos, com a responsabilidade que nos cabe, eliminar o que temos sem colocar algo melhor no lugar. Desta forma, temos convicção de que os prazos estipulados em lei (Década da Educação) serão repensados para que não haja um retrocesso em um setor extremamente sensível como da educação.
> (...).
> Apesar das limitações, o magistério em nível médio, e aqui salientamos a prática de nosso estabelecimento, vem atendendo às expectativas da sociedade. Poderíamos melhorar a formação profissional que oferecemos com mais recursos, biblioteca específica, verbas para execução de seminários e palestras, aquisição de computadores e softwares educativos, entre inúmeras outras carências que nos privam de um processo ainda mais avançado de ensino, porém não nos parece razoável encerrarmos uma experiência tão significativa quanto a nossa. (ESCLARECIMENTO DA ESCOLA, 30 de novembro de 1999)

O “texto de esclarecimento”, datado de 30 de novembro de 1999, representa mais uma tentativa da Escola X de receber a aceitação da Secretaria sobre a manutenção do Magistério, pois, três anos após a decisão da Escola, a mesma ainda procurava esclarecer o seu posicionamento, principalmente para que a SEED/PR viesse a assumir a manutenção plena do curso, o que demonstra que, apesar de a Secretaria ter que confirmar as matrículas realizadas pela Escola, isso não significou o envio de recursos do PROEM ou, ainda, de recursos suficientes para suprir todas as necessidades, até mesmo porque essa foi uma das maneiras que a Secretaria encontrou para punir as atitudes subversivas da Escola X.

Em suma, o conteúdo apresentado pelo “Esclarecimento” da Escola X sintetiza os principais motivos que a levaram a constituir um processo de resistência às orientações da SEED/PR com relação ao fechamento do Curso de Magistério. Esses motivos também foram expostos nos relatos da Ex-Diretora, do Ex-Diretor, da Ex-Pedagoga, da Professora e do Ex-Aluno que foram entrevistados. De modo geral, podem-se elencar os seguintes: a) compromisso social com a formação de professores; b) a qualidade do curso; c) a demanda pelo curso; d) a ausência de

outras alternativas para a formação de professores no município; e) a defesa da escola pública.

Para finalizar, o “texto de esclarecimento” apresenta o seguinte teor:

> Reafirmamos, ante o exposto, nossa disposição em manter o curso de formação de professores e, nesse ano que se avizinha, adaptá-lo aos termos específicos da nova lei do ensino. **Salientamos que não consideramos o curso de Magistério similar aos demais em nível médio, a própria legislação usa a designação de Normal em contraste com o Técnico** [grifos nossos]. Nossa crença na **educação pública de qualidade** [grifos nossos] leva-nos a esta mobilização, quando seria mais cômodo encerrarmos o curso de formação de professores que mantemos da mesma forma como já o fizeram vários outros estabelecimentos. No entanto, queremos registrar ainda que tal atitude deve ser recebida com o respeito devido, **não queremos que nossa escola seja discriminada ou esquecida pelo Estado por haver tomado uma postura em defesa do ensino público**. [Grifos nossos]. (ESCLARECIMENTO DA ESCOLA, 30 de novembro de 1999)

Evidencia-se, na fala da Escola X, a relevância social da formação de professores e o caráter diferenciado que essa formação teria diante dos demais cursos profissionalizantes.

Destacou-se, anteriormente, que essas questões históricas acerca da formação de professores em nível médio teriam vinculação com os movimentos de resistência desencadeados pela Escola X, o que se confirma no trecho acima destacado. Entre outros determinantes históricos que se articularam com o movimento de resistência, podem-se mencionar alguns, que serão discutidos em seguida.

Com a Lei Federal n° 5.692/71, o Curso Normal foi igualado a uma habilitação profissional, a exemplo dos demais cursos profissionalizantes, e passou a ser denominado de Curso de Magistério. De modo geral, entre os educadores, esse aspecto foi alvo de críticas, pois entendia-se que se tratava de um “rebaixamento”, de uma “desqualificação” do curso de formação de professores. No período do PROEM, a Escola X tentou contra-argumentar diante do processo de “desvalorização” do Curso de Magistério. Com isso, utilizou-se das denominações apresentadas pela LDBEN 9.394/96 para diferenciar o termo “normal” do termo “técnico”, o que revela um movimento contrário ao que aconteceu na Lei Federal n° 5.692/71. Assim, a Escola X apontou que a formação de professores em nível médio não poderia ser tratada no mesmo patamar dos cursos técnicos.

A necessidade de se diferenciar o tratamento destinado ao curso de formação de professores em nível médio também possui determinantes que são

específicos da história do Curso de Magistério no Estado do Paraná, pois, a partir de meados dos anos de 1980, esse curso, apesar de ser considerado uma habilitação profissional, foi tratado de forma distinta pelos governos estaduais (gestões de 1983/1986, 1987/1990), uma vez que, em grande parte, esperava-se, do professor formado pelo Magistério, que viesse a ser um profissional capaz de contribuir para a expansão e para a melhoria da instrução elementar. Contudo, proporcionou-se aos colégios estaduais que ofertavam o Curso de Magistério, e estes também conquistaram a possibilidade de se envolverem na elaboração da proposta curricular desse curso; oportunizou-se certo grau de descentralização por meio dos Pólos Irradiadores, sendo que a Escola X foi sede de um desses pólos; ampliou-se uma prática de discussão e de deliberação que, de certa forma, envolvia o contexto estadual em torno dos fatores norteadores que o Curso de Magistério deveria seguir.

A massificação dos cursos de formação de professores em nível médio contribuiu para que eles constituíssem certa relevância para os trabalhadores e para que filhos de trabalhadores, os quais vislumbravam, na formação profissional do Magistério, um diferencial se comparando aos demais cursos técnicos: o diferencial de “ser professor.” Apesar dos baixos salários, das dificuldades que esse profissional encontrava (e encontra) para desenvolver o seu trabalho, que variam entre as condições materiais das escolas até a dificuldade de formação continuada, a profissão de professor preservou (e preserva) determinado “prestígio” social. Esse aspecto, em parte, tem relação com a idéia de que o professor é o “detentor” do conhecimento, portanto tem o “poder” de saber mais perante outrem. Esse aspecto se apresentou como elemento de resistência defendido pela Escola X e enfaticamente pela comunidade, pois, como já foi mencionado, os pais sentiam satisfação em dizer que os seus filhos seriam professores.

Para resistir à cessação da oferta do Curso de Magistério, a Escola X também se muniu das garantias instituídas pelas legislações, principalmente pela LDBEN 9.394/96. O caráter contraditório dessa lei alimentou o embate nacional acerca do *locus* da formação de professores, pois a mesma lei oferece a possibilidade de que a formação de professores para a Educação Infantil para as séries iniciais do Ensino Fundamental se efetue no âmbito no nível médio e também estipula a “Década da Educação” como limite para que todos os professores obtenham o nível superior, o que deixava dúvidas sobre a importância e “validade”

da formação de professores em nível médio. O essencial desse embate é que, no caso estudado, a Escola X encontrou respaldo na legislação federal para ratificar a sua decisão de manutenção do curso de formação de professores em nível médio; contraditoriamente, a SEED/PR, com base nas projeções da “Década da Educação”, defendia a extinção dessa formação.

4.3.3 A continuidade do curso de magistério e a relação entre a Escola X e a SEED/PR

O fato de a Escola X tomar a decisão de manter o Magistério encontrou idéias divergentes dentro da própria escola. Ocorreu que algumas pessoas entendiam que a atitude de manutenção do curso não passava de um interesse corporativista de um grupo de professores, conforme relatou a Ex-Pedagoga:

> ...nós chegamos a receber críticas de pessoas da própria escola: “Ah! Vocês querem continuar porque vocês são muito corporativistas”; “Ah! Vocês querem continuar porque vocês não querem perder o posto de pedagogos”. Com certeza tem (...) pessoas que concordam com qualquer tipo de atitude do governo, inclusive de privatização da escola pública, e acho que é essa a riqueza da escola, essa contradição, então alguns professores, diziam isso: “vocês são corporativistas”. Mas, não é questão de corporativismo, é questão de garantia do Magistério, mesmo. (EX-PEDAGOGA)

Com base nessa fala, confirma-se a idéia de que o processo de resistência que tem como base as determinações de cunho geral e as especificidades da dinâmica interna da escola não acontece de forma homogênea no contexto escolar. É que resistir envolve uma prática coletiva que se delineia desde os momentos deliberativos até o processo continuado de resistência, até mesmo porque o ato deliberativo, por si só, não pressupõe o consenso, mas a expressão dos interesses do coletivo que, por vezes, são antagônicos. Comprova-se, também, que a resistência ao fechamento do Curso de Magistério não eliminou a disponibilidade pela adesão ao PROEM, ou seja, essa duas dimensões coexistiram no contexto escolar e se manifestaram com intensidades diferentes diante de determinadas diretrizes do Programa.

Todavia, a maior relação de oposição deu-se entre a Escola X e a SEED/PR. Como já foi exposto, apesar de todas as condições legais que favoreciam

a permanência da formação de professores no Ensino Médio e do próprio “termo adesão” ou não ao PROEM, a Secretaria não deixou de insistir e pressionar para que a Escola X encerrasse o Curso de Magistério.

A SEED/PR desenvolveu diferentes maneiras para pressionar a Escola X a desistir da manutenção do Curso de Magistério, tais como: a recessão de recursos; a ausência de novos investimentos, como o laboratório de informática; a presença do Núcleo Regional de Educação na Escola (inclusive o mesmo fazia divisas com o terreno da escola. A aproximação geográfica entre ambos contribuiu para o clima de tensão vivenciado pela Escola); a proibição de novas matrículas; a ausência de cursos de formação continuada para os docentes do Magistério; as reuniões exclusivas para os diretores das 14 escolas que continuaram com o Curso de Magistério; o controle burocrático atrelado ao curto prazo que era estipulado para que a escola encaminhasse certos documentos à SEED/PR.

A Escola X também tencionava a SEED/PR: pela resistência em manter o Curso de Magistério, com isso a realização de novas matrículas; pela intensificação do seu trabalho junto aos alunos e a posterior divulgação à comunidade; nas reuniões marcadas pela SEED/PR, pela presença e ratificação do seu posicionamento; pela insistência em garantir os recursos necessários à escola; pelo apoio da APP-Sindicato, da comunidade e intelectuais ligados às universidades e pelo argumento legal.

Ainda, para tentar superar a falta de compromisso da SEED/PR, a Escola X desenvolveu grupos de estudos para os seus professores; os docentes do Curso de Magistério buscaram formas de amenizar as precárias condições de trabalho; a comunidade escolar se envolveu em atividades que pudessem arrecadar recursos para auxiliar na manutenção do Magistério.

Quanto ao processo de adesão da Escola X às determinações da SEED/PR, este processo ocorreu enfaticamente no campo da formalidade e da burocracia.

Em alguns momentos a Escola precisava responder às questões oficiais e não dispunha de tempo hábil para discutir com o coletivo. Geralmente, esse tipo de encaminhamento possuía a intenção de desmobilizar e de minar a resistência da Escola.

Entre os fatores que permearam a relação da Escola X com a SEED/PR, é relevante destacar os seguintes:

a) Financeiro: Nas abordagens feitas anteriormente, mencionaram-se os objetivos e as ações do governo no Paraná para reduzir a sua parcela de investimentos na educação pública, principalmente, para os cursos profissionalizantes. Também, apontou-se que determinadas ações do Estado, como as restrições de recursos para as áreas sociais, em parte, articulam-se com a recente reorganização do processo de acumulação de riquezas da sociedade capitalista e, com isso, a reformulação do Estado.

Quando se fala da Escola X, além das influências desse contexto geral, a precariedade vivenciada por ela, devido a falta dos recursos necessários para a sua manutenção, tinha uma conotação punitiva, pois a SEED/PR pretendia “forçar” a extinção do Curso de Magistério por meio do seu sucateamento, uma vez que a Secretaria dispunha de certos recursos para a educação, como os 122 milhões de dólares do PROEM, e não os enviava na quantidade suficiente para a conservação da Escola.

> ...o que nós questionávamos na época se essa verba [do PROEM] não seria para nós, seguramente, dentro das verbas da educação, a Secretaria de Educação poderia destinar uma outra verba para (...) [a Escola X] que absolutamente não aconteceu. Ao longo, principalmente, dos três anos que eu estive na direção, mas já antes com a (...) [Ex-Diretora] e um pouco depois ficando a margem dos recursos estaduais. Vinham os recursos gerais das escolas, os recursos de Fundo Rotativo, que é uma verba obrigatória digamos assim, mas é uma verba mínima, apenas de manutenção, dava mal para comprar material de limpeza e manter a escola minimamente organizada, mas qualquer]TJ

> penúria, (...) caindo os pedaços. Chegamos a fazer um levantamento fotográfico, enviamos os documentos para a Secretaria de Educação solicitando verbas e como sempre eles nos responderam que não! (...). A APM arrecadou verba num determinado momento e conseguiu fazer as reformas dos banheiros (...) (EX-DIRETOR, gestão 98-99).

Uma das sugestões do PROEM era a parceria financeira entre a escola e a comunidade como forma de sustentar os cursos profissionalizantes "pós-médios." Ocorre, no entanto, que, no caso investigado, a colaboração financeira da comunidade para com a Escola apresentou-se como uma condição de resistência e até mesmo de "sobrevivência" do Curso de Magistério, e não como intenção de aderir às indicações do PROEM.

b) A direção: No entendimento da SEED/PR, o diretor seria aquele capaz de conduzir, nas escolas, as mudanças propostas pelo PROEM, provavelmente porque se entendia que o diretor, concordando com o Programa, a sua decisão "influenciaria" a comunidade escolar para seguir o mesmo caminho.

Entretanto, diante do quadro de resistência apresentado pela Escola X, a SEED/PR desenvolveu diferentes estratégias de pressão, sendo que algumas se voltaram diretamente à direção.

> A primeira manifestação é que eu fui chamada e eu enquanto diretora iria ter advertência administrativa por desobediência e eu me propus assinar e até hoje eu não assinei essa advertência, porque não apareceu. (DIRETORA, gestões 94-95 e 96-97)

> Ao longo de três anos, nós fomos chamados algumas vezes (...). Reuniões com os diretores, em Curitiba, foram realizadas algumas, apenas com os diretores das escolas que não haviam aderido ao PROEM, de Magistério. Dá umas 14 escolas no Paraná (...). Então reuniam (...) os 14 diretores com a secretária, na época, era a Alcione Saliba. Ela fazia o seu discurso centrado sobre isso, como se nós fossemos simplesmente resistentes (...) ao progresso, (...) a uma situação que legalmente, que estava consolidada (...), que era necessário rever essa posição. Então a pressão foi constante e cada final de ano o discurso (...) da Secretaria de Educação é que para o próximo ano não haveria matrícula para o Magistério. Nós já deveríamos avisar a comunidade que o Magistério tinha acabado, que não haveria matrículas. (EX-DIRETOR, gestão 98-99)

No caso investigado, a Escola X não se intimidou diante das atitudes persuasivas de Secretaria. Uma das formas encontradas para fortalecer a sua resistência foram as reuniões gerais entre os colégios estaduais. Assim, os espaços públicos das reuniões desenvolvidas pela SEED/PR serviram para que a Escola X explicitasse os motivos da resistência, principalmente por meio da divulgação do seu

trabalho. A Ex-Diretora relatou que não deixava de participar das reuniões de diretores.

> ...sempre procurava me manifestar quando do possível para dizer: olha nós resistimos (...), pra fazer com que a secretaria de Estado (...) não esquecesse de nós. É, quando nós estávamos com o prédio bem deteriorado, nós procuramos fazer o seguinte (...), desenvolvemos projetos de extensão no hospital, em alfabetização de adultos. Na questão cultural, trouxemos o Francisco Milani pra fazer uma boa fala com os nossos alunos, trouxemos vários momentos de extrema reflexão com os alunos, fizemos mostras pedagógicas que ninguém fazia (...). Fizemos olimpíadas, fizemos os seminários e registramos tudo isso, com todo esse registro eu levei para secretária na época que era Alcione (...). Entreguei em mãos lá em Faxinal do Céu o resultado do nosso trabalho e eu

4.3.4 A proposta pedagógica da Escola X e os movimentos de adesão e resistência

O PROEM previa uma reestruturação curricular para o Ensino Médio e para a Educação Profissional, o que, entre outras ações, culminou na reformulação das chamadas propostas pedagógicas dos colégios estaduais.

A partir da reestruturação curricular sugerida pelo PROEM e posteriormente pela reforma curricular nacional para o Ensino Médio e para a Educação Profissional (especificamente para o curso de formação de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental e Educação Infantil), a SEED/PR organizou várias reuniões com diretores, professores e pedagogos dos colégios estaduais para tratar das reformulações das propostas pedagógicas. A Ex-Pedagoga, que coordenou o processo de elaboração da proposta pedagógica da Escola X, fez o seguinte relato acerca dessas reuniões:

> ...eu passei quase o mês inteiro em Faxinal do Céu (...). Qual é o projeto de Faxinal do Céu? O projeto de acomodação, de justificação do projeto daquela época, do governo de Estado (...). Lá [em Faxinal do Céu] (...), a gente queria falar, (...) pegava o microfone para falar não tinha direito de voz, tinha que escutar como é que você tinha que fazer o projeto político-pedagógico, diante das competências e habilidades que estava elencada pro projeto. Então a gente voltava com mais preocupação do que foi (...). Os professores olhavam pra você e diziam: “o que vamos fazer?” (EX-PEDAGOGA).

Para elaborar a sua proposta pedagógica, a Escola X constituiu um processo de discussões e deliberações coletivas. Com isso, definiu algumas direções para a formação de professores, elencou perspectivas pedagógicas que gostaria de seguir, enfim, efetivamente buscou construir uma proposta que correspondesse aos interesses da escola. Entretanto, ao se deparar com as orientações da Secretaria, que muitas vezes eram alheias àquelas definidas pela escola, tinha dificuldades para rediscutir a sua proposta, e, por vezes, não tinha clareza sobre as questões indicadas pela SEED/PR.

> A Proposta [Pedagógica] foi bem discutida coletivamente (...). Nós fazíamos reunião aos sábados. Eu me lembro de vários sábados, o dia inteiro, manhã e tarde, almoçava até na escola (...). Eles [as pessoas que trabalhavam na SEED/PR] não mandavam o livro todo, fragmentos da professora Ilma Passos Veiga (...). A Ilma Passos, aquele livro Projeto Político Pedagógico e escola: uma construção possível. A gente discutia aquele livro (...). Só que ao mesmo tempo que discutia o livro dela que trazia uma leitura mais contundente, nós discutíamos também os 4 pilares da educação (...), que tinha que estar dentro [da Proposta Pedagógica] (...). Nós não tínhamos clareza que uma coisa se contrapunha a outra. (EX-PEDAGOGA)

Dos momentos de reuniões às constantes reformulações da proposta pedagógica da Escola X, a SEED/PR insistiu na incorporação de alguns elementos que se adequassem ao “tom” da reformulação curricular sugerida pelo PROEM. A Escola X aderiu a algumas exigências da Secretaria, predominantemente no texto da sua proposta pedagógica, porém conseguiu preservar algumas perspectivas pedagógicas pelas quais o coletivo da escola havia optado. Assim como explicita o trecho abaixo:

> Pedagogicamente a escola está estruturada sob base sócio interacionista, sendo também referendado as leituras de Paulo Freire numa visão libertadora, plural e democrática onde as pessoas aprendam e ensinem mediatizadas pelas relações uns com os outros (Proposta pedagógica da escola, 2000/2001, s/p).

O processo de adesão da Escola X às premissas curriculares defendidas pelo PROEM e no contexto geral pela reforma curricular nacional deu-se basicamente por três vias: pela pressão exercida pela SEED/PR, obrigando a Escola X a adequar a proposta pedagógica aos seus interesses; a Escola aderiu a alguns elementos da reestruturação curricular por não saber o que significavam e aderiu a outros por opção própria.

Destaca-se o expressivo “monitoramento” exercido pela SEED/PR sob a proposta pedagógica, “forçando”, por várias vezes, a Escola X a reformulá-la até que incorporasse as premissas da reforma. Com relação a isso, o Ex-Diretor (gestão 98-99) mencionou que

> ...esse monitoramento foi muito mais de base de construção de texto, no momento que estava sendo construído o texto, digamos quando a escola fazia o seu projeto escrito e enviava (...), primeiro para o Núcleo Regional eles liam o projeto verificam aquilo que não estava de acordo com os encaminhamentos eles julgavam correto (...), pediam pra que fosse reformulado, refeito, devolviam (...). Determinados pontos, às vezes, nós tínhamos que (...) escrever uma justificativa, por que estava sendo colocado aquilo. (...). Então o monitoramento que eu percebi, foi no processo da construção do projeto escrito. (...) Nosso PPP teve muitos problemas (...) pra ser aceito foi e voltou uma 2 ou 3 vezes até a SEED e (...). Havia aquela questão, quando era algo apenas de cunho político a escola procurava, digamos, garantir a sua autonomia de funcionamento até se embasando na própria LDB autonomia pedagógica, (...) a gente reformulava um pouco o texto mas sem ceder digamos naqueles pontos fundamentais. Quando era uma questão de redação a gente refaz, mas quando era uma questão chave que era vinculada com a escola pensava em termos de educação em termos de ensino não houve (...) não houve (...) a escola não cedeu não houve retrocesso aí não. (EX-DIRETOR, gestão 98-99)

Comprova-se, outra vez, a manifestação do caráter contraditório da escola, nesse caso no âmbito da proposta pedagógica que apresentava elementos de adesão e de resistência às determinações oficiais.

Na fala da professora também se ratifica a questão do controle da Secretaria sobre a proposta pedagógica da Escola X:

> ...PPP nessa época ele foi totalmente direcionamento eles davam os quesitos que tinham que aparecer e aí a escola escrevia mandava lá, (...) aí vinha todas as observações que tinham que ser mudadas, enquanto a proposta não ficou dentro dos moldes da secretaria ela não foi aprovada, então tinha que ter todas competências e habilidades de todas as disciplinas questões bem técnicas bem tecnicistas mesmo. (PROFESSORA)

Neste caso, portanto, a Secretaria, por meio do Núcleo Regional de Educação, exerceu maior controle no processo de elaboração da proposta pedagógica do que na efetivação da mesma proposta.

Entre os principais aspectos de adesão que se encontram na proposta da Escola X, estão os seguintes: a matriz curricular para o Curso Normal em nível médio; a organização curricular por competências e habilidades e os pressupostos dos “quatro pilares da educação”: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser:

a) Matriz curricular do Curso Normal em nível médio: conforme já foi dito, a partir da LDBEN 9.394/96, o curso de formação de professores em nível médio passou a se chamar de Normal. Em 1999 o Conselho Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica emitiram o Parecer 01/99, que embasou a Resolução 02/99-CNE/CEB, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso Normal em nível médio. Desta forma, a SEED/PR e o CEE/PR se obrigaram a instruir as escolas que possuíam o Curso Normal em nível médio na reformulação das suas propostas pedagógicas, logo, dos seus currículos.

A partir das DCN passou a ser necessária a reformulação da matriz curricular do Curso Normal. Com relação a essa questão, o Ex-Diretor mencionou que a SEED/PR chamou as escolas que mantinham a formação de professores, mas, no final do processo, a Secretaria acabou definindo uma matriz curricular que não representava os interesses apontados por essas escolas.

> ...veio, 99/2000, uma proposta que chegou assim nas férias quando nós retornamos das férias já tinha a nova grade curricular que a secretaria julgou que seria adequada, **aí nós, acabamos, até porque a secretaria não mandava nada, nos orientando pela proposta que não tinha sido aprovada na realidade [pelas escolas de ensino médio na modalidade normal]** [grifos nossos]. Tinha várias disciplinas que nós elencamos que deixaram de existir. (EX-DIRETOR, gestão 98-99).

A SEED/PR fortaleceu a Base Nacional Comum do currículo, ou seja, as disciplinas de educação geral, as quais se concentravam basicamente nos três primeiros anos, sendo que a maioria das disciplinas para a formação de professores era concentrada no último ano do curso. Percebe-se que a Secretaria garantiu um dos propósitos do PROEM, ou seja, fortalecer a educação geral no Ensino Médio.

Um esquema semelhante ao sugerido pelo PROEM se instituiu no Curso Normal, no sentido de que primeiro se ofertaria a base de conhecimentos gerais, para depois formar o especialista, ainda que a formação profissional estivesse no âmbito desse nível de ensino.

Ofertavam-se três anos de educação geral, com caráter de terminalidade, sendo que o aluno que não desejasse cursar o último ano poderia sair com o certificado de conclusão do Ensino Médio geral. Caso desejasse obter o diploma de professor, deveria freqüentar o quarto ano.

> ...nesse período surgiu uma proposta do curso de formação, do curso de Magistério muito apequenada (...). Era um Ensino Médio de formação geral até o 3º ano (...) e no 4º ano se concentrava mais a parte de formação docente, claro que durante 1º , 2º, 3º tinha algumas disciplinas, mas o estágio supervisionado que sempre foi uma característica desde o início do curso, ele acabava acontecendo no 4º ano do curso (...) (PROFESSORA).

> ...não era mais um curso que tinha uma continuidade (...). Eles [profissionais da SEED/PR] acabaram fortalecendo muito o núcleo comum, porque era essa a idéia e acabando com as específicas. Assim, o estágio ficou (...) no último ano, precarizado (...). As específicas que seriam as filosofias, as sociologias, as metodologias, as específicas do magistério (...) acabava ficando (...) uma carga horária super-baixa (...) (EX-PEDAGOGA).

Percebe-se que a maior preocupação da Escola X era garantir o curso de formação de professores e, apesar das críticas que realizou à matriz curricular instituída pela SEED/PR, não desenvolveu resistência a efetivação dessa matriz, até porque a escola, diante de algumas questões, esperava que a Secretaria se manifestasse, conforme se destacou na última fala que foi citada do Ex-Diretor.

b) Competências e Habilidades: A organização curricular por competências e habilidades era um dos componentes mais relevantes sugeridos para as propostas

pedagógicas das escolas. Houve certa insistência por parte da SEED/PR para que as competências e habilidades fossem incluídas nas suas propostas pedagógicas. No caso investigado, a Escola X as incorporou, por um lado, devido às pressões que sofreu; por outro, porque não tinha clareza sobre o que significavam.

> ...alguns entendiam que competência era objetivo geral e as habilidades eram os objetivos específicos. E o Núcleo de Educação vendia essa idéia (...). Eles [os profissionais do Núcleo Regional de Educação] davam cursos pros professores para ensinar preencher os livros de chamada aonde era pra pôr o quadradinho que era pra pôr a habilidade e o quadradinho que era pra pôr a competência, agora o que eram as competências e o que eram as habilidades nem eles sabiam. Eles sabiam que tinha que fazer isso. A questão das habilidades e competências (...) nós procuramos atender as exigências ditadas pela secretaria de Estado como deveria ser os quadradinhos preenchidos. Nós nunca nos negamos de fazer esses quadradinhos preenchidos (...) no diário de classe e mesmo no projeto político-pedagógico, porque foi refeito e tinha que incorporar (...) (EX-DIRETORA, gestão 94-95 e 96-97)

Como a SEED/PR adotou o currículo por competências e habilidades como obrigatório, enviou às escolas os diários de classes com espaços definidos para que o professor preenchesse as competências e as habilidades que teriam sido trabalhadas nas salas de aulas. Estas anotações substituíram o registro dos conteúdos. Nesse caso, mesmo que a escola continuasse a trabalhar os conteúdos comuns às disciplinas, do ponto vista dos documentos escolares, devia registrar competências e habilidades.

> Era mais uma questão burocrática porque nós éramos fiscalizados na época porque teríamos que ter as competências e habilidades (...) na proposta já o que nós dizíamos para os professores de cada disciplina enquanto equipe pedagógica e peguem aquelas competências e habilidades e coloquem dentro do bimestre e está pronto (...) (PROFESSORA).

Esses aspectos de adesão se manifestam na proposta pedagógica da Escola X, na organização das disciplinas. A Filosofia da Educação pode ilustrar essa questão: “COMPETÊNCIAS E HABILIDADES - *Reflexão sobre os aspectos sociais que condicionam o pensamento filosófico e pedagógico (...)” (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2000/2001, s/p).

Com relação a esse aspecto, a Escola X aderiu apenas formalmente, no entanto sem ter clareza do que significava, pois a “aplicação” das competências e habilidades se limitou ao preenchimento de formulários, até porque não houve pressão por parte da direção e da equipe pedagógica para que os seus professores

incorporassem esses pressupostos na sua prática. Segundo a Ex-Diretora, o professor tinha

> ...que continuar fazendo muito bem feito aquilo que ele sabe e ele ir avançando e progredir em cima disso. Então nós não "torturamos" muito nossos professores com as habilidades e competências (...). Nós tínhamos que garantir conteúdos básicos pros nossos alunos, nós tínhamos que garantir conhecimento pros nossos alunos e nós sempre partimos por aí, nunca muito no modismo (EX-DIRETORA gestões 94-95 e 96-97)

c) Os quatro pilares do conhecimento/educação: Os quatro pilares do conhecimento são propostos pelo *Relatório Educação: um tesouro a descobrir*, o qual foi elaborado pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI e tem como relator Jacques Delors. O relatório para a UNESCO defende que

> ...para poder dar resposta ao conjunto das suas missões, a educação deve organizar-se em torno de quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer* [grifos do autor], isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer* [grifos do autor], para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos* [grifos do autor]; a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser* [grifos do autor], via essencial que integra as três precedentes. É claro que estas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permute. (DELORS, 2003, p. 89-90)

Esses pilares da educação aparecem nos documentos do PROEM e em alguns textos de consultoras da SEED/PR para assuntos voltados à proposta pedagógica e nos PCNEM.

De certa forma, esses "pilares do conhecimento" se articulam com a noção de competência. Conforme a abordagem do segundo capítulo, a lógica da competência pressupõe uma formação voltada prioritariamente para o "saber fazer", para a mobilização dos conhecimentos a fim de que possam ser aplicados nas mais variadas atividades que o sujeito venha a desenvolver na sua vida produtiva e social.

Em razão disso, "aprender a conhecer" é "instrumentalizar" o sujeito para entender aquilo que é necessário para "aprender a fazer". Saber fazer algo está atrelado à cooperação em grupo, ao trabalho em equipe, o qual ganhou evidência a partir do regime de acumulação flexível ou toyotismo. Finalmente, o conceito integrador dos três primeiros, o "saber ser". Saber ser um trabalhador e "cidadão" capaz de resolver as questões mais diversas no seu local de trabalho e no convívio

social, desde que imbuído de harmonia, de criatividade, de cooperação, de dedicação e de “competentes” conhecimentos passíveis de aplicabilidade imediata.

Ao mencionar a aplicação desses quatro pilares no contexto escolar, a proposta pedagógica diz que:

> Entre outras Diretrizes pedagógicas, destacamos as quatro grandes necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio (segundo a UNESCO e Relatório Internacional sobre Educação para o Século XXI) (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2000/2001, s/p).
>
> ...[A Escola X] busca a relevância do seu fazer pedagógico e encontra nos referenciais educacionais da Unesco seu pressuposto, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e a conviver, para que todas as pessoas que nela ingressem sintam a necessidade de busca incessante pelo aprender a aprender com competência e alegria. (PROPOSTA PEDAGÓGICA DA ESCOLA, 2000/2001, s/p)

De modo geral, a proposta pedagógica incorporou as premissas indicadas pelo PROEM e pela reforma curricular para a formação de professores para a Educação Infantil e para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Verificou-se, entretanto, no caso das competências e habilidades, que se tratou de uma adesão mais do ponto de vista formal do que prático em movimentos que revelam ao mesmo tempo a adesão e a resistência às determinações legais.

Os professores não chegaram a alterar significativamente a sua prática por conta das competências. Continuaram ensinando os conteúdos típicos de cada disciplina, ainda que os registrassem com a denominação de competências e habilidades.

Pode-se destacar que a matriz curricular foi o principal elemento de adesão, pois as disciplinas, a carga horária, a distribuição das disciplinas entre os anos de formação, foram incorporados pela Escola X, sem que houvesse um movimento contundente de resistência, apesar das críticas que foram feitas a essa matriz.

SILVA (2005, p. 3-4), ao realizar uma pesquisa sobre os movimentos de apropriação das políticas curriculares oficiais, destaca que os mesmos movimentos não reproduzem de maneira linear as formulações originais, pois, “...das representações postas aos educadores por meio da normatização curricular oficial resultam aceitação e/ou resistência, e, com freqüência, um híbrido dessas possibilidades.” A autora também destaca que “ (...) os dispositivos normativos de

uma reforma educacional causam impactos sobre a cultura escolar, ainda que esta lhes imprima um alcance relativo.”

Em suma, notou-se, na escola investigada, que a resistência ao fechamento do Curso de Magistério não aboliu desse contexto as possibilidades de adesão ao PROEM, desta forma, ratifica-se a concepção de que a resistência e a adesão são movimentos desempenhados pelas escolas no processo de efetivação das reformas educacionais, sejam elas de cunho geral ou de cunho específico, como é o caso do campo curricular.

O presente capítulo analisou o processo de adesão e de resistência diante do PROEM, processo que foi desencadeado, especificamente no caso estudado, por uma escola pública que oferta o curso de formação de professores em nível médio.

Demonstrou-se no decorrer desse capítulo, que o principal determinante para a manutenção do Curso de Magistério se articulava com a função social desse curso. Função que se constitui no decorrer do percurso histórico dos cursos de formação de professores no Brasil. No caso do Paraná, os anos de 1980, as necessidades do processo de democratização da instrução elementar intensificaram a relevância do Curso de Magistério, uma vez que este seria o principal responsável pela formação de professores paras as séries iniciais. No caso investigado, o Magistério ofertava um significativo número de matrículas, desenvolvia atividades de extensão junto à comunidade, além das aprovações de grande parte dos seus alunos e egressos nos concursos públicos para professores, aspecto que contribuiu para a projeção do conceito de qualidade e para a constituição da idéia de que o Magistério seria um caminho seguro para o emprego.

No que diz respeito à construção da proposta pedagógica da Escola, o movimento de adesão se manifestou, basicamente, com a incorporação de pressupostos curriculares como a organização por competências e habilidades e a incorporação da matriz curricular. Sendo que a Escola resistiu, do ponto do vista curricular, ao insistir na permanência de determinadas orientações pedagógicas definidas pelo seu coletivo.

Na seqüência desse trabalho, serão tecidas algumas considerações finais sobre a temática estuda.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reformas educacionais, ou quaisquer outras orientações oficiais, não se expressam de forma linear na realidade social e nas especificidades do contexto escolar. O processo de elaboração e de efetivação das reformas educacionais envolve campos contraditórios, portanto é um processo em que se disputam diferentes perspectivas teórico-práticas de educação. Percebe-se a constituição de basicamente duas dimensões: a da resistência e da adesão aos pressupostos defendidos pelas reformas educacionais.

Sobre as ações do Estado no sentido de promover reformas na educação, FERRETTI (2002, p. 346) chama a atenção para a importância de se conceber o Estado num patamar amplo conforme anunciado por Gramsci. Assim, FERRETTI destaca que "...a proposição e implementação de políticas públicas é uma construção social da qual participam várias forças sociais nacionais e, no momento presente, pelo menos, forças internacionais".

No Paraná, as reformulações para o Ensino Médio e para Educação Profissional foram sistematizadas no Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio, com a sigla de PROEM. Uma das justificativas apresentadas por esse Programa era a necessidade de "adequar" o Ensino Médio e a Educação Profissional ao processo de reestruturação produtiva, pois determinado "ajuste" seria a condição *sine quo non* para o desenvolvimento econômico do Estado do Paraná.

Com isso, apresentou-se a idéia de que a reorganização da educação impulsionaria o desenvolvimento econômico do Estado, uma vez que o novo contexto produtivo, sob bases flexíveis, exigiria, predominantemente, trabalhadores com conhecimentos gerais.

Para sustentar o argumento de que o Paraná se desenvolveria economicamente se realizasse uma reforma educacional, a SEED/PR encomendou uma pesquisa que apontava a relação entre as demandas do setor produtivo e o Ensino Médio.

Do relatório de 1998, dessa pesquisa encomendada pela SEED/PR, destaca-se a seguinte conclusão: das empresas que estavam no Paraná, no período

do PROEM, e que foram investigadas, a maioria não almejava o “anunciado” trabalhador com competências gerais. A demanda por este tipo de trabalhador era mais uma projeção, uma perspectiva com base em algumas empresas ditas “modernas” que se instalaram no Estado.

Para ratificar a necessidade de um Ensino Médio com exclusiva formação geral, o PROEM serviu-se de justificativas que apontavam a necessidade um novo trabalhador, entretanto o próprio relatório encomendado pela SEED/PR indicou que o predomínio, naquela época, ainda era do trabalhador especialista.

A via utilizada pelo PROEM para justificar o fim dos cursos técnicos e a ênfase da formação geral no âmbito do Ensino Médio representa, portanto, um caminho duvidoso. Primeiro, porque a própria realidade identificava que ainda havia a necessidade do trabalhador especialista. Segundo, porque, se a formação específica fosse descartável e tão desnecessária, por que o próprio PROEM projetou, por meio do “pós-médio,” a continuidade dos cursos técnicos?

Para a época em que o Programa vigorou, a alternativa de redução dos investimentos públicos na Educação Profissional se evidenciou como o principal determinante para a sua saída do Ensino Médio e para redução das vagas públicas nos cursos “pós-médios.”

A lógica absolutista apontada pelos pressupostos do PROEM indica o mercado de trabalho como o único determinante da formação humana e, desta forma, desconsidera as contradições presentes nas relações sociais, contradições tais que indicam outras perspectivas para a educação, como aquela pautada no conceito de politécnica. A politecnia, segundo SAVIANI (1987, p. 17), “...diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno.”

No movimento de resistência desencadeado pelos colégios estaduais diante das determinações do PROEM, não se verificou um embate enfático acerca da concepção de formação humana, pois, entre o conjunto de proposições e de ações previstas pelo Programa, a que causou maior impacto nas escolas foi a ordem do fechamento dos cursos profissionalizantes em nível médio.

Para reverter essa determinação, os colégios estaduais, a APP-Sindicato, alguns deputados e a comunidade de modo geral se mobilizaram e conseguiram

garantir, na legislação do Estado, a possibilidade de as escolas decidirem sobre a adesão ou não ao fechamento dos cursos técnicos em nível médio.

Esse aspecto também revela um paradoxo, pois, quando a SEED/PR anunciou o fechamento dos cursos profissionalizantes em nível médio, um expressivo movimento de resistência se configurou para impedir que essa determinação se efetivasse nas escolas. Ao se abrir a possibilidade de não aderir à cessação desses cursos, a maioria das escolas resolveu, mesmo assim, pela extinção dos mesmos cursos.

Este fato, em parte, se explica pela condição que a Secretaria estipulou às escolas, ou seja, encerrar o profissionalizante em nível médio para receber as verbas do PROEM.

Segundo SILVA (1999), os colégios estaduais apresentavam muitas necessidades de investimentos e os recursos que seriam destinados pelo PROEM eram a possibilidade efetiva de suprir essas necessidades.

Assim, a SEED/PR aproveitou a precariedade dos colégios estaduais para negociar a extinção dos cursos técnicos em nível médio. Essa extinção, no entanto, que não aconteceu em pelo menos 26 cursos técnicos de nível médio nas áreas de formação de professores e agrícola.

Pode-se dizer que o PROEM se configurou a partir de diferentes determinantes, tais como:

a) a reestruturação do governo do Estado, que, por sua vez, contribuiu para o processo de reformulação das suas ações junto à educação estadual;

b) no caso do Paraná, o fechamento dos cursos profissionalizantes em nível médio significou a redução da sua oferta pública; com isso consumou-se a diminuição da responsabilidade do Estado em financiar a Educação Profissional; tal atitude contribui para a ampliação da oferta dessa educação no setor privado (sabe-se que a formação profissional demanda investimentos como laboratórios, materiais específicos e demais elementos estruturais que necessitam de maiores investimentos se comparados com os cursos de formação geral). Assim, ao analisar o PROEM e as ações gerais da SEED/PR, nota-se que esse foi o maior determinante para que se buscasse o fechamento dos cursos técnicos em nível médio.);

c) Não se pode negar que, a partir das recentes mudanças do mundo do trabalho, ocorreu uma demanda por trabalhares com formação geral, apesar de que, na época do PROEM, essa era mais uma projeção do que uma efetiva necessidade das empresas paranaenses.

Assim, a formação geral se justificaria, ainda que fosse para ensinar aos alunos do Ensino Médio as relações de adaptabilidade diante das constantes oscilações da relação emprego/desemprego, relação a qual, por meio da racionalização do trabalho, evidenciou-se como a melhor expressão da reestruturação produtiva apresentada no Paraná naquele período.

Após o encaminhamento de cessação dos cursos profissionalizantes em nível médio, a SEED/PR concentrou as ações do PROEM principalmente na reformulação da proposta pedagógica dos colégios estaduais e na reestruturação curricular do Ensino Médio e da Educação Profissional.

Perante os pressupostos defendidos pelo Programa, nota-se que o mesmo almejava que as escolas aderissem basicamente aos seguintes fundamentos curriculares: a) de que a educação é a responsável pelo sucesso de uma nação e pelo sucesso do indivíduo no mundo produtivo e social; b) a formação humana para o mundo contemporâneo deveria garantir o acesso às competências gerais para o trabalho e para o convívio em sociedade, uma vez que o domínio dessas competências seria condição direta para que o indivíduo desenvolvesse a sua empregabilidade ou, melhor, a possibilidade de sobreviver, de conseguir um emprego e de se relacionar como consumidor nessa sociedade.

Ao se compreenderem as relações entre sociedade e educação, e também as relações entre trabalho e educação a partir do movimento das relações sociais, possibilita-se a desmistificação das “explicações” que tendem a responsabilizar o indivíduo pelo seu sucesso ou pelo seu fracasso na vida produtiva, social e educacional. É que, perante a análise das contradições sociais, identificam-se aspectos econômicos, sociais, políticos, culturais que contribuem para a determinação das condições produtivas, sociais e educacionais de cada indivíduo e do seu coletivo.

O que deve ser entendido é que o apelo difundido por meio do “slogan” de que agora o “ensino médio é para a vida” tem como pretensão uma educação que desenvolva competências gerais para os momentos em que o individuo esteja

empregado e para quando a “vida” do desemprego lhe exigir que crie alternativas de sobrevivência, como as encontradas no mercado informal de trabalho.

As questões que envolvem o currículo e a formação humana pautada em competências foram alvos de diversos estudos acadêmicos. Entre as abordagens que defendem a formação por competências, alega-se a necessidade se responder às demandas do mercado, de superar a formação “conteudista” e fragmentada. Os estudos que identificam negatividade na proposta por competências destacam que a mesma ratifica a dicotomia entre teoria e prática e que prioriza a última em detrimento da primeira.

A formação por competências passou a ser compreendida como a questão central dos currículos para o Ensino Médio e para a Educação Profissional. Assim, os conteúdos curriculares se tornariam apenas os meios necessários para se atingir um conjunto de competências.

Para efetivar tal perspectiva, a SEED/PR realizou reuniões com os colégios estaduais, definiu estratégias de monitoramento das suas propostas pedagógicas e contou com consultorias de profissionais. Tais encaminhamentos objetivavam a adesão maciça das escolas aos pressupostos curriculares apresentados pelo PROEM.

Percebe-se que a SEED/PR trata a adesão ao PROEM como algo mecânico e linear, como se as suas ações de controle fossem a garantia de que a escola efetivamente incorporasse as premissas da reestruturação curricular. Deve-se considerar que a efetivação de uma reforma curricular pressupõe sempre a dimensão da adesão e da resistência, sendo que uma ou outra pode se manifestar de forma predominante, mas o ato de aderir não elimina o de resistir, mesmo que este não seja algo previamente ou intencionalmente definido pela escola.

A escola não é neutra e muito menos mera reprodutora das relações sociais, mas é um espaço de mediação e, desta forma, não reflete a adesão ou a resistência diante dos ditames de uma reforma educacional, mas realiza os dois movimentos.

No caso da escola investigada, notou-se que o processo de resistência se manifestou de maneira predominante na decisão da manutenção do curso de formação de professores em nível médio. A adesão se apresentou de forma enfática na incorporação das orientações oficiais para proposta pedagógica e para o

currículo. Adesão que ocorreu foi principalmente devido às imposições da SEED/PR e devido à necessidade da escola de seguir determinada legislação que regulava o currículo para o curso de formação de professores em nível médio na modalidade normal.

Para entender o processo de resistência desencadeado pelo Curso de Magistério, fez-se necessário buscar a compreensão de alguns elementos que compõem a trajetória do curso de formação de professores no Brasil.

Esse curso construiu, no decorrer da sua trajetória, uma função social que pode ser sistematizada em alguns aspectos, como: a necessidade da expansão da instrução elementar; a constituição de uma "identidade" que diferenciava o curso de formação de professores dos demais cursos profissionais; a formação de professores para as séries iniciais também tem um espaço de relevância no âmbito das pesquisas e produções acadêmicas; apesar da desvalorização econômica e da precariedade que envolve o trabalho docente, este apresenta certo prestígio diante das camadas populares, que vislumbram na formação de professores a possibilidade de ter uma profissão, de "ser professor" e com isso mudar as condições de vida; por parte das escolas que ofertam a formação profissional, de modo geral, existe o compromisso de formar "professores."

Essas questões se evidenciaram na escola investigada e podem ser compreendidas como elementos que constituíram e sustentaram o processo de resistência e logo de manutenção da formação de professores em nível médio.

Para promover a resistência, a escola precisou desenvolver um processo que significou retomar, reavaliar e redefinir constantemente a sua prática, pois, apesar do respaldo legal proporcionado pela LDBEN 9.394/96, pelo Decreto Presidencial n° 3.554/00, pelas DCN para o Ensino Médio na modalidade Normal, a SEED/PR demonstrou a sua insatisfação com a permanência do curso; praticou uma recessão de recursos de manutenção das escolas que não aderiram; e forçou por meio de atitudes repetidas de negociação, de persuasão, de controle ostensivo e de reuniões com a intenção de comover os diretores a aderirem ao fechamento do curso de formação de professores.

Por essas razões, a Escola X precisou encontrar estratégias alternativas para manter o Curso de Magistério, pois, no caso da recessão premeditada de

recursos promovida pela SEED/PR, a escola contou com o apoio da comunidade, sendo que Associação de Pais e Mestres desenvolveu importante papel nesse aspecto.

Percebe-se que a resistência não se resumiu à deliberação inicial em manter o curso, mas se configurou num processo cotidiano da prática escolar.

Ao aderir aos pressupostos direcionados pela reestruturação curricular, a escola o faz em grande parte apenas de maneira formal. Com isso, identificam-se algumas questões:

a) a lógica das competências e habilidades ocorreu formalmente pela escola, pois a mesma se viu pressionada a incorporar essas questões na sua proposta pedagógica, senão a proposta não seria aprovada pela SEED/PR;

b) a adesão à noção de competências também pode ser explicada pela dificuldade que a escola tinha para entender o seu significado e para aplicá-las. De acordo com o que a própria escola mencionou, nem mesmo a equipe do Núcleo Regional de Educação tinha clareza sobre o que eram as competências e o que eram as habilidades;

c) de forma mais enfática do que no currículo, a incorporação formal das competências se manifestou nos registros que os professores precisavam realizar nos seus diários de classe, nos quais não se disponibilizava espaço ou um campo para o registro de conteúdos, mas, sim, de competências e habilidades. Com isso, ao término das suas aulas, os professores precisavam registrar as competências e as habilidades que tinham “despertado” nos seus alunos. A escola reconheceu essa questão como mera formalidade e, como precisava realizar o registro nos diários, o fez sem obrigar que os professores mudassem a sua prática pedagógica por conta das competências;

d) outro aspecto de adesão foi a matriz curricular do Curso Normal, pois, apesar das reuniões que a Secretaria realizou para discutir a matriz curricular para formação de professores, esta chegou à escola investigada de surpresa, logo após as férias, e não contemplou as proposições oriundas das escolas que formavam professores. Tal organização curricular também apresentou uma ênfase na formação geral, sendo que, nos três primeiros anos da formação do professor, a maioria das disciplinas era de conhecimentos gerais e no último ano se concentravam as áreas específicas do magistério. Esse formato de curso

possibilitava aos alunos a terminalidade do Ensino Médio geral no terceiro ano. Assim, a Secretaria garantiu uma sólida base de conhecimentos gerais seguida da formação específica num esquema semelhante ao que o PROEM propunha, mas, nesse caso, a profissionalização ocorria no âmbito do Ensino Médio e não nos cursos “pós-médios”. Apesar de a escola ter criticado essa matriz curricular, não se mobilizou para impedir a sua implantação, e acabou aderindo efetivamente às orientações oficiais.

A adesão formal revela, como parte constituinte, a própria dimensão da resistência, pois seguir a formalidade não significa mudar a essência da prática pedagógica, não significa incorporar os determinantes de uma reforma no cotidiano da escola ao ponto de modificar profundamente o trabalho do professor e a formação dos alunos.

Em suma, os movimentos de adesão e de resistência que as escolas desenvolvem diante das orientações oficiais, desde o seu planejamento e até a efetivação dos planos, sustentam-se essencialmente na coletividade de que é composta a realidade escolar – coletividade que, longe de ser consensual, fomenta um espaço escolar de contradições e de conflitos que, por sua vez, compõem a essência de qualquer movimento histórico: conservação e transformação.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. M. **A política do curso de magistério no estado do PR: das razões alegadas às que podem ser aventadas.** Curitiba, 2004. Dissertação (Mestrado em educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

ALVES, G. **O novo (e precário) mundo do trabalho: reestruturação produtiva e crise do sindicalismo**. São Paulo: Boitempo, 2000.

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as Metamorfoses e a Centralidade do Mundo do Trabalho.** 5ª ed. São Paulo: Cortez & Editora da UNICAMP, 1998. p.13-55.

_____. Reestrutução produtiva e mudanças no mundo do trabalho numa ordem neoliberal. In: DOURADO, L. F.; PARO, V.H. (orgs.). **Políticas públicas & educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil,** Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1997.

_____. Decreto presidencial nº 3.276. Dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências, de 06 de dezembro de 1999. Brasília: Presidência da República, 1999.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer 01/99. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores na modalidade normal em nível médio. Brasília: CNE/CEB, 1999.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Brasília: Ministério da Educação, 1999.

_____. Decreto Presidencial nº 3.554. Dá nova redação ao § 2º do art. 3º do Decreto nº 3.276,de 7 de agosto de 2000, que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica. Brasília: Presidência da República, 2000.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Orientações Curriculares do Ensino Médio**. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Departamento de Políticas de Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 2004.

BREMER, M. A. de S. **O Curso de Magistério no contexto das políticas educacionais do Estado do Paraná no período de 1983-1990:** um estudo comparativo. Curitiba, 1992. Monografia (Especialização em educação) - Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

BRUEL, A. L. O. **As reformas do ensino médio no estado do Paraná (1998-2002)**: Relações entre o PROEM e os projetos de protagonismo juvenil. Curitiba, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: Respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educ. Soc.**, Campinas, v.20, n.68, 1999.

CASTRO, C. M. **O secundário: esquecido em um desvão do ensino?** Brasília, DF: INEP, 1997. (Série documental. Textos para discussão, 2).

CÊA, G. S. S. O ensino médio integrado frente à hegemonia da educação profissional desintegrada: elementos para o debate. II SEMINÁRIO NACIONAL ESTADO DE POLÍTICAS SOCIAIS NO BRASIL, 2005, Cascavel. **Anais do II Seminário Nacional de Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel: UNIOESTE, out. 2005. p. 1-16. CD-ROM.

DEITOS, R. A. **Ensino Médio e profissional e seus vínculos como BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional**. Cascavel: EDUNIOESTE, 2000.

DELORS, J. **Educação: um tesouro a descobrir: relatório para a UNESCO da comissão internacional**. São Paulo: Cortez, 1999.

FERRETTI, C. J. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 21, n. 70, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S0101-73302000000100006&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 Nov 2006. doi: 10.1590/S0101-73302000000100006.

_____. Questões sobre a educação profissional de nível técnico. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M.; BUENO, M. (orgs). **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

Folha de Londrina. 19 nov. 1996.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, vol.2, n. 18, p. 63-72, jul./dez. 1993.

_____. **A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômica-social e capitalista**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 133-227.

Gazeta do Povo. 20 nov. 1996, p.9.

GENTILI, P. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (org.). **Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século**. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 76-99.

GONÇALVES, C. L., PIMENTA, S. G. **Revendo o ensino de 2º grau: propondo a formação de professore**s. 2 ed. rev. São Paulo: Cortez, 1992.

GONÇALVES, M. D. de S. et al. A presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na rede Estadual de Ensino do Paraná. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, p.71-99, 2003.

GOUNET, T. **Fordismo e toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 2002.

GRAMSCI, A. Apontamentos e notas esparsas para um conjunto de ensaios sobre a história do intelectuais. **Caderno 12** ,1932. mimeo.

_____. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. 8 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

HARVEY, D.. 1999. **Condição pós-moderna**. 8 ed. São Paulo : Loyola. p.112-184.

JOHNSON, A. G. **Dicionário de sociologia: guia prático da linguagem sociológica**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

KISHIMOTO, T. M. Política de formação profissional para a educação infantil: Pedagogia e Normal Superior. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 20, n. 68, p. 61-79, dez. 1999.

KUENZER, A. Z. **Ensino médio e profissional: as políticas do estado neoliberal**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. (org.). **Ensino médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. p. 9-93.

LACOMBE, F. J. M. **Dicionário de administração**. São Paulo: Saraiva, 2004.

LIBANEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação de profissionais da educação: visão crítica e perspectiva de mudança. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 20, n. 20, p. 239-277, dez. 1999.

LOPES. A. C. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, 2002.

LOPES, E. M. T. O ensino público e suas origens, **Revista da ANDE- Associação Nacional de Educação**, São Paulo, n. 5, ano 1, 1982.

MACHADO, L. R. S. A educação e os desafios das novas tecnologias. In: FERRETI, C. J. [et.al.] (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 169-186.

_____ Educação básica, empregabilidade e competência, **Trabalho e Educação** – Revista do NETE. Belo Horizonte : FaE/UFMG, n. 3, jan/jul, 1998.

MANFREDI, S. M. Trabalho, qualificação e competência profissional - das dimensões conceituais e políticas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 19, n. 64, 1998. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_ arttext&pid=S0101-73301998000300002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 Nov 2006. doi: 10.1590/S0101-73301998000300002.

MARX. K.; ENGELS, F. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. v.1. 22ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. p. 176-231.

_____. **O capital: crítica da economia política**. Livro I. v.2. 20ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 739-744

MEINERS, W. E. M. A. Impactos Regionais dos investimentos automobilísticos no Paraná, **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. Curitiba: SEP/PR: IPARDES, n. 94, p. 29-48, mai/dez. 1998.

NOJIMA, D. Panorama, Tendências e Competitividade da Indústria de Alimentos e de Bebidas no Paraná, **Revista Paranaense de Desenvolvimento**. Curitiba: SEP/PR: IPARDES, n. 94, p. 29-87, mai/dez, 1999.

NUNES, A. R. C.; TROJAN, R. M.; TAVARES, T. M. **Análise da implantação da proposta curricular do curso de magistério da secretaria de estado da educação do Paraná, no período de 1990 a 1994**. Relatório de pesquisa realizada nos anos de 1993-95. Curitiba: UFPR: Setor de Educação: Departamento de Planejamento e Administração Escolar, 1995.

O Paraná. 13 set. 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 2º grau. **Documento síntese do 1º seminário estadual de reorganização do ensino de 2º grau**, Curitiba: SEED-PR/DESG, 1984.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 2º grau. **Projeto Magistério em Nova Dimensão**, Curitiba: SEED-PR/DESG, 1985.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Projeto Pedagógico 1987-1990**, Curitiba: SEED-PR, 1987.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. PROEM – Documento Síntese, versão preliminar nº 3, Curitiba: SEED-PR/PROEM, setembro, 1996.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução Estadual 4.056, de 18 de outubro de 1996. Institui a implantação do curso de educação geral, de segundo grau, em substituição à(s) habilitação (ões) do mesmo grau. Curitiba: SEED/PR, out., 1996.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Resolução Estadual nº 4.394, de 20 de novembro de 1996. Resolve que os estabelecimentos de ensino que ofertam segundo grau regular, poderão aderir ao Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio do Paraná. Curitiba: SEED/PR, nov., 1996.

PARANÁ. Assembléia Legislativa do Estado do Paraná. Projeto- Lei 560 de autoria dos deputados José Maria Ferreira e Péricles Mello. Curitiba: Assembléia Legislativa do Estado do Paraná, 4 dez., 1996.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Direção – Jornal do Administrador Escolar**, Curitiba, jan. 1997a. n. 8, p.3.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Canal Aberto para um Novo Tempo**, Curitiba, jun. 1997b. n.12, p. 6-12.

_____. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Deliberação nº 014/97, 17 de dezembro de 1997. Delibera sobre as Diretrizes Curriculares da Educação Profissional, em nível Médio, em caráter experimental, para os cursos Técnico em gestão e técnico em informática, para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná, com implantação prevista para o ano de 1998. Curitiba: CEE/PR, 1997.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Direção – Jornal do Administrador Escolar**, Curitiba, jan. 1998a. n. 9, p. 4-5.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. PROEM – Documento: relatório de atividades de 1997, Curitiba: SEED-PR/PROEM, fevereiro, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Direção – Jornal do Administrador Escolar**, Curitiba, maio, 1998b, n.23.

_____. CELAPAR. **Boletim: o emprego na década de 1990**. Curitiba: CELAPAR, ano 13, n. 02, abr./jun., 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Instrução nº 01/08, de 23 de outubro de 1998. Orientações para a implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio no Estado do Paraná. Curitiba: SEED/PR, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino de 2º grau. Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. Joseph C. Fischer (consultor). PROEM. **Documento interno. Resumo das atividades e recomendações – informe de consulta**, Curitiba: SEED-PR/DESG/PROEM, set./nov., 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná. PROEM. Centro de Integração de Tecnologia do Paraná. **Diagnóstico, análise e perspectiva da articulação do sistema de ensino médio paranaense com o setor produtivo.** Curitiba: SEED-PR/PQE/CITPAR, Caderno nº 10, 1998.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Canal Aberto para um Novo Tempo**. Curitiba, set. 1999. n.35, p. 20.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. **PROEM – Documento: relatório de atividades de 1998**, Curitiba: SEED-PR/PROEM, fevereiro, 1999.

_____. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Deliberação nº 010/99, de 04 de agosto de 1999. Estabelece Normas Complementares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE/PR, 1999.

_____. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Deliberação nº 014/99, de 08 outubro de 1999. Delibera sobre os indicadores para a elaboração da proposta pedagógica dos estabelecimentos de ensino da Educação Básica em suas diferentes modalidades. Curitiba: CEE/PR, 1999.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. **PROEM – Documento: relatório de atividades de 1999**, Curitiba: SEED-PR/PROEM, abril, 2000.

_____. Conselho Estadual de Educação do Paraná. Deliberação nº 002/00, de 28 de setembro de 2000. Estabelece as normas complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional em Nível Técnico. Curitiba: CEE/PR, 2000.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. **PROEM – Documento: relatório de atividades de 2000**, Curitiba: SEED-PR/PROEM, abril, 2001.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. **PROEM – Documento: relatório de atividades de 2001**, Curitiba: SEED-PR/PROEM, fevereiro, 2002.

RAMOS, M. N. **A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação?** 2ª ed. São Paulo:Cortez, 2002.

SALERNO, M. S. Trabalho e organização na empresa industrial integrada e flexível. In: FERRETI, C. J. [et.al.] (orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 9 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. p. 54-76.

SAVIANI. D. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ. Politécnico da Saúde Joaquim Venâncio, 1987.

_____. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. 5 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

_____. O choque teórico da politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, vol. 1, nº 1, p.131-152, 2003.

SILVA, S. T. **PROEM: Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná: uma política de ensino adequada à nova forma de acumulação capitalista**. Curitiba, 1999. Dissertação (Mestrado em educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná.

SILVA, M. R. **Competências: a pedagogia do "novo ensino médio**. São Paulo, 2003. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Estudos pós-graduados em educação: História, Política e Sociedade, Pontifícia Universidade Católica-SP.

_____. Trabalho, educação e políticas curriculares oficiais: a reforma do ensino médio em Curitibia/PR - 1998-2003. TERCEIRO SIMPÓSIO TRABALHO E EDUCAÇÃO. **Anais do III simpósio trabalho e educação.** 2005, Belo Horizonte/MG: UFMG, nov, 2005. CD-ROM.

SUBTIL, M. J. Trajetórias do curso de magistério de 2 Grau no Paraná: as re(formas) da década de 80 em questão. Ponta Grossa, 1997. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação.** São Paulo: Cortez, n.14, p.61-88, mai./jun./jul., 2000.

TUMOLO, P. S. Reestruturação produtiva no Brasil: um balanço crítico introdutório da produção bibliografia. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 22, n. 77, dez., 2001.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

ZARIFIAN, P. **Objetivo competência: por uma nova lógica**. São Paulo: Atlas, 2001.

ZIBAS, D. M. L. (Re)significando a reforma do ensino médio: o discurso oficial e os filtros institucionais. In: ZIBAS, D. M. L.; AGUIAR, M.; BUENO, M. (orgs.) **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano Editora, 2002.

ANEXOS

ANEXO I – Roteiro de entrevista que foi realizada com a professora do curso, com a ex-pedagoga e com a direção da escola campo de pesquisa:

1) Por que a escola optou pela manutenção do curso magistério?

2) Quais foram os principais encaminhamentos para tomar essa decisão?

3) Qual foi o papel da comunidade escolar diante da manutenção do curso magistério?

4) Quais foram os encaminhamentos e posicionamentos da SEED/PR diante dessa decisão?

5) Como a escola encaminhou a elaboração do PPP/magistério após o referencial do PROEM?

6) A escola buscou apoio da comunidade “externa”? Qual? Como?

7) Os professores, direção e pedagogos da escola participaram das “capacitações” ofertadas pela SEED/PR? Por que?

8) Com base em quais argumentos a escola justificou a manutenção do curso? curso?

9) No período do PROEM a escola ofertou algum curso pós-médio?

10) Como realizou a manutenção (financeira) do curso?

11) Quais foram os encaminhamentos da SEED/Pr para o financiamento do ensino fundamental e do ensino médio/geral que também eram ofertados pela escola?

12) O currículo do magistério incorporou elementos como: formação por competências e ou organização modular? Por que?

13) A escola discutiu o teor dos documentos do PROEM? Por exemplo: educação pautada nos princípios da eficácia, eqüidade e eficiência, formação por competências?

14) Na opinião da escola, quais foram os motivos para a proposta de fechamento dos cursos técnicos?

15) Nos documentos do PROEM ocorrem relatos de monitoramento dos PPP's pela SEED/Pr, como isso ocorreu na escola? Como foi possível manter o curso diante do controle estabelecido pela Secretaria?

16) Houve articulação da escola com os demais estabelecimentos de ensino que mantiveram os cursos profissionais? Por que?

17) Os professores do curso mudaram sua prática diante dos novos encaminhamentos que a SEED/Pr realizou a partir do PROEM? Por que?

18) A escola discutiu a possibilidade de ofertar o curso normal em nível "pós-médio? Tinha conhecimento dessa possibilidade?

19) A escola precisou fazer concessões (SEED/Pr e Núcleo de Educação) para manter o curso? Por que? Quais?

20) Quais as principais mudanças que ocorreram na organização da escola (do trabalho) a partir da manutenção do curso?

21) A escola participou de projetos encaminhados pela SEED/Pr? Por exemplo: projetos de idéias inovadoras para professores e alunos, de gestão escolar. Por que?

ANEXO II – Roteiro da entrevista que foi realizada com o ex-aluno do Curso de Magistério:

1) Por que a escola optou pela manutenção do curso magistério?

2) Quais foram os principais encaminhamentos para tomar essa decisão?

3) Qual foi o papel da comunidade escolar diante da manutenção do curso magistério?

4) A escola buscou apoio da comunidade “externa”? Qual? Como?

5) Com base em quais argumentos a escola justificou a manutenção do curso?

6) Na opinião dos estudantes, quais foram os motivos para a proposta de fechamento dos cursos técnicos?

7) Quais as principais mudanças que ocorreram na organização da escola (do trabalho) a partir da manutenção do curso?

8) Os alunos participaram de projetos encaminhados pela SEED/PR? Por exemplo: projetos de idéias inovadoras para professores e alunos, de gestão escolar. Por que?

9) Os alunos tomaram conhecimento da possibilidade de formação pelo Normal Superior? Comente sobre.

10) Existia grêmio estudantil? Qual foi a sua participação no processo de resistência?

11) Como os alunos participaram do processo de manutenção do curso de magistério?

12) Qual era a importância do Curso de Magistério para os alunos?

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