

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

TESE DE DOUTORADO

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE:
Reformas Educativas e Conflitos Docentes na Educação Básica Paranaense**

Autora: Ivania Marini Piton

Orientadora: Maria da Gloria Gohn

Área de Concentração 1: Políticas Educacionais e Sistemas Educativos

2004

i

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

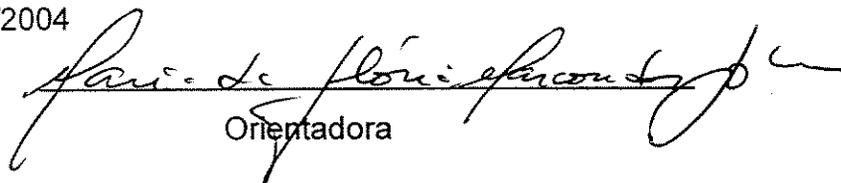
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE: REFORMAS
EDUCATIVAS E CONFLITOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARANAENSE

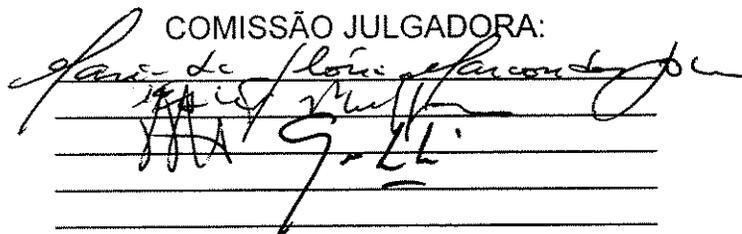
Autor: IVANIA MARINI PITON
Orientador: MARIA DA GLORIA GOHN

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por
IVANIA MARINI PITON e aprovada pela Comissão Julgadora.

Data: 13/12/2004

Assinatura:


Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:


2004

iii

© by Ivania Marini Piton, 2004.

UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	T/UNICAMP
	P683p
V	EX
TOMBO BC/	64451
PROC.	16-P-00086-05
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	22/06/05
Nº CPD	

lib - id 353850

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Piton, Ivania Marini.
P683p Políticas educacionais e movimento sindical docente : reformas educativas e conflitos docentes na educação básica paranaense / Ivania Marini Piton. – Campinas, SP: [s.n.], 2004.

Orientador : Maria da Gloria Marcondes Gohn.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Educação. 2. Política e educação. 3. Sindicalismo. 4. Greves e lockouts – Professores. 5. Reforma do ensino. I. Gohn, Maria da Gloria Marcondes. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. II. Título.

04-186-BFE

MAFALDA, PEGUE O
PULÔVER QUE VOCÊ DEIXOU
JOGADO!



NÃO TENHO QUE
OBEDECER A NINGUÉM,
MAMÃE. SOU UM
PRESIDENTE



E EU SOU O BANCO
MUNDIAL, O CLUBE DE PARIS
E O FUNDO MONETÁRIO
INTERNACIONAL!



TEMPO QUE
RECONHECER QUE
ELA FOI VIVA!



RESUMO

A tese busca a análise e a compreensão das políticas educacionais e do movimento docente na Educação Básica Paranaense entre os anos 1995 a 2002, período em que o Estado do Paraná foi governado por Jaime Lerner em dois mandatos consecutivos. A partir da análise do contexto mundial, nacional e estadual, trata das reformas educativas e dos conflitos docentes em tal período, avaliando as forças de sustentação e de contestação das reformas. As reformas educativas se deram no contexto da reestruturação capitalista, conduzidas pelo neoliberalismo que, enquanto normatizador econômico da atual fase da globalização atua no contexto social amplo e de forma específica nos sistemas educativos. Tais reformas se deram sob pressão das instituições multilaterais de financiamento: BM (BIRD) e BID e graças à submissão do governo às racionalidades do capital transnacional. A tese examina os efeitos das políticas neoliberais e de seus aliados – o neoconservadorismo e a ideologia pós-moderna, na função social da escola (nos processos de conhecimento e construção da cidadania ativa) e no movimento sindical docente. Apresenta, ainda, como os modelos e ideologias da atual fase do capitalismo buscam mercantilizar a educação, reduzir os espaços públicos estatais e intervir nos espaços de contestação e resistência a expansão global do capitalismo neoliberal. A pesquisa mostra que as reformas educativas no Paraná orientadas pelo BM (BIRD) e pelo BID além de ressignificar os espaços educativos, tratando a educação como um campo sem especificidade e a serviço do mercado flexível buscaram solapar um importante espaço de contestação, o sindicalismo docente, para assim, desconstruir as resistências às reformas. O jogo de forças de sustentação das reformas por um lado e, de contestação das reformas por outro, se deram entre a SEED/PR e a APP/Sindicato, sendo que, tal jogo gerou muitos conflitos docentes no período pesquisado. O trabalho conclui que a educação básica no Estado do Paraná passou por uma modernização periférica graças à lógica economicista-empresarial das reformas que acentuou o caráter dualista e excludente da escola pública. Conclui ainda que, no jogo de forças que se estabeleceu no Estado, a APP/Sindicato apesar de suas práticas e resistências terem sido muitas vezes reativa, exerceu um papel definitivo na manutenção dos direitos dos trabalhadores em educação e na busca a construção de uma identidade sindical com caráter combativo, pois os múltiplos conflitos docentes que esta desencadeou inviabilizaram a implantação de aspectos essenciais das políticas neoliberais.

ABSTRACT

This thesis seeks for an analysis and a comprehension of the educational politics and the teaching movement in the Basic Education of Paraná between the years 1995 and 2002, a period in which the State of Paraná was governed by Jaime Lerner in two consecutive terms. Starting with the analysis of the world, national and state contexts, educational reforms and also of teaching conflicts in this period are dealt with, evaluating the forces of the sustenance and dispute of the reforms. The educational reforms were given in the context of the capitalistic restructuring, conducted by neoliberalism that, while being an economic normalizer of the actual phase of globalization acts in the ample social context and in a specific way of the educative systems. Such reforms were given under the pressure of the multilateral institutions of financing: BM (BIRD) and BID and thanks to the submission of the government, the rationalities of the transnational capital. The thesis examines the effects of the neoliberal politics and of those connected with it - the neoconservatism and the post-modern ideology, in the social function of the school (in the processes of knowledge and construction of the active citizenship) and the teaching union movement. It further presents, how models and ideologies of the actual phase of capitalism seek to market the education, reduce the nationalized state periods and intervene in the periods of challenge and resistance to the global expansion of the neoliberal capitalism. The research shows that the educative reforms in Paraná orientated by BM (BIRD), beyond signifying the educative periods, treat the education like an unspicilized field and a flexible market service trying to ruin an important period of challenge, the teaching unionism, as such, breaking down the resistances towards the reformations. The act of forces sustaining the reforms on one hand, and the challenge of reform on the other hand, were given between the SEED/PR and the APP/Union, being that this action generated many teaching conflicts in the period researched. The assignment concluded that the basic education in the State of Paraná underwent a peripheral modernization thanks to the economist-business logic of the reforms that accented the dualistic and exclusive character of the public school. It was further concluded that, in the act of forces that was established in the State, the APP/Union exerted a definitive role in the maintenance of the workers rights in education searching to construct a union identity with a combatant character, since the multiple teaching conflicts unleashed the impracticability of implanting the essential aspects of the neoliberal politics.

DEDICATÓRIA

A minha família:

Em especial a minha filha Amanda, pedindo perdão pela ausência em momentos importantes da sua vida e agradecendo a imprescindível ajuda: você também tem méritos na construção dessa pesquisa. Aos meus pais Sadi e Adiles, incentivadores constantes e exemplos de amor, vida e dignidade; ao meu esposo Ivanir pelo amor e paciência; aos meus irmãos Jerri e Junior e cunhadas Andréia e Keydi pelo companheirismo e aos tios Dora, Ildo e Iva. Vocês foram os grandes suportes na caminhada.

Amo vocês.

À professora Dra. Maria da Gloria Marcondes Gohn, pelo encaminhamento dado à pesquisa, por compartilhar seu conhecimento, pela sua amizade e, principalmente, pelo exemplo de educadora e pesquisadora.

Aos trabalhadores em educação do Paraná que têm construído processos de luta e de enfrentamento às políticas públicas e educacionais excludentes.

AGRADECIMENTOS

À **Banca Examinadora da Qualificação:** Dra. Maria da Gloria Gohn (Orientadora) Dra. Aparecida Neri de Souza e Dr. Ricardo Antunes

À **Banca Examinadora da Defesa:** Dra. Maria da Gloria Gohn (Orientadora) Dra. Aparecida Neri de Souza e Dr. Ricardo Antunes, Dr. Pablo Gentili e Dra. Ester Buffa.

Obrigada por terem participado desta importante etapa de minha formação e pelas valiosas contribuições à pesquisa.

Aos amigos:

Luiza Josefina Varaschin, Inéz Eriléa Rampazzo, Ana Maria Netto Machado, Rosangela Stalhschmidt, José Adelson Cruz, Paulo Fernando Diel, Joel Paese e Anelíria Riboli.

Obrigada pelas substanciais contribuições à pesquisa.

Aos sujeitos da pesquisa:

Professores representantes da APP/Sindicato nas escolas do Núcleo Sindical de Pato Branco; Professores com mais tempo de trabalho nas escolas do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco; Diretores das escolas do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco. Na APP/Sindicato: Professor José Rodrigues Lemos e Professora Marlei Fernandes de Carvalho, pelas entrevistas; Professora Maria Rosa, Gisele e Marlete da Secretaria Educacional pela disponibilidade e acesso as fontes documentais. Núcleo Sindical de Pato Branco: Professora Márcia Kalinke. Na SEED: Superintendente Geral de Ensino, Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde que nos encaminhou às Superintendências pesquisadas, de Ensino Fundamental e Médio, as quais disponibilizaram as fontes documentais referentes às respectivas superintendências da época pesquisada. No NRE de Pato Branco: Professora Madalena Lazzaretti que disponibilizou os dados das 67 Escolas Públicas Estaduais do NRE. Na Assembléia Legislativa do Paraná, aos funcionários da Biblioteca, pelas fontes documentais fornecidas.

Obrigada, essa pesquisa se concretizou graças à participação e disponibilidade de todos.

LISTA DE SIGLAS

ACO – Ação Católica Operária
ADEJA – Associação de Diretores das Escolas Públicas de Educação de Jovens e Adultos
ANAMPOS – Articulação Nacional de Movimentos Populares e Sindicais
ANL – Aliança Nacional Libertadora
APM – Associação de Pais e Mestres
APP/Sindicato – Associação dos Professores do Paraná
AVA – Avaliação do Rendimento Escolar
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM - Banco Mundial
CF – Constituição Federal
CBA – Ciclo Básico de Alfabetização
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE- Conselho Estadual de Educação
CEEP – Centros Estaduais de Educação Profissional
CETEPAR – Centro de Treinamento do Professor do Paraná
CGT – Central Geral dos Trabalhadores
CGT – Confederação Geral do Trabalho
CII – Corporação Interamericana de Investimentos
CLT – Convenção das Leis Trabalhistas
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONAN – Confederação Nacional das Associações de Moradores
CONCLAT – Conferência Nacional das Classes Trabalhadoras

CUT – Central Única dos Trabalhadores
DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNEM – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.
DIEESE – Departamento Intersindical de Estudos e Estatísticas Sociais e Econômicas
EJA – Educação de Jovens e Adultos
ENEM – Exame Nacional de Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNT – Frente Nacional do Trabalho
FUMIN – Fundo Multilateral de Investimento
FUNDEF – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Fundamental e de Valorização do Magistério
FUNDEPAR – Instituto de Desenvolvimento do Paraná
GEF – Fundo Mundial para o Meio Ambiente
IBAD – Instituto Brasileiro de Ação Democrática
ICSID – Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais
IDA - Associação Internacional de Desenvolvimento
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IFC - Corporação Financeira Internacional
IPARDES – Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social
IPES – Instituto de Pesquisa e Estudos Sociais
JOC – Juventude Operária Católica
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC – Ministério da Educação e Cultura
MIGA – Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos
MS – Movimentos Sociais
NRE – Núcleo Regional de Educação
NS – Núcleo Sindical
OMC – Organização Mundial do Comércio
OCDE – Organização Para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais

PEA – População Economicamente Ativa
PDT – Partido Democrático Trabalhista
PFL – Partido da Frente Liberal
PISA – Programa Internacional de Avaliação do Estudante
PLADEPE – Plano de Desenvolvimento de Pessoal
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro
PNEE – Portador de Necessidade Educativa Especial
PPP – Projeto Político Pedagógico
PQE – Programa Qualidade no Ensino Fundamental
PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio
PSB – Partido Socialista Brasileiro
PT – Partido dos Trabalhadores
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEED/PR – Secretaria de Estado da Educação do Paraná
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UP – Universidade do Professor

LISTA DE QUADROS

QUADRO Nº 1 – DIRETORES DA SEED/PR.....	8
QUADRO Nº 2 – SUJEITOS DA PESQUISA – APP/SINDICATO	11
QUADRO Nº 3 – INVESTIMENTOS PQE	77
QUADRO Nº 4 – INDICADORES – ENSINO FUNDAMENTAL.....	77
QUADRO Nº 5 – ORGANOGRAMA DO PROEM	87
QUADRO Nº 6 – RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS PARA O PROEM	87
QUADRO Nº 7 – VALOR DESEMBOLSADO POR SUBPROGRAMA	90
QUADRO Nº 8 – MODALIDADES DE PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO	98
QUADRO Nº 9 - PARTICIPANTES DE EVENTOS EM FAXINAL DO CÉU	101
QUADRO Nº 10 – EVENTOS ENTRE 1995-2001 EM OUTRAS INSTÂNCIAS DA UP..	101
QUADRO Nº 11 – DIRETORIA DA APP/SINDICATO – 2002/2005	174

SUMÁRIO

RESUMO	vii
ABSTRACT	ix
DEDICATÓRIA	xi
AGRADECIMENTOS	xiii
LISTA DE SIGLAS	xv
LISTA DE QUADROS	xix
INTRODUÇÃO GERAL	1
CAPÍTULO I	15
GLOBALIZAÇÃO E AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DOS ANOS 1990 – O CENÁRIO MUNDIAL E NACIONAL	15
1.1. ANÁLISE INTRODUTÓRIA DO CAPÍTULO: O CONTEXTO SOCIETÁRIO	17
1.2. O CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO	20
1.2.1. As Novas Paisagens do Mundo	20
1.2.2. Que Espaço-Tempo é Este? As Múltiplas Dimensões da Globalização.	22
1.3. O CONTEXTO POLÍTICO E EDUCACIONAL	27
1.3.1. As Dimensões Política e Educacional da Globalização	27
1.3.1.1. O Modelo Político Neoliberal	29
1.3.1.2. O Neoliberalismo na Educação Básica: os financiamentos do Grupo Banco Mundial e do Grupo Banco Interamericano de Desenvolvimento.....	33
1.3.1.2.1. Grupo BM e o Grupo BID: composição.....	33
1.3.1.2.2. As Estratégias para a Educação	35
1.3.2. O Engendramento da Globalização e do Neoliberalismo na Legislação e nas Múltiplas Instâncias Educacionais	42
1.3.2.1. Educação, Cidadania e Legislação em Tempos de “Ajustes Estruturais”	43
1.3.2.2. O Relatório Delors e a Construção Ideológica da Educação como Competência.....	52
CAPÍTULO II	59
A EDUCAÇÃO NO PARANÁ NOS DOIS MANDATOS DO GOVERNO JAIME LERNER	59
2.1. ANÁLISE INTRODUTÓRIA AO CAPÍTULO: AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARANAENSE	61
2.2. CENÁRIOS NO ESTADO DO PARANÁ	62

2.2.1. O Cenário Sócio-Econômico	62
2.2.2. Os governos (eleitos) que precederam Lerner.....	64
2.3. OS DOIS MANDATOS DE GOVERNO DE JAIME LERNER.....	68
2.3.1. Síntese da Trajetória	68
2.3.2. Os Financiamentos Externos das Instituições Multilaterais (BIRD e BID) no Paraná e as Concepções Políticas Norteadoras dos Planos, Programas e Projetos.	69
2.3.3. O Plano Principal: Plano de Ação-Gestão	72
2.3.4. O Ensino Fundamental e o PQE - Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná ..	74
2.3.5. O Ensino Médio e o PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná.....	78
2.3.5.1. Cenário anterior ao PROEM	78
2.3.5.2. Documentos que legislam (e que reestruturaram) em nível Nacional o Ensino Médio	80
2.3.5.3. PROEM: o “Novo” Ensino Médio do Paraná	84
2.3.5.3.1. Estrutura do Programa	86
2.3.5.3.2. PROEM e Pós- Médio	89
2.4. As Principais Reformas	93
2.4.1. A Formação Continuada da Universidade do Professor e os Reflexos da “Colônia de Férias Esotérico-Pedagógica” – A Lógica da Privatização no Campo Educativo.....	95
2.4.1.1. A Universidade do Professor em Faxinal do Céu.....	95
2.4.1.2. A Lógica da Privatização no Espaço Público: no alvo a formação docente.....	97
2.4.1.3. Ainda Sobre Formação Continuada: os projetos Vale-Saber	107
2.4.2. O Trabalho Docente: práxis social e precarização do trabalho	108
2.4.3. Mudanças Curriculares: o foco nas inovações	116
2.4.3.1. As Principais Reformas Curriculares	117
2.4.4. A Administração/Gestão das Escolas: Gestão Compartilhada ou a Educação Como um Campo sem Especificidades	122
2.4.5. Processos de Avaliação: os dispositivos fiscalizadores, a competitividade e as estatísticas reveladoras do “sucesso”.....	133
CAPÍTULO III	139
O MUNDO DO TRABALHO E O SINDICALISMO NA ORDEM NEOLIBERAL: E A EDUCAÇÃO NESTE CONTEXTO?	139
3.1. ANÁLISE INTRODUTÓRIA AO CAPÍTULO: A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO NEOLIBERAL	141
3.2. AH, SE UM DIA EU ENCONTRAR QUEM INVENTOU O TRABALHO...!	142
3.3. EDUCAR PARA A EMPREGABILIDADE? A DESINTEGRAÇÃO DA PROMESSA INTEGRADORA.	145
3.4. AS RELAÇÕES EDUCAÇÃO/TRABALHO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA..	149
3.5. MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE E ÀS POLÍTICAS NEOLIBERAIS.....	153
3.5.1. Duas Hipóteses Sobre o Movimento Sindical nos Anos 1990: neoliberalismo e a ideologia da pós-modernidade.....	153
3.5.1.1. Primeira Hipótese: o neoliberalismo	154
3.5.1.2. Segunda Hipótese: a ideologia da pós-modernidade.....	156
3.5.1.3. Entre Neoliberalismo e Pós-Modernidade: a crise do sindicalismo na década de 1990	160
3.5.2. Movimento Sindical Docente no Brasil e os Desafios do Contexto Neoliberal.....	163
3.5.2.1. Conflitos Docentes: forças de sustentação e de contestação	168

CAPÍTULO IV	171
SINDICALISMO E CONFLITOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
PARANAENSE:	171
PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS	171
4.1. INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO	173
4.2. A APP/SINDICATO: ESTRUTURA E COMPOSIÇÃO	174
4.3. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA APP/SINDICATO ATE O GOVERNO LERNER	176
4.3.1. Trajetória: da Fundação ao Governo Lerner.....	177
4.3.2. A APP/Sindicato: Principais Conquistas até o Governo Lerner.....	179
4.4. FORMAÇÃO SINDICAL E PEDAGÓGICA	179
4.5. OS CONFLITOS DOCENTES: AGENDAS, ATORES, EVOLUÇÃO, CONDUÇÃO E	
SOLUÇÕES A PARTIR DE 1995	184
4.5.1. Principais Pautas dos Conflitos Docentes entre 1995 e 2004 na Educação Básica	
Estadual	185
4.5.2. Cronologia dos Conflitos Docentes na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino	189
4.5.2.1. O Primeiro Mandato do Governador Jaime Lerner: 1995 a 1998	189
4.5.2.2. O Segundo Mandato do Governador Jaime Lerner: 1999 a 2002	191
4.5.3. A Transição e os Dois Anos de Governo de Roberto Requião: Expectativas,	
Convergências e Conflitos.....	205
4.5.3.1. Cronologia dos Conflitos/Negociações no Governo Requião	207
4.6. SINDICALISMO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARANAENSE: DILEMAS,	
RESISTÊNCIAS, VITÓRIAS E PERSPECTIVAS.....	210
4.7. EDUCAÇÃO E SINDICALISMO: CAMINHOS POSSÍVEIS.....	224
CONSIDERAÇÕES FINAIS	235
REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO	245
ANEXOS	257

INTRODUÇÃO GERAL

O processo de globalização vem atingindo os diferentes setores da sociedade e colocando realidades complexas e desafiadoras ainda pouco compreendidas até mesmo no meio acadêmico. É uma “nova (des)ordem mundial” posta pela globalização, frente à qual, é comum buscarmos conceitos e categorias de análise que nos pareçam seguras para entendermos os eventos, concepções e reflexões que permeiam estes tempos de desenvolvimento científico-tecnológico acelerado; mudanças econômicas, culturais e jurídico-políticas que vêm atingindo diretamente o mundo humanizado.

Neste cenário, marcado pela aceleração das mudanças em todos os setores que nos torna prisioneiros da lógica cega do mercado, vivenciamos na última década a ressignificação de conceitos fundantes da sociedade como um todo e da educação de modo específico, tais como cidadania, espaços públicos e reformas educacionais.

Isto, graças à crise estrutural do capitalismo e aos desdobramentos que esta assumiu através da recriação de modelos políticos-econômicos, como o neoliberalismo que atingiu os sistemas educativos como se estes fossem um sub produto a serviço dos novos padrões de consumo postos pela globalização intensificada do capital e pelas ideologias que a fundamentam¹.

Neste contexto, o Paraná está entre os Estados brasileiros que, mais direta e fortemente, foi influenciado pelas políticas neoliberais desde 1990, o que foi intensificado a partir de 1995 quando assumiu o governo do Estado Jaime Lerner, que governou por dois mandatos consecutivos de 1995 a 1998 e de 1999 a 2002. Neste período, foram implementadas políticas de cunho economicista seguindo o norteio das políticas nacionais desenvolvidas pelo então

¹ Ideologia entendida no sentido de realidade objetiva e operante não de falsa consciência. (Leher, 1999, citando a interpretação de Gramsci do *Prefacio de 1859* de Marx)

Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, porém, em algumas áreas com viés privativista ainda mais demarcado.

Considerando isso, a presente pesquisa se deu a partir do tema Políticas Educacionais e Movimento Docente: Reformas Educativas e Conflitos Docentes na Educação Básica Paranaense, cujo objeto central é a reflexão sobre as reformas realizadas na política para área de educação no Estado do Paraná durante os anos 1995 a 2002, e os embates que tais políticas desencadearam com o sindicalismo docente. Tal tema pode parecer ambíguo, pois pesquisamos um período que já está encerrado na história do Paraná que é, como ficou conhecida no Estado a “Era Lerner”. Porém, consideramos que está neste fato a densidade da pesquisa, a possibilidade da análise das reformas ocorridas, das concepções que as nortearam e dos conflitos docentes decorrentes. Trata-se de analisar “o porquê, o para que e o para quem” das reformas e suas conseqüências no campo educativo, bem como os posicionamentos e enfrentamentos da categoria docente.

Assim, o objeto foi problematizado no que tange aos principais sujeitos sócio-políticos envolvidos: o governo, seus vínculos e suas instâncias educacionais e o Sindicato dos Professores da Rede Pública Estadual do Paraná, a APP/Sindicato.

Neste universo, o objetivo central da tese foi analisar as reformas a partir das práticas, discursos e posições adotadas pela SEED/PR, responsável direta pela implementação das políticas educacionais no período em questão como, também, analisar as práticas e resistências da APP/Sindicato frente a tais políticas.

A pesquisa partiu dos seguintes pressupostos:

- Na década de 1990, ocorreram mudanças substanciais na sociedade graças à crise no interior do capitalismo e de seus desdobramentos que intensificaram o processo de globalização mundial e geraram mudanças através do modelo político neoliberal² que é calcado na idéia do Estado mínimo. Disto decorreram alterações nas formas de intervenção estatal e, em conseqüência, nas políticas públicas e sociais. A educação como uma dessas políticas, passou por uma espécie de re-ordenamento no contexto das mudanças e, foi sendo submetida a elaboradas formas de privatização.

- As reformas ocorridas estiveram diretamente ligadas ao BM (BIRD) e ao BID, que enquanto instituições multilaterais de financiamento entram no cenário como requisito para

² O neoliberalismo é o normatizador econômico da globalização (Hirata, 2002).

que a globalização cumpra sua função ideológica, operando as contradições oriundas da exclusão social, pois, estes colocam a educação como política de alívio da pobreza e como ideologia capaz de evitar a “explosão” de regiões periféricas, assim, o BM (BIRD) e o BID, segundo Leher (1999), introduziram reformas neoliberais a partir da perspectiva da existência de algum tipo de inclusão social. A falácia da educação, enquanto requisito a empregabilidade, e a culpabilização individual pelo sucesso e pelo fracasso são exemplos.

- No contexto das mudanças mundiais, o Estado do Paraná em nome da “modernização” implementou na educação básica, políticas de cunho neoliberal através de empréstimos do BM (BIRD) para o Ensino Fundamental e do BID para o Ensino Médio, que colocaram a lógica privativista à educação pública, enaltecendo o individualismo e a competitividade, corroborando com a exclusão social das maiorias, à medida que afastou, ainda mais, a escola pública de uma de suas funções mais propaladas e relevantes: a produção e a socialização do conhecimento científico e à construção da cidadania ativa³.

- A educação básica pública no Paraná passou, durante o período pesquisado, por uma ressignificação em sua dimensão ontológica, pois, a educação enquanto elemento constituinte do ser pode ou não moniciar processos de construção da cidadania no sentido emancipatório desta. A dimensão ontológica e a construção da cidadania estão condicionadas às formas de socialização do conhecimento, que acontecem no espaço-tempo escolar, o que, por sua vez, está ligado à lógica pública ou privada⁴ das políticas educacionais postas.

- O cunho neoliberal das políticas desencadeou múltiplos conflitos entre o sindicato docente – APP/Sindicato e a SEED/PR na implementação das políticas educacionais durante o período pesquisado. Mas, as formas de contestação, as posturas e práticas assumidas pelo sindicato em favor à construção e/ou à manutenção dos direitos civis, políticos e sociais nas escolas públicas foram insuficientes frente à força do modelo político neoliberal no Estado.

Considerando tais pressupostos, buscamos explicitar as políticas educacionais do período em questão a partir do contexto sócio-econômico que se configuraram, dos enfoques conceituais que lhes sustentaram e das medidas político-administrativas que objetivaram. Para tanto, é mister entender o contexto mundial e nacional e suas articulações com as reformas

³ Apesar do caráter reprodutivista da educação, que vem sendo denunciado historicamente pelos campos de esquerda, a formação do ser humano para o exercício da cidadania ativa tem sido uma das funções mais perseguidas pela escola pública desde seu surgimento.

⁴ Os espaços públicos são os únicos espaços democráticos. (Oliveira, 2001).

implementadas no Estado do Paraná, no período pesquisado, como, também, as racionalidades que conduziram tais reformas postas pelo modelo político neoliberal.

O Estado neoliberal tem sua origem na década de 40 nos países desenvolvidos, para ir contra as idéias Keynesianas e ao Estado de bem-estar social. Configura-se a partir da década de 70, vinculado às experiências de governos neoconservadores⁵, sob a tese de que o mercado é um mecanismo no qual algumas leis imperam como “lei social soberana”.

No Brasil, com o governo Fernando Collor de Melo, em 1990, iniciou-se de forma efetiva a implantação do ideário neoliberal configurado, a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso quando se estabelece o Estado neoliberal que procurou garantir a liberdade de ação do capital, com uma nova forma de planejamento político, social e econômico, calcada nas imensas possibilidades de lucro a partir do livre mercado e da competição, pois na perspectiva neoliberal o livre mercado e a competição colaboram e impulsionam maior eficiência e eficácia na produção.

Já o neoconservadorismo, segundo Silva (1996), por sua vez, procurou desenvolver visões culturalmente moralistas e conservadoras, construindo mecanismos de repressão, controle e contenção.

O vínculo neoliberalismo/neoconservadorismo busca a hegemonia econômica e sócio-cultural a partir de modelos de comportamento e de ideais comuns à raça humana. Tal vínculo tem na educação um dos alvos principais, pois, a escola é uma instituição que possui as características propícias para transmitir, reproduzir criar ou recriar por meio dos sistemas e das práticas educacionais as concepções necessárias aos grupos hegemônicos⁶.

A educação age, assim, impregnando as “mentes” através do poder ideológico que possui⁷. E, a escola, enquanto parte do sistema, torna-se um local privilegiado de difusão de idéias e interesses das facções hegemônicas da sociedade, que expressam suas intenções pela

⁵ Os neoconservadores formam grupos hegemônicos, que criaram situações para configurar no cenário econômico-político vínculos entre o neoliberalismo, sendo que o neoliberalismo atua no âmbito econômico e o neoconservadorismo no âmbito cultural, a partir de uma visão de passado edênico e buscam um retorno à disciplina e ao saber tradicional. Apple (2003). Cabe ressaltar, que o âmbito econômico e cultural - o neoliberalismo e o neoconservadorismo - estão sendo caracterizados separadamente por fins didáticos, para que ocorra uma maior compreensão do cenário em questão.

⁶ A escola é altamente visada pelas políticas neoliberais por sua expressiva abrangência e seu caráter compulsório; por ser a única instituição social que possui frequência/audiência obrigatória, pois, as crianças, adolescentes e jovens, passam 4 horas por dia, 200 dias por ano e, em média, no Brasil 6,5 anos (Revista Ensino Superior, 2001) nas escolas, o que garante a disseminação das idéias postas nos currículos oficiais.

⁷ A educação enquanto constituinte da superestrutura da sociedade possui forte poder ideológico, o que é colocado a “serviço” dos grupos que a instrumentalizam.

via das políticas educacionais de intervenção econômica implementadas para amenizar as contradições próprias do capitalismo ou para protelar a explosão de conflitos sociais.

No Paraná, as políticas de cunho neoliberal, implementadas no período pesquisado buscaram ressignificar conceitos “centrais” constituintes, não só do sistema educativo, mas dos diferentes âmbitos da vida dos paranaenses⁸. Para tanto, várias reformas foram implementadas e postas ao sistema educacional, como “necessárias” às demandas sócio-econômicas da globalização do capital, colocando o Estado do Paraná como reprodutor da lógica global do neoliberalismo, na qual a educação é instrumentalizada para justificar e sedimentar ideologicamente a “nova” organização social.

Neste período, as políticas educacionais no Estado do Paraná focalizaram em seu discurso a qualidade, a eficiência, a eficácia e a excelência, isto norteado pela força do discurso neoliberal (mudanças econômicas) e pelo discurso neoconservador (mudanças culturais⁹) justificando, assim, as ações do governo e colocando-as como essenciais à abertura do Estado à modernidade¹⁰.

A modernidade posta, neste período, foi calcada na diminuição do espaço público, o que implicou na substituição da lógica do público pela lógica do privado, no interior dos espaços públicos. Os espaços públicos passaram a se encolher frente à hegemonia da acumulação do capital. Assim, a ampliação do capitalismo, não só em termos econômicos, mas em termos sociais e culturais, marcou a década de 1990.

Tal desenho sócio-econômico atingiu a educação, através das recomendações das instituições multilaterais de financiamento, no caso do Paraná, o Banco Mundial (BM)¹¹, também chamado como Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o

⁸ Dentre os conceitos mais visados por tais políticas, encontramos: cidadania, solidariedade e qualidade.

⁹ A cultura, quando apropriada pelo capitalismo passa de força mobilizadora, criadora de identidade e de sociabilidade a uma poderosa forma de mascarar os problemas, através de pseudo-inovações culturais que se apresentam como redentoras do conflituoso contexto social.

¹⁰ A modernidade é considerada nos documentos e discursos do BIRD, do BID e do governo do Paraná como os avanços nos programas de reformas econômicas e sociais no sentido de tornar-se uma economia impelida pelo setor privado e integrada aos mercados internacionais, sinônimo de adequação as demandas do mercado competitivo mundial. Porém, tais características fazem parte do que Boaventura Santos (1998), denomina como uma das fases da modernidade: a modernização, fase excludente e concentratória em que as leis do mercado saem de seus muros e atingem os demais setores e instituições sociais.

¹¹ O Banco Mundial na década de 1990 ampliou sua atuação, atualmente atinge 184 países. No Brasil o BM esta desde 14 de janeiro de 1946. Dados do sítio do BM em maio de 2004.

Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID)¹² que, segundo o modelo político neoliberal, possuem as diretrizes para que se estabeleça a modernização através da viabilização de uma educação de qualidade, que siga a lógica do mercado, condicionando seus empréstimos para os sistemas educacionais dos Estados ao cumprimento de seus “receituários”.

Assim, o problema desta pesquisa centrou-se na avaliação das políticas educacionais de cunho neoliberal, que vigoraram no Paraná de 1995 a 2002. Para isso, as seguintes dimensões estiveram presentes:

1. **As reformas no Ensino Fundamental e Médio** a partir do PQE, do PROEM e de quatro eixos que estes estabeleceram: a formação continuada e o trabalho dos docentes, as mudanças curriculares, a gestão dos sistemas educativos e os processos de avaliação instituídos pela SEED/Pr.
2. **As práticas e resistências da APP/Sindicato**, representantes dos trabalhadores em educação (docentes e funcionários técnico-administrativos); em tal dimensão, analisamos os conflitos docentes, considerando os atores, as agendas, a evolução, a condução e as soluções dos embates.

Neste contexto de análise, em que as políticas educacionais do governo e as práticas e resistências do sindicato docente foram avaliadas, é imperioso ter presente que a APP/Sindicato, como representante legítima dos docentes, objetivou, durante o período em questão, fazer o contraponto crítico-analítico as reformas do governo.

Porém, indica Bihl (1999) que o sindicalismo mundial sofreu, nas duas últimas décadas do século XX um declínio irreversível em suas referências ideológicas tradicionais, graças à crise vigente nos modelos sócio-políticos, que historicamente deram sustentação ao movimento. Para McIlroy (2002) a situação posta está vinculada a uma crise estrutural no interior do modo de produção capitalista e na implementação do modelo político neoliberal, que levaram a um refluxo nos diferentes níveis do local de trabalho ao Estado-Nação, o que demonstrou a natureza reativa, frágil e contingente dos sindicatos.

Assim, pela somatória dos referidos aspectos, a facção hegemônica transnacional – principalmente através dos empréstimos do BM (BIRD) e do BID – colocou à educação básica

¹² O BID foi fundado em 1959 e possui 46 países membros, sendo destes 26 países mutuários da América Latina e Caribe e 20 não mutuários, dentre eles EUA, Japão, Canadá e 16 países europeus e Israel. Desde sua fundação o banco concedeu ao Brasil 289 empréstimos, US\$ 23,452 bilhões. Capturado no sítio: www.iadb.org. Maio de 2004.

do Estado do Paraná profundas alterações voltadas a mudar o enfoque no financiamento da educação e nas concepções educacionais, não mais considerando educação como um investimento na formação humana e na plena cidadania. Mas sim, desenvolvendo políticas focadas na educação como capital social (uma espécie de ressignificação da teoria do capital humano), ou seja, como espaço para garantir a acumulação de capital via formação escolar “a partir e dentro” da própria crise do capitalismo que se utiliza da educação como uma das estratégias para re-constituir suas altas margens de lucratividade.

É, neste cenário, de enfraquecimento do sindicalismo mundial de um lado e de renovação do capitalismo por outro, que a APP/Sindicato se depara com um governo implementando reformas neoliberais no campo educativo através do BM(BIRD) e do BID que, conforme aponta Leher (1999), reacendem o debate em torno do valor econômico da educação representando o papel de intelectual orgânico dos interesses representados pelo G-7, atuando como um organizador de políticas em países em desenvolvimento.

A densidade do tema e a complexidade das relações, que os donos do capital desencadearam para estabelecer um contexto propício para sua renovação dentro da crise “construindo um cenário” multidimensional onde a educação possui uma função estratégica de formação, levou-nos a trabalhar a cidadania como categoria de análise das políticas neoliberais na educação e no movimento sindical docente.

O desenho metodológico da pesquisa, no que tange as políticas do governo, foi construído: a) a partir do contexto *macro*: o processo de globalização e o modelo político neoliberal para assim, entender o “envolvimento” das instituições multilaterais de financiamento (BIRD e BID) e o contexto Estadual de tais fenômenos, as influências e conseqüências na educação básica; b) do contexto *micro*¹³: para análise dos dois programas e das quatro dimensões da Educação Básica já apontadas, estiveram em cena as políticas da SEED/PR - decorrentes dos empréstimos das instituições multilaterais de financiamento, BIRD e BID, as quais influenciaram diretamente o Ensino Fundamental e Médio. Estiveram em cena, também, as práticas e resistências da APP/Sindicato que como sindicato docente coloca aspectos determinantes a serem analisados tanto em termos de mudanças em seus

¹³ Não estamos separando o *micro* do *macro* – o que seria uma incoerência teórica fazemos isso para tornar mais claro os momentos da pesquisa, que, quer focar a mútua determinação entre ambos.

pressupostos ideológicos e na condução de suas políticas, quanto no enfrentamento às políticas de cunho neoliberal no Estado.

A metodologia que subsidiou a execução da pesquisa é de cunho qualitativo associada à pesquisa bibliográfica e documental. Tal método e técnicas estiveram apoiados em pesquisa de campo com a seguinte população:

- Na sede da Secretaria de Estado da Educação/PR:

QUADRO Nº 1 – DIRETORES DA SEED/PR

Função
Superintendência de Ensino
Departamento de Educação Fundamental
Departamento de Ensino Médio
Coordenação de Capacitação de Profissionais da Educação

Fonte: Ivania Marini Piton – Pesquisa de Campo

A intenção inicial era entrevistar os diretores da SEED/PR, porém, estes argumentaram suas dificuldades em assumir posicionamentos sobre políticas que não vivenciaram já que, graças à mudança de governo estão em tais cargos a partir do início de 2003. Assim, os departamentos citados da Secretaria de Estado da Educação disponibilizaram seus arquivos e nos limitamos a desenvolver a pesquisa documental.

- Nas Escolas/Colégios do Núcleo Regional de Educação de Pato Branco¹⁴ foram enviados questionários às 67 (sessenta e sete) Escolas Públicas Estaduais para os seguintes sujeitos¹⁵:

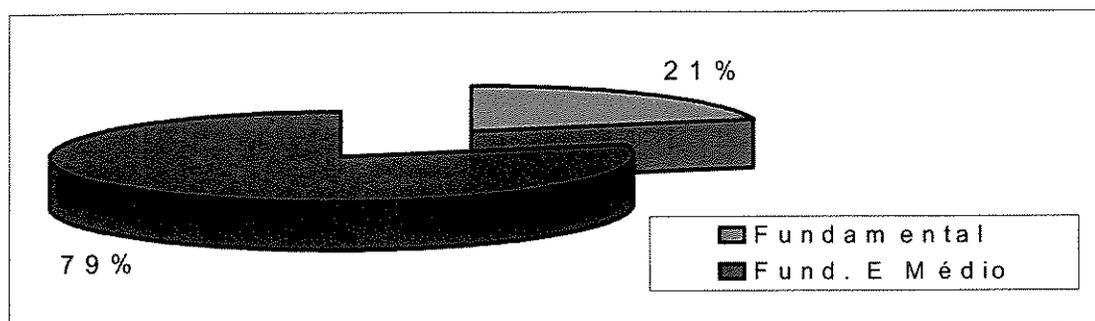
- 1) Os professores que possuem mais tempo de trabalho na escola/colégio;
- 2) Os diretores das escolas¹⁶.

As escolas pesquisadas ofertam os seguintes níveis de ensino:

¹⁴ Dentre os 32 NREs Estado do Paraná, escolhemos intencionalmente o NRE de Pato Branco por este abranger a região em que vivemos.

¹⁵ Tabela das Escolas no Anexo I.

¹⁶ Já a pesquisa de campo com o professor com mais tempo de serviço na escola, com os diretores das escolas bem como com os professores representantes da APP/Sindicato, deram-se através de questionários, pois estes permitem atingir um grande número de pessoas em uma extensa área geográfica, além de possibilitar o envio pelo correio.

GRÁFICO – Níveis de Ensino

Fonte: Ivania Marini Piton – Pesquisa de Campo

Os questionários para os diretores foram enviados pelo correio em 10/11/2003, sendo que dos 67 enviados tivemos um retorno de 28 questionários o que representa 41,79% da amostra pesquisada¹⁷. Para preservar os nomes dos diretores sujeitos da pesquisa, estes foram identificados no decorrer do trabalho por números – de 1 a 28.

Quanto aos professores que possuem mais tempo de trabalho na escola/colégio, os questionários foram enviados em 26 de janeiro de 2004¹⁸, sendo que tivemos um retorno de 17 questionários o que representa 25,37% da amostra pesquisada¹⁹. Para preservar os nomes dos professores sujeitos da pesquisa que possuem mais tempo de trabalho, estes foram identificados no decorrer da tese por letras e números – de A1 a R1.

Os Diretores respondentes da pesquisa possuem as seguintes características:

- Formação: Letras Português 4; Letras Francês 1; Letras Inglês 1; Pedagogia 4; Matemática 3; História 2; Biologia 3; Educação Física 5; Estudos Sociais 1; Contabilidade/Formação Pedagógica 2; Ciências: Matemática e Física: 1 e Geografia 1.
- Tempo de Trabalho no Magistério Público Estadual: De 6 a 10 anos: 4; de 11 a 15 anos: 9; de 16 a 20 anos: 7; de 21 a 25 anos: 6; de 26 a 30 anos: 2
- Tempo de trabalho na direção da escola durante o período pesquisado: 9 estiveram na direção por 8 anos; 2 na direção por 6 anos; 10 na direção por 4 anos; 2 na direção por 2 anos; 4 na direção por 1 ano; 1 assumiu no final do governo Lerner

¹⁷ Roteiro em anexo

¹⁸ Os questionários foram enviados em datas diferentes porque os professores com mais tempo de serviço se tornaram sujeitos da pesquisa somente depois da qualificação da tese, atendendo uma sugestão da banca examinadora.

¹⁹ Roteiro em anexo.

Como é possível observar, os diretores a formação superior destes é diversificada e a grande maioria possui tempo de trabalho na escola suficiente para fazer uma avaliação fidedigna das políticas pesquisadas.

Os professores há mais tempo de trabalho na escola/colégio que responderam à pesquisa possuem as seguintes características:

- Formação: Matemática 3; Letras 5; Pedagogia 2; Biologia 3; Educação Física 2; História 1; Geografia: 1
- Tempo de trabalho no Magistério Público Estadual: Até 10 anos 2; De 11 a 20 anos 2; De 21 a 30 anos 11; Mais de 30 anos: 2
- Tempo de trabalho na Escola: Até 10 anos 3; De 11 a 20 anos 6; De 21 a 30 anos 7; Mais de 30: 1
- Regime de Trabalho: Quadro Próprio do Magistério 13; Regime Diferenciado de Trabalho 3; CLT 1.
- Carga Horária Semanal de Trabalho na Escola/Colégio: Possuem 40 horas: 12; Possui 25 horas: 1; Possuem 20 horas: 4
- Possui Outro Trabalho: Não possui outro trabalho 8; Possuem outro trabalho 9²⁰.

Os professores com mais tempo de trabalho, a exemplo dos diretores, possuem formação bastante heterogênea. Somando-se a isso, o significativo tempo de serviço no magistério público e o tempo de atuação nas escolas/colégios, é possível concluir que as respostas dos sujeitos da pesquisa foram dadas com propriedade. Um dado interessante, que indica a precarização do trabalho docente, é a porcentagem de professores que possui outro trabalho além da escola pesquisada que atinge 53% dos sujeitos.

- **Na APP/Sindicato** – A pesquisa foi realizada com os seguintes sujeitos:

- a) Com os dirigentes da APP/Sindicato de Curitiba e de Pato Branco²¹.
- b) Com os professores representantes da APP/Sindicato nas escolas/colégios

²⁰ As respostas referentes a outro trabalho apontaram os seguintes dados: 1 respondeu que trabalha 40 horas em outro trabalho; 1 respondeu que trabalha 30 horas em outro trabalho; 2 responderam que trabalham 20 horas em outro trabalho; 2 responderam que trabalham 8 horas em outro trabalho; 1 respondeu que trabalha 10 horas em outro trabalho; 1 respondeu que trabalha o quanto for possível em outro trabalho; 1 respondeu que não tem horário específico em outro trabalho.

²¹ A operacionalização da pesquisa de campo junto aos diretores da SEED/Pr e da APP/Sindicato deu-se através de entrevistas semi-estruturada porque esta é uma técnica que possibilita a obtenção de dados em profundidade.

QUADRO N º 2 – SUJEITOS DA PESQUISA – APP/SINDICATO

NOME	Formação	Função na APP/Sindicato	Período
José Rodrigues Lemos	Matemática	Presidente da APP/Sindicato	2002/2005
		Secretário de Imprensa e Secretário Educacional.	1996/2002
Marlei Fernandes de Carvalho	Pedagogia e Letras	Secretária de Políticas Sociais e Secretária de Org. do Núcleo Sindical de Maringá.	1996/1999
		Dir. Estadual, nas Secretarias de Formação e de Finanças.	1999/2002
		Secretária Educacional.	2002/2005
Débora A. Souza ²²	História	Secretária de Políticas Sociais	2000/2005
Márcia Kalinke	Matemática	Representante de Base	1999/2002
		Presidente do Núcleo Sindical de Pato Branco	Desde 2002

Fonte: Ivania Marini Piton – Pesquisa de Campo

Com os diretores realizamos entrevistas em duas fases antes e após a qualificação da tese. A entrevista que antecedeu a qualificação seguiu o roteiro anexo e, após a qualificação nos voltamos às dúvidas e ao aprofundamento das questões levantadas.

Aos professores representantes da APP/Sindicato enviamos questionários através do Núcleo Sindical de Pato Branco na primeira semana de fevereiro de 2004, para as 67 escolas citadas no quadro nº2, sendo que destes retornaram 15 questionários o que representa 22,38% da amostra pesquisada²³. Para preservar o nome dos professores os identificamos na pesquisa através de letras do alfabeto: de A a P.

Os professores representantes da APP/Sindicato nas escolas/colégios possuem as seguintes características:

- Formação: Educação Física: 2; Ciências: 2; História: 2; Curso superior: 1; Especialista: 1; Letras-Ingês: 1; Pedagogia: 3; Letras-Português:2; Biologia:1.
- Tempo de trabalho no magistério público - estadual: Até 5 anos: 2; De 6 a 10 anos: 3; De 11 a 15 anos: 1; De 16 a 20 anos: 5; De 21 a 25 anos: 1; Mais de 25 anos: 2; Não respondeu: 1.
- Tempo de trabalho durante o período pesquisado: Ate 2 anos: 7; 3 a 5 anos: 6; mais de 6 anos: 1; desde 1995 com algumas interrupções: 1²⁴.

²² Não respondeu a pesquisa de campo.

²³ Roteiro em anexo.

²⁴ Os professores representantes da APP/Sindicato são eleitos anualmente a cada inicio de ano letivo, mas como e possível observar, a maioria dos sujeitos permaneceu por vários anos.

A pesquisa de campo se deu em tais instâncias, porque nas instâncias governamentais investigamos os processos e reformas educativas e, nas instâncias sindicais, analisamos as práticas e resistências que a APP/Sindicato organizou e manifestou frente a tais políticas. Já, “nas falas” dos questionários oriundos das escolas do NRE de Pato Branco, analisamos ambas instâncias citadas a partir da perspectiva de professores e diretores.

Assim, a base empírica da pesquisa foi construída a partir de:

- Pesquisa documental junto a SEED e na APP/Sindicato e entrevista se fizeram necessárias para compreensão e comprovação tanto das reformas ocorridas no período pesquisado como dos movimentos e intervenções que ocorreram.

- Da realização dos questionários, que se constituíram em base importante na pesquisa, pois, os professores com mais tempo na escola e os diretores das escolas ocuparam posições intermediárias entre a SEED/PR e APP/Sindicato na prática pedagógica, o que propiciou analisar as visões dos sujeitos que foram parte integrante das mudanças “do chão da escola” sob as diferentes óticas de acordo com a posição ocupada. Nos questionários com os professores representantes das escolas junto ao Núcleo Sindical, analisamos a visão dos professores sobre tais reformas, bem como a atuação mais direta da APP/Sindicato em termos de núcleo sindical no período.

A escolha da amostra da população foi feita de modo intencional, visto que consideramos a SEED/PR responsável direta pela condução das políticas educacionais; a APP/Sindicato, responsável pelas práticas e resistências desenvolvidas; o núcleo sindical de Pato Branco responsável pela região de abrangência das 67 escolas pesquisadas (o que equivale a 14 municípios da região sudoeste do Paraná); os diretores das escolas por serem o elo de implementação das políticas do governo na prática escolar; os professores representantes da APP/Sindicato foram escolhidos porque, como os diretores são elos de implementação, porém do sindicato.

Com os questionários, junto aos professores que possuem mais tempo de trabalho nas escolas pesquisadas, buscamos saber suas opiniões sobre o período pesquisado em confronto com os demais períodos que o Paraná viveu em termos de educação pública e de sindicato docente.

É mister considerar que da população pesquisada, somente um dos diretores das escolas respondentes não esteve na direção durante o período pesquisado, assumiu a direção

somente em 2003²⁵. Os diretores da APP/Sindicato são os mesmos sujeitos que estiveram presentes, mudando apenas algumas funções que exerciam como demonstra o quadro nº 3.

A pesquisa foi realizada a partir de fontes diretas: falas dos diretores da APP/Sindicato, dos diretores e professores das escolas do NRE de Pato Branco, arquivos públicos, documentos e publicações. Fontes indiretas, também, foram utilizados tendo em vista que existem vários estudos interessantes e fidedignos sobre diferentes aspectos do período em questão e contribuíram com a pesquisa.

Assim a presente pesquisa é composta por quatro capítulos.

O capítulo I apresenta o cenário mundial e nacional; a partir de uma breve análise do contexto societário, analisamos as novas paisagens do mundo, o espaço-tempo e as múltiplas dimensões da globalização, enfocando o modelo político neoliberal e sua influência na educação básica através do BM(BIRD) e do BID. O capítulo II apresenta o cenário sócio-econômico do Estado e dos governos pós-ditadura militar que antecederam o período pesquisado, depois, partindo da síntese dos governos de Jaime Lerner analisa as políticas da SEED/PR, seus principais projetos, programas e reformas. O capítulo III analisa o neoliberalismo e a educação no contexto do sindicalismo, do trabalho e da cidadania; o sindicalismo e o movimento docente, voltado às relações entre os contextos. O capítulo IV se volta mais especificamente a APP/Sindicato, sua trajetória, estratégias, práticas e resistências no período em questão, faz isso analisando: agendas, atores, evolução, condução e soluções dos conflitos docentes no período pesquisado.

²⁵ Mesmo assim respondeu, pois, segundo ele acompanhou os processos de gestão da “Era Lerner”.

CAPÍTULO I

GLOBALIZAÇÃO E AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DOS ANOS 1990 – O CENÁRIO MUNDIAL E NACIONAL

“Promovendo o triunfo do economicismo, o neoliberalismo produziu ao mesmo tempo um cemitério teórico. Para que teoria se os índices do mercado afirmam o que é e o que pode ser; o que vale a pena e o que não adianta; o que é bom, bonito e legítimo?”
Emir Sader (2003)

1.1. ANÁLISE INTRODUTÓRIA DO CAPÍTULO: O CONTEXTO SOCIETÁRIO

*“A solução pro nosso povo eu vou dar. Negócio assim ninguém nunca viu.
Tá tudo pronto aqui é só vir pegar. A solução é alugar o Brasil”
(Raul Seixas)*

Historicamente, os fenômenos que trataremos aqui são antigos, porém, a somatória destes está causando grandes turbulências em nosso espaço-tempo, nos âmbitos econômico, jurídico-político, ideológico, cultural e educacional.

É um cenário complexo frente ao qual, obviamente, não pretendemos esgotar as abordagens nos diferentes âmbitos citados, porém, trataremos de analisar o contexto vigente, o que só é possível se entendermos os múltiplos paradigmas que compõe o contexto contemporâneo.

Como chegamos ao atual cenário de mudanças aceleradas, que tem recebido múltiplas denominações: Modernidade, Era do Conhecimento, Era Informacional, Terceira Revolução Industrial, Alta-modernidade, Ultramodernidade, Pós-modernidade?

É mister partirmos da pré-modernidade que predominou até a revolução industrial, na qual a visão teocêntrica de mundo era o norteio das pessoas. A vida era simples, as pessoas viviam do que produziam na base da troca.

A Modernidade predominou a partir do século XVI até meados do século XX e foi fundada na crença na razão, no progresso e no poder emancipatório da ciência, o que mudou a visão de mundo de teocêntrica para antropocêntrica e, pode ser subdividida em 3 fases, conforme Boaventura Santos (1998): a) modernidade: fase em que as características supra citadas da modernidade se expandem o que desencadeia as promessas de emancipação humana. b) modernismo: além dos aspectos pertinentes à arte, que não trataremos neste

estudo, esta é a fase em que o capitalismo começa a ganhar vulto e as promessas da modernidade começam a ser racionalizadas, ou seja, começa-se a separar o possível do impossível a ser realizado. c) modernização: fase excludente e concentratória do capitalismo em que as leis da empresa saem de dentro de seus muros e passam a influenciar as demais instituições sociais.

A ideologia da pós-modernidade:²⁶ analisar a ideologia da pós-modernidade implica enfrentar posições ambíguas graças aos entusiastas defensores e aos críticos contundentes que esta possui.

Afirma Jameson (2002, p.13-4) que a única

... teorização possível é de sua própria condição de possibilidade, o que consiste, primordialmente em uma mera enumeração de mudanças e modificações. (...) Não é a dominante cultural de uma ordem social totalmente nova (sob o nome de sociedade pós-industrial, esse boato alimentou a mídia por algum tempo) mas é apenas o reflexo e aspecto concomitante de mais uma modificação do próprio capitalismo.

Harvey (2002) diz que a ideologia da pós-moderna tem seu principal marco ao longo do período de expansão do pós-guerra com as mudanças no modo de produção, do modo fordista-keynesiano para um período de rápida mudança, fluidez e incertezas.

Historicamente, não podemos negar a existência de mudanças que se processaram basicamente em termos ideológicos, sendo que merece destaque a afirmação de Jameson (2002, p.31): “... a cultura pós-moderna global, é expressão interna e superestrutural de uma nova era de dominação, militar e econômica, dos Estados Unidos sobre o resto do mundo: nesse sentido, como durante toda a história de classes, o avesso da cultura é sangue, tortura, morte e terror.”

A ideologia pós-modernidade não equivale, supera ou anula a modernidade mas utiliza suas contradições, conquistas e promessas – cumpridas ou não. Assim, consideramos que a pós-modernidade é uma ideologia que fragmenta a fase de modernização da modernidade e exacerba as racionalidades postas pela globalização do capital.

Enfatizamos anteriormente em cada período o seu predomínio, isto porque a sociedade, em constante movimento, não faz divisões estanques, ou seja, na pré-modernidade estava

²⁶ Dentre os múltiplos termos que buscam caracterizar os contextos e ideologias deste espaço-tempo preferimos utilizar o termo cunhado por Lyotard (1984), Harvey (2002), e Jameson (2001, 2002), pois nestes autores encontramos as múltiplas posições existentes que possibilitam a análise.

plantada a modernidade e as ideologias da pós-modernidade. Na modernidade permaneceram características da pré-modernidade e desenvolvem-se as ideologias pós-modernas, bem como as ideologias pós-modernas convivem com as características da modernidade e da pré-modernidade que ainda existem. Comungamos com a visão de Hall (1995) que isso coloca as sociedades um caráter híbrido, especialmente, nos países da América Latina graças às economias periféricas.

O Brasil, de modo específico, entra no cenário mundial como “nação livre” enquanto o mundo, os países ricos, principalmente, já viviam processos de modernização (tendo construído os processos anteriores), o que nos impediu como Nação de passar pela construção dos processos anteriores que constituíram a modernidade: modernidade e modernismo, processos que apesar de serem superados deixaram suas marcas e lutas em torno da emancipação e da construção cidadania.

Esta brevíssima releitura histórico-cultural e societária nos permite identificar o “entrancheamento” existente entre a evolução dos diferentes âmbitos sociais e culturais com o processo de globalização e com o objeto deste estudo que é o modelo político neoliberal e as reformas na educação básica.

Estes são “produzidos, produtos e produtores” de tais processos, e compõe as “tessituras de fundo” do que estudaremos, neste capítulo: os contextos mundiais, nacionais e Estaduais que produziram as reformas na educação básica durante os anos 1990, sendo que enfocaremos de maneira mais detalhada os aspectos educacionais e seus vínculos com o modelo político neoliberal.

1.2. O CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO

“A estratégia fortemente idealizada da globalização não passa de mais um nome para o reforço reiterado das relações iníquas de poder socioeconômico entre os países avançados e os subdesenvolvidos”.
(István Mészáros, 2002, p:225)

1.2.1. As Novas Paisagens do Mundo

“Andam desarticulados os tempos”.
(Shakespeare)

As primeiras origens da globalização podem ser encontradas junto às origens do capitalismo na passagem da cooperação simples para a manufatura burguesa que produzia grandes quantidades de artigos e empregava muitos trabalhadores.

A organização da produção era baseada na divisão social e técnica do trabalho decompondo a tradicional atividade do artesão polivalente em operações distintas realizadas por pessoas diferentes.

A globalização está no berço do capitalismo porque o capital precisa fazer circular os seus produtos. Segundo Marx e Engels (2002, p. 43) *“Impelida pela necessidade de mercados sempre novos, a burguesia invade todo o globo terrestre. Necessita estabelecer-se em toda parte, criar vínculos com toda parte.”*

Fiúza de Mello (2001, p. 83) justifica, isso, dizendo: *“O capitalismo é um modo de produção, uma totalidade histórica, que se formata paulatinamente pela ampliação da escala de trocas e do volume da produção para além das necessidades internas e localizadas das comunidades e nações”.*

No contexto da expansão capitalista, duas grandes descobertas: a eletricidade e o aço desencadearam a aceleração no processo de globalização²⁷; uma intensa expansão do mercado gerando mais oferta do que procura, uma nova racionalização na produção e uma fragmentação entre a gerência e a execução.

Hobsbawm (1997) diz que o momento de inflexão, o grande passo dado pelas estruturas de produção e de poder que imprimiram a globalização o movimento expansivo que

²⁷ Isso na passagem do século XIX para o século XX quando já existia uma grande acumulação propiciada por uma nova base técnica desencadeada pela eletricidade e o aço.

o mundo vive nos últimos 150 anos pode ser precisado temporalmente a partir da revolução industrial europeia, de forma mais específica a partir de 1850, que foi quando o movimento globalizante envolveu e redirecionou vários conflitos internos da região e marcou a fundação de uma economia e de uma história “única”²⁸, definindo as regras e instituições de natureza supranacional decisivas na trajetória do capitalismo.

A concorrência destes fatos intensificaram o capitalismo que, segundo Ianni (1995), por sua vez intensificou a globalização e as relações sociais mundiais, mudando significativamente as dinâmicas entre “local e global”, transformando o mundo em território de tudo e de todos. Um mundo onde tudo se desterritorializa e reterritorializa, adquirindo novas modalidades de territorialização, o que não significa necessariamente homogeneização nos diferentes setores, mas diferenciação entre outros níveis, diversidades com outras potencialidades e desigualdades com outras forças.

O processo de globalização complexo e multifacetado em questão configurou-se em duas etapas mais recentes no século XX: a primeira, do fim da Segunda Guerra Mundial ao fim dos anos 60, abrangendo somente os chamados países desenvolvidos; e a segunda, que inclui uma boa parte dos países de Terceiro Mundo.

No período pós-guerra, conforme Singer, (1998), o EUA tinham altos níveis de produtividade e consumo, diferentemente dos demais países afetados, que estavam com sérias dificuldades econômicas, assim, principalmente, a Europa e o Japão passaram a receber recursos dos EUA através da implantação de empresas multinacionais o que levou estes últimos a incorporarem a tecnologia e os padrões de consumo dos EUA.

Em torno dos 70, entraram em cena outros fatores que estenderam a globalização de forma efetiva aos países de Terceiro Mundo. Antunes (2001) diz que esta é forma fenomênica de uma crise estrutural no interior do sistema capitalista que desencadeou uma queda tendencial nas taxas de lucro e se manifestou em mudanças no modelo fordista/taylorista de produção que, com a superprodução enfrentam a saturação dos mercados nos países ricos (produtores de tecnologia - já que bens tecnológicos são duráveis tornou-se imperioso vender os produtos aos países que não produziam tecnologia).

Somando-se a isso, a força dos movimentos sociais que obtiveram muitas conquistas e encareceram os processos de produção nos países ricos, levando assim as indústrias a

²⁸ Grifo nosso.

transferirem sua produção (ou pelo menos parte dela) a países onde a força de trabalho era abundante, menos qualificada, menos organizada e, em consequência, com custos muito inferiores.

Decorrente disto, a globalização se configurou como um processo de reorganização da divisão internacional do trabalho, acionado em parte pelas diferenças de produtividade e de custos de produção entre os países, mudando assim, o “mapa do mundo” no que tange a centralidade mundial. Em torno de quatro décadas, a centralidade mundial foi Leste-Oeste, agora o eixo central é Norte-Sul, sendo que neste eixo, o Terceiro Mundo oferece matéria-prima abundante e produção a baixo custo além de ser um excelente consumidor de manufaturados e entretenimento produzidos nos países ricos (ANTUNES, 2001).

As novas paisagens do mundo criadas pelas dinâmicas local/global tornaram pouco precisos os limites nacionais, deslocando paradigmas constituídos e sólidos, mudando conceitos condutores da democracia e da cidadania norteados, por exemplo, pela noção de Estado-nação o que vem sendo debilitado graças ao deslocamento das tomadas de decisões que hoje se encontram em nível global e local.

1.2.2. Que Espaço-Tempo é Este? As Múltiplas Dimensões da Globalização.

“Tudo o que é sólido desmancha no ar”.
Marx

Seguranças, certezas, verdades... termos que se distanciam cada vez mais de nosso espaço-tempo, desestabilizando-nos e remetendo-nos a múltiplas interpretações e questões: a globalização é a “necessária” inserção do Brasil no cenário capitalista mundial? É excludente ou emancipatória? Gera mais exploração ou mais empregos e oportunidades? Temos mais opções para consumirmos ou menos pessoas estão tendo opções?

A globalização assumiu um papel ideológico fundamental na expansão e reestruturação do capitalismo. Falar em globalização tornou-se lugar-comum, mas Jameson (2001) alerta para isso afirmando que as tentativas de definir globalização são só um pouco melhores que as apropriações ideológicas, pois apresentam julgamentos, positivos ou negativos, visões totalizadoras por natureza, ao passo que as visões funcionais tendem a isolar elementos específicos sem relacioná-los uns com os outros.

Enfatizamos, anteriormente, o papel da acumulação capitalista enquanto desencadeadora do processo de globalização, mas a complexidade posta por tal processo não pode ser vista a partir de uma única perspectiva analítica, tem que ser pensada sob um prisma interdisciplinar²⁹, como um constructo social e considerada a partir da perspectiva crítica.

Conscientes disso, buscando fazer um inventário que nos possibilite contextualizar o problema de pesquisa, destacamos sete dimensões principais, imbricadas e interdependentes, que constituem o cenário da globalização: econômica-financeira, tecno-científica, social, cultural, ambiental, política e educacional.

O caráter econômico da globalização, como vimos, está nas suas primeiras origens, mas a criação dos blocos econômica configurou nos últimos anos a *dimensão econômica/financeira* da globalização, porém, segundo Vieira (2001), os agentes mais dinâmicos economicamente não foram os blocos econômicos, mas sim os grandes conglomerados e empresas transnacionais, que passaram a comandar a economia global decidindo sobre câmbio, taxa de juros, rendimento da poupança, investimentos e preços.

As mudanças econômicas, desencadeadas pelo G7 - grupo dos sete países mais ricos do mundo³⁰, são dependentes das mudanças políticas; as políticas passaram de internacionais para transnacionais,³¹ o que possibilitou às empresas e conglomerados poder superior na economia; poder que transcende o poder do Estado o qual continua sendo o ator fundamental nas políticas internacionais.

Como exemplo basta analisarmos as maiores corporações transnacionais: Mitsubishi, Mitsui, Itichu, Sumimoto, General Motors, Marubeni, Ford, Exxon, Nissho e Shell, estas possuem um poderio econômico exorbitante³², sendo que 61% de seus faturamentos são obtidos em operações estrangeiras.

²⁹ Interdisciplinaridade: contexto de estudo de âmbito coletivo, no qual cada uma das disciplinas em contato são modificadas e passam a depender claramente uma das outras, resultando em intercomunicação e enriquecimento recíproco e em uma transformação das metodologias e uma modificação dos conceitos, de terminologias fundamentais, etc. Moreira (1997).

³⁰ Mais recentemente a Rússia tem feito parte *do grupo*.

³¹ O sistema internacional pelo tratado de Westfália – séc XVIII, conferia a cada Estado o direito de exercer sua soberania sobre territórios e populações, inexistindo uma autoridade mundial superior. Em meados do século XX, desenvolveu-se uma série de instituições intergovernamentais (ONU, União Européia) que podem ser considerados embriões de autoridades mundiais, mas que não possuem poder global. É fora do sistema internacional que está sendo criado um espaço público transnacional com base numa nova ética: assumir a defesa “nacional” como uma questão planetária. (Vieira, 2001).

³² Chega a 1,4 trilhão de dólares, o que equivale ao PIB do Brasil, México, Argentina, Chile, Colômbia, Peru, Uruguai e Venezuela juntos. (Vieira, 2001).

O desenvolvimento científico-tecnológico mudou radicalmente a noção de tempo, de espaço e de reprodução social o que foi decisivo para a globalização, pois, acentuou o processo de (inter)dependência. A *dimensão tecno-científica* da globalização possibilitou a internacionalização e a transnacionalização econômica, política, cultural e educacional.

A microeletrônica e as telecomunicações possibilitaram a criação de complexas redes interligando o mundo através da telemática, que, por sua vez tornou possível que o fluxo mundial de capital aconteça em questão de segundos até mesmo entre diferentes continentes. Possibilitou, também, o desenvolvimento da mídia, das televisões abertas e a cabo, da educação a distância etc.

Para Caccia Bava (2000), apesar dos múltiplos aspectos citados, a situação mundial é controlada pelos “agentes de mercado”³³ que, pelo rápido processo de fusões da década de 90, concentraram seu poder. Cerca de 600 empresas transnacionais comandam 25% da economia mundial e 90% das inovações tecnológicas. Os países do G-7 (mais a Rússia), liderados pelos EUA, lideram politicamente esta hegemonia utilizando-se de organismos internacionais como o FMI, a OMC e o BM, para ditar as regras do mercado.

A lógica de tais países e instituições mudou a própria lógica do desenvolvimento científico e tecnológico, pois a ciência, como vimos na apresentação deste capítulo, foi concebida na modernidade como emancipadora do ser humano, mas foi resignificada, mais ainda, foi apropriada pelo capitalismo globalizado e, se

Outrora, era as políticas de ciência e tecnologia que cabia administrar as ambições e as esperanças – e também as imperfeições e as impotências, até os acidentes – do progresso técnico. A irrupção da lógica do mercado no mundo da ciência e da tecnologia veio mudar tudo. (...) A abordagem do problema compete à economia mercantil, que impulsiona os mercados. (...) Queimou-se um fusível: aquele que propiciava aos cientistas e mercadores, um espaço onde as questões em jogo podiam ser percebidas com um pouco mais de grandeza. (Ferné, apud Chesnais, 1996, p.139)

Na *dimensão social*, a globalização tem se feito sentir de forma intensa, principalmente, no significativo aumento da exclusão social, causada pelo desenvolvimento econômico polarizado das últimas décadas, que, por um lado melhorou a qualidade de vida – aumentando inclusive a longevidade de quem tem acesso aos bens do capital; mas, por outro lado, graças às políticas sócio-econômicas norteadoras do desenvolvimento tecnológico acelerado, acentuou enormemente a pobreza, causando um quadro grotesco de desigualdades sociais como lembra Caccia Bava (2000, p. 42)

³³ Grifo do autor.

Hoje, 20% das pessoas que vivem nos países mais ricos consomem 86% dos bens produzidos pela humanidade. Os 20% que vivem nos países mais pobres não consomem mais do que 1,3% do total.(...) Em 1960, a diferença de renda entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres era de 30 para 1; em 1995, essa diferença atinge a proporção de 82 para 1.

Os dados citados evidenciam a afirmação de Gohn (2001, p.8) de que a “...globalização é um novo sistema de poder, que exclui e inclui, segundo as conveniências do lucro”.

Na **dimensão cultural**, a globalização desencadeou um ingente aumento na integração entre as diferentes culturas mundiais e, em conseqüência, gerou uma situação dúbia que precisa ser considerada. Pois, por um lado, a pluralidade cultural, o multiculturalismo e o interculturalismo correspondem a uma clara situação posta pela pós-modernidade e pela globalização como uma nova condição de democracia e cidadania na qual as diferentes raças, etnias, sexos e religiões são reconhecidas e aceitas.

Por outro lado, as culturas hegemônicas e imperialistas tendem a cooptar e até anular a cultura das minorias. Isso se dá porque as questões culturais tendem a se propagar para questões econômicas, políticas e sociais.

Gohn (2001, p.8) explica como se dá o encadeamento destes âmbitos através de novas formas de dominação:

Ao destruir, por meio do mercado, os sistemas de controle da economia, os direitos sociais dos trabalhadores, etc., cria-se um novo modo de desenvolvimento. A globalização desintegra a sociedade ao desmontar o modelo assentado sobre um projeto político, com instituições e agências de socialização locais, torna-se uma sociedade de riscos onde imperam as incertezas. Ignoram-se as diversidades das culturas e a realidade das comunidades, que passam a se fechar ao redor delas mesmas, como forma de se protegerem da ‘invasão’ da cultura homogeneizadora que se apresenta.

Para Jameson (2001) o exemplo disso são as estratégias dos EUA depois da Segunda Guerra Mundial que, para assegurar a dominação, expandiram suas produções cinematográficas para os mercados estrangeiros, o que foi conseguido por vias políticas - através de tratados de ajuda econômica.³⁴

Culturalmente falando, o mundo vive em torno do *american way of life* e do consumismo que tal estilo de vida representa através da mídia o que coloca os EUA como núcleo irradiador de “valores e verdades” para o mundo globalizado.

³⁴ Trunfo do qual se utilizam em situações que vão desde a expansão de filmes até apoio a guerras.

A globalização, em sua dimensão de cultura de consumo, provoca transnacionalizações e descentralizações cada vez mais intensas. Desloca, padroniza e fragmenta a cultura nacional, tocando, diretamente, nos centros de poder dos sujeitos configurando um mundo cada vez mais dualista; é a ideologia da pós-modernidade, que enquanto “*Uma cultura mundial penetra nos setores heterogêneos dos países, separando-os de suas raízes nacionais*” (VIEIRA, 2001, p.100).

Kellner, (apud Torres, 2001), diz que, tal contexto torna a cultura um terreno complexo e contestado, à medida que as culturas globais invadem as culturas locais surgem novas configurações colocando em ação forças contraditórias, pólos diferentes onde se enfrentam colonização e resistência, homogeneização global e de forças e identidades locais híbridas.

Assim, o âmbito cultural da globalização atua, principalmente, através da comunicação e do conhecimento em sua forma midiática persuadindo identidades e valores e constituindo junto com os demais fatores o cenário excludente do processo de mundialização do capital.

Na **dimensão ambiental**, é apresentada por Therborn (2000) a qual se manifesta nas Conferências sobre Meio Ambiente organizadas pela ONU e realizadas em Estocolmo, em 1974, no Rio de Janeiro, em 1992 e na Índia em 2002, trouxeram a tona os problemas da globalização referentes à poluição, clima e as conseqüências possíveis à preservação do futuro do planeta a mercê de políticas transnacionais.

Na dimensão ambiental uma questão ecoa, atualmente: “existe futuro no futuro?” As Conferências sobre meio ambiente têm levantado múltiplas idéias e documentos em torno desta ameaçadora possibilidade; porém os problemas referentes à preservação da vida na terra estão diretamente ligados à intensiva exploração do ecossistema.

A terra é formada por um conjunto interdependente e solidário de vida. A industrialização e o conseqüente consumismo, os desmatamentos, as barragens, a superexploração dos solos, o uso intensivo de agrotóxicos, dentre outros, são fatores que desencadeiam desequilíbrios ecológicos como a desertificação, a erosão,³⁵ a crise urbana e os riscos tecnológicos.

Tudo isto se dá em nome de um fictício desenvolvimento; na verdade em nome do desenvolvimento econômico, que a lógica do capital impõe ao mundo. Pois, ao contrário do

³⁵ Cerca de 10% das terras potencialmente férteis do planeta já viraram desertos, enquanto que 25% encontram-se em perigo, tudo graças à intervenção humana. (Vieira, 2001).

que muitos pensam, a poluição do meio ambiente não é consequência direta da super população, mas sim do modo de vida que determinadas populações possuem relacionadas ao tipo de consumo e as culturas vigentes.

Os EUA – com seu incontestado imperialismo³⁶ - são um exemplo disso, possuem conforme Mészáros (2002), somente 5% da população mundial e consomem 25% dos recursos energéticos do mundo, além do que, os 285 milhões de pessoas que vivem nos EUA, poluem mais do que 1,2 bilhões que vivem na China. (VIEIRA, 2001).

Com efeito, estes dados estupefacentes que nos levam a questionar o futuro no planeta tem posto à globalização um dos seus maiores desafios neste início de milênio: como articular o desenvolvimento econômico com a preservação do meio ambiente e da vida?

Considerando o contexto da globalização até aqui delineado, temos que estar cientes, segundo Boaventura Santos (1997) de que a modernização científico-tecnológica e neoliberal se alastra hoje, paradoxalmente, na mesma medida em que se alastra a sua crise, certificada por aquilo que parece ser as suas consequências inevitáveis: agravamento da injustiça social através do crescimento imparável e recíproco da concentração da riqueza e da exclusão social, tanto a nível nacional como a nível mundial; a devastação ecológica e com ela a destruição da qualidade e mesmo da sustentabilidade da vida no planeta.

1.3. O CONTEXTO POLÍTICO E EDUCACIONAL

“Dentre os fatores que são especialmente importantes para determinar o grau de desigualdade, a influência mais marcante é a da distribuição inicial de ativos econômicos, principalmente a educação”.
(BM, 1995)

1.3.1. As Dimensões Política e Educacional da Globalização

Optamos por reservar um tópico especial a dimensão política e educacional da globalização por estas constituírem o principal entorno do problema de pesquisa. Uma ênfase mais ampla nestas duas dimensões possibilitará um entendimento e um aprofundamento

³⁶Galbraith, importante economista norte-americano, declarou em entrevista a Revista Carta Capital (Dezembro de 1997) que globalização é um termo que os norte-americanos criaram para explorar legalmente o Terceiro Mundo.

maior; necessários a contextualização fidedigna na avaliação das políticas educacionais e do movimento docente nos dois mandatos do governo Lerner.

Como temos enfatizado, o neoliberalismo é o modelo político que normatiza economicamente a globalização. Mas como vincular as reformas necessárias às demandas da expansão e da modernização do capital no atual estágio da globalização com a educação escolarizada?

A educação tem um caráter de intervenção na realidade. Calcada na produção de sentidos e significados socialmente necessários à humanidade, a educação está voltada à continuidade social, não no sentido de reprodução da sociedade vigente, mas num sentido político de produção de sínteses na construção e re-construção dos sujeitos e dos contextos sociais amplos; isso num processo aberto e contínuo, voltado à universalidade a partir do homem e da mulher concretos, o que torna a educação uma espécie de laboratório de ensaios dos processos de transformação.

Este caráter, que se assume ontológico e utópico, faz com que da educação se solicite contribuições, principalmente, nos âmbitos e momentos em que a sociedade está deteriorada, dominada por políticas excludentes.

A educação se configura através de políticas públicas (o Estado em ação) e sociais (intervenções – estatais ou não – em setores ou âmbitos específicos a partir de demandas sociais). Pensar tal configuração remete à complexidade tecida nos diferentes âmbitos que compõe a sociedade que tem seu elo final e sua concretude na sala de aula, passando por instâncias governamentais, administrativas, pedagógicas e formadoras.

Assim, a educação, enquanto política pública e social, articula-se ao projeto de sociedade em curso ou que se quer implantar, o que será idealizado e implementado pelas forças hegemônicas que formam ou estão junto ao Estado. Ou seja, num Estado neoliberal as políticas públicas e sociais estarão voltados ao ideário privativista e descentralizador que caracteriza o Estado mínimo, o que coloca a educação como uma das políticas públicas e sociais, não a única, em acelerado processo de mercantilização.

1.3.1.1. O Modelo Político Neoliberal

“O neoliberalismo não é algo novo, é a versão atual da longa guerra da minoria opulenta pela limitação dos direitos políticos e do poder civil da maioria”.
(Chomsky, 2002)

É comum nos depararmos com posições oriundas do senso comum que consideram o neoliberalismo como uma nova forma de liberdade e de democracia. Porém, a liberdade “deduzível” da palavra neoliberalismo implica em liberdade de mercado, ou seja, é na verdade uma forma neoconservadora de conceber a sociedade, visto que está conectada a um determinado padrão de acumulação muito mais elaborado, dissimulado e perspicaz dos modelos hegemônicos que imperaram até então.

A gênese do que se tornou o neoliberalismo foi escrita no livro *A Economia Comunal*, (Von Mises, 1922), que ataca a super-regulação da economia através do *Welfare State*³⁷ e constitui-se no marco teórico que não só contrapõe a intervenção estatal no mercado, como também a desafia. Mas, enquanto modelo político, o neoliberalismo surge a partir da década de 40 nos países desenvolvidos, para ir contra as idéias Keynesianas, o *New Deal* norte-americano e o Estado de bem-estar social europeu.

Em 1944, com o intuito de deter o crescimento e a vitória eleitoral do partido trabalhista inglês, Hayeck escreveu *O Caminho da Servidão* que colocava a intervenção do Estado no mercado como uma ameaça à liberdade econômica e política. Em 1949, este se reúne com Friedman, Popper e Von Mises e fundam o que Anderson (1995) chama de uma espécie de franca-maçonomia neoliberal com o propósito de combater o Keynesianismo e o solidarismo e preparar as bases de um outro tipo de capitalismo.

O neoliberalismo se configura somente a partir de 1970, mais precisamente, em 1973 quando a crise do modelo econômico do pós-guerra fez o mundo capitalista avançado cair em recessão devido à combinação de baixas taxas de crescimento e de grande inflação.

Até aquele momento, as idéias neoliberais que estavam apenas na teoria, ganharam força, pregando um Estado, conforme Anderson (1995): 1) capaz de romper o poder dos sindicatos (que, com suas reivindicações salariais, corroíam as bases de acumulação capitalista

³⁷ No final do século XIX, e início do século XX, surgem os direitos econômicos e sociais, o que passou a exigir que o Estado interviesse na sociedade e no mercado, promovendo justiça social, o que cria o *Welfare State*, e desencadeia uma nova visão de mercado, de Estado e de direitos humanos.

e, com sua pressão parasitária, elevavam sobremaneira os gastos sociais do Estado); 2) forte controle do dinheiro; 3) poucos gastos sociais e intervenções econômicas.

Essas idéias são implementadas com a crise e depois o colapso do socialismo real. Sob a tese de que o mercado é a lei social soberana elas consolidam-se em termos econômicos e jurídicos-políticos.

Torres (2001), diz que o neoliberalismo e o estado neoliberal são termos empregados para designar um tipo de Estado que surgiu nas últimas décadas, vinculados às experiências de governos neoconservadores como Margaret Thatcher, na Inglaterra, Ronald Reagan, nos Estados Unidos ou Brian Mulroney no Canadá. Na América Latina, a primeira experiência neoliberal está associada à política econômica implementada no Chile depois da queda de Allende. Na seqüência, o capitalismo popular de mercado de Carlos Saúl Menem na Argentina ou o modelo do Salinismo no México.

No Brasil, há muito tempo o neoliberalismo *vinha sendo cozido nos fornos do poder*,³⁸ mas é com o governo Collor, em 1990, que se inicia a implantação do ideário neoliberal que se sistematiza no governo de Fernando Henrique Cardoso, o qual consolidou o Estado neoliberal excludente marcado por novas e sofisticadas formas de acumulação, voltado às políticas transnacionais que garantiram a liberdade de ação do capital, e imprimiram uma nova forma de planejamento político, social e econômico.

As novas formas de acumulação se caracterizam através de espaços para a configuração de grandes blocos econômicos pelo agravamento das desigualdades sociais; pela instabilidade da economia e a conseqüente falta de recursos para projetos sociais; pela diminuição do tamanho do Estado com a substituição pelo Estado mínimo levando a sociedade civil à progressivamente assumir setores que antes eram mantidos pelo Estado; pela intervenção de órgãos multilaterais de financiamento estrangeiros; pela criação de acordos de livre comércio; pela promoção de conceitos de abertura de mercado, redução do setor público e desregulamentação dos mercados.

A redução do tamanho do Estado exerce uma certa centralidade no neoliberalismo, principalmente, através de privatizações de empresas estatais, da liberação dos salários e preços e da orientação da produção industrial e agrícola para as exportações. Desta maneira, Torres (2001) aponta que as políticas de ajuste estrutural e estabilização procuram liberar o

³⁸ Fausto Wolff, na apresentação do livro *o Lucro ou as Pessoas* (Chomsky, 2002).

intercâmbio internacional, reduzir distorções na estrutura de preços, acabar com o protecionismo e facilitar a influência do mercado nas economias latino-americanas.

Em termos históricos, o neoliberalismo está associado a ajustes estruturais, que são definidos a partir de um conjunto de programas, de políticas e de condições recomendadas principalmente, pelo BM/BIRD³⁹, pelo FMI⁴⁰ e, em menor escala, por outras Instituições Multilaterais de Financiamento conforme as especificidades dos programas e políticas em questão.

O programa de ajuste proposto pelo Consenso de Washington inclui dez tipos específicos de reforma: disciplina fiscal, redefinição das prioridades dos gastos públicos, reforma tributária, liberação do setor financeiro, manutenção de taxas de câmbio competitivas, liberação comercial, atração de aplicações de capital estrangeiro, privatização de empresas estatais, desregulação da economia, proteção dos direitos autorais. Portella Filho (apud GENTILI, 1998).

A partir dessa configuração político-econômica o modelo neoliberal produz sociedades infinitamente desiguais. Porém, mesmo assim busca “definir nosso tempo” apresentando-se como grande trunfo e única alternativa⁴¹ para que todos se adaptem às suas normas que são legitimadas na idéia de que o setor público é o grande responsável pela ineficiência e ineficácia existentes nos serviços públicos, e a saída para isso é o Estado mínimo que se dá basicamente através de privatizações, terceirizações, pactos e acordos transnacionais.

Friedman (1985), como um dos principais mentores do neoliberalismo, explica a necessidade de se estabelecer um Estado mínimo justificando que a busca do lucro é a essência da democracia, assim, todo o governo que seguir uma política antimercado estará sendo um governo antidemocrático isso independente de seu apoio popular. Segundo o autor, aos governos cabe a tarefa de proteger a propriedade privada, limitando as discussões políticas a questões menos abrangentes, pois os problemas reais da produção e distribuição de recursos e da organização social devem ser resolvidos pela “mão invisível” do mercado.

³⁹ O BM também conhecido como BIRD, lidera um grupo de instituições que compõe o Banco Mundial e, juntamente com o BID, tem influenciado consideravelmente a educação brasileira nas últimas décadas.

⁴⁰ O FMI e o BM formam o que comumente se chama de *Consenso de Washington* que se caracteriza por um plano único de ajuste da economia dos países periféricos. A expressão *Washington Consensus* foi utilizada pela primeira vez por Williamson pesquisador do Institute for International Economics um dos mais importantes *think tanks* norte americanos. (Gentili, 1998).

⁴¹ Os neoliberais aceitam que este pode ser um caminho imperfeito, mas que depois das sociedades capitalistas, da social-democracia e dos estados de bem-estar modestos, este é o único sistema econômico possível. (Chomsky, 2002).

Mas a que democracia Friedman se refere?

Pateman (apud Torres, 2001, p.165) lembra que o “*O paradoxo dos anos 1990 é que a democracia é mais popular do que nunca, porém as condições sobre as quais todos os cidadãos podem desfrutar da plenitude da participação política estão seriamente ameaçadas.*”

Para a compreensão de tal paradoxo é necessário analisarmos, ainda que brevemente, a democracia e a concepção liberal desta. Torres (2001) destaca três tradições de pensamentos democráticos: a democracia aristotélica, a medieval e a contemporânea, considerando que os regimes democráticos diferem entre si conforme sua organização jurídico-institucional.

Faz um retrospecto histórico sobre os principais modelos e noções de democracia passando por Rousseau, Tocqueville, Bobbio, Metteucci, Pasquino, Staur Mill, Offe, dentre outros. Porém, cabe-nos destacar as concepções de Macpherson que, segundo Torres (2001, p.167-8),

(...) segue muito de perto as linhas que T.H. Marshall, e que faz sem dúvida o mesmo raciocínio de Rousseau, uma certa desigualdade constitui uma condição prévia para modelos democráticos efetivos, ao mesmo tempo em que a democracia efetiva manifesta-se como uma manifestação prévia para a consecução de uma certa igualdade. (...) ... é à busca de uma sociedade que não seja regulada pela dominação nem pela exploração mútua entre os seres humanas. Não obstante, a teoria de Macpherson do individualismo possessivo, que para ele caracteriza a unidade das diferentes variantes do liberalismo como uma tradição em teoria política, depende da noção em que a propriedade é constitutiva da individualidade, liberdade e igualdade.

Ainda, conforme Torres (2001), a igualdade e a liberdade não são imperativos universais, são valores contextualizados na experiência histórica de algumas sociedades, como é o caso das sociedades republicanas que refletem as premissas de conduta das escolhas humanas: os indivíduos se relacionam através de trocas de mercado. Isto fez da liberdade de escolha e da escolha racional o pano de fundo do desenvolvimento social capitalista de produção no contexto do contrato democrático social-liberal.

A democracia que Friedman se refere é a democracia liberal ressignificada pelo neoliberalismo: é admissível, segundo Chomsky (2002), desde que o controle dos negócios esteja fora do alcance das decisões populares e das mudanças, ou seja, desde que não seja democracia. Desde que forme consumidores ao invés de cidadãos, que produza *shopping centers* e não comunidades. E, o que resta é uma sociedade atomizada, de pessoas sem compromisso, desmoralizadas e socialmente impotentes.

Mas como entender tamanho poder de coerção? Chomsky (2002) faz isso chamando a atenção para o fato de que o neoliberalismo é como um vírus, só ataca quando o corpo da nação, o povo está doente, politicamente desinteressado e apático. Neste caso, o povo permite que os grandes interesses econômicos controlem a vida social para aumentar seus lucros privados. Ou seja, o neoliberalismo “prepara o terreno” para “ser convidado” a entrar nos países, o que geralmente é conseguido através do poder da mídia e de ditaduras militares.

Frente ao cenário até aqui delineado e pensando na história do Brasil, é possível deduzir que vivemos em um país com características extrativistas que surgiu no mercado global para enriquecer o além-mar, pois, extraíram daqui o ouro, o pau-brasil, o cacau, algumas grandes e lucrativas empresas públicas, o dinheiro, a dignidade.... e, atualmente, tenta-se extrair o próprio “sentido de brasilidade”.

1.3.1.2. O Neoliberalismo na Educação Básica: os financiamentos do Grupo Banco Mundial e do Grupo Banco Interamericano de Desenvolvimento

“O governo todo poderoso esta fora de moda”.
BM (BIRD, 1995)

1.3.1.2.1. Grupo BM e o Grupo BID: composição

O BID foi criado em 1959 e é a principal fonte de financiamento multilateral para projetos de desenvolvimento econômico, social e institucional na América Latina e no Caribe. Contam-se entre eles programas de reforma setorial e de política e apoio ao investimento público e privado. Provê empréstimos e assistência técnica utilizando capital fornecido por seus países membros, bem como recursos obtidos nos mercados mundiais de capital mediante emissão de obrigações. Participa de um número importante de acordos de co-financiamento com outras organizações multilaterais, bilaterais e privadas.

O Grupo do BID compreende o Banco Interamericano de Desenvolvimento e duas outras entidades: a Corporação Interamericana de Investimentos (CII) e o Fundo Multilateral de Investimentos (Fumin).

O Grupo Banco Mundial compreende o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), a Corporação Financeira Internacional (IFC), o Organismo Multilateral de Garantia de Investimentos (MIGA), a Associação Internacional de Desenvolvimento (IDA), o ICSID (Centro Internacional para Resolução de Disputas Internacionais) e, mais recentemente, passou para a coordenação do Banco, o GEF (Fundo Mundial para o Meio Ambiente). A criação dessas instituições no interior do grupo Banco Mundial são, também, marcos da mudança de sua atuação. A IFC, a MIGA e o BIRD são entidades jurídicas e financeiramente distintas, mas que se valem do BIRD na realização de serviços administrativos, sendo se subordinadas ao mesmo presidente⁴².

No decorrer das décadas de existência, o BM (BIRD) e BID assumiram um perfil voltado ao financiamento de países em desenvolvimento ou periféricos, adquirindo maior importância a partir de 1968, com a expansão da teoria que a pobreza desapareceria com o crescimento econômico o que os fortaleceu nos referidos países, dentre eles o Brasil.

Três décadas depois, é possível observar que esse pensamento estava altamente equivocado, pois se percebe e evidencia-se a concentração de capital nas mãos de uma minoria hegemônica aumentando assim a massa da população excluída. Ou seja, o que aconteceu nas últimas décadas no Brasil, principalmente no governo Fernando Henrique Cardoso e no Paraná no governo Jaime Lerner, foi a aplicação de uma política econômica baseada no neoliberalismo e implementada por instituições multilaterais, que não deu e não está dando certo países que foi implantado anteriormente ao Brasil, veja-se como exemplo, México, Bolívia e Argentina que estão com suas economias em colapso.

Enquanto isso, os Estados Unidos, com o seu poderio de voto em instituições multilaterais, continuam conduzindo a América Latina política e ideologicamente, o que facilitou a entrada em cena das políticas neoliberais, as quais construíram o alicerce ideológico fundador do BID⁴³, do BIRD⁴⁴ e do FMI⁴⁵.

⁴² BIRD (2003).

⁴³ O poder de voto de cada país membro na Assembléia de Governadores e na Diretoria Executiva do BID depende da sua subscrição de capital do Banco. A divisão aproximada de subscrições é a seguinte: América Latina e Caribe, 50%; Estados Unidos, 30%; Japão, 5%; Canadá, 4%; outros países não mutuários, 11%. O convênio constitutivo do Banco assegura a posição de acionista majoritário aos países membros mutuários como grupo. O BID tem acordos com diversas entidades nacionais e internacionais, como a Organização dos Estados Americanos e a Comissão Econômica das Nações Unidas para a América Latina e o Caribe. Capturado no sítio do BID <http://www.iadb.org/exr/por/> em 22/09/2003.

O BIRD⁴⁶ possui uma estrutura de agência financeira multilateral e já abarca como associados em torno de 180 países no mundo, financiando nesses países projetos em esferas públicas e privadas que atingem desde infra-estrutura, energia, transportes, saneamento, urbanização e educação, configurando-se assim como a maior instituição captadora de recursos financeiros no mundo.

1.3.1.2.2. As Estratégias para a Educação

“A estratégia neoliberal para a educação, era retirá-la da esfera pública e submetê-la as regras do mercado, o que significa não mais liberdade e menos regulamentação, mas, mais controle e governo da vida cotidiana na exata medida em que a transforma em um objeto de consumo individual e não de discussão pública e coletiva”.
Tomaz Tadeu da Silva (1997)

Apesar de vivermos pleno século XXI, dos avanços nas teorias educacionais e de estarmos chegando ao fim dos 10 anos da educação⁴⁷, na concretude das escolas é comum encontrarmos um significativo descompasso entre as práticas pedagógicas e as políticas educacionais governamentais.

Obviamente, isso não é por acaso ou por mero desinteresse dos docentes. Tal descompasso na educação possui suas raízes no contexto social amplo e foi construído historicamente no Brasil.

O atraso educacional brasileiro se deu, graças e simultaneamente aos processos de exclusão social, que segundo Frigotto (1991) devem ser considerados desde o período do Brasil colônia que são: herança cultural senhoril, escravocrata e feudalista; oligarquias políticas que se perpetuam no poder; burguesia arcaica, de joelhos para o Estado; cultura

⁴⁴ Merece ser destacada a influência do BIRD nos países da América Latina, porque os Estados Unidos possuem desde sua criação e na sua administração o maior poder de voto dentre os países representados, e o usa para influenciar as políticas externas deste país em nível mundial.

⁴⁵ O FMI o grupo BM e o grupo BID freqüentemente co-financiam reformas, projetos e programas, além de cooperar numa variedade de áreas técnicas.

⁴⁶ Soares (1996), diz que o BIRD tem sua performance altamente questionável, pois financiou um desenvolvimento desigual que aprofundou a pobreza mundial, concentrou renda e ampliou a exclusão social. A prova deste fracasso é a existência de 1,3 bilhões de pessoas no mundo vivendo em condições de pobreza absoluta.

⁴⁷ A promulgação da LDB 9.394 em 1996 desencadeou múltiplas mudanças para os 10 anos da educação que se sucederiam, dentre elas a condição de que todos os professores devem ter, no mínimo um curso superior até 2006.

elitista com jogos de influência; estratégias perversas de conciliação; autoritarismos, golpes e sistemas ditatoriais.

Assim, o modelo político neoliberal encontrou aqui um contexto propício para sua implementação, tanto que mesmo depois de uma década influenciando diretamente as políticas públicas e educacionais, tal modelo ainda é pouco conhecido nas escolas.

Na área de políticas públicas e educacionais, os estudos e pesquisas sobre a influência do modelo político neoliberal na educação, já podem ser considerados um tema recorrente, mas que está longe de ser esgotado não só pela condição de desconhecimento nas escolas, mas pela amplitude de suas ações no contexto social que lhe permite constantes renovações. Além do que, o neoliberalismo possui suporte em outros modelos, com os quais vem construindo alianças sociais voltadas a configuração de sua lógica.

Apple (2003, p. 44), destaca que a educação vem passando por uma modernização conservadora a partir de uma aliança que contém.

(...) quatro elementos principais. Cada qual tem sua própria história e dinâmicas relativamente autônomas, mas cada uma delas também tem sido costurada ao movimento conservador mais geral. Esses elementos são os neoliberais, os neoconservadores, os populistas autoritários e uma certa fração da nova classe média de gerentes e profissionais qualificados em ascensão social. (...), presto uma atenção muito especial aos dois primeiros grupos, pois, atualmente - particularmente os neoliberais - estão à frente desta aliança voltada para a “reforma⁴⁸” da educação.

As reformas são realizadas na expectativa que a educação seja mais eficiente, eficaz e produtiva, que necessite de menos investimentos estatais e reduza seus custos. Assim, o neoliberalismo busca imprimir a análise econômica à educação, institucionalizando e legitimando valores do mercado capitalista periférico, à esfera social, política, cultural e educacional.

Segundo Gentili (1998, p.19), os neoliberais consideram como condição

(...) promover uma profunda reforma administrativa que reconheça que tão-somente o mercado pode desempenhar um papel eficaz na destinação de recursos e na produção da informação necessária para a implementação de mecanismos competitivos meritocráticos que orientem os processos de seleção e hierarquização das instituições escolares e dos indivíduos que atuam nelas. (...) Reduzida à sua condição de mercadoria, a educação só deve ser protegida não por supostos direitos “sociais”, mas pelos direitos que asseguram o uso e a disposição da propriedade privada por parte de seus legítimos proprietários.

Gentili (1998) continua descrevendo as ideologias neoliberais e enfatiza a forma como a “noção de cidadania” é ressignificada frente à revalorização da ação do indivíduo enquanto

⁴⁸ Grifo do autor.

“proprietário” que elege, opta e compete para ter acesso a um conjunto de propriedade-mercadorias, dentre as quais a educação.

Como apontamos, o BM (BIRD) e o BID foram os “condutores” do Consenso de Washington na educação brasileira, na década de 1990, o que aconteceu a partir do estabelecimento de relações com os governos nos processos de descentralização e privatização frente os quais se apresenta como “banco de idéias” com atuação ampla e sistemática em todos os níveis de ensino.

O BIRD e o BID têm influenciado, consideravelmente, a educação em alguns países da América Latina nas últimas décadas. O Brasil é um dos países mais ‘visados e beneficiados’. A cooperação técnica e financeira desses organismos internacionais no Brasil, data do início da década de 70, com a queda do ciclo de acumulação do pós-guerra, do que decorreu uma crise na estrutura da economia e desencadeou uma ingente reestruturação tecnológica e de produção nos países industrializados.

A partir da década de 80, frente ao aumento do endividamento, o BIRD começou a fazer imposições para que a economia brasileira sofresse um ajuste, passando assim a influenciar nas políticas econômicas internas, determinando a estruturação e a definição de políticas legais do Estado, inclusive na área educacional. De acordo com Fonseca (1997, p.46), é a partir da década de 90 que o BIRD

... vem adquirindo expressiva importância no âmbito das políticas públicas brasileiras. Esta evolução pode ser explicada pelo papel que o Banco desempenha junto aos países pobres, como estrategista do modelo neoliberal de desenvolvimento e também como articulador da interação econômica entre as nações, inclusive, para a negociação de sua dívida externa.

Segundo Warde & Haddad (1996), em termos de educação, campo específico de nossa análise, o BIRD e o BID concentram suas linhas de ação nos seguintes Estados brasileiros: nove Estados da região Nordeste, São Paulo, Minas Gerais, Espírito Santo e no Paraná, o Estado alvo desta pesquisa.

Warde & Haddad (1996) colocam ainda que, o BIRD e o BID enfatizam forte e centralmente a educação, que é vista a partir de duas grandes funções: 1) instrumento de redução de pobreza e 2) fator essencial de formação de capital humano, ou seja, para a formação de pessoas “preparadas e adequadas” ao mundo do trabalho dentro dos novos padrões de acumulação e de mercado.

Considerando isso, nos últimos anos da década de 90, as instituições de financiamento, direcionaram o rumo dos investimentos mais especificamente para a educação e a sociedade, em detrimento aos investimentos em infra-estrutura no desenvolvimento econômico como vinha fazendo anteriormente.

Dentre as estratégias do BIRD para reduzir a pobreza, conforme Coraggio (1996, p.85-6), merecem ser citadas as de:

1 – promover o uso produtivo do recurso mais abundante dos pobres – o trabalho – mediante um “eficiente crescimento do trabalho intensivo, baseados em adequados incentivos de mercado, infra-estrutura física, instituições e inovações tecnológicas”, e, 2 – fornecer aos pobres os serviços sociais básicos, em especial saúde, planejamento familiar, nutrição e educação primária.

Das duas características supra citadas, vemos que a segunda justifica a primeira, pois, os serviços sociais básicos, dentre eles a educação são os parâmetros mínimos que dão sustentação à teoria do capital humano, ou, usando um termo mais “moderno” capital social. Investir em educação, nesta que é a propalada “era do conhecimento”, ainda que apenas na educação primária como é apontado acima, é o mínimo que pode fundamentar os financiamentos em questão. Porém, no decorrer da década de 90 as referidas instituições passam a se voltar para o Ensino Fundamental como um todo e também ao Ensino Médio.

Questionamos com Coraggio (1996, p. 86) “... *como alcançar um crescimento baseado em tecnologias de trabalho intensivo quando o modelo informacional de desenvolvimento é justamente um grande eliminador da força de trabalho?*”

O problema reside no fato de que somos um país em “desenvolvimento” que possui um potencial natural e humano visado pelo capitalismo transnacional o que traduz o interesse dos órgãos multilaterais financiadores no Brasil.

Esta não é a única causa da intervenção das instituições multilaterais. No caso do Brasil, por exemplo, e do Estado do Paraná de forma específica, o BIRD e o BID não impuseram os empréstimos. Eles foram “convidados” a realizar os empréstimos, o que as instituições de financiamento impuseram foram as condições a que seriam submetidas às políticas do Estado em decorrência dos empréstimos, as quais foram aceitas e levadas a termo, principalmente no governo Lerner⁴⁹, como veremos, no próximo capítulo.

⁴⁹ Mesmo que as políticas de crédito do BIRD e do BID se autodenominem assistência técnica ou cooperação, é mister ressaltar que tais políticas são na verdade formas de co-financiamentos, pois, o modelo que são feitos os empréstimos são do tipo convencional, implicam em altas taxas de juros e seguem regras inerentes a processos de financiamento comerciais.

Conforme documentos do Grupo BM (BIRD) (s/d, 1990, 1995 e 1999), os níveis de ensino devem ser assim sistematizados:

- Educação Infantil, o BM (BIRD) incorporou a visão da necessidade dos cuidados com a saúde da criança de 0 a 6 anos. Propõe, para população de baixa renda, que os custos de sua oferta sejam assumidos, em parceria, com as ONGs, principalmente, no que tange ao pagamento de pessoal e ao gerenciamento das entidades.
- A Educação Básica⁵⁰, segundo o BM (BIRD), deve ser obrigatória e estendida a toda a população e sua oferta principal deve ser de responsabilidade do setor público⁵¹.
- Ensino Médio é entendido pelo Banco como segundo ciclo do secundário. Deve ser aberto a quem demonstre capacidade para segui-lo. Ou seja, é assegurado a todos que forem julgados capazes, mediante a garantia de bolsas de estudo, pois, sua oferta deve ser feita pelo setor privado.
- No que tange ao Ensino Superior, o BM (BIRD) aponta como espaço de atuação do setor privado, mas propõe um sistema de fundos para bolsas de estudo aos que são capazes, mas que não possuem renda suficiente.

E, para sistematizar os diferentes níveis de ensino, o BM (BIRD) oferece recursos, concepções, conhecimentos e assessorias, preocupando-se inclusive com a governabilidade da reorganização, no que se refere a articulação entre as esferas governamentais dos países e o comando do sistema. Para isso, possui propostas de descentralização, mas com estratégias de controle centralizadas e calcadas na padronização e a partir da montagem de um sistema de avaliação.

Ou seja, o BM (BIRD) vem induzindo o sistema educacional à descentralização, espera-se que a partir da descentralização cada estabelecimento trabalhe melhor, conhecendo a realidade, com insumos educativos eficientes e desmobilizando órgãos como Sindicato de Professores e Associações de Estudantes. Segundo Coraggio (1996), o BM sabe que:

- os recursos privados preencherão a retirada parcial dos subsídios da educação pública;
- que os estabelecimentos devem ser avaliados por seus resultados quanto ao aprendizado dos alunos e por sua eficiência em termos de custo por diploma;

⁵⁰ O BM diz que este nível deve ser composto pelo ensino primário e pelo primeiro ciclo do ensino secundário.

⁵¹ Apesar de que nos documentos são dados exemplos de escolas básicas em que grande parte do custeio é feito através de contribuições da comunidade.

- para incentivar as inovações e a eficiência devem ser introduzidos mecanismos de concorrência por recursos públicos que reproduzam a concorrência no mercado por recursos privados;
- algumas destas regras devem ser aplicadas em todos os lugares;
- é necessário tempo maior de dedicação dos professores ao ensino, ampla oferta de livros didáticos e mais concentração de carga horária nas matérias que desenvolvem habilidades básicas;
- é preciso cobrir dentro da escola certos déficits que prejudicam a aprendizagem, como programas de saúde e nutrição;
- é preciso capacitar professores (de preferência com programas paliativos em serviço);
- reduzir a menos de 40-50 o número de alunos por professor ou aumentar o salário não contribui de forma eficiente para a melhoria da aprendizagem.

Considerando todos estes itens é pertinente a pergunta que Coraggio (1996, p. 101-2) faz: “...se o banco já “sabe”⁵² o que vai nos aconselhar em todos esses casos, que autonomia resta a cada governo no momento de negociar as novas políticas educativas a serem financiadas, e qual a autonomia de cada diretor de escola para selecionar o insumo educativo?”

O BID (1995) considera que o investimento na educação leva a acumulação de capital humano⁵³, o que é fundamental para aumentar o crescimento econômico. Ou seja, coloca a educação como redentora da pobreza e impulsionadora do crescimento sustentável, olhando para o setor econômico, como um fim em si mesmo.

O enfoque economicista se traduz nas políticas educacionais através de prioridades de investimentos na educação, como as linhas de créditos, por exemplo, que propiciam liberdade para os governos estaduais, comunidades ou mercados educacionais atuarem.

Oculto no discurso técnico-economicista do grupo BM (BIRD) e do BID, existe uma ingente falta de conhecimento sobre o sistema educacional e sobre a realidade brasileira, já que os parâmetros que o BM (BIRD) usa para estabelecer as referidas regras em nosso país são os mesmos usados em todos os países subdesenvolvidos. Isso evidencia o

⁵² Grifo do Autor.

⁵³ O capital humano, mais recentemente tem assumido o nome de capital social que, segundo o livro *Comunidade e Democracia: a experiência da Itália Moderna*, de Robert Putnam, 1996; são características da organização social como confiança, inovação e sistematização que contribuem para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas.

desconhecimento das verdadeiras necessidades e peculiaridades do povo brasileiro ou é uma intencional padronização do campo educacional para facilitar o gerenciamento dos empréstimos?

Coraggio (1996, p.102) explicita o viés economicista das políticas educacionais dos referidos Bancos, considerando:

Para enquadrar a realidade educativa em seu modelo econômico e poder aplicar-lhe seus teoremas gerais, o Banco estabeleceu uma correlação (mais do que uma analogia) entre sistema educativo e sistemas de mercados, entre escola e empresa, entre pais e consumidores de serviços, entre relações pedagógicas e relações insumo-produto, entre aprendizagem e produto esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa.

Coraggio (2001) mostra, ainda, que a análise econômica transformou-se na metodologia principal para a definição das políticas educativas, sendo:

- por análise econômica entende-se um método especial de análise, enquadrado na teoria econômica neoclássica, que durante décadas foi objeto de críticas pelas suas limitações para explicar os processos especificamente econômicos.
- o modo economicista com que usa essa teoria para derivar recomendações contribui para introjetar e institucionalizar os valores do mercado capitalista na esfera da cultura, o que vai muito além de um simples cálculo econômico para comparar os custos e benefícios das diversas alternativas geradas do ponto de vista social ou político.
- embora se declare, nesta análise, apenas um ponto de partida e que os governos têm motivações outras para estabelecer suas prioridades educativas, de fato, por razões ainda a determinar, as recomendações específicas e gerais estabelecidas nos documentos do Banco Mundial parecem estar sendo assumidos em críticas por muitos governos da região e do mundo.
- as novas políticas sociais propostas e as da educação em particular não são economicamente sustentáveis e conduzem a novas crises fiscais mas, também, são ineficientes perante os próprios critérios neoclássicos.
- apesar do enfoque cientificista das propostas oficiais do Banco Mundial, não se assume o princípio científico de que estão baseadas as hipóteses sujeitas à refutação; pelo contrário, parece haver antes um afã em continuar construindo exemplos para torná-los plausíveis do que em atender às evidências que as rejeitam.

- o enfoque setorial, apresentado como uma superação do enfoque por projeto, está longe da abordagem integral necessária para pensar e atuar na promoção do desenvolvimento sustentável da sociedade.

Coraggio (2001) finaliza dizendo que vivemos uma época de crise de paradigmas e de grandes incertezas, a gravidade das conseqüências de uma ampla intervenção, equivocada na área educacional deveria evitar o unilateralismo disciplinar e facilitar a criação de um espaço pluralista de busca coletiva.

À forma que tem sido são postas as diretrizes do grupo BM que tem colocado à educação um caráter de dependência cada vez maior, seja pela ajuda ou cooperação financeira⁵⁴ ou por um suporte técnico baseado em hipóteses globais. As diretrizes dos governos neoliberais colocam a educação como redentora da exclusão social.

Há uma crise no sistema escolar, seja ela caracterizada pelos objetivos e finalidades de suas propostas, seja pelos seus procedimentos ou metodologias a serem seguidos. A crise atinge as duas funções sociais principais da escola: a socialização do conhecimento e a construção da cidadania⁵⁵, pois, a escolarização, a partir das premissas do grupo BM, é voltada ao utilitarismo do mercado de trabalho.

Por isso afirma Torres (1996), atualmente na educação predomina a visão de um campo sem especificidade, sem antecedentes nem história. A educação tem sido tratada como órfã de tradição teórica e discussão pedagógica, na qual confluem e interatuam insumos ao invés de pessoas, resultados ao invés de processos, quantidades ao invés de qualidades.

1.3.2. O Engendramento da Globalização e do Neoliberalismo na Legislação e nas Múltiplas Instâncias Educacionais

Marx e Engels, no ano de 1848, no livro Manifesto Comunista, apontavam o engendramento da dimensão educacional no processo de globalização:

Pela exploração do mercado mundial a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e o consumo em todos os países. Para desespero dos reacionários ela retirou a indústria de sua base nacional. (...). Em lugar das antigas necessidades satisfeitas por produtos nacionais, nascem novas necessidades

⁵⁴ Os créditos oriundos do grupo BM constituem pouco mais que 10% da dívida externa do país.

⁵⁵ Função ligada à escola desde o século XVIII (Pinsky, 2003).

que reclamam para sua satisfação por produtos das regiões mais longínquas e dos climas mais diversos em lugar do antigo isolamento de regiões e nações que se bastavam por si próprias, desenvolve-se um intercambio universal, uma universal interdependência das nações. E isto se refere tanto à produção material como a produção intelectual, as criações intelectuais de uma nação tornam-se propriedade comum de todas. A estreiteza e o exclusivismo nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis; das inúmeras literaturas nacionais e locais, nasce uma literatura universal. (MARX E ENGELS, 2002, p.43).

De Marx e Engels há nossos dias, quase dois séculos se passaram e o processo de globalização esta em seu ápice atingindo do Ocidente ao Oriente, de culturas cristãs a islâmicas, ou seja, seu poder nos leva a ressignificar conceitos fundamentais nos quais se apoiavam os horizontes democráticos e políticos que constituíam nossos paradigmas de Estado-Nação. Principalmente, o conceito de cidadania e com ele a democracia, a soberania, o conhecimento e a educação vem sendo ressignificados.

1.3.2.1. Educação, Cidadania e Legislação em Tempos de “Ajustes Estruturais”

Analisar a cidadania no cenário neoliberal considerando a pobreza (histórica e recentemente construída) implica em algumas questões: de qual cidadania falamos? quem é cidadão e quem é não-cidadão?

Das clássicas concepções de cidadania associadas ao habitante da cidade (da Grécia e da Roma antiga) às banalizadas formas de conceber a cidadania no contexto social dualista e nas múltiplas formas de enfocar e “utilizar” a cidadania, a visão que se tem é de que todos somos cidadãos; pois, todas as instâncias, setores ou organizações da sociedade “falam e se colocam” como partícipes da construção da cidadania - dos partidos políticos de esquerda aos partidos mais conservadores, das políticas assistencialistas e de contenção da pobreza as políticas emancipatórias, de políticos corruptos a pessoas justas e solidárias, de ONGs contestatórias a ONGs ou Fundações mercadológicas, de grandes empresas a instituições multilaterais de financiamento; todos se mostram preocupados e envolvidos com a construção da cidadania.

Frente a tantas, paradoxais e inusitadas concepções de cidadania que permeiam a sociedade atual definirmos a seguir a nossa ancoragem teórica-contextual, para isso, partimos de T.H. Marshall (1967, p.63-4) que a divide em três elementos, cidadania:

...civil, política e social. O elemento civil é composto dos direitos necessários a liberdade individual – liberdade de ir e vir, liberdade de imprensa, pensamento e fé o direito a propriedade e o de concluir contratos válidos e o direito a justiça. (...). Por elemento político se deve entender o direito de participar no exercício do poder político, como um membro de um organismo investido de autoridade política ou como um eleitor dos membros de tal organismo. O elemento social se refere a tudo o que vai desde um direito a um mínimo de bem-estar econômico e segurança ao direito de participar, por completo na herança social e levar a vida de um ser civilizado de acordo com os padrões que prevalecem na sociedade. As instituições mais intimamente ligadas a eles são o sistema educacional e os serviços sociais.

O autor (1967) caracteriza os direitos civis⁵⁶ e políticos⁵⁷ como de primeira geração e os direitos sociais como segunda geração; os direitos civis foram conquistados no século XVIII, os direitos políticos no século XIX e direitos sociais no século XX. Cabe ressaltar que os últimos foram alcançados a partir dos movimentos operário e sindical, tais como direito à educação, saúde, trabalho e aposentadoria, dentre outros.

Por mais que T. H. Marshall teve suas concepções criticadas por muitos, consideramos que os elementos apresentados caracterizam a cidadania. Cabe ressaltar que cidadania não é uma definição a-histórica e atemporal, o que significa que seu sentido muda de acordo com a época, com as ideologias, concepções e racionalidades assumidas, por isso, a noção de cidadania se desenvolveu em diferentes fases, como vimos no parágrafo anterior, e continua sendo um construto social.

Considerando as bases do desenvolvimento da cidadania que encontramos em T.H. Marshall (1967) e de que a noção de cidadania depende do contexto em questão, Gentili (2001) e Vieira (2001) nos apontam caminhos possíveis para ampliar a noção de cidadania em nosso tempo histórico – da década de 1990 a este início de milênio. A noção de cidadania deve ser focada como uma condição jurídica, civil, política e social; mas, também, uma condição desejável de superação, que pressupõe determinadas formas perante a conquista e manutenção dos direitos e que considera um conjunto de valores fundamentais colocando no centro as questões sociais e culturais, o que acrescenta a concepção de cidadania uma dimensão mais conflitiva, pois, implica em mudar as representações e percepções dos sujeitos.

Segundo Vieira (2001), num país que possui um regime democrático, a cidadania constitui-se na criação de espaços sociais de luta (movimentos sociais) e na definição de

⁵⁶ Os direitos civis embasam a concepção liberal clássica.

⁵⁷ Os direitos políticos também chamados direitos individuais exercidos coletivamente, foram incorporados à tradição liberal.

instituições permanentes para a expressão política (partidos, órgãos públicos), significando, necessariamente, conquista e consolidação social e política.

Cabe citar, Chauí (1984) e Benevides (2003), quando se referem à cidadania ativa, considerando que existem dois âmbitos da cidadania, a cidadania passiva, outorgada pelo Estado, que se diferencia da cidadania ativa, na qual o cidadão, portador de direitos e deveres, é essencialmente criador de direitos para abrir novos espaços de participação política que é a realização concreta da soberania popular.

Então, não podemos subestimar as conseqüências teóricas e práticas das concepções emancipatórias nas lutas sociais e democratizantes, todavia, temos que considerar um pressuposto básico do marxismo clássico, a contínua luta de classes que move a história e o contraponto hegemônico, as lutas emancipatórias postas, principalmente, pelas racionalidades do capital.

Frente a dualidade sócio-econômica e as múltiplas possibilidades de focar a cidadania, cabe aprofundar as questões do início desse tópico pensando quem são os sujeitos da cidadania ativa no espaço-tempo atual em que o neoliberalismo, como normatizador econômico da globalização tem cometido barbáries à cidadania, e colocado à questão: O lucro ou as pessoas?⁵⁸ A lógica da política neoliberal separa os cidadãos dos não-cidadãos pelo poder de consumo que cada “cidadão individual” possui evidenciando, assim, a falsa universalidade da cidadania.

Por isso, consideramos que o termo cidadania ativa demarca a noção de cidadania necessária à emancipação das maiorias oprimidas e diferencia das concepções demagógicas e ressignificadas presentes nos discursos neoconservadores e neoliberais.

É necessário repensar a cidadania no Brasil atual e seus vínculos com a conjuntura educacional; pois, como aponta Telles (2001), num passado recente as promessas de uma cidadania ampliada desenhavam algo como uma cartografia de questões e inquietações, necessariamente, polêmicas e polissêmicas, que conferiam inteligibilidade aos acontecimentos do presente vivido, figurado, assim, entre o tensionamento legado de uma história autoritária e excludente e os campos do possível que se descortinavam na década de 80.

Com a redemocratização do país começou-se a buscar caminhos, mas dentre os caminhos postos pela modernização, a globalização em seu modelo neoliberal vai sendo

⁵⁸ Título do Livro de Noan Chomsky.

implantada para assegurar a prosperidade do “sistema capitalista transnacional” que surge como o “único” modelo capaz de colocar o Brasil no cenário mundial dos ditos países em desenvolvimento e, para isso, traz consigo um arcabouço econômico, político, ideológico-cultural e educacional que faz com que as pessoas, como nos diz Chomsky (2002, p.27) *“...nem pensem mais em alternativas diferentes das apresentadas pelos poderosos, para os quais isto é uma grande vitória da liberdade e da democracia.”*

Neste contexto, a pobreza aumenta significativamente, como expressa Sposati (apud Telles, 2001), a pobreza torna-se paisagem, é naturalizada pela exacerbada concentração de capital cada vez mais nas mãos de uma pequena minoria, aumentando os não-iguais, os não-cidadãos, que é o lugar no qual a pobreza vira “carência”, a justiça se transforma em caridade, e os direitos em ajuda e o indivíduo tem acesso não pela sua condição de cidadania, mas pela prova de que dela está excluído. É o “mérito da necessidade”⁵⁹.

Mas, como tal mérito esta posto ou justificado na sociedade contemporânea em que os sujeitos sabem que “tem direito a ter direitos?” Como isso é plausível?

Concordamos com Telles (2001), que diz que justificar o Brasil “moderno”, em confronto com o Brasil “real” com a pobreza desmedida que desconcerta, é diferente da iniquidade, porque não pode mais ser expurgada do real, reduzida a um mundo sem nome. As identidades e vozes projetadas por força de conflitos e lutas sociais na dita “modernidade emergente” trouxeram evidências de um sistema de desigualdades, no horizonte de uma sociedade que se fez moderna e promete modernidade - é onde a pobreza inquieta, e aparece como um ponto cego que desafia teorias e modelos de explicação e choca a sociedade - aparece como sinal de atraso, tributo deixado pelo passado que legou ao presente e que envergonha um país que se acostumou a pensar ser o “país do futuro”.

Ainda, segundo a autora, a pobreza mostra o avesso do Brasil que se quer moderno e se espelha na imagem - ou miragem - das luzes do Primeiro Mundo. Assim, a pobreza é transformada em natureza, resíduo que escapou da potência civilizadora da modernização e que ainda tem que ser capturado e transformado em progresso. A pobreza é notada e registrada, mas a notação não frutifica, o real não se constitui como referência cognitiva e

⁵⁹ Grifo nosso.

valorativa. A pobreza transformada em natureza é despojada da dimensão ética e o debate sobre ela aparece dissociado da questão da igualdade e da justiça.

Considerando tal cenário e ao significativo número de brasileiros que se encontram na nova classe social inaugurada pelo neoliberalismo, a qual é formada pelos “cidadãos” que estão atualmente abaixo da linha da miséria; como a classe hegemônica pode explicar tantos direitos para poucos e pouco ou nada para muitos? Explicar? Ora explicar o quê?

Frente à naturalização da pobreza, as diferenças e desigualdades no registro das hierarquias criam a figura do inferior, que tem o dever da obediência, que merece o favor e proteção, mas jamais direitos (TELLES, 2001).

Como coloca Chauí (2001) o neoliberalismo não é uma lei natural nem uma fatalidade cósmica e, muito menos o fim da história. Ele é a ideologia de uma forma histórica particular assumida pela acumulação do capital, portanto, algo que os homens fazem em condições determinadas, ainda que não saibam e que podem deixar de fazer se, tomando consciência delas, decidirem organizarem-se contra elas.

De acordo com Gentili (2001), isso implica em questionar a cultura política e os valores que impregnam as instituições sociais, educacionais, políticas, econômicas e culturais e as subjetividades; em reconceituar solidariedade, a qual tem que ser vista além dos assistencialismos postos pelo Estado mínimo; em pensar uma condição desejável, não apenas como condição jurídica que coincide com o reconhecimento do Estado, mas como condição de superação a partir da concepção valorativa de cidadania que implica em posturas, atitudes e exercício de cidadania.

Partindo das considerações feitas sobre cidadania e tendo-as como base é importante analisar a legislação, que garante o âmbito passivo da cidadania, o que só é possível fazer fidedignamente considerando a educação brasileira, os cenários e perspectivas apontados até aqui, pois a conjuntura educacional atual é decorrente direta das mudanças nos diferentes âmbitos globais que se configuraram no país através de grandes mudanças econômicas e jurídicas-políticas postas pelo capitalismo transnacional, do que resultou na Constituição Federal de 1988, que foi elaborada para atender as novas “demandas” do mercado global e o novo padrão de democracia no Brasil pós-ditadura militar.

⁶⁰O trabalho é um princípio integrador que dá perspectiva de futuro. O não-trabalho leva a resignação ou a violência

Estes dois eventos “teceram o contexto de fundo” da Constituição Federal de 1988 que colocou o país num processo de redemocratização da sociedade demarcado tanto pela dilapidação da capacidade estatal, quanto pelo processo de enfraquecimento da representação e das conquistas sociais, econômicas e políticas do trabalho decorrente do emprego das políticas neoliberais nos países de capitalismo avançado, pois, o governo que sucede à ditadura não rompe com os traços herdados do pacto que o gerou e o caráter conservador se sobrepõe em sua composição, aponta Puglielli Santos (1998).

A autora citando Fernandes diz que não é o governo que pretende impor um “retrocesso”. É a estrutura de classes da sociedade civil sob o capitalismo selvagem que não comporta um “avanço”. As classes dominantes precisam de um Estado forte para preservar a ordem e reproduzir o seu poder real. Somando a isso, o capital estrangeiro e as nações imperialistas, também, temem a “instabilidade política”. O que uniformiza (ou unifica) a convergência no tope em favor de um Estado forte, de uma democracia dócil e instrumental aos mais iguais.

A somatória do conservadorismo do governo pós-ditadura, com a falta de cultura política e democrática, que permeou o Brasil durante as décadas de ditadura militar tornaram o país um cenário propício para o iniciar a implantação jurídico-política do excludente ideário político da globalização – o neoliberalismo que traz em seu bojo poderosas forças descentralizadoras e desmobilizadoras do Estado de bem-estar-social, mas que mantém as características fiscalizadoras necessárias⁶¹ a reconfiguração democrática do Brasil.

Apesar do contexto que a desencadeou, a propalada “Constituição Cidadã” ou “Constituição da Coragem⁶²” apresenta alguns avanços, nos direitos a cidadania e a educação. Não podemos ter visões simplistas a ponto de atribuir à Constituição Federal a potencialidade de desencadear ingentes transformações sociais; ao contrário, é mister esclarecer que a Constituição Federal foi promulgada com o intuito de criar contextos e relações estruturais num processo de “regulação social” capitalista bem definido pela globalização.

Em termos educacionais, a Constituição Federal representa um salto qualitativo considerável em relação à legislação que a antecedia, introduzindo, inclusive, instrumentos

⁶¹ Característica de força do Estado que as classes dominantes necessitam.

⁶² Adjetivos enfaticamente usados pelos Constituintes na época.

jurídicos para garantir seu cumprimento, mas, o acesso, a permanência e os resultados positivos atingidos pelos alunos na escola básica continuam como promessa não cumprida.

Cabe lembrar que a Constituição Federal é uma norma prescrita que aponta o “dever”; é a população que através do conhecimento da legislação vigente de mobilizações, lutas e reivindicações quem pode garantir a implementação do que está prescrito. Ou seja, o povo é que pode fazer com que os princípios norteadores que fundamentam a Carta Magna sejam ou não cumpridos.

Aqui reside um ingente entrave à cidadania no Brasil: a grande maioria da população desconhece os preceitos constitucionais e possui pouca consciência de organização e reivindicação, o que agrava as questões de desigualdade social, econômica, educacional, política e cultural, tornando a cidadania um processo ambíguo, no qual a igualdade prometida e almejada torna-se apenas “legal” e não “real” tornando alguns cidadãos “mais iguais” do que outros nos discursos dominantes e nas práticas cotidianas.

Decorrente das mudanças até aqui apontadas, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394 em dezembro de 1996, a qual foi aprovada após amplas discussões na sociedade civil, e, em especial, na categoria docente⁶³.

Os resultados das discussões, que duraram quase uma década, pouco foram considerados no projeto final escrito pelo então Senador Darcy Ribeiro e sancionado pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso sem nenhuma emenda.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394/96, a intervenção do modelo político neoliberal passou a ser mais forte e legítima. A Lei, em questão, pode ser caracterizada como inócua, já que apenas indica caminhos deixando a possibilidade da educação ser conduzida pela lógica das políticas e/ou visões particularistas dos eventuais ocupantes do poder.

Sobre a elaboração e promulgação da referida Lei de Diretrizes e Bases, Saviani (1997 p.229) enfatiza: *“Uma outra vez deixamos escapar a oportunidade de traçar às coordenadas e criar os mecanismos que viabilizassem a construção de um sistema nacional de educação*

⁶³ Dentre os resultados da sociedade incorporados na versão final da LDB cabe citar a ampliação dos direitos educacionais da população, fato que foi viabilizado através das contribuições do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública.

aberto, abrangente, sólido e adequado às necessidades e aspirações da população brasileira em seu conjunto”.

De acordo com o autor (1997), a LDB/96 apresenta uma “flexibilidade” que submete a educação nacional à falta de transparência das políticas partidárias, as quais não tem, necessariamente, preocupação com uma educação que garanta a cidadania real, mas são vinculadas a interesses econômicos hegemônicos.

A referida Lei apresenta duas frentes principais, mudanças curriculares e avaliação, as quais foram priorizadas pelos neoliberais; a primeira é o meio para garantir suas premissas na escola, em todas os níveis, enquanto a segunda, além de condicionar a primeira, garante sua implantação, já que possui enfoque punitivo principalmente no ensino superior, no qual a interferência é tão forte que pode levar os cursos a fecharem caso não correspondam às suas exigências “de qualidade”.

Para Gentili (1998, p.25)

... a saída que o neoliberalismo encontra para a crise educacional é produto da combinação de uma dupla lógica centralizadora e descentralizadora: centralização do controle pedagógico (em nível curricular, de avaliação do sistema e de formação de professores) e descentralização dos mecanismos de financiamento e gestão do sistema.

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96, de modo dicotômico, garante a centralização pedagógica e a descentralização da educação, o que se origina na concepção global do modelo, partindo da premissa das características do Estado, já que a redução de sua esfera de atuação é um dos imperativos do modelo, aponta Sodré (1998). Disso, surge a necessidade de transferir a âmbitos menores a responsabilidade na execução das políticas que fazem funcionar a sociedade, descentralizando o sistema educacional.

A transferência dá-se aos Estados e municípios e é somada a sugestão do Art. 2º do Título II “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, considerando que “*A educação, dever da família e do Estado (...)*”. Ou seja, transfere aos pais o dever da educação formal (já que a LDB legisla sobre ela) e coloca o Estado com papel secundário na execução da mesma.

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 mostra na concretude da escola que o modelo político neoliberal, que vigorou no Brasil na “Era FHC”, penetrou em todos os âmbitos sociais e se utilizou especificamente da educação formal como um dos mecanismos de controle que embora, como diz Silva (1997), estatal e estatalmente regulamentada não opera, fundamentalmente, através de mecanismos diretos de controle social.

Para Saviani (1997, p.30), a Lei de Diretrizes e Bases é mais uma oportunidade perdida, pois,

(...) a orientação neoliberal adotada pelo governo Collor e agora pelo governo de Fernando Henrique Cardoso vem se caracterizando por políticas claudicantes: combinam um discurso que reconhece a importância à educação com a redução dos investimentos na área e apelos à iniciativa privada e organizações não-governamentais, como se a responsabilidade do Estado em matéria de educação pudesse ser transferida para uma etérea 'boa vontade pública'.

Como o autor, pensamos que a Lei de Diretrizes e Bases 9.394 é mais uma oportunidade perdida, pois, depois de anos de mobilizações e discussões em torno da implementação de uma nova Lei para a educação, esta foi aprovada à surdina, no dia 21 de dezembro de 1996, com uma ínfima participação popular; representando, principalmente, interesses economicistas e particularistas, com a preocupação central de não comprometer orçamentos do mercado e atendo a sua lógica.

As normatizações da Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 trouxeram várias mudanças à legislação educacional buscando abarcar as transformações nacionais e globais através da articulação do sistema educacional com as questões sociais e econômicas, submetendo a educação as “demandas do mercado” e ao equilíbrio fiscal.

As características educacionais da globalização tanto no norteio da Constituição Federal quanto na Lei de Diretrizes e Bases em questão, fazem parte da lógica do capitalismo transnacional para a educação, pois, a educação “precisa” desempenhar seu papel na “nova divisão internacional do trabalho” posta pela globalização.

É de forma mais precisa, aqui, que o modelo político neoliberal é levado ao *ad absurdum* desde a legislação educacional em termos federais até o chão das salas de aula. Tal processo se deu⁶⁴ mediado pela implementação de significativas reformas curriculares em todas as áreas e níveis de ensino, as quais foram viabilizadas através das Diretrizes Curriculares Nacionais, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e/ou dos Referências Curriculares Nacionais⁶⁵.

⁶⁴ É importante considerar que entre 1995 e 2002 o Brasil e o Paraná foram foco das reformas neoliberais. O país, nos dois mandatos do Presidente Fernando Henrique Cardoso e, o Paraná nos dois mandatos do governo Jaime Lerner, o qual posicionava o Estado como pioneiro nas reformas necessárias a reestruturação produtiva em curso no mundo.

⁶⁵ Os RCNs (Educação Infantil) e os PCNs (Ensino Fundamental e Médio) foram uma iniciativa do MEC para propor à Educação Básica a fixação de conteúdos mínimos para todo o Brasil.

1.3.2.2. O Relatório Delors e a Construção Ideológica da Educação como Competência

Se a globalização do capital, norteadada pelo modelo político neoliberal, desencadeou as reformas até aqui analisadas, em termos epistemológicos as mudanças foram inspiradas pelo Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, (Relatório Delors), que foi construído entre os anos de 1993 e 1996.

Segundo o próprio Delors (2002), o relatório foi construído a partir das conclusões da Conferência de Jomtien, em 1990, sobre a educação básica e as necessidades educativas fundamentais. Tal conferência foi promovida pelo BM, pela UNESCO e pelo UNICEF.

Delors (2002, p.13), na apresentação da edição brasileira do relatório, diz que um dos principais desafios intelectuais e políticos para o século XXI, nos países em desenvolvimento, é “...*não negligenciar os motores clássicos de crescimento, em particular o indispensável ingresso no universo da ciência e da tecnologia, com o que isso implica em matéria de adaptação de culturas e de modernização de mentalidades*”⁶⁶.

Os termos que grifamos denunciam o caráter neoconservador⁶⁷ – quando trata da adaptação das culturas e o cunho ideológico neoliberal no que tange a modernização de mentalidades que é colocado tanto no relatório como nas reformas decorrentes deste. Porém, tal caráter está travestido por uma linguagem progressista, inteligível e de fácil assimilação nos contextos e receituários neoliberais para a educação.

O relatório traz como grande “*inovação*”⁶⁸ quatro pilares da educação para o século XXI, que são colocados como respostas “às missões” da educação para a formação de uma sociedade cognitiva, conforme Delors (2002, p.92) aponta:

- 1) Aprender a conhecer: pilar voltado ao “... *aprender a aprender, exercitando a atenção, a memória e o pensamento*”.
- 2) Aprender a fazer: esse pilar contém três tópicos – *Da noção de qualificação à noção de competência; A “desmaterialização” do trabalho e a importância dos serviços entre as atividades assalariadas; O trabalho na economia informal.*

⁶⁶ Grifo nosso.

⁶⁷ Segundo Apple, (2003) os neoconservadores buscam “retornar” a um passado esquecido de padrão de qualidade elevado, disciplina, respeito e “verdadeiro” saber e a capacidade de a própria classe média moldar uma esfera de autoridade no interior do Estado para o seu próprio comprometimento com as técnicas e eficiência administrativa (Grifos do autor).

⁶⁸ Palavra fetiche nos discursos dos adeptos do neoliberalismo e da “sociedade do conhecimento”.

3) Aprender a viver juntos, *aprender a viver com os outros: voltado à descoberta do outro e a tender a objetivos comuns.*

4) Aprender a ser: a educação voltada ao desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade pessoal, espiritualidade. Sendo que por estarmos em um “...*mundo em mudança deve ser dada importância especial à imaginação e a criatividade.*”(p.100)

Numa espécie de busca à “harmonia” do âmbito educacional com os demais âmbitos da globalização, voltado principalmente à regulação dos sujeitos aos novos padrões do mercado, os pilares entraram nos currículos e nos debates da educação básica, subordinando a formação humana às leis do mercado. A participação do BM na Conferência Mundial de Educação para Todos enuncia isso, pois, a preocupação deste é voltada, “*A melhoria das aptidões e da capacidade do trabalhador que é essencial para o êxito econômico numa economia global cada vez mais integrada e competitiva*”. (BM/BIRD, 1995, p.42).

A posição do BM (BIRD) evidencia a predominância da racionalidade instrumental em suas indicações, a qual reduz a relação do homem com o mundo a simples adaptação realista à realidade. (BIHR, 1999).

O capital como eixo central das sociedades globalizadas no momento que se reestrutura, desencadeia “metamorfoses” em todos os demais setores que compõe a sociedade é, pois, como aponta Antunes (2001) citando Mészáros, um modo e meio totalizante e dominante de mediação produtiva, o qual em suas formas convenientemente desenvolvidas subordina estritamente todas as funções reprodutivas sociais.

Para isso, novas e sofisticadas formas de intervenção nos diferentes âmbitos e políticas (públicas) e sociais fazem parte da permanente necessidade de renovação do capital, que neste caso entraram em cena através da Conferência de Jontien, de 1990 e do Relatório Delors, os quais nortearam as reformas na educação básica brasileira, considerando o enfraquecimento do modelo fordista/taylorista de produção e a ascensão do modelo toyotista, ou acumulação flexível.

O modelo de produção fordista/taylorista enfraqueceu a partir do final da década de 1960, início da década de 80, o que aconteceu, segundo Bihl (1999), graças a quatro fatores: diminuição nos ganhos de produtividade, elevação da composição orgânica do capital,

⁶⁹ Grifo do autor.

saturação da norma social de consumo e desenvolvimento do trabalho improdutivo. Isso levou o capital a conceber um nível de desenvolvimento mais elaborado em nome da manutenção e do aumento das taxas de lucro, o que passa a intensificar as metamorfoses do mundo do trabalho.

Podemos dizer, de forma sucinta, que os métodos fordista e taylorista, calcados na divisão do trabalho e na produção em massa: vão, aos poucos, sendo substituídos pelo modelo toyotista que, por sua vez, é baseado em trabalhadores polivalentes e com posturas flexíveis, que sabem utilizar ferramentas flexíveis e, em consequência tornam a produção, também, flexível. Além disso, as empresas passam a trabalhar no foco principal dos produtos, terceirizando os demais componentes para outras empresas.

É um “novo mundo do trabalho”, que exige “novas competências” e ressignifica não só as formas de produção mas, também, a formação do “novo trabalhador”: o trabalhador da economia flexível. Nesse sentido, o BM (BIRD, 1995, p.42) se posiciona “orientando”:

A educação é essencial para o aumento da produtividade individual. A educação geral dota as crianças de habilidades que podem ser mais tarde transferidas de um trabalho para outro, e de instrumentos intelectuais básicos, necessários para a continuação do aprendizado. A educação aumenta a capacidade de executar tarefas normais, de processar e utilizar informações e de adaptar-se as novas tecnologias e práticas de produção.

É um novo cenário que exige um novo trabalhador que possua as características necessárias à economia flexível. A educação, considerada como um subproduto do capital que deve preparar força de trabalho para o mercado é, então, o grande “alvo e local privilegiado”. É, assim, que a Conferência de Jontien e o Relatório Delors tornam-se as bases das reformas que ocorreram na educação básica a partir dos anos 1990⁷⁰.

Tais bases são fundamentadas, epistemologicamente, nas teorias construtivistas e cognitivistas, pois estas possuem fundamentos adaptativos, psicologizantes e instrumentais, propícios aos objetivos da economia flexível.

Na segunda metade da década de 1990, decorrente do contexto de reformas, dos PCNs e das DCNs, entra em cena, efetivamente, a polissêmica noção de “competência”. A noção de competência não é nova, mas seu uso é cada vez mais difundido em discursos nos diferentes âmbitos sociais. Competência é geralmente caracterizada na esfera educativa como noção de saberes e conhecimentos e na esfera do trabalho como qualificação. Tal noção, pode remeter a

⁷⁰ Como veremos no próximo capítulo, no Paraná tais reformas formam mais incisivas porque além do Relatório Delors as reformas se deram através do BM (BIRD) e do BID.

duas perspectivas diferentes e ambíguas, a perspectiva de reprodução da sociedade excludente atual ou a perspectiva utópica, emancipatória e cidadã. Ambas serão consideradas a seguir.

Historicamente, tal noção está ligada de forma mais direta com a reprodução capitalista, pois chega no Brasil graças aos processos de modernização que o país passou a viver no final da década de 1960. No término da década de 70, as preocupações em torno de empregos tornam-se o centro do sistema educativo, o que mantém tal noção presente nos discursos pedagógicos, aproximando as escolas das empresas por meio e a noção de competência que vem para modelar uma realidade social nova.

Nos anos 80, o processo de modernização substitui, pouco a pouco, o perfil dos trabalhadores pelo operador e perito e a noção de competência suplementa o termo qualificação. Mas, é nos anos 90 que a noção de competências resurge de forma intensa norteadas pela lógica do capital transnacional que a caracteriza como um conjunto de conceitos, julgamentos e reflexões voltados à regulação do sistema social, da gestão do trabalho e da formação da força de trabalho. E, a noção de competência passa a ser parte da institucionalização e do processo de desenvolvimento da forma de acumulação flexível do capital.

Para Ramos (2001), a noção de competência manifesta-se sobre as noções de competitividade, habilidade, qualidade; e, no âmbito social, supõe um novo paradigma pós-industrial e pós-moderno.

A operacionalização nas escolas da noção de competência assim entendida, merece destaque a partir da análise de Ropé e Tanguy (2002), onde encontramos dois pontos principais: a) são qualificados de não-competentes ou de incompetentes aqueles que realizam uma tarefa que se presume que para ser bem executada deve-se ter conhecimentos e habilidades necessárias, mas a pessoa não as possui, ou possui de forma incompleta e comete erros; b) são qualificados de sem competência específica aqueles que somente realizam a tarefa.

Tanto na posição de Ramos (2001) quanto de Ropé e Tanguy (2002) está posto que o parâmetro do mercado para a qualidade do ensino evidencia a dominância do pensamento privatista, neoliberal, como matriz central no campo educativo. Exemplo disso, são as políticas que norteiam o ENEN, o SAEB e o Provão que elegem a pedagogia das

competências; assumindo assim, o ideário particularista, individualista e imediatista da mercantilização da educação.

A partir deste viés societário, Ramos (2001) aponta que a noção de competência que resurge nos anos 90 traz como objetivo: responder a necessidade teórica e empírica posta pela realidade situando-se como uma nova mediação da acumulação flexível do capital; aparecendo assim, como fenômeno e como algo que manifesta uma essência produzida pelas relações sociais de produção.

Ramos (2001) diz que no Brasil as políticas educacionais afastam-se do behaviorismo e incorporam a noção de competência com base no construtivismo⁷¹, que é uma metodologia voltada ao estudo do desequilíbrio sistêmico.

Então, em acordo com as políticas neoliberais e o modelo de acumulação flexível ou toyotista, a noção de competência está posta como uma adaptação do comportamento humano à realidade contemporânea; pois, ela está associada à capacidade do sujeito de desempenhar satisfatoriamente, situações de trabalho, mobilizando recursos cognitivos, recursos sócio-afetivos e conhecimentos específicos que lhe forem exigidos.

Como comentamos neste capítulo, podemos observar que a escola é um *locus* privilegiado, usado pela classe hegemônica⁷² como produção e reprodução da sociedade desigual. Por outro lado, a noção de competência, pode ser pensada na perspectiva utópica e cidadã se concebermos o trabalho como transversal e, conseqüentemente, como Antunes (2001), defende: princípio integrador de subjetividades, criador de sociabilidades, como protoforma da práxis social.

As funções da educação básica a partir de tal concepção, tiram de foco o reducionismo da formação para o mercado e passam a ter duas perspectivas, conforme Gramsci (1988): a) numa perspectiva menos excludente passam a formar para o mundo do trabalho; b) e numa perspectiva emancipadora passam a construir a formação de um novo ser social. Porém, esta última perspectiva não está presente nas reformas, é ainda e apenas uma possibilidade a ser construída a partir da compreensão das mudanças sociais e da produção de um novo sujeito, o que implica em mudar o foco. A centralidade do mundo e da educação deve deixar de ser o capital e ser a formação do cidadão.

⁷¹ Base filosófico-epistemológica das DCNs, dos PCNs e dos RCNs.

⁷² O poder hegemônico tem mais consciência do que a categoria docente sobre o poder que a escola exerce na formação humana e no desenvolvimento de uma cultura determinada.

Ou seja, a questão é: “quem são os sujeitos?” Consideramos sujeito quem tem *condições* de fazer sua história e, neste sentido, colocamos como prioridade às “pessoas” não o mercado. Porém, para pensarmos e centrarmos-nos nos sujeitos, “priorizando-os” e para que o que estamos sugerindo, acima, como perspectiva emancipatória e cidadã seja passível de configuração temos que questionar o neoliberalismo, que como normatizador econômico da globalização tem cometido barbáries à cidadania.

Como Paulo Freire (1996, p.14), enfatizamos ... *que **formar** é muito mais do que puramente **treinar** o educando no desempenho de destrezas (...). Daí a crítica permanente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia⁷³.*

Buscamos mostrar, até aqui, as relações existentes no mundo globalizado entre as mudanças sociais, econômicas, jurídicas-políticas, culturais e educacionais. Colocamos em evidência o papel normatizador do modelo político neoliberal, o enfraquecimento do fordismo/taylorismo e a ascensão da forma de acumulação “flexível” para podermos compreender as reformas educacionais na década de 1990 e as novas epistemologias que norteiam os processos educativos para assim, elucidar as relações entre as mudanças na economia capitalista e as reformas educacionais da referida década.

⁷³ Grifos do autor.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO NO PARANÁ NOS DOIS MANDATOS DO GOVERNO JAIME LERNER

“Nos observados que este e um período nitidamente neoliberal no qual a escola publica sofreu muito, período que favoreceu a iniciativa privada. Perdemos na questão pedagógica, antes do governo Lerner tínhamos ainda muito presente nas escolas o Currículo Básico da década de 80, construído após o regime militar, com a implantação do regime democrático, e teimosamente muitas escolas ainda estavam trabalhando com o Currículo Básico. O Currículo Básico dava a dimensão correta de formar o homem integral, o homem não dissociado, o homem pleno, daí ele pode ter uma profissão e com o seu trabalho gerir sua própria existência. Mas acima disso formar uma pessoa feliz, capaz de amar e ser amado. Algumas ainda mantêm as escondidas porque o Currículo Básico foi uma conquista da década de oitenta, mas que no período Lerner foi jogado no lixo. E isto trouxe prejuízo porque se passou a tratar a escola como formadora de mão de obra barata, reduzindo o papel da escola e da educação”.

(Jose Rodrigues Lemos, Presidente da APP/Sindicato)

2.1. ANÁLISE INTRODUTÓRIA AO CAPÍTULO: AS REFORMAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA PARANAENSE.

“Nós não vamos pagar nada. É tudo free. Vamos embora dar o lugar. Pros “gringos” entrar. Esse imóvel está para alugar. Os estrangeiros... eu sei que eles vão gostar”
(Raul Seixas)

Sob a égide da ideologia da globalização, normatizada pelo modelo político neoliberal e com vínculos com o neoconservadorismo e as ideologias pós-modernas, as instituições multilaterais de financiamento: BIRD (BM) e BID, através de empréstimos, redirecionaram a educação básica no Paraná, desde o início de 1990, o que aconteceu, principalmente, nos dois mandatos do governo de Jaime Lerner.

Assim, o presente capítulo apresenta as análises mais diretamente ligadas às instâncias governamentais da pesquisa. Partimos do cenário do Estado do Paraná para avaliar as políticas educacionais da SEED/PR para educação básica do Estado de 1995 a 2002, os seguintes pontos foram considerados: quem produziu as propostas de mudanças, como foram produzidas, quais os participantes dessa produção e em que condições isso ocorreu.

Consideramos a direção, sentidos, significados e objetivos das propostas confrontando-as com o espaço-tempo paranaense em que se processaram, sendo que em todos os aspectos a dimensão e os enfoques dados à cidadania foram observados.

O contexto educacional paranaense, diuturnamente, nos coloca um significativo número de questionamentos. Como trabalhadora da educação inserida em processos de formação e trabalho docente sentimos a necessidade de avaliar as mudanças com o propósito de analisar os caminhos e os descaminhos das políticas para a educação básica e o movimento sindical docente no Estado; para isso, se tornou imperativa compreender as mudanças que se estabeleceram no contexto das políticas educacionais financiadas pelos organismos

multilaterais, como essas mudanças chegaram até as escolas públicas e a sociedade paranaense, as perspectivas ontológicas desencadeadas e suas funções na (des)construção da cidadania no Estado.

2.2. CENÁRIOS NO ESTADO DO PARANÁ

2.2.1. O Cenário Sócio-Econômico

O Estado do Paraná, localizado na região Sul do Brasil, possui, de acordo com o Senso Populacional do IBGE, realizado em 2000, uma população de 9.558.454 habitantes, em uma densidade demográfica de 48 hab/km², sendo que a maior concentração está no meio urbano, com a taxa de urbanização crescente nos últimos anos: em 1980, era 58,6%, em 1991, 73,4%, em 1996, 77,88% e em 2000, 81,42%.

Em 1996, a participação do Paraná no PIB nacional foi de 5,7%, somente menor que São Paulo (35,85%), Rio de Janeiro (12,61%) e Minas Gerais (12,50%). O setor produtivo da economia está dividido em agropecuária, mineração, indústria e serviços.

O setor agropecuário tem crescido, significativamente, mas acompanhado por problemas sociais como concentração de terras e os conseqüentes conflitos fundiários.

De 1970 para cá, estima-se que 1 milhão de trabalhadores rurais e pequenos proprietários perderam seus empregos e sua terra, levando à migração para outras regiões do país e à urbanização crescente. O que vem retendo a população paranaense no Estado é o crescimento da indústria, que tem participação cada vez maior no PIB.

O Paraná é o quinto Estado brasileiro em número de favelas e o sétimo em nível de pobreza. Apresenta um dos piores índices de concentração de terra e de distribuição de riquezas no país. Os 10% mais ricos do Paraná detém 44,48% da renda; 40% dos mais pobres não ficam com mais do que 9,78%⁷⁴.

Atualmente, o Estado do Paraná se encontra numa posição privilegiada para o crescimento econômico, em função da sua localização geográfica vizinha dos países

⁷⁴ Dados obtidos no documento do Comitê Paranaense do Fórum Social Mundial 2002.

participantes do Mercosul, no qual sua participação é cada vez maior. Apesar de atrair investimentos, o Estado fechou o ano de 1997 com um déficit de R\$ 1 bilhão.

O número de estabelecimentos de Ensino Fundamental (dependências administrativas federal, estadual, municipal e particular) diminuiu de 1991 (11.535 - 3.238 urbana e 8.297 rural) para 1996 (9.822 - 3.988 urbana e 5.834 rural), equivalendo a um decréscimo de 14,9% no total, mas o número de matrículas aumentou no mesmo período de 1.734.836 - 1.445.645 urbana e 289.191 rural (1991) para 1.781.853 - 1.584.259 urbana e 197.594 rural (1996), equivalendo a um crescimento de 2,7%.

Entretanto, vale observar o impacto da municipalização no número de matrículas: de 1991 para 1996, a Rede Estadual decresceu 11,2% (equivalente a 111.142 matrículas), enquanto a Rede Municipal cresceu 27,7% (equivalente a 165.087 matrículas). A taxa de aprovação em 1988 de 1^a. a 8^a. série foi de 68,3%, e em 1995, de 73,7%; a taxa de reprovação foi de 15,2% e 13,7%, respectivamente.

Ao contrário do Ensino Fundamental, no Ensino Médio, o número de estabelecimentos aumentou 32,9% no mesmo período: em 1991 eram 703 (690 urbanos e 13 rurais), passando em 1996 para 934 (909 urbanos e 25 rurais). O número de matrículas passou de 236.579 em 1991 (235.470 urbanos e 1.109 rurais) para 400.568 em 1996 (397.395 urbanos e 3.173 rurais), apresentando um crescimento de 69,3%.

Considerando os dados aqui apresentados, com a taxa de analfabetismo funcional que atinge 24,5% da população do Estado⁷⁵, com o IDH, que no Paraná que é 0,786⁷⁶ e com o rendimento domiciliar em salários mínimos: 21,8% da população⁷⁷ ganha até 1 salário mínimo⁷⁸ por mês – o que gera um cenário em que 22% dos paranaenses estão abaixo da “linha da pobreza” e mais de 70% dos Municípios do Paraná tem o IDH inferior ao do Brasil⁷⁹; é possível evidenciar em termos estatísticos o processo de modernização do Estado do Paraná nos últimos anos.

⁷⁵ Já os outros dois Estados da região Sul possuem: Santa Catarina - 18,2% e Rio Grande do Sul -18,1%

⁷⁶ Quanto ao Índice de Desenvolvimento Humano: SC: 0,806 e RS: 0,809 (INEP, 2003).

⁷⁷ Quanto ao rendimento domiciliar em salários mínimos: SC: 17,3% e RS: 17,2% (INEP, 2003).

⁷⁸ Indicadores do INEP, junho de 2003, baseado no senso populacional 2000.

⁷⁹ Dados do Instituto Paranaense de Desenvolvimento Econômico e Social - IPARDES, divulgados no Diagnóstico Social e Econômico do Estado em 2003.

2.2.2. Os governos (eleitos) que precederam Lerner.

Considerando tais dados postos no item anterior, nesse capítulo analisaremos as políticas da SEED/Pr a partir do contexto macro desenhado na primeira parte da pesquisa.

Porém, para pensar a educação no Estado do Paraná, na década de 1990, é necessário destacar, ainda que em linhas gerais, as políticas educacionais pós-ditadura militar, pois, tais políticas representam, como apontamos no capítulo I, dois processos, a redemocratização do Brasil e sua inserção na globalização.

A década de 80 se iniciou com o discurso da abertura política e trouxe, também, o discurso da democratização da educação nos diferentes níveis de ensino.

Esta proposta apontava como características principais o acesso e permanência da população na escola pública e a recuperação da função da escola, como mediadora do conteúdo socialmente produzido para o aluno, o que era o parâmetro de escola de qualidade.

A primeira eleição direta no Estado ocorreu em 1982, José Richa (PMDB) foi eleito e governou até 1986, quando ocorreu a segunda eleição que colocou no governo, a partir de 1987 Álvaro Dias.

Em linhas gerais as políticas educacionais do governo Richa⁸⁰ priorizaram: redirecionar a política educacional considerada insatisfatória em termos qualitativos e quantitativos, oportunizando a retomada do ensino público gratuito⁸¹; redimensionar os recursos humanos do setor oferecendo-lhes melhores condições de trabalho e exigindo maior compromisso político; e, a mais profunda das características objetivada pelo governo: a participação popular o que tornaria a escola aberta e democrática. (Paraná, 1983)

Neste período, segundo Martins (1995), concretizaram-se alguns avanços como a implantação dos NREs (descentralização administrativa); foram redefinidos os critérios de nomeação para o Conselho Estadual de Educação, eliminadas as taxas escolares e realizadas eleições para diretores.

A década de 90 se inicia com o Paraná governado por Álvaro Dias (PMDB). Os pressupostos que nortearam a educação em tal governo estiveram voltados aos seguintes eixos:

⁸⁰ Durante o governo Richa foram fechadas 349 escolas de 1º Grau e 34 escolas de 2º Grau, isso apesar da do crescimento no número de alunos ter atingido 8,5% no 1º Grau e 8,4% no 2º Grau. (Cunha, apud Sapelli, 2003). A autora (2003), aponta que uma das principais causas destas estatísticas foi o êxodo rural.

⁸¹ Na época era significativo o repasse de verbas públicas para escolas privadas.

democratizar o acesso à escola, reordenar internamente o sistema educacional e o terceiro eixo colocava a educação como fator efetivo de mudança social⁸².

A partir de tais eixos, o governo de Álvaro Dias adotou o conceito de escola competente que, segundo Martins (1995), foi colocada como possibilitadora de, em prazos e custos razoáveis, ser capaz de dotar os estudantes das capacidades intelectuais básicas e dos instrumentos de acesso ao saber compatíveis com sua idade e estágio educacional e destacou algumas prioridades como: criação do Currículo Básico de Alfabetização, implantação do CBA⁸³, correção das distorções idade-série, definição de conteúdos básicos para o então 1º e 2º Graus além de ampliar o acesso ao 2º Grau, mudanças no ensino rural e na educação infantil, incentivos a educação especial e ao supletivo.

Os eixos e conceitos envolvidos no segundo governo peemedebista no Paraná traziam em seu bojo a racionalidade administrativa que vai se configurando nas políticas educacionais através do início das discussões e da viabilização da municipalização do ensino da então 1ª a 4ª séries; na valorização da ação dos NREs, das APMs e dos Colegiados das Escolas; na implantação de políticas compensatórias (Tempo-criança, Pró-município, Os Livros Criam Asas, etc.).

Este foi um período significativo, também, para o sindicato docente, pois são deflagradas várias greves que pelas conseqüências marcaram a história do sindicalismo docente no Estado⁸⁴.

Através da análise de conteúdo dos documentos centrais da SEED e das fontes secundárias, aqui citadas, é possível evidenciar que os dois primeiros governos peemedebistas eleitos realizaram mudanças importantes para a época no que tange à reorganização dos sistemas e o alinhamento de conceitos-chaves frente à redemocratização do país, porém, através de tais mudanças, já “plantavam as primeiras sementes” do que se configurou, mais tarde, como Estado Mínimo⁸⁵.

⁸² Em termos de concepção filosófica, os eixos propostos por Álvaro Dias não diferiam substancialmente do que já existia ou havia sido proposto por Richa.

⁸³ O CBA, Ciclo Básico de Alfabetização, colocou para os anos iniciais do Ensino Fundamental (primeiramente nas duas primeiras séries) uma nova metodologia de alfabetização que tinha seu ponto marcante, enquanto política educacional, a não reprovação da primeira para a segunda série.

⁸⁴ É no governo Álvaro Dias que acontece a mais polêmica e violenta greve no magistério paranaense pelo descumprimento do piso salarial estipulado no governo anterior. É um período em que começa o enfraquecimento do sindicalismo docente, o que acontece no Paraná tanto por causas internas ao Estado como pelos reflexos mundiais.

⁸⁵ Principalmente através das várias formas de descentralização e de racionalização instituídas.

Entre 1991 e 1994, governou o Paraná Roberto Requião de Melo e Silva⁸⁶, também, do PMDB. É neste período que começa a se explicitar o caráter político das ideologias inter e transnacionais na educação paranaense.

Houve um fortalecimento no processo de municipalização (em muitos casos tinha um caráter coercitivo), foram dadas medidas de autonomia consentida às escolas, impostos os conselhos escolares, passou-se a valorizar as experiências inovadoras, houve um retrocesso na redemocratização das escolas⁸⁷, altos investimentos na administração, construção do Projeto Político Pedagógico, criação do Plano da Capacitação Docente e o início efetivo das negociações com as Instituições Multilaterais de Financiamento: BIRD e BID.

Das características citadas merecem destaque o Projeto Político Pedagógico e o Plano de Capacitação Docente pelos seus vínculos com a “Construção da Escola Cidadã no Paraná”⁸⁸.

O Projeto Político Pedagógico e a Capacitação dos Docentes são espaços privilegiados se pensados como uma construção histórica da escola e dos docentes, porém durante o governo Requião, pelas concepções pedagógicas, filosóficas e epistemológicas que os conduziram, foram “mais uma oportunidade perdida”⁸⁹.

O documento Construindo a Escola Cidadã (PARANÁ, 1992) explicitou os princípios que norteariam a proposta educacional do governo: consolidação da gestão democrática, estabelecimento de comunicação direta entre a SEED e as escolas e destas com a comunidade, incentivo às escolas para elaboração e execução autônoma dos projetos pedagógicos e criação de um sistema de avaliação permanente do desempenho escolar.

Através das características citadas, o governo Requião se apresentava como uma “nova era na educação” que se fundamentava nas idéias de eficiência e qualidade de ensino. Para isso, o Projeto Político Pedagógico foi apontado como a ousadia da escola em assumir sua auto-gestão. (PARANÁ, 1992).

⁸⁶ Requião concorreu novamente para o governo do Estado em 1998, quando foi vencido por Jaime Lerner que iniciou então seu segundo mandato. Em 2002, Requião venceu no segundo turno das eleições o ex-governador Álvaro Dias e reassumiu o Estado em 2003.

⁸⁷ Atribuído principalmente ao caráter ambíguo das propostas que por um lado centralizavam decisões e por outro, incentivavam a participação da comunidade.

⁸⁸ Destacamos porque somos Supervisora Escolar da Rede Pública do Estado e como tal, vivenciamos a prática pedagógica no “chão da escola” a “construção” em questão.

⁸⁹ Saviani (1997) usa essa frase ao se referir a LDB 9.394/96.

As propostas do governo apontavam que o Estado passaria a imprimir um caráter mais profissional na administração pública, orientado por sólida consciência social, ciente de que estava investido de responsabilidade de identificar, representar e materializar as aspirações da sociedade por melhores condições de vida.

Isso, afirma Mânfió (1993), era canalizado através das preocupações do governo com as transformações que o Estado sofria, não só nos aspectos educacionais mas, também, na transformação que o Estado passava, deixando de ser um Estado predominantemente agrícola.

Estes fatos que vão se consolidando evidenciam a gradativa implantação de formas de “descentralização” do Sistema Estadual de Ensino e que as mudanças educacionais se dão, simultaneamente, as mudanças produtivas. Ou seja, a descentralização, feita em nome da redemocratização do país – termo que por causa da ditadura não se constituiu apenas em um modismo, mas em uma necessidade na década de 80 até meados dos anos 90 – justificou a “autonomia” da escola.

Considerando isso, concordamos com Gonçalves (1994) quando em sua pesquisa sobre políticas educacionais afirma que a autonomia da escola, nos moldes postos, foi apenas uma cortina de fumaça, profundamente atraente e mistificadora para encobrir os propósitos da ofensiva neoliberal de fragilização e de ajuste do Estado nos países de Terceiro Mundo, ao desenvolvimento econômico capitalista em sua fase atual.

Nesta breve caracterização histórica, que destaca os pontos mais significativos das políticas educacionais dos governos do Estado do Paraná pós-ditadura, observamos os (des)caminhos das políticas que conduziram a instituição social “escola”. Políticas que desenvolveram espaços e construíram estratégias que se tornaram definitivas na implementação e sustentação das reformas desenvolvidas nos dois governos de Jaime Lerner.

2.3. OS DOIS MANDATOS DE GOVERNO DE JAIME LERNER

“Jaime Lerner, o governador que vai transformar a educação no Paraná”.
(Frase de um folder da campanha eleitoral de 1994).

2.3.1. Síntese da Trajetória

“Eu sou uma pessoa otimista, destaco o lado positivo das coisas, ao contrário de muitos que não sabem fazer e só criticam e apontam as coisas negativas”.
(Jaime Lerner)⁹⁰

Jaime Lerner iniciou sua carreira política, em 1971, como Prefeito de Curitiba – indicado pela ditadura, cargo que exerceu até 1979. Em 1989, voltou ao cargo, então eleito. Em 1994, foi eleito governador do Estado pelo PDT, filiando-se depois ao PFL. Nas eleições de 1994, elegeu-se no primeiro turno com 54,85% dos votos⁹¹.

Nas eleições de 1998, com a possibilidade de reeleição Jaime Lerner se candidata (ainda pelo PFL) e novamente se elege no primeiro turno, com um percentual de 52,21% dos votos. Nesta eleição o segundo lugar ficou com o ex-governador (hoje novamente governador) Roberto Requião, que perdeu na ocasião 45,91% dos votos.

Na primeira gestão, o Secretário da SEED foi Ramiro Wahrhaftig⁹². Em 1999, no segundo mandato, Ramiro Wahrhaftig assume a Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná, onde fica até 2002.

A SEED é assumida, em 1999, por Alcyone Saliba⁹³ que permaneceu no cargo até setembro de 2002. Nos últimos meses do governo Lerner, a Professora Sueli Seixas⁹⁴ esteve no comando da SEED.

Pela extensão do período em que se manteve no governo, Jaime Lerner conseguiu implementar intensas reformas em todos os setores sociais. A seguir, mapearemos os principais projetos, planos e programas que conduziram as reformas no campo educativo,

⁹⁰ Discurso proferido em abril de 2002, na re-inauguração do C.E. Dom Carlos na cidade de Palmas/PR.

⁹¹ Em segundo lugar, o ex-governador Álvaro dias ficou com 38,55% dos votos, o percentual restante ficou dividido entre outros 5 candidatos.

⁹² Graduado em Engenharia, Mestre em Planejamento Estratégico e Doutor em Gestão Tecnológica.

⁹³ Bacharel em geografia, Mestre em cartografia, PhD em Administração Educacional. De março de 1990 a dezembro de 1999 foi gerente de projetos e líder de equipe do Banco Mundial, sendo responsável direta pelo desenho e supervisão de projetos de investimento nas áreas de Educação e de Ciência, tendo trabalhado no Brasil (Ministério da Ciência e da Tecnologia/PR, MG), Argentina, Venezuela e Uruguai. (Dados obtidos em 26/11/1999, durante pesquisa para Dissertação de Mestrado, junto ao gabinete da secretária).

⁹⁴ Foi também Secretária de Educação de Curitiba num dos mandatos de Lerner na prefeitura, de 1988 a 1992.

iniciando pela análise dos financiamentos externos à educação paranaense, suas influências e conseqüências.

2.3.2. Os Financiamentos Externos das Instituições Multilaterais (BIRD e BID) no Paraná e as Concepções Políticas Norteadoras dos Planos, Programas e Projetos.

“No início do governo Lerner até chegamos a pensar que o ensino público passaria a fazer parte do ranking dos melhores do mundo, porém, no decorrer de sua administração, o que vimos e passamos foram anos de insatisfação e revolta”.
(Sujeito da pesquisa C1)

No primeiro capítulo, quando analisamos as estratégias neoliberais para a educação e o papel do BM (BIRD) e do BID, apontávamos que o interesse de tais bancos em alguns Estados do Brasil decorre do fato de que somos um país em “desenvolvimento”, que possui um potencial natural e humano visado pelo capitalismo transnacional, o que não caracteriza que os empréstimos foram “impostos” pelo BM (BIRD) e pelo BID. O Paraná apresenta determinadas características (que estão sendo apontadas no decorrer do texto) que o coloca como um Estado com possibilidades a receber empréstimos. A partir de tais possibilidades, o Paraná “convidou” os bancos a realizar os empréstimos; o que as instituições de financiamento impuseram foram às condições a que seriam submetidas às políticas do Estado em decorrência dos empréstimos, que foram aceitas e levadas a termo, principalmente no governo Lerner⁹⁵.

Como apontamos, no capítulo anterior, os governos que antecederam Lerner implementaram políticas propícias e alguns contratos para a realização dos empréstimos.

O cenário de realização dos financiamentos que colocaram à educação básica do Paraná políticas neoliberais não aconteceu num processo de “mão-única”; deu-se sim, a partir de um processo em que BIRD e BID financiaram a educação para imprimir a lógica da modernização conservadora e economicista, o que lhes é vantajoso duplamente, pois, além de conduzir as políticas educacionais de acordo com as concepções do mercado necessárias à reestruturação produtiva, o que o BIRD e o BID fazem é investir dinheiro (e o fazem porque,

⁹⁵ Mesmo que as políticas de crédito do BIRD e do BID se autodenominem assistência técnica ou cooperação, é mister ressaltar que tais políticas são na verdade formas de co-financiamentos, pois, o modelo que são feitos os empréstimos são do tipo convencional, implicam em altas taxas de juros e seguem regras inerentes a processos de financiamento comerciais.

antes de tudo, são bancos e esta é a sua finalidade) que retornará a eles com os juros próprios de empréstimos bancários.

Assim, para que se estabelecesse a “modernidade no Estado”, entraram em cena no Paraná as instituições multilaterais de financiamento BIRD e BID⁹⁶, que passam a desenvolver políticas cujo receituário busca combinar as “virtudes do mercado” com os arranjos institucionais para a configuração do Estado Mínimo.

Os convênios com o BIRD e com o BID no Estado do Paraná se iniciaram no governo de Roberto Requião, anterior ao primeiro mandato de Jaime Lerner. A primeira missão chegou no Paraná em dezembro de 1994 e, posteriormente, seguiram-se os convênios, daí no governo Lerner.

Segundo Alcyone Saliba, em entrevista a Revista Gente do Sul (2002, p. 8):

Em 1991⁹⁷, começamos a escolher, no Brasil, Estados que teriam a possibilidade de empréstimos do Banco Mundial para a educação básica. Naquela época estavam na lista o Rio Grande do Sul, o Rio de Janeiro, Minas Gerais, o Paraná, o Nordeste como um grupo, e desta lista longa que construímos, quem realmente conseguiu foi o Paraná e Minas Gerais. Então são os dois Estados que trabalhei (...). Em 1992, comecei a trabalhar mais com o Paraná e, em 1994, quando o governador Jaime Lerner foi eleito no primeiro turno, ele então visitou o Banco Mundial e, pela primeira vez tive uma reunião com ele e com o então secretário de Planejamento Cássio Taniguchi. Nesta reunião me apresentei como gerente do projeto e depois disso vinha ao Paraná a cada três, quatro meses, como é obrigação do cargo que eu ocupava.

A trajetória descrita por Alcyone Saliba é a própria trajetória dos financiamentos das instituições multilaterais em termos de Brasil e de Paraná; uma trajetória marcada por modelos economicistas mágicos e pedagogicamente inconsistentes de mudanças no campo educativo que fez do governo de Jaime Lerner um “...governo marcadamente neoliberal. Como tal buscou a privatização do Estado, em especial na educação. Ele buscou a terceirização e também buscou construir junto com a iniciativa privada, a desconstituição da educação pública”.⁹⁸

O enfoque economicista se traduz nas políticas educacionais através de prioridades de investimentos na educação, como as linhas de créditos, por exemplo que segundo o BID (1995), propiciam liberdade para os governos estaduais, comunidades ou mercados educacionais atuarem. Ou seja, o BID coloca a educação impulsionadora do crescimento

⁹⁶ As instituições multilaterais de financiamento como o BM (BIRD), BID e FMI, estão, rapidamente ocupando espaços que até então era da Organização das Nações Unidas para a Ciência e a Cultura.

⁹⁷ Na época Saliba era assessora do BM.

⁹⁸ Jose Rodrigues Lemos, dados da entrevista.

sustentável, olhando única e exclusivamente para o setor econômico, como um fim em si mesmo.

Para Borón (1995), isto levou nossos governos a seguirem os catecismos das instituições multilaterais de financiamento que com isto destroem a educação e saúde públicas, acentuando as desigualdades sociais, acrescentando a proporção de pobres estruturais e marginais.

No caso do Paraná, segundo o professor Jose Rodrigues Lemos:

O governo Lerner inclusive, foi além da cartilha destes bancos, afirmando de forma irresponsável por exemplo, que para receber recursos do PROEM tinha que acabar com os cursos técnicos-profissionalizantes, o que não está na cartilha dos empréstimos, então eles mentiram e acabaram convencendo a muitas comunidades que, para ter acesso ao dinheiro dos financiamentos não poderia ter a formação concomitante, dissociando o homo fáber do homo sapiens, com isso eliminando e barateando os cursos, porque um curso de nível médio, profissionalizante, concomitante com a educação geral, custa em média 3 vezes mais do que só a educação geral, então ele jogou para a iniciativa privada esses cursos e com isso conseguiu reduzir o custo, a pretexto que o banco não permitia a oferta concomitante, o que era mentira que acabou virando verdade no Estado do Pr⁹⁹.

Como é possível observar, o Paraná foi um dos Estados brasileiros “pioneiros” e o que mais intensamente realizou as reformas “necessárias” às demandas sócio-econômicas da reestruturação produtiva que atingiu a América Latina principalmente na última década, as quais se deram no Estado em nome de uma suposta “modernidade” que foi implementada entre os anos de 1995 a 2002, pois, o Paraná não só seguiu as indicações dos empréstimos, mas, foi além em alguns aspectos privatizantes da educação.

O modelo político neoliberal buscou reduzir as concepções educativas para que estas coubessem no seu modelo político para proceder às reformas necessárias nos contratos de financiamento.

Na visão de Fonseca (1997), da forma como estão postas as diretrizes do BM (que entende de economia, e deve continuar atuando “no setor econômico”), a educação está a cada momento ficando mais dependente, isso por uma ajuda ou cooperação financeira ou por um suporte técnico baseado em hipóteses globais, que os governos neoliberais nos colocam como a proposta redentora da exclusão social.

É neste sentido que concordamos com Therborn (1995, p. 181) quando este afirma: “... o neoliberalismo pertence ao império do mal. Em vários casos, inclusive, podemos calcular o

⁹⁹ Dados da entrevista.

grau de maldade que ele supõe. Isto é, deduzir com os métodos das ciências sociais os custos que acarreta a destruição econômica de nossa sociedade”.

2.3.3. O Plano Principal: Plano de Ação-Gestão

No período em questão, o Estado do Paraná passou por várias experiências de terceirizações e de privatizações¹⁰⁰ na educação, desencadeadas pelo Plano de Ação-Gestão (1995, s/p), também conhecido por ABC que possuía 3 pilares: a) alunos permanecendo com êxito na escola, vivenciando novas e significativas atividades educacionais; b) bons professores em ação num processo de desenvolvimento de competências, mediante valorização profissional, incentivo ao desempenho individual e coletivo; c) comunidade participando efetivamente das decisões junto ao sistema para alcance dos objetivos educacionais.

Destes pilares derivavam oito princípios norteadores que colocam a escola como centro de excelência e responsável pela realização de parcerias, para organizar uma gestão escolar descentralizada, para fazer avaliações, pela valorização profissional através da competência, pela sistematização e acesso a informações, das inovações e da flexibilização dos mecanismos do sistema.

A partir disto, diferentes campos da educação no Estado foram reestruturados através das políticas implementadas pelo Plano de Ação-Gestão, seus programas e sub-programas, que buscavam “fechar o círculo” em torno das mudanças de paradigmas e das ações necessárias à lógica privatista que foram apresentadas como o único “caminho possível”; um caminho que reduziu as concepções educacionais à formação de força de trabalho para suprir as demandas do mercado com redução de custos e controle de qualidade.

Para tanto, o Paraná com as políticas educacionais do período Lerner que focalizaram o discurso da qualidade, da eficiência, da eficácia e as tecnologias educacionais, norteadas pela força do discurso neoliberal e neoconservador, justificam suas ações colocando-as como essenciais à abertura do Estado à modernidade.

¹⁰⁰ Privatizações no âmbito do fornecimento e no do financiamento. (GENTILI, 1998).

O Plano Ação-Gestão foca, também, o aperfeiçoamento do sistema educacional e inspirado nos princípios de colaboração de todos os seguimentos interessados na educação, o plano desenvolve alguns itens, tais como: uma mensagem inicial, como considerar a excelência na educação e para que gestão compartilhada. Em seguida, destaca as ações comuns ao sistema educacional em todas as instâncias que são: descentralização do sistema educacional; valorização do profissional da educação; acompanhamento e apreciação de desempenho; agilização de mecanismos e expansão e diversificação de oportunidades.

E, o último e maior item trata das Ações Diferenciadas por Unidades Administrativo-Pedagógicas da SEED-PR que são: Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, CETEPAR, Programa de Jogos Escolares, Programa do Colégio Estadual do Paraná, Programa Gente da Terra, PRONAICA e Programa de Educação Ambiental.

Graças à preocupação com as mudanças no mundo do trabalho¹⁰¹, é reservado aos avanços científicos e tecnológicos um espaço privilegiado no Plano de Ação-Gestão, o qual visa: “...crescimento equilibrado e harmônico entre o domínio da ciência e da tecnologia e o respeito aos valores humanos e sociais.” Paraná. (1995. p.10)

Dentre as ações do Ensino Médio, os referidos avanços aparecem junto ao item dedicado às propostas curriculares, as quais devem ter “... como princípio à relação Educação Trabalho e Cidadania e considerar o avanço científico e tecnológico nas diversas áreas (com ensino supletivo)”. Idem, (p. 18).

Cabe considerar que faz parte das ações previstas no referido Plano a consolidação do PROEM junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento, pois, como foi citado nesta pesquisa, quando o governador Jaime Lerner assumiu o primeiro mandato os convênios com o BIRD e com o BID já estavam devidamente firmados, cabendo-lhes implementá-los.

As políticas da SEED/PR, até aqui abordadas, vinculadas às instituições multilaterais de financiamento, derivam de dois grandes projetos: *Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná (PQE)* relativo ao Ensino Fundamental, o qual foi financiado pelo Banco Mundial (BIRD), com contrato no valor de US\$ 198.431,200,00, sendo que US\$ 96 milhões são oriundos do BIRD e US\$ 102,431,200,00 como contrapartida do governo do Estado; e o projeto denominado *Programa de Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio (PROEM)*, o qual

¹⁰¹ A maioria dos Colégios da rede estadual que ofertam Ensino Médio receberam um laboratório de informática.

é financiado por recursos do Estado em parceria com o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), orçado em US\$ 222 milhões, dos quais 100 milhões provenientes do contrato do empréstimo e 122 milhões da contrapartida do Estado do Paraná.

Nossa intenção inicial era avaliar os 8 anos das políticas educacionais implementadas pelo Governador Jaime Lerner em dois momentos: num primeiro momento o mandato de 1995 a 1998 e, na seqüência, o segundo mandato de 1999 a 2002. Porém, no decorrer da pesquisa, observamos que isso fragmentaria as análises, já que a maioria dos programas e projetos se iniciaram no primeiro mandato e tiveram continuidade no segundo, assim, optamos por construir as análises por programas/projetos.

2.3.4. O Ensino Fundamental e o PQE - Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná

O Projeto Qualidade no Ensino Público – PQE, fez parte do Plano de Ação da Educação do governo e foi desenvolvido para aprimorar a eficiência do Ensino Fundamental no Paraná. Co-financiado pelo Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), através do Contrato de Empréstimo N° 3766 BR¹⁰².

Para melhor compreensão das racionalidades que conduziram o PQE é importante apontarmos alguns itens do relatório, favorável aos empréstimos, que destacavam: *“a) os testes de diferentes formas de descentralização que o Paraná vinha implantado, entre eles o processo de municipalização, estavam adequados às orientações do BM; b) o sucesso dos empréstimos anteriores feitos pelo BM no Paraná; c) a adoção do CBA¹⁰³”*. Baseando-se nisto, foi construído o PQE com os objetivos e componentes que se seguem, sendo que estes, também, foram inspirados no documento em questão e adequados pela SEED.

Segundo a SEED, o projeto visa melhorar o rendimento escolar entre alunos da escola primária no Estado, definido pelo aumento do aprendizado e pela conclusão da escola primária, através de um pacote de materiais pedagógicos, melhorias na rede física, treinamento de professores e melhorias na administração do ensino (SEED, 2002a).

¹⁰² Foi executado entre 1995 e 2001.

¹⁰³ O Relatório de Avaliação 12699 (BM, 1994 p.21). O CBA – Currículo Básico de Alfabetização foi implementado a partir do final dos anos oitenta e tinha como grande inovação a não reprovação nos anos iniciais do ensino fundamental.

O Documento da SEED/PR (2002a) aponta:

- Os objetivos do PQE foram os seguintes: dar acesso à crianças e professores a quantidades adequadas de material pedagógico; melhorar a eficiência dos professores em sala de aula; dar às crianças de áreas urbanas de baixa renda espaço físico adequado ao aprendizado; suprir os administradores de escolas nos níveis municipal e regional com instrumentos, habilidades e incentivos para que melhorem as práticas de administração e assumam novas responsabilidades; criar maior igualdade entre os sistemas escolares estaduais e municipal em termos de despesas por aluno e de disponibilidade de dados essenciais sobre a educação; aprimorar a qualidade do ensino fundamental, visando melhor rendimento escolar; incentivar o sucesso do aluno em sala de aula, elevando os índices de aprovação e conclusão; aumentar a escolaridade dos alunos de 1ª a 8ª série das escolas públicas das redes estadual e municipal, combatendo a evasão escolar.

- As áreas de atuação: para atingir seus objetivos, com meios e insumos mínimos, visando a potencialização das áreas mais representativas da estrutura educacional, o Projeto se dividiu em cinco linhas de ação, chamada de componentes, que foram orçados pelo BM (BIRD), (1994) da seguinte forma: material pedagógico 38%, treinamento de professores: 14%, melhoria da rede física e aumento de acesso: 38%, desenvolvimento institucional: 9%, Estudos e Avaliação: 1%.

E assim foram organizados pela SEED (SEED/PR, 2002a): 1) Rede Física: uma escola de qualidade precisa de um espaço físico, também, de qualidade. Para a construção de novas escolas e reforma do prédio da SEED, o PQE executou US\$ 39,4 milhões, atingindo 100%, foram construídas 698 salas de aula. 2) Materiais Pedagógicos: além de bem instalados, professores e alunos precisam de livros didáticos, paradidáticos e outros materiais pedagógicos para o desenvolvimento do trabalho escolar. Cerca de US\$ 74,8 milhões dos recursos do PQE foram executados neste componente atingindo 100%. Três subprojetos atuam nesse componente: Módulo Livro Didático - para compra e distribuição de livros; Módulo Escolar - para materiais em diferentes áreas do conhecimento; Módulo Biblioteca - para livros das bibliotecas escolares. 3) Capacitação dos Recursos Humanos da Educação: o Programa de Capacitação Continuada, desenvolvido pela SEED e gerenciado pela Universidade do Professor, é parte essencial do esforço para a melhoria da educação no Paraná. Seu objetivo é aprimorar as competências necessárias ao bom desempenho dos profissionais da educação. Ao

PQE destina o montante de US\$ 69,5 milhões. 4) Desenvolvimento Institucional: a gestão compartilhada exige capacidade administrativa em suas diversas instâncias - escolas, associações de pais e mestres, núcleos e secretaria. Cerca de US\$ 20,2 milhões são destinados a doze subprojetos que são os seguintes: avaliação do rendimento escolar; aquisição de equipamentos de informática; padrões de funcionamento das escolas públicas; acompanhamento gerencial da parceria Estado-município; assessoria técnica e administrativa para os municípios; elaboração e distribuição dos cadernos de gestão; reforma das instalações físicas da Secretaria; reorganização administrativa da Secretaria; prêmio excelência; unidade de coordenação do projeto; auditoria de recursos humanos; aperfeiçoamento do sistema de microfilmagem. A grande meta desse componente era a realização da avaliação do rendimento escolar. 5) Estudos e Pesquisas: o PQE foi planejado para avaliar seu próprio desempenho, em cada um dos seus componentes. Assim, já foram produzidas oito pesquisas para dar suporte à realização de eventos, discussões e intercâmbio de experiências sobre a qualidade de ensino, onde foram aplicados cerca de US\$ 707 mil.

Segundo a SEED, a descentralização na aquisição de materiais didáticos mudou a postura na relação Estado/escolas. A compra acontece por meio das Associações de Pais e Mestres que, ao lado dos diretores das escolas, gerencia os recursos para o que é necessário. Os materiais são adquiridos de duas maneiras: diretamente junto aos fornecedores locais e em eventos especiais promovidos pela Secretaria como na Feira de Livros, realizada no Centro de Capacitação em Faxinal do Céu.

É possível dizer que o PQE foi desenvolvido a partir do raciocínio de que a expansão do sistema desencadeou muitas atribuições ao Estado que se tornou amplo demais inviabilizando a oferta de um ensino de qualidade. Assim, o programa propôs a descentralização das ações, através da consolidação da municipalização e a participação da comunidade na gestão das escolas. Concomitante às descentralizações, propõe o aperfeiçoamento do sistema de informações e do sistema avaliação do desempenho, a definição de padrões de funcionamento para a escola pública e um projeto de premiação das unidades escolares que apresentarem características compatíveis com determinado modelo de gestão a ser divulgado.

O período previsto para a implementação do PQE, inicialmente, foi de 1995 a 2001, mas segundo Mensagem na Assembléia Legislativa do governador Jaime Lerner (2002c), o

PQE se prolongou por sete anos e foi estendido até 2002. Os investimentos superaram a previsão inicial e chegaram a US\$ 22 milhões, devido ao fato que o governo estadual ultrapassou em 25% os recursos de contrapartida do empréstimo, que alcançaram US 128 milhões.

QUADRO Nº - 03 INVESTIMENTOS PQE

ANO	VALOR (R\$)	VALOR (US)
1995	9.326.215,31	9.657.832,38
1996	20.993.702,50	20.983.783,03
1997	79.914.289,24	73.931.670,09
1998	34.469.461,97	29.957.938,10
1999	68.417.030,44	52.949.971,96
2000	26.779.723,86	14.238.321,69
2001	292.973.186,03	224.331.953,19

Fonte: Secretaria da Educação (apud, Estado do Paraná 2002c, p.106)

Ainda, na Mensagem do Governador (2002c), não apenas foi alcançado seus objetivos, mas superou suas metas, conforme aponta o quadro abaixo:

QUADRO Nº 04 – INDICADORES – ENSINO FUNDAMENTAL

CATEGORIA	ÍNDICE/ANO
Atendimento a população em idade escolar (7 a 14 anos)	1995 – 83,5% 2002 – 99%
Taxa de aprovação – séries iniciais	1995 – 78% 2001 – 89%
Taxa de aprovação – 5ª a 8ª series	1995 – 70% 2001 – 81%

Fonte: Mensagem do Governador (2002c, p.106-7)

O governo do Paraná atribuía grande importância ao BIRD. Isto é próprio da lógica neoliberal que coloca a centralidade na educação básica. O Ensino Fundamental, financiado pelo BIRD, é a parte (primeira) da educação básica que vai preparar a força de trabalho para a execução de tarefas simples (ao Ensino Médio cabe a preparação de força de trabalho as tarefas mais complexas) para o aumento da produtividade e a garantia de ampliação do capital.

Quanto a isso o relatório final do PQE, assim se manifesta:

Sem o apoio do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, não teria sido possível realizar esse grande projeto de melhoria do Ensino Fundamental nas escolas públicas do Paraná e, tampouco garantir que todos eles tenham continuidade após o término do projeto. A crença do BIRD na magnitude deste projeto nos honra e nos motiva a continuar em busca dos melhores resultados, para uma escola verdadeiramente pública e participativa (PARANÁ 2002b, p.03).

A escola “pública e participativa” se constrói a partir de empréstimos e de “idéias” de bancos internacionais? Isso parece ambíguo? Essa é, como afirma Frigotto e Ciavatta (2003), a realidade perversa e cínica. Os autores continuam citando Renato Janine Ribeiro dizendo que está é “a sociedade contra o social”, aonde no discurso dos governantes ou dos economicistas a “sociedade” veio a designar o conjunto dos que detêm o poder econômico, ao passo que “social” remete, na fala dos mesmos governantes ou dos publicistas, a “uma política que procura minorar a miséria”¹⁰⁴.

Frigotto e Ciavatta (2003) dizem que isso nos permite entender o protagonismo do BIRD e do BID nas reformas sociais e educacionais da última década. Assim, as demandas e grupos foram quem historicamente estiveram envolvidos com o metabolismo do capital dos centros hegemônicos e foram beneficiados.

2.3.5. O Ensino Médio e o PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná

2.3.5.1. Cenário anterior ao PROEM

Nestes tempos de neotecnicismo, as concepções de escola redentora da sociedade ainda encontram força, colocando a educação como perspectiva de sair da miséria, da instabilidade, da incerteza do futuro e da opressão desenfreada, sendo a garantia de adquirir direitos vivendo uma vida se não agradável, pelo menos aceitável.

Mesmo em plena crise da promessa integradora (GENTILI, 2002), a escola como redentora ainda permeia o Ensino Médio. Isso porque, as Instituições multilaterais de financiamento, impulsionadas pela sociedade tecnológica e pelas mudanças no mundo do trabalho decorrentes dos modelos fordistas e tayloristas, fizeram empréstimos elevados ao Ensino Médio no Estado do Paraná.

¹⁰⁴ Grifos no original.

A partir da idéia de que, se a força de trabalho é o capital que os excluídos possuem¹⁰⁵ essa mesma força, com um mínimo de educação (para a “era do conhecimento”, o Ensino Médio é o parâmetro mínimo), é em muito aumentada, incrementando a capacidade produtiva.

Até a promulgação de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB n.º 9.394/96, tínhamos duas principais situações em termos do então 2º Grau, a primeira, de caráter profissionalizante, decorrente da Lei 5.692/71, tecnicista e pragmática sustentada pela teoria do capital humano.

A partir de então, figuras proeminentes no setor econômico teciam prognósticos de que o Brasil poderia superar o conflito de classes pela via da democratização das atividades educacionais, que possibilitaria a ascensão social dos menos favorecidos. O problema passa a ser individualizado. A idéia era de que todos os brasileiros passariam a ter as mesmas oportunidades e condições de competitividade no mercado. Apesar do discurso, a realidade permaneceu excludente, pois nem todos tiveram acesso a escola e mesmo os que tiveram, nem por isso conseguiram a ascensão social prometida.

O que se esperava, com a Lei 5.692/71, era que a educação assumisse um sentido redentor, ou seja, que a educação redimisse as diferenças sociais, o desemprego e em conseqüência, a exclusão social. Porém, na realidade a referida Lei auxiliou na determinação de formar força de trabalho semipreparada sem concretizar as expectativas de transformação social.

Para Frigotto (1999), o enfoque na teoria do capital humano, deve ser rentável tanto para o indivíduo quanto para o mercado, segundo a qual a educação precisa ter valor de mercado, é a plenitude da ótica instrumentalista e pragmática que está na vertente da adequação ao mercado de trabalho e é desenvolvida a partir dos anos 40 com a criação da rede de escolas técnicas industriais e agrícolas, SENAI e SENAC.

Já que os resultados da Lei 5.692/71 foram estes, em 1982, é promulgada a Lei 7.044, que gera a segunda situação acima citada, uma tentativa de corrigir a Lei de 1971 que atendia os interesses do regime militar e do capitalismo estrangeiro. A partir disso, com a evidente necessidade de reestruturar e expandir tal nível de ensino, o governo do Paraná implementou a reestruturação do ensino de 2º Grau, que contou com a adesão dos professores por áreas de conhecimento e professores consultores ligados a grandes universidades brasileiras e

¹⁰⁵ Capital social.

paranaenses. As discussões se iniciam em 1983, sendo que a partir de 1988 se têm os primeiros resultados e, em 1994, tem-se elaborado uma espécie de currículo para o 2º Grau, sendo que a concepção pedagógica, pelos termos expressos, é histórico-crítica, voltada à formação de cidadãos críticos e partícipes.

Importa observar que as mudanças, mais do que representar a descontinuidade, caminhavam ao encontro de “modismos” que, na década de 1990, foram decorrentes da economia neoliberal que influenciou o campo educacional e que, mesmo sem competência acadêmica e rigor científico, ganharam espaço e aceitabilidade por apresentar formas ou “receitas” facilmente assimiláveis e “práticas” para melhorar a qualidade da educação.

Isso é o que Gentili (1998, p.9) chama de lógica das pedagogias fast foods, a despublicização da escola e a lógica neoliberal de transferir a educação da esfera da política para a esfera do mercado. E, enfatiza: “...devemos prestar atenção não apenas às mudanças que estão acontecendo na estrutura e funcionamento dos sistemas escolares, mas também às transformações radicais que operam nas subjetividades, nos sentidos construídos e atribuídos à educação como prática política”.

2.3.5.2. Documentos que legislam (e que reestruturaram) em nível Nacional o Ensino Médio

Colocamos em evidência os documentos que em termos nacionais desencadearam as mudanças no Ensino Médio, porque este é o nível de ensino da Educação Básica que mais foi visado no que tange à reestruturação produtiva, já que, como aponta o item anterior, a preocupação com o mercado de trabalho tem sido o “foco” principal deste nível de ensino.

a) Constituição Federal: As mudanças atuais no Ensino Médio foram apontadas na Constituição Federal (1988) quando, no inciso II do art. 208, garantia-se como dever do Estado “*a progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio*” .

Em 1996, a Emenda Constitucional n.º 14 modificou a redação deste inciso sem alterar, porém, neste aspecto, o espírito da redação original, inscrevendo no texto constitucional a “*progressiva universalização do Ensino Médio gratuito*” . Com isso, constitucionalmente, o Ensino Médio passa a fazer parte do estatuto de direito de todo o cidadão. O Ensino Médio

deixa de ser obrigatório para as pessoas mas o Estado tem dever de ofertá-lo, numa perspectiva de acesso a todos aqueles que desejarem cursá-lo.

b) **A LDB n.º 9.394/96**, na Seção IV, se refere especificamente ao Ensino Médio e define que sua duração deve ser de três anos, que representa o coroamento da educação básica e consolida a idéia de continuidade.

A LDB/96 deu abertura para uma reforma curricular no Ensino Médio que se preocupe com os avanços da ciência e da tecnologia, que deve estar relacionado ao ensino de cada disciplina. Aponta para a formação para o trabalho e a cidadania, dizendo que o aluno deve se aprimorar constantemente, através de uma formação ética, da independência intelectual e do pensamento crítico.

c) **Documento: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a Reforma do Ensino Médio**: Documento do MEC e da Secretaria de Educação Média e Tecnológica que afirma que o Ensino Médio passa a integrar a etapa que a nação considera básica para o exercício da cidadania, sendo base para o acesso às atividades produtivas, para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos da educação e para o desenvolvimento pessoal.

No documento em questão (1997, p.2), afirma-se: “...*é possível que nas próximas décadas, a educação vá se transformar mais rapidamente do que em muitas outras, em função de uma compreensão teórica sobre o papel da escola, estimulada pela incorporação das novas tecnologias*”. Enfatiza-se que o alvo principal da formação do aluno deve ser a aquisição de conhecimentos básicos, a preparação científica e a capacidade de utilizar diferentes tecnologias relativas às áreas de educação.

Aponta ainda, o crescimento superior a 90% das matrículas entre os anos de 1988 a 1997 no Ensino Médio e vincula esse crescimento às mudanças sociais. A partir disso, conclui que parte dos grupos sociais excluídos, em função do término do Ensino Fundamental, tenham tido oportunidade de continuar seus estudos, ou que nesta última década, esse mesmo grupo tenha compreendido a necessidade da escolaridade, em função das novas exigências do mundo do trabalho. Então, dois fatores concorrem no mesmo grau de importância nas mudanças do Ensino Médio: 1) as mudanças estruturais da revolução do conhecimento, que vem mudando a organização do trabalho e as relações sociais e, 2) a expansão da rede pública que deverá atender padrões de qualidade conforme as exigências desta mesma sociedade.

d) Parecer CEB 15/98 de 01/06/98, do CNE – CEB sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais Para o Ensino Médio: O parecer em questão é extenso e denso. Cabe apontar a contextualização que faz do Ensino Médio no mundo apontando para as transformações aceleradas e para o fato de que esta,

... etapa da escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica. (PARECER CEB 15/98, p.15).

Com essa preocupação o parecer diz esperar que a escola contribua para a formação de “uma cidadania de qualidade nova”, embasada de conhecimentos, informações e “protagonismo responsável”¹⁰⁶.

Outra contextualização que aparece, frente à gravidade do problema, é a situação de miséria alarmante do Brasil. Neste sentido, o parecer reconhece que o Ensino Médio de maioria é ainda um ideal a ser colocado em prática em nosso país, e coloca algo que inclusive nos parece preocupante, “*Para isso será necessário sair do século XIX e chegar ao século XXI suprimindo etapas nas quais, ao longo do século XX, muitos países ousaram experimentar e aprender.*” (Idem, p.18).

O Parecer aponta os seguintes fundamentos do novo Ensino Médio brasileiro: a estética da sensibilidade que deve estimular, “*...a criatividade, o espírito inventivo, a curiosidade pelo inusitado, a afetividade, para facilitar a constituição de identidades capazes de suportar a inquietação, conviver com o incerto, o imprevisível e o diferente*”. (Ibidem, p.21)

O segundo fundamento é a política da igualdade, que inclui o reconhecimento dos direitos humanos e o exercício dos direitos e deveres da cidadania, como fundamento da preparação do educando. No decorrer do texto, reconhece-se que a busca a condição de uma justiça igualitária precisa ir além de oportunidades iguais, e oportunizar tratamento diferenciado visando promover a igualdade entre os desiguais.

O último fundamento citado no Parecer 15/98, (p.25) é a ética da identidade, que possui o ideal do humanismo em tempos de transição, apresenta: “*Educar sob a inspiração da ética é criar as condições para que as identidades se constituam pelo desenvolvimento da sensibilidade e pelo reconhecimento do direito a igualdade a fim de que orientem suas condutas por valores que respondam às exigências do seu tempo*”.

¹⁰⁶ Grifos nossos.

No item subsequente encontram-se as diretrizes para uma pedagogia da qualidade: identidade, diversidade e autonomia. Segundo o teor do documento, é mister que as escolas tenham identidade como instituições de educação de jovens, identidade esta que seja diversificada conforme as características do meio social e da clientela. A diversidade é inspirada na justiça e reconhece que para alcançar a igualdade não bastam direitos iguais. Assim, a diversidade apresentará o tratamento diferenciado no Ensino Médio para contemplar as desigualdades nos pontos de partida dos alunos que requerem diferenças de tratamento como forma mais eficaz de garantir o mesmo ponto de chegada, o qual é garantido pelo ENEM que promove a eficiência e a qualidade através da avaliação.

Na página 35, o Parecer 15/98 apresenta: um currículo voltado para as Competências Básicas, “... *para a compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos do processo produtivo*”. A importância de aprender a aprender e a pensar, a relacionar o conhecimento, a dar significado ao aprendido e a captar o significado do mundo, a fazer ponte entre a teoria e a prática, a fundamentar a crítica e a argumentar baseado em fatos.

Baseando-se nos pressupostos da interdisciplinaridade, da contextualização e da função da escola apontados, o teor do parecer justifica o significado organicamente integrador das duas dimensões do currículo, a Base Nacional Comum e a Parte Diversificada, que não devem provocar ou reforçar as dualidades já existentes.

Esta preocupação se volta inclusive para a questão da Formação Geral e Preparação Básica para o Trabalho dizendo que, por opção doutrinária, a LDB 9.394/96 não dissocia a preparação geral para o trabalho da formação geral do educando, por isso, o parecer enfatiza o tratamento dos conteúdos curriculares no contexto do trabalho, os quais podem ser combinados de muitas e diferentes maneiras para resultar numa organização de estudos adequada a uma escola determinada, pois a escola tem a possibilidade de oferecer, além do Ensino Médio de formação geral, a habilitação profissional (Parágrafo 4º do Art. 36) e preparar para o exercício de profissões técnicas (Parágrafo 2º do Art. 36).

A preparação geral para o trabalho, engloba os conteúdos e competências de caráter geral para a inserção no mundo do trabalho e os que são relevantes e indispensáveis para cursar uma habilitação profissional e exercer uma profissão técnica. Porém, enquanto a duração da formação geral é inegociável, a duração da formação profissional específica será variável, conforme as características do que se está propondo.

O item seguinte do Parecer 15/98 trata da Organização Curricular da Base Nacional Comum do Ensino Médio, o qual é norteado pelos seguintes princípios axiológicos: fortalecimento dos laços de solidariedade e tolerância recíproca, formação de valores, aprimoramento como pessoa humana, formação ética e exercício da cidadania.

Os saberes das Áreas Curriculares ficaram divididos em três: área de Linguagens e Códigos, área de Ciências da Natureza e Matemática e área de Ciências Humanas.

O documento coloca que a tecnologia na educação contemporânea do jovem deve ser contemplada como processo, não se tratando apenas de apreciar ou dar significado ao uso da tecnologia, mas de conectar os inúmeros conhecimentos com suas implicações tecnológicas, recurso que será explorado a cada nucleação de conteúdo. No documento a presença da tecnologia no Ensino Médio remete diretamente as atividades relacionadas à aplicação dos conhecimentos e habilidades constituídas ao longo da educação básica, dando a expressão concreta à preparação básica para o trabalho, já que, a familiarização com os recursos da tecnologia, (o que o documento chama de alfabetização científico-tecnológica), deve ocorrer no Ensino Fundamental.

O último item do parecer se refere à implementação das DCNEM e, o texto é voltado para o momento de transição e para o processo de ruptura do Ensino Médio. O Parecer 15/98 (p.66) considera que é,

Dessa dinâmica entre transição e ruptura vai surgir à aprendizagem com os acertos e erros do passado e a incorporação dessa aprendizagem para construir modelos, práticas e alternativas curriculares, novas, mais adequadas a uma população que pela primeira vez chegará ao Ensino Médio.

Apontam-se ainda, os dois eixos norteadores da LDB 9.394/96, a flexibilidade e a avaliação, enfatizando que o Ensino Médio brasileiro vai ser aquilo que nossos esforços, talentos e circunstâncias forem capazes de realizar.

2.3.5.3. PROEM: o “Novo” Ensino Médio do Paraná

A partir de 1995, com Jaime Lerner assumindo o governo do Paraná, a SEED/PR lança uma apostila intitulada Realidade Atual (1995, s/p), onde são apresentados os seguintes pontos críticos do Ensino de 2º grau paranaense: Limitação da oferta – Sistema Educacional atende

20% da população entre 15 e 19 anos; Oferta pouco diversificada – concentração em contabilidade, magistério e Educação geral – 89% dos alunos; Inadequada utilização da capacidade do Sistema – ociosidade nos períodos diurnos; Baixa eficiência Interna – altas taxas de repetência e evasão; Currículo inadequado para satisfazer as necessidades do mercado de trabalho – baixa eficácia do Sistema; Nível insuficiente de capacitação docente – necessidade de formação, atualização e aperfeiçoamento; e Processo de descentralização da gestão ainda incipiente.

Em contrapartida ao exposto, o governo lançou o PROEM, que segundo a Apostila Resumo do PROEM (s/d), deveria ofertar educação geral de qualidade com preparação básica para a cidadania, para o mundo do trabalho e formação técnico profissional voltada para as demandas da economia do Estado e do mercado. Sendo que a abrangência do programa dar-se-ia de duas formas, através do Ensino Médio, que é um curso de formação geral com duração de três anos, e através do Ensino Pós-Médio¹⁰⁷ – Técnico Profissionalizante – são os cursos modulares de qualificação ou habilitação a serem realizados após o Ensino Médio.

O documento (1996, p.3), supra citado, enfatiza ainda que “...o trinômio eficiência, eficácia e equidade, mais que objetivos, constituem-se em requisitos que devem presidir estrategicamente, as ações propostas no projeto, de modo a proporcionar impactos qualitativos no panorama atual do Ensino Médio.” E, segue-se argumentando sobre o significado e a importância de cada item do trinômio, segundo o qual, a equidade é requisito fundamental para garantir o acesso comum a todos com qualidade, independentemente da origem da clientela, o que não deve ser elemento determinante para o acesso ou não à escola ou para determinar diferenciações seja quanto ao domínio dos conhecimentos, seja quanto às competências a serem formadas, indispensáveis à sociedade contemporânea.

O documento (1996, p. 4), em questão, coloca, ainda, que a qualidade citada, “...deve ser adequada as diferentes clientelas que acessam o Ensino Médio e preparar os estudantes para prosseguimento dos estudos e/ou uma inserção mais competitiva no mercado de trabalho”

Quanto à eficiência, o documento (1996) prevê que é uma condição da eficácia e impõe a otimização de recursos humanos, financeiros e de infra-estrutura. Isso requer um

¹⁰⁷ O BID aponta os *community colleges* - instituições de ensino pós-secundário que oferecem um programa de duração mais curta do que o das universidades como uma das maiores inovações educacionais do século XX.

Sistema de Ensino que supere os índices de repetência e abandono, permitindo maior produtividade do fluxo de matrículas ao mesmo tempo em que se garante a qualidade das aprendizagens. A focalização na educação geral nas três séries do Ensino Médio e a concentração das habilitações em nível Pós-Médio em instituições regionalizadas constitui uma alternativa para garantir distribuição mais eficiente da oferta. Permitiria a organização de unidades escolares de educação geral nas quais a relação aluno/docente seria otimizada, desde que sejam assegurados padrões qualitativos básicos, levando a um melhor uso das instalações físicas, dos recursos didáticos e do pessoal.

E conclui colocando que a eficiência implica em modelos flexíveis, participativos e descentralizados, mais próximo às necessidades dos usuários, fortalecendo-se o nível regional e gerando formas de autonomia escolar. Para isso, as formas de gerenciamento precisam ser modificadas, tendo em conta os custos e os serviços das diversas áreas de apoio ao processo ensino-aprendizagem.

2.3.5.3.1. Estrutura do Programa

O Documento Síntese da SEED (1996, p.15), apresenta a estrutura do PROEM, conforme se explicita no quadro seguinte:

MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO – Insumos para Otimização: Micro-Planejamento; Diagnóstico dos Professores do Ensino Médio (SAE), Adaptação Física e Infra-Estrutura. **Insumos para a Melhoria da Qualidade Educacional:** Desenvolvimento Curricular, Inovações Técnico-Pedagógicas, Produção de Recursos de Aprendizagem, Informática e Softwares Educacionais, Livro Texto, Material Bibliográfico de Referência. **Desenvolvimento de Recursos Humanos:** Capacitação dos Profissionais de Educação, Plano de Carreira e Estatuto do Professor, Incentivos p/ Desenvolvimento da Competência do Professor, Revista Educacional Interativa. **Melhoria da Qualidade p/ Formação dos Professores:** Desenvolvimento Curricular, Regionalização da Oferta p/ Formação de Professores, Infra-Estrutura p/ os Centros educacionais p/ Professores, Informática e Softwares Educacionais.

MODERNIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO TÉCNICA PROFISSIONAL – Regionalização da Educação Técnica Profissional: Modernização curricular, Estudos de Demanda Regional, Infra-Estrutura dos Centros de Educação Técnica Profissional, Informáticas e Softwares Educacionais.

FORTALECIMENTO DA GESTÃO DO SISTEMA EDUCACIONAL – Unidade de Planejamento Estratégico, Sistema de Informações Gerenciais, Sistema de Avaliação Permanente, Unidade de Desenvolvimento de Currículo, Programa Piloto de Autonomia da Escola, Mobilização social e Marketing, Infra-Estrutura Administrativa, Administração do programa –UPG

Pode-se visualizar na estrutura do programa, em questão, que o mesmo é dividido em três subprogramas, os quais foram sendo geridos e executados conforme o organograma a seguir (Documento síntese da SEED, 1996):

QUADRO Nº 5 – ORGANOGAMA DO PROEM

DIREÇÃO SUPERIOR	GERENCIAMENTO	EXECUÇÃO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO	UNIDADE DE COORDENAÇÃO UGP/PROEM	SUPERINTENDÊNCIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO SEED/DESG- Departamento: Ensino de 2º G FUNDEPAR – Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná

Fonte: Documento Síntese da SEED (1996)

De acordo com o Documento, a execução do Programa está a cargo da SEED-PR, através da Superintendência da Educação e do DESG. A FUNDEPAR, em sintonia com o DESG, é responsável pelos projetos, execução, manutenção e fiscalização das obras previstas no Programa. O UGP/PROEM tem a função de assegurar a eficiência e a eficácia dos processos de planejamento, implantação, monitoramento e avaliação das intervenções previstas, em consonância com as normas do agente financiador, BID.

QUADRO Nº 6 – RECURSOS ORÇAMENTÁRIOS PARA O PROEM

Cod.	Categoria	BID	Local	Total	%
1.	Administração e Engenharia		17.711	17.711	8,0
1.1	Administração		12.162	12.162	
1.2	Projeto de Engenharia		3.463	3.463	
1.3	Supervisão		2.086	2.086	
2	Custos Diretos	95.410	80.640	176.050	79,0
2.1	Obras Cíveis	44.300	25.750	70.050	
2.2	Equipamentos	25.200	29.249	54.449	
2.3	Veículos	700	123	823	
2.4	Material Didático e Livros	6.500	8.245	14.745	
2.5	Capacitação	14.015	12.588	26.603	
2.6	Consultores	4.695	4.6	9.380	
3	Custos Recorrentes		18.039	18.039	8,0
3.1	Pessoal		6.192	6.192	
3.2	Incentivos		1.213	1.213	
3.3	Manutenção		10.634	10.634	
4	Inspeção e Supervisão	1.000	-	1.000	1,0
5	Imprevistos	3.590	5.610	9.200	4,0
	TOTAL	100.000	122.000	222.000	100,0
	PERCENTAGEM	45	55	100	

Fonte: Documento Síntese (1996)

Projetos Integrantes do PROEM

Em fevereiro de 1996, a SEPL, o CCPG e o UDP Ensino Médio lançaram a apostila *Projetos Integrantes do PROEM*, com o objetivo de apresentar documentos que justifiquem os projetos previstos, as atividades, os resultados esperados, os custos de implementação de cada projeto e os cronogramas de execução integrante do PROEM.

O documento é dividido em:

Componente 1000 – Oferta do Ensino Médio, que se dividia em:

- Projeto: Reorganização da Oferta
- Projeto Regionalização da Oferta, que se subdivide nos Subprojetos: Concepção dos Centros Regionais; Implementação de Centros Regionais Profissionalizantes; Implementação dos Centros Regionais para Formação de Professores.

Componente 2000 – Desenvolvimento Técnico-Pedagógico, que se dividia em:

- Projeto: Aperfeiçoamento e Inovações Curriculares, que se subdivide nos subprojetos: Avaliação, Reestruturação e Elaboração de Currículos; Concepção Modular na Estrutura e Organização Curricular; Implantação de Informática Educativa e Instrumental no Currículo; Incentivo a Permanência do Aluno no Sistema; Estímulos aos Jovens Empreendedores.
- Projeto Tecnologias Educacionais em Processos Interativos, que se subdivide nos subprojetos: Criação e manutenção da revista Educacional Interativa¹⁰⁸; Produção de Recursos de Aprendizagem no Currículo.

Componente 3000 – Infra- Estrutura, Equipamentos e Materiais, que se dividia em:

- Projeto Melhoria de Unidades de Ensino, que se subdividia nos seguintes subprojetos: o documento omite o nome, porém, é referente às obras de engenharia; Equipamentos, Imobiliário e Materiais¹⁰⁹;

¹⁰⁸ Criação e Manutenção da Revista Educacional Interativa, trata de sua montagem, do cadastramento de experiências inovadoras implantadas, da disponibilização destas experiências a comunidade educacional, da implementação da rede informatizada para suporte da revista, da criação e operacionalização de um comitê técnico de coordenação de redes, da implantação de cursos virtuais de capacitação técnica a Internet, sobre o conceito de demanda “Just in Time” e do estabelecimento de mecanismos que envolvam a sociedade.

¹⁰⁹ Este componente financiou a dualidade no sistema educativo no que se refere às reformas físicas/materiais das escolas, pois, apenas algumas escolas de ensino médio foram beneficiadas com a reforma. O anexo XI demonstra isso através de fotos de dois colégios da mesma cidade, sendo que o Colégio A, localizado no centro da cidade foi beneficiado pelo PROEM e o Colégio B (que oferece os mesmos níveis de ensino e atende número semelhante de alunos), localizado num bairro não foi beneficiado. Tal fato pode ser comprovado ainda se considerarmos que apenas 21 escolas consideradas patrimônio histórico receberam reformas completas como a do Colégio A enquanto muitas outras ficaram ao descaso, como demonstra o anexo XII.

- Projeto Implementação de Unidades Móveis;
- Projeto Melhoria da Unidade Central e Núcleos Regionais de Educação;
- Projeto Melhoria das Unidades de Capacitação, que se subdividia em: CETEPAR; Centro de Capacitação de Faxinal de Céu.

Componente 4000 – Recursos Humanos, dividia-se em:

- Projeto Dimensionamento dos Profissionais da Educação, que se subdividia nos subprojetos: Otimização do Quadro Funcional; Elaboração do Plano de Carreira e Estatuto do Professor;
- Projeto Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação, se subdividia em subprojeto: Capacitação dos profissionais da Educação; Incentivos ao Desenvolvimento da Competência Profissional.

Componente 5000 – Desenvolvimento Institucional, que se divide em:

- Projeto Desenvolvimento de Gestão Escolar, subdividia-se em: Aperfeiçoamento da Estrutura e Métodos de Gestão Escolar; Desenvolvimento da comunidade para participação na Gestão Escolar;
- Projeto Fortalecimento da Direção do Sistema de Ensino, que se subdividia em: Sistema de Avaliação e Retro-alimentação de Políticas Públicas de Ensino Médio e Pós-médio; Sistema de Articulação e Coordenação das Políticas de Regionalização; Gestão de Parcerias;
- Projeto Modernização dos Suportes Técnico-Informacionais da Administração do Ensino que se subdividia em: Desenvolvimento do Sistema de Monitoramento Educacional; Desenvolvimento dos Sistemas de Comunicação de Informação Educacional;
- Projeto 5400 – Gerenciamento do PROEM.

2.3.5.3.2. PROEM e Pós- Médio

Cabe lembrar que os empréstimos do BID para o PROEM vão até 2004; o último dado divulgado que tivemos acesso, até o momento, em termos financeiros do PROEM é:

QUADRO Nº 7 – VALOR DESEMBOLSADO POR SUBPROGRAMA

<i>SUBPROGRAMA</i>	<i>VALOR (R\$)</i>	<i>VALOR (US\$)</i>
<i>Melhoria da Qualidade de Ensino</i>	<i>184.658.131,33</i>	<i>115.354.091,12</i>
<i>Modernização da Educ. Técnica Profissional</i>	<i>270.806,99</i>	<i>207.760,59</i>
<i>Fortalecimento da Gestão do Sist. Educacional</i>	<i>14.570.264,49</i>	<i>9.143.457,16</i>
<i>Contingências</i>	<i>0,00</i>	<i>0,00</i>
<i>Inspeção e Supervisão</i>	<i>1.488.329,90</i>	<i>764.000,00</i>
TOTAL	200.987.532,71	125.469.308,87

Fonte: Mensagem do Governador a Assembléia Legislativa (2002c, p.115)

No decorrer da apresentação dos documentos, das cifras e das análises é possível observar os focos e o norteio principal, voltados ao contexto de mudanças mundiais desencadeadas pelo mercado que tem revalorizado, a função do conhecimento no mundo social e produtivo. Essas mudanças vêm ao encontro das bases institucionais de um novo modelo de organização social, a “sociedade do conhecimento” e de um novo tipo de organização produtiva, a “empresa flexível”.

Para Gentili (1994), a referida revalorização do conhecimento supõe no interior das empresas um processo tendencial de crescimento das qualificações requeridas para o desempenho no trabalho enquanto atividade produtiva de caráter competitivo. Associado a isto, tendem a se generalizar processos que influem no modelo disciplinar exigindo um tipo de trabalhador cada vez mais criativo e de visão e personalidade flexível.

E se está posto isso no interior das empresas, o mercado “necessita”, também, que se coloque no interior da escola, pois, tanto a sociedade do conhecimento quanto à empresa flexível requerem, na visão de Gentili (1994), cada vez mais que a educação seja entendida com o uma esfera de difusão dos novos conhecimentos e da nova disciplina que a sociedade e a empresa necessitam para o desempenho competitivo. Sendo que essas necessidades se impõem pelo processo de globalização da economia em escala mundial.

Assim, a articulação mercado/educação não só é do interesse do mercado, como este impõe que a organização pedagógica do sistema escolar se de em torno das demandas colocadas pelas empresas, as quais atingem tanto aspectos atitudinais quanto cognitivos que nas escolas de Ensino Médio, de acordo com as novas propostas serão trabalhados através das competências e habilidades.

É neste sentido que colocamos que as escolas públicas paranaenses, em especial no Ensino Médio, passaram, durante o governo Lerner, por uma modernização periférica a partir

da reconversão paradigmática e tecnológica voltada a formar o homem competitivo, eficiente, eficaz e flexível para o jogo capitalista transnacional.

A modernização periférica da educação, conduzida por “formas de gerenciamento” que priorizaram as racionalidades do capital, teve através do PROEM um dos grandes implementadores, pois este propiciou, amplamente, a desconstrução dos espaços públicos e tais formas

... favoreceram, as escolas privadas com o PROEM, na medida em que, os 1.080 cursos de nível médio com ensino profissionalizante que funcionavam concomitante com a educação geral, foram reduzidos a 14 cursos de magistério. Esses alunos tiveram que buscar na iniciativa privada e encontraram espaço fugindo dos bancos das escolas públicas, então houve uma redução do número de alunos do ensino médio, favorecendo claro a iniciativa privada.¹¹⁰

Isto se deu graças aos Cursos Pós-Médio, que no Brasil foram uma invenção do governo Jaime Lerner, já que o ensino profissionalizante foi sendo extinto e deixando lugar para a formação geral e “flexível”. O pós-médio foi criado para fazer a função de profissionalizar para o mercado de trabalho, sendo que muitos destes cursos foram para as mãos da iniciativa privada e possuíam enfoque tecnológico, como veremos a seguir.

O caráter neoliberal do pós-médio é explícito: inspirado nos *community colleges* que segundo o BID (2003)¹¹¹ são instituições de ensino pós-secundário que oferecem um programa de duração mais curta do que das universidades – vêm sendo proclamados como uma das maiores inovações educacionais do século 20. Hoje, nos Estados Unidos e na Europa, programas de duração de um e dois anos absorvem pelo menos metade dos formandos de segundo grau e têm tido um papel fundamental na democratização do ensino, atendendo ao problema do desemprego de jovens e à demanda do mercado de trabalho por trabalhadores mais qualificados, dois desafios emergentes em diversos países da América Latina. Entretanto, a região está longe dos países industrializados no desenvolvimento de programas diversificados e de qualidade para a crescente população de estudantes que conclui o segundo grau, grupo que inclui pessoas antes excluídas da educação superior. Além disso, raramente as universidades latino-americanas vêm suas missões como algo que não seja apenas oferecer uma ampla educação acadêmica.

¹¹⁰ Jose Rodrigues Lemos, dados da entrevista.

¹¹¹ Dados capturados no site www.iadb.org/exr/por/ em 22/09/2003.

Ainda, segundo o BID (2003), tal nível de ensino trabalha com currículos que enfatizam conhecimentos e aptidões articulados com as necessidades do mercado de trabalho. A explosão da demanda por cursos de ensino superior independentemente de condições sócioeconômicas na América Latina, junto com a inabilidade de resposta das instituições tradicionais de elite, coloca sérios desafios para os formuladores de política. Embora alguns programas de educação superior de curta duração tenham sido implementados na região, a maioria serve apenas a grupos menos afluentes e influentes politicamente, por isso, freqüentemente eles são prejudicados na distribuição de verbas para o ensino. Educadores e ministérios acabam tendo que batalhar para identificar abordagens inovadoras que compreendam níveis de preço acessíveis e horários flexíveis, bem como ofertas de cursos relevantes e métodos de ensino que combinem as necessidades e capacidades dos estudantes com oportunidades – todas características do modelo do *community college*.

Como enfatizam Castro e García (autores do livro recém-publicado pelo Banco Interamericano de Desenvolvimento – *Community Colleges: A Model for Latin America?*), os *community colleges* preenchem um nicho de mercado distinto e estão voltados para uma clientela diferente daquela das universidades comuns. Eles fornecem qualificações que podem ser aplicadas imediatamente – e recompensadas – no trabalho.

Os cursos pós-médio no Paraná, apesar de serem financiados pelo BID, seguiram as diretrizes de seu “irmão” BM (BIRD) através do documento: *Educación Técnica y Formación Profesional* (1992) que, em sua avaliação, constatou que os alunos egressos do ensino médio tinham dificuldades de arrumar emprego.

Desconsiderando o desemprego estrutural no país, o documento afirmava que os problemas eram: falta de qualidade nos sistemas, mudança na exigência de determinadas habilidades, excesso de oferta de determinados profissionais no mercado e o não atendimento das necessidades do mercado. Além disso, o documento apontava alguns problemas internos das escolas, tais como o reduzido número de alunos por turma, o que elevava os custos; o mínimo vínculo com a comunidade empresarial e ainda, que os alunos que se formavam iam para o ensino superior e não para o mercado de trabalho.

Em concordância com a avaliação o BM (BIRD) (1992), os empréstimos do BID sugeriram a reestruturação do ensino profissional¹¹², na qual o Estado deveria ser apenas o “facilitador”¹¹³, preocupando-se apenas com a defesa do consumidor, pois o Estado estimularia o oferecimento por parte de instituições privadas de capacitação, reduzindo as barreiras de acesso ao mercado educacional. A parte do Estado seria desenvolver um currículo oficial obrigatório. Já, as taxas de matrícula e mensalidades ficariam a cargo de cada instituição, o governo apenas desenvolveria programas de certificação das instituições e de informação aos consumidores a fim de os proteger de práticas abusivas.

O BM (BIRD) (1992) ressalva que só deve qualificar em instituições públicas quando a iniciativa privada não der conta; que seriam nos casos de correção das imperfeições do mercado, captação de recursos externos, compensação de deficiências do setor privado e na melhoria da equidade social, fazendo programas para pobres, mulheres e grupos minoritários.

O documento em questão é abrangente e denso no que tange à ênfase privatizante, como observa até aqui.

A reestruturação do Ensino Médio extinguiu os cursos profissionalizantes, como vimos anteriormente, e seguindo as orientações das instituições multilaterais de financiamento criou o CEEP – Centros Estaduais de Educação Profissional. No Estado foram construídos 16 CEEP, em locais considerados pólos regionais. Os cursos tiveram sua organização curricular por disciplina, os conteúdos, por sua vez, eram organizados em módulos voltados ao desenvolvimento de competências e a estrutura curricular dividida em blocos: 30% para base nacional comum, 40% para a parte diversificada e 30% para a ênfase regional, assim, cumpriam a necessidade dos vínculos com a comunidade empresarial.

2.4. As Principais Reformas

O vocábulo reforma, para Boron (1999), que antes do neoliberalismo tinha um sentido positivo e progressista, foi apropriado e reconvertido num significante que remete a processos de transformações sociais de claro sinal involutivo e antidemocrático, pois, as reformas

¹¹² Apesar de que somente em torno de 10% do financiamento do BID, para o PROEM, foram destinados ao ensino profissionalizante, que a partir de 2000 passou a receber verbas também do Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP).

¹¹³ Grifo Nosso.

impostas à América Latina são contra-reformas orientadas para aumentar a desigualdade sócio-econômica e para esvaziar o conteúdo das instituições democráticas.

Assmann (1998) diz que isso é uma expropriação e uma ressignificação, uma tentativa de imprimir à educação as características da empresa, como um “contrabando ideológico”, sob os termos qualidade/produzitividade/competitividade ou qualidade e criatividade que são os grandes astros e sujeitos no processo educacional, na visão neoconservadora, criou-se uma matriz imagética que é simples em sua banalidade verbal, porém, que contém em si um complexo código ideológico, muito forte, de palavra e imagem, de visão de mundo, através da recitação de termos e expressões auto-validantes, expressões essas que possuem influências decisivas sobre o comportamento humano, criam foros de plausibilidade e força mobilizadora impressionante e fazendo parte da matriz conceitual fundante do neocapitalismo.

O mesmo autor (1998) afirma que esta é a expressão do caráter de mascaramento ideológico do humanismo que enfocada no cliente especial e na desqualificação de propostas alternativas, de cunho socialista desviando a atenção da satisfação das mais elementares necessidades humanas.

Assmann (1998) coloca, também, que é trágica a situação das desigualdades sociais que chegam ao extremo de identificar qualidade com a sofisticação de produtos e serviços para clientes especiais, em detrimento a priorizar o acesso universal de todos os seres humanos a níveis exequíveis de qualidade de vida, democracia e educação.

Dentre as principais reformas ocorridas, entre 1995 e 2002, oriundas e ligadas ao PQE e ao PROEM estão: a formação continuada desenvolvida na Universidade do Professor; as mudanças curriculares; a gestão dos sistemas educativos e os processos de avaliação instituídos que passaremos a analisar agora.

2.4.1. A Formação Continuada da Universidade do Professor e os Reflexos da “Colônia de Férias Esotérico-Pedagógica” – A lógica da Privatização no Campo Educativo

“A Universidade do Professor é o grande projeto do meu governo. Está nele o meu maior orgulho: fazer da educação a grande prioridade do Paraná, desenvolvendo algo essencial ao professor em nosso país: o respeito, o lugar de sujeito na vida nacional [...] Depois de ouvir muitas pessoas pelo mundo inteiro, cheguei à conclusão de que não há projeto igual no Brasil, nem em qualquer outro país do mundo. Ninguém fez nada parecido. (...)”
(Lerner, Paraná, 1996, p.1)

2.4.1.1. A Universidade do Professor em Faxinal do Céu¹¹⁴

Faxinal do Céu (é um distrito do Município de Pinhão, interior do Estado, uma minicidade, a 350 quilômetros a sudoeste de Curitiba) é uma antiga vila residencial que reunia os alojamentos da Companhia Paranaense de Energia Elétrica (COPEL), quando da construção da usina hidrelétrica de Foz do Areia¹¹⁵.

Segundo o sítio www.pr.gov.br/seed/universi (12 de dezembro de 2002), fugindo dos padrões convencionais de reciclagem de professores, a Universidade organiza as propostas de capacitação da Secretaria de Educação. A idéia do projeto é extrapolar os temas de sala de aula e da escola, permitindo que o profissional da educação assuma o seu espaço e sua cidadania na descoberta de novas referências para a prática educacional. Para tanto, a vila foi remodelada e adaptada para receber com conforto cerca de mil pessoas, simultaneamente, em meio ao verde exuberante de uma paisagem bem européia. Ali, professores da rede estadual recebem uma injeção atualizada de conhecimento, cultura, artes, música, literatura e filosofia. Os seminários acontecem em dois auditórios - um para 500 pessoas e outro para 250 - e em seis salas para 90 pessoas cada. Há, ainda, um refeitório com 700 lugares, 270 casas, horto florestal, campo de futebol, igreja, um centro comercial com mercado, vídeo-locadora, papelaria, padaria, banco e algumas lojas e até um circo para atividades de recreação. (PARANÁ, 1996).

A Universidade do Professor aplicou um novo modelo de capacitação, que explorava a imersão, a sensibilização e a emoção coletiva, visando obter transformações comportamentais – como será apresentado mais adiante – e que implicavam, inclusive, na transformação do ambiente e na construção de um novo local onde ocorria a capacitação. Este local é descrito

¹¹⁴ Faxinal do Céu foi a principal instância de formação continuada ou em serviço de professores durante o governo Lerner. Tal instância compunha a Universidade do Professor.

¹¹⁵ Anexo XIII mostra fotos do local.

como um local de celebração, aprazível e envolvente, grandioso e majestoso, propício ao encantamento e de convivência com a natureza. Assim é sempre descrito o Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, especialmente na revista publicitária distribuída aos participantes. (PARANÁ 1996, apud RECH, 1998)

Faxinal do Céu é apontada como uma ilha de efervescência cultural, que está cercada de natureza por todos os lados. A revista *Nova Escola* (1996, n.º 96), dedicou cinco páginas à Faxinal do Céu, sob o título Professor Toma Banho de Cultura no Paraná, em que aparecem dados sobre Faxinal, como o investimento de R\$ 10 milhões nas instalações e mais R\$ 14 milhões a serem gastos, anualmente, com a operação do programa. (Apud RECH, 1998).

Estes números foram, assim, interpretados pelo Professor Jose Rodrigues Lemos:

O governo Lerner gastou bastante em Faxinal do Céu, inclusive transferindo recursos públicos para empresas privadas que não tinham o domínio da educação, em especial da educação pública. Atuavam na gestão empresarial, descolado da educação e ganharam dinheiro fazendo shows, a chamada imersão, o que não trouxe resultados positivos para as escolas públicas do Estado, de modo geral os professores reclamam, reclamam muito daquele período em que não se investiu em nossas escolas e não se investiu no professor. O governo ao investir em Faxinal do Céu não permitiu a atuação de nossas universidades públicas aqui do Estado que tem condições de dar formação¹¹⁶.

Com altos investimentos, desconsiderando as especificidades educativas e as instituições paranaenses, a Universidade do Professor, esteve situada, segundo o documento Os Avanços da Educação no Paraná – 1995/1997. (Informativo Retrospecto, Curitiba, 1997a) dentro do Plano de Ação da SEED. As modalidades de capacitação oferecidas foram : Seminários de Atualização e Motivação; Seminários de Atualização Curricular nas áreas de conteúdos específicos do currículo, de Gestão Escolar e Ações de Suporte ao Currículo; cursos de Especialização e Extensão, em parceria com as Instituições de Ensino Superior e Universidades¹¹⁷. Tais modalidades foram co-financiadas pelo BIRD e pelo governo do Paraná.

O Jornal Educação, n.º 14 (1997), diz que Faxinal do Céu trabalha com a ampliação dos paradigmas para além da escola, a preparação para a mudança, a reflexão sobre a prática de vida, a mudança do ambiente, o tempo e o espaço de troca, o banco de experiências, o monitoramento e a avaliação da capacitação e o estabelecimento de projetos de suporte.

¹¹⁶ Dados da entrevista.

¹¹⁷ As atuações das universidades públicas se deram numa minoria de eventos, o que aconteceu principalmente por que estas não concordavam ou não se adequavam com o modelo im(posto) na UP.

Segundo o documento: Universidade do Professor, dois anos de realizações para a valorização do profissional da educação, (PARANÁ, SEED, 1997), os objetivos da UP eram: Formação integral do profissional da educação, ampliando seu entendimento e sua atuação de cidadão no mundo; educação continuada que estabeleça condições, através da gestão pelo sistema público, para valorização do aprender permanente, nos âmbitos individual e coletivo; análise da realidade educacional contextualizada, mediante descoberta e valorização de experiências que revelam criatividade na intervenção para a mudança da sociedade; superação de falsas dicotomias do paradigma classificatório, ainda vigente na educação; unidade entre sensibilidade, profissionalismo e atualização no compromisso de construção do processo de qualificação teórico-prático e atualização contínua; autonomia do professor como produtor de conhecimento analisando sua prática cotidiana, assumindo a investigação científica, a partir de sua interdependência com múltiplas áreas; adoção do conceito de qualidade como um processo interno à pessoa-profissional que se expressa no coletivo como agente de mudança; sustentação para o projeto coletivo da escola, transformando-a numa comunidade aberta de aprendizagem permanente e avaliação como suporte para o replanejamento que incorpora a dinamicidade do processo vivido.

2.4.1.2. A Lógica da Privatização no Espaço Público: no alvo a formação docente.

O discurso da eficiência, da eficácia e da busca a excelência, passa, conforme os pressupostos neoliberais, pela lógica da privatização que, no campo educacional, se dá de diversas maneiras. Gentili (1998) apresenta algumas formas possíveis de combinação que geram modalidades institucionais diferenciadas, através do cruzamento das variáveis: financiamento/fornecimento – quem paga/quem oferece.

O Estado do Paraná passou por várias experiências de privatização na educação, porém, a experiência da UP é uma das mais “interessantes” formas de privatização de financiamento e de fornecimento, pois parte dos recursos, lá empregados, eram recursos públicos e a outra parte, oriunda das Instituições Multilaterais de Financiamento. Alguns dos Seminários, lá realizados, foram organizados pela própria SEED/PR. A maioria dos seminários foi realizado por empresas privadas, tais como Luna & Associados Consultores de

Empresas S/C, Amana-Key Desenvolvimento e Educação, Conselho Britânico, Centro de Educação para o Desenvolvimento Humano (Arthur Pereira), CORD – Internacional, Instituto Ayrton Senna, Microsoft, Gateway e Tele Centro Oeste Celular, Instituto Rubens Portugal, entre outras.

As modalidades que decorrem das diferentes combinações, apresentam-se em quatro quadrantes:

QUADRO N.º 8 – MODALIDADES DE PRIVATIZAÇÃO DO ENSINO

<i>Quem oferece?</i>	<i>Quem paga?</i>	
<i>Fornecimento pelo setor público</i>	<i>1.1 Escola pública</i>	<i>1.2 Privatizações do financiamento. Formas de delegação do financiamento público aos usuários do sistema, sendo seu fornecimento público</i>
<i>Fornecimento pelo setor privado</i>	<i>2.1 Privatização do Fornecimento: Delegação do fornecimento de serviços educacionais para indivíduos, grupos/entidades privadas, mantendo financiamento público.</i>	<i>2.2 Escolas particulares/Privatização total Formas institucionais que envolvam a delegação total (ou quase total) do financiamento e do fornecimento dos serviços educacionais para indivíduos, grupos ou entidades privadas.</i>

Fonte: Donahue, (apud Gentili 1998, p.76)

Ainda, segundo Gentili (1998, p.77), a modalidade notoriamente mais clara de privatização no campo educacional

vincula-se a delegação da responsabilidade do financiamento estatal para entidades privadas (quadrante 1.2). O Estado vai reduzindo sua participação como agente central na alocação dos recursos destinados ao financiamento dos serviços educacionais, transferindo essa responsabilidade aos próprios indivíduos, às famílias ou às empresas”.

No Estado do Paraná, baseando-nos nos quadrantes colocados por Gentili (1998), podemos enquadrar a experiência da Universidade do Professor em Faxinal do Céu no item 1.2, já que grande parte dos recursos vem das instituições multilaterais, e que alguns dos eventos lá realizados são organizados pela própria SEED (como os Seminários de Apresentação dos Projetos Vale Saber e algumas reuniões de caráter administrativo) e, pode-se, também, enquadrar no quadrante 2.1, pois além de parte dos recursos serem públicos, muitos dos seminários foram realizados por empresas privadas.

Neste processo, dívidas foram sendo contraídas junto às instituições multilaterais e, a cidadania paranaense foi ameaçada, pois, Gentili (1998), considera que a transferência de

recursos públicos para um projeto de gestão privada, no caso da Universidade do Professor, da margem a duas conclusões: mesmo que o governo paranaense enfatizasse a importância do financiamento externo (mediante empréstimos do BM e do BID) recursos destes organismos acabam, virando dívida externa. Conseqüentemente, trata-se, também, de recursos públicos: os cidadãos paranaenses deverão pagar por eles e também pelos juros extorsivos cobrados por essas entidades financeiras.

Em termos educacionais, a questão é: como vincular Faxinal do Céu ou a Universidade do Professor às concepções que temos de Universidade com sua tradicional e imprescindível tríade: pesquisa, ensino e extensão? Como se observa na visão de Gentili (1998, p. 88):

O modelo adotado na Universidade do Professor é emblemático na medida em que sintetiza uma tendência característica das políticas educacionais implementadas pelas administrações neoliberais: replicar no campo pedagógico, experiências formativas ou organizacionais próprias do campo empresarial. Os programas de qualidade total são a clara expressão disto. O raciocínio que justifica semelhante decisão é simplista e enganador: mecanismos de treinamento, avaliação, controle, medição, disciplinamento e estímulo à produtividade que ‘funcionam’ com eficácia no campo empresarial devem funcionar com a mesma eficácia no campo escolar.

Neste sentido, Rech (1998, p.105) diz que as políticas de formação de professores do Estado do Paraná durante o governo Lerner, especialmente os Seminários de Atualização e Motivação realizados na UP em Faxinal do Céu apontam:

Faxinal do Céu é algo mais do que um fenômeno de mídia ou a ruptura de uma política de formação na troca de um governo, repercutindo na vida dos professores. Se estes saem de lá com uma nova visão de mundo e uma nova postura de vida, não podemos afirmar, mas que os seminários deixam influências, todos os indícios indicam que sim.

E, continua: *“Para explicar estas influências, poderíamos afirmar que em Faxinal do Céu adota-se uma fórmula de sucesso fácil - muita emoção e pouca razão – mas isso certamente seria uma simplificação da questão”*. (Apud RECH, 1998).

Isto porque o papel estratégico que a UP assumiu na implantação do neoliberalismo no Estado abarca múltiplas instâncias a partir das mudanças paradigmáticas lá pregadas e do “mundo” apresentado aos professores durante o tempo que lá permaneciam, pois, mesmo nas semanas em que eram oferecidos cursos de cunho pedagógico eram oferecidas oficinas que podemos chamar, de “transcendentais”.

Como supervisora escolar da rede pública, estivemos por duas vezes em Faxinal do Céu: em 1997, na Semana de Práticas Pedagógicas, que reuniu supervisores e orientadores de todo o Estado e, em 1998, na segunda versão do evento citado. Ambos os eventos foram

organizados e administrados pelas universidades estaduais e eram compostos por palestras e oficinas com norteio pedagógico, porém, o caráter de “colônia de férias esotérica” era estampado no local, na organização dos espaços e nos eventos e alternativas complementares, tais como: filmes¹¹⁸, shows de música (violino), grupos de dança, passeios no horto florestal¹¹⁹, etc. A disciplina, pretendia-se rígida, pois, a rotina era: levantar às seis horas da manhã, com um toque de sino, e seguir, no decorrer do dia uma seqüência de atividades que se encerravam às 22h30, com apenas intervalos para as refeições, sempre acompanhadas de música clássica. A hospedagem nas casas, que comportavam quatro pessoas, era feita com o critério de reunir pessoas de diferentes regiões do Estado.

Os cursos oferecidos na UP atingiram além de docentes, alunos, pais e comunidade: Os alunos através de concursos/programas ligados a protagonismo e empreendedorismo juvenil como Juventude Motivada, Vem Ser Cidadão, entre outros. Os pais que compõe a diretoria das APMs das Escolas¹²⁰, sendo que a participação é justificada por serem consideradas o principal canal de participação da comunidade na escola.

A comunidade participava de eventos na UP de uma forma questionável, mas necessária ao norteio privativista que são os “Amigos da Escola”, os quais além de semanas na UP, têm merecido enfoques e projetos especiais no Paraná e estavam presentes nas mais diferentes instâncias escolares tais como doando equipamentos (geralmente usados), alimentação para enriquecer o programa de merenda escolar, material didático/pedagógico, uniformes, material de higiene e limpeza, fazendo palestras (pedagógicas ou não), assistindo aulas para ajudar a manter a disciplina (salas superlotadas geram indisciplina), participando de mutirões de limpeza e de construções entre outros.

No primeiro mandato do governador Lerner, a UP priorizou cursos de Motivação e Auto-Ajuda. Apesar destes manterem espaço privilegiado, no segundo mandato um dos temas amplamente focados foi a gestão e ações de apoio ao currículo.

Abaixo, citamos os eventos e número de participantes, por ano, que participaram de algum tipo de curso/evento na Universidade do Professor – em Faxinal do Céu:

¹¹⁸ Na primeira semana que estivemos presente estava ‘em cartaz’ o filme A Festa de Babette que passa mensagem de que ninguém é pobre que não possa dar de si o melhor para os outros.

¹¹⁹ Inclusive existiam opções, como por exemplo: no final da tarde você poderia ir a uma oficina sobre Projeto Político Pedagógico ou passear no horto florestal. O anexo XIV apresenta foto de um passeio no horto.

¹²⁰ É emblemático o sítio da APM na Internet: <http://celepar7.pr.gov.br/apm/menu/index> (12 de dezembro de 2002) o desenho estampado na página identifica a concepção de APM: pais, literalmente construindo (ou reformando) a escola, com serrotes, martelos, tábuas, escadas...

QUADRO N.º 9 - PARTICIPANTES DE EVENTOS EM FAXINAL DO CÉU

<i>Ano</i>	<i>Número de Participantes</i>
1996	30.218
1997	22.504
1998	36.764
1999	7.823
2000	27.542
2001	31.964
2002	25.163
TOTAL	181.978

Fonte: Paraná (2001 e 2002 c e d)

Como apontamos no início deste tópico, o centro de Capacitação de Faxinal do Céu foi a principal instância de formação docente dentro da Universidade do Professor. Mas, em termos de eventos fora de Faxinal Céu, há os números que, também, são significativos:

QUADRO N.º 10 - EVENTOS ENTRE 1995-2001 EM OUTRAS INSTÂNCIAS DA UP

<i>Ano</i>	<i>Número de Participantes</i>
1995	2.100
1996	3.548
1997	40.486
1998	34.167
1999	1.979
2000	21.243
2001	56.922
TOTAL	160.445

Fonte: Ivania Marini Piton – Pesquisa de Campo

Pelo número e abrangência dos cursos oferecidos pela UP é possível constatar que este foi um dos mais amplos projetos do governo Lerner e era de grande importância para o governador¹²¹, pois a mesma possuía um duplo caráter estratégico na medida que propiciava formação aos docentes, gestores, pais, amigos da escola, etc., ressignificava o trabalho destes.

De todos os eventos realizados pela Universidade do Professor, o exemplo emblemático que melhor caracteriza o norteio da formação docente da UP os Seminários de Atualização e Motivação que aconteceram em Faxinal do Céu.

O Seminário era organizado por empresas privadas de consultoria especializada em recursos humanos e em processos de mudanças, citadas anteriormente.

¹²¹ Inclusive o termo Universidade deve ser de seu agrado, já que criou também a Universidade Livre do Meio Ambiente, que é uma das atrações turísticas de Curitiba e a Universidade do Esporte, a Universidade do Agricultor.

De acordo com o material distribuído pela empresa Luna & Associados¹²², o seminário é dividido em quatro partes: 1) Segmento de Construção Coletiva: voltada às experiências mais significativas no campo do ensino e a solução de problemas, com uma valorização das contribuições individuais, da aprendizagem personalizada e um estímulo para que o professor posicione como agente de mudanças e responsável por elas; 2) Segmento de Integração Cultural: os participantes assistem a filmes, teatro, shows musicais apreciam exposições de pintura e outras artes. O objetivo é, através de um banho cultural, aguçar o espírito crítico e estimular a criatividade, a ousadia, à flexibilidade, dentre outras; 3) Segmento de Qualidade de Vida: valoriza o agente das transformações: o indivíduo, buscava criar uma ponte entre a racionalidade e a intuição, realizando o indivíduo na sua completude. Este segmento é composto por palestras sobre a experiência corporal, a consciência e o agir; o movimento do corpo como fonte de equilíbrio e harmonia; saúde; emoções e relações humanas; o eu e o outro etc. São executados exercícios fonoaudiológicos; sobre a expressão do olhar; a importância do toque; o potencial energético etc.; 4) Segmento Conceitual: voltado a mudar o paradigma clássico - o racionalismo, e fornecer os elementos necessários para que os indivíduos possam enfrentar o desafio dessa “era” conduzidos por outro modelo de explicação da realidade, pois, segundo os materiais são muitos os desafios a serem superados para assegurar a atualização do conhecimento no presente cenário.

Uma das apostilas distribuídas remetia reflexões sobre o momento presente em que o ciclo da vida das idéias, dos modelos explicativos e das tecnologias parecem comprimir-se sendo superados, muitas vezes, não por matrizes conceituais mais abrangentes e inclusivas, mas por verdadeiras rupturas de paradigmas no sentido dado por Thomas Kuhn, que coloca que as mudanças decorrentes, por serem radicais, levam a experiência anterior virtualmente a uma contribuição zero. Porém, justifica o autor, não podemos ignorar a história, nem que mais seja para evitar cometer os mesmos erros, já que temos erros novos para cometer¹²³.

Como é possível observar nas idéias da apostila citada bem como nos demais materiais do seminário são muitas as passagens, citações atividades que evidenciam a negação da razão,

¹²² O Seminário que analisamos foi desenvolvido pela empresa Luna & Associados em 1997. Importa dizer que o material não segue as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), não possui informações como ano ou paginação. Atribuímos o ano de realização do seminário e a paginação conforme se encontrava disposto no material fornecido pela Coordenação de Capacitação de Profissionais da Educação da SEED/PR, durante a pesquisa documental.

¹²³ Seminário de Atualização e Motivação, (1997)

mas um ponto que cabe citar é a transcrição de um mantra sagrado hindu, que é assim explicado na apostila intitulada Seminário de Motivação e Atualização (1997, p.26): *“Entoando o mantra, fazemos uma prece para que dirija nosso intelecto na direção da compreensão correta e ampla de todos esses níveis de realidade (...) fazendo nosso intelecto desabrochar, dispersando as trevas da ignorância, e ampliando a nossa capacidade de compreensão da totalidade”*.

Outras ênfases importantes, apesar de que, menos extremadas aparecem nos materiais trabalhando a visão de futuro e a perspectiva de sucesso e de fracasso. No artigo “A Manifestação Real Segue-se às Idéias”, escrito por Eduardo Luna – um dos sócios da empresa, este defende a idéia de que o pensamento tem o poder de transformar a realidade: *“O simples fato de ter uma idéia e conservá-la na nossa mente, gera uma energia que tenderá a atrair e a criar a forma em questão no plano material”¹²⁴*.

No material supra citado (p. 46-8), Luna diz que o sucesso profissional e pessoal de um indivíduo depende de uma mentalização positiva e não das condições sociais e econômicas que explicam, por exemplo, o desemprego generalizado na atualidade. Em outro artigo do caderno, que possui o título “Dominância Cerebral: explorando a diversidade”, o autor afirma que as diferenças entre os indivíduos são de origem biológica. Explica como o cérebro se divide e demonstra as quatro possibilidades diferentes de ser, de aprender e de trabalhar, assegurando que essas diferenças dependem da preferência individual pela utilização consciente desses quatro modos diferentes, e, se os professores levassem em consideração as diferentes dominâncias cerebrais poderiam evitar vários problemas de aprendizagem.

Transparece através dos trechos citados as estratégias de culpabilização individual do sucesso e do fracasso, a ênfase nas emoções, nos misticismos e esoterismos colocados como “novos paradigmas” capazes de substituir a educação enquanto um construto social e humano.

A ênfase trabalhada nos Seminários de Motivação e Atualização que permeou, também, os demais cursos/eventos da UP¹²⁵, configura as reformas neoliberais no que tange à

¹²⁴ Seminário de Atualização e Motivação, (1997, p. 37).

¹²⁵ Existem vários trabalhos, com análises de temas específicos da educação no Paraná no período Lerner que analisam também o papel da Universidade do Professor, tais como: GENTILI, Pablo (1998). A Falsificação do Consenso. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998. FRANCH, Graciete. Análise do Perfil do Gestor Educacional na “Era Lerner” – o Gestor Pólo em Questão. Dissertação de Mestrado, UNICS/Palmas/PR, 2004. RECH, Pedro Elói. Faxinal do Céu – Universidade do Professor: a redenção dos conceitos de educação e uma ameaça a sua forma pública e democrática. Dissertação de Mestrado. PUC/São Paulo, 1999. DALIGNA, Marta Beatriz dos Santos. Gestão Compartilhada no Paraná:

formação continuada dos docentes, na medida que re-dimensiona e desloca as matrizes conceituais dos professores através de “receitas” individualistas e psicologisantes.

Tais “receitas” são encontradas em qualquer livro de motivação, auto-estima e neurolingüística, as quais são disseminadas em nome de concepções holísticas de educação e de vida, que nada mais são do que parte da ideologia pós-moderna no mais grotesco ponto que assumem os aspectos epistemológicos: a desconsideração dos arcabouços teóricos construídos e sistematizados historicamente.

Assim, frente às facilidades postas para a propalada “ruptura de paradigmas” e as consistentes, mas não necessariamente fáceis formas de construção social de caminhos e projetos que possibilitam um enfrentamento concreto aos problemas, os eventos na UP deixavam implícito que cabia ao professor (individualmente falando) decidir os “paradigmas norteadores” de suas aulas.

Segundo o Professor Jose Rodrigues Lemos, muitos professores optaram por não freqüentar os eventos em Faxinal do Céu, mas,

muitos que foram não gostaram do que viram e assistiram, porque nós não precisamos ficar aprendendo através de manuais de auto-ajuda, isso não interessa a nossa categoria, o que nos interessa são condições concretas em nosso estabelecimento de ensino, condições para que a gente possa comprar, por exemplo, livros. Em Faxinal do Céu diziam muito que a gente deveria ler, que tínhamos que ir ao teatro, que tínhamos que ir ao cinema, entretanto nosso salário não permite que sequer possamos comprar um jornal diário ou revistas, enfim não permite isso¹²⁶.

Como apontamos, anteriormente, houve uma mudança no norteio da UP, o que caracteriza dois momentos. Para a professora Marlei Fernandes de Carvalho o início foi intenso, principalmente

nos dois primeiros anos, pois, desenvolveu nas pessoas um movimento grande de acreditar naqueles pressupostos. Internalizar os pressupostos individuais do neoliberalismo... da culpabilização, de que é possível você resolver os problemas, de que não é culpa de uma estrutura social, mas sim da sua força de vontade e da sua capacidade de resolvê-los. Isso num primeiro momento teve uma intensidade grande em Faxinal do Céu¹²⁷.

A partir do instante que os professores começam a ter consciência dos pressupostos que norteavam Faxinal do Céu no seu amplo contexto: dívidas sendo contraídas junto ao BIRD e ao BID, inconsistência teórico-prática dos seminários e os processos de

mobilização dos Pais para a Qualidade de Ensino ou Descentralização das responsabilidades. Dissertação de Mestrado, UNICS/Palmas/PR, 2003.

¹²⁶ Dados da entrevista.

¹²⁷ Dados da entrevista.

culpabilização, dentre outras características do cenário, chega um instante, que além de muitos se recusarem freqüentar os seminários,

... começaram inclusive resistências lá no local, quando, por exemplo, as pessoas tentavam fazer argumentações, dizer algumas coisas mas, os microfones eram cortados, ali começava a expressão de que 'isso não dá' só um lado fala, só um lado pensa, então as pessoas começaram a se rebelar contra aquela forma única de pensamento que estava posta ali¹²⁸.

O primeiro instante conduziu os processos de formação dos anos iniciais do governo Lerner, em 1998, começam algumas mudanças na UP, pois o cenário era de protestos que aconteceram de formas variadas e causaram um impacto significativo na sociedade como um todo: manifestos e denúncias da APP/Sindicato, análise do modelo por intelectuais paranaenses e de outros Estados denunciado o caráter privativista da UP e os próprios manifestos em Faxinal do Céu¹²⁹ contribuíram amplamente para as mudanças.

Assim, considerando os protestos e a possibilidade da reeleição para o governo do Estado, percebe-se:

Há uma mudança na própria estrutura em Faxinal do Céu, começam a trazer os cursos por área, então há um período em que as pessoas iam para discutir currículo, estratégias. Depois eles pegaram outro segmento da comunidade escolar que foram as APMs, nas federações regionais, isso também foi de forma bastante acentuada, eles quiseram influencia-las também. Já os docentes nesse período iam para lá, **para fazer uma semana de descanso de seu trabalho** e acabou isso, virando uma certa rotina, **vou descansar um pouco, ouvir uma palestra que outra**, mas não que tivesse no período final uma influencia pedagógica para sua formação; já estava bem esvaziado, já era mais a negação do que a própria aceitação do que estava lá¹³⁰.

A fala da professora resume o período dos últimos 4 anos da UP durante o governo Lerner, e, com a reeleição de Lerner, em 1998, em 1999, os eventos são “repensados”, inclusive isso se traduz em números, basta analisar o ano de 1999 nos quadros n. 11 e 12 mas, depois disso, continuam intensos e mais voltados à gestão da escola do que aos seminários de Motivação e Atualização, (estes continuam mas em menor intensidade). Os seminários de gestão aprofundam o viés economicista porque trabalham o modelo de gestão empresarial aplicada a educação como será apresentado neste capítulo, nos tópicos referentes à gestão compartilhada e a avaliação dos sistemas.

¹²⁸ Marlei Fernandes de Carvalho, dados da entrevista.

¹²⁹ Os manifestos em Faxinal do Céu, mesmo individualizados ou por parte de pequenos grupos, causavam impacto: pela coragem dos docentes no enfrentamento, por colocar em 'xeque' a 'eficácia da imersão' e porque tais protestos eram ouvidos por pessoas que pela sua cultura política não são sindicalizados e não lêem literatura de cunho mais crítico.

¹³⁰ Marlei Fernandes, Dados da entrevista. Grifos da entrevistada.

O ideário neoliberal influenciou a formação docente com suas soluções pragmáticas. Durante vários anos desenvolveu eventos em *“Faxinal do Céu que consistiram em trabalhar a auto-estima, mas, auto-estima não se eleva com discursos e com show de pirotecnia. É preciso dar condições de trabalho dignas para o professor na escola onde ele trabalha, isso poderia melhorar a auto-estima.”*¹³¹

Concordamos com o professor Lemos e referendamos com um pensamento de Sader (2003, p. 13), que demonstra como se construiu tal processo:

(...) décadas de hegemonia da desqualificação da teoria permitiram ao mesmo tempo o triunfo do esoterismo e da auto-ajuda como modalidades de leitura mais difundidas – funcionaram como um ersatz para aqueles que não encontram instrumentos para decifrar a realidade. A desmoralização da capacidade de transformação coletiva do mundo levou a auto-analise. A desqualificação dos grandes projetos de apropriação pelo homem da capacidade de ser sujeito da história levou ao esoterismo.

A intensidade disso, no interior das escolas, pode ser observada claramente nas posições assumidas pelos diretores quando perguntado na pesquisa de campo o que a formação na UP representou para a escola/colégio:

7 diretores disseram que os seminários foram **importantes em termos de experiências culturais e de conhecimentos e que isso melhorou a qualidade de ensino.** *“Um nível de qualificação muito bom para os docentes em geral, capacitação esta que levou a estima de quem participou, contagiando assim, para que todos buscassem esta viagem cultural”*¹³². 6 respostas apontam que **não ocorreu a transposição das motivações trabalhadas na UP:** *“Os seminários de auto-estima representaram uma mudança na forma de ver a vida e a educação, acho que nem todos aproveitaram como deveriam e nem repassaram”*¹³³. 4 respostas apontam **problemas pelas formas ‘transcendentais’ dos seminários, negando a importância:** *“Não houve nada pois não houve mudanças na sala de aula, se não foi importante para mudar a mentalidade pedagógica, não significou nada”*¹³⁴. E ainda, *“Não contribui em muito, pois, nossos professores muito pouco quiseram. E os que foram não vieram muito satisfeito, devido ao tempo de duração e a ‘lavagem cerebral’ realizada lá”*¹³⁵. 3 apontam os **âmbitos pessoais que eram trabalhados nos seminários de Atualização e Motivação:** *“Faxinal do Céu foi interessante, se preocupava com os problemas pessoais, nos ajudava a nos encontrar como pessoas e como professores, refletir sobre a vida e buscar em nosso interior muitas soluções”*¹³⁶. **2 sujeitos apontaram que houve maior comprometimento com a qualidade de ensino:** *“Houve cursos em determinadas áreas que oportunizou aos professores experiências de qualidade para trazer aos seus alunos. O problema maior era de convencer professores para ir até lá e ficar uma semana ou mais longe de sua família”*¹³⁷. **2 disseram que representou problemas com a saída dos professores sem colocar substituto.** **1 disse que representou uma nova visão para professores e gestores. 1 pouco distante da realidade. 2 não responderam**¹³⁸.

¹³¹ Jose Rodrigues Lemos, dados da entrevista. Grifo nosso.

¹³² Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 12.

¹³³ Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 13.

¹³⁴ Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 11.

¹³⁵ Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 21.

¹³⁶ Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 17.

¹³⁷ Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 14.

¹³⁸ Grifo nosso.

Novamente temos a comprovação do esvaziamento pedagógico que existiu nos cursos em Faxinal do Céu através das formas postas, mesmo quem disse que os cursos foram bons colocam os âmbitos individuais e motivacionais e inserem a qualidade de ensino dentro deste contexto, e, diferentemente dos professores mais antigos¹³⁹, a maioria vê como positiva a atuação de Faxinal do Céu, ou seja, reforça a idéia: “se não deu mais resultado a culpa é do professor”.

O objetivo da ênfase na auto-ajuda e no esoterismo que foi presença constante na UP buscou tirar do decente e da escola a perspectiva da construção e mediação da utopia, da transformação, reduzindo a complexidade política e epistemológica do campo educativo, a adaptação e a acomodação às competências e habilidades necessárias ao mercado globalizado.

2.4.1.3. Ainda Sobre Formação Continuada: os projetos Vale-Saber

O projeto Vale Saber foi parte integrante do Programa de Capacitação Continuada e caracterizava-se pelo apoio a projetos pedagógicos, por meio do pagamento de bolsas-auxílio aos professores beneficiados. Segundo o sítio do governo:¹⁴⁰ “*Os projetos referem-se a pesquisas aplicadas ao aprimoramento da didática, com o objetivo maior de garantir o sucesso escolar de todos os alunos*”. E, possuíam como objetivo:

Possibilitar oportunidades para que os professores aprimorem e ampliem os seus conhecimentos, por meio de pesquisas aplicadas à prática pedagógica, contribuindo, de maneira significativa, para o enriquecimento curricular e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do processo de ensino e de aprendizagem, dando ênfase às atividades que visem sanar as deficiências de raciocínio e de comunicação (oral e escrita) dos alunos, apontadas nos resultados da Avaliação do Rendimento Escolar (AVA/PR), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).

Como o número de bolsas não era grande (para todo o Estado em 2002, por exemplo, foram disponibilizadas 15 mil bolsas, sendo que, cerca de 2% destas eram destinadas às comissões regionais responsáveis pela supervisão, avaliação e gerenciamento dos projetos), nem todas as escolas/colégios foram beneficiadas e mesmo nas beneficiadas apenas alguns professores e alunos tiveram acesso: O acesso a todos não era garantido.

¹³⁹ Questão faz parte do capítulo IV.

¹⁴⁰ Dados capturados no sítio www.pr.gov.br/valesaber/ em 21 de maio de 2003.

Era permitida a inscrição nos projetos do Vale Saber a professores em efetivo exercício da função de regência de classe¹⁴¹ e não eram disponibilizadas cargas horárias suplementares, mas, “...bolsas-auxílio para professores que atuam em sala de aula e desenvolvam projetos de melhoria da prática pedagógica voltada a excelência dos resultados dos alunos¹⁴²”. Assim, o professor deveria desenvolver o projeto dentro do seu horário de trabalho o que intensificava, ainda mais, o trabalho dos docentes.

Ainda, segundo o sítio, a bolsa-auxílio era no valor total de R\$ 600,00. Desse total, R\$ 500,00 era o bônus do professor e R\$100,00 deveria ser destinada ao custeio da execução do projeto, cobrindo, parcial ou totalmente, despesas de transporte, materiais e serviços, dentre outras despesas.

Seguindo a lógica neoliberal das políticas do governo, os 50 melhores projetos do Estado¹⁴³ eram premiados ao final do ano em eventos próprios nos quais eram apresentados em Faxinal do Céu. No ano de 2002, no NRE de Pato Branco, o Projeto premiado foi do Colégio Estadual Arnaldo Busato de Coronel Vivida que criou um clube de xadrez.

2.4.2. O Trabalho Docente: práxis social e precarização do trabalho

Os estudos em torno do trabalho docente tem ganhado visibilidade nos últimos anos e dentre os focos principais estão à constituição do docente enquanto sujeito histórico, sua formação e posicionamentos. Focar-nos-emos aqui nas questões relativas à formação, pois, o trabalho docente não é o objeto central de nossa pesquisa, mas no cenário das reformas educativas influenciadas pelo BIRD e pelo BID a formação docente “em serviço” assume um lugar privilegiado e a Universidade do Professor é a evidente comprovação disso.

Considerando o tópico anterior, é necessário questionar: o modelo de formação continuada da Universidade do Professor implicou ou implica no trabalho docente? Nossa hipótese é afirmativa. Basta levantarmos algumas questões relacionadas à formação docente e seus vínculos com o trabalho para confirmarmos isso.

¹⁴¹ Cada projeto deveria ser desenvolvido por uma equipe de, no mínimo, 2 e, no máximo, 6 professores, todos regentes de classe, atuando em um mesmo estabelecimento da rede estadual de educação básica.

¹⁴² Dados capturados no sítio www.pr.gov.br/valesaber/ em 21 de maio de 2003.

¹⁴³ Após passar por avaliação de uma banca.

A educação é uma práxis social e como tal implica que os processos de trabalho e de formação sejam simultâneos. Karl Marx dizia que toda práxis social é de certa forma, um trabalho, que em seu processo de realização desencadeia uma transformação real no trabalhador. Ou seja, na medida em que o trabalho do docente transforma (e mesmo quando reproduz) situações, eventos, conhecimentos o próprio trabalhador se transforma. A transformação se dá no âmbito individual e coletivo, o professor enquanto sujeito se transforma e, na medida que possui essa consciência, poderá intervir nos contextos que atua.

Em se tratando de docência o termo trabalhador é recente; os docentes passaram oficialmente a ser considerados trabalhadores a partir da incorporação das associações docentes a CUT, o que aconteceu no decorrer da última década. Isso ocorreu simultaneamente a inúmeras mudanças qualitativas e quantitativas nos processos de trabalho dos docentes graças à reestruturação produtiva que colocou a educação sob a lógica do mercado¹⁴⁴.

Como Silva Júnior (1994) diz, a escola enquanto local de trabalho, por sua finalidade e por sua natureza peculiar, supõe critérios especiais em sua organização. Tais critérios devem ser estabelecidos a partir das características do trabalho que ali se desenvolve.

O trabalhador em educação ou o trabalho na escola não consegue, ainda, levar em conta a complexidade social, o que não é difícil de entender, se considerarmos a construção sócio-pedagógica brasileira e todas as formas de democracia (e de sua falta) que vigoraram no país. O máximo da complexidade social observada reside os vínculos da educação com o mercado de trabalho, pois, a escola tem se prestado historicamente a formar força de trabalho para o precário e excludente mercado.

A formação histórico-social, as questões ligadas ao conhecimento e a cidadania não são propícias ao modelo político neoliberal. Por isso, uma “intensiva” formação docente calcada na “emoção”, como foi feita na Universidade do Professor, além de não contribuir para a mudança da visão reducionista que os trabalhadores em educação possuem da escola e das sociabilidades que ela deve desenvolver, não contribui com a construção pedagógica da escola, ao contrário, contribui substantivamente com os modelos postos pelo capital.

Isso é facilmente evidenciado se tivermos em mente as respostas dos diretores das escolas/colégios apresentadas no tópico sobre a Universidade do Professor e as confrontarmos

¹⁴⁴ Cabe dizer que, praticamente todas as categorias de trabalhadores sofreram tais mudanças no trabalho.

com as respostas sobre os vínculos e influências da formação continuada desenvolvida na UP com trabalho docente:

7 diretores responderam que **muitas experiências dos seminários foram aplicados, enriqueceram os conhecimentos do professor e melhoraram a qualidade de ensino**. 6 disseram que **mudou o trabalho em termos de projetos**: “*E como influenciou. Injetava sangue novo. Quando voltavam, as idéias afloravam e cabia a nós gestores, incentivar, subsidiar, e manter aceso o fogo. Nestes últimos anos, os projetos inovadores “pipocaram”, e dão certo abraçado por todos*”¹⁴⁵. 4 disseram que **a contribuição foi mais individual do que para o trabalho docente**: “*Foi uma grande oportunidade perdida para as escolas todos aqueles cursos que pouco ou nada mudaram na prática pedagógica*”.¹⁴⁶ 3 **para alguns nada serviu, pois não mudaram seus métodos**: “*Por mais que aconteceram muitos seminários – tive professores da minha escola que foram 5, 6, 7 e ate oito vezes em um ano a Faxinal do Céu, mas pouco mudaram em sua prática, alguns nem mesmo um banho de motivação consegue mudar*”.¹⁴⁷ E ainda, “*...o professor estava sempre recebendo uma injeção de ânimo. O professor passou a trabalhar com mais alegria*”.¹⁴⁸ 3 disseram que **o que aprenderam não influenciou em sala de aula**. E também “*...muitos professores se recusam a ir e mesmo em Faxinal não participam das palestras e seminários e não repassam na escola o que foi trabalhado em Faxinal*”.¹⁴⁹ 2 **não o suficiente para que o professor refletisse e mudasse sua prática**. 1 **alguns voltaram motivados e para outros foi pior**. 2 **não responderam**¹⁵⁰.

Como é possível observar, as idéias postas caminham no mesmo sentido das respostas dadas na questão sobre a influência na escola, permanecendo o caráter inócuo, fragmentário e individualista.

Isso explica nossa preocupação em torno da formação e do trabalho docente que, no Paraná tiveram uma função importante dentro do contexto das reformas, pois em termos de construção de uma escola de qualidade cidadã, podemos dizer que a UP para o trabalho docente “*Era um fazer de conta. Aquilo que aconteceu em Faxinal do Céu não foi formação continuada, foi segmentada e completamente dissociada nossa realidade*”¹⁵¹.

Em termos amplos, os estudos sobre a precarização do trabalho docente têm considerado, principalmente, questões relativas a saúde, aos processos de trabalho e a organização escolar. Tais estudos têm contribuído, significativamente com o campo educativo na medida que proporcionam reflexões sobre os processos de trabalho, o que assumiu ainda mais importância a partir da década de 1990, graças às reformas educativas conduzidas pela lógica econômica que desenvolveu formas de controle e regulação sobre os docentes, pois esses são os executores dos planos, programas e projetos.

¹⁴⁵ Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 5.

¹⁴⁶ Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 23.

¹⁴⁷ Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 15.

¹⁴⁸ Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 10.

¹⁴⁹ Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 13.

¹⁵⁰ Grifo nosso.

¹⁵¹ Jose Rodrigues Lemos, dados da entrevista.

Neste contexto, a teoria do “capital humano” não atinge somente a formação que se faz na escola atinge, também, o trabalhador em educação através das políticas de financiamento do BIRD e BID.

No Paraná, durante o período pesquisado, foram múltiplas as formas de controle: a Universidade do Professor, as mudanças curriculares as avaliações instituídas, as formas de contratação docente, dentre outras instauram profundos processos de precarização do trabalho docente que se deram por duas vias: através da formação continuada – vista no tópico anterior – e das condições de trabalho, com salas de aula superlotadas de alunos, por exemplo.

Uma das sugestões do “catecismo” das instituições multilaterais, decorrentes dos projetos e convênios e que passaram a ser exigidas pelas instituições financiadoras bastante elucidativa no que se refere a condições de trabalho, diz respeito ao número de alunos por sala de aula; segundo o BIRD e o BID (apud Coraggio, 1996), isso incide de forma insignificante sobre o rendimento escolar, as escolas nos países de baixa e média renda poderiam economizar custos e melhorar a aprendizagem aumentando o número de alunos por professor, utilizando deste modo menos professores e alocando os recursos destinados aos professores a outros insumos que melhorariam o rendimento, tais como livros didáticos e capacitação em serviço.

Esta afirmação do BIRD e do BID que vai na “contramão” das teorias educacionais e das práticas pedagógicas nos países desenvolvidos vêm se configurando no Paraná, pois a SEED/PR através da Resolução n.º 377, de 24 de janeiro de 1996, assinada pelo então Secretário da Educação Ramiro Wahrhafting fixa as normas para composição de turmas na rede oficial de ensino e prevê que a partir da 6ª série do Ensino Fundamental, as turmas devem ter no mínimo 40 alunos.

Disto decorrem outras contradições que são verdadeiros entraves ao processo ensino-aprendizagem, como: indisciplina em sala de aula, estresse ocupacional do professor (que em consequência falta as aulas), avaliações pontuais, emprego da pedagogia tradicional, pragmatista e conteudista, educação reprodutora, entre outros aspectos problemáticos.

A precarização do trabalho em termos da carreira dos docentes, também, merece destaque. As reformas, nesse sentido, foram pensadas tanto a curto, como a médio e longo prazo e se deram, principalmente, através das formas de contratação de professores e das mudanças no plano de carreira.

Em termos de mudanças em curto prazo, o Paraná desenvolveu no período pesquisado um caso emblemático de privatização no campo educativo que recebeu o nome de Paranaeducação, uma empresa criada em 1997, sob a modalidade de serviço social autônomo, vinculada a SEED para contratar professores pelo regime de trabalho CLT.

Antes da Paranaeducação o governo fez duas outras iniciativas, no início de 1996, por exemplo,

... chamou as APMs das escolas para celebrar contratos para professores e funcionários das escolas, queria que os pais, as APMs contratassem os professores. Mas a APP/Sindicato em um grande movimento, só em Cascavel colhemos 30 mil assinaturas contra isso, fizemos ato público em Curitiba, e as APMs, os pais e os professores não concordaram. Como eles não conseguiram, ele se voltou às escolas de Jovens e Adultos. Buscou as EJAS. Buscou fundar as associações daquelas que não tinham, as ADEJAS, mas não teve sucesso nem mesmo com as ADEJAS. Então o governador criou a Paranaeducação, a qual ainda existe, mas tivemos o compromisso do atual governador em extinguir a Paranaeducação. Neste momento ninguém mais é contratado pelo Paranaeducação, então a cada dia que passa esta diminuindo o número de professores e funcionários contratados por essa empresa de modo que ela vai sendo extinta com o tempo¹⁵².

Porém, de 1997 até 2002 essa empresa praticamente privatizou a SEED através do gerenciamento operacional do sistema de ensino e das políticas educacionais que desencadeou. Assim, homens revestidos de funções públicas, podiam tomar decisões que envolvem o público, dentro da esfera e dos interesses do setor privado, administrando as verbas públicas destinadas à educação, ameaçam direitos trabalhistas e profissionais conquistados pela categoria, inviabilizam Planos de Cargos Carreiras e Salários, ferem a Constituição Federal ao extinguir o ingresso através de concurso público, criando desta forma, políticas descompromissadas com a educação pública e com a sociedade. (APP-SINDICATO, 2000).

Como informa o professor Jose Rodrigues Lemos, “*A Paranaeducação foi criada para fazer contratações temporárias; contratar sem concurso público e demitir a hora que o governo quisesse, pois não existia estabilidade*”¹⁵³.

Pois, continua o professor,

Tivemos concurso público apenas no primeiro mandato em 1995 e em 1996 e o concurso publico de 1996 ele preferiu não chamar para preencher todas as vagas. Foram ofertadas mais e 6 mil vagas e chamados menos de 2 mil professores, isso porque em 1996 como a nova LDB 9.394/96 permitia que os municípios cuidassem do ensino infantil e do ensino fundamental e o interesse do governo era municipalizar todo o ensino fundamental a exemplo de alguns Estados brasileiros. Ele entendeu que não deveria mais seguir fazendo concurso e o concurso que havia sido feito que não deveria ser chamado todos os professores. Preferiu chamar professores para o ensino médio, e os professores para o ensino

¹⁵² Jose Rodrigues Lemos, dados da entrevista.

¹⁵³ Dados da entrevista.

fundamental ele deixou de chamar por que ele tinha o interesse de entregar para o município. Desta forma, os municípios poderiam ir demitindo ou a própria Paranaeducação poderia ofertar esse professor ao município, à medida que o município repassasse o dinheiro ao Paranaeducação. Então ele fez as mudanças. A LDB que nos defendemos não era essa, mas mesmo essa, nós entendemos que ela poderia mudar a educação e aqui no Paraná foi ao contrário, ela acabou levando o governo a querer entregar o ensino fundamental para os municípios, somente não o fez por conta das resistências¹⁵⁴.

Os municípios que, desde o final da década de 1980, respondem pela manutenção do primeiro segmento do Ensino Fundamental passariam a responder, também, pelo segundo segmento de tal nível, isso respaldado na LDB, mas no Paraná, com as reformas educativas e a forma de privatização posta pela Paranaeducação, não só municipalizava o Ensino Fundamental, como bem apontou o professor Lemos: privatizava todo o ensino fundamental, pela forma que a Paranaeducação “gerenciava” a educação pública.

O governo Lerner precarizou o trabalho docente, também, quando infringiu o direito a reposição salarial. A Constituição Federal e Estadual asseguram que ao menos uma vez por ano, preferencialmente na data base, que no caso do professores do Paraná é primeiro de junho tem que ser realizada a revisão dos salários para manter o poder aquisitivo, o que, “...*não aconteceu na era Lerner, nós ficamos vários anos sem reposição apesar da inflação ter corroído os salários ele não obedeceu a Constituição Federal e nem a Constituição do Estado. Isso representou um prejuízo grande*¹⁵⁵.”

Tal prejuízo não se expressa somente em termos salariais do professor, se expressam através da sobrecarga de trabalho e das suas conseqüências na saúde do professor e na qualidade das aulas, na insatisfação do profissional que gera apatia e, muitas vezes, justifica o descompromisso com as causas educativas.

A médio e longo prazo as reformas que poderiam precarizar, ainda mais, o trabalho docente estiveram ligadas ao plano de carreira sugerido pelo governo e as perdas na aposentadoria.

O próprio Lerner fez uma Lei, o decreto 75, incluindo vários professores que eram celetistas, no quadro próprio do magistério, recolheu previdência para o Estado e depois negou aposentadoria. Eram professores que tiveram contratos celebrados a partir de 5 de outubro de 1988, data da promulgação da Constituição Cidadã. Resolvemos isso, estes professores terão o mesmo tratamento que os demais estatutários do Estado e as aposentadorias daqueles que já tinham direito deverão sair nos próximos dias. Inclusive aqueles que já estavam aposentados e tiveram suas aposentadorias suspensas na era Lerner, voltarão a ser aposentados nos próximos dias, isso aconteceu com 14 professores no Estado. Sem contar os muitos outros que já tinham o tempo para se aposentar e tiveram esse direito negado. E agora retornam com seus pedidos e deveram se aposentar. (...) Tivemos outros prejuízos na questão da

¹⁵⁴ Dados da Entrevista.

¹⁵⁵ Jose Rodrigues Lemos, dados da entrevista.

aposentadoria, quanto às aulas extraordinárias, que é um tempo que você trabalha e tem vencimentos - governo com a Resolução 3357 de 2001, suspendeu a contribuição previdenciária não permitindo contar na aposentadoria, descumprindo a Lei Complementar 3486. E também foram feridos os direitos dos professores que trabalham com ensino especial que possuem uma gratificação, da qual sempre teve contribuição previdenciária, ele retirou esta contribuição mesmo isso estando previsto na Lei 7/76, que é o nosso Estatuto do Magistério, que estava em vigor¹⁵⁶.

O Estatuto do Magistério Paranaense, no artigo 75, assegura a gratificação referenciada na citação anterior e a contribuição previdenciária e, depois, a conseqüente contagem na aposentadoria, o que foi suspenso por uma resolução secretarial, e trouxe prejuízos ao trabalho dos docentes, mas a situação foi resolvida com a aprovação do Plano de Cargo, Carreira e Salários¹⁵⁷ e, novamente a gratificação foi incorporada para a aposentadoria.

Ainda, a médio e longo prazo, o plano de carreira que o governo Lerner tentou implantar poderia ter agravado a precarização do trabalho docente, caso tivesse sido aprovado, pois, se implantado permitiria que o Estado pudesse ter em seu quadro além do professor estatutário o professor regido por pressupostos da CLT.

O governo, segundo o professor Lemos:

não concordava com quadro estatutário, porque no regime estatutário o professor tem outros direitos como por exemplo, a estabilidade direito de progressão e promoção na carreira, tem o direito aos quinquênios que é uma gratificação por tempo de serviço que independente de quem esteja no palácio essas promoções acontecem. Isto aumenta a folha de pagamento e eles diziam que isso era um aumento vegetativo; de fato é um aumento vegetativo, independente de quem esteja no palácio, porque é um crescimento na carreira. Então o que eles fizeram, acompanharam a reforma administrativa com a emenda 19 que é de junho de 1998 e na seqüência então eles apresentam um projeto de lei, do plano de carreira¹⁵⁸.

O governo apresenta um plano denominado PLADEPE – Plano de Desenvolvimento de Pessoal e, frente a isso a APP/Sindicato, que já desenvolvia discussões sobre o novo plano de carreira, constrói o PCCS – Plano de Cargos, Carreira e Salários e apresenta a sociedade conseguindo apoio que necessitava e o governo então, retira a proposta. Nenhum dos planos foi aprovado e as discussões continuaram.

Em 2001, o governo reapresenta a proposta, nos termos:

... através do Projeto de Lei numero 411 e nós então fizemos greve. O governo teve que retirar da Assembléia o projeto que estava em tramitação quando já ocupávamos pelo terceiro dia a Assembléia Legislativa e as escolas estavam em greve. Não tivemos êxito em aprovar o plano de carreira que queríamos, mas também não deixamos o governo aprovar o plano que queria porque ele matava a carreira de estatutário, congelava a carreira, colocava em extinção estes cargos e daí pra frente criava a

¹⁵⁶ Jose Rodrigues Lemos, dados da entrevista.

¹⁵⁷ Aprovado em 2004.

¹⁵⁸ Dados da entrevista.

carreira no regime CLT. E ele mataria a esperança dos Celetistas de terem carreira no Estado, porque o regime CLT é muito vulnerável.

O desfecho da história da construção do novo plano de carreira dos docentes aconteceu somente em 15 de março de 2004, quando o governador Roberto Requião sancionou a Lei Complementar N.º 103, que regulamenta a carreira dos docentes¹⁵⁹.

Ainda, em termos de mudanças a médio e longo prazos, enquanto medidas que precarizaram o trabalho docente, com o objetivo de tornar cada vez menor a intervenção do Estado e seguindo a mesma linha da Paranaeducação, o governo criou a Paranaprevidência, a qual foi criada para substituir o Instituto de Previdência e Assistência aos Servidores do Estado do Paraná (IPE).

A Paranaprevidência, pessoa jurídica de direito privado, foi criada pela Lei 12.398 de 30/12/1998 e era colocada pelo governo como a solução dos problemas dos aposentados e dos custos com pessoal que eram altos e causavam o caos na administração pública estadual.

A Paranaprevidência era composta por: conselho administrativo, conselho fiscal e conselho diretor e era organizada a partir de 3 fundos: fundos de serviços médico-hospitalares, fundo de previdência e fundo financeiro. A polêmica maior do Paranaprevidência veio à tona quando, em janeiro de 2002, o governo anunciou um plano de saúde para os servidores, que excluía benefícios que existiam no extinto IPE¹⁶⁰.

A justificativa da criação da Paranaprevidência nunca foi aceita pela categoria docente, pois esta foi criada para diminuir gastos, economizar, mas do contrário, ela aumentava significativamente os custos, pois, a Lei 12.398 de 1998, no artigo 78, previa que os conselheiros administrativos recebessem 10% da remuneração do Diretor-Presidente e 50% disso seria pago aos conselheiros fiscais.

Sempre sendo motivo de muitas polêmicas, pautas de greves e manifestos dos servidores públicos¹⁶¹, alguns pontos da Paranaprevidência mudaram através da Lei 12.556 de 25 de maio de 1999, alterou a Lei anterior¹⁶², principalmente, no que se referia a cobrança de previdência dos aposentados.

Ao concluir este tópico, é possível evidenciar como o trabalho docente assumiu no Paraná durante o período pesquisado o sistema de metabolismo social que o capitalismo

¹⁵⁹ A referida Lei esta na integra em anexo.

¹⁶⁰ Como cirurgia cardíaca, cirurgia de catarata, quimioterapia ambulatorial, dentre outros.

¹⁶¹ No capítulo IV trataremos novamente este assunto.

¹⁶² Lei 12.398 de 30/12/1998.

globalizado atual necessita que se caracterize. Conforme Antunes (2002), cada vez menos pelo trabalho estável e cada vez mais pelas diversificadas formas de trabalho parcial, terceirizado, precarizado da era da “empresa enxuta”¹⁶³.

2.4.3. Mudanças Curriculares: o foco nas inovações

As políticas de cunho neoliberal evidenciam em termos curriculares as fragilidades dos economistas e técnicos do BIRD e do BID, que vêem o currículo apenas como uma listagem de disciplinas, reduzindo-os depois a conteúdos sem seqüencialidade. O que é uma concepção extremamente estreita e conservadora de currículo frente às concepções críticas de Apple (1982 e 2003), Bernstien (1990) Moreira (1997, 2001), N. Saviani (1994) e Silva (1995), que trabalham a partir de teorias curriculares críticas voltadas às concepções de cidadania ativa necessárias à sociedade atual e a redução da exclusão e da seletividade social.

Essa espécie de interferência pedagógica do BIRD e do BID se agrava ao considerar que o Currículo Oficial do Paraná em termos de Ensino Fundamental que vigorava no período pesquisado é o Currículo Básico para Escola Pública, editado em 1990 e reeditado em 1992 sob a égide dos governos do PMDB, possuía fundamentação histórico-crítica e, por mais que se tenham constatado problemas em sua implementação (já apontados neste capítulo), seus pressupostos eram mais adequados à realidade paranaense aproximando-se das concepções educacionais progressistas e da formação dos professores no sentido crítico e contextualizado de educação escolar e de currículo.

Dentre as sugestões do BIRD e do BID estavam as questões referentes às inovações curriculares que exigia que os diretores de escolas “fizessem acontecer” as referidas inovações em sala de aula.

Neste sentido, Torres (1996) diz que existe uma tendência a considerar-se tudo aquilo que seja “inovador” como automaticamente “exitoso”, e o “êxito” é incompatível com a presença de problemas. Esta visão simplista, linear e superficial de educação não permeia só políticos e bancos, mas fez e faz parte da lógica de trabalho dos Ministérios de Educação e de agências internacionais que financiam suas políticas.

¹⁶³ Grifo do autor.

Para o BIRD e o BID, a inovação pode ser usada como ferramenta de um marketing que vende políticas e propostas “prontas para serem usadas”, em nível internacional, principalmente para os países em desenvolvimento, as inovações são empregadas homogeneamente sem uma discussão em profundidade das experiências existentes, do caráter que possuem e das realidades que representam.

Em termos de Paraná, durante o período pesquisado as políticas do governo foram grandes adeptas de “inovações”, tanto que o Paraná esteve entre os Estados que “primeiro” implantou o programa de aceleração idade série (a chamada Correção de Fluxo), a Reforma Curricular do Ensino Médio, a formação continuada em serviço através de Seminários de Educação Avançada na Universidade do Professor, contratação de professores e funcionários descentralizada (Paranaeducação), laboratórios de informática nas escolas, entre outras “inovações pedagógicas”.

2.4.3.1. As Principais Reformas Curriculares

Seguindo as tendências e a Legislação Nacional, porém, começando antes que os demais Estados e agindo mais intensamente as seguintes mudanças marcaram o currículo da educação básica no Paraná entre 1995 e 2002:

- **Redução e Fragmentação do Quadro Curricular:** a SEED reduziu a carga horária de disciplinas fundamentais para a formação do estudante tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, fragmentando, ainda mais, o conhecimento e colocando em seu lugar disciplinas voltadas às competências e habilidades. Segundo pesquisa exploratória que realizamos na APP/Sindicato (2003), o sistema de educação pública do Paraná chegou a ter, simultaneamente, mais de 1.700 disciplinas diferentes sendo oferecidas. Isso foi possível,

... graças à “flexibilização curricular” que se deu a partir da Deliberação 14, indicação nº4 que atingiu tanto o Ensino Fundamental quanto o Ensino Médio. Foi criado o PEC Projeto de Enriquecimento Curricular que implantou, por exemplo, PEC Exercício de Matemática (diminuiu uma aula de matemática que assumiu esse nome), isso aconteceu também em outras áreas do conhecimento; como em história, criou-se disciplina chamada História do povo Árabe, como se não fosse história¹⁶⁴.

¹⁶⁴ Jose Rodrigues Lemos, dados da entrevista.

- **Enfoque Tecnológico:** imprimiu a educação um caráter tecnicista, o cunho tecnológico, principalmente no Ensino Médio, buscava formar o que Frigotto (2000) chama de trabalhador neuro-muscular. A tecnologia é trabalhada de forma instrumental (duas aulas de informática semanais prevista na matriz curricular), apesar da proposta do PROEM ter sido implantada em 1998 e nela estar expresso que as tecnologias devem interagir com as diferentes áreas de conhecimento¹⁶⁵.

- **Conceito de Cidadania:** pode-se dizer que o Paraná acrescentou um elemento a mais aos elementos clássicos atribuídos a cidadania, que é a competitividade ou a *cidadania competitiva*, voltada a pioneirismos e empreendedorismos. No Ensino Médio, por exemplo, foi instituída, a partir da mudança curricular, uma disciplina chamada Cidadania e Direito, porém, as propostas foram coordenadas e aprovadas pelos NREs (Núcleo Regional de Educação) e a disciplina trabalha temas ligadas a empreendedorismo¹⁶⁶. Do que se conclui: é cidadão quem é empreendedor.

Um exemplo emblemático das formas que tal disciplina assumiu no Estado, foi citado pelo professor Lemos:

A questão do empreendedorismo foi constante. O Colégio Estadual Cataratas de Cascavel, por exemplo, durante a distribuição de aula a disciplina entrou em disputa, pois todos os professores se julgavam aptos a ministrar a disciplina. Mas o diretor disse que não poderia ser qualquer um, pois, já havia comprado os materiais necessários para desenvolvimento da disciplina no ano. Fomos então verificar que materiais e os materiais eram linha, agulha tinta, para que ele aprendesse a bordar a pintar, para que os alunos se desenvolvessem com um empreendedor nesta área. Veja é uma concepção de cidadania equivocada, diferente da concepção que adotamos, de formar o ser integral.

Isso foi referendado, também, em entrevista realizada na Secretaria de Educação (Departamento de Ensino Médio), durante nossa pesquisa de mestrado, quando questionávamos as funções do Ensino Médio atual nos foi respondido: “*Formação do cidadão competitivo para o mercado de trabalho*”.

- **Educação Inclusiva:** política que extinguiu várias classes especiais e colocou os alunos Portadores de Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares superlotadas de alunos e nas mãos de professores que tem pouca ou nenhuma capacitação ou experiência para

¹⁶⁵ Tal dado encontra-se detalhado na dissertação de mestrado que defendemos no ano de 2000 intitulada: Educação e Contemporaneidade: análise dos desafios das tecnologias educacionais e das políticas educacionais no Ensino Médio Paranaense. FAFI, Palmas/PR, na qual analisamos as Propostas Curriculares do Ensino Médio de todos os Núcleos Regionais de Educação do Estado.

¹⁶⁶ Idem.

tal. A justificativa de incluir o PNEE é voltada à garantia da cidadania deste¹⁶⁷, porém, foi uma significativa conquista a cidadania do PNEE à criação das classes especiais já que estas possuem estrutura física e professor preparado para atender as necessidades diferenciadas que estes apresentam. A simples extinção dessas e a inserção dos PNEEs em classes regulares torna o PNEE menos cidadão na medida que lhe tira das condições propícias para seu desenvolvimento¹⁶⁸.

Não estamos negando a idéia da inclusão do PNEE nas classes regulares mas, afirmamos a inclusão da forma posta, feita em nome da economia de verbas¹⁶⁹ sem as condições adequadas é excludente, pois, além de não desenvolver as potencialidades causa evasão do sistema educativo, o que para um governo neoliberal não é de todo o mal, já que, como diz Apple (2003, p. 87) “*Os estudantes com **necessidades especiais** não são apenas considerados dispendiosos, como também diminuem os resultados das provas, naquelas importantíssimas listas de classificação de competidores*¹⁷⁰”.

- **Projeto de Adequação Idade-Série (PAI-S)**: ficou conhecido, também, como classe de aceleração ou correção de fluxo, surgiu a partir da hipótese de resolver o problema dos alunos com defasagem entre idade e série cursada. Foram criadas turmas especiais que cursavam 1, 2 e até 3 séries em 1 ano, o que melhorou as estatísticas garantindo a avaliação favorável ao BIRD e comprometeu a qualidade real de ensino¹⁷¹. Os alunos trabalhavam com apostilas que, basicamente centravam-se na aquisição de habilidades e no resgate a auto-estima, trabalhando os conteúdos de forma aligeirada; ou seja, tal projeto melhorou as estatísticas mas não possibilitava que o aluno se apropriasse dos conteúdos historicamente produzidos e sistematizados pela humanidade, menos ainda, que se sentisse sujeito e produtor de conhecimento no processo educativo.

¹⁶⁷ Atualmente o termo inclusão “parece” sempre ser sinônimo de cidadania.

¹⁶⁸ O anexo XV demonstra os problemas das escolas no que se refere à inclusão de portadores de necessidades especiais físicas.

¹⁶⁹ Um aluno com deficiência auditiva numa classe especial pode custar até três vezes mais do que um aluno na classe regular.

¹⁷⁰ Grifos do autor.

¹⁷¹ Tal dado pode ser comprovado através dos resultados de avaliações como do PISA e do SAEB. Em dezembro de 2002, por exemplo, final de mandato do governo Lerner, o Jornal Zero Hora trazia o *ranking* dos Estados brasileiros de acordo com a avaliação do SAEB, e o Paraná não estava entre os cinco *melhores* do Brasil, ao contrário, na maioria das disciplinas apresentava dados nada animadores, contrariando as estatísticas que apresentavam os índices de aprovação dos alunos.

O projeto em questão representou uma “economia” significativa na medida em que “... *acelerou a saída do aluno da escola pública*”¹⁷².

A escola precisa buscar possibilidades à sua estrutura calcada na cultura da reprovação que retém os alunos na escola, deixando-os avançar lentamente nas séries, mas não é desta forma, “enxugando”, “aligeirando” o tempo e enfatizando a dualidade existente no ensino que estão tais possibilidades.

O projeto Adequação Idade-Série foi abrangente e se deu dentro das escolas públicas, mas as mudanças na legislação desencadearam várias possibilidades de enxugamento do tempo escolar e aceleração da saída da escola pública e entrada em escolas da iniciativa privada, pois,

A flexibilização fez com que vários alunos migrassem para a escola privada, pois, na medida em que flexibilizou, flexibilizou também para a iniciativa privada. Tem escolas privadas que anunciam em classificados de jornais cursos de ensino fundamental e médio em três a quatro meses. Vendem certificados; nós observamos que alunos de outros Estados como Santa Catarina e Mato Grosso do Sul, se matriculavam aqui no Paraná e saíam daqui com o certificado. Essa invasão a que me referi se deu inclusive por pessoas que moravam há algum tempo no exterior, como no Japão; mas pelo correio recebiam certificado de ensino médio daqui do Paraná. Gente que saiu do Brasil, que não conhece o Estado mas tem o certificado emitido pelo Estado do Paraná¹⁷³.

- **Projeto Político Pedagógico:** consideramos uma nova versão do Manual de Qualidade Total, pois, desconsiderou os pressupostos pedagógicos coerentes com a educação pública a ponto de substituir a filosofia e a função social da escola pelo termo “missão”, sendo que a aprovação do Projeto Político Pedagógico, pelos Núcleos Regionais de Educação (NRE) estava condicionada a esta mudança. Os Parâmetros Curriculares Nacionais, a partir da nova versão do Projeto Político Pedagógico, não foram considerados como “parâmetros”, mas sim, como “definidores curriculares”¹⁷⁴.

A propalada autonomia que o Projeto Político Pedagógico deveria propiciar a escola foi cada vez mais sendo enfocada de forma reducionista: autonomia para desenvolver projetos/parcerias com a comunidade, ou seja, a autonomia entendida como mais uma forma de retirada do Estado da escola pública.

As mudanças curriculares apontadas, neste tópico, evidenciam as formas como a educação foi colocada a “reboque” das atividades produtivas através da transposição

¹⁷² Jose Rodrigues Lemos, dados da entrevista.

¹⁷³ Idem.

¹⁷⁴ Como supervisora escolar da rede pública paranaense acompanhamos todo o processo de elaboração dos Projetos Político Pedagógico no Núcleo Regional de Educação de Pato Branco.

educacional de teorias, modelos e receitas do BIRD e do BID. Tal transposição é mais bem compreendida, através dos apontamentos de Apple (2003, p.109) citando Bernstein, que coloca os princípios gerais que levam a política e os saberes de uma arena para outra:

Cada campo tem suas próprias regras de acesso, regulamentação, privilégios e interesses especiais: (1) o campo da “produção”, em que o novo saber é construído, (2) o campo da “reprodução”, em que a pedagogia e o currículo adquirem de fato a força de lei e, entre esses dois, (3) o campo da “recontextualização” em que os discursos do campo da produção são apropriados e depois transformados em discursos e recomendações pedagógicas¹⁷⁵.

Os três princípios são seguidos, mas, a “recontextualização” conduziu os saberes para um campo político específico: a competitividade do mercado de trabalho.

Em termos nacionais os PCNs foram os grandes indicadores curriculares das reformas, apesar de que em alguns pontos o Paraná foi além, mas importa destacar que em termos de

Reformas curriculares houve muito descrédito a qualquer tipo de transformação de mudança que pudesse ocorrer, se leram os parâmetros – por que para mim os docentes não leram os parâmetros. Algumas escolas através das equipes pedagógicas propiciaram que os docentes debatessem os parâmetros, mas em linha geral isso não aconteceu. Os professores sabiam que tinha que colocar no seu plano de aula competências e habilidades, daí tiraram os objetivos e substituíram pelas competências e habilidades, foi mais uma troca, mas, sem a perspectiva de mudança. Os PCNs tiveram pouca presença nas escolas¹⁷⁶.

A presença mais forte dos PCNs nas escolas foi a elaboração do Projeto Político Pedagógico, pois, como apontamos anteriormente isso era uma exigência as escolas, mas em termos de praticas pedagógicas concretas isso não aconteceu.

Considerando isso, concordamos com a idéia de que

Mediado por isso tudo tivemos uma prática escolanovista. Vivemos nesse período o colocar as questões sociais, mas as questões sociais por si só. As questões sociais de forma que as pessoas têm que debater isso, discutir isso. Mas onde que esta a raiz do problema? Isso não era debatido. Afirmções como: tem que ser cidadão, têm que ser o aluno crítico, os temas transversais vão dar conta de você fazer com que a escola seja mais social. O intuito, no geral era levado muito nesta perspectiva dentro das reformas curriculares. Mas essa expectativa ela não se deu, pelo contrario, nos tivemos um período de maior esvaziamento da constituição e da formação de uma cidadania no interior da escola¹⁷⁷.

O que se deu através das propostas do BM (BIRD) e do BID que possuíam um sentido oculto, que reside no fato das concepções de êxito, para indivíduos, setores sociais e países não suporem a cooperação ou a solidariedade, mas o triunfo na competição com os outros, no

¹⁷⁵ Grifos do autor.

¹⁷⁶ Marlei Fernandes Carvalho, dados da pesquisa.

¹⁷⁷ Idem.

sentido que ser competitivo significa conseguir passar pelas provas que o mercado em rápidas mudanças impõe. (CORAGGIO, 1996).

2.4.4. A Administração/Gestão das Escolas: Gestão Compartilhada ou a Educação Como um Campo sem Especificidades

O foco de trabalho da capacitação é a gestão pedagógica e administrativa para que a **escola seja mais bem gerenciada**¹⁷⁸. Sendo que o objetivo principal é aprimorar as habilidades de comunicação/mobilização, interação/cooperação, gestão de processos e a negociação/mediação.
Alcyone Saliba (Documento-Base, UP, 2001)

A organização/estruturação das escolas assumiu no decorrer do século XX um lugar importante no campo educativo. O termo Administração Escolar surgiu nos anos 30 calcado em concepções funcionalistas, empresariais e burocráticas. Evoluiu no decorrer das décadas, até de 1980 quando mudou a nomenclatura e passou a ser chamada de Gestão Escolar, porém, o norteio dos processos educativos manteve as concepções de origem; ou seja, as mudanças se deram em consonância com as mudanças das concepções no interior do modo de produção capitalista, não em decorrência de mudanças significativas no campo educativo. A mudança no nome foi como aponta o Professor Lemos:

Mais uma característica do neoliberalismo que marcou o governo Lerner, passaram a chamar o diretor de gestor, porque isso se aproxima da gestão empresarial, aproxima a escola de uma empresa. Já muito tempo nós sabemos que não se pode administrar uma escola fazendo gestão empresarial. Anísio Teixeira já combatia tal tentativa no início do século passado¹⁷⁹.

O modelo fordista/taylorista de produção inspirou a organização das escolas por muitas décadas no século passado, culminando na reforma universitária de 1968 com a criação das habilitações no curso de Pedagogia: Supervisão, Orientação e Administração Escolar. Com a crise no interior do sistema capitalista, a queda do modelo fordista/taylorista de produção e a ascensão das formas de produção flexível, o termo gestão entra em cena para atender as “novas demandas”, buscando adequar, também, os profissionais da educação a “nova realidade”.

¹⁷⁸ Grifo nosso.

¹⁷⁹ Dados da entrevista.

Como é possível observar, pela citação que inicia este tópico, a gestão escolar esteve entre as principais preocupações das políticas governamentais do Paraná entre 1995 e 2002.

O Plano de Ação–Gestão apresenta desde o início um norteio voltado à gestão compartilhada como caminho para a excelência na educação, considerando que o apoio dessa gestão, baseado na liderança dos gestores, propiciaria, segundo o Plano o cumprimento da verdadeira missão educacional da escola, visando transformar-se em uma força viva de desenvolvimento cultural voltada a uma sociedade democrática, participativa e cidadã.

Partindo de tais pressupostos do Plano Ação–Gestão, a gestão das escolas ganhou uma importância sem precedentes no Estado. As questões pertinentes à gestão estiveram presentes nas ações, cursos, projetos, discursos e documentos.

Isso é facilmente detectado na pesquisa de campo realizada junto aos diretores que, quando questionados sobre as linhas de ação que nortearam as políticas educacionais durante seu período na direção da escola/colégio enfatizaram:

10 respostas remetem a **Gestão Compartilhada com a comunidade e descentralização**. Sendo que merece destaque: “*Gestão participativa chamando a comunidade para dividir responsabilidades inclusive serem co-autores da gestão*”¹⁸⁰. em 4 respostas aparece **cidadania**, destas 3 e ligadas à formação para os direitos e deveres uma ligada às demandas do mercado “*Em linhas gerais as preocupações com as demandas da comunidade para o mercado de trabalho, para a formação do cidadão (...)*” 3 **qualidade de ensino**. 2 **mudanças curriculares**. 2 **quatro pilares da educação**. 1 **reorganização do ensino profissionalizante**. 1 **professores capacitados e com melhor remuneração**. 1 aponta “*As políticas neoliberais – descentralizadoras, querendo entregar tudo a comunidade e o gestor que corresse atrás. A escola sempre com falta de professores porque estavam em Faxinal do Céu, alunos sem aula*”¹⁸¹. 1 **humanização do espaço escolar**. 3 não responderam¹⁸².

As respostas dadas pelos diretores apontam para as diferentes reformas educativas realizadas no período pesquisado analisadas, nesse capítulo, mas evidenciam a abrangência e importância que a gestão alcançou, o que se deu de forma especial no segundo mandato do governo Jaime Lerner sob influência direta de Alcyone Saliba, tanto que é nesta época que encontramos os principais documentos, programas e projetos. Dentre eles, importa destacar o Guia de Gestão Escolar: Informações e Orientações Práticas para o dia-a-dia da Escola Pública. Gestão 1999/2002, material amplamente difundido nas escolas. Tal material é pautado nas 5 dimensões do Prêmio Nacional de Referência em Gestão Escolar: 1) Gestão por

¹⁸⁰ Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 12.

¹⁸¹ Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 10.

¹⁸² Grifo nosso.

Resultados; 2) Gestão Pedagógica; 3) Gestão Participativa e Estratégica; 4) Gestão de Pessoas e 5) Gestão dos Serviços de Apoio, dos Recursos Físicos e Financeiros.

A Gestão por Resultados aponta que em primeiro lugar é preciso ter clareza quanto aos resultados que a escola deve produzir, pois como prestadora de serviços para os alunos e para a comunidade, é para eles que a escola tem que gerar resultados. Outro ponto que é de onde provem os recursos para que a escola possa gerar os resultados, que segundo o Guia de Gestão Escolar são 3: a SEED, outros órgãos do governo: federal, estadual e municipal e a própria comunidade. Diz também que o gestor, para desempenhar seu papel de forma adequada deve compreender as múltiplas dimensões que o compõe e procurar desenvolver de maneira paralela e harmoniosa as diferentes competências necessárias que são: visão sistêmica, foco nos resultados; planejamento, análise e acompanhamento dos resultados; liderança, articulação (de equipes, rede, parcerias, relacionamentos) e organização do processo de trabalho (Paraná, 2002d).

A Gestão Pedagógica, segundo o Guia de Gestão, tem como objetivo fundamental:

“... a educação de qualidade que é a que torna o aluno mais competente para lidar de forma produtiva com as suas realidades (interior e exterior) (...). isto implica em uma educação que nunca perca de vista que o sentido de todo o esforço é o de propiciar aos alunos melhores chances de êxito na vida”. (PARANÁ, 2002d, p.30)

A Gestão Participativa ou Gestão Compartilhada

... é a gestão na qual os funcionários e mesmo os usuários de uma organização participam do processo decisório, participando de algumas responsabilidades e méritos. (...) É uma ESTRATÉGIA¹⁸³ para envolver a comunidade escolar na vida do estabelecimento de ensino, pois esse envolvimento contribui de forma significativa para o atendimento de melhores resultados na educação.” (PARANÁ, 2002d, p.48).

A gestão compartilhada, como ficou conhecida, foi altamente focada:

- Na APM: associação civil, entidade jurídica de direito privado, vinculada à escola, tem como foco contribuir para a elaboração e implementação da proposta pedagógica da escola, acompanhado os resultados obtidos e contribuído para sua melhoria contínua. (Paraná, 2002d).

- Nos Amigos da Escola / Voluntários / Família na Escola / Parcerias: Muito enfatizados, ocupavam espaço nas escolas a ponto de existirem cursos específicos para os Amigos da Escola em Faxinal do Céu. A partir de 2001, além dos amigos da escola, um

¹⁸³ Grifo do texto.

programa de incentivo a ação voluntária (aproveitando o ensejo mundial e o projeto da rede globo de televisão) tem merecido destaque e, tem colocado voluntários de diferentes setores dentro das escolas, de dentistas, a jardineiros e empresários. O documento em questão trás estas “categorias” dentro da gestão compartilhada em vários locais cujos títulos são: contribuição comunitária, convênios, parcerias, programa pró-escola¹⁸⁴ e protagonismo.

- No Gestor Pólo¹⁸⁵: os NRE's foram divididos em Distritos Escolares, que

tem tamanho homogêneo e foram definidos como tendo uma população estudantil aproximada a 10 mil alunos, uma população total de 60 mil habitantes e um número de escolas em torno de 13 ou 14. (...) Cada distrito escolar tem uma “escola-polo” que difere das demais escolas por ser um interlocutor privilegiado do NRE. (PARANÁ, 2002d, p.55-6).

Dentro do NRE foi criada a figura da contraparte, um para cada gestor pólo para assim tornar a comunicação mais eficiente. Continua o documento dizendo que cada escola pólo deve funcionar como “multiplicador” junto a demais escolas, no sentido de acompanhar problemas, buscar soluções, analisar resultados, etc.

- Os Conselhos Escolares, pelo caráter que possuem aparecem no documento como “...*órgão máximo de direção da escola pública, instituído em função do princípio constitucional da democracia e da colegialidade,*” (PARANÁ, 2002d, p.53). Mas aqui a ambigüidade da política governamental se evidencia, pois, dois parágrafos depois de apontar a democracia diz,

É muito importante que o papel do Conselho Escolar seja bem compreendido, de forma a se evitar sobreposições e mesmo conflitos com a direção da escola. A atuação do Conselho deve contribuir com o trabalho de gestor escolar, legitimando suas decisões, colaborando na execução de algumas ações e monitorando os resultados alcançados. Um comportamento de oposição ao gestor só é justificável quando fatos concretos mostram que o mesmo tem atitudes e desempenho incompatíveis com os requisitos do cargo. (PARANÁ, 2002d, p.53)

Em termos de Gestão Compartilhada o documento é altamente norteado pela visão privatista, de que ao gestor cabe “gerenciar a escola”, buscar informações e recursos para atingir os resultados, ganhar os prêmios, ser competitivo...

¹⁸⁴ Incentivo a pessoas físicas e jurídicas que queiram contribuir financeiramente com a escola. O documento aponta que as formas mais comuns são doações e utilização dos muros para fins comunitários.

¹⁸⁵ Gestor pólo e supervisor pólo foram criados, segundo o senhor Rubens Portugal sob a inspiração dos modelos da França e dos Estados Unidos, onde são chamados superintendentes. Segundo o senhor Rubens Portugal o gestor e supervisor pólo possuem como função trabalhar de uma forma sinérgica em equipe, a equipe da direção e o Gestor Pólo têm atividades, tem responsabilidades, tem estrutura no campo material, físico, mas tem muito mais no campo pedagógico. O gestor deveria ser uma pessoa pro-ativa, cooperativa e dinâmica.

O foco que tal gestão assumiu é facilmente observável através de uma das questões da pesquisa de campo junto aos diretores, a qual solicitava uma avaliação dos programas e projetos desenvolvidos no período pesquisado sobre três pontos a saber:

- a) O trabalho da comunidade escolar (gestão, conselho escolar, APM, equipe pedagógica, professores, funcionários, amigos da escola, voluntários, parcerias):

11 diretores ressaltam que **foram importantes os programas do governo que aproximaram a escola da família e da comunidade formando equipes de apoio com APM, conselhos, amigos da escola, voluntários**: “*O envolvimento da comunidade escolar fortalece a gestão escolar, e a comunidade envolvida sente-se comprometida*”¹⁸⁶. E ainda: “*A gestão compartilhada com o envolvimento da comunidade, não só dos pais, mas de voluntários, parceiros, amigos da escola, foi interessante, mas envolveu a escola com muitas coisas que não eram nossas funções, acho que nós perdemos em algumas coisas e levamos culpa por coisas que não eram de nossa competência, mas como a família tem ‘lavado as mãos’ em muitas coisas, sobra para a escola*”¹⁸⁷. 6 dizem que **a gestão e participativa, o Conselho Escolar e a APM comparecem, às vezes falta iniciativa, já amigos da escola e parcerias são difíceis de conseguir**: “*Principalmente a APM e o conselho participaram, às vezes tínhamos que ‘empurrar’ para que participassem, nem sempre as pessoas tem tempo para isso*”¹⁸⁸. 5 respostas dizem que **o envolvimento de todos é importante isso mesmo em termos de amigos da escola e de parcerias**: “*Principalmente a APM e também os amigos da escola estiveram bem atuantes, participaram de Faxinal do Céu e voltaram entusiasmados*”¹⁸⁹. 3 apontam **os problemas da falta de equipe pedagógica nas escolas**: “*As maiores dificuldades aconteceram por falta de funcionários, de pessoal pedagógico, às vezes tinham projetos interessantes que chegavam para ser executados mas não tínhamos como organizar*”¹⁹⁰. 3 **Não responderam**¹⁹¹.

Nas respostas aparecem vários aspectos que têm sido amplamente criticados pelo campo de esquerda e que são apontadas aqui com uma visão “senso comum” se considerarmos que estamos falando de diretores de escola, como por exemplo: as “*pessoas não têm tempo*”, “*os pais lavam as mãos*” ou “*tem pouca iniciativa*”, mas na grande maioria as respostas demonstram que os diretores possuem uma visão positiva de amigos da escola, voluntários e das formas de atuação da APM e do Conselho Escolar, que, como veremos abaixo pode ser bastante questionável.

Importa ressaltar que apesar de estar na questão o trabalho da equipe pedagógica, esta aparece em apenas 3 respostas, enquanto que, se considerarmos que o número de vagas para o concurso realizado em 05/12/2004 é de 3.044 para equipe pedagógica (supervisores e

¹⁸⁶ Sujeito da pesquisa, n.7.

¹⁸⁷ Sujeito da pesquisa n. 17.

¹⁸⁸ Sujeito da pesquisa n. 25.

¹⁸⁹ Sujeito da pesquisa n. 15.

¹⁹⁰ Sujeito da pesquisa n. 20.

¹⁹¹ Grifo nosso.

orientadores)¹⁹², podemos evidenciar que existe um número considerável de vagas nas escolas. Isso somente demonstra o quanto às questões pedagógicas ficaram relegadas frente aos demais aspectos que a questão abordava.

b) A estrutura física e material:

9 respostas apontam poucos investimentos e estrutura precária como exemplo: “Muito ruim, material antiquíssimo e arcaico perante as novas tecnologias, ex.: computador – 1 para secretaria somente (idade: 15 anos)¹⁹³”. 5 dizem que a estrutura precisa de melhorias. 4 apontaram que a estrutura foi ampliada graças a APM: “Boa – a comunidade, através da APM é a responsável. Se dependesse das verbas do Estado as coisas seriam outras”¹⁹⁴. E ainda dizem que: “Fizemos muitas coisas com as promoções e com ajuda da APM, pelo PROEM conseguimos o laboratório de informática, mas o problema é que não tinha verbas para manutenção dos computadores e nem professores preparados para trabalhar com o laboratório”¹⁹⁵. Sendo que uma das repostas se reporta inclusive as contribuições da APM: “Nossa estrutura física é muito boa – e mantida em parceria com os pais que contribuem (por família) com taxas da APM”¹⁹⁶. 4 dizem que ocorreu uma significativa melhora na estrutura física e material, as carências são na estrutura humana. 4 apontaram que a estrutura física e precária mas em termos de matérias pedagógicas e razoável. 2 não responderam¹⁹⁷.

c) As verbas:

15 diretores responderam que **recebem as verbas normais: Fundo Rotativo¹⁹⁸ e PDDE¹⁹⁹, mas que tais verbas não são suficientes, então a escola complementa com a APM** e, 2 respostas chamam mais a atenção: “contribuição voluntária (R\$ 5,00 por semestre) dos alunos para a APM”²⁰⁰. E a segunda resposta que diz: “...os pais pagam voluntariamente R\$1,00 por família”²⁰¹. Outras formas apontadas: “...o gestor tem que fazer milagres, pedir doações, usar dinheiro da cantina, fazer promoções como festa junina e bailes”²⁰². 3 disseram que **as verbas não são suficientes**. 3 disseram que **o Fundo Rotativo e o PDDE são suficientes se bem administradas**. 2 apenas apontaram **as duas verbas que existem: Fundo Rotativo e o PDDE**. 1 disse que **além das verbas normais tivemos apenas nos últimos**

¹⁹² No total foram abertas 9.943 vagas. Além das vagas para equipe pedagógica o diferencial do concurso esta também na abertura de vagas para filosofia, sociologia e para os cursos profissionalizantes.

¹⁹³ Sujeito da pesquisa n.9.

¹⁹⁴ Sujeito da pesquisa n.11.

¹⁹⁵ Sujeito da pesquisa n.18.

¹⁹⁶ Sujeito da pesquisa n. 22.

¹⁹⁷ Grifo nosso.

¹⁹⁸ O Fundo Rotativo, 1992 e regulamentado 1993, reestruturado pela Lei nº 14.267/2003, é oriundo de programas descentralizados de recursos, desenvolvidos pelo FUNDEPAR. Pode ser utilizado na aquisição de materiais na execução de pequenos reparos e na complementação de gêneros alimentícios para a merenda escolar. O gestor da conta bancária é o próprio Diretor(a) da escola. Valores em anexo. Capturado no sítio: www.pr.gov.br/fundepar, 28/09/2004

¹⁹⁹ Implantado em 1995, o Programa Dinheiro Direto na Escola é uma ação do MEC, executada pelo FNDE. Consiste no repasse de recursos diretamente às escolas estaduais, do Distrito Federal e municipais do Ensino Fundamental, com mais de 20 alunos matriculados, além de escolas de Educação Especial mantidas por Organizações Não-Governamentais (ONGs), desde que registradas no Conselho Nacional de Assistência Social - CNAS. A operacionalização do programa tem por base o princípio da parceria, envolvendo as três esferas de governo (federal, municipal e estadual) e, sobretudo, a participação ativa da comunidade escolar, por meio de organizações representativas, chamadas Unidades Executoras. Tabela de valores em anexo. Capturado no sítio: www.gov.br/ministeriodaeducacao, 28/09/2004

²⁰⁰ Sujeito da pesquisa n. 15.

²⁰¹ Sujeito da pesquisa n. 4.

²⁰² Sujeito da pesquisa n. 18.

6 anos uma verba de 50 mil reais para reforma da escola e 3,5 mil para aquisição de três computadores para escola. 1 disse que sempre que solicitado foi atendido. 3 não responderam²⁰³.

Os itens b e c evidenciam a minimização do papel do Estado através da participação da “comunidade escolar”, financeira inclusive. A situação é que os pais vêm a escola deficitária, a direção pede e coloca nas mãos da comunidade as responsabilidades e a APM, para não deixar “piorarem as condições da escola” assume e o Estado se retira.

Esta questão deixa transparente o foco da gestão compartilhada e a desresponsabilização do Estado que temos denunciado na pesquisa.

Quanto à **Gestão de Pessoas**, o documento diz:

A escola é um sistema que só atinge seu propósito se houver uma liderança capaz de inspirar as pessoas na busca de resultados cada vez melhores. A competência para a liderança é fruto de conhecimentos teóricos, de experiências e principalmente de atitudes. Em última instância são as atitudes do líder que determinam a confiança e a motivação das pessoas – fatores fundamentais para a excelência do desempenho individual. (PARANÁ, 2002d, p.55)

Os pontos fundamentais na gestão de pessoas que o documento trabalha é figura do gestor flexível, eficiente, eficaz e produtivo, calcado nos resultados, confiante, motivado e motivador que “ilumina sua escola” a partir do exemplo²⁰⁴.

Quanto a **Gestão dos Serviços de Apoio, dos Recursos Físicos e Financeiros** segue a mesma linha de raciocínio apenas com sugestões de cunho mais técnico.

Em termos de formação de gestores, como já apontamos anteriormente, esta se deu basicamente em Faxinal do Céu. Dentre os programas oferecidos o mais amplo elaborado e que melhor foi ao encontro das expectativas do governo foi o Progest, Programa de Aprimoramento de Gestão na Educação, o qual era dirigido a direção, equipe pedagógica e professores, que passavam por cursos de capacitação na UP. O Progest era focado na “gestão por resultados” a qual se voltava à criação de indicadores possíveis de “medir a qualidade” do processo educativo.

No que se refere às formas de seleção de diretores é comum encontrarmos polêmicas em torno dos diferentes processos que são constituídos. O Paraná foi um dos primeiros Estados Brasileiros a implantar eleições diretas para diretores de escola, o que acontece desde

²⁰³ Grifo nosso.

²⁰⁴ Além destes conceitos aparecem ainda conceitos e dicas sobre autoridade, disciplina, comportamento ético, resolução de conflitos, reunião eficaz, sobre como racionalizar, simplificar e sistematizar.

1984²⁰⁵. Esta foi uma das instâncias que sofreram grandes mudanças no período pesquisado, as eleições diretas para diretores deveriam ter acontecido no último bimestre do ano 2000, porém, frente uma crise no governo e o afastamento temporário da Secretária de Educação Alcyone Saliba, ocorreram mudanças na forma de seleção.

O processo foi um misto de comédia com humilhação e despotismo. Os candidatos, após terem seus nomes aprovados pelos NREs passaram por uma avaliação (espécie de Jogo do Milhão²⁰⁶), feita por representantes do Conselho Escolar: pais, representantes de professores e por representantes do NRE²⁰⁷. Os candidatos posicionavam-se diante destes e eram inquiridos pelos representantes do NRE com questões sobre LDB, planos de gestão, etc. Após o candidato responder as questões às pessoas dirigiam-se a uma urna e votavam. O resultado era dado imediatamente.

Assim, no primeiro semestre letivo de 2001 as escolas foram administradas por um diretor temporário (chamado mandato tampão). Uma tentativa do governo em extinguir as eleições diretas para Diretores das escolas, o que não conseguiu por força de mobilizações da APP/Sindicato.

O governo conseguiu ressignificar o processo através do Decreto 4313/2001 e da Instrução Normativa da SEED/PR nº 12/2001. O Decreto 4313/2001 em seu artigo 3º definia o processo em duas fases:

I – A primeira fase se constitui em uma prova escrita de conhecimentos gerais, inclusive sobre gestão pedagógica e administrativa, de caráter eliminatório. II – A segunda fase se constitui em realização direta e secreta pela comunidade escolar, só podendo dela participar os candidatos considerados aptos na primeira fase.

Essas fases desencadearam várias polêmicas no processo seletivo e a APP/Sindicato reagiu frente às duas fases, a primeira fase que implicava em uma avaliação escrita foi assim entendida:

O teste era subjetivo e não era permitida revisão. Nós desconfiamos que este teste eliminou candidatos que não eram do interesse do Estado. O único teste que nós entendemos é o das urnas. O que nós sempre defendemos foi concurso público para ingressar na carreira de professor é quando que se faz o teste. Eles não quiseram fazer concurso público, procuraram subterfúgio, criando a Paranaeducação para contratar professores sem precisar fazer concurso público. Qual o objetivo de fazer teste seletivo para diretor, se para professor não precisava fazer concurso público. É uma inversão, por isso desconfiamos daquele

²⁰⁵ Atualmente 17 Estados brasileiros adotam a sistemática de eleição de diretores (Luck, 2000).

²⁰⁶ Jogo de perguntas e respostas.

²⁰⁷ Enquanto Supervisora Escolar da rede pública presenciamos as escolhas dos diretores do município de Palmas/PR.

teste, muitos colegas competentes na administração escolar não passaram teste e não puderam fazer revisão de prova²⁰⁸.

A segunda fase do processo de seleção o documento Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná – relatório final (PARANÁ, 2002b), apresenta as seguintes informações a partir do título Democracia na Escola – o processo competitivo na seleção de diretores:

O novo modelo prevê a escolha dos diretores por meio de votação aberta e direta, pela comunidade escolar: famílias (pais e/ou alunos), profissionais da escola (professores e funcionários) e profissionais de Núcleos Regionais de Educação (NRE). O voto de cada seguimento tem pesos diferentes com preferências às famílias (50%), depois aos profissionais da escola (30%) e por fim ao núcleo (20%).

O Decreto 4313 de 2001 normatizou o processo de seleção para diretores com os pesos citados, mas, “...o candidato que recebe 20% do NRE, como pode disputar? 20% dado para um candidato, sobram 80% para disputar, os demais ficam em desvantagem. Dificilmente alguém vai ganhar a eleição de quem tem 20% nato.”²⁰⁹

Outro problema do Decreto, trazido a tona pelos docentes e pela APP/Sindicato dizia respeito às escolas que ficavam excluídas do processo pelo número de alunos e de candidatos,

Nas escolas que tinham menos de 160 alunos o diretor foi escolhido pelo governo, sem receber o voto da comunidade, isso deixou 540 escolas fora da eleição. E outro critério era o número de candidatos da escola, dependendo do tamanho da escola tinha que ter 4, 3 ou 2 candidatos, se não tivesse esse número correspondente ao porte da escola não tinha eleição. Resultado, das 2.100 escolas do Estado, 1.700 escolas tiveram o diretor indicado pelo governo sem receber nenhum voto da comunidade. E as outras poucas escolas que tiveram eleição o governo foi votar para ter certeza de que poucas pessoas que não eram de seu interesse ficariam dirigindo as escolas. Por isso não reconhecemos a eleição disciplinada por esse decreto, ingressamos na justiça, tivemos decisão favorável em última instância em agosto de 2003 e anulou-se aquele decreto por entender que era inconstitucional. Anulou-se também os efeitos do decreto desde sua origem. Então debatemos com o governo uma proposta nova e o governador Roberto Requião encaminhou a Assembleia Legislativa que aprovou e teremos eleições agora em 28 de novembro de 2003 em todas as escolas do Estado de PR²¹⁰.

O processo de regulação/manipulação ficou evidente na medida que o processo de seleção de diretores foi construído e implementado. Importa ressaltar que são múltiplas as concepções que a Administração/Gestão Escolar assume²¹¹; na época pesquisada, os processos de direção das escolas foram um dos “focos” das formas empresariais postas pelo ideário político neoliberal que com sua capacidade de ressignificação de termos, em nome da gestão

²⁰⁸ José Rodrigues Lemos, dados da entrevista.

²⁰⁹ Idem.

²¹⁰ José Rodrigues Lemos, dados da entrevista.

²¹¹ Dentre as mais enfatizadas temos, segundo Libâneo (2000) a técnico-científica (funcionalista), autogestionária e democrática-participativa.

compartilhada fez da gestão escolar um espaço privilegiado para enfraquecer a atuação do Estado na educação pública.

Mostramos, neste tópico, alguns dos principais documentos e processos que envolveram a direção das escolas; mas cabe citar ainda a Universidade do Professor, a qual teve papel definitivo na formação em serviço dos gestores, que para Secretaria Educacional da APP/Sindicato, exerceu

um peso foi bem maior porque o modelo empresarial como impuseram o debate para os diretores de escola, se traduziu no interior da escola e aí acho que foi o grande saldo que Faxinal do Céu teve e o grande débito que nós tivemos na educação. De uma ou de outra forma foi aplicado o modelo da qualidade total, o modelo de resolver as coisas no interior da escola, das parcerias, do financiamento, da desresponsabilização do Estado, isso foi mais forte com os diretores de escola, então acho que acabou influenciando também o trabalho docente porque houve uma virulência maior dos diretores para cumprir aquelas metas de gestão empresarial²¹².

Este saldo que o governo teve em detrimento ao débito da escola pública aconteceu na medida em que as políticas da SEED/PR interferiram diretamente junto aos gestores interferindo, em consequência nas práticas pedagógicas como um todo. O contexto gerado pela propalada gestão compartilhada tentava disseminar a idéia de autonomia da escola, que é uma antiga busca das escolas frente às formas centralizadoras/autoritárias que historicamente permearam a educação brasileira, isso se constituiu na grande ‘bandeira’ para justificar as mudanças.

A gestão compartilhada coloca em cena a dicotomia entre centralização/descentralização, passando a idéia que a centralização é sinônimo de autoritarismo, o que justificaria a implementação de políticas que levassem à descentralização como forma de democratização dos processos educativos.

A pesquisa de campo junto aos diretores demonstra isso nas respostas dos sujeitos da pesquisa sobre os enfoques e atribuições da gestão, nas quais:

8 disseram que foi mais **aberta e envolvida com a comunidade local**: *“Participação(gestão) democrática; Descentralização das atividades; Família na escola; Voluntariado e protagonismo juvenil”*.²¹³ 4 dizem que a gestão divide suas atribuições com a equipe pedagógica, professores, funcionários, **descentralizando e compartilhando**, sendo que uma das questões que apontam isso, aponta também: *“Disseminação das políticas de evasão 0%, reprovação 0%, a todo o custo sem saber/entender às causas; Mobilizador da comunidade em prol da escola (sustentabilidade própria) – a comunidade como mantenedora da instituição e não a SEED ou governo”*²¹⁴. 4 disseram que e **implementar as políticas e projetos da SEED/Pr**. 3 disseram que e **o envolvimento e o comando de**

²¹² Marlei Fernandes Carvalho, dados da entrevista.

²¹³ Sujeito da pesquisa n 11.

²¹⁴ Sujeito da pesquisa n 21.

tudo, com estímulo e incentivo, união e harmonia. Uma resposta chama atenção: “*Houve mudanças importantes na escola graças ao incentivo e formação dos gestores, como foi dito em um dos cursos em Faxinal ‘O olho do dono que engorda o boi’. O gestor e a comunidade estando perto, acompanhando as coisas acontecem, a qualidade na educação se efetiva. Isso foi possível graças à descentralização e a gestão participativa e democrática*”²¹⁵. 2 apontam que **a descentralização deu liberdade mas também mais responsabilidades**, sendo que “*O grande enfoque foi à gestão participativa, onde a busca de parcerias complementava o ensino formal*”²¹⁶. 2 dizem que e **um mediador, que não manda, participa dos resultados**: “*As atribuições do gestor são as de um líder, motivador, mediador de conflitos. Acompanhar as avaliações, analisar e monitorar os resultados*”²¹⁷. 1 disse que a **gestão passou a ser humana, participativa e democrática**. 1 disse que a **gestão era compartilhada, mas que a comunidade participou pouco**. 3 **não responderam**²¹⁸.

O que fica velado nas ideologias neoliberais condutoras de tais políticas é que descentralizar o sistema educativo não é necessariamente imprimir a educação um caráter democrático. Um sistema de ensino pode possuir uma direção centralizada mas ser conduzido por princípios democráticos.

A existência das relações entre centralização e democratização só pode ser verificada a partir de uma análise que considere a natureza das competências que estão sendo distribuídas para diferentes níveis hierárquicos do sistema educativo e das relações que se estabelecem para além dele, considerando as formas de envolvimento dos sujeitos sociais nos processos decisórios. A análise deve ser permeada pela observação nas formas que se estabelecem às relações, pela verticalidade ou horizontalidade destas e pelas formas que propiciam a autonomia da escola enquanto instituição social.

Algumas das respostas acima indicam grande verticalidade nas relações, o que pode ser evidenciado pela frase: “*O olho do dono que engorda o boi*”, que além da grotesca comparação evidencia a completa falta de horizontalidade na condução da escola pública.

Conforme defende Paro (2001), é necessário superar a adoção do modelo de administração empresarial a escola. Para isso, aponta a necessidade de resgatar a especificidade da administração na estrutura social. Faz-se necessário reconhecer que os objetivos que conduzem a organização do trabalho escolar não são os mesmos objetivos das empresas capitalistas.

Finalizando este tópico, afirmamos que a direção das escolas precisa ser focada em termos de “deve ser”, pois, é mister que os sistemas educativos se posicionam na defesa da possibilidade de que a direção da escola se volte para uma mudança radical da sociedade – no

²¹⁵ Sujeito da pesquisa n. 2.

²¹⁶ Sujeito da pesquisa n. 12.

²¹⁷ Sujeito da pesquisa n. 16.

²¹⁸ Grifo nosso.

sentido marxista do termo. Para tanto a direção das escolas precisa resgatar/construir a suas especificidades no campo educativo, de acordo com o trabalho educativo construído na coletividade, sem precisar cumprir currículos prescritos de cunho neoliberal e neoconservador.

2.4.5. Processos de Avaliação: os dispositivos fiscalizadores, a competitividade e as estatísticas reveladoras do “sucesso”

“O Paraná se destaca de outros Estados brasileiros por já conjugar informações com ações. De um lado estamos aperfeiçoando nossos sistemas de estatísticas educacionais, inclusive aprimorando a Avaliação do Rendimento Escolar, **um sistema padronizado de avaliação dos estudantes**²¹⁹, nas disciplinas de português, matemática e ciências, que nos revela como está a aprendizagem em cada escola do Estado”.

Alcione Salyba, 2001

Como é possível observar, até aqui, diferentes campos da educação no Estado, passaram por uma reestruturação, desencadeada pelas políticas de privatização implementadas pelo Plano de Ação-Gestão, seus programas e sub-programas, que foram, aos poucos, tentando “fechar o círculo” em torno das mudanças e das ações necessárias à lógica privativista que norteou a ampla reforma administrativa/pedagógica na educação básica do Paraná, na qual os processos de avaliação externa – dos alunos e da escola como um todo, foram partes constituintes.

Analisar o papel dos processos avaliativos nas políticas educacionais é essencial para a compreensão de como a SEED/Pr, seguindo os pressupostos do BIRD e do BID fez esse “fechamento do círculo” que nos referimos no parágrafo anterior. Apple (2003, p. 88-89) cita Mark Olssen que descreve de forma clara como se dá a mudança de foco do liberalismo clássico para o neoliberalismo e o papel que a avaliação assume no contexto neoliberal:

(...). No neoliberalismo, o Estado procura criar um indivíduo que é um empresário empreendedor e competitivo. No modelo clássico, o objetivo teórico do Estado era limitar e minimizar seu papel com base em postulados que incluíam o egoísmo universal (...). Na passagem do liberalismo clássico para o neoliberalismo, aí um outro elemento foi acrescentado, pois essa mudança envolve uma mudança na posição do sujeito de 'homo economicus', que se comporta naturalmente em função de seus interesses pessoais e mantém uma distância relativa do Estado, para o 'homem manipulador', criado pelo Estado e continuamente incentivado a ser 'perpetuamente receptivo'. Não é que a concepção de sujeito movido pelos seus interesses pessoais tenha sido substituída ou descartada pelos novos ideais do 'neoliberalismo', e sim que, numa era de bem-estar universal, as possibilidades vislumbradas de indolência preguiçosa criam necessidade de novas formas de vigilância, de fiscalização, de 'avaliação do desempenho' e de formas de controle em geral. Segundo esse modelo o Estado assume como tarefa

²¹⁹ Grifo nosso.

sua manter todos nós 'na linha'. O Estado vai providenciar para que cada um de nós faça de si mesmo um 'empreendedor contínuo' (...) no que me parece ser um processo de governar sem governar²²⁰.

Governar sem governar, esse parece ser a “bandeira” das políticas neoliberais para a educação, o que se expressa na organização do sistema educativo através da centralização pedagógica e da descentralização financeira. Centralizam-se as reformas e a condução curricular, a formação docente, se desenvolve uma série de mudanças administrativas que precarizam o trabalho docente e depois, avaliam-se as escolas através de mecanismos externos para “medir”: se a manipulação esta sendo “eficiente e eficaz”; se a categoria docente e discente esta receptiva as mudanças e o grau de indolência preguiçosa que vigora nas escolas, seguindo esta perspectiva, no caso do Paraná as avaliações buscavam manter a todos “na linha pedagógica” das políticas do BIRD e do BID.

Somando-se a isso, a descentralização que se deu basicamente no âmbito financeiro imprimiu a lógica privativista nos espaços públicos, pois,

O Estado passou a difundir a idéia de que as escolas tinham que ter autonomia financeira buscando parcerias com empresas e a empresa dando palpites dentro das escolas, colocando aut doors nos pátios, bonés, camisetas, uniformes nas crianças e trabalhando com a visão de que a escola e para formar tão somente para arrumar emprego e pra atender o desejo dos empresários daquela comunidade²²¹.

Importa ressaltar de forma mais detalhada que este cenário desempenhou no contexto das políticas educacionais do Estado uma tripla função:

1) Exercer pressão modeladora da prática curricular (SACRISTAN, 2000): as avaliações conduziram as reformas já apresentadas nesse capítulo na medida que condicionavam através das avaliações os conteúdos das reformas, isso em termos de sala de aula e dos diferentes programas e projetos da escola como um todo. Os alunos do Paraná além das avaliações do ENEM e do SAEB²²² faziam também o AVA/PR que era um programa de avaliação padronizada do rendimento escolar que avaliava as disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia realizado nas 4º e 8º séries do ensino fundamental.

2) Foco nos resultados, não só para avaliar os resultados no sentido clássico da avaliação de análise, e validação destes, ou de diagnóstico da realidade e da aprendizagem

²²⁰ Grifos do autor.

²²¹ Jose Rodrigues Lemos, dados da entrevista.

²²² O ENEM faz avaliações anuais no Ensino Médio e o SAEB faz avaliações na educação básica a cada dois anos.

mas, também e fundamentalmente para “prestar contas dos avanços” atingidos a partir dos programas e projetos financiados pelo BIRD e pelo BID.

3) Desencadeador da competitividade: neste ponto a avaliação teve uma importância acentuada, pois o governo detectou que

As escolas estaduais não sentiam que tinham uma avaliação externa. Tinham a avaliação dos alunos, mas as escolas não se sentiam parte desse processo de avaliação. A interligação disso no processo da escola como um todo, que iria ser uma avaliação geral de determinada escola ou mesmo do sistema não estava incutido na cabeça nem dos gestores e nem dos professores, era só fazer meu aluno ir bem naquele determinado tipo de avaliação. Então, o Estado implementa paralelo a isso as **escolas de excelência**, no primeiro momento ele chama as escolas para organizar projetos e a escola que tivesse o melhor projeto teria uma **chancela de escola de excelência** e a escola ganharia um prêmio. Não era uma avaliação direta, mas acabou instituindo um processo individual para cada escola o que é competitivo²²³.

Segundo Ramiro Wahrhaftig²²⁴, primeiro Secretário de Educação do governo Lerner o Prêmio Excelência da Escola Pública se constituiu em parte do processo de descentralização do sistema educacional, onde diretores participam junto com representantes das Associações de Pais e Mestres dos Seminários de Gestão Escolar;

Como é possível observar, a avaliação dos resultados voltada a excelência era interligada com as ações da gestão escolar e respaldada nos Princípios Orientadores do Plano de Ação da SEED-Pr, dos quais cabe destacar:

Toda a escola paranaense deve ser um centro de excelência: A busca da excelência pressupõe o conhecimento e o desenvolvimento das potencialidades da escola. (...) Excelência como um grau de qualidade a ser alcançado mediante aperfeiçoamento contínuo deve orientar-se por dois aspectos: satisfação dos envolvidos e efetividade dos resultados²²⁵.

O que se traduzia da seguinte forma:

A competitividade no sentido positivo, e que não suprime a cooperação, ela faz com que a pessoa busque modelos e identifique o que existe de bom lá e eu compreenda como que ele fez aquilo e procure fazer o mesmo. Aliás, pode notar uma das estratégias de gestão é a parceria. A parceria hoje em dia, até entre empresas que são competitivas entre si são parceiras, porque ambas podem conquistar mais mercados. Então as escolas, elas tem que se olhar, não no sentido poético da cooperação, mas no sentido de que eu quero ser bom como a sua escola e eu vamos passar na sua frente. Em vou passar na sua frente e o outro, eu vou passar também. E isso é um fator motivador²²⁶.

²²³ Marlei Fernandes Carvalho, dados da entrevista. Grifos nosso.

²²⁴ Capturado no sitio: <http://www.pr.gov.br/valesaber/>, 21 de maio de 2003.

²²⁵ Grifos no original.

²²⁶ Heloísa Lück, assessora da SEED/Pr na gestão dos sistemas e Coordenadora Nacional da Rede Nacional de Referência em Gestão Educacional – RENAGESTE. Extraído de FRANCH, Graciete. Análise do Perfil do Gestor Educacional na “Era Lerner” – o Gestor Pólo em Questão. Dissertação de Mestrado, UNICS/Palmas/PR, 2004.

Como aceitar tal disparate do receituário neoliberal? Concordamos com Apple (2003) de que isso evidencia uma estranha combinação de individualismo mercantilizado e controle por meio de uma avaliação constante e comparativa que objetivam, através de muita publicidade, determinar o valor relativo da escola e do aluno no mercado educacional.

Prêmios como o “Escola de Excelência” incitam a competitividade entre as escolas através de uma dupla legitimação: pelo modelo de empresa como organização eficiente, eficaz e produtiva e por seu poder em “recrutar assalariados”, em “capacitar força de trabalho” em economias atingidas fortemente pelo desemprego como é o caso da economia brasileira.

É mister ressaltar como todo o contexto que envolveu as práticas avaliativas foi interpretado pelos diretores das escolas que responderam a pesquisa:

14 consideraram que as **avaliações são importantes, mas apontam as limitações**: “*são conteudistas, limitadas, só avaliam contextos amplos; não consideram o crescimento do aluno em termos de cidadania, de valores éticos e humanos*”²²⁷. E ainda: “*as escolas não estão preparadas para analisar as avaliações*”²²⁸. Assim se manifestaram: “*As avaliações eram soltas, exigentes e são importante, acho que algumas mudanças aconteceram, mas foram insignificantes perto de tantas avaliações*”²²⁹. 4 **preocupação com as formas das avaliações que não avaliavam as particularidades, as especificidades**. 3 apontaram **falta de equipe pedagógica para analisar os resultados**. 3 disseram que as avaliações foram importantes, mas que não conseguiram mudar a prática pedagógica ou as estruturas da escola. 2 responderam que foi limitada a importância: Sim e não, porque nem sempre a avaliação é coerente com o todo, preocupa-se muito com os ‘pacotes prontos’ e nem sempre se consegue trabalhar o que ‘eles querem’²³⁰. 2 não responderam²³¹.

Da tripla função assumida pela avaliação, que apontamos anteriormente, os diretores se apegaram basicamente em duas funções: pressão modeladora da prática curricular e foco nos resultados e não abordaram a questão da competitividade²³². Para uma questão: a competitividade não esteve presente de forma efetiva no interior da escola ou esteve de forma tão velada e dissimulada que foi exercida sem ser percebida?

Finalizando o capítulo e em coerência com as análises feitas, até aqui, no que tange as principais reformas, podemos dizer que transparece a lógica apontada por Sader (2003, p.13)

Governantes, supostos gurus e colunistas econômicos “explicam” tudo: que a realidade é o que ela é, que o horizonte insuperável da ação e da consciência humanas são os índices do mercado, que os seres humanos nasceram para lutar de forma egoísta por seus interesses²³³.

²²⁷ Sujeito da Pesquisa n. 17.

²²⁸ Sujeito da Pesquisa n. 5.

²²⁹ Sujeito da Pesquisa n. 20.

²³⁰ Sujeito da Pesquisa n. 4 – grifos no original.

²³¹ Grifo nosso.

²³² Apesar de que a avaliação esteve presente em outras questões, como da função social da escola, por exemplo.

²³³ Grifos do Autor.

Isso ficou evidenciado no decorrer do capítulo, as reformas ocorridas no Paraná, entre 1995 e 2002, foram feitas pelo despotismo neoliberal em favor do desenvolvimento do capitalismo e de suas relações de produção e se deram em decorrência dos componentes dos Programas PROEM e PQE, já citados e analisados no capítulo através das diferentes reformas.

CAPÍTULO III

O MUNDO DO TRABALHO E O SINDICALISMO NA ORDEM NEOLIBERAL: E A EDUCAÇÃO NESTE CONTEXTO?

“Não é possível compatibilizar trabalho assalariado, fetichizado com tempo verdadeiramente livre. (...). Uma vida cheia de sentido fora do trabalho supõe uma vida dotada de sentido dentro do trabalho (...). Uma vida cheia de sentido somente poderá efetivar-se por meio da demolição das barreiras existentes entre tempo de trabalho e tempo de não-trabalho, de modo que, a partir de uma atividade vital cheia de sentido, autodeterminada, para além da divisão hierárquica que subordina o trabalho ao capital hoje vigente e, portanto, sob bases inteiramente novas, possa se desenvolver uma nova sociabilidade(...).”

(Ricardo Antunes 2001)

3.1. ANÁLISE INTRODUTÓRIA AO CAPÍTULO: A RELAÇÃO EDUCAÇÃO E TRABALHO NO CONTEXTO NEOLIBERAL

“Tem o atlântico tem vista pro mar.
A Amazônia é o jardim no quintal
E o dólar dele paga o nosso mingau
É tudo free. Vamos embora dar o lugar.
Pros ‘gringos’ entrar
Pois esse imóvel está para alugar”
(Raul Seixas)

Tendo como parâmetro de análise o capítulo I, que apresenta uma base teórico-bibliográfica voltada à contextualização do cenário da pesquisa: a ideologia da globalização em suas dimensões e as reformas na educação básica dos anos 1990 e o capítulo II que analisa as reformas implementadas no Paraná, no qual procuramos evidenciar o cunho neoliberal e neoconservador das reformas no campo educativo; o presente capítulo analisa as relações capital/trabalho, trabalho/educação e os vínculos destes com o sindicalismo no Brasil e com o sindicalismo docente de forma particular.

Cabe ressaltar a afirmação de Bihl (1999) que as análises do presente capítulo consideram que o sindicalismo não ficou imune às ideologias hegemônicas em questão, ao contrário, foi fortemente atingido, tendo sofrido um declínio em suas bases sustentadoras.

Estabelecer essas relações é fundamental para a compreensão de como oito anos de intensiva atuação do modelo neoliberal comprometeu o conhecimento científico e a construção da cidadania dentro e a partir da escola e como isso se reflete na coletividade do espaço escolar, no trabalho da escola e na função social da escola como um todo.

O capítulo coloca em discussão, também, os jogos de força que estiveram presentes, forças que, por um lado deram sustentação e, por outro, contestaram as reformas, configurando os conflitos docentes do período pesquisado.

3.2. AH, SE UM DIA EU ENCONTRAR QUEM INVENTOU O TRABALHO...!

Expressões como esta, freqüentemente presentes no cotidiano dos trabalhadores e das trabalhadoras expressam o sentido (ou a falta de sentido) que o trabalho assume frente à ordem do capital e os processos de alienação/estranhamento²³⁴ que tal ordem tem desencadeado no decorrer dos séculos que vem se expandindo.

Partindo disso, intencionamos neste item, ainda que brevemente analisar algumas questões que consideramos fulcrais no atual contexto societário no que tange ao ideário neoliberal e seus vínculos, influências e conseqüências no mundo do trabalho, para nos próximos itens, deste capítulo, analisar sob este enfoque o sindicalismo, a cidadania e a educação.

Inicialmente, as questões supra citadas serão pensadas tendo como “pano de fundo” o desenvolvimento técnico-científico, o modelo fordista/taylorista e as mudanças de tal modelo rumo à acumulação flexível, o que vem configurando a propalada reestruturação produtiva do capital. Em seguida analisaremos o trabalho docente e as relações educação/trabalho numa ordem neoliberal.

O capital, como eixo central das sociedades globalizadas no momento que se reestrutura, desencadeia metamorfoses em todos os demais setores que compõe a sociedade, como vimos no capítulo anterior.

A globalização vem atingindo os diferentes setores da sociedade e colocando-nos frente à “uma nova ordem mundial”²³⁵ que trás muitas mudanças e múltiplas interpretações, o que nos leva a olhar para o contexto societário atual, buscando alguma indicação que nos pareça segura para podermos compreender os eventos e reflexões que permeiam estes tempos de desenvolvimento técnico-científico acelerado, de mudanças culturais e políticas que vem atingindo diretamente o mundo do trabalho.

²³⁴ Segundo Ranieri (2001), os conceitos de alienação (*Entäusserung*) e estranhamento (*Entfremdung*) estão associados dentro da teoria de Marx, não a mesma significação mas à determinação de uma pelo outro. Para o autor (2001, p.24) “(...) *Entäusserung* carrega o significado de exteriorização, um dos momentos da objetivação do homem que se realiza através do trabalho num produto de sua criação. Por outro lado, *Entfremdung* tem o significado de real objeção social à realização humana, na medida em que historicamente veio a determinar o conteúdo das exteriorizações por meio tanto da apropriação do trabalho como da determinação desta apropriação pelo surgimento da propriedade privada”.

²³⁵ Como apontamos no capítulo anterior, o capital trouxe a necessidade de expansão em seu bojo, aqui nos referimos à aceleração que tal processo assumiu principalmente nas últimas décadas do século XX.

Neste conturbado contexto cabe-nos analisar a singularidade do modelo político neoliberal tem posto à nossa época, trazendo uma ingente regressão do mundo humanizado em três âmbitos: a) político: temos democracia, porém sem norteio cidadão e sem sensibilidade, voltadas unicamente à lógica do mercado; b) no social: vivenciamos uma regressão, desigualdades sociais sem precedentes históricos; c) no econômico: concentração de riquezas e o significativo aumento no nível de dependência e vulnerabilidade das nações frente ao capitalismo transnacional.²³⁶

O papel do neoliberalismo na reestruturação produtiva é garantir a liberdade de ação do capital para que isso configure uma nova forma de planejamento político, social e principalmente econômico, com forte ênfase na esfera da gestão, enfatizando as imensas possibilidades de lucro a partir do livre mercado e da competição. Segundo a perspectiva do ideário neoliberal, o livre mercado e a competição colaboram e impulsionam maior eficiência e eficácia na produção.

O neoliberalismo, como política normatizadora do capitalismo transnacional, objetivando atingir a hegemonia desenvolve e se apóia em algumas estratégias centrais voltadas a transformar profundamente os significados e sentidos que compõe o contexto societal.

Dentre tais estratégias estão a despolitização, a naturalização do social, o culto ao setor privado e as críticas ao setor público, destituição da memória e da história buscando a ressignificação de conceitos chaves, como cidadania, direito, solidariedade, democracia e qualidade.

Pensando, conforme coloca Antunes (2001), o trabalho como transversal e, conseqüentemente, como princípio integrador de subjetividades criador de sociabilidades, como protoforma da práxis social é possível observar que as características do modelo político neoliberal, necessárias à reestruturação produtiva em curso, atingem direta e fortemente o mundo do trabalho, pois, *“O trabalho, como formador de valores de uso, como trabalho útil, é uma condição da existência do homem, independente de quaisquer formas de sociedade é uma necessidade natural eterna que tem a função de medir o intercâmbio entre o homem e a natureza, isto é, a vida dos homens.”* (MARX, O capital Vol I, 2002).

²³⁶ Bühr (1999), afirma que a economia mundial não é mais uma economia *internacional*, mas uma economia *transnacional* em sentido duplo, pois seus movimentos *atravessam e ultrapassam* as economias nacionais.

Porém, o desenvolvimento da propriedade privada e o duplo caráter impresso à mercadoria desde então – valor de uso e valor de troca, leva o produto do trabalho, na forma de mercadoria, a constituir-se como força que se opõe ao ser que produz, pois como dizia Marx (1970), a vida que o trabalhador deu ao objeto volta-se contra ele como uma força estranha e hostil.

Assim, o trabalho passa de necessidade natural com a função de medir o intercâmbio entre o homem e a natureza a uma concepção inversa, desencadeando implicações na práxis social que estão cada vez mais impessoais e racionalizadas.

No contexto da reestruturação produtiva vigente, é mister considerarmos as principais mudanças no mundo do trabalho, apontadas por Antunes (2001) que são: diminuição do trabalho estável, aumento do trabalho precarizado e terceirizado, crescente participação feminina no mundo do trabalho, diminuição dos núcleos fordistas e tayloristas em detrimento a novas formas de intensificação do trabalho – toyotismo, novas formas de trabalho em domicílio, desenvolvimento do setor de serviços e do "terceiro setor".

A tais “metamorfoses”, segundo Antunes (2002), é imprescindível agregarmos o impacto da tecnociência no mundo do trabalho que desencadeou uma mudança qualitativa, tornado em alguns ramos o trabalhador mais qualificado e, por outro lado à mudança quantitativa com a redução do número de trabalhadores tradicionais.

Lojkin (2002) diz que é um contexto em que todo o movimento operário mundial, nascido da revolução industrial, vê-se questionado pela sua original ancoragem no trabalho, em oposição à esfera da gestão e das novas tecnologias.

No contexto da reestruturação produtiva, a tecnociência “em si” não é o que podemos chamar de “responsável direta” por tais mudanças ou pelos efeitos danosos destas, pois o problema reside nas políticas que norteiam sua aplicação e a lógica que as constitui que esta voltada à centralidade do capital precarizando o trabalho, e desencadeando processos destrutivos que assumem duas formas principais através do processo de flexibilização do trabalho: por um lado, exclusão de uma significativa massa de trabalhadores do mundo do trabalho e por outro, mutações no mundo do trabalho que interferem diretamente na subjetividade dos trabalhadores e das trabalhadoras levando a alienação e o estranhamento a formas intensificadas.

A confluência dos avanços técnico-científicos com a lógica da economia neoliberal trouxeram ao contexto societal uma espécie de culto a tecnociência, uma fetichização de tais avanços. O termo fetichização que Marx cunhou a mercadoria, nunca foi tão intenso como agora com as novas formas de produção e a exacerbação do consumismo posto via mídia.

Assim, a frase de Bertold Brecht (2000, p.20) *“Eu sustento que a única finalidade da ciência está em aliviar as misérias da existência humana”* nos remete várias décadas depois de ter sido cunhada a um contexto que inversamente de ser potencializador da vida humana, sendo extensão de suas capacidades, tem se tornado um poder destrutivo, pois, estamos frente a um sistema que gera insegurança e inatividade involuntária e que nos leva a questionar: qual o custo humano e social da reestruturação produtiva em vigor?

A reestruturação produtiva justificada através da ideologia da necessidade de adaptação ao mundo globalizado tem empobrecido o terceiro mundo, não só pelos caminhos que tem trilhado os avanços técnico-científicos, como também pelos países ricos serem produtores de tecnologia e os países pobres consumidores de tecnologia.

A combinação societal à que nos referimos desde o início deste tópico, chega a outro importante setor – o trabalho no setor público através das privatizações, que atingiu em conseqüência, além dos trabalhadores das empresas estatais, também todos os trabalhadores do Brasil à medida que as privatizações aconteceram mais enfaticamente em serviços como fornecimento de luz, água e telefonia atingindo, em alguns Estados, como no caso do Estado do Paraná setores como saúde e educação, deixando claro o ideário neoliberal: mercado para os ricos e filantropia para os pobres.

3.3. EDUCAR PARA A EMPREGABILIDADE? A DESINTEGRAÇÃO DA PROMESSA INTEGRADORA.²³⁷

*“Primeiro a história se repete como tragédia,
depois como farsa.”
(Marx)*

A empregabilidade é propalada na mesma medida que aumenta a flexibilização do trabalho. Na combinação societal posta numa ordem neoliberal, a educação é atingida para

²³⁷ Gentili (1998).

garantir a formação para o trabalho a partir das exigências do mercado, desencadeando habilidades e competências necessárias à reestruturação produtiva.

A propalada empregabilidade que está posta nas políticas educacionais norteadas por perspectivas neoliberais e neoconservadoras foi sendo inserida nos sistemas escolares e ganhou visibilidade social na década de 1990 graças o significativo aumento das taxas de desemprego.

Para aprofundar as análises, é indispensável considerar que as mudanças desencadeadas na educação pela economia global são decorrentes do novo metabolismo do capital de sua fluidez e flexibilidade, enquanto a velha economia era rígida, baseava-se em produção de alto volume e na padronização. Antes, a educação pública estava orientada para a produção de sujeitos disciplinados e para uma força de trabalho bem treinada e confiável, a nova economia reclama trabalhadores que, além de disciplinados, sejam criativos, saibam trabalhar em equipe e sejam preparados para aprender a aprender²³⁸, afirma Torres (1996).

Nesta “transição”, posta pela mudança nas formas de produção de mercadoria²³⁹, a escola passa a sofrer o que Gentili (1998) denomina de desintegração da promessa integradora,²⁴⁰ que se deu a partir de algumas rupturas apresentadas a seguir.

A promessa integradora da escolaridade estava fundada na necessidade de definir um conjunto de estratégias orientadas para criar as condições “educacionais” de um mercado de trabalho em expansão e na confiança (aparentemente incontestável) na possibilidade de atingir o pleno emprego. A escola constituía-se assim num espaço institucional que contribuía para a integração econômica da sociedade, formando o contingente (sempre em aumento) da força de trabalho que se incorporaria gradualmente ao mercado. A escolaridade era interpretada como fundamental na formação do capital humano necessário para garantir a capacidade competitiva das economias e, conseqüentemente, da riqueza social e da renda individual. (GENTILI, 1998, p 80).

Segundo o autor (1998), a promessa integradora atribuía ao Estado um papel central não apenas nas atividades de planejamento como também um desempenho decisivo na captação de recursos financeiros e na atribuição e distribuição de verbas destinadas aos sistemas educacionais.

²³⁸ O aprender a aprender, como vimos no capítulo I, está personificado na pedagogia das competências.

²³⁹ Do fordismo/taylorismo para a acumulação flexível ou toyotismo.

²⁴⁰ Segundo o autor (1998) a promessa integradora deu-se a partir da segunda metade do século XIX, com a expansão dos sistemas escolares nacionais. Pois, os sistemas escolares eram considerados pelos grupos dominantes e pelas massas que lutavam pela democratização da sociedade como um dispositivo de integração social.

A crise ou desintegração da promessa integradora marca nos sistemas escolares o fim da suposta segurança que um diploma (seja de ensino fundamental, médio, superior ou em nível de pós-graduação) imprimia na conquista ou manutenção de um emprego ou na ascensão social através de uma carreira.

A partir de então, a noção de “segurança” passou a ser calcada na idéia da empregabilidade. Mas o que significa empregabilidade numa sociedade que possui altíssimas taxas de desempregados? Pensando nas duas principais funções sociais que estamos atribuindo a escola (educação básica) no decorrer desta pesquisa: socialização do conhecimento e construção da cidadania, que constitui para a escola formar para a empregabilidade?

Gentili (2002) apresenta três teses sobre a relação educação e trabalho que merecem ser destacadas, pois levantam as principais polêmicas da referida relação e sugerem algumas respostas às questões:

1. Na sua formulação clássica, a teoria do capital humano está esgotada; e isso, infelizmente, não parece ser boa notícia; (p. 47)

(...)

2. “Empregabilidade” é o eufemismo da desigualdade estrutural que caracteriza o mercado de trabalho e que sintetiza a incapacidade – também estrutural – da educação em cumprir sua promessa integradora numa sociedade democrática; (p. 52)

(...)

3. A desintegração social promovida pelos regimes neoliberais, em contextos marcados por aumentos significativos dos índices de escolarização demonstra que a educação e o desenvolvimento se relacionam e se influenciam, mas não, necessariamente, de uma forma positiva; (p. 56)

A primeira tese mostra que a teoria do capital humano (amplamente criticada por importantes intelectuais de esquerda) mudou para pior na mesma medida que o capital se desenvolveu. A mudança foi negativa porque com o enfraquecimento do Estado de Bem- Estar social e a ascensão do Estado mínimo, a resignificação da teoria do capital humano geraram a crise na promessa integradora e colocaram a promessa da empregabilidade, o que implicou numa mudança na lógica condutora da formação, pois,

Passou-se de uma lógica da integração em função de necessidades e demandas de caráter coletivo (a economia nacional, a competitividade das empresas, a riqueza social, etc.) para a lógica econômica estritamente privada, e guiada pela ênfase nas capacidades e competências que cada pessoa deve adquirir no mercado educacional para atingir uma melhor posição no mercado de trabalho. Morta definitivamente à promessa do pleno emprego restará ao indivíduo (e não ao Estado, as instancias de planejamento ou as empresas) definir suas próprias opções, suas próprias escolhas que permitam (ou não) conquistar uma posição mais competitiva no mercado de trabalho. (GENTILI, 2002, p. 51)

A segunda tese apresenta o caráter excludente da empregabilidade na concepção neoliberal a partir da explicação que tal noção oferece em termos de coerência e articulação entre três fatores considerados necessários para dinamizar os mercados de trabalhos frente ao desemprego: a redução dos encargos patronais, a flexibilização trabalhista e a formação profissional permanente.

É a justificativa necessária e “plausível” utilizada nos “enxugamentos das empresas” e que reforça a perspectiva individualista e competitiva que a educação “precisa” incorporar em suas políticas pedagógicas e de gestão.

Gentili (2002, p. 53-4) diz que o apelo a empregabilidade permite entender melhor a crise da promessa integradora. Pois,

A tese da empregabilidade recupera a concepção individualista da Teoria do Capital Humano, mas acaba com o nexo que se estabelecia entre o desenvolvimento do capital humano individual e o capital humano social: as possibilidades de inserção de um indivíduo no mercado dependem (potencialmente) da posse de um conjunto de saberes, competências e credenciais que o habilitem para a competição pelos empregos disponíveis (educação é de fato um investimento em capital humano individual); só que o desenvolvimento econômico da sociedade não depende, hoje, de uma maior e melhor integração de todos a vida produtiva (a educação não é, em tal sentido, um investimento em capital humano social). As economias podem crescer e conviver com uma elevada taxa de desemprego e com imensos setores da população fora dos benefícios do crescimento econômico.

Neste sentido, continua o autor (2002), incrementar o capital humano aumenta as condições de empregabilidade dos indivíduos, o que não é aumento nas suas condições de empregabilidade. Ou seja, empregabilidade não significa para o discurso dominante garantia de integração, mas sim, melhores condições de competição na luta pelos poucos empregos disponíveis.

Na terceira tese Gentili (2002), lembra a breve história do crescimento do Brasil na segunda fase do século XX para desmistificar a crença de que mais educação representa maior desenvolvimento. Durante este período, o Brasil foi a economia mais dinâmica do planeta apresentando significativos índices no volume das riquezas acumuladas, situação que conviveu com altos índices de concentração de renda, pobreza, exclusão e segregação social. O desenvolvimento brasileiro foi construído tendo como base de sustentação uma brutal desigualdade social e educacional. Durante este período (principalmente nas décadas de 1980 e 90), os níveis de escolarização aumentaram significativamente.

O aumento dos níveis de escolarização, somente nos oito anos de governo de Fernando Henrique Cardoso, representa um aumento de 7 pontos percentuais, o que não significou um

aumento qualitativo, exemplo disso é o resultado do PISA, Programa Internacional de Avaliação do Estudante²⁴¹, realizado em 2000 que teve seus resultados divulgados em 2003 e que aponta o Brasil como o quinto país com as piores notas, ficando a frente somente da Macedônia, da Albânia, da Indonésia e do Peru²⁴², com uma economia 175 vezes maior que a Macedônia e 160 vezes maior que a Albânia.

Tais dados referenciam a colocação de Gentili (2002) na conclusão da terceira tese: os pobres brasileiros são mais “educados”²⁴³. “Educados” num sistema escolar pulverizado, segmentado, no qual convivem circuitos educacionais de oportunidades e qualidades diversas, que mudam conforme a condição social dos sujeitos e os recursos econômicos que eles possuem para acessar a privilegiada esfera dos direitos da cidadania.

Algumas questões postas no decorrer deste tópico sobre a função social da escola e a formação para a empregabilidade leva-nos a outras questões: será a função social da escola formar pobres (desempregados) “educados”? Ou será “formar cidadãos competitivos” para o mundo globalizado? Qual o papel da “instituição escola” frente à ideologia da globalização?

As questões apresentadas demonstram a condição ilusória e até enganosa que perpassa a ideologia da nova teoria do capital humano, tão ressignificada em tempos de neoliberalismo como cidadania e qualidade.

3.4. AS RELAÇÕES EDUCAÇÃO/TRABALHO E A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA

A educação na atual combinação societal necessita de trabalhadores que tenham o mínimo domínio das tecnologias de produção flexível. Assim, o aumento da mobilidade geográfica e sobretudo, profissional possibilitou que a classe hegemônica, para responder as mudanças da acumulação flexível, abrisse (amplas) esperanças e (restritas) possibilidades de promoção social em direção a empregos de “staff” administrativo médio e se definisse por incentivar o Ensino Médio enquanto parâmetro necessário para a propalada “era do conhecimento”.

²⁴¹ O PISA avaliou alunos da oitava série do ensino fundamental em 41 países. O programa entrevistou entre 4.500 a 10 mil alunos em cada país. O Brasil, pela primeira vez é incluído ao lado de 14 países emergentes, mas no *ranking* geral ficou em 37º lugar. (O Estado de São Paulo, 01/07/2003)

²⁴² O estudo mostra que 56% dos alunos brasileiros tem problemas na compreensão da leitura.

²⁴³ Grifo do autor.

A concepção reducionista de educação voltada à preparação para a empregabilidade no mercado de trabalho é um dos principais e mais negativos fatores que corroboram para a crise e o fracasso do sistema escolar, pois é feita de forma imediatista para atender a reestruturação econômica a nível planetário.

Nesse processo, a reforma neoliberal implementada na educação através do BM(BIRD) e do BID “orienta” qual o papel dos governos, quando afirma que:

Os governos devem concentrar-se em apoiar e regular os mercados privados que proporcionam treinamento para readaptação de trabalhadores deslocados para os quais os rendimentos podem ser altos e reservar sua participação direta aos grupos desprivilegiados como as mães solteiras e as pessoas portadoras de deficiência. (BIRD, 1995, p. 127)

Na evidente orientação a minimização do papel do Estado, a educação é pensada sob a relação educação e mercado de trabalho fazendo com que a escola cumpra uma tripla função excludente:

1) formar força de trabalho dentro dos padrões de “competência” exigidos pelo mercado: os padrões como flexibilidade, criatividade e liderança, pois, segundo o BM (BIRD, 1995 p. 5), no documento O trabalhador e o Processo de Integração Mundial: *“Os fluxos internacionais de bens e serviços, capital e pessoas geram novas oportunidades para a maioria dos trabalhadores. (...). Alguns trabalhadores certamente serão prejudicados se permanecerem em atividades em declínio e carecerem de flexibilidade para mudar”*.

Assim, a teoria do capital humano reza, segundo Cardoso (2003, p. 107), que o trabalhador deve

... se antecipar aos movimentos inexoráveis da globalização (se não o fizer a culpa será do trabalhador mesmo). Como? Antes de perder o emprego ele deveria se reciclar profissionalmente, tornando uma força de trabalho mais empregável do que é hoje. (...) quando o desemprego vier, não virá para ele, mas apenas para os outros que não se anteciparam.

Por isso, o BM (BIRD, 1995, p.17)), “orienta” que deve haver: *“... investimento em grande escala e com bases amplas em capital físico e humano, isso, na dependência das forças do mercado podem produzir crescimento rápido e relativamente equitativo da renda e do trabalho”*.

Tais orientações comprovam a análise feita nos capítulos anteriores sobre racionalidade pedagógica das competências, posta tanto pelo MEC quanto pela SEED/PR. O discurso, a legislação e os currículos oficiais consideram a crise no modelo fordista/taylorista e são fundamentados nos conceitos, enfaticamente, trabalhados de flexibilidade da produção,

integração dos setores de produção, multifuncionalidade, polivalência e principalmente, valorização dos conhecimentos não ligados ao trabalho e os saberes escolares. No mesmo momento que o mercado de trabalho valoriza os saberes que não estão ligados ao trabalho e ao conhecimento formalizado, a escola organiza a pedagogia das competências que vai valorizar os saberes não vinculados a prescrição dos currículos, tirando a prioridade dos conteúdos disciplinares e a seqüencialidade destes.

Esse movimento na formulação das políticas públicas e educacionais impregna as formas de organização da escola de tal forma que se organiza o trabalho pelas competências com o “status” de uma pedagogia das competências e, a partir dessas mudanças, se dão as mudanças na educação dos trabalhadores, ou seja, as competências foram propostas para reordenar conceitualmente a compreensão entre educação e trabalho, desviando o foco do trabalho para implicações subjetivas do trabalho.

O movimento em questão: da reestruturação produtiva, as orientações das instituições de financiamentos até a organização do trabalho escolar, na medida que tira o foco dos conteúdos curriculares e passa a focar o aprender a aprender, aprender a ser, aprender a viver juntos e o aprender a fazer. Tal movimento encontra nas escolas exemplos como: o aluno não precisa mais saber as leis da física, precisa saber trocar a resistência do chuveiro; não precisa saber as leis da química, precisa saber fazer um bolo; isso o torna empregável, mesmo que seja no mercado informal. Exemplos banais como os citados demonstram a completa dualização das concepções de ensino, é a racionalidade do capital se sobrepondo a ciência que fica cada vez mais para poucos.

As competências reorganizam as formas de educar, de formar o trabalhador de gerir o trabalho, focando as discussões nos saberes necessários a ação, ao fazer, com isso, permitem identificação da capacidade real do trabalhador, real entendido como vivência e experiência.

2) formar pobres educados (GENTILI, 2002) que engrossem as filas a procura de empregos e aumentem os índices de pessoas na economia informal (ou ilegal). Isso, inclusive está entre as “orientações” do BM (BIRD, 1995, p.23) quando aponta que dentre os erros das políticas que reduzem a mão-de-obra estão:

(...) regulamentos destinados a tornar o emprego no setor formal mais atraente para os trabalhadores. Pois, afirmam que: Em vez de ditar resultados, a ação política e a legislação devem complementar soluções para o setor informal. (...). A formalização das relações de emprego esta relacionada com maiores oportunidades de especialização e treinamento, manejo de riscos e aumento da segurança de renda.

3) colaborar para a naturalização do capitalismo; na medida observamos nas citações anteriores do BM(BIRD), que colocam as relações do capital físico e humano em dependência das forças de mercado e aceitam a economia informal, considerando que a função da política e da legislação é incrementar a informalidade, além de especialização e treinamento, isso além de aceitar, banaliza os problemas sociais e reduz as soluções a um Estado subserviente ao capital, como e possível observar em uma das conclusões do documento:

Uma estratégia de desenvolvimento baseada no mercado, exige que os governos acima de tudo, facilitem os investimentos das empresas e das famílias, protegendo, por exemplo, os direitos de propriedade e dando acesso a educação. (...). Para os indivíduos, existe uma forte associação entre mais instrução escolar e o aumento da produtividade da mão-de-obra e do poder aquisitivo. (BM/BIRD, 1995, p. 24)

O BM (BIRD, 1995, p. 44): ressalta que nem sempre os investimentos em capital humano dão os resultados esperados, pois,

o capital humano tende a ser relativamente improdutivo quando as aptidões adquiridas na escola não se coadunam com as oportunidades do mercado ou quando se promove a educação superior em detrimento ao ensino primário e secundário. Em todos esses casos, há necessidade de melhoria da política educacional para assegurar que as despesas com a educação resultem em investimentos produtivos em capital humano.

Isso justifica o teor das reformas implementadas no Paraná entre 1995 e 2002 e o caráter reducionista destas. É a complexidade dos processos pedagógicos diminuídos a “simples” racionalidade da economia e voltada ao:

... desenvolvimento baseado no mercado, pode reduzir as desigualdades e a pobreza nos países em desenvolvimento. Assegurar o acesso dos trabalhadores pobres à educação e impedir que as distorções do mercado de trabalho cheguem a frustrar o crescimento do emprego remunerado é essencial para estimular um crescimento mais rápido e reduzir as desigualdades. (BM/BIRD, 1995, p.55)

No interior das escolas paranaenses tamanha minimização do Estado orientada pelo BM (BIRD) e BID somadas a algumas idéias privatizantes, excludentes e exclusivas da SEED/PR como repontamos no capítulo II, implicaram em uma organização do trabalho escolar na qual a função social da escola re-significada amplamente. Considerando tais orientações e idéias, passaremos a analisar o movimento sindical, os problemas e possibilidades frente aos novos e elaborados processos de exploração humana pelo capital transnacional.

3.5. MOVIMENTO SINDICAL DOCENTE E ÀS POLÍTICAS NEOLIBERAIS

3.5.1. Duas Hipóteses Sobre o Movimento Sindical nos Anos 1990: neoliberalismo e a ideologia da pós-modernidade.

Neste tópico, analisamos a estrutura sindical brasileira no período de implantação e consolidação do neoliberalismo no Brasil. Para isso, apresentaremos as mudanças ocorridas no campo epistemológico, social e cultural e do mundo do trabalho²⁴⁴ que constituíram o “pano de fundo” das mudanças nas estruturas dos sindicatos.

Duas hipóteses são centrais sobre a crise do sindicalismo a partir de 1990:

- A reestruturação produtiva e a aceleração do processo de globalização da economia normatizada pelas políticas neoliberais;
- As mudanças culturais e a fragmentação dos movimentos sociais²⁴⁵, impulsionadas pela ideologia pós-moderna que deu sustentação aos três processos postos na primeira hipótese;

Tais hipóteses se encontram respaldadas nas mudanças no mundo do trabalho, como recontamos, também nas mudanças sócio-culturais e epistemológicas deste espaço-tempo através de uma simbiose existente entre o modelo político neoliberal e a ideologia pós-moderna. Segundo Freire (1996), o modelo neoliberal é fatalista e imobilizante e apresenta ao mundo um discurso que assume ares de pós-modernidade e insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do final do século” expressam bem o fatalismo do modelo político neoliberal e da ideologia pós-moderna e sua indiscutível força imobilizadora.

²⁴⁴ Nossa intenção não é fazer uma alusão ao paradigma habermasiano que separa o mundo do trabalho do mundo da vida, pois discordamos de tal separação; mas sim, mostrar a convergência existente entre neoliberalismo e pós-modernidade que está oculta nas ideologias hegemônicas de nosso tempo, buscando as interconexões de ambas na formação do *novo cenário sindical*.

²⁴⁵ Do sindicalismo em específico.

3.5.1.1. Primeira Hipótese: o neoliberalismo

A reestruturação produtiva e a aceleração do processo de globalização da economia normatizadas pelas políticas neoliberais colocaram “em xeque” o mundo do trabalho através das seguintes situações:

1. O discurso e a prática da globalização de integrar as economias constituiu-se numa forma simples de potencialização dos EUA e das finanças internacionais no comando do processo de acumulação do capital em termos mundiais que rebaixa o padrão de uso e remuneração da força de trabalho, o que faz dos países não-desenvolvidos uma grande feira mundial de concorrência pelos menores custos de trabalho a disposição dos representantes das grandes corporações transnacionais, compradores de força de trabalho, afirma Pochmann (2002).

2. A reestruturação produtiva desencadeada pela globalização com a mudança nas formas de produção, e a ampla utilização da tecnologia substituindo o trabalho humano pelo tecnológico, tem produzido um excedente de força de trabalho tornando as imensas filas de desempregados²⁴⁶ escudos protetores contra o movimento sindical organizado e combativo;

3. A crise estrutural no modelo de produção capitalista: a sensível queda do modelo fordista e taylorista e a ascensão das formas de produção flexível,²⁴⁷ o que se iniciou nas indústrias automobilísticas e, posteriormente, penetrou em outros setores, formando o que Gounet (2002) chama de civilização do automóvel, colocou uma nova hierarquia na produção: os padrões das montadoras, logo abaixo, os das fornecedoras, depois os quadros e mensalistas. Em seguida os operários que se beneficiam da “democracia econômica”²⁴⁸ formando a aristocracia operária, depois os trabalhadores das fábricas montadoras ou das filiais, depois os empregados das subcontratadas. Nesta lógica, os sindicatos “sofrem dois golpes”: a) são

²⁴⁶ Em 1986 no *ranking* de desemprego mundial, o Brasil ocupava a décima terceira posição, com a participação na PEA global de 2,75% e representação de 1,36% do desemprego mundial. Em 1999, o Brasil ocupou o terceiro lugar no mundo em volume de desemprego aberto: 5,61% do total de desemprego mundial, apesar de contribuir em 3,12% na PEA global. Pochmann (2002).

²⁴⁷ Os métodos flexíveis, conforme o caso recebem o nome de *just-in-time*, *kanban* ou *toyotismo* (a toyota foi a primeira a empregar). Taiichi Ohno foi muito tempo vice-presidente da toyota, em 1933 já dizia, “*Quanto ao método produtivo, tiraremos partido do método norte-americano de produção em série. Mas não o copiaremos. Vamos lançar mão de nosso potencial de pesquisa e criatividade para conceber um método produtivo adaptado a situação de nosso país*”. (Gounet 2002, p.25).

²⁴⁸ Grifo do autor.

fragmentados em muitas empresas, categorias e locais²⁴⁹ e, b) são chamados a participar na elaboração das estratégias da empresa para ela possa “vencer seus concorrentes²⁵⁰”.

4. Apesar das discordâncias em torno da centralidade do trabalho no atual estágio de desenvolvimento capitalista, continuamos a afirmar, como Antunes (2001), como fizemos no primeiro item, desse capítulo, que o trabalho é central na vida humana, é princípio integrador dos homens e mulheres nos demais contextos sociais. Assim, o discurso emblemático do capitalismo contemporâneo que desloca a centralidade do trabalho em nome da “era do conhecimento”, é uma das formas de renovação do capital para a manutenção dos altos lucros;

5. O excedente de desempregados gerado pela lógica atual do capitalismo tem possibilitado a classe hegemônica alternativas de exploração na medida em que o trabalho informal ou “ilegal” cresceu exponencialmente, - como forma de sobrevivência dos desempregados e dos inimpregáveis²⁵¹. Porém, a classe hegemônica não só consegue sobreviver a essa espécie de “economia paralela” como, também, consegue dela tirar proveito, pois tal economia está posta como múltiplas formas de escolha dos capitalistas²⁵².

As mudanças citadas constituem o que Harvey (2002) denomina de características essenciais ao modo de produção capitalista que, apesar de ter mudado para a fase de acumulação flexível ainda, mantém três características básicas: 1) voltada para o crescimento; 2) esse crescimento em valores reais se apóia na exploração do trabalho vivo no universo da produção; 3) o capitalismo tem uma intrínseca dinâmica interna e organizacional.

No Brasil as causas apontadas são decorrentes de governos dóceis e submissos a lógica da exploração intensiva do trabalho colocadas pelas políticas macroeconômicas de integração subordinada e passiva, pela adoção de políticas neoliberais de liberação comercial sem critérios, de desregulamentação financeira, de enxugamento do Estado, de desnacionalização da economia e de especialização produtiva.

²⁴⁹ As recomendações do BM (BIRD, 1995, p.6) são de que, “*Para o setor formal, a negociação coletiva entre empresas e sindicatos independentes é uma maneira eficaz de determinar os salários e as condições de trabalho*”.

²⁵⁰ Sindicalismo de participação.

²⁵¹ Inimpregáveis é um termo cunhado por Harvey (2002) fazendo uma alusão às pessoas que estão desempregadas há vários anos e que não possuem “perspectivas” de conseguir emprego.

²⁵² São inúmeros os casos de empresas transnacionais ou não, que se utilizam da economia informal para potencializar os lucros. Como exemplo comum: o trabalho doméstico das costureiras de grandes fábricas, etc.

3.5.1.2. Segunda Hipótese: a ideologia da pós-modernidade

Entender as mudanças culturais e a fragmentação do sindicalismo enquanto reflexos da ideologia da pós-modernidade é condição para entender a crise dos sindicatos decorrente do modelo político neoliberal.

Resende (2000) diz, que para tanto é preciso considerar que experimentamos, desencantadamente, o fim da história, como prega o realismo ortodoxo que nos identifica como seres humanos do presente, sem futuro, sem esperança de que a liberdade triunfe sobre a opressão, ou, divisamos a emergência, nas rachaduras profundas do mundo atual, espaço para a afirmação histórica das potencialidades da imaginação e da ação, que possam gerar um futuro diferente do presente.

É o que Hobsbawm (1995) denomina de “presentificação”, quase todos os jovens de hoje cresceram numa espécie de presente contínuo, sem qualquer relação com as gerações passadas ou com o passado público da época atual. Esse sentimento não atinge somente os jovens, tem ganhado espaço inclusive entre os docentes; um dos sujeitos da pesquisa de campo, quando solicitado que fizesse uma avaliação dos dois mandatos do governo Jaime Lerner respondeu: *“Quero esquecer o passado, pois de nada resolve ficar relembando os fracassos e erros cometidos pelos governos anteriores. Uma única certeza eu tenho: nunca votarei nele”*²⁵³.

Essa aposta na “memória histórica de curto prazo” torna ainda mais preocupante o sentimento de “presentificação”, pois se considerarmos a construção histórico-sociológica do Brasil deparamo-nos com um cenário ainda complexo, graças à cultura híbrida aqui existente somada a herança exploratória. Aqui coexistem, adaptam-se e transformam-se elementos da modernidade, sentimentos e lealdades pré-modernos e ideologias pós-modernas. Estamos, então, em meio a um caos de indefinição, que não é textual, mas contextual.

Neste cenário híbrido, os sujeitos se vêem ainda entre características do pré-moderno²⁵⁴, no qual os princípios teológicos invadiam a vida pública; e, politicamente os senhores feudais imperavam, sendo que, nos dois casos, poderes unipessoais regiam a vida das pessoas e das sociedades.

²⁵³ Sujeito da pesquisa F1.

²⁵⁴ Período que predominou até o século XVII - anterior a Revolução Francesa.

Confrontando os resquícios que ainda vigoram da pré-modernidade com o mundo moderno, no qual tudo está impregnado de seus contrários, onde *tudo o que é sólido desmancha no ar*²⁵⁵ e com o conjunto ideológico do pós-moderno, temos um quadro de hibridismo societário em que a ideologia pós-moderna tem imprimido um ilimitado pluralismo que, para Heller e Fehér (1998, p. 200-1) produz o seguinte quadro: por um lado permite rebelar-se, por outro esse se rebelar pode significar um *“Vale tudo que pode ser lido da seguinte maneira: você pode se rebelar contra qualquer coisa que queira, mas me deixe a mim me rebelar contra a coisa determinada que quero. Ou alternativamente, não me deixe rebelar-me contra nada, porque eu me sinto completamente à vontade.”*

Heller e Fehér (1998) apontam para o outro lado do “pluralismo ilimitado”, que é para muitos um sinal de conservadorismo, pois assim não haverão questões cruciais e focais que exigem rebelião. A situação é que o movimento em questão não é nem um movimento de crescente esperança nem de profundo desespero, porém é um movimento que torna irrelevantes questões políticas como rebelde ou conservador, revolucionário ou progressista, pois todos fazem parte do movimento, mas não defendem qualquer tipo em particular.

Partindo disto e considerando a ideologia pós-moderna que impera em países como o Brasil, Gandin (1993, p. 6) diz: *“O progresso nos abocanhou, a ordem nos mantém inocentes, perplexos, revoltados.*

Neste contexto, que Gandin (1993, p. 5) expressa: nos deixa sem âncora e sem porto,

A defesa do pluralismo, enquanto afirma que todos – individualmente, o que é a aberração máxima do antropocentrismo renascentista – devem ser respeitados em suas iniciativas e em seu modo de pensar, leva também a outras conseqüências:

- cada um pode ser diferente do outro, mesmo que esta diferença signifique viver em fome compulsória, diante de pessoas que se superalimentam;
- os governos, sem algo próximo da unanimidade e sem metodologias para gerar pactos sustentáveis, são impotentes para a organicidade e se mantêm na ditadura, na propaganda (messiânica, se possível) ou se deixam levar pela onda.

Este é um cenário em que a única forma ou representação possível de cidadania no neoliberalismo esta relacionada às ideologias pós-modernas, do consumo e do hedonismo.

Isso é detalhado por Boaventura Santos (1997) que aponta os grandes problemas que impregnaram os anos oitenta e noventa com essas palavras:

²⁵⁵ Berman (1996), citando Marx.

- o regresso do indivíduo, com o esgotamento do estruturalismo aconteceu à revalorização das práticas e dos processos e a revalorização dos indivíduos que os protagonizaram, são os anos de análise da vida privada, do consumismo e do narcisismo, dos modos e estilos de vida, do espectador ativo da televisão. Porém nunca sua vida privada foi tão pública e codificada por políticas e modismos;
- iniciamos o século sob clivagens sócio-políticas entre socialismo e capitalismo, entre revolução e reforma, e acabamos o século com a atenuação destas clivagens substituídas por um não menos surpreendente consenso a respeito de um dos grandes paradigmas da modernidade: a democracia. E hoje a promoção da democracia é feita em nível mundial conjuntamente com o neoliberalismo e, de fato em dependência dele;
- a interdependência transnacional e as interações globais fazem com que as relações sociais pareçam hoje cada vez mais desterritorializadas, ultrapassando as fronteiras que até então os costumes policiavam, como nacionalismo, língua, ideologia entre outros.

Em termos epistemológicos a ideologia da pós-modernidade consegue desencadear discussões ainda mais paradoxais. Para estabelecer os vínculos com o sindicalismo, mesmo que de forma sucinta, é mister caracterizar as duas principais vertentes.

A primeira relacionada com os “entusiastas defensores”²⁵⁶ da pós-modernidade que apontam que a mudança na rigidez do método que levou ao cientificismo e a dicotomia ciências naturais/ciências sociais, a queda do conhecimento especializado e das metanarrativas imprimiram uma “abertura epistemológica” significativa em prol da integração dos saberes e das visões multiculturais.

Cardoso (2001), sem desmerecer a importância das diferentes culturas, questiona tal integração, aponta para a fragmentação cultural trazida pelo multiculturalismo, o qual supõe a sociedade dividida em subculturas: cultura da mulher, cultura do homossexual, cultura do negro, o que contribuiria ainda mais na extinção dos horizontes coletivos, e concorda com Hobsbawm, quando este diz uma história destinada unicamente aos judeus (ou aos afro-americanos), não pode ser uma boa história, embora possa ser uma história consoladora para os que a praticam.

²⁵⁶ *Entusiastas defensores* porque ofuscados pelas *facilidades* - principalmente de consumo, trazidas pela globalização neoliberal e enfatizadas pela ideologia da pós-modernidade justificam as mudanças epistemológicas e culturais como *redentoras do mundo* através de mudanças de valores, sem considerar as grotescas desigualdades sociais.

A segunda vertente, não nega que existem mudanças significativas²⁵⁷ aflorando na sociedade, frente as quais é necessário buscar novas estratégias, mas vê criticamente a primeira vertente apresentada, a vê como modismo ou neoconservadorismo pois, vem re-significando a noção de utopia, em conseqüência fragmentando os “grandes ideais coletivos” que aglutinavam o sindicalismo, por exemplo e que, graças à fluidez e à aceitação “irrestrita do diferente”, a ideologia da pós-modernidade vem de forma funcionalista naturalizando as desigualdades sociais grotescas desencadeadas pelo neoliberalismo.

Esta vertente questiona, também, as formas de conhecimento num mundo em que “tudo é aceito”. Preocupa-se com a produção de conhecimentos científicos, de significados e de sentidos, num mundo que produz tanta informação e impõe um processo de aceleração à vida humana.

Assim, como aponta Frigotto (2001) os referenciais teóricos estão em crise, graças às rápidas mudanças no capitalismo, que estremeceram inclusive as categorias analíticas; a crise não significa nem o fim do capitalismo, nem o fim das categorias básicas que o justificam ou o criticam.

Concordamos com Cardoso (2001) e Frigotto (2001), não podemos negar as mudanças, mais do que isso as mudanças são necessárias, porém, temos que considerar, a afirmação de Boaventura Santos (1997), quando frente a esse turbilhão de acontecimentos gerador de tantas e ambíguas posições questiona: será possível colocar a realidade no seu lugar sem correr o risco de criar conceitos e teorias fora do lugar?

Este é o grande risco que a sociedade está exposta pela forma funcionalista como justifica as mudanças graças à ideologia pós-moderna. Perigo que nós corremos, também, quando analisamos temas e contextos em construção tais como a ideologia da pós-modernidade e sua simbiose com neoliberalismo e com a crise no sindicalismo, porém, isto é parte da construção teórica que busca compreender questões tão colidentes, ambíguas e paradoxais do nosso tempo.

²⁵⁷ Considera principalmente o multiculturalismo crítico e a evolução em termos da conquista de alguns direitos.

3.5.1.3. Entre Neoliberalismo e Pós-Modernidade: a crise do sindicalismo na década de 1990

Na medida em que acelera a reestruturação produtiva, a globalização “conduzida” pelo neoliberalismo, o impacto econômico, sócio-político e cultural dos interesses particulares nos processos de trabalho fragilizaram o movimento sindical.

A forma impressa a reestruturação produtiva atingiu os sindicatos e desencadeou uma significativa crise no movimento. Os sindicatos que sempre tiveram um espaço privilegiado nos estudos sobre trabalho, sendo considerado principal protagonista das lutas e conquistas voltadas a transformação social, perderam sensivelmente, no decorrer dos anos 1990 tal espaço.

A década de 1990 foi um período em que a ideologia neoliberal penetrou nos sindicatos de esquerda e, se não os “re-converteu” a modelos social-democratas e propositivos, combateu-os.

Segundo Alves (2002), entre 1990 e 2000, tivemos a década neoliberal com as seguintes características conjunturais:

- Entre 1990-93: o neoliberalismo selvagem: período que se iniciou com a recessão decorrente do Plano Collor I, passou pelo impedimento de Collor, pelo governo Itamar Franco, pelo Plano Real e terminou com a eleição de Fernando Henrique Cardoso.
- Entre 1994-1997: neoliberalismo claudicante: no governo FHC constitui uma nova hegemonia burguesa que contribuiu para a criar condições macroeconômicas propícias, mas bastante vulneráveis de um novo (e instável) ciclo de acumulação, que inseriu o Brasil de forma subalterna na mundialização do capital.
- Entre 1998-2000: a nova crise da globalização atingiu o Sudoeste Asiático, a Coreia do Sul, Rússia e Argentina, que passa a sofrer a crise terminal do modelo neoliberal e coloca o Mercosul em compasso de espera. Surge nos EUA à necessidade de aprofundar a integração do capital oligopólico e entram em cena as discussões em torno da ALCA que representa o momento mais desenvolvido da lógica intrínseca do capital.

A resposta a esta crise se deu de forma dura e radical, gerando fortes mudanças no mundo do trabalho. Como afirma Alves (2000), o desemprego e a precarização da força de trabalho tornaram-se marcas centrais desta nova fase levando o sindicalismo, que vinha

perdendo adesão desde o início da década, a mostrar sinais de pouca vitalidade e não só a repensar sua linha de ação como reconhecer os limites intrínsecos da prática sindical convencional frente a mundialização do capital e a agilidade das corporações transnacionais na desconstituição dos obstáculos de resistência do sindicalismo organizado, que se deu tanto através das inovações organizacionais e tecnológicas, quanto através da descentralização produtiva.

Alves (2000) continua dizendo que existe uma crise do sindicalismo no Brasil, cujo principal sintoma político ideológico é o desenvolvimento do sindicalismo neocorporativista de participação por um lado e, a ineficácia sindical de estratégias “obreiristas”²⁵⁸ de confronto, intrínsecas do sindicalismo de classe, por outro.

Assim, os sindicatos enquanto representantes institucionais legítimos dos interesses dos trabalhadores e cumprindo o papel de “mediador” junto aos empresários, perderam força, credibilidade e representatividade neste novo cenário, prensados pelo esvaziamento de sua base de sustentação, através da redução do número de sindicalizados.

Politicamente, graças à fragmentação do discurso e a redução da legitimidade social, os sindicatos, nos anos 1990, deixaram de ser a representação única de porta-vozes de interesses de grupos e/ou categorias de trabalhadores.

Antunes (2001) diz que no Brasil atualmente dois sindicatos principais merecem destaque: a Força Sindical que possui uma forte dimensão política e ideológica no campo sindical da nova direita, da preservação da ordem, da sintonia com o capital globalizado que nos reserva a “vocação” de país montador, sem tecnologia própria, sem capacitação científica e dependente de recursos externos. E a CUT que desenvolve em seu núcleo dominante, uma postura de “acomodação dentro da ordem”. Defende a política de parceria, negociações com o patronato, câmaras setoriais, ou seja, desenvolve o ideal social-democrata.

Para Alves (2000, p. 122), “... a crise do sindicalismo no Brasil é, na atual situação, o resultado político-ideológico da crise do mundo do trabalho (de caráter estrutural e não apenas conjuntural), caracterizado pelo surgimento de um novo (e precário) mundo do trabalho.”

Concordamos com os autores citados que a crise no sindicalismo é resultado das mudanças e da precarização do trabalho, mas, a ideologia pós-moderna, tem agido de forma

²⁵⁸ Grifo do autor.

significativa as mudanças sindicais a ponto de justificar tais avanços do capitalismo, ressignificar conceitos e posturas, fragmentar e desarticular os movimentos sociais através da propagação do subjetivismo e do individualismo exacerbado.

A ideologia pós-moderna colocou em cena a subjetividade exigida pela produção flexível que dá sustentação ao neoliberalismo. Antunes (2001, p. 190), diz que

Essa forma de produção flexibilizada busca a adesão de fundo por parte dos trabalhadores que devem assumir o projeto do capital. Procura-se uma forma de daquilo que chamei de envolvimento manipulatório levado ao limite (Antunes, 1995), em que o capital busca o envolvimento e a adesão dos trabalhadores, no interior das empresas, para viabilizar um projeto que é aquele desenhado e concebido segundo seus fundamentos exclusivos. Trata-se de uma forma de alienação ou estranhamento (Entfremdung) que, diferenciando-se do despotismo fordista, leva a uma interiorização ainda mais profunda do ideário do capital, avançando no processo de expropriação do *savoir faire* do trabalho.

A reestruturação produtiva em curso, implementada para enfrentar a atual crise do capital, tem nas mudanças no mundo do trabalho sua principal atuação que, por sua vez, conseguiu tal intento através do processo de individualização das relações entre os trabalhadores levando a uma perda gradativa de identidade coletiva e de classe.

Desta forma, segundo Antunes (2002), o sindicalismo de classe foi sendo substituído pelo sindicalismo de participação; participar de tudo desde que não se questione a lógica sacra da propriedade privada que move o capital, cuja determinação é: o envolvimento da força de trabalho, as novas formas de gestão, o CCQ. Em realidade uma apropriação “do fazer e do saber” do trabalho sob o comando manipulatório do capital tem levado ao estranhamento (no sentido marxiano) ao seu limite, sob o inquestionável domínio da produtividade, da “modernidade social²⁵⁹”. Atualmente, a classe-que-vive-do-trabalho metamorfoseou-se e o sindicalismo, incapaz de agir para além dos traços e tendência do capital, trocou seus valores pela acomodação social-democrata.

A hegemonia do capital desenvolveu-se a ponto de desconstruir o sindicalismo de classe e os direitos e formas de vida que este representou historicamente; fez isso através da reestruturação da produção, da globalização e do neoliberalismo e o fez em nome da democracia e graças, segundo McChesney (Apud CHOMSKY, 2002, p.08) a “... *um conjunto de políticas e de processos que permitem a um número relativamente pequeno de interesses particulares controlar a maior parte visível da vida social com o objetivo de maximizar seus benefícios individuais*”.

²⁵⁹ Grifos do autor.

No atual estágio de desenvolvimento a hegemonia capitalista tem o poder de “naturalizar culturalmente” as relações e a práxis sócio-política através: das novas formas de supervisão do trabalho (polivalência, autogerência e a conseqüente exclusão dos “menos competentes”), da imediatidade e fragmentação (ANTUNES 2002), de um “fetichismo do eu” (individualismo, consumismo e narcisismo), da busca enlouquecida do sentido perdido, de uma crise generalizada de identidade individual e de classe, da atitude generalizada de descrença, da homogeneização, autonomização e reificação das forças sociais, afirma (BIHR, 1999).

Então, se por um lado nossa primeira hipótese desenvolvida neste tópico, sobre a crise do sindicalismo é facilmente comprovável através das estatísticas de redução no número de greves, redução das taxas de sindicalizados além dos demais números que evidenciam aos índices de desemprego e de precarização do trabalho; nossa segunda hipótese é menos visível, mas não menos importante no contexto das mudanças sindicais, pois, é um contexto “subjetivo” que influi na estrutura sindical, tornando-a funcional à política neoliberal porque segmenta as classes trabalhadoras em diversas categorias profissionais e voltadas a interesses individuais, dificultando sua unificação pela defesa dos direitos sociais suprimidos.

Nesse sentido, por naturalizar a idéia de divisão do coletivo de classe e enfraquecer a reação a uma política que prejudica os interesses da grande maioria dos trabalhadores, a estrutura sindical social-democrata e participativa desempenha uma função fundamental para a hegemonia capitalista. A reestruturação produtiva e a globalização estabelecem as condições materiais e objetivas da atual fase do capitalismo. A ideologia da pós-modernidade oferece as condições subjetivas em termos culturais e o neoliberalismo faz a normatização política necessária à articulação entre os quatro movimentos.

3.5.2. Movimento Sindical Docente no Brasil e os Desafios do Contexto Neoliberal

Os movimentos sociais têm de ser capazes de criar uma agenda própria, para que sejam sujeitos capazes de interferir na realidade”.
(Flávio Jorge, apud Gohn, 2000, p.318)

Historicamente e em termos nacionais encontramos na literatura especializada marcas concretas do movimento docente a partir de 1924, quando acontece a criação da Associação

Brasileira de Educação (ABE) que proporcionou vários movimentos na área durante a década de 1930 e posteriormente na década de 1950.

Em 1932, acontece o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova que é lançado no auge dos conflitos entre católicos e liberais²⁶⁰. Segundo Cunha (1981), o documento era composto por três linhas de pensamento: positivismo, de Comte, o sociologismo de Durkheim e o pragmatismo de Dewey além de algumas concepções alienígenas em educação, porém, o Manifesto deixou de lado os grandes problemas do Brasil que haviam sido levantados na Revolução de 1930.

Entre 1947 e 1961, destaca Gohn (2001), aconteceram os movimentos por reforma de base na educação que se iniciou em torno do projeto de Lei que criava uma legislação geral para o país, no campo educacional. Somente após 14 anos e muitos embates foi aprovado estabelecendo pela primeira vez uma Lei Geral para o país. Em 1961, acontece o Movimento de Educação de Base (MEB), voltado à educação popular de adultos. Dentre os métodos usados estava o método Paulo Freire que passa a ser conhecido em várias regiões do mundo.

No início da década de 1960, conforme afirma Vale (2002), foi criada a CPPB – Confederação dos Professores Primários do Brasil que dentre as atividades que desenvolvia organizava congressos, e incentivava a formação de entidades estaduais, com o decorrer dos anos ampliou as afiliações para professores do ensino médio. A Confederação dos Professores Primários do Brasil, que no início possuía um caráter pouco combativo, passou a ter posições mais contestadoras, o que foi favorecido pela Lei 5.692/71 que estabelecia que cada sistema de ensino estruturasse a carreira docente num estatuto do magistério. Em 1973, a Confederação dos Professores Primários do Brasil deu origem a Confederação dos Professores do Brasil (CPB) que abraçava as manifestações e contestações dos professores em vários Estados brasileiros que se posicionavam contra o governo e a política econômico-social empreendida, denotando uma crescente politização do movimento.

Vale (2002, p. 148) diz:

Embora regidos por uma legislação trabalhista que proibia a filiação de funcionários públicos a um sindicato, a categoria dos professores caminhava no seu processo de organização política a passos largos, registrando em 1986 a filiação de 29 entidades estaduais. Em face da proibição de sindicalização do funcionalismo público pela Constituição de 1988, a CPB aprova em Congresso em 1989, mais uma vez a mudança do nome da identidade dessa feita para Confederação Nacional dos

²⁶⁰ Sobre este assunto o livro *Ideologia e Educação Brasileira: católicos e liberais*, de Carlos R. Jamil Cury (Editora Cortez, 1988) é uma das obras mais completas e elucidativas.

Trabalhadores em Educação – CNTE. No ano seguinte ela incorpora três outras entidades nacionais de educadores: a FENASE: Federação Nacional dos Supervisores de Ensino, a FENOE: Federação Nacional dos Orientadores Educacionais e a CONEFAP: Confederação Nacional dos Funcionários de Escolas Públicas.

Em 1986, acontece o primeiro passo de um marco decisivo a categoria docente, com a Confederação dos Professores do Brasil congregando as entidades e participando de forma mais efetiva nos movimentos docentes de vários Estados, o processo de politização que já era claro intensifica-se, até que em 1989 os professores começam a “se assumir como trabalhadores em educação²⁶¹”. Num processo que começa a imprimir uma nova identidade à categoria que, causa entusiasmo a grande parte dos docentes (engajados nos sindicatos), mas que, também, causa rechaço por parcela (conservadora) da categoria, pois,

A CNTE significou não apenas uma mudança de nomenclatura da entidade, mas a mudança de percepção da categoria. Tratava-se, então, de entender e assumir que a luta dos professores não era diferente da dos demais trabalhadores. Sua filiação a CUT (...) é um indicador forte da proximidade e da unidade entre o movimento dos professores e dos trabalhadores em geral. Vale (2002, p. 148)

Cabe ressaltar a densidade da década de 1980 para o movimento docente, que contou, também, com a nova Constituição sendo elaborada e colocou aos docentes a necessidade de se organizar para apresentarem suas propostas aos Constituintes.

Assim, em março de 1987 é criado o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública que teve um papel decisivo na construção e acompanhamento das propostas o qual, é ainda um instrumento de luta sindical organizada e propositiva, como veremos no capítulo IV no que se refere a APP/Sindicato.

As lutas em torno da Constituição mudaram a história do sindicalismo, sobre isso, diz Nogueira (1999, p.53): *a conquista ao direito de sindicalização do servidor público civil, consagrado na Constituição de 1988 (Artigo 37/VI), significou um marco formal de um movimento real mais amplo e de importância inédita no campo do trabalho e do sindicalismo no Brasil.*

Com isto, os professores, agora trabalhadores da educação passam a fazer parte de um sindicalismo abrangente que atua em âmbito nacional e que, desde o início da década em questão, passou por uma explosão quantitativa.

²⁶¹ Nesta época trabalhávamos no Magistério Estadual em Santa Catarina e acompanhamos o processo como sindicalista (presidente de uma das regionais sindicais do Oeste Catarinense).

O mesmo não se pode dizer quanto ao crescimento qualitativo do movimento, simultâneo a isto, o sindicalismo se defronta com o surgimento de um novo e precário mundo do trabalho imposto pela reestruturação produtiva e pela globalização que começam a dar seus primeiros sinais.

Importa lembrar que estamos tratando do movimento sindical de trabalhadores de instituições públicas, os quais como, também, todos os espaços públicos passaram a sentir as conseqüências do Estado mínimo e das reformas de Estado decorrentes da nova conjuntura social que é “desenhada” a partir da reestruturação produtiva e sob as orientações das instituições multilaterais de financiamento.

O Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial “O Trabalhador e o Processo de Integração Mundial” do BM (BIRD, 1995, p.104) afirma que:

À medida que os países de todo o mundo se orientam para mercados abertos e menos regulamentação, muitos estão também reconsiderando o papel do Estado na via econômica. Embora seja necessário um governo ativo para apoiar o desenvolvimento orientado para o mercado, com demanda de mão-de-obra, isso geralmente significa um governo de dimensões menores, fazendo coisas diferentes, das que fazia no passado e fazendo-as melhor. (...). Embora todos os países tenham professores, policiais, burocratas e funcionários públicos dedicados e eficientes, o serviço público como um todo é pouco motivado e improdutivo.

Partindo disto, o BM (BIRD, 1995, p 104) questiona o porque do fraco desempenho dos organismos públicos que, segundo o documento, é generalizado principalmente em países de baixa e média renda e, a seguinte resposta é apresentada: “... *a conexão entre o caráter específico do serviço público que complica sua monitoração e dificulta a mensuração do seu produto e, na historia da adoção pelos governos de políticas de pessoal mal escolhidas e míopes*”.

O relatório continua dizendo que é difícil medir a qualidade e a quantidade de prestação do serviço público, assim como avaliar trabalhadores com base em seu desempenho pessoal, o que torna difícil recompensar a contribuição de cada trabalhador e o problema se agrava, afirma o BM (BIRD, 1995, p 105): “... *pelo fato de que os funcionários públicos têm imensas possibilidades de exibir comportamentos com objetivos de ganho, assim como de fugir de suas responsabilidades*”.

Posições como as citadas ou ainda: “*A falta de insumos complementares e de material servia de desculpa para um desempenho deficiente*”, fazem parte da grotesca desqualificação

do público – dos espaços e dos funcionários públicos – e justificam as reformas de Estado que o sindicalismo, passa a enfrentar.

No Brasil, a reforma de Estado segundo Bresser Pereira (1998), era necessária para enfrentar as deficiências do mercado. O Estado deve possuir legitimidade capaz de lhe dar governabilidade, capacidade financeira e administrativa de governar. Esta capacidade financeira e administrativa demanda, portanto, ajuste nas contas públicas, redução na sua participação na economia e novas formas de gerenciamento da “*res publica*”²⁶². A atuação do Estado na perspectiva do que se convencionou chamar de “reforma gerencial”, deve se voltar prioritariamente, para financiar a formação do capital humano e promover a competitividade internacional das empresas no contexto do capitalismo mundializado. A regulação e a intervenção continuam necessárias nos setores de educação e na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, não apenas para compensar desequilíbrios distributivos provocados pelo mercado, mas primordialmente para dar condições aos agentes econômicos de como competir mundialmente.

O parágrafo acima é elucidativo sobre as funções do Estado na conjuntura atual; o neoliberalismo imprime um padrão de desenvolvimento que dá ao Estado funções de mediação política e novos papéis econômicos voltados à produtividade e a competitividade, basicamente para as empresas transnacionais, subordinando e reduzindo a educação a tal padrão de desenvolvimento.

Se o sistema neoliberal atinge os sindicatos de categorias que não estão ligadas à educação, o que faz então com os sindicatos de trabalhadores docentes?

Rummert (2000) diz que na medida em que o neoliberalismo atinge o sindicalismo docente, desconstrói direitos e ressignifica conceitos fundamentais ele atinge também todo o contingente escolar, expande seu nível de abrangência e catalisa elementos relevantes de seu projeto identificatório.

A educação está entre os “alvos” principais das políticas neoliberais e os sindicatos tem consciência disso. Exemplos disso foram os discursos hegemônicos sobre educação de qualidade que permearam os governos Fernando Henrique Cardoso em termos federais e o governador Jaime Lerner no Paraná que justificaram empréstimos das instituições multilaterais a educação e reformas nos diversos âmbitos educacionais.

²⁶² Grifo do autor.

Essa centralidade da educação, como vimos nos capítulos anteriores, é facilmente analisada por assertivas que a rede globo de televisão coloca no ar várias vezes ao dia: “Educação é tudo!” Isso é um exemplo emblemático; a verdade o que a rede globo diz em tal assertiva é, em essência a mesma mensagem dos governos citados ou do BM(BIRD) e BID: nós oferecemos oportunidades de educação, se a população não busca ou não aprende o suficiente para ser competitivo, flexível, eficaz e eficiente para o mercado... isso deixa de ser problema nosso. Ou seja, é um processo de culpabilização individual pelo fracasso. É uma espécie de “conto da carochinha” que considera que existem empregos para todos, desde que sejam “empregáveis”.

As questões postas tem sido abordadas pelos sindicatos de trabalhadores docentes, e pelas centrais sindicais, mas desconstruir a lógica do capital é um processo lento que implica em radicalidade²⁶³. Para tanto, o sindicalismo precisa resgatar seus vínculos históricos com os movimentos sociais de contestação e, não se deixar cooptar pela dominação capitalista (ALVES, 2000). E, neste sentido, como afirma Ana Maria do Vale (2000, p.176), no livro *Diálogo e Conflito – a presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente*, “... a chamada crise do sindicalismo como momento de revisão e de redefinição das ações sindicais, das suas formas de atuação, enfim, enquanto momento de mutação, nesse sentido, a crise é bem-vinda”.

3.5.2.1. Conflitos Docentes: forças de sustentação e de contestação

A crise que nos referimos no tópico anterior colocou o movimento sindical docente frente um jogo de forças que apresenta dois lados:

1) por um lado, os causadores da crise: as estratégias das mudanças até aqui apontadas decorrentes da reestruturação produtiva – a força do capital transnacional condicionando o campo educativo a serviço de suas ideologias e deslocando-o da construção de suas funções sociais.

Nesse processo sustentador das reformas, a classe hegemônica transnacional se apóia nas “orientações” que o BM (BIRD, 1995, p. 96) imprimem também aos sindicatos, apontando

²⁶³ No sentido que Marx atribuiu a esta palavra, ser radical é ir a raiz e a raiz do homem é o próprio homem.

o papel econômico destes, dizendo que estes podem ter efeitos positivos, como aumento da produtividade, aumentando a eficiência e equilibrando as relações de poder dentro das empresas. O banco diz, ainda, que os sindicatos podem também ter efeitos negativos: a) através de comportamento monopolista, melhorando seus salários a custa dos detentores do capital, consumidores e trabalhadores não sindicalizados; b) fazendo oposição as reformas, fazem uso do seu poder político contra ajustamentos estruturais: *“Os sindicatos organizam greves gerais nacionais em oposição a incipientes medidas de reestruturação industrial, destinadas em parte a aumentar a abertura do país para o exterior e a reforma das empresas estatais”*.

As forças hegemônicas, dentre elas o BM (BIRD) e BID usam suas estratégias buscando focar o sindicalismo no seu papel “econômico” e de “equilíbrio” nas relações entre empregador e empregado além de desqualificar os movimentos sociais minimizando a importância de sua atuação; principalmente os movimentos sociais que tem a possibilidade de envolver um contingente significativo de pessoas como é o caso dos sindicatos.

2) por outro lado às possibilidades do movimento sindical que reside justamente na força da coletividade, na dimensão política dos rumos da organização dos trabalhadores e na construção da cidadania ativa a partir da radicalidade que citamos anteriormente, pois os sindicatos através de sua atuação tem o poder de construir “brechas” dentro das forças hegemônicas, a partir das contradições próprias do capitalismo.

Para tanto, o desafio dos trabalhadores é resgatar em alguns casos e construir em outros, o seu poder de intervenção na realidade, no caso dos trabalhadores do serviço público tal intervenção tem que focar inclusive, o plano do Estado e o destino dos fundos públicos.

Este cenário traz a tona as forças em conflitos dentro do sindicato, mas, além de tais conflitos temos que considerar o jogo de forças que se deu a partir da década de 90 no contexto latino-americano e brasileiro entre sustentação e contestação das reformas educativas como um todo.

Considerando isso e, também, que nenhuma análise da educação pode ser realmente séria se não colocar em seu próprio âmago a sensibilidade em relação às lutas do momento que modelam constantemente, o terreno em que a educação opera (APPLE, 2003), refletir sobre os conflitos docentes é condição para compreender em que dimensão as reformas educativas interferiram na função social da escola, na práxis pedagógica e no trabalho docente; por outro

lado, como as forças de contestação atuaram, resistindo e organizando a categoria em defesa e promoção de seus interesses.

Segundo Telles (apud VALLE, 2002), a desigualdade e heterogeneidade social nas formas de distribuição e acesso de bens e recursos, na qual as diferenças são sobretudo desenhadas pela ordem de carências acumuladas no decorrer dos anos, geram conflitos que ancoram esperanças de cidadania e de generalização de direitos. Mas, também, situam os problemas em um contexto que redefine as relações de Estado, economia e sociedade, por conta das transformações econômicas e sociais que escapam a mecanismos institucionais de regulação e ordenamento das relações sociais.

Como apontam Gentili e Suarez (2004), os conflitos sociais e docentes são inerentes ao sistema capitalista, que é o conflito entre capital e trabalho presente na esfera privada mas, também, no setor público, pois as formas de trabalho se processam de maneira tipicamente capitalistas. Desta forma, os conflitos e resistências dos trabalhadores se dão no marco da organização capitalista do trabalho, o que faz dos conceitos de conflito e resistência sejam reflexos de relações sociais historicamente determinadas.

Assim, afirmam os autores (2004) que a noção do conflito educativo, como toda a noção de conflito social, se sustenta no caráter processual e dialético dos conflitos políticos, sendo assim, compreendido num marco amplo do conflito social, suas conexões e redes com as demais esferas de conflito. Dentre elas, os autores destacam: os processos de reconversão de trabalho e sindical, a deteriorização das condições de vida e dos setores populares e as diferentes formas de luta que os movimentos sociais desenvolvem para resistir a essa deteriorização, as estratégias intersindicais e as estratégias de construção política que definem as questões sindicais e políticas.

No Paraná a implementação e sustentação das reformas por parte do governo do Estado, sob orientação do BM (BIRD) e BID e a contestação das reformas por parte do sindicalismo docente – na educação básica em específico da APP/Sindicato, produziram muitos conflitos durante o período pesquisado, o que será objeto de estudo detalhado no próximo capítulo.

CAPÍTULO IV

SINDICALISMO E CONFLITOS DOCENTES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

PARANAENSE:

PRÁTICAS E RESISTÊNCIAS

“Esperamos que as pessoas entendam que estamos em greve de fome por uma questão pessoal, mas também coletiva. Queremos chamar a atenção das pessoas para uma reflexão mais profunda sobre o momento em que vivemos; para a necessidade de uma reação mais ampla. Essa não é só uma luta da categoria, mas é um movimento internacional, que precisa ser pensado globalmente para a superação das injustiças, da desigualdade e pela humanização, onde as pessoas descubram valores de solidariedade, de gestos simples que acabamos muitas vezes perdendo no dia-a-dia”.

(Professor Miguel Angel Baez, 2000)

4.1. INTRODUÇÃO AO CAPÍTULO

“A gente não tem jeito de panaca!
É, a gente não tem cara de babaca!
 (...)
É, a gente quer é ter pleno direito.
A gente quer viver todo o respeito.
A gente quer é ser uma Nação.
A gente quer viver é cidadão.
A gente quer é ser uma Nação”.
(Gonzaguinha)

O presente capítulo objetiva analisar as práticas e resistências da APP/Sindicato. Partimos de sua história, estrutura e composição para analisar as práticas desenvolvidas, bem como os atores, agendas, evolução, condução e soluções dos embates entre a SEED/PR e a categoria docente durante o período pesquisado.

Para uma análise mais clara, destacamos as principais pautas que geraram os conflitos e construímos uma cronologia dos conflitos. Abordamos, também, a transição de governo e os dois anos subseqüentes ao período pesquisado, fazendo uma breve análise das posições, práticas e resistências da APP/Sindicato no governo de Roberto Requião.

Apresentamos, uma análise do sindicalismo docente da educação básica paranaense, os dilemas, resistências, vitórias e perspectivas da APP/Sindicato, considerando a formulação de suas políticas e de como estas “entram” na escola.

Fazemos ainda uma análise da educação e do sindicalismo, pensando nestes enquanto desencadeadores de uma práxis social emancipatória, isso a partir das possibilidades da educação formal, desde que respeitadas as especificidades do campo educativo. Agregamos na análise à importância da educação não-formal principalmente a desenvolvida pelo sindicalismo docente na construção da cidadania ativa.

4.2. A APP/SINDICATO: ESTRUTURA E COMPOSIÇÃO

A sede da APP/Sindicato é em Curitiba, capital do Estado, porém a APP/Sindicato possui 29 núcleos sindicais no interior do Estado em cidades que agregam diferentes regiões.

As eleições na APP/Sindicato são realizadas: a cada 3 anos para a diretoria geral e para os núcleos sindicais e, anualmente, para professor representante de escola.

Segundo a APP/Sindicato, o sindicato é um espaço de organização e defesa dos interesses da categoria. Lutar por melhorias das condições de vida e de trabalho é um de seus papéis. A Diretoria da APP/Sindicato é composta pela presidência e por 14 secretarias:

QUADRO N. 11 - DIRETORIA DA APP/SINDICATO – 2002/2005

CARGO	NOME
Presidência	Jose Rodrigues Lemos
Secretária Geral	Saionara Cristina Bocalon
Secretário de Finanças	Avanir Mastey
Secretário de Imprensa	Luiz Carlos Paixão da Rocha
Secretário de Aposentados	Sergio Marson
Secretário de Administração de Patrimônio	George Luiz Alves Barbosa
Secretário de Organização	Hermes Silva Leão
Secretário de Municipais	Edilson Aparecido da Paula
Secretária de Sindicalizados	Maria do Carmo R. Mendes
Secretário de Assuntos Jurídicos	Divonzir Luiz dos Santos
Secretário de Funcionários	Jose Valdivino Morais
Secretária Educacional	Marlei Fernandes de Carvalho
Secretária de Política Sindical	Elide Bueno
Secretária de Formação Sindical	Maria Madalena Bueno
Secretária de Políticas Sociais	Débora de Albuquerque Souza

Fonte: Ivania Marini Piton – Dados da Pesquisa

Segundo o sítio da APP/Sindicato, os serviços e espaços alternativos de formação, cultura e lazer também fazem parte da concepção sindical que oferece: SAS (Serviço de Atendimento ao Sindicalizado); Setor jurídico; Assessoria aos trabalhadores municipais; Biblioteca Estadual Raul Gomes; Grande acervo bibliográfico educacional; Videoteca; Publicações: Cadernos Pedagógicos I, II e agora o lançamento do nº III, Cadernos de Formação Sindical, PCCS, Revistas, Cartilhas entre outras; Jornal 30 de Agosto de circulação mensal; APP/Sindicato on-line: www.app.com.br; Página da Educação (quartas e sábados); Boletim Intervalo para os Representantes de Escolas; Casa do Trabalhador em Curitiba,

Londrina e Pato Branco; Colônia de Praia em Guaratuba e Itapoá e Clube do Professor Paranaense de Curitiba²⁶⁴.

Em termos de filiação, dos 88.345²⁶⁵ cargos de professores e funcionários que compõe a rede pública estadual de educação básica no Paraná, a APP/Sindicato conta com 49.840²⁶⁶ filiados entre professores e funcionários.

Os números citados apontam, inicialmente, para uma taxa média de sindicalização, porém, é mister considerar que, os números fornecidos pela SEED/PR são de “cargos” e os números da APP/Sindicato são de “pessoas” sindicalizadas, isso impossibilita o cálculo fidedigno da porcentagem de sindicalizados, porque, segundo o Professor Jose Rodrigues Lemos em entrevista realizada na pesquisa de campo:

Quanto a funcionários cada pessoa corresponde a um cargo, já os professores não, a maioria tem dois cargos. Mas existem problemas com a sindicalização, como os contratos temporários, o professor não se sindicaliza porque sabe que logo termina o contrato, além do que entre os contratos temporários não é permitido o desconto em folha de pagamento – ainda por conta de um decreto do Governador Jaime Lerner que proibia isso. Mas, entre os estatutário o número de sindicalizados é muito significativo. Os aposentados, são 28 mil professores, em torno de 26 mil sindicalizados é um número alto. Outro problema é as formas de pagamento, é que existem 4 formas: através desconto na folha de pagamento, através de débito em conta corrente, através da conta de luz da COPEL e ainda os sindicalizados que pagam no balcão da APP/Sindicato. Isso aconteceu por causa do corte da mensalidade em folha que o governador Lerner fez entre janeiro de 1999 a junho de 2001. O corte na folha de pagamento baixou os índices de sindicalização, pois, se não contribuir com o sindicato por seis meses é desfilhado automaticamente. Então muita gente perdeu a sindicalização²⁶⁷.

É interessante observar que, com o PCCS implantado em 2004 foram criados mais 24 mil cargos²⁶⁸ para suprir as deficiências das escolas, isso demonstra o grande número de contratos temporários existentes e a carência de pessoal nas escolas, o que decorre dos anos sem realização de concursos públicos. Os professores regentes eram contratados temporariamente através da Paranaeducação e as vagas das funções de supervisor e orientador ou eram preenchidas por alguém de “confiança” do diretor (quando era permitido pelo NRE) ou ficavam vazias²⁶⁹.

²⁶⁴ Dados capturados no sítio www.app.com.br, em 05 de julho de 2004.

²⁶⁵ Dados de fevereiro de 2004.

²⁶⁶ Dados fornecidos pela Secretaria de Sindicalizados da APP/Sindicato em 07 de julho de 2004.

²⁶⁷ Como exemplo de que a maioria dos professores têm dois cargos, os professores que possuem mais tempo de serviço quando perguntados sobre regime de trabalho, dos 17 respondentes, somente 3 dizem ser RDT (Regime Diferenciado de Trabalho) o que conta um cargo apenas.

²⁶⁸ De professores regentes, diretores, supervisores e orientadores.

²⁶⁹ Dentre os pontos negativos apontados na pesquisa de campo pelos diretores das escolas a falta de pessoal pedagógico apareceu de forma significativa.

Ainda quanto aos índices de sindicalização, o professor considera que cada Estado e cada sindicato tem suas peculiaridades, que tornam difícil a comparação entre os índices de sindicalização dos sindicatos de trabalhadores em educação,

Em alguns Estados o governo filhou todos automaticamente, como no Rio Grande do Sul e quase ninguém se desfilhou o que aumentou os índices de sindicalização. O governo propôs isso no Paraná, mas não concordamos porque consideramos que o professor que quiser se sindicalizar tem que de livre e espontânea vontade solicitar o formulário e fazer sua filiação. Outro dado importante é que em alguns Estados os sindicatos são só de professores. No caso do Paraná, houve a união entre a APP e o SINTE, que tinha um número muito pequeno de sindicalizados e uma base grande de funcionários de escolas. Agora que nós estamos conseguindo trabalhar com isso, mostrar a importância e sindicalizar mais funcionários²⁷⁰.

Essa fala do presidente da APP/sindicato evidencia-se nas respostas dos professores que possuem mais tempo de trabalho nas escolas/colégios pesquisadas quando estes foram questionados se são ou já foram sindicalizados:

13 responderam que **são sindicalizados e consideram importante** destes 6, são sindicalizados desde o início da carreira fazendo alguns comentários como: “(...) *Entendo que uma classe só consegue avanços quando reivindica em conjunto. Lutas isoladas são apenas gritos de inconformidade. Mobilização de uma classe é a demonstração à sociedade que algo precisa ser modificado*²⁷¹”. E, “...*acho importante, quando nos precisamos eles reivindicam*²⁷²”. E ainda: “...*considero importante termos uma organização que nos represente*²⁷³”. Cabe ressaltar que destes 2 dizem que a APP/Sindicato precisa ser mais atuante e 1 que aponta que em determinadas épocas houveram ‘pelegos’; 2 responderam que **não são sindicalizados, deixaram de pagar quando o governo Lerner desvinculou o pagamento da APP/Sindicato da folha de pagamento**. Um afirma: “*Sempre fui filhado, mas daí Jaime Lerner tirou o desconto automático e ficou mais difícil, tenho que voltar*²⁷⁴”; 1 respondeu que **não porque nunca sentiu necessidade**; 1 respondeu que **não porque nunca ninguém o colocou a par da sindicalização**²⁷⁵.

As respostas acima demonstram que a taxa de sindicalização entre os sujeitos da pesquisa é alta, pois, 76% são sindicalizados.

Além disso, as respostas evidenciam que as pessoas filiadas, o são por consciência da importância da sindicalização, o que é vital para o sindicato em termos de encampar as lutas necessárias à categoria.

4.3. TRAJETÓRIA HISTÓRICA DA APP/SINDICATO ATE O GOVERNO LERNER

²⁷⁰ Dados da entrevista.

²⁷¹ Sujeito da Pesquisa A1.

²⁷² Sujeito da Pesquisa J1.

²⁷³ Sujeito da Pesquisa R1.

²⁷⁴ Sujeito da Pesquisa L1.

²⁷⁵ Grifo nosso.

4.3.1. Trajetória: da Fundação ao Governo Lerner²⁷⁶

Com 57 anos de existência, a APP/Sindicato possui uma história considerável de lutas e negociações no cenário sindical. Apontamos a seguir os principais momentos desta história de sua fundação até o período pesquisado, o qual será analisado posteriormente e com maiores detalhes.

- **1947** - Um grupo de professores, em sua maioria do Colégio Estadual do Paraná e do Instituto de Educação, funda a Associação dos Professores do Paraná - APP, no dia 26 de abril. A fundação se deu em nome do conagraçamento e do coleguismo, mas o objetivo maior, eram as reivindicações políticas ou salariais.
- **1949** - O governador Moisés Lupion aprova a Lei do Magistério Primário, após a entrega de três mil assinaturas pela APP.
- **1951** - Com a demora do governador Bento Munhoz da Rocha em pôr em prática a legislação, mil e quinhentas professoras realizam a primeira passeata reivindicatória na história da APP. Sob pressão, Bento Munhoz cumpre a lei.
- **1954** - Faustino Fávaro deixa a presidência da APP. Em seu lugar assume José Scheinkman, cuja gestão é marcada pela consolidação do patrimônio.
- **1959** - É sancionada a Lei dos Mil Dias, que garantiu a efetivação, através de concurso, dos professores que tivessem lecionado por mil dias.
- **1963** - Em meio à agitação da época, a APP realiza a primeira greve da história da entidade, de caráter estadual, denominada de “Operação Tartaruga”.
- **1964** - O golpe militar persegue sindicalistas, mas a APP não é atacada pela repressão.
- **1968** - A APP realiza sua segunda greve que, para fugir da repressão, chama-se Congresso do Magistério.
- **1970** - É criado, através da venda de ações, o Clube do Professor.
- **1971** - A Lei 5.692, de caráter tecnicista, passa a vigorar, exercendo profunda influência sobre a educação e a carreira do professor, que tem sua formação direcionada à formação de mão-de-obra. O professor perde prestígio social e começa a se reconhecer como um assalariado, que precisa de expressão para recuperar sua antiga condição econômica.

²⁷⁶ Dados capturados no sítio www.app.com.br em 19/07/2004.

- **1972** - Encerra-se o primeiro ciclo na história da APP. Após uma briga judicial, Faustino Fávoro e seu grupo deixam a entidade.
- **1973** - O novo grupo no poder não altera a forma de atuação da entidade. Mas a categoria agora apresenta um novo perfil, constituído majoritariamente por mulheres, que firmam uma nova posição na sociedade. A APP precisa dar vazão às reivindicações do magistério.
- **1978** - A onda de greves que varre o país com a abertura do regime militar não abala a tradição colaboracionista da direção da APP, que reluta em aderir à greve da categoria, iniciada em Londrina por outra entidade, a Associação dos Professores Licenciados do Paraná - APLP.
- **1981** - Assembléia de unificação das três entidades que representavam os professores no Paraná: APP, APLP e APMP – Associação do Pessoal do Magistério do Paraná.
- **1986** - Desencantados com o governo do PMDB, os professores entram em greve e acampam em frente ao Palácio Iguaçu, só saindo após firmar acordo com o governo.
- **1988** - Em 1988, a categoria vai à greve para que o governo Álvaro Dias cumpra o acordo feito após a greve de 86 que garantia piso de 3 salários mínimos. Durante a greve 300 professores ocuparam a Assembléia Legislativa e sofreram humilhações para que desocupassem a mesma²⁷⁷. Em 30/08 o movimento é reprimido com a cavalaria.
- **1989** - A APP assume uma nova concepção e transforma-se na APP/Sindicato.
- **1990** – Refeitos dos acontecimentos de 2 anos antes, os professores fazem nova greve, conseguem reajuste e asseguram a carreira.
- **1993** - Em 1993, é eleita a primeira gestão do movimento Em Defesa da Escola Pública. Este é um terceiro ciclo que a entidade vive.
- **Em 1995** - a APP/Sindicato se filia à CUT- Central Única dos Trabalhadores que, na época representava a Central sindical mais combativa do Brasil, o que significou uma importante mudança nos rumos da APP-Sindicato; como aponta Marlei Fernandes de Carvalho: *“A partir da sua filiação a CUT passou a ter uma orientação política classista e a defender mudanças estruturais no ensino público e na economia do país e, frente a tais contextos passou ter uma postura combativa”*²⁷⁸

²⁷⁷ Laxantes foram colocados no café, e as luzes apagadas.

²⁷⁸ Dados da entrevista, 21/11/2003.

4.3.2. A APP/Sindicato: Principais Conquistas até o Governo Lerner²⁷⁹

Desde a fundação até o período pesquisado, as principais conquistas da APP/Sindicato foram:

1951 - Lei do Magistério.

1963 - Gratificação entre 20% a 25%.

1976 - Estatuto do Magistério.

1978 – Concurso e ingresso para 1ª a 8ª séries; Regência de classe para 1ª a 8ª séries; Concurso promoção para 5ª a 8ª séries. Estabilidade para suplementaristas com pelo menos 2 anos de serviço.

1980 - Piso de 2 salários mínimos para PA-1 72% de reajuste; Avanços diagonais; 100% sobre a gratificação da regência; Abono de 30% em dezembro.

1981 - Piso de 2,2 salários mínimos; Redução da carga horária; Equivalência de vencimentos entre ativos e aposentados; Suspensão da cobrança do IPE para aposentados com mais de 60 anos.

1982 - Manutenção do piso de 2,2 salários mínimos; 20% de reajuste; Eleições diretas para diretores.

1986 - Piso de 3 salários mínimos; Contagem de tempo no 2º padrão; Concurso de transposição - quadro único; Pagamento pela maior habilitação; Regime Diferenciado de Trabalho - RDT (implantado em 1988).

1988 - Concurso de ingresso; Regência de Classe para todos; Ratificação do Estatuto do Magistério.

1990 - Reajuste de 180% em cinco vezes; Quadro de carreira assegurado.

4.4. FORMAÇÃO SINDICAL E PEDAGÓGICA

“A APP/Sindicato se desdobrou em fazer esse trabalho, porque o Estado deixou de fazer formação na perspectiva pedagógica, então nós fizemos muitos seminários pedagógicos, conferências, cursos de formação.

Temos um programa de formação classista inclusive, a gente faz um trabalho de como funciona a sociedade capitalista, suas causas e conseqüências e como trabalhar nesta perspectiva”.

Marlei Fernandes de Carvalho²⁸⁰

²⁷⁹ Dados capturados no sítio www.app.com.br, em 07 de julho de 2004.

²⁸⁰ Dados da Entrevista.

A APP – Sindicato tem realizado inúmeras atividades de formação voltados à intensificação do conhecimento e organização da luta. Nos 3 últimos anos ofereceu Formação Político-Sindical Básica para mais de três mil sindicalizados, além de cursos de aprofundamento que seguem abaixo²⁸¹:

- 1- Noções Básicas de Economia Política
- 2- História das Revoluções Contemporâneas
- 3- História do Movimento Operário Brasileiro

Desenvolve os seguintes projetos educacionais:

- 1- Projeto de extensão universitária: A Educação Básica: elementos para a construção de uma proposta para os que vivem do Trabalho (APP/Sindicato e UFPR)
- 2 - Projeto Político-Pedagógico: “Construindo a Interface entre Educação e Sociedade” – dirigido aos funcionários de Escolas (APP/Sindicato e UFPR)
- 3 - Projeto “A Formação de Educadores (as): “O papel dos (as) Funcionários(as) no Processo Educacional das Escolas Públicas” - dirigido aos Funcionários de Escola (APP/Sindicato e UFPR)
- 4 - Seminário “A Escola Pública que queremos tem que ser agora: que currículo e que grade são necessários?”. (APP/Sindicato e UFPR)
- 5 – Seminários Educacionais: Construindo o Plano Estadual de Educação
- 6 - Seminários de Prevenção de Acidentes no Trabalho
- 7 - Seminários de Formação Política para Aposentados
- 8 - Seminário sobre Meio Ambiente, Reforma Agrária e Direitos Humanos
- 9 - Seminários, Cursos e Oficinas de Raça, Gênero e Classe
- 10 - Participação no I, II e III Fórum Social Mundial - Porto Alegre
- 11 - Participação no I e II Fórum Mundial de Educação
- 12 - Seminário de Formação de Combate a ALCA
- 13 - Participação eletiva no Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública
- 14 - III Conferência Estadual de Educação: “A Escola pública que queremos: este sonho é possível! Construindo o Plano Estadual de Educação”.

²⁸¹ Dados capturados no sítio www.app.com.br, em 07 de julho de 2004 .

Segundo a professora Marlei Fernandes de Carvalho, o debate político-pedagógico foi uma tática, pois,

Por muito tempo, o profissional de educação tinha uma resistência em discutir política, ele achava que não é seu dever, acha que tem que ser um ser neutro da política, então era muito mais fácil você fazer os chamados seminários pedagógicos, de gestão, de debate de currículo e trazer os grandes re-nomes ou mesmo das universidades, mas que por si acabava fazendo o debate político, de que tipo de sociedade, do que estava sendo implementado. (...) Chegamos a realizar formação política, essa mais classista, com mais de mil educadores no Estado. Foi um trabalho formiguinha que forma militância, que forma vanguarda e que é importante para o conjunto do movimento, pois são essas pessoas que acabam, nos momentos de paralisação, que puxam o debate dentro da escola, que fazem com que o movimento aconteça²⁸².

As preocupações da APP/Sindicato, com as questões políticas e pedagógicas foram essenciais no momento em que terminava o governo Lerner em 2002, pois, estava em debate o Plano Estadual de Educação. O sindicato criou, conforme verificamos na pesquisa documental um movimento no Estado de debate sobre o Plano; sendo que,

Debatíamos o que nos queríamos da escola pública. Você vai fazendo resistência, movimento de debate, de embate, de ocupação, paralisação que são movimentos desgastantes do ponto de vista da organização, da militância do sindicato que você tem que preencher com outro significado e eu acredito que, naquele momento, quando nos criamos o movimento de debater o Plano em 29 conferências regionais: o que nós queremos de nossa educação pública, nossas concepções de gestão, de financiamento, tudo novamente o que historicamente esta acumulado, mas você colocar isso em debate novamente, foi um salto importante, pois, foi mais uma forma de colocar a categoria em movimento, e, queiramos ou não é o 'metie' do profissional da educação é o seu conteúdo: eu quero discutir o que é isso, o que eu penso da escola pública, porque que eu quero a escola, porque eu ensino, então em tese você esta trabalhando aquilo que é específico do profissional da educação, isso mexeu com a categoria, colocou todo mundo a realizar o debate novamente e fechamos isso com uma grande Conferência Estadual, produzimos as metas e diretrizes de um Plano de Educação, que lógico não iria se efetivar naquele governo, mas que agora esta sendo retomado por esse governo e a gente esta tendo a perspectiva de implementar boa parte dele porque é um resgate mesmo do que é público, da escola pública, do que o poder público deve fazer enquanto responsabilidade sua²⁸³.

Sem dúvida, a importância da formação sindical e pedagógica da APP/Sindicato foi singular durante o período pesquisado, pois, sabemos da carência existente na maioria dos cursos de formação de professores em termos político-pedagógicos, exceto cursos específicos da área, como pedagogia ou ciências sociais e políticas, nos demais cursos a carga horária destinada é insuficiente. Tal preocupação da APP/Sindicato é ainda mais procedente se considerarmos as "imersões" realizadas intensivamente na UP em Faxinal do Céu.

Na pesquisa de campo, encontramos respostas contraditórias dos representantes da APP/Sindicato nas escolas no que se refere aos cursos de formação do sindicato. Na primeira

²⁸² Dados da entrevista.

²⁸³ Marlei Fernandes de Carvalho, dados da entrevista.

pergunta descritiva, questionados sobre a participação destes no sindicato ou nos conflitos que ocorreram entre a categoria docente e o governo no período de 1995 a 2002, as respostas foram:

3 participaram da Construção do Plano de Carreira; 2 disseram que repassam aos colegas as negociações, reuniões, entre a APP e o governo; 5 disseram que sempre participaram das reuniões, greves e mobilizações; 3 disseram participar de todas as atividades; 2 disseram que participaram de cursos de formação política²⁸⁴.

Pelas respostas, podemos observar que, dentre os sujeitos à participação nos processos formativos da APP/Sindicato foi intensa, mas contradizem as respostas dadas sobre a participação nos cursos de formação, o qual tratamos na penúltima pergunta, e abordamos de maneira diferente, perguntando especificamente sobre os cursos de formação que a APP/sindicato ofereceu no período em questão e obtivemos as seguintes respostas:

6 que não fizeram nenhum curso: “...e difícil deixar a escola”²⁸⁵; 3 responderam que sim: “Acidentes de trabalho, interessante mas é não usual”²⁸⁶. E ainda: “Foi ótimo, mas é difícil para quem é do interior ir à Curitiba”²⁸⁷; 3 e disseram que não sabiam da existência; 1 disse que o objetivo da APP/sindicato é defender os interesses da Classe; 1 disse que gostaria de fazer, não teve oportunidade e 1 não respondeu²⁸⁸.

Aqui, do contrário, aparece a parca participação dos mesmos professores. A que podemos atribuir tamanha contradição? Ao “modelo” de curso que estes professores possuem relacionado à forma e aos conteúdos clássicos? Ou, esta ligado à idéia de que Sindicato não oferece curso, e que estas participações são de militância? Mas a militância não é considerada formativa?

Os professores que possuem mais tempo de serviço, na questão que indagava sobre os cursos que haviam participado entre 1995 e 2002, tanto pela APP/Sindicato quanto pela SEED/PR, as respostas, no que se refere a APP/Sindicato, indicam não só a baixa participação, mas também o desconhecimento sobre os cursos e sobre a própria formação oferecida pelo sindicato, pois,

5 disseram não saber que a APP/Sindicato oferecia cursos; 5 não se reportaram a APP/Sindicato na resposta; 4 não responderam a questão; 2 disseram que nunca tiveram oportunidade de ir a

²⁸⁴ Grifo nosso.

²⁸⁵ Sujeito da pesquisa O

²⁸⁶ Sujeito da pesquisa B

²⁸⁷ Sujeito da pesquisa E

²⁸⁸ Grifo nosso.

cursos da APP/Sindicato; 1 disse que fez um curso de formação política, que foi muito proveitoso²⁸⁹.

É importante confrontarmos, os dados acima com a parte da resposta dada pelos mesmos sujeitos, sobre os cursos oferecidos pela SEED, para estabelecer um parâmetro em termos da percepção dos docentes bem como da influência na formação:

5 disseram que **fizeram em Faxinal do Céu e que não foi valido**, dizendo: *“Foi interessante, contribuiu para sua pratica pedagógica, mas tudo que não tem seqüência e acompanhamento cai no esquecimento, e foi o que ocorreu com o dito programa “universidade do professor”²⁹⁰. Em um segundo: Não deixavam de ser uma utopia, nos animavam um pouco, porem ao chegar de volta à escola, ao nos deparar com a realidade viamos nossos planos ruirem²⁹¹. E ainda: “Sim, em Faxinal mas, em muitos deles foi colocado para os professores que eles eram os culpados pela educação estar fracassando”²⁹²; 2 disseram que **fizeram pela SEED, que foram proveitosos**; 2 responderam que **fizeram pela SEED, foi razoável**; 1 disse que fez pela SEED e que **foi ótimo** e especificou: *“Sim, pela SEED. Curso da Open University da Inglaterra. Na disciplina de inglês – foi um curso onde tivemos ótimas experiências e pudemos aperfeiçoar nossos conhecimentos”²⁹³. Cabe ressaltar que todos os cursos estavam afetos a UP; 1 respondeu que foi proveitoso; 1 respondeu que foram **razoáveis em termos de conteúdos, em termos pessoais e de qualidade de vida foi bom**; 1 disse **não ter feito**; 4 **não responderam**²⁹⁴.**

Dentre os 17 respondentes, desconsiderando os 4 que não responderam, apenas 1 não participou dos cursos; isso demonstra a abrangência dos cursos da Universidade do Professor, pois, todos os cursos que a SEED ofereceu foram via UP.

Obviamente, a posição de 17 pessoas no universo dos trabalhadores de educação básica de todo o Estado é pequena para tirarmos conclusões definitivas. Esse número representa 22,38% das escolas pesquisadas e, apenas nos dá um indicativo de que a formação sindical peca em termos de quantidade e de inserção nas escolas. Por outro lado, é preciso reforçar que ficou claro na pesquisa documental e nas falas da Secretaria Educacional que os cursos oferecidos foram de qualidade no sentido de formação ampla, contextual, voltada às questões político-pedagógicas e sindicais necessárias à escola pública.

É mister considerar que tal diferença em termos de participação dos professores que possuem mais tempo de trabalho, decorre também das condições para participação. A participação nos cursos da APP/Sindicato esbarra em alguns entraves: as dificuldades de locomoção e de saída da escola, implicando inclusive em ter desconto na folha de pagamento.

²⁸⁹ Grifo nosso.

²⁹⁰ Sujeito da pesquisa A1.

²⁹¹ Sujeito da pesquisa C1.

²⁹² Sujeito da pesquisa F1.

²⁹³ Sujeito da pesquisa B1.

²⁹⁴ Grifo nosso.

Já no que se refere a SEED além a obrigatoriedade dos cursos para ascensão no plano de carreira, todas as condições eram propícias, desde a saída da escola até a locomoção ao local do curso.

4.5. OS CONFLITOS DOCENTES: AGENDAS, ATORES, EVOLUÇÃO, CONDUÇÃO E SOLUÇÕES A PARTIR DE 1995

“Quem ainda não se deu conta que o que está em jogo são coisas como justiça, liberdade e direitos. Esta é a primeira greve na história da educação que a gente faz e não é para conquistar nenhum direito; é apenas para garantir os direitos que já temos. Veja a que ponto chegamos: ter que fazer greve geral e greve de fome para que se cumpra a lei. Isto, num Estado supostamente democrático, é preocupante”.
(Professora Janeslei Aparecida Albuquerque, 2000.)

A década de 1990 demarca transformações significativas no mundo do trabalho e no âmbito político. No campo educacional isto é evidenciado pela lógica política do neoliberalismo que conduz as pautas dos conflitos docentes no período pesquisado que se caracterizam pelas investidas do governo na desconstrução de direitos e pela privatização dos espaços públicos.

Duas questões da pesquisa de campo realizada nas escolas dão pistas de como se construíram as pautas de luta.

A primeira se refere às resistências as reformas realizadas durante os governos Lerner na escola, sob a visão dos professores representantes da APP/Sindicato os pontos das reformas educativas que mais desencadearam resistência foram:

5 professores responderam que foi a **Correção de fluxo, paranaeducação e término dos cursos profissionalizantes.**; 4 responderam **Paranaeducação foi que mais mostrou resistência**, sendo que uma das respostas: *“A Paranaeducação, trouxe a insegurança, surgindo a idéia da educação privatizada, barateada e manipulada por interesses de determinados grupos, e não público-político”*²⁹⁵; 3 apontaram a **desvalorização profissional e humana**, sendo que uma resposta dizia: *“Tudo que veio do governo Lerner para mim foi ruim e o pior foi o salário e a desvalorização do professor”*²⁹⁶; 1 diz: que **foi um período conturbado pelo enfoque privativista**; 1 **As eleições de diretores e as salas superlotadas**; 1 **trabalhar com competências e habilidades, sem subsídio**²⁹⁷.

²⁹⁵ Sujeito da pesquisa A.

²⁹⁶ Sujeito da pesquisa C.

²⁹⁷ Grifo nosso.

Nesta mesma linha, os professores com mais tempo de serviço nas escolas/colégios apontam as políticas desenvolvidas entre 1995 e 2002, as que mais infringiram os direitos dos professores e confirmam assim, as práticas e resistências da APP/Sindicato:

4 responderam que as principais infrações foram à **falta de reposição salarial, de concurso público e o pagamento atrasado do 1/3 de férias**. 3 professores se reportam a **paranaeducação**: *“Infringiram, principalmente na carreira através do Paranaeducação”*²⁹⁸. 2 Professores responderam a **tentativa de acabar o enfoque crítico da educação**: *“Foi uma época de muita invasão nos direitos, de manipulação, de tentativa de tirar das escolas o poder da crítica”*²⁹⁹. 2 disseram que a maior infração foi à **tentativa de tirar as eleições diretas à direção da escola**: *“Muitos direitos foram infringidos. O direito da democracia na escola foi um deles, querendo tirar as eleições diretas para diretor, coisa que já conquistamos há tantos anos”*³⁰⁰. 2 se reportaram aos **altos investimentos em Faxinal do Céu por um lado e a falta de aumento salarial** por outro: *“Muitos. As políticas de formação de “gurus” gastaram muito e nos deixaram quase uma década sem aumento”*³⁰¹. 2 professores falam da **desvalorização do profissional**: *“Principalmente a desvalorização dos profissionais da educação e depois queria que ficássemos motivados a ir a Faxinal”*³⁰².

As situações apontadas pelos professores tanto em termos de resistência, quanto em termos de infração de direitos geraram as pautas que estão listadas a seguir as quais expressam o jogo de forças que se estabeleceu entre a SEED/PR na configuração das reformas educativas e a contestação às reformas por parte do sindicato.

4.5.1. Principais Pautas dos Conflitos Docentes entre 1995 e 2004 na Educação Básica Estadual

“Apesar de todos os problemas que o sindicato enfrentou, a militância foi forte mas tem muito para frente para ser não só construído mas reconstruído”.
(Márcia Kalinke³⁰³)

A seguir apontamos as pautas dos principais conflitos, sendo que a análise das pautas considera inclusive os dois primeiros anos do governo de Roberto Requião, como o título acima anuncia, por que alguns desfechos importantes ocorrem no novo governo:

Perdas salariais: que somavam 95% em final de 2003 e foram presenças constantes nas pautas dos conflitos;

²⁹⁸ Sujeito da pesquisa G.

²⁹⁹ Sujeito da pesquisa M.

³⁰⁰ Sujeito da pesquisa J.

³⁰¹ Sujeito da pesquisa E.

³⁰² Sujeito da pesquisa L.

³⁰³ Sujeito da pesquisa, Presidente do Núcleo Sindical de Pato Branco.

As mudanças ocorridas na eleição para diretores das escolas pelo Decreto 4313 de 2001: foram presenças constantes nas agendas dos conflitos da categoria, pois o Paraná foi um dos primeiros Estados do Brasil a conseguir eleições diretas para diretor das escolas, ainda no início da década de 1980; tirar essa possibilidade de democracia do espaço escolar foi uma das preocupações até o início de 2003 quando o decreto foi revogado, prevalecendo então às eleições nos moldes do projeto que a APP/Sindicato construiu e sugeriu ao governo Requião.

Aprovação do PCCS – Plano de Cargos, Carreira e Salários: dos oito anos de mandato do governo Lerner, os PCCS estiveram por seis anos nas agendas dos conflitos. Uma versão semelhante à defendida pela categoria foi aprovada em 07-02-2004, mas, segundo a APP/Sindicato vários pontos ainda estão mantidos na agenda.

Testes Seletivos Substituindo os Concursos Públicos: os concursos públicos, que tem sua obrigatoriedade prevista na Constituição Federal, foram substituídos por testes seletivos, o que implicava na perda de muitos direitos, tal situação mobilizou constantemente a categoria. Em 2003, ocorreu um concurso que ofereceu, para o qual foram abertas 16 mil vagas para professores.

Porte das Escolas e Aumento do Número dos Alunos nas Salas de Aula: isso implicou no fechamento das escolas além de se tornar um dos grandes inviabilizadores do processo pedagógico, pois, como os professores podem trabalhar com formação continuada, avaliação diagnóstica, e, ainda, trabalhar individualmente com as necessidades dos alunos? Como fazer isso com salas que possuem 35-40 e até 50 crianças ou adolescentes?

Terceirizações e Privatizações na contratação dos trabalhadores em educação: no decorrer dos mandatos do governo Lerner ocorreram várias formas de contratação de professores e funcionários das escolas através de empresas terceirizadas ou privatizadas. O grande exemplo foi Paranaeducação. A empresa está sendo extinta desde o início de 2003.

Ficaram até final de 2003 alguns funcionários que tinham o contrato ainda em vigor, mas ninguém mais foi contratado. Em outubro de 2003 ouve concurso para os funcionários e as vagas foram supridas por pessoas concursadas. Houveram varias outras empresas privadas, como a Oceani, por exemplo, que ofereciam funcionários para trabalhar nas escolas; essas empresas recebiam dinheiro do Estado, dinheiro público da educação; lucravam pra contratar funcionários e trabalhar nas escolas³⁰⁴.

Terceirizações e Privatizações nos Planos de Previdência: a Parana Previdência foi criada para cuidar dos destinos dos aposentados e atinge a todos os funcionários, mas,

³⁰⁴ José Rodrigues Lemos, entrevista realizada em 15/11/2003.

... tanto a Parana Previdência quanto a demais empresas que terceirizaram os serviços no Estado do Paraná estão sendo debatidas com o governo para a suspensão desses contratos com essas terceirizadas. Quanto a Parana Educação houve um compromisso do governo em extingui-la e a Parana Previdência não pode ser extinta porque ela tem um patrimônio, o Estado doou patrimônio público pra ela, ela já tem um patrimônio de mais de 5 bilhões e, portanto não se pode extinguir, mas se pode transformar, já tem um projeto de lei que deve chegar no final deste ano na Assembleia Legislativa transformando-a em autarquia, ou seja transformando-o em empresa pública. E o compromisso do governo com a APP e os educadores do Paraná³⁰⁵.

Classes de aceleração: no Paraná assumiu o nome de Correção de Fluxo ou Correção Idade/série, a política das classes de aceleração teve seu auge entre 1997 e 2000, porém algumas formas, que muitas vezes são cunhadas por outros nomes continuaram intensas até 2002, tais como, classificação e reclassificação. Mas, a grande problemática trazida pelos professores nas pautas de lutas que envolvem tais políticas é a promoção automática, pois, promover automaticamente o aluno, sem considerar a aprendizagem, interessando-se somente que o “aluno siga em frente”, tira do professor poder decisório para dizer se o aluno aprendeu ou não. Isto tem sido um movimento de retirada do sentido do trabalho das instituições escolares, mas tem ajudado significativamente o Estado a “economizar” dinheiro e a mostrar belas estatísticas ao BM (BIRD).

A Supletivização do Ensino: o ensino supletivo não é uma prática iniciada no período pesquisado, mas em tal período várias outras formas de enxugamento do tempo escolar foram criadas graças às políticas de flexibilização, tais como PAC³⁰⁶, por exemplo, que é um programa oferecido a pessoas com mais de 16 anos em que o aluno faz 4 séries em um ano; esses programas fizeram com que um número muito significativo de pessoas de outros Estados conseguissem, muito facilmente diplomas fornecidos pelo Estado do Paraná.

Foi uma espécie de invasão de alguns Estados, principalmente Santa Catarina e Mato Grosso do Sul, observamos inclusive que pessoas que moravam há algum tempo, no exterior, como no Japão, mas pelo correio receberam certificado de ensino médio do Paraná. Gente que saiu do Brasil, que não conhece o Estado, mas, tem o certificado emitido pelo Estado do Paraná. Esses certificados foram em maioria oferecidos pela rede pública, mas com a legislação favoreceu também a iniciativa privada atuou fortemente nesta área³⁰⁷.

Inclusão das PPNEEs: as pautas não se posicionavam contra a inclusão das Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais nas classes regulares, o problema residia na

³⁰⁵ Idem.

³⁰⁶ Programa de Aceleração do CEAD - (CEAD: Centro de Educação a Distância). O qual esta sendo extinto em 2004.

³⁰⁷ Existem escolas privadas que anunciam em classificados de jornais cursos de Ensino Fundamental e a nível médio em três a quatro meses. José Rodrigues Lemos, dados da entrevista.

forma aleatória como estava sendo feita a inclusão; as PPNEEs eram colocadas em salas de aula superlotadas, com professores sem nenhum conhecimento para trabalhar com elas.

Evidenciou-se que, salvo as questões pertinentes às perdas salariais, as demais pautas não se mostraram como preocupação da maioria dos docentes, as lutas, discussões e preocupações ficaram restritas a uma minoria mais politizada. Geralmente, o representante da APP/Sindicato de cada escola e um grupo reduzido de docentes que se preocupavam com o contexto mais amplo das políticas educacionais.

Tal situação é explicada pelo professor Jose Rodrigues Lemos,

De fato, o que é mais imediato, que fala com o bolso, com a carreira, a categoria responde muito mais rapidamente. O professor que é concursado ele pensa que com ele não vai acontecer nada e que o outro que está vindo com contrato precário, como foi o caso da ADEJA, Paranaeducação, se esse contrato e para aquele novo que esta chegando e é aquele que tem se mobilizar. Se esse novo não se mobiliza porque quem já tem carreira e estabilidade vai se preocupar, então isso de fato é mais difícil para mobilizar e fazer convencimento. É o caso do fechamento de cursos com a entrada do PROEM, por exemplo, os professores não se mobilizaram em grandes quantidades, diziam: eu tenho estabilidade por mais que feche o magistério eu vou continuar na rede.

Durante o período compreendido entre 1995 e 2002, a APP/Sindicato mobilizou constantemente os professores através de: denúncias, com provas, de distribuição de cargos de confiança a ex-políticos³⁰⁸ de “arranjo contábil” que permitia incluir outras despesas como previdenciárias, na conta da educação³⁰⁹; de políticos nomeados como inspetor de ensino³¹⁰; passeatas de protestos; campanha salarial; campanhas, produção de material, mobilização e debates sobre e contra a reforma da previdência; representação no Ministério Público contra a terceirização dos serviços escolares; campanhas e processos na justiça contra o descumprimento da reposição anual de salários por parte do governo do Estado; debates e campanha a favor do MST; debates em torno de questões étnicas e de gênero; mobilizações em Curitiba e negociações com o Legislativo e Executivo; manifestos contra o desmanche da educação³¹¹; ações no Ministério Público para investigação de diversas irregularidades no uso das verbas do FUNDEF; pressões na Assembléia Legislativa com saldo altamente positivo se comparado aos demais conflitos com governo porque nesta instância as garantias se traduziam em leis.

³⁰⁸ Jornal Gazeta do Paraná, 18/11/1999.

³⁰⁹ Jornal Folha de Londrina, 05/07/1998.

³¹⁰ Que recebia, mas não trabalhava na educação. Ver Jornal Gazeta do Povo, Jornal Folha de Londrina e Jornal o Estado do Paraná 06/06/2000.

³¹¹ Jornal Mural da Educação, APP-Sindicato, novembro de 2000.

Dentre as mobilizações, a APP/Sindicato organiza uma paralisação que, podemos dizer, já faz parte da cultura do sindicato, pois, acontece anualmente desde 1989, no dia 30 de agosto. A passeata relembra a violência ocorrida numa manifestação em 30 de agosto de 1988, quando os professores, tentando negociar com o governador Álvaro Dias, foram dispersos pela polícia de choque com a cavalaria, vários professores ficaram feridos³¹².

4.5.2. Cronologia dos Conflitos Docentes na Educação Básica da Rede Estadual de Ensino

“Nós vos pedimos com insistência: nunca digam – isso é natural! Diante dos acontecimentos de cada dia. Numa época em que reina a confusão, em que o arbitrário tem a força de lei, em que a humanidade se desumaniza... Não digam nunca: isso é natural! A fim de cada passe por imutável”.

(Bertold Brecht, 2000)

4.5.2.1. O Primeiro Mandato do Governador Jaime Lerner: 1995 a 1998

Desde o início de 1996 o governador se voltou a implementação de reformas de cunho privatista na educação através da forma de contratação dos professores, como mostramos no capítulo II, com a fundação das ADEJAS para contratar professores,

(...) praticamente obrigou as ADEJAS a contratarem funcionários e ofertar as escolas. Nós fomos à justiça e tivemos êxito no judiciário e essas contratações tiveram que ser suspensas e o Ramiro foi condenado a devolver 100 mil reais aos cofres públicos, ele contestou ainda não devolveu o dinheiro mas esta na justiça se defendendo³¹³.

Simultaneamente a primeira forte investida de Lerner, em 1996 a chapa que representava o movimento “Em Defesa da Escola Pública” foi reeleita em eleição com chapa

³¹² Conforme o Boletim Eletrônico de 02/09/2002 a passeata do Dia de Luta e de Luto dos educadores paranaenses, organizada pela APP-Sindicato, reuniu em 30 de agosto de 2002 mais de 5 mil professores e funcionários, que saíram da Praça Santos Andrade, em direção ao Palácio Iguazu, em Curitiba. No caminho, receberam o apoio da comunidade, que jogava papel picado das janelas de edifícios. Organizada em blocos que lembravam os 55 anos de lutas, conquistas e resistência da APP-Sindicato, a passeata contou com a presença da senadora Heloisa Helena (PT-AL). Além de lembrar os acontecimentos do dia 30 de agosto de 1988, quando foram recebidos com violência pelo governo. Os educadores também se reuniram com a administração para obter respostas sobre suas principais reivindicações. Depois da passeata, uma comissão liderada pelo presidente da APP-Sindicato José Rodrigues Lemos foi recebida pelos secretários de Governo Cid Campelo, e da Administração Ricardo Smjítink, com quem debateu as reivindicações da categoria. Sobre o reajuste salarial de 65% não houve avanço nas negociações, pois o governo mais uma vez disse que o fluxo de caixa não permite, embora a APP tenha apresentado estudos que provam o contrário. Esteve ainda na pauta de reivindicações a realização de concurso para supervisores, orientadores educacionais e funcionários.

³¹³ Jose Rodrigues Lemos, dados da entrevista

única para a APP/Sindicato. A conquista da hora-atividade, a recuperação do IPE e a reposição salarial das perdas ocorridas nos três últimos governos eram as principais agendas da diretoria de então.

Neste ano, quarenta e quatro anos após a primeira mobilização da categoria, o magistério vivia uma realidade distinta, por vezes cruel. O achatamento salarial era imenso e as condições de trabalho nada promissoras. O ensino público passava por uma crise sem precedentes e oscilava entre a perspectiva de sucateamento total e saídas paliativas.

O movimento de 1996 aconteceu graças à tabela de vencimentos apresentada pelo governo estadual. A proposta, além de não prever nenhum reajuste salarial e acabar com a regência de classe, impedia que os professores aposentados fossem enquadrados de acordo com o nível de sua habilitação no momento de sua aposentadoria.

Frente a tal cenário, a categoria foi mobilizada pela APP/Sindicato. No dia 29 de março, em Curitiba, mais de dois mil professores disseram não à tabela do governo e defenderam a adoção do piso de três salários mínimos. Em seguida, os assembleístas saíram em passeata e ocuparam a Secretaria Estadual de Administração.

Com o apoio da categoria, a direção da APP/Sindicato se reuniu no dia 09 de abril com o secretário da Administração, Reinhold Stephanes Júnior. O governo se mostrou irredutível e manteve a mesma proposta. Com a negativa do governo em negociar uma solução para a questão, a APP/Sindicato convoca outra assembléia, para o dia 16 do mesmo mês. O principal ponto da agenda era a discussão sobre a possibilidade de greve por tempo indeterminado.

A categoria compareceu maciçamente à assembléia. Seis mil professores lotaram o ginásio do Círculo Militar, em Curitiba, e decidiram continuar a mobilização, marcando uma paralisação estadual para os dias 23 e 24. Caso as negociações não avançassem, a greve seria inevitável.

O governo, frente à possibilidade de greve, sinaliza para a negociação. Prova disso foi a presença do secretário de Educação, Ramiro Wahrhaftig, na assembléia. O titular da SEED/PR tenta explicar a proposta governista, totalmente rejeitada pelos professores.

A forma estratégica da categoria deu certa. Entre a assembléia do dia 16 e a do dia 24, o governo apresentou outra proposta de tabela salarial, que incluía o enquadramento imediato de todos os professores, tanto da ativa, quanto aposentados.

O epílogo desta luta aconteceu no dia 24, quando três mil participantes da assembléia no Colégio Estadual do Paraná aceitaram a proposta do governo.

Em 1996, a categoria tem ainda mais uma vitória, a criação dos níveis PF-6 e PG-7 que equivaliam no plano de carreira da época a remuneração para professores com especialização (pós-graduação lato sensu).

4.5.2.2. O Segundo Mandato do Governador Jaime Lerner: 1999 a 2002

Em dezembro de 1998, o governador Jaime Lerner contratou Alcyone Saliba³¹⁴ para ocupar o cargo de Secretária de Educação do Paraná no que seria o último mandato do governador.

Durante o período em que Alcyone Saliba esteve no comando da SEED/PR se evidenciou de forma mais intensa,

... os pressupostos liberais traduzidos nesta última fase do capitalismo, o neoliberalismo, e ficou demarcado no país e no Paraná, nas políticas educacionais, a redução irrestrita de recursos. A política educacional do Lerner girou em torno de reduzir recursos, enxugar a máquina, aliás, o termo que a Secretaria Alcyone Saliba usava era tirar as gordurinhas, um termo estético, era sempre nesta perspectiva. Isto foi assim desde 1994, mas o último período, de 1999 para cá acentuou bastante. E quando começa um inchamento das salas de aula, uma redução drástica, de 1999 a 2002 das salas regulares, principalmente no noturno, então muitos professores tiveram que migrar de turno e até de escola tendo que refazer todo o seu contexto na escola pública, porque as escolas regulares de período noturno foram praticamente fechadas. Então houve um enxugamento drástico do ensino regular com uma migração muito forte para a EJA, na maioria mesmo de adolescentes. Mais ainda o fechamento dos cursos profissionalizantes, o professor como uma carga horária mais acentuada, com salas superlotadas, sem hora atividade, então todo esse processo... e o achatamento salarial; foram oito anos sem nenhum reajuste sem nenhuma recomposição, então se percebe, o Estado mínimo aplicado a suas últimas consequências na área da educação, em vista de que outros setores da sociedade já haviam sido privatizados³¹⁵.

Uma das investidas do governo Lerner na APP/Sindicato, que cabe destaque pela forma antidemocrática e pelas dimensões que assumiu nos conflitos docentes, aconteceu no decorrer do segundo mandato quando o governo suspendeu o desconto automático da contribuição sindical da folha de pagamento dos professores, “o que desencadeou um período

³¹⁴ Alcyone Saliba coordenava já há oito anos, junto ao Banco Mundial, dois dos projetos considerados de mais sucesso financiados pela instituição em todo o mundo: o Programa Qualidade do Ensino Fundamental do Paraná e o Pró-Qualidade de Minas Gerais.

³¹⁵ Marlei Fernandes de Carvalho, dados da entrevista.

difícil na APP/Sindicato, com ausência nas instâncias da CUT³¹⁶, graças à falta de pagamento a APP/Sindicato não podia participar das assembléias, o que foi solucionado somente no início de 2003.

Segundo o Professor Jose Rodrigues Lemos

O governo achou que conseguiria implantar os seus projetos quebrando a APP, então ele suspendeu a mensalidade em folha por dois anos e meio; nós tivemos que buscar isso no judiciário e ganhamos por unanimidade em Brasília no STJ; então, depois de dois anos e meio nós voltamos a ter o desconto da mensalidade em folha. Isso mostra como o governador foi extremamente autoritário e suspendeu o direito do professor e do funcionário de escola – que autorizou o desconto em folha da mensalidade sindical. Nós só conseguimos retornar a esse direito pelas mãos do judiciário. Foram dois anos e meio de prejuízo a entidade, pois, nós tínhamos 37 mil sindicalizados e ele suspendeu a arrecadação de todos, e a APP ficou sem arrecadação, com mais de 120 funcionários com todos os nossos núcleos pelo Estado e mesmo assim tivemos que fazer as mobilizações, fazer essas greves, contratar ônibus, trazer as pessoas para assembléias, congressos, conferências e principalmente os atos público que fazíamos com milhares de pessoas marchando em Curitiba³¹⁷, para isso tivemos que fazer empréstimos em bancos. Ainda estamos pagando as dívidas³¹⁸.

Foi possível observar, no decorrer da pesquisa, que pela amplitude que as reformas atingiram a partir de 1998 e de forma mais enfática, durante o segundo mandato de Jaime Lerner o período entre 1999 e 2002, foi difícil para a APP/Sindicato que desenvolveu múltiplos movimentos, dos quais passaremos a listar os mais representativos à categoria, que estiveram mais presentes na mídia e que se configuraram como conflitos entre a categoria docente e o governo estadual:

O ano de 1998:

Dia de Greve – em 29 de setembro grande parte das escolas paranaenses pararam, e em Curitiba uma grande mobilização exigia do governador abertura de diálogo direto e negociações concretas, pois “os boatos” davam notícias de que o governo estava preparando um reajuste de 24%, mas, o pedido dos professores era de 253%, o que representava a perda acumulada desde 1987³¹⁹. Além disso, na agenda das negociações estavam as exigências da implantação de hora-atividade e a garantia de melhoria no atendimento da saúde dos professores e funcionários pelo IPE (Instituto de Previdência do Estado), pois o atendimento que era satisfatório foi ficando cada vez mais precário e a dívida do IPE já era vultosa³²⁰.

³¹⁶ Idem.

³¹⁷ Dados da entrevista.

³¹⁸ Idem.

³¹⁹ Pois, as promessas oriundas das negociações anteriores nunca foram cumpridas.

³²⁰ Jornal Gazeta do Povo, 27/08/1998.

Como o diálogo com o governo não ocorreu, os manifestantes invadiram a Secretaria da Fazenda do Estado, sendo tirados do local pelas tropas de choque da polícia militar e acusados de estarem promovendo uma manifestação política com o intuito de atrapalhar a reeleição do governador Jaime Lerner, já que a data da manifestação antecedia o domingo em que se realizariam as eleições de 1998³²¹.

Além disso,

A invasão a Secretaria da Fazenda foi para que pudéssemos ter a cópia PLADEPE, o plano de carreira que governo apresentava que tinha como base o regime CLT, rompia com o regime estatutário. De posse de tal cópia, à noite fizemos um jornal pontuando as razões porque deveríamos ser contra o PLADEPE. Pois, até então não tínhamos o Plano completo; o governo queria entregar na Assembléia Legislativa e que nós negociássemos lá. Com o movimento que foi feito em todo os Estado, pois todos ficamos indignados com as perdas na carreira, o governo recuou, não entregou a Assembléia Legislativa e o Ramiro com isso acabou pedindo demissão, porque como o governador recuou considerando que a indignação era muito grande e que não levaria adiante o PLADEPE. Como isso era ponto de honra para o Ramiro ele pediu demissão³²².

Em 31 de outubro: o governo não recolheu a mensalidade da APP/Sindicato na folha de pagamento dos professores,

porque ele queria aprovar o PLADEPE e para isso precisava quebrar a APP/Sindicato, ai que eu entrei em greve fome, depois mais um funcionário de escola e seis professores entraram em greve, ficamos por sete dias no plenário da Assembléia em greve de fome. O Ramiro teve que recuar e o governador através do deputado Aníbal Cury, que era o presidente da Assembléia Legislativa, uma comissão da APP/Sindicato e o Vicentinho que era presidente da CUT foram negociado e o governo recuou. Essa foi a primeira greve de fome. Daí o governo retomou o desconto em folha, descontou outubro, novembro e dezembro e em janeiro do ano seguinte ele suspendeu novamente, porque a luta continuou³²³.

O ano de 1999:

Manifesto e ocupação à sede da Secretaria de Educação em 17/11: junto com a ocupação fecharam por cerca de uma hora a Avenida Água Verde (que passa em frente a SEED). O manifesto se deu por causa das possibilidades de demissão de professores, dos contratos através da Paranaeducação e pedia a abertura de concurso público e a estruturação do plano de carreira para aqueles que preenchem os pré-requisitos legais. O protesto reuniu representantes de cerca de mil escolas. O temor dos professores era de que com a chegada do final do ano à secretaria demitiria os não concursados para novamente recontratá-los em

³²¹ Jornal do Estado, 29/09/1998.

³²² Professor Jose Rodrigues Lemos. Dados da entrevista.

³²³ Idem.

março, como uma forma de reduzir custos. Dos 60 mil professores da rede estadual, a metade não era concursada³²⁴.

Além dos motivos apresentados na mídia, o professor Jose Rodrigues Lemos disse:

Ocupamos a SEED porque, primeiro eles não estavam pagando o avanço diagonal e vertical garantido em lei aos que tinham direito em outubro. Além disso, eles estavam propondo que as aulas passassem de 50 minutos para 60 minutos, com isso a matriz curricular cairia para 20 aulas por semana isso nos três turnos, o que diminuiria 20% dos professores, com esse movimento suspendemos isso que era proposta da SEED. Mas não conseguimos reverter à questão dos avanços na carreira o que desencadeou a greve de 2000, pois a carreira estava congelada, com a greve de 2000 descongelou³²⁵.

O ano 2000:

Em 15 de março, uma manifestação reunindo em torno de 500 professores ocupou o prédio da Secretaria de Administração durante reunião entre o presidente da APP-Sindicato da época, Romeu Gomes de Miranda, representantes dos servidores e o Diretor Geral da Secretaria da Administração. As reivindicações dos trabalhadores em educação: reajuste salarial de 41,14%, vale-transporte, aumento do auxílio alimentação (de R\$ 30,00, para R\$ 60,00), realização de concurso público e suspensão das contratações pelo Paranaeducação, aprovação do PCCS – Plano de Cargos, Carreira e Salários e programa de escolarização e formação profissional. A ocupação foi muito tensa, para a entrada no prédio os manifestantes quebraram uma porta de vidro e o governo pediu reintegração de posse e apoio policial. A ocupação do prédio aconteceu às 10h, as 19h50. Após acordo entre os funcionários, 150 funcionários saíram do prédio, a desocupação do prédio só aconteceu depois de uma longa negociação, em torno das 23 horas quando foi expedida uma liminar de reintegração de posse ao governo. Os manifestantes saíram afirmando que poderia haver paralisações, dependendo do resultado das reuniões marcadas³²⁶.

Em 17 de março, o governo anuncia que vai processar APP/Sindicato pela invasão ao prédio da SEAD, pelos crimes de cárcere privado. Ricardo Smjítink, diretor geral da SEAD afirmava que a posição da APP é de total repúdio. Por outro lado, Romeu Gomes de Miranda dizia que a manifestação foi uma forma de forçar o governo a dialogar. Assegurou que membros da entidade não prenderam ninguém, que a polícia militar formou cordões de isolamento com medo que os manifestantes entrassem nas salas da SEAD e com isso impediu

³²⁴ Jornal Gazeta do Povo, 18/11/1999.

³²⁵ Dados da entrevista.

³²⁶ Jornal Diário Popular, Estado do Paraná e Tribuna do Paraná de 16/03/2000.

a entrada e a saída dos servidores³²⁷. Alguns membros da diretoria da APP/Sindicato ainda respondem ao processo movido pelo governo³²⁸.

Em 7 de abril: dia de paralisação das escolas estaduais como alerta ao governo que as possibilidades de greve aumentavam frente à falta de negociações concretas;

Como foi possível observar até o ano 2000, a APP/Sindicato tinha grandes dificuldades em deflagrar greve, organizava movimentos, negociações, manifestações... Mas, no ano em questão foi deflagrada uma greve de grandes proporções:

Nos tivemos que construir uma greve geral pra descongelar a carreira no mês de junho de 2000, porque ele estava disposto a não fazer mais promoções, a congelar nossa carreira e matar a gente por inanição(...). Nós fomos criando esse movimento, dessa tática mais acentuada que culmina com a greve. Uma greve forte, com uma adesão de mais de 90% da categoria, com adesão dos pais e da mídia burguesa. O que é muito interessante neste período, por exemplo, a nossa imprensa não conseguia produzir o mesmo trabalho que a gazeta do povo produzia, porque eles passavam a greve dia-a-dia no jornal, então, se criou na categoria um movimento de táticas que resulta numa estratégia maior que foi o movimento de criar essa resistência³²⁹.

Segundo a professora este foi um movimento importante e difícil porque, *“É uma situação que cansa também, por isso se depende muito da formação da vanguarda, da militância, por que é um trabalho cansativo, de acúmulo de forças para em algum momento resultar em algo positivo e pra nós, foram duros anos”*.

A greve teve início em 10/05 e durou até 17/06 de 2000. Os marcos da greve foram:

- A greve de fome deflagrada quando os professores viram as negociações não avançar. Sete professores e 1 funcionário de escola fizeram greve de fome entre os dias 30/05 e 13/06 de 2000³³⁰.
- A maior manifestação da greve, que parou o centro da capital do Estado, ocorreu no dia 13 de junho em Curitiba reunindo 7 mil pessoas (segundo a Polícia Militar) e 10 mil pessoas (segundo a APP/Sindicato)³³¹.
- Acampamento em frente à Assembléia Legislativa e acampamento na Praça Nossa Senhora das Graças.

³²⁷ Jornal Gazeta do Povo, 17/03/2000.

³²⁸ Marlei Fernandes de Carvalho, Dados da entrevista.

³²⁹ Marlei Fernandes de Carvalho, dados da entrevista.

³³⁰ Os professores ficaram na Casa do Jornalista: Rua José Loureiro, 211, Curitiba, Pr. Durante a greve receberam a visita do então presidente de honra do PT, Luiz Inácio Lula da Silva.

³³¹ Jornal o Estado do Paraná, 13/06/2000.

As reivindicações dos professores eram: reajuste de 41,14%, avanço vertical e diagonal; hora atividade; Plano de Cargo, Carreira e Salários elaborado pela categoria; Eleição direta para diretores; Revogação do Paranaeducação e restabelecimento do plano de saúde³³².

O governo ofereceu:

- Reuniões bimestrais com a categoria para definir possíveis reposições salariais, pois considerou impossível reposição imediata;
- Retorno aos ganhos salariais via avanços diagonal e vertical a partir de junho de 2000, mas retroativo a outubro de 1999;
- Implementação da hora-atividade no início de 2001, desde que isso fosse viável usando apenas os recursos existentes na data da proposta, já destinados a folha de pagamento da rede estadual;
- Quanto ao PCCS, o governo alegou que a Lei de Responsabilidade Fiscal (em seus artigos 18, 19, 20 e 21) impede sua implantação, pois acarreta um aumento de despesas com pessoal;
- Num prazo de 90 dias, assim que o calendário escolar voltar a normalidade, analisar o processo de eleição de diretores;
- Até o final do governo deverá ser apresentada proposta pela SEED para alteração e reestruturação do Paranaeducação.

Decorrente da greve, de efetivo a categoria teve: retorno dos avanços do regime estatutário; alteração da licenciatura de celetistas; hora-atividade de 10%; liberação das aposentadorias de mais de 3 mil educadores; vale-transporte para os funcionários; aumento do vale-alimentação; avanço de duas referências para funcionários estatutários; manutenção das aulas de 50 minutos; manutenção das férias de 60 dias; suspensão do desconto previdenciário dos aposentados.

Foram muitas as conquistas da greve de 2000, o professor Lemos destacou,

A greve de 2000 que foi muito grande; resgatamos o nosso Estatuto e tivemos novamente promoções. Fizemos com que os funcionários das escolas tivessem o vale transporte atrasado a quase vinte anos. Porque já a lei nacional, desde o início dos anos oitenta e no Paraná não era respeitado. Conseguimos na luta³³³.

³³² Já que em dezembro de 1998 Jaime Lerner desativou o Instituto de Previdência do Paraná.

³³³ Dados da entrevista.

O ano 2001

Em 6 de abril, dia de paralisação das escolas estaduais como primeiro alerta do ano ao governo para estabelecer negociações com os professores e funcionários sobre seus direitos³³⁴;

Em 01 de junho, ato junto com demais servidores, pois, esta é a data base do funcionalismo público. Deste ato resultou a criação de comissão paritária entre governo e funcionalismo, mas que não chegou a um consenso³³⁵.

Em 10 de junho, foi realizado ato em defesa do IPE (Instituto de Previdência), da saúde pública e da aposentadoria;

Em 20 de junho e 20 de julho, a APP/Sindicato mobilizou as escolas e APMs (Associação de Pais e Mestres) contra o decreto do governo que extinguiu as eleições diretas.

Em 20 de julho, assembléia na APP/Sindicato avaliou a resistência do governo em rever o decreto 4313-01 que regia a eleição para diretores e organizou: passeatas em Curitiba, intensificação dos abaixo-assinados, debate nas câmaras de vereadores dos municípios, reuniões convocatórias aos deputados estaduais³³⁶ para que eles rejeitassem o projeto de lei do governo e aprovasse o projeto de lei 330-00, construído pela categoria³³⁷.

15 de setembro, assembléia geral avalia a postura do governo de não negociar frente a todas as manifestações e, 80% dos professores e funcionários presentes decidiram por greve parcial a partir do dia 19 (reduzindo as aulas para 30 minutos) e greve geral a partir do dia 27 por tempo indeterminado. O resultado da assembléia geral foi discutido em 23 assembléias regionais realizadas pelos núcleos da APP/Sindicato, após isso o Conselho Estadual da entidade analisou os resultados e organizou a pauta unificada de greve, pois, concomitante a isso foi se instalando uma greve unificada no funcionalismo estadual: no dia 17 entraram em greve a Universidade Estadual de Londrina, de Maringá e de Cascavel. Os servidores da Justiça, Estadual e do sistema penitenciário começaram no dia 19 de setembro.

Pauta unificada: reajuste salarial de 50%; revisão anual dos salários na data base dos servidores estaduais (1 de junho); concurso público e suspensão do projeto de lei 441-00 que acabava com o regime estatutário; aprovação do PCCS que tramitava na Assembléia Legislativa há três anos; recuperação do Instituto de Previdência e saúde de qualidade;

³³⁴ Jornal 30 de agosto, APP/Sindicato, setembro de 2001.

³³⁵ Idem.

³³⁶ Na pauta de discussão com os deputados estaduais esteve também a manifestação dos docentes para a não aprovação do projeto de lei 441-00 que tramitava na Assembléia Legislativa objetivando extinguir o regime estatutário.

³³⁷ Página da Educação, número 110, 18 de julho de 2001.

manutenção da COPEL como empresa estatal³³⁸ manutenção da licença especial; garantia de serviços públicos de qualidade; garantia das aposentadorias e o fim dos descontos previdenciários dos aposentados; financiamento integral das Instituições de Ensino Superior; gestão democrática com eleições livres para dirigentes das instituições de educação pública estadual³³⁹.

Pauta exclusivas dos trabalhadores em educação: revogação do decreto 4313-01 e a aprovação do projeto de lei 332-00, das eleições de diretores; manutenção da gratificação de 50% aos professores de educação especial, incorporada à aposentadoria; manutenção da incorporação das aulas extraordinárias na aposentadoria; hora-atividade de no mínimo 20% para todos; cumprimento do contra-turno nas séries iniciais; pagamento pela maior habilitação dos professores das séries iniciais do regime CLT³⁴⁰.

De concreto, segundo o governo, aconteceram melhorias salariais e na saúde, porém, na verdade o governo ofereceu um abono (que não é incorporado no salário e pode ser tirado a qualquer tempo) de R\$ 100,00 e, em termos de saúde fez convênios com hospitais 2 em Curitiba e 11 no interior do Estado; ou seja, os resultados se figuraram mais como saídas paliativas.

A APP/Sindicato aponta como vitórias da greve: Retirada do Projeto de Lei 411/00 da Assembléia Legislativa o que manteve a Carreira no Regime Estatutário; Luta permanente contra as intervenções (principalmente o decreto 4313/01).

O ano de 2002

Em 19 de fevereiro³⁴¹, servidores fazem ato unificado para defender direitos. A passeata se iniciou na Praça Santos Andrade e terminou em frente ao palácio do governo em Curitiba. Na pauta esteve a greve das universidades estaduais, que na data já durava 5 meses e o não cumprimento dos compromissos do governo firmados em dezembro de 2001. Na oportunidade José Lemos destacou que “a luta é por um reajuste linear sem abonos ou planos

³³⁸ O maior conflito ocorrido no governo Lerner foi desencadeado pela tentativa de privatização da COPEL (Companhia Paranaense de Eletrificação), pois, em 2001 varias estatais já haviam sido privatizadas e a sociedade já começara a sentir as conseqüências disso. As manifestações aconteceram em todo o Estado e em todos os setores da sociedade. Levando a ressurgir inclusive o movimento estudantil que teve papel importante no contexto dos demais movimentos A COPEL não foi privatizada.

³³⁹ Jornal 30 de Agosto, APP-Sindicato, 21 de setembro de 2001.

³⁴⁰ Idem.

³⁴¹ Segundo a APP-Sindicato a paralisação atingiu 80% das escolas do Paraná, para a SEED 21% das escolas foram atingidas. Jornal o estado do Paraná, 24 de abril de 2002.

de saúde eleitoreiros feitos para iludir os servidores públicos para que deixem de lutar por melhores condições de trabalho³⁴².

No palácio do governo a situação ficou tensa, os manifestantes se posicionaram a poucos metros da entrada e a polícia fez um cordão de isolamento. As negociações começaram somente no início da noite, intermediadas pelo presidente da Assembleia Legislativa, porém, dentro do palácio, a comissão ouviu do chefe da casa civil que o governador estava viajando e o secretário da administração já havia deixado o palácio.

Em 12 de junho, mobilização na Assembleia Legislativa para criação de dois níveis o que corrigiria 32% dos 65% defasados no salário³⁴³.

Audiência pública na Assembleia Legislativa dia 24/06/2002: a APP/Sindicato apresentou suas principais reivindicações aos parlamentares, com o apoio de mais de 200 educadores representando todo o Estado. Na reunião ocorrida logo depois com o secretário da Administração e da Previdência Ricardo Smjtitink, a Comissão de Negociação expôs, através do presidente do sindicato José Lemos, as principais cobranças³⁴⁴ e solicitou um posicionamento concreto do secretário e dos deputados.

Durante a reunião, por diversas vezes, a APP/Sindicato mostrou que a posição do governo não tinha sustentação. Devido às contradições, o presidente da Assembleia Legislativa Hermas Brandão solicitou a documentação aos diretores a APP/Sindicato, que foram entregues no mesmo dia, para embasar sua intermediação junto ao governo para solução. Ele se comprometeu a intermediar uma audiência direta com o governador Lerner.

³⁴² Referiu-se ao oferecido pelo governo após a greve de 2001 e aos convênios feitos com hospitais.

³⁴³ Jornal 30 de agosto, edição especial, maio de 2002.

³⁴⁴ Salários – frente à recusa do governo em reajustar com correção de 65%, a APP-Sindicato apresentou uma proposta alternativa, de se criar dois novos níveis na tabela (com a ascensão de todos em dois níveis). Isto acarretaria um aumento de 32%, reduzindo a defasagem salarial. A APP apontou que no primeiro trimestre do ano as despesas com salários ficaram em 44,63% da receita corrente líquida. Este índice é bem inferior à meta da Lei de Responsabilidade Fiscal (49%), mostrando que o governo pode assimilar a criação dos novos níveis, cujo impacto seria de 1,9% da receita. Abono - O governo concedeu abono de no máximo R\$ 100 por nove meses a todos os servidores em atividade. A Assembleia Legislativa o estendeu aos aposentados, mas o governador vetou. A APP solicitou que os deputados derrubassem o veto. Emenda ao QPPE (Quadro Próprio do Poder Executivo do Estado do Paraná) - que os parlamentares assegurassem o direito dos funcionários de escolas a pertencerem ao quadro da Educação. Contribuição previdenciária - Os professores com aulas extraordinárias, Tide e da Educação Especial devem manter o direito de contribuir sobre as aulas dadas ou adicionais por serviços especiais para a Previdência Social, de forma que possam usufruir a aposentadoria na sua integralidade. Enquadramento - Professores que fizeram pós-graduação em Jaboticabal, Batatais e outras faculdades não tiveram os cursos aceitos para a ascensão na carreira. A Justiça já determinou o enquadramento, que ainda não aconteceu. Outro caso de resistência do governo ao enquadramento refere-se ao pessoal do fundinho. Por decisão do Executivo eles passaram para o regime estatutário, mas agora não têm os seus direitos reconhecidos.

A luta da APP/Sindicato garantiu emendas, mas Lerner vetou e prejudicou funcionários: com luta e grande mobilização junto à Assembléia Legislativa, conseguiu a aprovação de várias emendas que melhoravam alguns aspectos do plano de carreira do governo para os funcionários – QPPE (Quadro Próprio do Poder Executivo do Estado do Paraná), mas elas foram vetadas pelo Governo³⁴⁵.

Dia 06-08: cerca de 400 educadores participaram da audiência pública da Comissão de Educação, requerida pela APP/Sindicato, e acompanharam a sessão do legislativo, onde o presidente da APP-Sindicato José Rodrigues Lemos ocupou a tribuna por 15 minutos. A mobilização avançou na luta do projeto de lei para aumentar a hora-atividade para 20%; decreto legislativo para revogar diversas resoluções secretariais e o compromisso para a derrubada do veto que impede a extensão do abono aos aposentados de R\$ 100,00 dado aos servidores da ativa³⁴⁶.

Em 15 de agosto, a APP/Sindicato derrubou no Tribunal de Justiça, a Resolução 2618/01, da secretária de Educação Alcyone Saliba, que objetivava deixar de ofertar o ensino fundamental regular noturno. Saliba foi obrigada a retomar a oferta desta modalidade de ensino, substituída pelo supletivo. A decisão do Grupo de Câmaras Cíveis do TJ foi por unanimidade³⁴⁷.

Em 25-08: a Assembléia Legislativa aprovou por unanimidade o projeto de lei que aumenta para 20% a hora-atividade dos professores. O projeto resultou das negociações e mobilizações que a APP/Sindicato com a categoria. Diante da intransigência do governo, nas tentativas de negociação em maio e junho, buscou-se o apoio do Legislativo. Os deputados que acompanharam as conversas perceberam a razão dos trabalhadores da Educação e ofereceram apoio³⁴⁸.

Boletim eletrônico de 28/08/2002 informava que a pressão da categoria estava garantindo que sairia concurso público, o que era uma reivindicação antiga e um meio de defender a contratação de professores e funcionários. No final do mandato, o governo

³⁴⁵ Boletim Eletrônico da APP – Sindicato do dia 12/07/2002.

³⁴⁶ Boletim Eletrônico da APP – Sindicato do dia 12/07/2002.

³⁴⁷ Em dezembro de 2001 a APP-Sindicato obtivera liminar contra a resolução, mas a secretária não a cumpriu e foi denunciada ao desembargador relator do mandado, Bonejos Demchuk, e ao Ministério Público. O MP já tomou providências para responsabilizá-la pelo descumprimento de ordem judicial. Os desembargadores também determinaram um prazo para a secretária Alcyone Saliba obedecer à sentença e fixaram multa diária caso se recuse a acatar a determinação da Justiça. Boletim Eletrônico da APP-Sindicato do dia 21/08/2002.

³⁴⁸ Boletim Eletrônico da APP-Sindicato do dia 28/08/2002.

anunciou a abertura de 13.643 vagas do concurso público para a contratação, pelo regime estatutário, de professores para a rede estadual de educação básica, sendo 2 mil para atender a educação especial. Porém, o boletim eletrônico de 16/09/2002 anunciou que com a divulgação dos critérios do concurso público a APP/Sindicato se posicionava contra sua realização, pois, discordavam da proposta. No dia 17 de setembro, a APP/Sindicato foi a SEED exigir mudanças, e, apresentou à secretária da Educação Sueli Seixas (Secretária da Educação que substituiu Alcyone Saliba no último trimestre do governo Lerner) as críticas ao concurso e as reivindicações para mudá-lo, pois, o concurso, conforme foi proposto pelo governo Lerner, segundo a APP/Sindicato era “mais uma armadilha que a ex-secretária Alcyone Saliba deixou preparada contra os professores”. Eram muitas as críticas e as dúvidas que ele suscitava e os critérios deveriam ser mudados:

- A) O governo pretende realizar o concurso e deixar a contratação para o seu sucessor. Para assegurar a validade do concurso, o governo precisa contratar os aprovados ainda neste ano.
- B) A Universidade de Brasília vai elaborar as provas. No Paraná, temos cinco universidades estaduais e uma federal, que estão sendo desmerecidas pelo próprio governo. C) Não foram abertas vagas para orientadores e supervisores de escolas e esta é uma importante reivindicação da categoria.
- D) Os funcionários também foram “esquecidos”, demonstrando que o governo não os considera importantes na educação, deixando-os à margem, sem carreira, sem direitos, sem futuro. Queremos concurso para funcionários, que não é realizado desde 1986.
- E) O número de vagas deve ser aumentado para que só haja contratações pelo regime estatutário.
- F) O enquadramento proposto pelo governo rebaixa o salário de quem já é celetista. A SEED precisa garantir que seja observado o princípio legal de que ninguém tenha rebaixamento salarial. Também o professor aprovado deve ser classificado no nível de sua formação e, desta forma, quem possui especialização tem que ser efetivado no nível PG-7. G) O edital publicado dia 9 não apresenta qualquer indicação de bibliografia para que os candidatos possam estudar.
- H) A prova de informática não pode ter caráter eliminatório.
- I) Tampouco não pode o governo exigir que todos os candidatos às vagas do concurso conheçam a Libras (Linguagem Brasileira de Sinais).
- J) O concurso deve prever vagas para as disciplinas de Filosofia e Sociologia.

L) A prova de títulos deve considerar o tempo de trabalho no Estado.

M) Além de isso tudo, deve ser ampliado o tempo para se inscrever no concurso.

Em 23/09/2002, o boletim eletrônico informava que a mobilização para mudar concurso continuava: *“Cerca de 300 educadores estiveram ontem na Secretaria da Educação para exigir mudanças no concurso público divulgado pelo governo. A secretária Sueli Seixas disse ser favorável a diversas reivindicações, mas pediu tempo para negociá-las com outros setores do governo”*.

O boletim eletrônico de 25/09/2002 anunciava:

Ou o concurso muda ou precisa ser suspenso! Preocupados com diversas questões relativas ao concurso público para professores da rede estadual, cerca de 150 educadores retornaram na tarde de ontem à Secretaria da Educação, com a diretoria da APP-Sindicato. A secretária Sueli Seixas reafirmou que não haverá no concurso questões sobre informática e Libras (Linguagem Brasileira de Sinais), mas as demais reivindicações da categoria continuam pendentes.

Enfim, em 31/10/2002, o boletim eletrônico da APP/Sindicato anunciava que o Concurso do Magistério fora adiado para 2003.

Em 05/12/2002, cerca de 300 educadores participaram da mobilização (Professores e Funcionários das Escolas Estaduais), estiveram às 10h, na Secretaria da Fazenda, para cobrar o pagamento imediato dos avanços vertical e diagonal que o governo deveria ter pagado em outubro, conforme manda a lei. O ato público conseguiu do governo o compromisso de pagamento dos avanços de outubro na folha de dezembro. A conquista garantiu conseqüentemente o descongelamento da carreira. Já os avanços de novembro e dezembro foram pagos em janeiro, pelo próximo governo. O compromisso de pagamento foi obtido na reunião da APP-Sindicato com o secretário da Fazenda, Ingo Húbert. Também foram discutidos na reunião o pagamento do terço de férias, do 130 e do vale-saber, recesso nas escolas, demissões e gratificação dos R\$ 100³⁴⁹.

A cronologia dos conflitos mostra um panorama dos principais acontecimentos que mobilizaram a categoria no período pesquisado.

Num balanço dos oito anos do governo pesquisado e, considerando a cronologia dos conflitos, é interessante observar a visão dos professores representantes da APP/Sindicato sobre as conquistas e derrotas da categoria:

³⁴⁹ Boletim eletrônico da APP-Sindicato de 13/12/2002.

11 destacam a luta para manter os direitos apesar das derrotas: “Derrotas existiram, mas nos pontos mais importantes conseguimos pelo menos adiar, como foi o caso do plano de carreira, daí aprovamos quando o Lerner saiu”³⁵⁰. E outro afirma: “... consideramos a força do governo, do marketing e das reformas do BM, a vitória foi ter mantido os direitos”³⁵¹. E mais: “Num balanço foi mais derrota do que conquista, mas com a força do neoliberalismo e do BM, o importante foi não ter perdido direitos”³⁵². 2 apontam conquistas como o nível 7 e 10% de hora atividade. 2 disseram que as negociações eram difíceis, “...com algumas armadilhas do governo, mas a APP respondeu inclusive com greve de fome, paralisações grandes e com muitas batalhas judiciais”³⁵³.

A indicação de 74% das respostas em torno da manutenção dos direitos evidencia qual foi a maior atuação da APP/Sindicato: o enfrentamento ao desmonte dos direitos dos trabalhadores em educação.

Os professores, que possuem mais tempo de serviço na escola/colégio, na avaliação dos oito anos de governo de Jaime Lerner, apontam respostas que justificam o grande número de conflitos ocorridos, apesar de todas as formas que o governo usou para desmobilização da categoria:

6 avaliaram como **um dos piores e mais desastrosos governos**, sendo que alguns fizeram isso com afirmações contundentes: “Talvez um dos piores que tivemos, porque ele parecia ter boas intenções, mas não tinha e ficou oito anos fazendo estragos”³⁵⁴. E ainda: “Maior antieducação do Paraná. Só gastou dinheiro enganando a mídia com os supletivos”³⁵⁵. 5 avaliaram como **negativo**: “Foi negativo, falava tanto em valorização, investir em Faxinal do Céu para valorizar o magistério, quando na verdade aquilo era uma armadilha, era a própria desvalorização achar que aquilo convencia”³⁵⁶. E ainda: “Foi um governo que gastou muito, investia em marketing para se manter, mas nos, na escola sabemos o quanto à escola como um todo sofreu. Minha avaliação e que ele foi péssimo”³⁵⁷. 2 responderam que foi um **governo omissivo**. 1 respondeu que tiveram **alguns progressos e outros fracassos**. “No início do governo lerner ate chegamos a pensar que o ensino público passaria a fazer parte do ranking dos melhores do mundo, porem, no decorrer de sua administração, o que vimos e passamos foram anos de insatisfação e revolta”³⁵⁸. 1 respondeu que foi um **governo neoliberal**. 1 respondeu que foi **“...para o desenvolvimento da capital foi ótimo. Mas na educação não mudou. O professor paranaense está cansado de esperar que seja valorizado e os anos passam, a gente passa, chega o fim de carreira, desanimado, chateado e cada vez com mais dificuldades no ensino”**³⁵⁹.

As respostas dos professores, os mais experientes entre os sujeitos da pesquisa, demonstram a insatisfação. São respostas que vão da revolta com o governo à descrença com as mudanças e que traduzem os sentimentos e re-sentimentos de alguns professores.

³⁵⁰ Sujeito da pesquisa J.

³⁵¹ Sujeito da pesquisa H.

³⁵² Sujeito da pesquisa M.

³⁵³ Sujeito da pesquisa L. Grifo nosso.

³⁵⁴ Sujeito da pesquisa Q1.

³⁵⁵ Sujeito da pesquisa H1.

³⁵⁶ Sujeito da pesquisa R1.

³⁵⁷ Sujeito da pesquisa J1.

³⁵⁸ Sujeito da pesquisa C1.

³⁵⁹ Sujeito da pesquisa B1. Grifo nosso.

Os mesmos sujeitos referendam as respostas acima quando questionados sobre qual foi à época que pode ser considerada mais difícil para os docentes:

5 respostas apontam como sendo **o governo Álvaro Dias e Jaime Lerner como os governos que representaram as épocas mais difíceis à educação do Estado**. Um dos sujeitos diz: *“Sem dúvida, no governo Álvaro Dias e Jaime Lerner. As formas, as políticas tornaram as escolas com enormes deficiências e principalmente desvalorizaram o trabalho dos professores e o salário era baixo”*³⁶⁰. 3 afirmam que **atualmente é o período mais difícil**: *“Os dias de hoje. Porque está difícil de trabalhar com os adolescentes e estamos muito desmotivados. (a mais de 10 anos sem nenhum aumento)”*³⁶¹. E ainda: *“A questão de salário sempre foi problemática, às vezes mais, outras vezes nem tanto. As condições de trabalho sempre deixaram a desejar. O maior problema da educação pública são as condições financeiras da clientela sem condições nem sequer de alimentação. Os homens públicos apesar dos discursos, não querem uma população esclarecida, sob pena de serem cobrados”*³⁶². 2 respostas disseram que **todas as épocas foram difíceis em termos salariais e de condições de trabalho**: *“A educação não é valorizada, nem é prioridade por isso não tivemos tempos fáceis”*³⁶³. 2 apontam que os **tempos menos difíceis foram nos governos de Jose Richa e Roberto Requião, enquanto que os governos Álvaro Dias e Jaime Lerner foram os mais difíceis**: *“Desde que entrei no magistério, passei por muitas coisas, governos militares (cheguei a ser “recolhido” no quartel), foram tempos terríveis, a gente tinha que se cuidar, muito. Mas depois disso tivemos tempos bons principalmente quando o governador era o Jose Richa, o Requião foi razoável, valorizava por um lado, mas fazia umas “loucuras” também. Os anos piores foram do Álvaro Dias que ate a cavalaria colocou em cima dos professores e do Jaime Lerner que ‘vendeu’ o Estado, desvalorizou a classe e ainda pensava que conseguiria fazer ‘lavagem cerebral’ nos professores”*³⁶⁴. 1 disse que *“...os últimos 4 anos de governo Lerner, por falta de aumento salarial e não valorização do profissional como ser humano”*³⁶⁵. 1 disse que **atualmente é difícil por que trabalhamos com salas superlotadas e adolescentes indisciplinados**. 1 disse que **2002 e 2003 em vista da defasagem salarial**. 2 não responderam³⁶⁶.

A memória dos docentes paranaenses é dirigida, mais incisivamente, para as gestões Lerner e Álvaro Dias. Do que é possível observar a ação reativa do sindicato, pois foram as duas épocas em que os conflitos foram mais intensos.

³⁶⁰ Sujeito da Pesquisa R1.

³⁶¹ Sujeito da Pesquisa B1. Cabe ressaltar que as entrevistas foram devolvidas antes da aprovação do PCCS e dos aumentos salariais decorrentes dele.

³⁶² Sujeito da Pesquisa C1.

³⁶³ Sujeito da pesquisa O1.

³⁶⁴ Sujeito da Pesquisa N1.

³⁶⁵ Sujeito da Pesquisa F1.

³⁶⁶ Grifo nosso.

4.5.3. A Transição e os Dois Anos de Governo de Roberto Requião: Expectativas, Convergências e Conflitos

“Num determinado momento, perto das eleições se pensava a nossa única possibilidade é tirar esse governo. O desmascarar o governo, foi fortemente assimilado³⁶⁷”.
(Marlei Fernandes de Carvalho)

A cronologia dos conflitos docentes, entre 1995 e 2002, evidencia os anos de luta e de resistência. É interessante observar as esperanças e expectativas da transição de governo que se estabeleceu em 2002, como revela o professor Jose Rodrigues Lemos,

A população compreendeu a nossa resistência, nos ajudou muito e, inclusive as urnas refletiram isso, o governador sequer pode aparecer nos programas eleitorais. Mesmo na eleição para prefeito, quando ele apareceu aqui em Curitiba nos programas eleitorais do Cássio Tanighuchi no primeiro turno o Cássio caiu nas pesquisas, quando eles eliminaram a figura dele o Cássio conseguiu recuperar-se. Nas eleições para o Estado, novamente eles tiveram que esconder o governador Jaime Lerner, mas mesmo assim a população fez a ligação e ai as urnas refletiram exatamente aquilo que nos denunciávamos que era governo do Paraná, isso demonstrou que nos estávamos no caminho certo, de defender a coisa pública para todos e não para alguns. O Estado não pode ser privatizado e a escola oferta um bem comum e, portanto, ela não pode ser privatizada, o conhecimento é de domínio público, ninguém pode tornar-se dono do conhecimento e depois vendê-lo, o conhecimento tem que ficar na esfera pública, contrariando o pensamento do governo Lerner, nós fizemos a nossa parte, colocando inclusive nossa vida em risco³⁶⁸.

Isso é evidenciado pelas respostas dos professores representantes da APP/Sindicato que, em sua maioria, listam as práticas e resistências incisivas que foram desenvolvidas:

5 disseram que a APP/Sindicato teve **práticas e resistências fortes, incisivas e bem posicionadas a favor dos direitos dos professores**; 4 professores apontaram as **paralisações, greves e manifestações públicas**: *“Foram feitos várias paralisações e um enfrentamento permanente ao governo com poucos resultados”³⁶⁹*. E ainda: *“Várias paralisações, negociações e um enfrentamento permanente”³⁷⁰*; 2 falaram das **práticas e resistências na manutenção dos direitos**: *“A APP sempre esteve presente fez o possível para que não perdêssemos os direitos conquistados ate então”³⁷¹*; 1 disse que **houve pouco diálogo com o governo**; 1 disse que **muita coisa que foi feito, nem sempre podíamos participar porque levávamos falta na escola**; 1 disse que **foi importante manter os professores mobilizados**, com cursos, paralisações de 1 dia, os materiais que mandavam a escola, isso facilitada às greves e negociações; 1 disse o sindicato, ou melhor, **APP, em nossa localidade, não existe mais**³⁷².

Todo esse contexto de resistências levou a imagem do governador a um desgaste a ponto de implicar diretamente nos resultados de campanha dos candidatos que ele apoiava, porque as investidas neoliberais se deram em todas as instâncias do Estado. Assim, defender

³⁶⁷ Dados da entrevista.

³⁶⁸ Dados da entrevista, grifos nossos.

³⁶⁹ Sujeito da Pesquisa ^a

³⁷⁰ Sujeito da Pesquisa C.

³⁷¹ Sujeito da Pesquisa B.

³⁷² Grifo nosso.

os espaços públicos, como esta posto na fala do presidente da APP/Sindicato, e no que os espaços públicos representam ao contexto social de maneira geral e a educação de forma particular, tornou-se “problema” não mais e somente da categoria docente ou dos funcionários públicos, mas dos cidadãos paranaenses como um todo.

Para comprovarmos isto, basta analisar os inúmeros movimentos sociais que se estabeleceram no Estado, principalmente a partir de 2000, quando começaram a se materializar forças significativas em oposição aos desmandos neoliberais do governo³⁷³.

Importa ressaltar a última tentativa do governo em relação à privatização das estatais que foi com a COPEL, o que, segundo a professora Marlei Fernandes de Carvalho, foi importante para a mudança final, pois, estava instituído o espírito de mudança em vista das políticas implementadas no último período, mas, “...em termos de educação, mesmo que a sociedade apoiou a greve de 2000, ela não sente as conseqüências das políticas porque seu filho esta indo à escola, ela não sente, como nós as conseqüências das políticas implementadas no interior das escolas”.

É, neste sentido que nossas preocupações se concentram, pois, como continua a professora: “O resultado mais positivo dos movimentos foi à troca do governo e a resistência na carreira. A resistência na carreira foi muito maior do que a resistência pedagógica. A resistência pedagógica foi muito mais complexa, a gente perdeu mais³⁷⁴”.

³⁷³ Foram inúmeros acontecimentos e movimentos: no pleito 2000 em Curitiba o candidato do governo, apesar do poderio de marketing exercido só venceu no segundo turno e por uma ínfima margem de votos o candidato Ângelo Vanhoni, (candidato do PT), partido que venceu nas principais cidades do Estado. Ocorreram greves em diferentes setores do funcionalismo público dentre eles: a universidades estaduais fizeram a greve mais longa da história, a polícia militar no mês de maio/2001. Pedidos de afastamento do atual prefeito de Curitiba, da Vice-Governadora Emília Belinatti; Cassação do mandato por corrupção, pela Justiça e pela Câmara de Vereadores do ex-prefeito de Londrina Antonio Belinatt, o qual foi preso; Em maio de 2001, em Curitiba, personalidades reconhecidas no Brasil e no exterior (Juristas, Pesquisadores, Prêmio Nobel da Paz), compuseram o *Tribunal Internacional dos Crimes de Latifúndio e da Política Governamental de Violação de Direitos Humanos do Paraná*, com o objetivo de chamar atenção da opinião pública nacional e internacional, realizaram o julgamento simbólico do governador Jaime Lerner que foi condenado por violação aos direitos à vida, a integridade física e psíquica, à liberdade de ir e vir, à liberdade de expressão e manifestação, à privacidade, a inviolabilidade de domicílio, a liberdade de imprensa e ao livre exercício profissional. Manifestos públicos contra as políticas do governo em diferentes municípios: exemplo disso ocorreu na região norte do Estado em fevereiro, onde o governador foi impedido por manifestantes de inaugurar escolas e nos municípios da AMSOP (Associação dos Municípios do Sudoeste Paranaense), que por iniciativa dos prefeitos as escolas públicas iniciaram suas aulas uma, e em alguns municípios até duas semanas depois do previsto no calendário escolar porque o governo se recusava a repassar o dinheiro do transporte escolar aos municípios no tempo hábil. Pedidos de impeachment do governador Jaime Lerner: frente à dívida do Paraná.

³⁷⁴ Dados da entrevista.

As perdas pedagógicas não tiram a importância das resistências construídas, mas, a complexidade das relações pedagógicas e como isso foi atingido pelas reformas educativas no interior das escolas – pela formação na UP, pelas mudanças curriculares, pelas formas de gestão e avaliação e pela precarização do trabalho docente, tem que ser considerada e enfrentada, pois,

A gestão Lerner trouxe muitos prejuízos e nós. Vamos demorar alguns anos para recuperar porque estas idéias maléficas ainda permanecerão por um período grande pois, povoaram as mentes de muitas pessoas que podem até não se pronunciar em alguns momentos, mas estão incubando e poderão aflorar, isso foi Faxinal do Céu que fez, trabalhou o pensamento único. Chegaram a afirmar que, com a queda do muro de Berlim não existia outro modo de produção possível além do capitalismo. Que aqueles que defendessem outro modo de produção eram ultrapassados; isso e pregar o pensamento único. Descaracterizavam e reprimiam o pensamento diferente e no interior da escola isso tem reflexos. Temos que construir uma escola que possa expressar as mais variadas matrizes ideológicas, não se pode construir uma escola dirigida, trabalhando apenas uma concepção de mundo. Então temos um grande trabalho pela frente para recuperar este período de Adan Shmidt, de Maltus, de Frederic Hayek, de Milton Fridman, e de outros intelectuais desta linha de pensamento. Seguiam muito o pensamento de Fukuiama que escreveu o fim da história, quer dizer, o capitalismo venceu, ele é hegemônico, não há espaço para pensamento diferente. Isto acabou povoando corações e mentes de muitas pessoas no Estado do Paraná é nós temos que fazer um esforço muito grande para reverter isso³⁷⁵.

Frente às reformas educativas e a força de suas atuações avaliar, por um lado, oito anos de governo subserviente a reestruturação capitalista e a tudo o que isso implica em termos de atuação do Estado e, por outro lado, o desempenho do sindicato docente, é uma tarefa complexa, mas necessária ao campo educativo, à medida que desvenda os pontos que foram mais suscetíveis às reformas, o que possibilita intervenção das políticas públicas de forma mais efetiva.

4.5.3.1. Cronologia dos Conflitos/Negociações no Governo Requião

O termo negociações, no título, denuncia as formas como tem sido conduzidas as relações entre a SEED/PR, representada por Maurício Requião, Secretário de Estado da Educação e irmão do governador, e a APP/Sindicato até o momento.

Em 2003, os conflitos mais significativos entre os docentes e o governo aconteceram com as paralisações de um dia, 17 de junho e 19 de agosto, ambas em torno das negociações do Plano de Carreira.

³⁷⁵ Jose Rodrigues Lemos, dados da entrevista.

Tanto as entrevistas quanto às pesquisas documentais apontaram que ocorreram negociações com divergências e convergências, pois, desde meados do mês de janeiro do ano em questão o Secretário de Educação passou a negociar com a APP/Sindicato, inclusive acatando sugestões no que tange a direitos que haviam sido cerceados tais como: novo projeto de lei sobre a eleição direta de diretores de escolas, estudos da APP/Sindicato para elaborar uma proposta de recuperação salarial, extinção do Paranaeducação, concurso para funcionários em 2003, pagamento de abono de férias (o governo afirmou que faria o esforço para pagar o abono de 1/3 de férias até o final de janeiro – e assim fez).

O Secretário assumiu o compromisso de encaminhar os debates em torno do plano de carreira; ampliação do padrão de 20 para 40 horas; quanto ao ensino profissionalizante - a Paranatec³⁷⁶ será extinta e criado um departamento de ensino profissionalizante dentro da própria SEED. Além disso, questões pedagógicas como: matriz curricular, os projetos interdisciplinares, contra-turno, número de alunos por turma, hora-atividade e distribuição de aulas, foram debatidas em reuniões que aconteceram na sequência ao primeiro encontro com o Secretário.

Após um ano de mandato de Roberto Requião e várias negociações em 07 de fevereiro de 2004 em assembléia estadual, professores e funcionários das escolas estaduais do Paraná aceitaram o Plano de Carreira apresentado pelo governo do Paraná³⁷⁷

No dia 03 de março de 2004, a Assembléia Legislativa aprovou o projeto do Plano de Carreira³⁷⁸ que apresenta várias conquistas à categoria docente, dentre elas estão reajustes salariais de aproximadamente 33% para professores, inclusive aposentados; implantação do vale transporte que será de R\$ 150 para todos, para cada 20 horas para os professores em exercício, sendo que o pagamento será feito de maneira proporcional por jornadas de trabalho diferentes; criação de mais um nível de ascensão na carreira para professores que possuem mestrado e garantia de 60 dias de férias³⁷⁹.

³⁷⁶ Agencia Paranaense de Desenvolvimento do Ensino Técnico

³⁷⁷ Cerca de 2 mil trabalhadores da Educação participaram da assembléia na Sociedade Thalia, em Curitiba. A proposta foi lida integralmente e os participantes apresentaram suas dúvidas e críticas. “Não é o PCCV (Plano de Cargos, Carreiras e Vencimentos) dos nossos sonhos, mas foi o melhor que conseguimos obter dentro do possível”, afirmou o presidente da APP-Sindicato José Rodrigues Lemos. Boletim Eletrônico de 07-02-2004.

³⁷⁸ Projeto de Lei Complementar n. 003/2004 – Versão completa no anexo 4.

³⁷⁹ Dos 60 dias aprovados, 30 são consecutivos e 30 em recessos durante o ano letivo. A proposta inicial do governo era 45 dias no total.

Porém, no momento final da solenidade de aprovação do Plano de Carreira, o governador Roberto Requião anunciou o veto do Artigo 47³⁸⁰, usando como argumento a Lei de Responsabilidade Fiscal, o que adiou a implantação do plano por 45 dias.

A categoria indignada realizou no dia 23 de março uma manifestação e paralisou as atividades em todo o Estado. Isto porque a Lei de Responsabilidade fiscal fora superada nas negociações, após o governo ter feito as simulações sobre a nova tabela salarial. (PLANO DE CARREIRA DO PROFESSOR).

A proposta aprovada vinha sendo negociada entre a APP/Sindicato e a Secretaria a Educação desde setembro de 2003 e passou a vigorar em 29 de abril de 2004. O caderno elaborado pela Secretaria de Imprensa: Plano de Carreira do Professor, (2004, p.7), diz na apresentação: *“Se este ainda não é o plano dos nossos sonhos, ele dá um passo considerável no resgate da carreira dos educadores paranaenses. E, dentro da conjuntura que atravessamos foi o plano possível de ser aprovado”*.

Segundo a APP/Sindicato, a mobilização continua. O índice médio de 33% não repõe todas as perdas salariais. A assembléia definiu por manter a luta da categoria para que o governo apresente proposta para recompor o poder aquisitivo. O plano de carreira dos funcionários, também, esta na agenda das negociações.

O Secretário da Educação nomeou os integrantes da comissão que negociará a implantação de um plano de carreira para os funcionários da Educação, sendo que a APP/Sindicato participará da comissão. Os representantes da categoria foram eleitos na assembléia estadual de novembro de 2003.

A assembléia decidiu intensificar a campanha pela aprovação do plano de carreira dos funcionários, envolvendo toda a categoria nessa luta.

Através do breve relato dos conflitos/negociações nos dois anos de governo de Roberto Requião, é possível observar que mudou o caráter dos movimentos, paralisações e protestos da APP/Sindicato, que nos anos de governo Lerner possuía um cunho mais combativo, passou a um comportamento de “cooperação conflitiva”, onde o conflito é explicitado, mas havendo, também, uma preocupação com a cooperação, como afirma Rodrigues (Apud RAMALHO e SANTANA, 1999).

³⁸⁰ Que colocava a possibilidade de pagamento dos aumentos retroativo a 1 de fevereiro.

4.6. SINDICALISMO DOCENTE DA EDUCAÇÃO BÁSICA PARANAENSE: DILEMAS, RESISTÊNCIAS, VITÓRIAS E PERSPECTIVAS

“Existe uma mudança na década de 1990 que tornou a APP/Sindicato menos conservadora e mais combativa. Nós erramos associação de professores – antes era impedido que os servidores públicos se organizassem em sindicatos. Com a mudança em 1988/89, isso ampliou e avançou, saímos do trabalho de associação e nos firmamos como sindicato, rompendo com o regime de colaboração³⁸¹”.

(Jose Rodrigues Lemos)

Desde o primeiro capítulo, estamos levantando as mudanças na educação e no mundo humanizado como um todo, decorrentes da reestruturação do capital e da atual fase da globalização que tem no neoliberalismo seu normatizador econômico, que se apóia por vezes no neoconservadorismo, por vezes na ideologia da pós-modernidade, conforme sua necessidade de aprofundamento ou justificação, pois,

O processo de apropriação capitalista da práxis social é um processo pelo qual a prática social, é, em seu conjunto, submetida aos imperativos da reprodução do capital, sendo conseqüentemente remodelada tanto em suas formas como em seus conteúdos. Pois a reprodução dessa relação social central, que é o capital, depende sempre de elementos e de condições que sua dinâmica econômica (seu processo cíclico de acumulação) sozinha não tem possibilidade de garantir. (Bihl, 1999, p.144)

A apropriação da práxis social pelo capital leva, segundo Bihl (1999), a produção de uma sociabilidade, um modo de vida em sociedade a ele apropriado, por ser exigência de sua reprodução, mas é um processo contraditório que tropeça em limites essenciais e que da origem a crises e conflitos.

Assim, o neoliberalismo, posto por grupos sociais hegemônicos como um simulacro ideológico com o objetivo de assegurar a obtenção de seus interesses econômicos e justificar o ingente quadro de injustiça social vigente apresenta, em alguns âmbitos, características de esgotamento em seu modelo.

Neste sentido, é mister pensarmos as conquistas históricas dos movimentos sociais tendo como norteio de tais conquistas as concepções de cidadania, uma das categorias de análise da pesquisa, a qual estamos trabalhando a partir do contexto espaço-temporal em que esta se situa, pois, falar de cidadania implica em considerar os princípios postos na sociedade em termos de democracia, participação e direitos vigentes. Implica em pensarmos em mudanças radicais e em perspectivas de transformação social.

³⁸¹ Dados da entrevista.

Importa ter presente que estas concepções possuem significados (sociais) e sentidos (pessoais) que são incorporados a partir de ações reflexivas que questionam os conceitos e conseqüências do individualismo e da solidariedade postos no contexto da pesquisa. Portanto, a cidadania, de concessão externa, passa a ser pensada como forma de identidade muito além dos direitos formais, mas construída e conquistada com significados e sentidos que abarcam o âmbito individual e o contexto coletivo³⁸².

A cidadania, tão ressignificada, como vimos no capítulo I, é concebida no interior da escola por uma multiplicidade de conceitos como é possível analisar a partir da visão dos diretores, sujeitos da pesquisa quando questionados sobre as concepções de cidadania presentes na escola:

5 diretores apontam o **trabalho coletivo da escola voltado a formar o aluno sujeito que saiba definir seus objetivos na escola e levar para a vida**: “*Nos preocupamos em formar o aluno cidadão para poder enfrentar o mundo*”³⁸³. 5 respostas apontam a **conscientização dos direitos e deveres e de maior participação**: “*Votar, participar das ações da comunidade, ser uma pessoa crítica e agir na sua comunidade*”³⁸⁴. E ainda: “*Criação de Grêmios Estudantis, Projetos envolvendo a cidadania, valorizando o aluno, os pais e a comunidade*”³⁸⁵. 4 apontam a **ligação entre cidadania e emprego/trabalho**: “*No ensino fundamental as preocupações sempre foram mais em formar o aluno crítico, no ensino médio temos preocupações com os direitos e deveres e também com a competitividade do mercado de trabalho. Não é o ideal a escola falar em competitividade, mas como o aluno poderá ter emprego se não for empreendedor e competitivo*”³⁸⁶. 3 dizem que **há muito individualismo, que a escola faz um trabalho bom, mas que as políticas, o sistema e a mídia estragam**, mas que: “*Tentamos conscientiza-los de seus direitos e deveres, pois somente uma população terá condições de escolha e de cobrança. Alguns passos estamos dando nessa direção, sem dúvida. Porém, há muito cominho para trilhar*”³⁸⁷. 3 dizem que os **valores éticos e morais precisam estar em cena na escola**: “*A escola precisa trabalhar mais coletivamente e voltada aos valores da cidadania, pensar em valores éticos e morais, por exemplo*”³⁸⁸. 3 respostas **remetem o poder de algumas disciplinas**: “*No Ensino Médio a disciplina de cidadania e direito, trabalhava muito isso, o ser empreendedor, os direitos e deveres, o mercado de trabalho*”³⁸⁹. E ainda: “*Com a retirada de disciplinas como sociologia e filosofia, deixou-se de lado muita coisa importante para a formação individual. Hoje buscamos formar cidadãos responsáveis por si, pela comunidade, visando um conjunto harmonioso*”³⁹⁰. 2 apontam a **importância da presença da comunidade o que possibilita a formação integral**. 3 não responderam³⁹¹.

³⁸² As concepções de cidadania a que nos referimos são respaldadas em: T.H. Marshall (1967) Telles (2001), Gohn (2001), Gentili (2001), Carvalho (2002), Vieira (2001), Torres (2001) e Pinsky (2003) e Chauí (1984), como apontamos no Capítulo I.

³⁸³ Sujeito da pesquisa n. 4.

³⁸⁴ Sujeito da pesquisa n. 13.

³⁸⁵ Sujeito da pesquisa n. 9.

³⁸⁶ Sujeito da pesquisa n. 18.

³⁸⁷ Sujeito da pesquisa n. 7.

³⁸⁸ Sujeito da pesquisa n. 20.

³⁸⁹ Sujeito da pesquisa n. 14.

³⁹⁰ Sujeito da pesquisa n. 22.

³⁹¹ Grifo nosso.

Além da questão específica sobre cidadania, no questionário dos diretores o termo cidadania aparece ligado as respostas das questões sobre qualidade de ensino e função social da escola, as quais, em sua maioria, apresentam respostas ligadas ao mercado/mundo do trabalho.

No que se refere às principais funções da educação escolarizada as respostas dos diretores são:

9 respostas se reportam a função da escola relacionado-a com a **cidadania, o trabalho e o empreendedorismo**. 4 colocam a importância da **educação a partir dos problemas da comunidade**. 3 colocam a função da escola ligada a **cidadania, direitos e deveres**. 2 **educação de qualidade vinculada a valores**: “*A escola deve primar pela educação de qualidade, reforçando aquilo que o aluno já traz de casa como valores morais, éticos e religiosos. Apenas ensinar letras e números não garantem educação de qualidade*”³⁹². 2 colocam que a função é educar de acordo com **os pilares da educação**. 2 dizem que **instrução e conhecimento**. 2 aponta que **princípios e valores humanos** estão dentre a funções sociais da escola. 1 **executar o que o sistema delimita**: “*Diante do capitalismo desenfreado, a educação têm tido a função de executar o que o sistema delimita. Mas, o professor é sonhador e, em sua prática, ele consegue burlar algumas situações. Por isto, o desafio da mudança tem que se concretizar*”³⁹³. 1 diz que a função é **preparar para a integração social e para uma visão crítica**. 2 **não responderam**.

Baseando-nos em um dos termos mais propalados durante o período pesquisado, qualidade de ensino, fizemos uma questão sobre o assunto aos diretores, e, as respostas recebidas referendam o teor das reformas trabalhadas nos capítulos anteriores e, um número significativo repete a preocupação com a cidadania:

6 respostas apontam a **cidadania aliada ao mercado/mundo do trabalho**. 5 respostas **ligadas à importância da avaliação**. 3 respostas se reportam a **formação da cidadania**. 3 educação voltada à **realidade, para a vida**. 2 **formação da pessoa, vista de forma integral**. 2 destacam a importância das **competências, habilidades e dos pilares da educação vinculados ao mercado**. 2 **compromisso com a clientela**. 2 destacam a **importância da gestão**, sendo que uma assim se manifesta: “*Educação de qualidade, é aquela que se enquadra nos padrões de gestões participativas, isto porque busca parceria entre escola X comunidade X apoio institucionais de qualidade de acordo com as necessidades de nossa clientela, bem como uma educação mais voltada para o desenvolvimento, potencialidade, habilidade do ser humano, num mundo gerado pelo mercado da competitividade dado a isso, evidencia-se em nosso estabelecimento uma educação centrada no ser e fazer de um homem preparado para a diversidade que aí existe*”³⁹⁴. 1 **desafios da sociedade**: “*Educação de qualidade se dá somente em escolas que tenham condições de infra-estrutura e humana capaz de entender os desafios da sociedade, não se faz educação de qualidade só com ‘boa vontade e motivação*”³⁹⁵. 1 diz que e a **escola deve se preocupar com que todos se sintam incluídos**. 1 **não respondeu**³⁹⁶.

³⁹² Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 1.

³⁹³ Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 5.

³⁹⁴ Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 8.

³⁹⁵ Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 14.

³⁹⁶ Grifo nosso.

Em todas as questões dirigidas, aparecem nas falas dos diretores que a escola prepara para a cidadania, mas na maioria dos casos a cidadania é vista de forma reducionista se comparamos com os conceitos de cidadania ativa que temos defendido na pesquisa.

As concepções de cidadania dos sujeitos da pesquisa, em sua maioria, demonstram a força da privatização dos vínculos sociais, já que explicitam o reforço ao individualismo, colocando cada indivíduo como sujeito econômico (portador de interesses particulares), jurídico (portador de direitos gerais), ético (pessoa digna de respeito), psicológico (sujeito que tem desejos), como afirma Bihl (1999) e acrescentamos, político (enquanto cidadão que possui direitos prescritos constitucionalmente).

É interessante confrontar as posições citadas com as posições dos representantes da APP/Sindicato, quando questionados sobre as concepções de cidadania que estiveram presentes nos discursos e nas práticas do governo Lerner:

5 respostas dizem que a **cidadania esteve presente só no discurso, na pratica não aconteceu**: “*Um discurso vazio sobre cidadania, nunca se falou tanto em cidadania e nunca se fez tanto contra ela como no governo Lerner*”³⁹⁷. 5 se reportam que **a cidadania que o governo pregou foi voltada ao mercado e a competitividade**: “*O governo sempre enfatizou a cidadania e converteu a escola num mercado comum*”³⁹⁸. 2 responderam que a **cidadania ficou relegada a algumas disciplinas**. 1 respondeu que as **preocupações foram com as técnicas e não com o humano**. 2 não responderam

O confronto entre as respostas do interior da escola evidencia as concepções de cidadania que estiveram na sustentação das reformas. Concepções estas impregnadas pelo neoliberalismo, pelo neoconservadorismo e pelo niilismo das ideologias pós-modernas que colocam o mercado como única possibilidade.

Neste sentido, a professora Marlei Fernandes de Carvalho, se posiciona da seguinte forma:

A cultura do neoliberalismo e as demais que vieram juntas atingiram a educação, para nós que estamos com professor no dia-a-dia, com o funcionário de escola, como nós percebemos essa influencia do individualismo. De cada um cuidar de si, da falta do coletivo da falta de perspectiva de querer fazer as coisas coletivamente, discutir... Porque era como se não houvesse possibilidade para as pessoas, não se mostrava possibilidade de mudança, então, a questão era, nós vamos discutir para que... é o fim da história, literalmente... . Ainda temos reflexos disso nesta nova trajetória, mas essa cultura a meu ver mais marcou esse período³⁹⁹.

Essa falta de possibilidade, o niilismo que a professora descreve que era sentido no interior da escola demonstra, mais uma vez, que o campo de atuação do sindicalismo, na

³⁹⁷ Sujeito da pesquisa O.

³⁹⁸ Sujeito da Pesquisa C.

³⁹⁹ Dados da pesquisa.

década de 1990, esteve fortemente influenciada pelo modelo político neoliberal e pela ideologia pós-moderna.

Assim, podemos afirmar que o sindicalismo docente no Paraná não ficou imune à crise, do contrário, foi altamente atingido pelas reformas o que caracteriza a crise no sindicalismo, e é assim visto pelo Professor Lemos,

Acho que a crise atingiu a APP/Sindicato, não somos a-históricos, mas eu vejo uma diferença significativa com outros sindicatos da educação, ou do setor produtivo da sociedade. Fizemos no Estado um intenso movimento da categoria – não atingimos 100% isso seria querer que toda a massa dos trabalhadores tivesse a mesma perspectiva, mas conseguimos neste período, com toda a dificuldade, com toda a descrença – de que não adianta, de que não é possível, conseguimos criar um movimento social de resistência. Foi um volume muito grande, e esse volume é que foi criando na categoria que já discutia os pressupostos do neoliberalismo desde 1980, mas que nos anos 90 sentiu na carne o que já se dizia da atuação em si. (...) Então esse volume de mobilizações foi uma tática interessante que nós adotamos no sindicato, porque nós tínhamos que colocar as pessoas em movimento para que elas pudessem ser vistas, fazer o movimento de resistência. E elas mesmas de acreditarem que era possível e que era a única forma de, no coletivo poder resolver as suas angústias individuais, vamos dizer assim, que são coletivas, mas que as pessoas traduzem como sendo delas⁴⁰⁰.

Segundo o posicionamento do professor à medida que pressupostos neoliberais e ideologias pós-modernas atingiram o sindicato, este, por sua vez, reagiu organizando resistências permanentes e com isso contribuiu amplamente na construção de pontos de esgotamento do neoliberalismo. Os dirigentes da APP/Sindicato apontaram o sindicato como tendo que lutar dentro do próprio movimento contra as crenças que “não adianta... não é possível” criar a visão do coletivo e da força que este possui.

Esta não era a única luta interna do sindicato, as lutas foram muitas. O exercício da construção permanente do movimento não foi uma tarefa fácil, pois o contexto das políticas era amplo e atingia todos os níveis, o que trazia, conforme foi possível observar na pesquisa, múltiplos e constantes problemas de desmonte de direitos e de desmobilização sindical, assim, o sindicato precisava atuar em várias frentes, simultaneamente. No Paranaeducação, por exemplo, os professores e funcionários contratados temporariamente passavam por pressões constantes pela falta de estabilidade isso colocava no interior da escola um problema que até pouco tempo abrangia mais fortemente o setor produtivo, mas que, atualmente, chegou a educação, que é a ameaça do desemprego⁴⁰¹. Isso, para o ideário neoliberal é “interessante”, pois, o medo do desemprego é um forte desmobilizador sindical.

⁴⁰⁰ Dados da entrevista.

⁴⁰¹ Segundo a professora Marlei Fernandes de Carvalho, para o concurso público de 2003 foram oferecidas 16 mil vagas, para as quais 60 mil se inscreveram.

A desmobilização foi um dos grandes dilemas do sindicalismo na última década que influenciou de maneira definitiva nas posturas de negociação, principalmente no caráter combativo necessário aos sindicatos frente ao desmonte do Estado e a todo o contexto que se instalou.

Apesar disso, APP/Sindicato conforme posição de seus dirigentes teve uma postura combativa. A professora Marlei Fernandes de Carvalho afirmou:

Nós fizemos um movimento de sindicalismo combativo, havia um debate nacional muito grande, colocava entre o propositivo e o combativo. Não tinha como ser propositivo. Não somos contrários ao sindicalismo propositivo, mas no governo Lerner não tinha qualquer perspectiva de se fazer proposições, nada era acatado, alias, nem ouvido. Então o movimento era de resistência mesmo, de enfrentamento por completo, diversas vezes fomos chamados de radicais que não sabíamos negociar, isso passa por que somos uma categoria que tem o intuito das “boas maneiras”, temos que conversar sempre porque essa é a condição de se conseguir alguns avanços, mas nós sabíamos o tempo todo que embora demarcássemos as negociações, íamos lá com propostas, com nossa pauta de reivindicação, mas não éramos ouvidos então a tática que seguíamos para a estratégia final sempre foi a de enfrentamento, a combatividade. Por isso nos diversos movimentos de ocupações nós chegamos a ter 4, 5, 6, interdito proibitório. Tinha-se ocupação prevista para o dia seguinte, nós tínhamos os interditos proibitórios à meia noite. Não podíamos ocupar nem praça, multa de 100 mil reais dia, nós dizíamos: vão cobrar na justiça, mas nós temos que fazer a ocupação. Nós não divulgávamos, mas sempre tinha quem sabia quando a gente ia para um órgão público. Então essa dinâmica acabou sendo um grande movimento de resistência. O sindicalismo tem uma queda terrível enquanto movimento de resistência nos anos 1990. Não poderia deixar de ser diferente que o sindicalismo docente também, mas na APP, com todas as dificuldades nós conseguimos fazer um bom combate, muito embate, muito enfrentamento⁴⁰².

O que aconteceu no decorrer dos anos 1990 APP/Sindicato? Quais as mudanças que construíram essa resistência? A que podemos atribuir a capacidade contestação, de resistência, a combatividade apontada pelos dirigentes da APP/Sindicato?

Alguns pontos em sua história recente merecem ser destacados, pois, no decorrer da pesquisa demonstraram uma importância definitiva nos conflitos com o governo Lerner. Dentre eles cabe citar: a filiação CUT, a unificação com o sindicato dos funcionários, a relação com Fórum em Defesa da Escola Pública e com as Universidades e o trabalho com os coletivos de: raça, etnia, gênero, MST, PPNEE, estudantes e aposentados.

A filiação da APP/Sindicato a Central Única dos Trabalhadores se efetivou em 1995, mas, a professora Marlei Fernandes de Carvalho destacou que isso foi sendo construído, desde 1990. Em 1991, numa Assembléia em Ponta Grossa, depois de vários debates no Estado todo, a militância de vanguarda, alguns já aposentados e outros ainda na ativa – dentre eles o professor Lemos, atual presidente, que vinham da fundação da CUT de 1983, assumiram isso

⁴⁰² Dados da entrevista.

de forma mais efetiva e passaram a defender esse movimento de unificação da classe trabalhadora. Passaram a demonstrar a importância de que o maior sindicato do Estado também fosse filiado a uma central sindical. Isso não atingiu de imediato a maior parte da categoria, mas, atualmente, aponta “...esta instituição que a APP é um sindicato Cutista, um sindicato que pensa não só a sua categoria, que esta na defesa dela, mas que pensa uma mudança maior da sociedade, que é solidário com outros sindicatos e que sempre esta levando as lutas maiores chamadas pela nossa central”⁴⁰³.

A maior taxa de sindicalização entre os ramos do setor público na CUT é da área da educação, a qual, também, possui maior capacidade de mobilização. O ingresso destes sindicatos a CUT está relacionado a uma maior identidade ao sindicalismo reivindicatório e de luta, graças à condição econômica e salarial, afirma Nogueira (1999). Isso demonstra a importância da APP/Sindicato ser vinculada a CUT no período pesquisado. Porém, a CUT não foi presença constante, houve uma interrupção, que foi, conforme disse a professora Marlei Fernandes de Carvalho:

um período difícil com a ausência nossa das instâncias da CUT quando nós perdemos, o Lerner nos tirou a consignação e não podíamos pagar a central, isso de 1999 ao início de 2003, quando nós conseguimos com a CUT nacional reduzir parte de nossa dívida, o que foi deliberação de congresso da própria CUT, para que os sindicatos voltassem a realizar suas contribuições e tivessem vida efetiva dentro da central. Nunca deixamos de encampar as lutas mas não tínhamos uma participação efetiva nas instâncias como nos congressos que são momentos importantes de disputas dos rumos da própria central que tem alas mais conservadoras, alas mais moderadas e alas mais de esquerda e este ano nos retomamos nosso espaço dentro da CUT.

Por mais que a APP/Sindicato estivesse fora das instâncias da CUT, justamente no período mais intenso de conflitos, já estavam incutidas as concepções do sindicalismo que a CUT representava. Como trabalhadora em educação e sindicalizada⁴⁰⁴, podemos afirmar que a filiação dos sindicatos docentes a CUT colocou ao movimento docente possibilidades mais concretas de politização, pois no decorrer da década de 1980, os resquícios da ditadura militar eram muito fortes nas escolas de educação básica e as possibilidades de discutir outras dimensões que não os conteúdos e metodologias de sala de aula eram poucas.

A filiação à CUT⁴⁰⁵ surge como uma possibilidade concreta de debates, discussões e análises dentro do campo educativo voltado a questões sociais mais amplas. Traz questões

⁴⁰³ Idem.

⁴⁰⁴ De 1986 a 1991 em Santa Catarina e a partir de 1992 no Paraná.

⁴⁰⁵ Atualmente a APP/Sindicato possui 4 professores representantes dentro da direção da CUT estadual.

políticas e ideológicas bem definidas na época, em torno de mudanças substanciais na sociedade, em torno de transformações sociais.

Segundo Nogueira (1999), a filiação dos sindicatos docentes de servidores públicos à CUT é parte de um movimento maior de expansão do movimento de assalariados de classe média⁴⁰⁶ em busca a uma nova identidade, como assalariado do Estado no mundo do trabalho, o que foi determinado pela crise econômica e pela transição da ditadura a democracia.

Ainda o mesmo autor (1999), tal movimento coloca no cenário outras transições: servidor-trabalhador e associação tradicional-associação sindical, o que é explicado por duas dimensões: a objetiva, ligada a deteriorização dos salários e das condições de trabalho e a subjetiva, a formação e/ou reorganização das suas entidades de classe, da reorganização do movimento trabalhista e sindical e de luta pelas liberdades democráticas.

É interessante ressaltar que a transição servidor-trabalhador e associação tradicional-associação sindical colocou algumas polêmicas no interior da APP/Sindicato, pois,

Na verdade um grupo de professores queria que a APP continuasse a se chamar Associação dos Professores do Paraná, não queria que se transformasse em sindicato, porque entendiam que sindicato era algo para trabalhadores e não entendiam que os professores fossem trabalhadores. Mas isso foi superado e transformamos em sindicato, mesmo assim, continuou tendo resistência, quando nós fomos discutir com funcionários de escolas a unificação e a transformação do sindicato de professores em trabalhadores em educação, também houve resistência por parte de alguns professores. Alguns até usavam argumentos que eram elites intelectual, o que é um equivoco. Nós fomos fazendo debates, reuniões, seminários e por fim aprovamos no congresso e em assembleia por unanimidade, pelos menos pelos que estavam presentes no congresso e na assembleia⁴⁰⁷.

Conforme a professora Marlei Fernandes de Carvalho afirmou nas entrevistas, foram várias as polêmicas pela própria precarização do trabalho docente que mudou o “status” do ser professora, que antigamente existia. Mas, quando foi aprovada a Constituição em 1988, existiam 3 entidades diferenciadas que foram unificadas na APP.

Apointa ainda, que existiu resistência na transição professor/trabalhador ressaltando que, em 1997, quando da unificação da Associação dos Professores com os funcionários de escola, o debate foi longo e difícil, pois,

As discussões com o SINTE já duravam mais de 10 anos. Em 1997 fizemos a unificação dos trabalhadores. E ali a gente começava um novo processo de educação política nossa, pois, a gente não fala mais só dos professores, a gente fala dos trabalhadores em educação. A gente não fala mais só em nome do professor, mas do funcionário da escola, de tentar configurar essa unificação no interior da escola que não esta concretizada e que ainda vai um longo período para concretizar. Mas tivemos lutas

⁴⁰⁶ Médicos assalariados, funcionários do sistema de saúde publica, professores universitários.

⁴⁰⁷ Jose Rodrigues Lemos, dados da entrevista.

específicas dos funcionários nesse processo de unificação, muita resistência do lado conservador que achava que não deveria realizar essa unificação porque era mais um segmento para cuidar, mas foi mais um salto de qualidade, tanto para os professores, para o setor mais conservador e também para nós, como aprendizagem política, como realizar todo esse enfrentamento para um setor mais precarizado do que os professores.

Apesar de todas as mudanças, diz a professora, foi importante manter a sigla APP que é forte, a identidade da categoria é significativa e possui mais de cinquenta e cinco anos de história. Foi uma definição da grande maioria. Ainda há gente que fala a associação, nós falamos: o sindicato, mas é uma relação que não interfere.

Os professores com mais tempo de trabalho quando questionados, consideram que existe diferença entre ser professor ou ser trabalhador em educação, assim se posicionaram:

8 dizem que **existe diferença mas que todos devem ser valorizados**: “*Sim, existem pessoas que abraçam a carreira do magistério, são dedicados assíduos. Há professores (trabalhadores) que odeiam os alunos, a sala de aula, cursos de atualização. A educação para estes é só trabalho*”⁴⁰⁸. E ainda: “*Com certeza, o trabalhador em educação não perde seus méritos, mas o professor vai mais além. Possui uma tarefa especial, impar das demais, pois você doa-se intensamente*”⁴⁰⁹. Ou “*Existe, não que eu ache, mas ser professor tem um certo status a mais do que ser trabalhador*”⁴¹⁰. 6 dizem que **não existem diferenças**: “*Já foi o tempo em que achávamos que não erramos trabalhadores, somos uma categoria de trabalhador não-braçal, intelectualizado, mas trabalhadores*”⁴¹¹. E ainda: “*Quem trabalha em educação seja em sala de aula, função pedagógica, função administrava ou serviços gerais, são todos trabalhadores em educação*”⁴¹². 3 não responderam⁴¹³.

Muitas das respostas reportam a uma espécie de “paraíso perdido”, quando o professor tinha maior valorização social. É como se o termo professor levasse a algo mais “sagrado”, “superior”, “vocacionado” do que representa o trabalhador. Os professores, segundo Vale (2002), não se viam como trabalhadores da educação, pois, a categoria se constitui em não-operários, o que acarreta em conseqüências diferenciadas no modo de condução das ações e reivindicações. É a expressão do sindicalismo de classe média.

A maioria dos professores entendem que professor é o que está em sala de aula ou em funções pedagógicas e que trabalhadores são as demais funções da escola. Porém, é perceptível nesta resposta muitas ambigüidades que se evidenciam graças ao desconhecimento ou à falta de reflexão mais ampla das relações que se estabelecem na sociedade e na escola, enfim, no mundo do trabalho.

⁴⁰⁸ Sujeito da Pesquisa E1.

⁴⁰⁹ Sujeito da Pesquisa I1.

⁴¹⁰ Sujeito da Pesquisa N1.

⁴¹¹ Sujeito da pesquisa O1.

⁴¹² Sujeito da pesquisa M1.

⁴¹³ Grifo nosso.

Com o intuito de analisar a APP/Sindicato nos anos 1990, buscando respostas as mudanças que construíram a resistência durante o governo Lerner, importa destacar alguns pontos que apareceram, incisivamente, nas entrevistas com os dirigentes da APP/Sindicato.

Em 1990, a APP/Sindicato teve um corte político. Se observarmos a trajetória histórica veremos movimentos de resistência dentro mesmo da APP enquanto associação, que apresenta várias conquistas desde a década de 1980, mas num modelo ainda associativista e mais corporativo. Já, o movimento de 1988⁴¹⁴ é um marco da história do sindicato, até porque na seqüência, depois de se tornar sindicato em lei, de 1990 para frente, passamos por uma greve longa mas entramos num período de não-conquistas de refluxo do movimento dos trabalhadores⁴¹⁵.

O mesmo campo de esquerda que construiu o PT e a CUT, organiza-se para assumir a direção da APP/Sindicato em 1993 a gestão OPA, que disputa a eleição com um campo que estava mais à direita e que, por várias gestões, conduziam a APP/Sindicato:

Realmente para mim isso é um marco. Em 1993 quando assumem esses trabalhadores que vinham de uma luta da classe operaria. Então realmente passa a ter uma visão mais classista, mais ampla, tanto que depois passa a se filiar a CUT, e um histórico de mudança de perfil de condução política do movimento sindical com um salto de qualidade bastante grande. E vem de 1993, já são onze anos, um campo mais chamado de campo democrático popular, campo de esquerda, que construiu o movimento dos trabalhadores na direção do sindicato. Isso traça um perfil mais de esquerda, mais classista de enfrentamento de mais embate com os governos⁴¹⁶.

Considerando as falas da professora Marlei Fernandes de Carvalho, aflora uma contradição, pois não podemos excluir da análise do sindicalismo feito pela APP/Sindicato o norteio social-democrata do sindicalismo feito pela CUT nos anos 1990 apontado por Antunes (2001) e já analisado no capítulo III. Porém, segundo a professora, a APP/Sindicato sempre esteve mais ligada ao campo de esquerda da CUT⁴¹⁷.

⁴¹⁴ O movimento de 1988 referido e a greve ocorrida durante o período Álvaro Dias em que os professores foram agredidos.

⁴¹⁵ Marlei Fernandes de Carvalho, dados da entrevista.

⁴¹⁶ Idem.

⁴¹⁷ Assim se pronuncia a professora na entrevista: Historicamente nós construímos esse processo, quando digo nós, é o campo de esquerda, são vinte anos da fundação da CUT. (...) Há uma decepção generalizada em relação ao governo Lula e a que ele poderia estar realizando. Eu acho que tem um enfraquecimento geral dos trabalhadores, a CUT precisa ser mais incisiva na condição de chamar as proposições, ela tem tentado, fez proposição em torno do salário mínimo, (...); fez uma proposição de redução de jornada de trabalho de 44 para 40 horas que aumentaria mais de um milhão de empregos. Leva proposição ao governo Lula de fazer frentes de trabalho nos centros urbanos. Parece que esta todo mundo com pé no freio. Agora tem muitas críticas ao setor majoritário da CUT que é muito aliada ao setor majoritário do governo, ao próprio Lula. Temos que entender que o movimento é um movimento sindical que é muito diferente do movimento partidário, de governo. Isso temos

Além dos fatores até aqui relatados, outro fator importante que colaborou nos processos de contestação das reformas da APP/Sindicato se aproximou do Fórum Paranaense em Defesa da Escola Pública⁴¹⁸ e das universidades do Estado, sendo que nos últimos dois anos mais efetivamente da UFPR: “As *Universidades, que, com seus pensamentos mais avançados, suas pesquisas, ajudaram a avançar, isso junto com o Fórum Em Defesa da Escola Pública*”⁴¹⁹. A importância destes foi grande, pois, segundo a professora Marlei Fernandes de Carvalho, isso passou a imprimir

Um status maior de peso político, de avanço nos debates. A própria universidade se colocar como co-autora desse processo de fazer avançar as políticas educacionais ate porque eles estão lá para pensar, para fazer, pesquisar formular políticas e trazem isso numa relação direta com as redes tanto estadual como municipal como com o sindicato e a instituição do fórum; foi um braço com um sindicalismo porque foi quem estava fazendo resistência em todos esses momentos históricos. Isso foi um ponto determinante na criação de resistências e lutas, em termos de políticas gerais e às vezes algumas políticas mais setorializadas⁴²⁰.

Obviamente, todo o contexto abordado no tópico de filiação a CUT, unificação dos sindicatos, a relação com Fórum em Defesa da Escola Pública e com as Universidades foram definitivos na postura combativa da APP/Sindicato, mas cabe ressaltar a fala do professor Lemos, sobre a importância das “*mobilizações constantes que a APP/Sindicato promoveu ao longo do período que, também politiza, pois, à medida que o trabalhador participa, carrega uma bandeira, uma faixa, faz esse exercício que não é só um exercício físico ele é também mental que ajuda a avançar muito ideologicamente*”⁴²¹.

Na mudança de postura da APP/Sindicato registramos, anteriormente, a presença das políticas sociais através dos trabalhos com os coletivos de raça, etnia, gênero, PPNEE, conselhos gestores, Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, movimento estudantil e aposentados. Muitos destes coletivos estão dentro de um campo chamado “Novos” Movimentos Sociais.

que levar em conta, tem um papel grande para cumprir para reconstruir a luta dos trabalhadores, isso precisa começa de novo a tomar fôlego, estamos no capitalismo, o Lula não vai fazer nenhum milagre, ele precisa mudar a política econômica, mas ate que ele entenda isso nos temos que fazer muito movimento de massa.

⁴¹⁸ Conforme o professor Lemos: O Fórum em Defesa da Escola Pública, surge na década de oitenta na proposição de debate da LDB. Surge o Fórum Nacional e os Fóruns Estaduais. O Fórum Paranaense foi o único que se manteve em termos de Brasil com duas seções anuais e foi assim uma composição mesmo de aliança de todos os setores da educação. Dados da entrevista.

⁴¹⁹ Jose Rodrigues Lemos, dados da entrevista

⁴²⁰ Dados da entrevista.

⁴²¹ Jose Rodrigues Lemos, dados da entrevista

Então, são “novos” movimentos sociais dentro de um clássico movimento social que é o sindicato?

Gohn (2000, p.243a), diz:

As diferentes interpretações sobre o que é um movimento social na atualidade decorrem de três fatores principais: primeiro: mudanças nas ações coletivas da sociedade civil, no que se refere a seu conteúdo, suas práticas, formas de organização e bases sociais; segundo: mudanças dos paradigmas de análise dos pesquisadores; terceiro: mudança na estrutura econômica e nas políticas sociais.

Por isso, Gohn (2000a), considera necessário estabelecer algumas diferenças que subsidiem as análises dos movimentos: 1) a diferença entre movimento e grupo de interesse, pois, o interesse é só um dos componentes necessários, é mister considerar outros parâmetros, para movimento social, como identidade e realidade em comum, por exemplo; 2) quanto ao uso da palavra movimento, já que se designa como movimento a ação histórica de grupos sociais – uma categoria dialética, em oposição à estática. Não é um movimento específico de classe, mas a classe em movimento, o que imprime ao movimento um sentido ampliado, geral e outro restrito, específico. 3) modos de ação coletiva são diferentes de movimentos sociais, poderão ser sim, estratégias de movimentos sociais. 4) refere-se a esfera na qual ocorre a ação coletiva, contudo, se trata de um espaço não institucionalizado, nem na esfera pública estatal, nem na esfera privada, criando um novo campo político.

Considerando as posições de Gohn (2000a) e a pesquisa de campo, os coletivos trabalhados dentro da Secretaria de Assuntos Sociais são estratégias da APP/Sindicato construídas a partir da identidade e da realidade dos trabalhadores em educação, pois, complementam e fortalecem a ação sindical, ajudam no engajamento porque representam “algo” mais para lutar, levam os trabalhadores em educação a se identificar com uma ou com outra luta.

Segundo dados da pesquisa, tais trabalhos foram aliados ao sindicato, desde 1996, mas de forma mais intensa a partir de 1999 e, “... desde então esses coletivos foram se fortalecendo neste período de gestão, que são temas que estão colocados no dia-a-dia, mas com o corte classista”⁴²².

As questões de gênero, por exemplo, são altamente consideradas dentro do magistério pelas contradições que apresentam, pois segundo o professor Lemos, 83% dos professores do Paraná são professoras, ou seja a docência é, primordialmente feminina, mas o currículo

⁴²² Marlei Fernandes de Carvalho.

escolar é masculino. O MST, de todos os enfoques em políticas sociais é o que possui maior corte classista e com objetivos voltados a transformação, porém, é um *“campo ideológico onde ainda há uma certa resistência por parte de alguns educadores, mas acredito que isso esta sendo assimilado em termos de se discutir dentro da escola”*⁴²³.

Colocar essas contradições, dentre tantas outras que existem envolvendo as políticas sociais, é uma tarefa importante do sindicalismo docente neste momento de crise e reconstrução. Mas, este não é um campo fácil para o sindicalismo docente, pois trabalha com questões da diversidade ideológica e política no interior da classe trabalhadora, envolvendo condicionantes que vão além de questões estruturais e chegando as dimensões da subjetividade, envolvendo assim, cultura, valores, crenças e formação de consciência.

Em termos de Conselhos Gestores, a APP/Sindicato participa do Conselho Estadual de Educação (CEE), do Conselho do FUNDEF e do Conselho do Magistério.

Quanto a tais conselhos a professora Marlei Fernandes de Carvalho afirmou na entrevista que, no Conselho Estadual de Educação,

A indicação é feita em assembléia, o professor indicado assume um mandato de seis anos. Não e uma indicação do governo, é um assento que o sindicato já tem garantido historicamente, embora o conselho tenha passado por mudanças. Hoje a única representação que não é indicada pelo governo é da APP/Sindicato, alunos perderam assento, outras entidades também. Estamos lá mais com o intuito de acompanhar as políticas e fazer denúncia. Poder de definir alguma coisa e ínfimo, o poder esta no fato de que a participação no âmbito do CEE se consegue as informações e pode levar o debate para a sociedade, fazer o enfrentamento, na verdade na gestão Lerner foi esse o papel que conseguimos fazer no âmbito do CEE.

Quanto ao Conselho do FUNDEF, a professora Marlei apontou:

Quando foi instituído o FUNDEF, nos também tivemos assento na composição do Conselho os nossos representantes são o Professor Edílson e Professor Lemos, então foi assim muito rico do ponto de vista mesmo de você ter *“mais ou menos”*⁴²⁴ um acesso as informações do financiamento, porque não chegava tudo, chegavam as informações muito tempo depois, mas mesmo assim sempre nos pareceres nos tínhamos pareceres contrários, explicitávamos porque, porque não estava tendo o investimento em educação e isso era utilizado em nossos embates políticos com o governo Lerner.

E, quanto ao Conselho do Magistério, a professora disse que existe a participação, mas as proposições do conselho são mais voltadas a processos administrativos, *“...mas nós conseguimos fazer uma certa interferência em defesa da categoria quando vimos que são processos de cunho político”*.

⁴²³ Marlei Fernandes de Carvalho, dados da entrevista.

⁴²⁴ Ênfase da professora entrevistada.

Ainda segundo a professora, a APP/Sindicato conseguiu,

manter uma relação que não foi direta com o governo, mas foi direta com os Conselhos, onde se tem, num determinado momento da conjuntura uma condição de estabelecer qual é o papel de se estar no conselho. Bom o papel de estar no Conselho é de fazer denúncia, foi assim na Era Lerner. Hoje tem um outro papel, que passa pelas duas situações tanto de fiscalização quanto ainda de se não estiver sendo aplicado os recursos do FUNDEF ou se o CEE vier com um embate diferentemente daquilo que não é o que acreditamos, é o papel de fazer o embate político mesmo.

As falas da professora sobre os conselhos denotam, mais uma vez o papel que o sindicato fez no decorrer do período pesquisado em termos de análises, denúncias e embates políticos, mesmo no âmbito de atuação mais direta do governo que são os conselhos.

Os conselhos gestores junto aos demais coletivos existentes dentro do sindicato, que possuem um cunho de luta, de militância em torno da manutenção e construção de direitos tem contribuído com a APP/Sindicato somando em termos de abrangência, resistência, organicidade e solidez das práticas sindicais/educativas.

Apesar das mudanças, das novas configurações, significações e ressignificações no interior do capitalismo e de como isso atingiu o mundo do trabalho, no campo educativo e no sindicalismo docente, os sindicatos docentes continuam representando um elemento de organização dos trabalhadores, em um contexto de insipiente organizado em termos sociais e coletivos, por isso, os sindicatos docentes têm um papel fundamental: mobilizar e articular as diversidades e multiplicidades postas no mundo do trabalho e no campo educativo, as quais estão atualmente em um cenário mais complexo e desafiador.

O papel combativo/educativo dos sindicatos docentes é, mais do que nunca, importante no âmbito do mundo do trabalho e no interior da escola, pois, o neoliberalismo e as ideologias pós-modernas atingiram as políticas públicas e educacionais atuando fortemente na formação docente e, por conseguinte, discente. Assim, os sindicatos precisam combater tais políticas e ideologias e recriá-las a partir de outra lógica que não a do capital, pois, do

... ponto de vista das ideologias do neoliberalismo e da pós-modernidade só há um caminho à prática educativa: adaptar o educando a realidade excludente e competitiva, pois estes reconhecem que somos **seres condicionados não determinados**, então, o que se precisa é o treino técnico indispensável ao educando a sua sobrevivência. É uma ideologia que nega e amesquinha o ser humano". Paulo Freire, (1996).

Para combater tais ideologias é necessário que o movimento sindical dos servidores analise suas práticas e resistências e as desenvolva processos de formação, de práticas e resistências a partir da combinação, na visão de Nogueira (1999): 1) da luta pela melhoria das

suas condições de trabalho e salário por meio de negociação ampla e transparente, viabilizando formas de participação na gestão de políticas públicas voltadas a melhoria da qualidade dos serviços públicos e, 2) a luta pela transformação do Estado, ampliando a esfera pública e favorecendo a classe trabalhadora.

O sindicato precisa fazer isso buscando maior horizontalidade, desenvolvendo o sentido político de coletividade e solidariedade de classe, considerando os anseios individuais e coletivos. Assim, o sindicato poderá intervir diretamente nas relações formativas e de trabalho.

Este é o momento para a reorganização dos sindicatos em busca de maior mobilidade e agilidade junto à vida dos associados. Parte disto, depende de uma política de comunicação e informação dos sindicatos nos meios de comunicação de massa e nas redes virtuais, usando as próprias contradições do sistema para criar uma maior capacidade de organização.

4.7. EDUCAÇÃO E SINDICALISMO: CAMINHOS POSSÍVEIS

“Diante do capitalismo desenfreado, a educação tem tido a função de executar o que o sistema delimita. Mas, o professor é sonhador e, em sua prática, ele consegue burlar algumas situações. Por isto, o desafio da mudança tem que se concretizar”.

(Sujeito da pesquisa: Diretor de Escola n. 5)

A frase acima é a resposta de um diretor, quando indagado sobre a função social da escola. Esta é uma das poucas posições assumidas pelos sujeitos que denotam perspectivas, utopias, mas, denota também a consciência sobre o caráter reprodutivista da educação escolarizada, o qual existe desde a concepção da instituição escolar, graças à vitória da burguesia no século XVIII e a expansão do capitalismo que se deu na seqüência. A partir disso, ocorreram profundas mudanças nos padrões sociais e culturais, do que resultou a necessidade de novas instituições sociais homogeneizadoras, que reforçassem e perpetuassem os padrões em questão. Estas instituições que passaram a ser a escola e o Estado tiveram atribuído como função a de construir novas estruturas econômicas, sociais e políticas.

Segundo Bourdieu (1975), as funções eram: o Estado deveria agir para garantir a reprodução de capitais e impor, com base em sua capacidade de condensar conflitos, a aceitação da nova ordem. A Escola deveria formar hábitos, pois, os esquemas que organizam o pensamento da uma época somente se tornam inteiramente compreensíveis se forem referidos

ao sistema escolar, o único capaz de consagrá-los e constituí-los pelo exercício, como hábitos de pensamentos comuns a toda uma geração.

O Estado, no decorrer dos séculos, teve suas funções alteradas de maneira pouco significativa, atualmente, como vimos no decorrer da pesquisa, minimizou as funções que tinha quando Estado de Bem-Estar Social, e, continua, como na sua origem garantindo a reprodução do capital, porém agora com modelos mais elaborados.

No decorrer dos séculos, a escola, por sua vez, foi se constituindo em instrumento dissimulador altamente eficaz de aceitação e adaptação da ordem, e com a função de reproduzi-la. Assim, através de modelos culturais conservadores, o uso da coerção física tornou-se desnecessário. Tais funções que a escola foi assumindo historicamente justificam os investimentos na universalização do ensino.

A escola, baseada na ideologia da neutralidade política, através do currículo oculto inculca a ideologia da meritocracia, segundo a qual cada indivíduo ocupará, na hierarquia social e profissional, o espaço que vier a merecer em conformidade com a sua capacidade e mérito, o que fez na última década através das competências e habilidades.

Pensando no jogo de forças analisado no capítulo III, cabe aqui considerar que o campo progressista da educação sempre construiu suas lutas e pedagogias voltadas a duas funções já apontadas na pesquisa: conhecimento científico e cidadania.

Como pensar em conhecimento científico e na construção da cidadania dentro e a partir da escola, se a função social desta se concentra no desenvolvimento do mercado e os processos humanização são substituídos pelos processos economicistas? Existem possibilidades de organização de uma educação que ao invés de exacerbar as vantagens do lucro se volte à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária?

Trazendo essa análise para o cenário atual, deparamo-nos com ingentes problemas vividos pela educação formal. Entre a função reprodutora e as possibilidades de emancipação, a idéia da relação escola/sociedade tem ganhado força, mas, como temos apontado na pesquisa, a relação escola/sociedade que, mesmo antes das reformas neoliberais era, em sua maioria, vista de forma reducionista: a escola preparando para o mercado de trabalho, se agravou muito com as orientações do (BM) BIRD e do BID voltadas a produção flexível.

Por que a educação é tão vulnerável a mudanças e a transposição de modelos educacionais de outros países ou de outros setores? Por causa da atuação de forças

reprodutivistas do sistema? Mas e as forças emancipatórias? E toda a produção crítica que existe em educação?

As respostas passam por questões históricas do Brasil, que fizeram da política educacional um dos pontos nevrálgicos na problemática educacional brasileira. A política educacional expressa a intencionalidade da educação, a teoria na prática e a práxis político-pedagógica que deve dar o norteio à educação escolarizada. Porém, no Brasil, o que se costuma denominar de política educacional, é geralmente oriundo de transposição educacional e não passam de modelos, conceitos, projetos e procedimentos decorrentes da idéia que da educação fazem os ocupantes ocasionais do poder. São intenções que convertidas em atos acabam se configurando em visões particularistas, sobre o que e como fazer para corrigir os erros, preencher omissões e promover o crescimento em qualidade e quantidade dos diversos tipos e graus de escolaridade.

Isto configura um vácuo no sentido emancipatório da política educacional; acontecem múltiplas e diferentes ações, muitas vezes, contraditórias entre si, sem que se construa uma política efetiva, fruto da lei, de pesquisas e experiência dos educadores, que possam ir além de interesses pessoais, atravessando governos e servindo à nação e a cidadania com processualidade.

Obviamente, este desenho da política educacional afeta diretamente a função social da escola através de múltiplas formas e situações: as mudanças ocorridas no interior do capitalismo atingiram a sociedade como um todo, sendo que em termos de processos educativos, tais mudanças redimensionaram os conceitos de educação e de cidadania na medida em que atingem e desconstroem o “discurso” de igualdade e equidade que ambas fizeram e fazem.

Somando-se a isto, as sociedades vivem intensamente dois processos: 1) a “desestruturação” da instituição familiar, nos moldes aceitos pelas sociedades tradicionais/conservadoras, o que está diretamente ligado à crise financeira e as mudanças culturais; e 2) a evolução da ciência e da tecnologia que mudaram os processos de trabalho e os processos cognitivos, deixando a escola à margem dos avanços – tanto que a escola de “mola propulsora” da sociedade esta vivendo uma crise, na qual seu próprio valor esta sendo questionado. A aceleração nos diferentes processos e instâncias sociais não propiciam que os entravados e burocráticos sistemas educativos sequer acompanhem tal evolução.

Estes fatos são significativamente responsáveis pela “crise na educação formal”⁴²⁵, pois a sociedade passou a atribuir mais funções à escola do que seu papel formal voltado aos conhecimentos e a construção da cidadania. A escola, por sua vez, não tem preparo e nem estrutura para abarcar o aumento das exigências sociais, e o Estado, em sua versão neoliberal, afasta-se cada vez mais de suas funções de mantenedor de uma escola pública que garanta os direitos mínimos do cidadão.

Assim, a escola vive uma “crise paradigmática” (Santos, 1997), está entre o relativismo cultural das ideologias da pós-modernidade e a transmissão e produção de conhecimentos, entre a formação para a cidadania e a integração no mundo do trabalho e o assistencialismo da Bolsa Escola.

Ou seja, vivemos uma realidade sócio-educacional caótica produzida pelo capitalismo neoliberal, o que coloca a sociedade frente à necessidade eminente de movimentos sociais críticos, militantes, emancipatórios, com capacidade de questionar e colaborar efetivamente na transformação do atual contexto, pois o que nos parece é que hoje, através dos movimentos sociais a sociedade sabe que tem direito de ter direitos mas vem sendo “regulada” para não encontrar as estratégias e reivindicar tais direitos.

Tal regulação passa pelas políticas neoliberais e neoconservadoras, pelas ideologias pós-modernas, pela mídia, pelas igrejas e até por alguns movimentos sociais⁴²⁶, passa, também, pela educação. E, como aponta Saviani (1997), pela educação formal, que é a grande “reguladora” da sociedade.

A escola é a única instituição social que tem “audiência obrigatória” prevista em lei e atinge os sujeitos desde a mais tenra idade. Entretanto, o que tem feito para a construção da cidadania ativa?

O que temos de concreto é um sistema escolar dualista: boas escolas para poucos e escolas fracas para muitos, refletindo e perpetuando as desigualdades sociais e,

Não existe “qualidade” com dualização social. Não existe “qualidade” possível quando se discrimina, quando as maiorias são submetidas à miséria e condenadas à marginalidade, quando se nega o direito à cidadania a mais de dois terços da população. Reiteramos enfaticamente: “qualidade” para poucos não é “qualidade”; é privilégio. (GENTILI, 1995).

⁴²⁵ E andam juntos com a crise da promessa integradora abordada no capítulo anterior.

⁴²⁶ Na década de 80 os ditos “sindicatos pelegos” foram os grandes reguladores. Atualmente muitas instituições do terceiro setor cumprem esse papel.

Esse é um processo oriundo das sociedades capitalistas, nas quais o conhecimento é monopolizado como garantia de sobrevivência e renovação do sistema. É justamente no seu âmago reprodutivista que a relação educação/sociedade necessita ser revista.

Acreditamos que é aqui que o sindicato docente precisa efetivar suas ações, atuando enquanto movimento social emancipatório de forma incisiva. O sindicalismo docente necessita comprometer-se, intervir nos sistemas educativos formais, assumindo-se “constituente” do contexto e de suas mudanças através das múltiplas práticas possíveis ao sindicato.

Cabe enfatizar que a instituição escolar e o seu caráter reprodutivista não são os únicos responsáveis pelas desigualdades sociais e culturais, mas sua ação de “neutralidade”, denuncia o pouco que tem feito para o enfrentamento da questão e, é justamente contra o caráter de neutralidade que o sindicato pode interferir.

Se por um lado, o Estado neoliberal cooptou e canalizou as energias dos movimentos sociais “em seu favor”, o que mostra o lado reverso da ideologia destes movimentos das décadas de 70 e 80 no Brasil e instaura a crise nos movimentos sociais, dentre eles o sindicalismo, por outro lado, como afirmamos no capítulo III essa crise é o momento de rever e redefinir as ações sindicais.

Para tanto, temos que saber fazer uma diferenciação entre os movimentos sociais e suas práticas reguladoras, mantenedoras do sistema e desconstrutoras da cidadania com os movimentos sociais que efetivamente contribuam para a construção de sujeitos e sociedades cidadãs, movimentos capazes de construir novas práticas coletivas e construir e reconstruir práticas emancipatórias mesmo dentro de movimentos sociais clássicos.

Assim, pensando de forma específica o sindicalismo docente e os processos de formação voltados e práticas e resistências possíveis de serem desenvolvidos enfatizamos o papel dos sindicatos na luta pela transformação do Estado e ampliação da esfera pública, favorecendo a classe trabalhadora.

Como isso pode ser feito? E, em termos de escola: como o sindicato docente pode contribuir com a construção de uma função social que rejeite as concepções dualistas de educação e colabore efetivamente com a construção de uma escola unitária?

Dentro do recorte analítico que nossa pesquisa faz, queremos acrescentar a análise o papel da educação não-formal que os movimentos sociais desenvolvem, de forma específica os sindicatos e de como isso pode contribuir para que a função social da escola, assuma a

partir da relação escola/sociedade um caráter transformador, o que consideramos que pode ser feito através da formação político-pedagógica do professor e da atuação ampla do sindicato na escola.

Nesse sentido, é necessário apontarmos as perspectivas da educação não-formal na construção da cidadania, que, é um campo que começa a ter sua importância reconhecida, não só para quem efetivamente é um interlocutor desta educação – no caso da APP/Sindicato os docentes e interlocutores dos coletivos mas, também, como forma de aprendizado para a educação formal através dos pressupostos que norteiam os processo de educação não-formal, já que, segundo Gohn (2001a), a cidadania é o objeto principal desta, pois, a aprendizagem se dá por meio da prática social. É a experiência das pessoas em trabalhos coletivos que gera um aprendizado, o conhecimento é gerado por meio de situações-problema.

Como destacamos no capítulo anterior (item 3.4), a escola precisa redimensionar sua função social, a partir da prática cotidiana dos homens e mulheres concretos, a partir da vida real, do cotidiano de cada sujeito em particular e de seus anseios e necessidades coletivas tendo o educando na perspectiva de cidadão ativo não de cliente individual.

Para isso os educadores precisam estar comprometidos com sua práxis, entrelaçando de forma histórico-contextual, consciente e crítica a escola com a comunidade educativa, não no sentido que as políticas neoliberais imprimem: amigos da escola, voluntariado que é uma forma reducionista e privatista, mas como indica Gohn (2001a), devemos incluir todos os atores e agentes sociais envolvidos no processo. Não só pais, professores, funcionários e representante de alunos mas, também, sindicatos da categoria, entidades de moradores e demais movimentos sociais que formam o cenário educativo, o que tiraria a escola de dentro de seus muros e a colocaria para interagir com uma sociedade mais ampla e complexa, condição premente para formação do cidadão ativo.

A educação é uma práxis social e como tal implica que os processos de trabalho e de formação sejam simultâneos para que ocorra transformação. A APP/Sindicato através de formação, de contestação das práticas e resistências pode contribuir amplamente com isso.

Considerando o contexto paranaense pós-Era Lerner, em que a práxis social esteve intensivamente subordinada a lógica da reprodução do capital, as práticas de formação voltadas ao interior da escola precisam de uma atuação mais ampla. Afirmamos isso com base

nos dados da pesquisa. Conforme indicam os professores, com mais tempo de trabalho na pergunta que avalia a atuação da APP/Sindicato na escola em que atuam:

5 dizem que a atuação tem sido de muito boa a ótima nos últimos anos: “...formam um conjunto que viabiliza entendimento, supressão de dúvidas e, sobretudo companheirismo⁴²⁷”. 4 respondentes dizem que a atuação da APP/Sindicato se dá mais através dos informativos: “Em nossa escola aparecem de vez em quando alguns folhetos, mas não existe atuação direta e quase não se sabe nada a não ser o que se lê nos jornais⁴²⁸”. E ainda: “A APP chega até a escola só ‘pelo correio’⁴²⁹”. 4 consideram pouco presente na escola, apesar da boa atuação nas mobilizações: “Tem sido ótima, pelo menos em termos de Paraná, na escola e pouca a atuação⁴³⁰”. 2 dizem que a escola não tem representante da APP/Sindicato: Uma vez tinha um representante por escola, acho que agora tem um por município⁴³¹. 1 diz que precisa melhorar e focar nos debates e pautas de reivindicações principalmente a qualidade do ensino. 1 diz que nos últimos anos tem havido mais engajamento e conscientização⁴³².

Os professores representantes da APP/Sindicato nas escolas quando questionados sobre a atuação desta responderam:

7 que a atuação da APP/Sindicato é boa: “O acompanhamento é permanente, com visitas e com o jornal 30 de agosto na porta da casa de cada professor⁴³³”. E ainda: “A APP se esforça, tem uma boa atuação, mas os professores, isso que é uma classe ‘cult’, se envolvem pouco e só quando ‘mexe com o bolso’⁴³⁴”. 5 dizem que a atuação é fraca. 3 dizem que o problema da atuação da APP/Sindicato é o baixo envolvimento dos professores: “Até que é boa, mas há um individualismo nas escolas, cada um procurando só resolver os seus problemas, e um sindicato precisa do coletivo⁴³⁵”.

Como vimos pelas respostas, é possível deduzir que nem todas as escolas tem representantes. Mesmo entre os representantes da APP/Sindicato não existe um consenso sobre a atuação, apesar da maioria ter respondido que a atuação é boa, as demais respostas e as justificativas dão pistas de que a atuação precisa ser revista.

O professor Jose Rodrigues Lemos, quando questionado sobre como a APP/Sindicato “entra” nas escolas, disse que para trabalhar dentro das escolas o sindicato,

Sempre busca eleger, preferencialmente em cada turno da escola o representante da APP/Sindicato junto à escola e da escola junto a APP/Sindicato e esse representante participa do Conselho de Representantes de Base, e essa é uma forma de estar dentro da escola, às correspondências e reuniões que o representante participa são as principais formas de entrar na escola.

⁴²⁷ Sujeito da pesquisa D1.

⁴²⁸ Sujeito da pesquisa B1.

⁴²⁹ Sujeito da pesquisa J1.

⁴³⁰ Sujeito da pesquisa R1.

⁴³¹ Sujeito da pesquisa P1.

⁴³² Grifo nosso.

⁴³³ Sujeito da Pesquisa A

⁴³⁴ Sujeito da Pesquisa M

⁴³⁵ Sujeito da Pesquisa P. Grifo nosso.

As pesquisas com os professores demonstram que isso precisa ser repensado, pois há um indicativo forte de que o sindicato não chega ao interior de um número significativo de escolas.

Evidentemente, não podemos desconsiderar todo o contexto que o sindicato viveu no período pesquisado, de dificuldades e contestações constantes que absorveram as práticas e resistências; mas como vimos no tópico que aborda o governo Requião, as negociações com o governo atual tem sido menos trabalhosas e desgastantes. É o momento, então, da APP/Sindicato se voltar ao interior da escola, desenvolvendo vínculos mais concretos e estreitos com os trabalhadores e fazendo a formação político-pedagógica mais intensivamente, sem deixar as questões mais amplas, reivindicatórias e contestatórias saírem das pautas.

Tais aspectos constituem uma das formas que a educação não-formal pode contribuir com processos emancipatórios da educação formal. E qual seria a outra forma de atuação/construção possível ao sindicato dentro na educação escolarizada? A primeira forma está mais diretamente ligada à cidadania ativa e a dimensão política da educação, mas, é possível ser cidadão ativo sem ter acesso ao conhecimento científico?

A segunda forma, mais ligada a aspectos pedagógicos, está na atuação da APP/Sindicato no que tange a formação/conscientização dos professores quanto à importância da escola na sistematização, produção e socialização de conhecimentos científicos. O que implica em mudanças radicais nas concepções economicistas, individualistas e de esvaziamento dos conhecimentos científicos que estiveram presentes na educação básica. Pois, foi possível observar, principalmente, nas respostas dos diretores, em muitos dos professores com mais tempo de trabalho e, inclusive em alguns representantes da APP/Sindicato na escola, que estão presentes às concepções neoliberais, neoconservadores e as ideologias pós-modernas nos discursos e práticas docentes⁴³⁶.

Isso é fruto do contexto social amplo, pois, tais modelos e ideologias estiveram presentes no Brasil de maneira geral, porém, como temos demonstrado, no Paraná foi intenso e, nas escolas tivemos um agravante considerável mostrado no capítulo II que foi a Universidade do Professor. Mas, é possível reverter isso?

⁴³⁶ Isso nem sempre apareceu na pesquisa de forma evidente, ou em respostas analisadas separadamente, mas, foi possível analisar em respostas diferentes do mesmo sujeito da pesquisa.

Acreditamos que sim. Acreditamos numa educação que tenha a vida e as pessoas como princípio norteador, em detrimento às leis do mercado. Acreditamos, como Antunes (2002), em uma educação que conquiste o sentido de dignidade, de humanidade e de seriedade científica.

Para isso, Frigotto (1999) coloca que a educação deve ser concebida como prática social, como uma atividade humana e histórica que se define no interior das relações sociais, no embate dos grupos ou classes sociais, sendo ela mesma forma específica de relação social, na qual o sujeito dos processos é o homem e suas múltiplas e históricas necessidades, concentrando a luta para que a qualificação humana não seja subordinada as leis do mercado, a sua adaptabilidade e funcionabilidade, seja sob a forma de adestramento estreito, seja sob a forma da polivalência e formação abstrata, formação geral ou policognição reclamados pelos homens de negócio.

Continua afirmando Frigotto (1999), que a questão do progresso técnico e do avanço do conhecimento não podem e nem devem ser negados, nem mesmo os processos educativos de qualificação; nem devemos simplesmente colocar-nos no plano da perspectiva da resistência ou identificar nas demandas educativas dos homens de negócio uma postura predominantemente maquiavélica, também não devemos, ao contrário, identificar uma preocupação humanitária que leve a disputar o controle hegemônico do progresso técnico, do avanço do conhecimento e da qualificação, arrancando-os da esfera privada e da lógica da exclusão e submetendo-os ao controle democrático da esfera pública para potenciar a satisfação das necessidades humanas. A questão não é a supervalorização da competitividade, da liberdade da qualidade e da eficiência para poucos e a exclusão das maiorias, mas a solidariedade, a igualdade e a democracia.

Baseando-nos nisto consideramos que a educação para a vida deve primeira e, principalmente, não ser dualista e causadora, nas palavras de Gentili (2001), da acentuação do apartheid sócio-educacional.

Isto implica em que as relações educação e trabalho devam partir da perspectiva da centralidade que o trabalho tem na vida humana; deve como expressar Frigotto (2000, p.121) citando Kosik, resgatar o sentido ontológico de trabalho:

O trabalho, na sua essência e generalidade, não é atividade laborativa ou emprego que o homem desempenha e que de retorno, exerce uma influência sobre a sua psique, o seu habitus e o seu pensamento, isto é, sobre esferas parciais do ser humano. O trabalho é um processo que permeia todo o

ser do homem e constitui a sua especificidade. Só o pensamento que revelou que no trabalho algo de essencial acontece para o homem e o seu ser, que descobriu a íntima, necessária conexão entre os problemas “do que é o trabalho” e “quem é o homem”, pôde também iniciar a investigação científica do trabalho em todas as suas forças e manifestações... .

Por isso, a importância da formação político-pedagógica da APP/Sindicato atuar através de seus processos de educação não-formal no trabalho docente, pois, o neoliberalismo entrou naquilo que o professor considerava sua resistência na pedagogia, entendida como uma práxis social que engloba desde seleção, conhecimento, experiências, avaliação, entre outros. O neoliberalismo entrou na forma de organização do trabalho docente, e nisso o sindicato conseguiu conquistas importantes através da ação sindical, mas que precisam ser aprofundadas e ampliadas.

A organização do sindicato deve ser construída para combater a ideologia do “devemos ser realista”, de que pedagogias emancipatórias não são possíveis graças à herança genética, por exemplo. Justificativas como as criticadas por Apple (1996) de que, em vez disso, precisamos preparar esses estudantes para vidas “inferiores⁴³⁷” que, provavelmente, eles levarão e serão mais felizes, os professores menos frustrados e as sociedades mais estáveis.

Todavia, como o autor, nos recusamos a aceitar esses argumentos, a luta por uma educação democrática deve continuar. A APP/Sindicato, pelo poder de resistência que demonstrou, “pode” e “deve” ajudar a construir o sonho de que todos sejam igualmente educados, através da formação político-pedagógica de corte classista, que tenha como base de sustentação o professor enquanto trabalhador em educação, mas que considere, também, as especificidades do ofício docente e de sua atuação no conjunto das relações sociais.

⁴³⁷ Grifos do Autor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Nossos inimigos dizem: a luta terminou.
Mas nós dizemos: ela começou.
Nossos inimigos dizem: a verdade está liquidada.
Mas nós dizemos: nós a sabemos ainda.
Nossos inimigos dizem: mesmo que ainda se conheça a verdade
Ela não pode mais ser divulgada.
Mas nós a divulgamos”.
(Bertold Brecht, 2000)

Para compreensão das reformas educativas e dos conflitos docentes no Paraná, entre 1995 e 2002, partimos da análise das formas intensificadas da transnacionalização dos âmbitos sociais no sentido amplo: econômico, jurídico-político, ideológico, educacional e cultural que ocorreram nos últimos anos os quais produziram grandes mudanças nas formas de sociabilidades e nos jogos de forças sociais; sendo que, dos âmbitos citados a atual lógica da economia capitalista foi à força propulsora e predominante.

Tal lógica foi conduzida pelo modelo político neoliberal, que enquanto normatizador político da globalização atua na adequação ideológica para a configuração das mudanças no interior do capitalismo, que são decorrentes da profunda crise do capital que se manifesta nas mudanças das formas de produção – o declínio nos modelos fordistas/tayloristas e a ascensão da produção flexível.

Partindo da apreensão dos elementos protagonistas das reformas no cenário internacional amplo, buscamos analisar as mudanças/reformas nas instâncias envolvidas na pesquisa: as políticas desenvolvidas pela SEED/Pr sob as orientações do BM(BIRD) e BID, buscando entender o “porque” e o “para quem” das reformas no campo educativo; e as práticas e resistências da APP/Sindicato que produziram os conflitos docentes na época pesquisada.

Assim, a análise buscou destacar entraves, tendências e indicadores que incidiram nas concepções para além de embates técnicos, pois, o propósito da pesquisa foi analisar as lógicas

das reformas, considerando a totalidade social, as relações postas nos âmbitos sociais e econômico sem descolá-las das políticas educacionais.

O cenário da pesquisa considerou o jogo de forças que se deu, a partir da década de 1990, no contexto latino-americano e brasileiro entre sustentação e contestação das reformas. No Paraná, a implementação e sustentação das reformas por parte do governo do Estado, do BM (BIRD) e BID e a contestação das reformas por parte do sindicalismo docente – na educação básica através da APP/Sindicato, produziram conflitos durante o período pesquisado.

Evidenciamos na pesquisa que as significativas mudanças no cenário da globalização mundial tiveram profundas relações com a educação Brasileira e Paranaense. Partindo disto, buscamos analisar o que havia de singular, neste singular contexto em que se articularam reformas e resistências em torno da Educação Básica.

Podemos dizer que o que há de singular na educação brasileira, que a difere do modelo capitalista mundial e que afeta a Educação Básica é o lugar que está posta em termos de prioridade na lógica do desenvolvimento da acumulação capitalista.

Como o capitalismo que impera no Brasil é um capitalismo dependente definido por políticas transnacionais, não é prioridade o desenvolvimento nacional. Enquanto educação democrática e cidadã, a educação básica pública é secundária para o desenvolvimento capitalista, pois a tendência é dispensar a força de trabalho bem qualificada, já que o consumo de produtos de “primeira linha” é garantido através da importação – para quem pode pagar por eles.

Por outro lado, o consumo não precisa de consumidores exigentes, pois exporta; e, não precisa de força de trabalho qualificada, importa⁴³⁸. Precisa aqui, de consumidores de “segunda linha”, com baixo grau de exigência. Essa lógica relega o papel fundamental de uma educação unitária, democrática e cidadã para a maioria da população, pois ela garante a reprodução do modelo de sociedade. Assim, as classes sociais que freqüentam a escola pública, exercem uma função secundária dentro desta lógica, por isso “lhes é proporcionado” também uma educação secundária.

Em que medida tal contexto atingiu a educação paranaense?

⁴³⁸ Como vimos no primeiro capítulo, isso nos coloca na condição de importadores de tecnologia e exportadores de matéria-prima e de força de trabalho, ou seja, os produtos que consumimos no que tange as exigências científicas e tecnológicas não são idealizados ou produzidos no Brasil, chegam aqui prontos, enquanto que o que produzimos para exportar, na grade maioria das vezes, se não é matéria-prima, são produtos oriundos de grandes empresas multinacionais.

Está explícito nos desdobramentos históricos das políticas educacionais do Paraná a contradição fundamental que vigora no modelo capitalista mundial: quando este precisa renovar-se, o que é constante, mas quando esta renovação precisa acontecer de forma mais intensa como foi no cenário pós-ditadura no Brasil e a entrada do país no “mundo globalizado” este atinge todas as instâncias e, fortemente a educação. Isso foi representado pelo governo José Richa, que se voltou a construir um quadro conceitual e organizativo, voltado a uma escola aberta e democrática num esforço de redemocratizar a escola pública.

A década de 80, que iniciou com o discurso da abertura política e trouxe, também, o discurso da democratização da educação nos diferentes níveis de ensino, possuía uma proposta que apontava como características principais o acesso e permanência da população na escola pública e a recuperação da função da escola, como mediadora do conteúdo socialmente produzido para o aluno, o que era o parâmetro de escola de qualidade.

No governo Álvaro Dias, houve uma continuação da maioria das políticas do período anterior. Todavia, o viés político se concentrou na configuração destas perseguindo metas voltadas à competência, à eficiência e à produtividade, mudando o parâmetro que, apesar de não estar personificado em palavras, é o parâmetro da competitividade.

No governo Roberto Requião, que encerrou 12 anos consecutivos de governos do PMDB, as metas propostas e os respectivos enfoques dados no governo anterior deixaram ainda mais clara a linha ideológica das mudanças no Estado, pois as políticas tiveram um cunho centralista, mas, paradoxalmente, eram descentralizadoras nos aspectos que interessavam o governo quanto a sua “estratégica saída” de alguns âmbitos educacionais, como a municipalização da educação infantil e do primeiro segmento do ensino fundamental, por exemplo.

Nos governos Jaime Lerner, a exacerbação de tais políticas, em nome de uma educação de qualidade e de excelência, efetiva a descentralização financeira e a centralização pedagógica através dos financiamentos do BM (BIRD) e do BID, do PQE e do PROEM respectivamente, e das reformas que desencadearam, fechando o “círculo” em torno dos objetivos neoliberais e neoconservadores do capitalismo transnacional.

Isto porque as verbas oriundas dos referidos financiamentos, foram aplicadas pelo governador Jaime Lerner, executando os convênios e desconsiderando a construção político,

pedagógica, cultural e social dos educadores paranaenses e as conquistas obtidas nos períodos imediatamente anteriores (década de 1980 e início da década de 1990).

Não estamos afirmando que, o período que antecedeu o governo Lerner, era uma espécie de “paraíso perdido”, ao contrário, buscamos evidenciar as construções que foram sendo tecidas pelos governos anteriores. A questão é o agravamento e as dimensões em que chegou o fetichismo da racionalidade instrumental do capital através dos discursos de eficiência, da eficácia e da qualidade que considerou a educação como um campo sem especificidades, um mero subproduto da mundialização do capital.

Constatamos que as políticas que sustentaram as reformas educativas fizeram isso no decorrer dos oito anos pesquisados de múltiplas formas, como foi apontado a seguir.

O Plano de Ação-Gestão através dos pilares que lhe sustentavam representou a literal transposição das teorias do capital humano ao campo educacional, pela versão neotecnicista da Qualidade Total o que era difundido na Universidade do Professor que foi o órgão responsável para “convencer” os professores de que esse era o caminho para a modernização da educação. Mais do que isso, a UP buscou demonstrar que este era o único caminho possível, mesmo que isso tenha implicado na redução da educação a formação de força de trabalho para suprir as demandas do mercado com redução de custos e controle de qualidade, o que foi efetivado no interior das escolas com as mudanças curriculares, das formas de gestão e confirmado através da avaliação.

Ainda, quanto a Universidade do Professor observamos que, na medida em que esta desenvolveu intensivamente eventos/atividades voltados a negação da razão crítica, deslocou os participantes (em sua maioria docentes, mas funcionários de escolas e APMs também tiveram participação significativa) de questões políticas, científicas e históricas, pois, negava a realidade como uma construção sócio-histórica e secundarizava a necessidade do conhecimento racional para a compreensão da realidade em seus diferentes âmbitos. Assim, as possibilidades de mudança, principalmente em termos coletivos, que remete à consciência de que o que foi construído nas relações sociais pode ser redimensionado, depois das imersões em Faxinal do Céu, era facilmente justificado sob perspectivas de problemas individuais, como desmotivação ou falta de compromisso.

Em termos epistemológicos, as preocupações políticas no período pesquisado, estiveram ligadas às noções de competências e habilidades postas com o intuito de adaptar a

formação e o comportamento à realidade exigida pela acumulação flexível e de tornar a educação uma instância formadora de “empreendedores de si mesmo”. Tal situação teve grande alcance, pois contou com as ideologias pós-modernas que desconstruíram a importância dos referenciais teóricos-científicos e instauraram o niilismo, a descrença nas perspectivas que assumiu um papel de dominante cultural constituindo-se em importante recurso ideológico da atual fase do capitalismo.

Assim, a democratização do ensino no Brasil e, no Paraná em específico, está produzindo exclusão no interior da escola e da sociedade, pois na medida em que esta se volta a desenvolver as competências e habilidades dentro das restritas concepções do mercado de trabalho, no máximo garantirá a manutenção do atual sistema; não está indo além de incluir novos excluídos a sociedade.

As reformas educativas instituídas no período pesquisado seguem orientações semelhantes em termos mundiais e nacionais. Como apontamos, desde o início, no Paraná em alguns âmbitos as racionalidades privatistas foram mais acentuadas, o que coloca as reformas educativas paranaenses algumas singularidades das quais merecem destaques: a Paranaeducação e as mudanças no Ensino Médio com criação do Pós-Médio⁴³⁹. Essas reformas expressam as condicionalidades políticas e ideológicas do neoliberalismo, orientadas pelo BM (BIRD) e BID, mas em termos de Brasil, nenhum outro Estado assumiu reformas desta envergadura e profundidade.

Quanto ao Paranaeducação, nenhum outro governo no Brasil aprofundou os processos de privatização dos espaços públicos tão intensamente como o Paraná a ponto de criar uma empresa dentro da Secretaria da Educação para instituir a lógica capitalista precarizando o trabalho docente e influenciando o contexto educativo de forma ampla. Já as mudanças no Ensino Médio, são decorrentes das mudanças na legislação nacional, apesar de que no Paraná estas iniciaram antes que nos demais Estados, mas o aspecto singular neste nível de ensino é o pós-médio orientado pelo BID e criado sob a inspiração dos “community colleges”.

Considerando isto, evidenciamos que, no período pesquisado, o Paraná passou por uma modernização periférica da educação que se deu porque as reformas (im)postas levaram as

⁴³⁹ A supletivização do ensino noturno caso tivesse se configurado em lei também estaria entre as “singularidades” paranaenses, mas a implementação foi impedida pela APP/Sindicato. Porém, cabe considerar que as “facilidades” apresentadas pelo supletivo fecharam várias escolas no período noturno que ofereciam ensino regular.

instituições educativas a um esvaziamento no processo de pensar sobre si mesma a partir dos pressupostos pedagógicos que a constituem. Isso demonstra, por um lado, a incoerência das políticas neoliberais, condutoras das reformas educacionais e, por outro, a importância que tiveram os conflitos docentes que se estabeleceram frente à contradição posta às escolas que, enquanto instituições que trabalham com o conhecimento, com processos pedagógicos e com a cidadania não tinham mais a prerrogativa de pensar sobre seus próprios processos, sendo colocadas frente às políticas das instituições multilaterais de financiamento que buscavam ressignificá-las a partir da lógica economicista-empresarial.

Verificamos, ainda, que o contexto das políticas educacionais paranaenses no período pesquisado, além de ter sustentado as reformas que modernizaram periféricamente a educação básica buscaram – como parte das reformas, enfraquecer as forças de contestação atingindo o “coração” do sindicalismo docente através de leis, decretos e resoluções e do niilismo desmobilizador, inerentes ao neoliberalismo e as ideologias pós-modernas.

Dentre os pressupostos iniciais apontávamos que as formas de contestação do sindicato docente foram insuficientes frente às políticas neoliberais no período pesquisado, o que se confirmou apenas parcialmente no que tange a construção e a conquista de direitos⁴⁴⁰. Observamos que os múltiplos conflitos docentes que ocorreram foram definitivos quanto à manutenção dos direitos conquistados nos períodos anteriores. Além disso, é mister ressaltar que, considerando os resultados efetivos da política neoliberal no período, muitos dos aspectos essenciais dessas políticas não foram viabilizados⁴⁴¹ graças à combatividade da APP/Sindicato.

Foi possível observar também que muitos dos conflitos não tiveram um desfecho imediatamente favorável com conquistas em favor da categoria, mas serviram como forma de pressão ao governo e como forma de manter a categoria unida em torno das agendas e, ainda foram definitivos na conscientização sobre a necessidade de encampar uma luta processual, pois, na cronologia dos conflitos é visível a descontinuidade em algumas pautas que saíam de cena e retornavam depois; uma espécie de aposta do governo na “memória curta” do sindicato e da categoria.

⁴⁴⁰ Exemplo disso são as questões salariais, pois, mesmo os reajustes previstos na Constituição Federal não foram conseguidos. Isso não tira dos conflitos docentes sua importância, que é clara na medida que observamos que as promessas do governo, principalmente até 2002, somente foram cumpridas depois de várias manifestações.

⁴⁴¹ Como PLADEPE, o fim das eleições diretas e do ensino regular noturno, por exemplo.

Ou seja, apesar das derrotas que a APP/sindicato teve no período pesquisado não serem derrotas secundárias no contexto dos conflitos docentes, as derrotas aconteceram apenas em alguns embates, não se configuraram derrotas políticas.

Durante o governo Lerner, a APP/Sindicato mostrou-se combativa, apesar da força com que a ideologia neoliberal atingiu a educação. A combatividade que nos referimos foi inspirada no novo sindicalismo dos anos 1970-80, porém, como transparece no decorrer da pesquisa não tão aguerrido como na época citada.

No ano de 2003, podemos considerar a postura da APP/Sindicato foi de cooperação conflitiva (RODRIGUES, 1999); o governo aceitou as proposições da APP/Sindicato graças às conquistas do sindicato docente, pela sua atuação vigorosa e pelas construções nos últimos anos do governo Lerner.

Em termos de identidade sindical ressaltamos que, na unificação das diferentes categorias – professores e funcionários de escolas, estabeleceram-se relações internas complexas e desafiadoras para a APP/Sindicato, pois, estava longe de ser consenso dentro da categoria docente a substituição do termo professor por trabalhador em educação. Os professores, identificados com as ideologias de classe média, não se identificavam com o termo trabalhador, o qual era vinculado a trabalho braçal.

Pensamos que uma das causas de tal problema é o distanciamento que evidenciamos na pesquisa entre as lideranças e a bases dos trabalhadores em educação. Todavia, observamos o esforço da APP/Sindicato para construir a identidade coletiva, para que o professor se perceba como um sujeito social e, como tal um trabalhador em educação.

Detectamos na pesquisa que a APP/Sindicato passou por uma espécie de amadurecimento histórico, a partir do final da década de noventa. Apesar das políticas neoliberais subtraírem o tamanho do Estado e influenciarem o sindicalismo docente no cenário mundial, o contexto como isso chegou a categoria docente localizada num campo de esquerda levou a novas formas de organização que resultaram não necessariamente em conquistas quantificáveis no que tange aos direitos docentes, mas foram decisivos nas posturas e condução dos conflitos docentes e na própria estrutura organizacional destes.

Isto esteve ligado a várias situações como as relações do sindicato com o Fórum em Defesa da Escola Pública e a filiação a CUT⁴⁴², dentre outras que apontamos no capítulo IV. Pensamos que essas duas situações tiveram importância especial principalmente no que se refere à mudança da visão endógena e localista das agendas dos conflitos, voltando às pautas dos conflitos e a atuação da APP/Sindicato a universos maiores do que apenas as negociações salariais com o governo do Estado.

Contudo, está longe do ideal na medida em que a atuação mais incisiva e ampla não foi abraçada por toda a categoria e que, mesmo com a combatividade que evidenciamos, a APP/Sindicato foi, muitas vezes, apenas reativa as reformas educativas de caráter neoliberal e neoconservador. A dinâmica do trabalho docente – a precarização das condições de trabalho, certamente contribuíram para a falta de tempo e mesmo para que resistência e a atuação do sindicato fossem mais marcante e tivessem seqüencialidade.

Constatamos que as questões salariais foram presenças constantes nos conflitos, sendo tal pauta a que mobilizava maior número de docentes; isso se justifica frente às estatísticas que apontam que o salário dos docentes do Brasil está entre os piores salários num universo de 40 países estudados⁴⁴³.

Os professores brasileiros que lecionam entre a 1ª e 4ª série recebem um dos mais baixos salários, só perdem para educadores da Indonésia e do Peru. Enquanto um educador brasileiro em início de carreira recebe US\$ 5 mil por ano, na Alemanha seu colega com a mesma experiência tem vencimentos de US\$ 30 mil⁴⁴⁴.

Ainda segundo o estudo, o Brasil é um dos países com o maior número de alunos por classe. Existem mais de 29 alunos por professor no País. Na Dinamarca há um professor para dez alunos.

⁴⁴² Como foi ressaltado nas entrevistas dos dirigentes da APP/Sindicato, dentro da CUT são ligadas as alas de esquerda.

⁴⁴³ Estatística mostrada pelo boletim eletrônico da APP-Sindicato de 10/10/2002 foi constatada num estudo da OIT (Organização Internacional do Trabalho) e da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), divulgada em 1º de outubro do mesmo ano, em Genebra, Suíça.

⁴⁴⁴ O boletim destaca que o estudo foi realizado antes da desvalorização do real; hoje o quadro estaria pior se fosse levado em conta o valor do dólar. Os ganhos atingem US\$ 5 mil porque a pesquisa levou em conta também a situação dos professores da rede privada. A situação também é vexatória para os professores no último nível da carreira. Depois de 15 anos de trabalho seus vencimentos não passam de US\$ 10 mil por ano. Já em Portugal, o educador nesta condição ganha em média US\$ 50 mil, igual aos professores suíços. O estudo revela ainda que os baixos salários levam os professores especializados a abandonar a educação em busca de melhores ganhos em outras profissões. A realidade educacional no Paraná no Ensino Fundamental não deixa dúvidas quanto ao estudo da OIT e da Unesco.

Confrontando tais dados com a cronologia dos conflitos, podemos observar que no Brasil e no Paraná em específico existem poucos conflitos docentes, pois, as condições de trabalho existentes são muito precárias frente à complexidade e a exigência do trabalho docente.

Isso demonstra a dimensão dos desafios postos à categoria, desafios que passam pela consciência do trabalhador em educação, pelas ideologias e posturas dos sindicatos e pelas relações que se estabelecem entre trabalhador e sindicato.

Os desafios estão atrelados, também, as políticas governamentais; o que o Paraná vive atualmente com o governo Roberto Requião exemplifica nossa afirmação, pois, como vimos em termos de educação básica estabeleceu-se negociações e a categoria docente, que saiu do governo Lerner sem conquistas concretas, mas com um sindicato mobilizado e forte, conseguiu aprovar um plano de carreira que pode ser considerado um desfecho vitorioso depois do impacto neoliberal na educação básica⁴⁴⁵.

Assim, o resultado entre o jogo de forças de sustentação e de contestação das reformas educativas nos dois governos de Jaime Lerner apontam que o capital transnacional teve alguns ganhos na medida que o neoliberalismo reduziu significativamente as concepções educativas para que estas coubessem no seu modelo político e assim, sustentou às reformas a partir da maneira que o capitalismo concebe o ser humano ontologicamente: como um ser desejoso de ter cada vez mais e de apropriar-se cada vez mais de coisas materiais e, para isso precisa ser competitivo, eficiente e eficaz. E, nesse sentido, em alguns âmbitos perderam os cidadãos paranaenses, os espaços públicos a democracia, a educação.

Mas em alguns pontos, graças às forças de contestação instauradas no Estado e aqui, em específico nos reportamos aos conflitos docentes, os cidadãos paranaenses, os espaços públicos, a democracia e a educação ganharam. Ganharam porque lutaram, e não desistiram apesar do cansaço – como ficou expresso na pesquisa de campo. Ganharam porque enfrentaram o poderio do neoliberalismo e das demais ideologias que o sustentam em nome de uma educação unitária democrática e cidadã.

Estamos cômicos que o caminho para construir tal educação é árduo e longo, mas é possível através da intervenção do movimento sindical docente nas políticas públicas e educacionais, voltados aos interesses reais dos sujeitos, e posicionados em favor de lutas que

⁴⁴⁵ Plano de Carreira em anexo.

representem a unicidade do contexto social amplo, dentro do qual a educação tenha suas especificidades e funções emancipatórias reconhecidas.

REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

LIVROS

1. ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER & GENTILI. **Pós-neoliberalismo**. As Políticas Sociais e o Estado Democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
2. ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do Trabalho. Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho**. 5ª ed., São Paulo: Boitempo, 2001.
3. _____. **O Novo Sindicalismo no Brasil**. Campinas: Pontes, 1995.
4. _____. Trabalho e Superfluidade. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval & Sanfelice, José Luiz. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.
5. ANTUNES, MACLLOROY E BEYNON. **Neoliberalismo, Trabalho e Sindicatos: reestruturação produtiva no Brasil e na Inglaterra**. São Paulo: Boitempo, 2002.
6. APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
7. _____. **Educando a Direita**. Mercados, Padrões, Deus e Desigualdades. São Paulo: Cortez/IPF, 2003
8. _____. Justificando o Neoliberalismo. In: Silva, Azevedo e Santos (orgs). **Reestruturação Curricular**. Porto Alegre: Sulina, 1996.
9. ASSMANN, Hugo. Pedagogia da Qualidade em Debate. In: SERBINO, Rangel et alii. (Orgs.) **Formação de Professores**. São Paulo: UNESP, 1998.
10. BENEVIDES, Maria Vitória. **Cidadania Ativa**. Referendo, plebiscito e iniciativa popular. 3 ed. São Paulo: Ática, 2003.
11. BERMAN, Marshal. **Tudo o Que é Sólido se Desmancha no Ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

12. BERSNTEIN, Basil. **The Structuring of Pedagogic Discourse**. New York: Routledge, 1990
13. BOAVENTURA SANTOS, de Souza. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 4.ed., São Paulo: Cortez, 1998.
14. _____. **Introdução a Uma Ciência Pós- Moderna**. 3.ed., Porto: Afrontamentos, 1997
15. BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Antônio Alves, 1975
16. BIHR, Alain. **Da Grande Noite a Alternativa. O movimento operário europeu em crise**. São Paulo: Boitempo, 1999.
17. BOITO Jr. Armando. **O Sindicalismo de Estado no Brasil – uma análise crítica da Estrutura Sindical**. Campinas: UNICAMP, 1991.
18. BORÓN, Atilio. A Sociedade Civil Depois do Dilúvio Neoliberal. In: SADER, Emir & GENTILI, Pablo. (orgs.). **Pós-Neoliberalismo**. As Políticas Sociais e o Estado Democrático. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
19. _____. Os “Novos Leviatãs” e a pólis democrática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina. In: SADER, Emir & GENTILLI, Pablo. (Orgs.) **Pós-Neoliberalismo II**. Que Estado para que Democracia? Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
20. BRECHT, Bertold. **Poemas: 1913-1956**. Editora 34, 2000.
21. BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **O Público Não-Estatal na Reforma do Estado**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1999.
22. CARDOSO, Ciro Flamarion. Epistemologia Pós-Moderna: a visão de um historiador. In: FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. (Orgs). **Teoria e Educação no Labirinto do Capital**. Petrópolis: Vozes, 2001
23. CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. 2.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
24. CHESNAIS, François. **A Mundialização do Capital**. São Paulo: Xamã, 1996.
25. CHAUI, Marilena. **Cultura e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.
26. _____. As Humanidades Contra o Humanismo. In: SANTOS, Gislene (Org.). **Universidade, Formação e Cidadania**. São Paulo: Cortez, 2001.

27. CHOMSKI, Noan. **O Lucro ou as Pessoas? Neoliberalismo e Ordem Mundial** Petrópolis: Vozes, 2002.
28. CORAGGIO, José Luiz. Propostas do Banco Mundial para a Educação: sentido oculto ou problemas de concepção. In: TOMAZZI, Livia de; WARDE, Míriam Jorge & HADDAD, Sérgio (orgs.) **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
29. CURY, Carlos. **Ideologia e Educação Brasileira. Católicos e liberais**. 4.ed., São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1988.
30. DELORS, Jaques. **Educação: Um tesouro a Descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez; Brasília MEC: UNESCO, 2002.
31. DREIFUSS, René Armand. **1964: A Conquista do Estado. Ação política, poder e golpe de classe**. 3.ed., Petrópolis: Vozes, 1981.
32. FAUSTO, Boris. **Trabalho Urbano e Conflito Social**. São Paulo: Difel, 1978.
33. FIUZA DE MELLO, Alex. **Marx e a Globalização**. São Paulo: Boitempo, 2001.
34. FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Gestão da Educação Brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Gestão Democrática da Educação**. Desafios Contemporâneos. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
35. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 28.ed., São Paulo: Paz e Terra, 1996
36. FRIEDMAN, Nilton. **Capitalismo e Liberdade**. São Paulo: Nova Cultural, 1985.
37. FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Capitalismo Real**. 3.ed., São Paulo: Cortez Editora, 1999.
38. _____. **A Produtividade da Escola Improdutiva**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1991.
39. GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. **Educar para a Esperança em tempos de Desencanto**. Petrópolis: Vozes, 2001.
40. GENTILI, Pablo (1998). **A Falsificação do Consenso**. Simulacro e imposição na reforma educacional do neoliberalismo. Petrópolis: Vozes, 1998.
41. LIBANEO, Jose Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2000.
42. _____. **Três Teses sobre a Relação Trabalho Educação em Tempos Neoliberais**. In: LOMBARDI, José Claudinei, SAVIANI, Dermeval & Sanfelice, José Luiz. **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, 2002.

43. GOHN, Maria da Glória Marcondes. **Teorias dos Movimentos Sociais**. 2.ed., São Paulo: Loyola, 2000^a.
44. _____. **Educação Não-Formal e Cultura Política**. São Paulo: Cortez, 2001.
45. _____. **Os Sem-Terra, ONGs e Cidadania**. 2.ed., São Paulo: Cortez, 2000b.
46. _____. **Mídia, Terceiro Setor e MST**. Petrópolis: Vozes, 2000c.
47. _____. **História dos Movimentos Sociais**. 2.ed., São Paulo: Loyola, 1995.
48. _____. **Movimentos Sociais e Educação**. 4.ed., São Paulo: Cortez, 2001b.
49. _____. **Conselhos Gestores e Participação Sócio-política**. São Paulo: Cortez, 2001.
50. GOUNET, Thomas. **Fordismo e Toyotismo: na civilização do automóvel**. São Paulo: Boitempo, 2002.
51. GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a Política e o Estado Moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.
52. HALL, Stuart. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.
53. HARDMAN, F. **Nem Pátria, Nem Patrão**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
54. HIRATA, Helena. **Nova Divisão Sexual do Trabalho. Um olhar voltado para a empresa e a sociedade**. São Paulo: Boitempo, 2002.
55. HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna**. 11.ed., São Paulo: Loyola, 2002.
56. HELLER, Agnes & FEHÉR, Ferenc. **A Condição Política Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.
57. HOBBSAWM, Eric. **A Era do Capital**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
58. _____. **A Era dos Extremos**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
59. JAMESON, Fredric. **A Cultura do Dinheiro: ensaios sobre a globalização**. Petrópolis: Vozes, 2001.
60. _____. **Pós-Modernismo. A lógica cultural do capitalismo tardio**. 2.ed., São Paulo: Ática, 2002.
61. LYOTARD, F. **A Condição Pós-Moderna**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

62. LINHARES, Hermínio. **Contribuição a História das Lutas Operárias no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega, 1977.
63. LOJKINE, Jean. **A Revolução Informacional**. 3.ed., São Paulo: Cortez, 2002.
64. MANFREDI, Silvia Maria. **Educação Sindical entre o Conformismo e a Crítica**. São Paulo: Loyola, 1986.
65. _____. **Formação Sindical: história de uma Prática Cultural no Brasil**. São Paulo: Escrituras, 2002.
66. MARSHALL, T. H. **Cidadania, Classe Social e Status**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
67. MARX, Karl. **O Capital. Crítica a Economia Política**. 19.ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.
68. _____. **Manuscritos Econômicos e Filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1970.
69. MARX, Karl. & ENGELS, Frederich. **O Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 1998.
70. MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital**. São Paulo: Boitempo / Campinas: Editora da UNICAMP: 2002.
71. MENDONÇA, Sonia Regina de. As bases do desenvolvimento capitalista dependente. In: LINHARES, Maria Yedda (Org.) **História Geral do Brasil**. Rio de Janeiro: Campus, 1990.
72. MOREIRA, Antonio Flávio (Org.). **Currículo: Questões Atuais**. Campinas, SP: Papyrus, 1997.
73. NOGUEIRA, Arnaldo Mazzei. Emergência e Crise do Novo Sindicalismo do Setor Público. In: RODRIGUES, Iran Jácome (Org.). **O Novo Sindicalismo: vinte anos depois**. Petrópolis: Vozes, 1999.
74. OLIVEIRA, Dalila de Andrade. **Educação Básica. Gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis: Vozes, 2000.
75. POCHMANN, Márcio. **O Emprego na Globalização**. A nova divisão internacional do trabalho e os caminhos que o Brasil escolheu. São Paulo: Boitempo, 2002.
76. PINSKY, Jaime & PINSKY, Carla Bassanezi (Orgs.). **História da Cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.
77. RAMOS, Marise Nogueira. **A Pedagogia das Competências: Autonomia ou Adaptação?** São Paulo: Cortez, 2001.
78. RANIERI, Jesus. **A Câmara Escura**. Alienação e estranhamento em Marx. São Paulo:

- Boitempo, 2002.
79. RESENDE, Paulo-Edgar. A Federação Como Alternativa Democrática nas Relações entre as Nações. In: DOWBOR, Ladislau, IANNI, Octavio & RESENDE, Paulo-Edgar. **Desafios da Globalização**. Petrópolis: Vozes, 2000.
80. RODRIGUES, Leôncio Martins. **Destino do Sindicalismo**. São Paulo, Editora da USP/Fapesp, 1999.
81. ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie (Orgs.). **Saberes e Competências: o uso de tais noções na escola e na empresa**. 2.ed., Campinas: Papirus, 2002.
82. RUMMERT, Sonia Maria. **Educação e Identidade dos Trabalhadores**. As concepções do capital e do trabalho. São Paulo: Xamã; Niterói: Intertexto, 2000.
83. SACRISTAN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a pratica**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
84. SAPELLI, Marlene Lúcia Siebert. **Políticas Educacionais do Governo Lerner no Paraná - 1995/2002**. Cascavel: gráfica Igol, 2003.
85. SAVIANI, , Dermeval. **A Nova Lei da Educação**. LDB, trajetória, limites e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
86. SILVA, Tomaz Tadeu da. & GENTILI, Pablo (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**. Visões críticas. 5.ed., Petrópolis: Vozes, 1996.
87. SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades Terminais**. As transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: R.J: Vozes, 1997.
88. SILVA JR. Celestino Alves. **A Escola Pública como Local de Trabalho**. São Paulo: Cortes, 1993.
89. SINGER, Paul. **Globalização e Desemprego: diagnóstico e alternativa**. São Paulo: Contexto, 1998.
90. SOARES, Maria Clara Couto. Banco Mundial: Políticas e Reformas. In: TOMAZZI, Livia de; WARDE, Míriam Jorge & HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
91. SODRÉ, Nelson Werneck. **A Farsa do Neoliberalismo**. 5.ed., Rio de Janeiro: Graphia, 1998.
92. TAVARES DE ALMEIDA, Maria Hermínia. O Sindicalismo Brasileiro entre a Conservação e a Mudança. In: TAVARES DE ALMEIDA, Maria Hermínia & SORJ, Bernardo. **Sociedade e Política no Brasil pós-64**. São Paulo: Brasiliense, 1983.

93. TELLES, Vera da Silva. **Pobreza e Cidadania**. São Paulo: Editora 34, 2001.
94. TERBORN, Göran. **Dimensões da Globalização e a Dinâmica das Desigualdades**. Apud: GENTILI, Pablo. **Globalização Excludente**. Petrópolis: Vozes; Buenos Aires/CLACSO; Rio de Janeiro: LPP, 2000.
95. TORRES, Rosa María .Melhorar a Qualidade da Educação Básica? As Estratégias do Banco Mundial. In: TOMAZZI, Lúvia de; WARDE, Míriam Jorge & HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.
96. TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, Educação e Multiculturalismo**. Dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis: Vozes, 2001.
97. VALE, Ana Maria do. **Diálogo e Conflito**. A presença do pensamento de Paulo Freire na formação do sindicalismo docente. São Paulo: Cortez / IPF, 2002.
98. VIEIRA, Lizi. **Cidadania e Globalização**. Rio de Janeiro: Record, 2001.
99. VON MISES. **A Economia Comunal**. s/d, 1922.
100. WARDE, Míriam Jorge & HADDAD, Sérgio (orgs.). **O Banco Mundial e as Políticas Educacionais**. São Paulo: Cortez, 1996.

PERIÓDICOS, REVISTAS, PROJETOS E JORNAIS

1. ALVES, Giovani. Do “Novo Sindicalismo” à “Concentração Social” Ascensão e (Crise) do Sindicalismo no Brasil. (1978-1998). **Revista de Sociologia Política**. Curitiba, 15, novembro de 2000.
2. _____. Trabalho e Sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da “década neoliberal” (1990-2000). **Revista de Sociologia Política**. Curitiba, 19, novembro de 2000.
3. BOITO Jr. Armando. **Neoliberalismo e Trabalhadores no Brasil: Política, Ideologia e Movimentos Sociais**. Projeto Integrado de Pesquisa. Centro de Estudos Marxistas (Cemarx). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, UNICAMP, 2003.
4. BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos.. Cidadania e Res Pública: a emergência dos direitos republicanos. **Revista de Filosofia Política**, v.1, Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1998.
5. CACCIA BAVA (2000). Terceiro setor e os Desafios do estado de São Paulo para o Século XXI. **Caderno ABONG: ONGs, Identidades e Desafios Atuais**. Autores associados, n.27, mai/2000.
6. GANDIN, Danilo. Sem Âncora ou Sem Porto? **Revista de Educação – AEC**. Ano 22, n.89, out/dez 1993.

7. GENTILI, Pablo. Educación, Conocimiento y Futuro: tres cuestiones de contexto. **Revista de Educação, Ciência e Cultura**. v.1 (1), out. 1995.
8. GENTILI, Pablo & SUAREZ, Daniel. **La Conflitividad Educativa em América Latina**. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas/FLAPE. 1 Foro Virtual – Texto Base, 2004.
9. FAUSTO, Boris. Estado, Trabalho e Burguesia (1920-1945). In: **Novos Estudos Cebrap**, n 20, São Paulo, março de 1988.
10. FRIGOTTO, Gaudêncio & CIAVATTA, Maria. Educação Básica no Brasil nos Anos 90: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.24, n.82, 2003.
11. JORNAL ESTADO DE SÃO PAULO, 01/01/2003, p 11.
12. MARTINS, Rosilda Baron. Política Educacional Paranaense: um relato circunstanciado. **Revista Cidadania**. GEMDEC/UNICAMP,n.5, abr. 1995.
13. MAGALHÃES, José Luiz Quadros. Globalização e Autonomia Universitária. **Revista Universidade e Sociedade**. Ano VIII, n.17, nov.1998
14. OLIVEIRA, Romualdo Portela de. O direito a educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de justiça. **Revista Brasileira de Educação**. ANPED, mai/ago 1999, n.11.
15. Revista Gente do Sul, março de 2002.
16. WEFFORT, Francisco. Participação e Conflito Industrial: Contagem e Osasco (1968). In: **Cadernos CEBRAP**, São Paulo, 1972.

SITES

1. APM: <http://celepar7.pr.gov.br/apm/menu/index>
2. APP: www.app.com.br
3. BID: <http://www.iadb.org/exr/por/>
4. BM: <http://www.bancomundial.org.br/>
5. SEED/PR (2002a): <http://www.seed.pr.gov.br>
6. UP (2002): www.pr.gov.br/seed/universi

DISSERTAÇÕES E TESES

1. DALIGNA, Marta Beatriz dos Santos. **Gestão Compartilhada no Paraná: mobilização dos Pais para a Qualidade de Ensino ou Descentralização das responsabilidades.** Dissertação de Mestrado, UNICS/Palmas/PR, 2003.
2. FRANCH, Graciete. **Análise do Perfil do Gestor Educacional na “Era Lerner” – o Gestor Pólo em Questão.** Dissertação de Mestrado, UNICS/Palmas/PR, 2004.
3. GONÇALVES, Maria Dativa de Salles. **Autonomia da Escola e neoliberalismo: Estado e Escola Pública.** Dissertação de Mestrado. PUC/São Paulo, 1994.
4. LEHER, Roberto. **Da ideologia do Desenvolvimento a Ideologia da Globalização: a educação como estratégia do Banco Mundial para ‘alívio’ da Pobreza.** Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da USP?SP, 1998.
5. PITON, Ivania Marini. **Educação e Contemporaneidade: análise dos desafios da tecnologia educacional e das políticas educacionais no Ensino Médio Paranaense.** Dissertação de Mestrado. 2000.
6. RECH, Pedro Elói. **Faxinal do Céu – Universidade do Professor: a redenção dos conceitos de educação e uma ameaça a sua forma pública e democrática.** Dissertação de Mestrado. PUC/São Paulo, 1999.
7. SANTOS, Jussara T. P. **As Políticas Governamentais para o Ensino Fundamental no Estado do Paraná diante dos Preceitos da Constituição.** USP, São Paulo, 1998.

DOCUMENTOS

1. APP/SINDICATO / Em Defesa da Escola Pública. **Resoluções do VI Congresso da APP/Sindicato.** Curitiba, 1996.
2. _____. **Mister M mostra tudo!** Curitiba, s/d.
3. _____. **PCCS WARS: A ameaça fantasma.** Curitiba, s/d.
4. _____. **Construindo o Plano Estadual de Educação.** Caderno de Debates. Curitiba, 2002.
5. APP/SINDICATO / CUT / CNTE / SINTE/PR. **UNIR: Para Transformar a Educação.** Curitiba, 1997.
6. APP/SINDICATO/Escola Sul da CUT. **Formação Básica Multiplicadora.** Curitiba, s/d.
7. APP/SINDICATO. **Mudando a Cara da Escola: Construindo o Projeto Político Pedagógico.** Etapa I, II e III, 1997/1998.

8. APP/SINDICATO. **PCCS: uma perspectiva de vida com qualidade na educação** . Curitiba, 2002.
9. BID. **Priorities and Strategies for Education**. Washington, BID, 1995.
10. _____. **Informe 1998-1999**. Banco Interamericano de Desarrollo. Washington, 1998.
11. _____. **Informações Básicas**. Washington, D.C.:Banco Interamericano de Desenvolvimento, 2000.
12. _____. **Priorities and Strategies for Education: a World Bank sector Review**. Washington D.C. (mimeo.).
13. BM. **Primary Education**. Washington DC, 1990. (World Bank Policy Paper).
14. _____. **Educación Técnica y Formación Profesional**. Washington D.C, 1992.
15. _____. **Relatório de Avaliação 12699 BR**. Washington D.C, 1994.
16. _____. **O Trabalhador e o Processo de Integração Mundial**. Relatório sobre o Desenvolvimento Mundial. Washington, 1995.
17. BIRD. **Priorities and strategies for education**. Washington: BIRD, 1995.
18. _____. **Education sector strategy**. Washington DC, 1999.
19. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N.º 9.394**. 20/12/1996.
20. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional e a Reforma do Ensino Médio**. 1997.
21. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Conselho Nacional de Educação. **Parecer no CEB 15/98**. Câmara de Educação Básica, 01/06/98.
22. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto/Conselho Nacional de Educação. **Resolução CEB 03/98**. Câmara de Educação Básica, 26/06/98.
23. BRASIL. República Federativa do Brasil do Brasil. **Constituição Federal**. 1988.
24. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Fundamental**. 1998.
25. BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**, 1999.

26. CASTRO, Cláudio de Moura. **Escola Para a Cidadania?** Curitiba: SEED, setembro de 2000.
27. DE MASI. **Tendências Pólo. Se a vida sofre mudanças, também a escola deve mudar.** Curitiba: SEED/PR, setembro de 2000.
28. ESTADO DO PARANÁ. **Mensagem à Assembléia Legislativa do Estado. Governador Jaime Lerner.** Curitiba, 2002c.
29. GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ. **Mensagem a Assembléia Legislativa.** Curitiba, 2002c.
30. IPARDES. **PARANÁ: Diagnostico Social e Econômico.** Curitiba, 2003.
31. LÜCK, Heloísa. **A Implantação e a Implementação de Políticas Educacionais: o caso da gestão do PROEM.** Ano I, Curitiba, novembro de 1999.
32. MÂNFIIO, Antonia João. **A Proposta Pedagógica como Instrumento de Qualidade e de Gestão da Escola: conteúdo, processo de elaboração, acompanhamento e avaliação, a participação do Magistério,** 1993.
33. MELLO, Guiomar, DALLAN, Maura C & GRELLET, Vera. **Proposta Pedagógica de Autonomia da Escola.** Curitiba: SEED, setembro de 2000.
34. PARANÁ. **Políticas SEED/PR: Fundamentos e Explicitações.** Curitiba, 1983.
35. _____. **Universidade do Professor,** Curitiba, 1996.
36. _____. **Universidade do Professor, Estatuto Social,** Curitiba, 1996.
37. PARANÁ. Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação Geral -SEPL/Centro de Coordenação de Programas do Governo – CCPG/ Unidade de Desenvolvimento do Projeto – UDP Ensino Médio. Programa de Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM. **Projetos Integrantes do PROEM.** Curitiba, Fevereiro de 1996.
38. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM.** Documento Síntese, versão preliminar 3, Curitiba, setembro/1996.
39. _____. **Resolução nº 377/96.** Curitiba, 24 de janeiro de 1996.
40. _____. **Universidade do Professor, dois anos de realizações para a valorização do profissional da educação, 1995-1997.** Curitiba, 1997
41. _____. **Plano de Ação – Gestão 1995/1998.** Curitiba, Janeiro de 1995.

42. _____. **Ensino de 2º Grau no Estado do Paraná: Realidade Atual.** Curitiba, Novembro de 1995a.
43. _____. **Os Avanços da Educação no Paraná – 1995/1997.** Informativo Retrospecto, Curitiba, 1997a.
44. _____. Departamento de Ensino de 2º Grau. Gerência do Sub-programa Melhoria da Qualidade do Ensino Médio. **Desafios e Implicações do Processo de Elaboração do Currículo do Ensino Médio.** Curitiba, 23 de julho de 1997b.
45. _____. DESG/PROEM. **Currículo do Ensino Médio: as Propostas dos Professores do Paraná.** Versão Preliminar, Faxinal do Céu/Pr, 27 de outubro a 01 de novembro de 1997, Volumes I, II, III e IV.
46. _____. Diretoria Geral. Coordenação de Informações Educacionais. **Dez Anos de Educação no Paraná.** Curitiba, Paraná, 2001.
47. _____. **Apostila Resumo do PROEM** Curitiba, s/d.
48. _____. **Projeto Qualidade no Ensino Público do Paraná – PQE / Relatório Final.** Curitiba, 2002b.
49. _____. **Guia da Gestão Escolar. Informações e orientações práticas para o dia a dia da escola pública.** Curitiba, Gestão 1999-2002d.
50. UNIVERSIDADE DO PROFESSOR. **Seminário de Atualização e Motivação.** Cadernos impressos por Luna & Associados, 1997.

ANEXOS

ANEXO I

ESCOLAS DO NRE DE PATO BRANCO

MUNICIPIO	ESCOLA
Bom Sucesso do Sul	Colégio Estadual Castelo Branco - Ensino Fundamental e Médio
Bom Sucesso do Sul	Escola Estadual Colônia Paraíso - Ensino Fundamental
Chopinzinho	Colégio Estadual Nova Visão – Ensino Fundamental e Médio
Chopinzinho	Colégio Estadual José A. Matte - Ensino Fundamental e Médio
Chopinzinho	Escola Estadual São Luiz - Ensino Fundamental e Médio
Chopinzinho	Colégio Estadual Profª Cely Grezzana - Ensino Fundamental
Chopinzinho	Colégio Estadual João Paulo I – Ensino Fundamental e Médio
Chopinzinho	Escola Estadual Linha Aparecida - Ensino Fundamental
Chopinzinho	Colégio Estadual Santa Inês - Ensino Fundamental
Clevelândia	Centro Estadual Educacional Assis Brasil
Clevelândia	Colégio Estadual Abílio Carneiro - Ensino Fund. e Médio
Clevelândia	Colégio Estadual João XXIII – Ensino Fundamental e Médio
Clevelândia	Escola Estadual Gleci R. Zanchett - Ensino Fundamental
Clevelândia	Escola Estadual Jupira Bondervalle – Ensino Fundamental
Clevelândia	Colégio Estadual Castelo Branco - Ensino Fundamental e Médio
Clevelândia	Escola Estadual Prof. Orestes Tonet – Ensino Fundamental
Clevelândia	Escola Estadual Profª Terezinha Rocha - Ensino Fundamental
Cel. D. Soares	Colégio Estadual Santa Catarina - Ensino Fundamental e Médio
Cel. D. Soares	Escola Estadual Monteiro Lobato - Ensino Fundamental
Cel. D. Soares	Escola Estadual Cândido Rossoni - Ensino Fundamental
Coronel Vivida	Colégio Estadual Arnaldo Busato - Ensino Fund. e Médio
Coronel Vivida	Colégio Estadual Castelo Branco - Ensino Fundamental e Médio
Coronel Vivida	Colégio Estadual Tancredo Neves - Ensino Fund. e Médio
Coronel Vivida	Escola Estadual Duque de Caxias - Ensino Fundamental
Coronel Vivida	Escola Estadual Núcleo Santa Lúcia – Ensino Fundamental
Honório Serpa	Colégio Estadual Projeto Rondon - Ensino Fund. e Médio
Honório Serpa	Escola Estadual Elias Abrahão - Ensino Fundamental
Itapejara D 'Oeste	Colégio Estadual Castelo Branco - Ensino Fundamental e Médio
Itapejara D 'Oeste	Escola Estadual Carlos Gomes - Ensino Fundamental
Itapejara Oeste	Escola Estadual Irmão Isidoro Dumont - Ensino Fundamental
Mangueirinha	Colégio Estadual Profª H. Nascimento – Ensino Médio
Mangueirinha	Escola Estadual André G. Sobral - Ensino Fundamental
Mangueirinha	Escola Estadual Conceição de Almeida - Ensino Fundamental
Mangueirinha	Escola Estadual Cel. Misael Araújo – Ensino Fundamental

MUNICIPIO	ESCOLA
Mangueirinha	Escola Estadual Cel Valêncio Dias - Ensino Fundamental
Mangueirinha	Escola Estadual Prof Dorival Cordeiro - Ensino Fundamental
Mangueirinha	Escola Estadual Profª Vilma Dissenha – Ensino Fundamental
Mariópolis	Colégio Estadual Costa e Silva - Ensino Fundamental e Médio
Palmas	Colégio Estadual Dom Carlos - Ensino Fundamental e Médio
Palmas	Colégio Estadual Sebastião Paraná - Ensino Fund. e Médio
Palmas	Escola Estadual Pe. Ponciano Araújo - Ensino Fundamental
Palmas	Escola Estadual Alto da Glória - Ensino Fundamental
Pato Branco	Colégio Estadual Castro Alves - Ensino Fundamental e Médio
Pato Branco	Colégio Estadual São João Bosco - Ensino Fund. e Médio
Pato Branco	Colégio Estadual Carlos Gomes - Ensino Fundamental e Médio
Pato Branco	Colégio Estadual de Pato Branco - Ensino Fundamental e Médio
Pato Branco	Colégio Estadual La Salle- Ensino Fundamental e Médio
Pato Branco	Colégio Estadual Prof. A. Pereira - Ensino Fund. e Médio
Pato Branco	Escola Estadual Bairro São João - Ensino Fundamental
Pato Branco	Colégio Estadual Bairro São Roque – Ensino Fundamental
Pato Branco	Escola Estadual Carmela Bortot - Ensino Fundamental
Pato Branco	Escola Estadual Cristo Rei – Ensino Fundamental
Pato Branco	Escola Estadual Frei Ceciliano Meurer - Ensino Fundamental
Pato Branco	Escola Estadual N. Senhora do Carmo – Ensino Fundamental
Pato Branco	Escola Estadual Possídio Salomoni – Ensino Fundamental
Pato Branco	Escola Estadual Rui Barbosa - Ensino Fundamental
Pato Branco	Escola Estadual São Vicente de Paulo – Ensino Fundamental
São João	Colégio Estadual Tancredo Neves - Ensino Fund. e Médio
São João	Escola Estadual Dois Irmãos - Ensino Fundamental
São João	Escola Estadual Dom Pedro I - Ensino Fundamental
São João	Escola Estadual José de Anchieta - Ensino Fundamental
São João	Escola Estadual São Luis - Ensino Fundamental
Sulina	Colégio Estadual Nestor de Castro - Ensino Fund. e Médio
Sulina	Escola Estadual Queixo da Anta - Ensino Fundamental
Sulina	Escola Estadual Sede Ouro – Ensino Fundamental
Vitorino	Colégio Estadual Pe H. Vicenzi - Ensino Fundamental e Médio
S. do Iguaçú	Colégio Estadual Duque de Caxias - Ensino F. e Médio

Fonte: Ivania Marini Piton – Pesquisa de Campo

ANEXO II

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS: DIREÇÃO GERAL DA APP/SINDICATO

1. Que pressupostos sócio/político/econômico/culturais nortearam as políticas de educação básica entre 1995 e 2002?
2. Quais os vínculos entre a formação continuada e o trabalho docente? Como as mudanças na formação continuada influenciaram os significados e sentidos do trabalho docente?
3. Que reformas curriculares foram implementadas de 1995 a 2002 na Educação Básica Paranaense? Tais reformas influenciaram as concepções de cidadania?
4. Qual as concepções de cidadania que estiveram presentes nos discursos e nas práticas do governo Lerner?
5. Os gestores das escolas e os processos de avaliação foram altamente visados durante o período em questão. Porque isso se deu? Quais os enfoques e atribuições que a gestão escolar e que a avaliação assumiram durante os dois mandatos do governo Lerner?
6. Durante os dois mandatos do governo Lerner aconteceram várias terceirizações e privatizações. Comente-as.
7. A Era Lerner o magistério infringiu direitos dos professores? Quais?
8. Quais as práticas e resistências da APP/Sindicato durante o governo Lerner? Quais os objetivos e os resultados?
9. Que propostas foram formuladas pela APP/Sindicato? Quais as conquistas e derrotas?
10. Outros comentários.

ANEXO III

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS: DIRETORES DO NÚCLEO SINDICAL DA APP/SINDICATO DE PATO BRANCO

- 1) Formação
- 2) Tempo de Serviço no Magistério Público Estadual
- 3) Desde quando você esta na diretoria da APP/Sindicato? Qual seu cargo?
- 4) Como é a participação dos professores sindicalizados nas atividades da APP/Sindicato?
- 5) Como é a participação dos professores não-sindicalizados nas atividades da APP/Sindicato?
- 6) Como a APP/Sindicato atua nas escolas?
- 7) Entre 1995 e 2002 como foi a participação dos docentes do núcleo sindical de Pato Branco nos conflitos que ocorreram entre a categoria docente e o governo?
- 8) Das reformas realizadas durante os 2 governos de Jaime Lerner quais as que enfrentaram maior resistência no Núcleo Sindical de Pato Branco? Por que?
- 9) Quais os fundamentos que nortearam as políticas de educação básica entre 1995 a 2002?
- 10) Quais as concepções de cidadania que estiveram presentes nos discursos e nas praticas do governo Lerner?
- 11) Quanto aos cursos de formação que a APP/Sindicato ofereceu no período em questão? Como foi a participação do Núcleo Sindical de Pato Branco? Comente.
- 12) Comente as práticas e resistências desenvolvidas pela APP/Sindicato no período pesquisado.
- 13) Comente as conquistas e derrotas da categoria docente no período pesquisado.
- 14) Outros Comentários.

ANEXO IV

ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS: PROFESSORES QUE POSSUEM MAIS TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA

- 1) Formação
- 2) Tempo de Serviço no Magistério Público Estadual
- 3) Tempo de Serviço na Escola
- 4) Regime de Trabalho
- 5) Carga Horária Semanal de Trabalho na Escola/Colégio
- 6) Possui outro trabalho? Qual?(Resposta Opcional)
- 7) Considerando o tempo de trabalho que você possui no magistério público do Estado do Paraná, qual foi a época que pode ser considerada mais difícil para os docentes? Porque?
- 8) Você é ou já foi sindicalizado? Comente.
- 9) Você acha que existe diferença entre ser professor ou ser trabalhador em educação?
- 10) Como você avalia a atuação da APP/Sindicato na escola?
- 11) Como você avalia os oito anos de governo Jaime Lerner?
- 12) Durante o governo Jaime Lerner você participou de cursos de formação oferecidos pela SEED ou pela APP/Sindicato? Comente.

ANEXO V**ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS:
PROFESSORES REPRESENTANTES DA APP/SINDICATO NAS
ESCOLAS/COLÉGIOS**

- 1) Formação
- 2) Tempo de serviço no magistério público estadual
- 3) Tempo de atuação durante o governo Lerner
- 4) Entre 1995 e 2002 qual foi sua participação no sindicato ou nos conflitos que ocorreram entre a categoria docente e o governo?
- 5) Das reformas realizadas durante os governos Lerner quais as que enfrentaram maior resistência na escola em que você trabalha? Por que ?
- 6) Quais os fundamentos que nortearam as políticas de educação básica entre 1995 e 2002?
- 7) Quais as concepções de cidadania que estiveram presentes nos discursos e nas práticas do governo Lerner?
- 8) As políticas desenvolvidas pelo governo estadual entre 1995 e 2002 infringiram direitos dos professores? Quais?
- 9) Comente as práticas e resistências desenvolvidas pela APP/Sindicato no período pesquisado.
- 10) Comente as conquistas e as derrotas da categoria docente no período pesquisado.
- 11) Como é a atuação da APP/Sindicato nas escolas?
- 12) Dos cursos de formação que a APP/Sindicato ofereceu no período em questão, você frequentou algum? Comente.
- 13) Outros comentários.

ANEXO VI
ROTEIRO DOS QUESTIONÁRIOS COM OS DIRETORES DAS ESCOLAS

- 1) Formação
- 2) Tempo de Serviço no Magistério Público Estadual
- 3) Tempo na direção da escola durante os Dois Mandatos do Governo Lerner
- 4) Linhas de ação que nortearam as políticas educacionais durante seu período na direção da escola/colégio
- 5) O que significa educação de qualidade?
- 6) Quais são as principais funções da educação escolarizada?
- 7) Entre 1995 e 2002 a educação na rede estadual do Paraná passou por significativas mudanças. Quanto aos programas abaixo descreva suas atuações na escola:
 - 7.1. PQE
 - 7.2. PROEM
- 8) A formação continuada desenvolvida pela Universidade do Professor em Faxinal do Céu, realizou um grande número de seminários envolvendo os educadores da rede pública do Estado. O que isso representou para a escola/colégio?
- 9) A formação continuada desenvolvida na Universidade do Professor – Faxinal do Céu, influenciou o trabalho docente? Como?
- 10) A gestão escolar esteve entre as preocupações centrais nas políticas educacionais entre 1995 e 2002. Considerando todo o contexto desenvolvido em função da gestão, aponte: os enfoques e atribuições que a gestão escolar assumiu.
- 11) Entre 1995 e 2002, foram instituídas várias formas de avaliação, isso foi importante para a escola/colégio? Porquê?
- 12) Quais as concepções de cidadania presentes na escola hoje?
- 13) Considerando os programas, projetos desenvolvidos entre os 1995 e 2002, avalie sua Escola/Colégio quanto:
 - 13.1. O trabalho da comunidade escolar (gestão, conselho escolar, APM, equipe pedagógica, professores, funcionários, amigos da escola, voluntários, parcerias):
 - 13.2. A estrutura física e material:
 - 13.3. As verbas:

ANEXO VII

ROTEIRO DAS ENTREVISTAS NA SECRETARIA DE ASSUNTOS SOCIAIS DA APP/SINDICATO

QUESTÕES DE GÊNERO E A APP/SINDICATO

- 1) Desde quando a APP/Sindicato desenvolve trabalhos referentes a questões de gênero?
- 2) O que levou a APP/Sindicato a desenvolver tais trabalhos?
- 3) Como a APP/Sindicato trabalha com as questões de gênero? Quais as prioridades?
- 4) Quais os principais movimentos, atividades, práticas, que a APP/Sindicato tem desenvolvido? Como é a participação dos docentes?
- 5) Quais os principais conflitos que estão presentes nos trabalhos que envolvem gênero dentro do sindicalismo docente?

QUESTÕES REFERENTES A ETNIAS E RAÇAS

- 6) Desde quando a APP/Sindicato desenvolve trabalhos referentes a questões étnicas e raciais?
- 7) O que levou a APP/Sindicato a desenvolver tais trabalhos?
- 8) Como a APP/Sindicato trabalha com as questões étnicas e raciais? Quais as prioridades?
- 9) Quais os principais movimentos, atividades, práticas, que a APP/Sindicato tem desenvolvido? Como é a participação dos docentes?
- 10) Quais os principais conflitos que estão presentes nos trabalhos que envolvem etnias e raças dentro do sindicalismo docente?

QUESTÕES REFERENTES AO MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA

- 11) Desde quando a APP/Sindicato desenvolve trabalhos relacionados ao MST?
- 12) O que levou a APP/Sindicato a desenvolver tais trabalhos?
- 13) Como a APP/Sindicato trabalha com o MST? Quais as prioridades?
- 14) Quais os principais movimentos, atividades, práticas, que a APP/Sindicato tem desenvolvido? Como é a participação dos docentes?
- 15) Quais os principais conflitos que estão presentes nos trabalhos que envolvem o MST dentro do sindicalismo docente?

QUESTÕES REFERENTES A PESSOAS PORTADORAS DE NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS

- 16) Desde quando a APP/Sindicato desenvolve trabalhos/atividades relacionados a Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais?
- 17) O que levou a APP/Sindicato a desenvolver tais trabalhos?
- 18) Como a APP/Sindicato trabalha com as questões referentes às Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais? Quais as prioridades?
- 19) Quais os principais movimentos, atividades, práticas, que a APP/Sindicato tem desenvolvido? Como é a participação dos docentes?
- 20) Quais os principais conflitos que estão presentes nos trabalhos que envolvem Pessoas Portadoras de Necessidades Educativas Especiais dentro do sindicalismo docente?

QUESTÕES REFERENTES A ESTUDANTES

- 21) Desde quando a APP/Sindicato desenvolve trabalhos/atividades relacionados a estudantes?
- 22) O que levou a APP/Sindicato a desenvolver tais trabalhos?
- 23) Como a APP/Sindicato são os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes? Quais as prioridades?
- 24) Quais os principais movimentos, atividades, práticas, que a APP/Sindicato tem desenvolvido com os estudantes? Como é a participação dos docentes?

ANEXO VIII

PLANO DE CARREIRA DO PROFESSOR

LEI COMPLEMENTAR N.º 103/2004

Súmula: Dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, altera a redação da Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976, e dá outras providências.

CAPÍTULO I

DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º. Esta Lei institui e dispõe sobre o Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, nos termos da legislação vigente.

Art. 2º. Integram a Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica os profissionais que exercem atividades de docência e os que oferecem suporte pedagógico direto a tais atividades nos Estabelecimentos de Ensino, nos Núcleos Regionais da Educação, na Secretaria de Estado da Educação e nas unidades a ela vinculadas, incluídas as de direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa, atuando na Educação Básica, nos termos da Lei Complementar no 7, de 22 de dezembro de 1976, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Estado do Paraná.

CAPÍTULO II

DOS PRINCÍPIOS E GARANTIAS

Art. 3º. O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná objetiva o aperfeiçoamento profissional contínuo e a valorização do Professor através de remuneração digna e, por consequência, a melhoria do desempenho e da qualidade dos serviços prestados à população do Estado, baseado nos seguintes princípios e garantias:

I – reconhecimento da importância da carreira pública e de seus agentes;

II – profissionalização, que pressupõe qualificação e aperfeiçoamento profissional, com remuneração digna e condições adequadas de trabalho;

III – formação continuada dos professores;

IV – promoção da educação visando ao pleno desenvolvimento da pessoa e seu preparo para o exercício da cidadania;

V – liberdade de ensinar, aprender, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber, dentro dos ideais de democracia;

VI – gestão democrática do ensino público estadual;

VII – valorização do desempenho, da qualificação e do conhecimento;

VIII – avanço na Carreira, através da promoção nos Níveis e da progressão nas Classes;

IX – gestão democrática das escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, mediante consulta à comunidade escolar para a designação dos diretores de escolas nos termos da lei;

X – existência dos Conselhos Escolares em todas as escolas da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná;

XI – período reservado ao Professor, incluído em sua carga horária, a estudos, planejamento e avaliação do trabalho discente.

CAPÍTULO III DOS CONCEITOS FUNDAMENTAIS

Art. 4º. Para efeito desta Lei entende-se por:

I – CARGO: centro unitário e indivisível de competência e atribuições, criado por lei, com denominação própria, em número certo e remuneração paga pelo Poder Público, provido e exercido por um titular, hierarquicamente localizado na estrutura organizacional do serviço público;

II – CARREIRA: conjunto de Níveis e Classes que definem a evolução funcional e remuneratória do Professor, de acordo com a complexidade de atribuições e grau de responsabilidade;

III – NÍVEL: divisão da Carreira segundo o grau de escolaridade, Titulação ou Certificação no Programa de Desenvolvimento Educacional;

IV – CLASSE: divisão de cada Nível em unidades de progressão funcional;

V – PROFESSOR: servidor público que exerce docência, suporte pedagógico, direção, coordenação, assessoramento, supervisão, orientação, planejamento e pesquisa exercida em Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas;

VI – DOCÊNCIA: atividade de ensino desenvolvida pelo Professor, direcionada ao aprendizado do aluno e consubstanciada na regência de classe;

VII – HORA-AULA: tempo reservado à regência de classe, com a participação efetiva do aluno, realizado em sala de aula ou em outros locais adequados ao processo ensino-aprendizagem;

VIII – HORA-ATIVIDADE: tempo reservado ao Professor em exercício de docência para estudos, avaliação e planejamento, realizado preferencialmente de forma coletiva.

CAPÍTULO IV DA ESTRUTURA DA CARREIRA

Art. 5º. A Carreira de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é integrada pelo cargo único de provimento efetivo de Professor e estruturada em 06 (seis) Níveis, cada um deles composto por 11 (onze) Classes, conforme detalhado no Anexo I – Tabela de Vencimentos, da presente Lei.

§ 1º – Para o exercício do cargo de Professor é exigida a habilitação específica para atuação nos diferentes níveis e modalidades de ensino, obtida em curso de licenciatura, de graduação plena.

§ 2º – Para o exercício do cargo de Professor nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental e na Educação Infantil é admitida a formação de professor em nível médio.

§ 3º – Para o exercício do cargo de Professor na Educação Profissional, durante o estágio probatório, é admitida a formação específica referente ao curso, condicionando-se a sua efetivação no cargo à realização de complementação pedagógica para obtenção de licenciatura plena.

§ 4º - Para o exercício do cargo de Professor nas atividades de coordenação, administração escolar, planejamento, supervisão e orientação educacional é exigida graduação em Pedagogia.

§ 5º - A todos os ocupantes do cargo de Professor é assegurado o direito de exercer as funções de direção escolar, nos termos da lei.

Art. 6º. A Tabela de Vencimentos do Professor é composta por 06 (seis) Níveis denominados Especial I, Especial II, Especial III, Nível I, Nível II e Nível III, aos quais estão associados critérios de Titulação ou Certificação, conforme previsto nesta Lei.

§ 1º – Os valores dos vencimentos dos Níveis Especial III, Especial II e Especial I correspondem a 85% (oitenta e cinco por cento), 75% (setenta e cinco por cento) e 70% (setenta por cento), respectivamente, do valor do vencimento do Nível I, tomado como referência para o presente Plano de Carreira.

§ 2º - O valor do vencimento do Nível II corresponde ao valor do vencimento do Nível I acrescido de 25% (vinte e cinco por cento).

§ 3º - O valor do vencimento do Nível III, Classe 1, corresponde ao valor do vencimento do Nível II, Classe 11, acrescido de 5% (cinco por cento).

§ 4º – Cada um dos Níveis descritos no caput deste artigo é composto por 11 (onze) Classes designadas pelos números 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11, associadas a critérios de avaliação de desempenho e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional.

§ 5º – Em um mesmo Nível haverá uma diferença percentual de 5% (cinco por cento) entre uma Classe e outra, de modo que a Classe 2 de cada Nível corresponda ao valor da Classe 1 acrescido de 5% (cinco por cento), e assim sucessivamente até a Classe 11, que corresponde ao valor da Classe 10 acrescido de 5% (cinco por cento).

CAPÍTULO V

DO PROVIMENTO E DESENVOLVIMENTO NA CARREIRA

SEÇÃO I – DO INGRESSO

Art. 7º. O cargo de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, com descrição estabelecida no Anexo II – Descrição de Cargo, da presente Lei, é acessível aos brasileiros natos ou naturalizados, que preencham os requisitos estabelecidos em lei, com o ingresso no Nível I, Classe 1, da Carreira, mediante concurso público de provas e títulos.

§ 1º – O exercício profissional do titular do cargo de provimento efetivo de Professor será vinculado à área de conhecimento para a qual tenha prestado concurso público, ressalvado o exercício, em caráter excepcional, quando habilitado para o magistério em outra área de conhecimento e indispensável para o atendimento de necessidade de serviço.

§ 2º – As exigências referidas neste artigo deverão estar satisfeitas e apresentadas pelos aprovados no concurso público, sendo desnecessário apresentá-las por ocasião da sua inscrição.

Art. 8º. Em caso de vacância, os cargos de Professor deverão ser supridos por concurso público que terá validade de 02 (dois) anos, podendo ser prorrogado, uma única vez, por igual período.

Art. 9º. É assegurada aos candidatos com deficiência a reserva de 5% (cinco por cento) das vagas oferecidas no concurso público para provimento no cargo de Professor com atribuições compatíveis à deficiência.

SEÇÃO II – DO ESTÁGIO PROBATÓRIO

Art. 10. O estágio probatório é o período de 03 (três) anos de efetivo exercício, a contar da data do seu início, durante o qual o Professor é avaliado para atingir a estabilidade no cargo para o qual foi nomeado.

§ 1º – Durante o estágio probatório aos Professores serão proporcionados meios para sua integração e desenvolvimento de suas potencialidades em relação ao interesse público.

§ 2º – Cabe à Secretaria de Estado da Educação garantir os meios necessários para acompanhamento e avaliação de desempenho dos professores em estágio probatório.

§ 3º – Em caso de reprovação na avaliação, o professor será exonerado, mediante processo administrativo, com garantia de contraditório e ampla defesa.

SEÇÃO III – DA PROMOÇÃO E PROGRESSÃO NA CARREIRA

Art. 11. A promoção na Carreira é a passagem de um Nível para outro, mediante Titulação acadêmica na área da educação, nos termos de resolução específica, ou Certificação obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, previsto nesta Lei, com critérios e formas a serem definidos por lei.

I – Os Níveis Especial I, Especial II e Especial III ficam reservados aos profissionais referidos no artigo 5º, § 2º, desta Lei, que possuam formação em Nível Médio, Licenciatura Curta e Licenciatura Curta com estudos adicionais, respectivamente;

II – Será promovido para o Nível I, na mesma Classe em que se encontra na Carreira, o Professor de Nível Especial que obtiver Licenciatura Plena;

III – Será promovido para o Nível II, na mesma Classe em que se encontram na Carreira, o Professor com Licenciatura Plena que obtiver pós-graduação com carga horária mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, na área da educação, com critérios definidos pela Secretaria de Estado da Educação;

IV – Será promovido para o Nível III, Classe 1, o Professor que estiver no Nível II, Classe 11, e que obtiver Certificação por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, nos termos da lei, para a qual será aproveitada a Titulação obtida em curso de pós-graduação como critério total ou parcial para obtenção da Certificação.

§ 1º – Entende-se por Titulação a Habilitação, a Licenciatura Plena, a Especialização, o Mestrado e o Doutorado, obtidos em curso autorizado e reconhecido pelos órgãos competentes, ou, quando realizados no exterior, devidamente validado por instituição brasileira pública, competente para este fim.

§ 2º – Entende-se por Certificação aquela obtida por meio do Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, previsto nesta Lei, para fins de promoção na Carreira.

§ 3º – As promoções previstas nos incisos I, II e III deste artigo ocorrerão a qualquer tempo, e serão efetivadas mediante requerimento do Professor, devidamente instruído, sendo que, uma vez deferido, a remuneração correspondente será paga retroativamente à data do protocolo.

§ 4º – A promoção prevista no inciso III ocorrerá dentro do programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, com normas de progressão disciplinadas mediante lei específica e remuneração paga a partir da data da Certificação.

§ 5º - A Secretaria de Estado da Educação garantirá ao Professor que ingressar no Nível III a oportunidade de, em 15 (quinze) anos, alcançar a última Classe da Carreira.

Art. 12. Fica assegurada ao Professor, quando inscrito em Programa de Complementação de Formação para obtenção de Licenciatura Plena, a compatibilização do horário de estágio curricular supervisionado obrigatório, na área de educação, com o seu horário de trabalho.

Parágrafo único - Havendo incompatibilidade do horário de estágio curricular supervisionado obrigatório com o seu horário de trabalho, fica assegurado o afastamento do Professor de atribuições, sem prejuízo de seus vencimentos e vantagens de caráter permanente.

Art. 13. Fica assegurado período de afastamento para conclusão dos trabalhos para obtenção de Certificação/Titulação, sem prejuízo funcional e remuneratório, com regulamentação a ser estabelecida em Resolução.

Art. 14. A progressão na Carreira é a passagem do Professor de uma Classe para outra, dentro do mesmo Nível, e ocorrerá mediante a combinação de critérios específicos de avaliação de desempenho, com normas disciplinadas mediante lei, e participação em atividades de formação e/ou qualificação profissional relacionadas à Educação Básica, bem como à formação do Professor e à área de atuação, nos termos de resolução específica.

§ 1º – A primeira progressão ocorrerá após o cumprimento do estágio probatório.

§ 2º – A avaliação de desempenho deve ser compreendida como um processo permanente, em que o professor tenha a oportunidade de analisar a sua prática, percebendo seus pontos positivos e visualizando caminhos para a superação de suas dificuldades, possibilitando, dessa forma, seu crescimento profissional.

§ 3º – A cada interstício de 02 (dois) anos ficam computados até 15 (quinze) pontos para avaliação de desempenho e até 30 (trinta) pontos para atividades de formação e/ou qualificação profissional.

§ 4º – A cada 15 (quinze) pontos acumulados, na forma do parágrafo anterior, o Professor terá garantida a progressão equivalente à (01) uma Classe, podendo avançar até 03 (três) Classes na Carreira, por interstício de 02 (dois) anos.

§ 5º – Os pontos não utilizados em determinada progressão serão aproveitados na progressão subsequente, excetuando-se aqueles obtidos em decorrência da avaliação de desempenho.

§ 6º – Fica estabelecida a data de 1º de outubro para a primeira progressão na Carreira.

Art. 15. A Secretaria de Estado da Educação garantirá os meios para progressão do Professor.

Art. 16. Não poderá ser utilizada a mesma Certificação, Titulação ou comprovante de realização de atividades de formação e/ou qualificação profissional para mais de uma forma de avanço na Carreira, seja por promoção ou progressão.

§ 1º – O professor detentor de dois cargos poderá usar a nova Certificação, Titulação ou comprovante de realização de atividades de formação e/ou qualificação profissional em ambos os cargos.

§ 2º - o Professor detentor dos títulos de mestre ou doutor poderá utiliza-los tanto para promoção ao Nível II como para o Nível III, nos termos da presente Lei.

CAPÍTULO VI

DAS ATIVIDADES DE FORMAÇÃO E QUALIFICAÇÃO PROFISSIONAL

Art. 17. A qualificação profissional, visando à valorização do Professor e à melhoria da qualidade do serviço público, ocorrerá com base no levantamento prévio das necessidades, de acordo com o processo de qualificação profissional da Secretaria de Estado da Educação ou por solicitação dos Professores, atendendo com prioridade a sua integração, atualização e aperfeiçoamento.

Parágrafo único – Ao Professor em estágio probatório fica garantido o desenvolvimento de atividades de integração, com o objetivo de inseri-lo na estrutura e organização dos Sistemas Educacionais e da Administração Pública.

Art. 18. O Professor que comprovar a realização de atividades de formação e/ou qualificação profissional terá direito à progressão na Carreira, nos termos do artigo 14 desta Lei.

Art. 19. Fica assegurada a participação certificada do Professor convocado para atividades de formação e qualificação profissional promovidas ou previamente autorizadas pela Sec de Estado da Educação sem prejuízo funcional e remuneratório.

CAPÍTULO VII

DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL

Art. 20. Fica instituído, no âmbito da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, destinado ao Professor, com objetivo de aprimorar a qualidade da Educação Básica da Rede Pública Estadual, de acordo com as necessidades educacionais e sócio-culturais da Comunidade Escolar.

§ 1º – O Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE será disciplinado mediante lei, que considere a experiência profissional do Professor e os resultados dela obtidos em benefício da educação, e terá início dentro do prazo máximo de 12 (doze) meses, contados a partir da promulgação desta Lei.

§ 2º - Enquanto não for aprovada a lei que disciplinará o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE, este poderá ser implantado por Decreto.

§ 3º - Se o Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE não for implantado no prazo estabelecido no parágrafo primeiro, o Professor que, contados 2 (dois) anos a partir da promulgação desta Lei, estiver no Nível II, Classe 11, e obtiver curso de pós-graduação stricto sensu – mestrado ou doutorado, relacionado à área da educação, será automaticamente promovido para o Nível III, Classe 1, e terá progressão no Nível III a cada interstício de 3 (três) anos, nos termos e condições estabelecidos nesta Lei.

Art. 21. O Professor que obtiver Certificação em decorrência da participação no Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE terá direito à promoção para o Nível III, Classe 1, da Carreira e progressão nos termos da lei específica.

CAPÍTULO VIII

DA REMUNERAÇÃO

SEÇÃO I – DO PLANO DE VENCIMENTOS

Art. 22. Remuneração é a retribuição pecuniária pelo exercício do cargo de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, que compreende o vencimento, valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, acrescido das gratificações previstas nesta Lei.

§1º - Integram o vencimento o adicional por tempo de serviço e os valores percebidos pelo Professor em decorrência de aulas ou serviços extraordinários, conforme estabelecido nesta Lei.

§ 2º - Sobre o montante da remuneração incidirá contribuição previdenciária mensal, para efeitos de recebimento de proventos de aposentadoria.

§ 3º - Para o cálculo dos proventos de aposentadoria, no que se refere às gratificações, aulas e serviços extraordinários, será considerada a média das contribuições.

Art. 23. O Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná perceberá seu vencimento de acordo com o Anexo I – Tabela de Vencimentos, desta Lei.

Art. 24. Os proventos dos Professores Aposentados serão revistos na mesma proporção e data sempre que se modificar a remuneração dos Professores em atividade, sendo também estendidos aos Aposentados quaisquer benefícios ou vantagens posteriormente concedidos aos Professores em atividade, inclusive quando decorrentes da transformação ou reclassificação do cargo ou função em que se deu a aposentadoria.

SEÇÃO II – DO ADICIONAL POR TEMPO DE SERVIÇO

Art. 25. O Professor perceberá adicional por tempo de serviço, equivalente a um aumento periódico consecutivo, calculado da seguinte forma:

I - 5% (cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 05 (cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná.

II – 10% (dez por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 10 (dez) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná

III – 15% (quinze por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 15 (quinze) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná

IV – 20% (vinte por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 20 (vinte) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná

V – 25% (vinte e cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 25 (vinte e cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná

VI – 30% (trinta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 31 (trinta e um) anos de serviço público efetivo , em exercício, prestado ao Estado do Paraná

VII – 35% (trinta e cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 32 (trinta e dois) anos de serviço público efetivo , em exercício, prestado ao Estado do Paraná

VIII – 40% (quarenta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 33 (trinta e três) anos de serviço público efetivo , em exercício, prestado ao Estado do Paraná

IX – 45% (quarenta e cinco por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 34 (trinta e quatro) anos de serviço público efetivo , em exercício, prestado ao Estado do Paraná

X – 50% (cinquenta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao completar 35 (trinta e cinco) anos de serviço público efetivo , em exercício, prestado ao Estado do Paraná

Parágrafo único – Os adicionais previstos nos incisos VI, VII, VIII, IX e X deste artigo serão percebidos pela Professora a partir de 25 (vinte e cinco) anos de serviço público efetivo, em exercício, prestado ao Estado do Paraná, por ano excedente.

SEÇÃO III – DO AUXÍLIO TRANSPORTE

Art. 26. Os Professores em exercício nos Estabelecimentos de Ensino, Núcleos Regionais da Educação, Secretaria de Estado da Educação e unidades a ela vinculadas receberão auxílio transporte correspondente no mínimo a 24% (vinte e quatro por cento) sobre o vencimento do Nível I, Classe 5, da Carreira, com incidência para todos os efeitos legais, proporcional à jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais.

§ 1º – O percentual estabelecido no caput deste artigo poderá ser ajustado mediante Decreto.

§ 2º - O aumento da carga horária do Professor implicará o correspondente pagamento auxílio transporte, na mesma proporção estabelecida no caput deste artigo.

SEÇÃO IV – DAS GRATIFICAÇÕES

Art. 27. Serão concedidas gratificações proporcionais à jornada de trabalho de 20 (vinte) horas semanais, de acordo com as condições especificadas a seguir:

I – Gratificação de 20% (vinte por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao Professor, segundo a carga horária, para o exercício no período noturno, compreendido a partir das 18 (dezoito) horas;

II – Gratificação de 50% (cinquenta por cento) sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira, ao Professor com habilitação específica na área de Educação Especial, quando no exercício de docência e atendimento pedagógico especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais.

III – Gratificação de 50% (cinquenta por cento) sobre o vencimento inicial da Carreira do Professor, correspondente ao Nível I, Classe 1, para o exercício da função de Diretor de Estabelecimento de Ensino.

Parágrafo único - O Professor em exercício da função de Diretor Auxiliar de Estabelecimento de Ensino perceberá gratificação equivalente a 90% (noventa por cento) da gratificação percebida pelo Professor em exercício da função de Diretor.

Art. 28. As gratificações previstas nesta Lei poderão ser percebidas de forma cumulativa, exceto a gratificação prevista no inciso II do art. anterior, a qual não poderá ser percebida cumulativamente com as demais gratificações.

CAPÍTULO IX DO REGIME DE TRABALHO E DAS FÉRIAS

Art. 29. O regime de trabalho do Professor será de 20 (vinte) ou 40 (quarenta) horas semanais, por cargo.

§ 1º - O regime de trabalho do Professor que ministrar aulas nas disciplinas de ensino profissional poderá ser de 10 (dez) horas semanais, com vencimento equivalente à metade do vencimento do Professor com regime de trabalho de 20 (vinte) horas semanais.

§ 2º – Poderá haver alteração de regime de trabalho de 10 (dez) para 20 (vinte) e de 20 (vinte) para 40 (quarenta) horas semanais, por cargo, até o limite máximo de 40 (quarenta) horas semanais, ou o inverso, por acordo que contemple o interesse da Educação, definido pela Secretaria de Estado da Educação, e a opção do Professor, mediante adequação proporcional de seu vencimento à carga horária trabalhada.

§ 3º – O professor com regime de trabalho de 10 (dez) ou 20 (vinte) horas semanais poderá prestar serviço ou ministrar aula extraordinária, até o limite máximo de 40 (quarenta) horas semanais, percebendo, para tanto, remuneração proporcional à carga horária trabalhada, sobre o valor correspondente ao Nível e à Classe em que se encontra na Carreira.

Art. 30. A hora-aula do Professor em exercício de docência será de até cinquenta minutos, assegurado ao aluno o mínimo de oitocentas horas anuais, nos termos da lei.

Art. 31. É garantida a hora-atividade para o Professor em exercício de docência, correspondente a 20% (vinte por cento) da carga horária do seu regime de trabalho.

Parágrafo único – A hora-atividade deverá ser cumprida na escola, podendo ser cumprida fora da escola, excepcionalmente, em atividades autorizadas pela Secretaria de Estado da Educação, desenvolvidas no interesse da educação pública.

Art. 32. As férias do Professor serão de 30 (trinta) dias consecutivos, segundo o calendário escolar elaborado de acordo com as normas previstas em lei.

Parágrafo único – Os Professores em exercício nos Estabelecimentos de Ensino terão d além das férias previstas no caput deste artigo, a um recesso remunerado de 30 (trinta) dias condicionado ao cumprimento do calendário escolar, composto de 200 (duzentos) dias letivos e 10 (dez) dias destinados a atividades de formação continuada.

CAPÍTULO X

DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, TRANSITÓRIAS E FINAIS

SEÇÃO I – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 33. Os cargos de Professor e Especialista de Educação, que compõem o Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, ficam transformados em cargos de Professor, sendo que os ocupantes dos referidos cargos ficam enquadrados no presente Plano de Carreira do Professor, obedecidos os critérios estabelecidos nesta Lei.

Art. 34. Ficam criados mais 24 (vinte e quatro) mil cargos de Professor para compor a Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, a serem oportunamente preenchidos, mediante aprovação em concurso público de provas e títulos.

Art. 35. Será constituída comissão pelos Secretários de Estado da Educação e da Administração e Previdência para proceder e acompanhar o processo de enquadramento.

Parágrafo único – O servidor que se sentir prejudicado poderá requerer reavaliação à comissão que, no caso de indeferimento, remeterá ao Secretário de Estado da Administração e Previdência, em grau de recurso.

Art. 36. Os servidores do Quadro de Pessoal Permanente do Magistério Público Estadual, regidos pela Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976, ficam enquadrados no presente Plano de Carreira do Professor, no Nível correspondente à sua titulação, da seguinte forma:

I – Ficam enquadrados no Nível Especial I os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PC3, do Quadro Próprio do Magistério;

II – Ficam enquadrados no Nível Especial II os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PD4, do Quadro Próprio do Magistério;

III – Ficam enquadrados no Nível Especial III os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PE5, do Quadro Próprio do Magistério;

IV – Ficam enquadrados no Nível I os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PF6, do Quadro Próprio do Magistério;

V – Ficam enquadrados no Nível II os atuais ocupantes de cargo de professor e especialista de educação – PG7, do Quadro Próprio do Magistério.

Parágrafo único – O enquadramento do Professor nas respectivas Classes em que se encontram será feito na forma do Anexo III – Tabela de Enquadramento, desta Lei.

Art. 37. Os Professores e Especialistas de Educação Aposentados oriundos do Quadro Próprio do Magistério ficam igualmente enquadrados no presente Plano de Carreira, na matriz de vencimentos que corresponda à sua habilitação/titulação obtida anteriormente à sua aposentadoria, na Classe em que se encontrava quando a obteve.

Art. 38. Aos Professores amparados pela Lei nº 10.219/92 e aos pertencentes ao Quadro Único de Pessoal do Poder Executivo, uma vez atendidos os requisitos da Lei Complementar nº 75/95, fica assegurado o enquadramento no presente Plano de Carreira, nos termos da lei.

Art. 39. Ficam considerados em extinção, permanecendo com as mesmas nomenclaturas, os cargos de Orientador Educacional, Supervisor Educacional, Administrador Escolar na medida em que vagarem, assegurando-se tratamento igual ao que é oferecido ao Professor, inclusive o direito ao desenvolvimento na carreira, para aqueles que se encontram em exercício.

Art. 40. Os Professores e Especialistas de Educação que se encontrarem, à época de implantação do presente Plano de Carreira do Professor, em licença sem vencimentos, trato de interesse particular, serão enquadrados por ocasião da reassunção, nos termos desta Lei.

Art. 41. O enquadramento não ensejará redução de vencimentos.

Art. 42. Ao ocupante do cargo de Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná é assegurada, nos termos da Constituição Federal, a liberdade de associação sindical, com os direitos e garantias a ela inerentes.

Art. 43. Fica assegurado ao Professor em disponibilidade funcional para desempenho de mandato eletivo em sindicato ou associação de classe o direito de promoção e progressão na Carreira, e retorno à lotação de origem.

SEÇÃO II – DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 44. Para garantir os direitos previstos nesta Lei, cuja eficácia dependa de regulamentação ou de disciplina legal, aplicam-se às normas regulamentares vigentes.

Art. 45. Para efeitos de promoção e progressão na Carreira, ficam resguardadas as situações contempladas pela Lei Complementar nº 100/2003.

SEÇÃO III – DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 46. O Plano de Carreira do Professor da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná será implantado de acordo com as normas estabelecidas nesta Lei, revogando-se os artigos 10, 11, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 56, 61, 71, 72, 76, da Lei Complementar nº 7, de 22 de dezembro de 1976, a Lei Complementar nº 13, de 23 de dezembro de 1981, o artigo 1º, da Lei Complementar nº 16, de 8 de julho de 1982, a Lei Complementar nº 31, de 11 de dezembro de 1986, o artigo 1º, da Lei Complementar nº 33, de 11 de dezembro de 1986, e o caput do artigo 1º, da Lei Complementar nº 34, de 11 de dezembro de 1986.

Art. 47. Esta Lei entrará em vigor na data de sua publicação, produzindo efeitos, inclusive financeiros, a partir de fevereiro de 2004. (VETADO)
Sala de Reunião das Comissões, 03 de março de 2004.

*DEP. HERMES FONSECA DEP. ELTON WELTER
PRESIDENTE RELATOR*

OBS: Publicado no Diário Oficial do dia 15/03/04

ANEXO IX

**TABELA DE VENCIMENTOS DO NOVO PLANO DE CARREIRA
CARGO: PROFESSOR – JORNADA DE 20 HORAS**

	Inicial (Classe 1)	Final (Classe 11)
Magistério	Nível Especial I: R\$ 360,50	R\$ 587,22
Licenciatura Curta	Nível Especial II: R\$ 386,25	R\$ 629,16
Licenciatura Curta mais adicionais	Nível Especial III: R\$ 437,75	R\$ 713,05
Licenciatura Plena	Nível I: R\$ 515	R\$ 838,88
Especialização	Nível II: R\$ 643,75	R\$ 1.048,60
PDE	*Nível III: R\$ 1.101,03	* R\$ 1.793,46

* Novo nível ligado ao Plano de Desenvolvimento Educacional: Mestrado/Doutorado

ANEXO X

PDDE
PROGRAMA DINHEIRO DIRETO NA ESCOLA

O valor transferido a cada escola é determinado com base no número de alunos matriculados no Ensino Fundamental ou na Educação Especial, em cada estabelecimento de ensino, de acordo com as seguintes tabelas:

VALOR ANUAL POR ESCOLA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL

NÚMERO DE ALUNOS POR ESCOLA	VALOR ANUAL POR ESCOLA R\$					
	REGIÃO N, NE e CO(*)			REGIÃO S, SE e DF		
	CUSTEIO	CAPITAL	TOTAL	CUSTEIO	CAPITAL	TOTAL
De 21 a 50	600	-	600	500	-	500
De 51 a 100	1.300	-	1.300	1.100	-	1.100
De 101 a 250	2.300	400	2.700	1.500	300	1.800
De 251 a 500	3.200	700	3.900	2.200	500	2.700
De 501 a 750	5.300	1.000	6.300	3.700	800	4.500
De 751 a 1.000	7.500	1.400	8.900	5.200	1.000	6.200
De 1.001 a 1.500	8.600	1.700	10.300	7.000	1.200	8.200
De 1.501 a 2.000	12.00	2.400	14.400	8.000	2.000	10.000
Mais de 2.000	16.00	3.000	19.000	12.000	2.500	14.500

ANEXO XI

VALORES DO FUNDO ROTATIVO

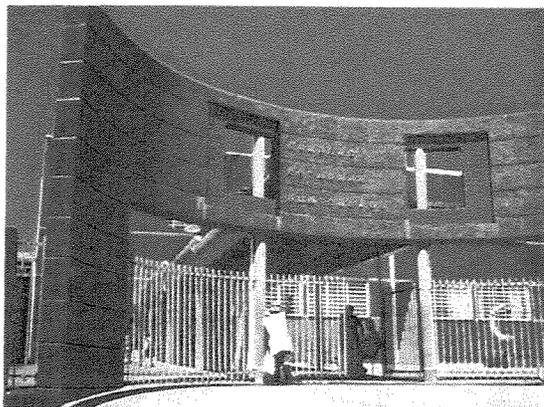
São 10 (dez) parcelas liberadas anualmente de fevereiro a dezembro.

Desde a implantação do Programa em 1992, foi somente a partir de 2002 que passaram a ser adotados novos critérios de distribuição de recursos, sendo:

- Valor linear de R\$ 200,00 por Estabelecimento de Ensino;
- Escolas acima de 1000 alunos, deixam de receber o valor linear, exceto as Escolas que ofertam somente o Ensino Fundamental;
- As Escolas que ofertam o Ensino Fundamental, recebem o valor linear, mais valor per capita aluno;
- As Escolas que ofertam Ensino Fundamental e Médio, recebem o valor linear, mais valor per capita sobre o número de alunos do Ensino Fundamental e 2 (duas) vezes o valor per capita sobre o número de alunos do Ensino Médio;
- As Escolas que funcionam em 4 (quatro) turnos, recebem o valor linear, mais 20% sobre o valor per capita;
- As Escolas Associadas, recebem o valor linear, mais 20% sobre o valor per capita;
- Os CEEBJA/NAES, recebem o valor linear, mais o valor per capita equivalente a 30% sobre o número de alunos matriculados (o valor a ser liberado não poderá ser superior a 3.000 alunos).

ANEXO XII**COLÉGIO A E B**

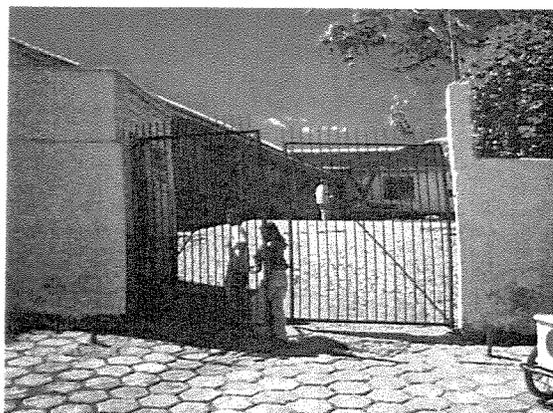
(Situados no mesmo Município, que oferecem os mesmos níveis de ensino e possuem entre 1500 e 2000 alunos)

COLÉGIO A

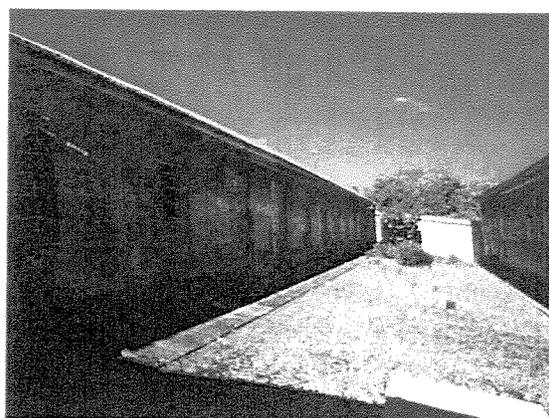
Fonte: pesquisa - Ivania Marini Piton



Fonte: pesquisa - Ivania Marini Piton

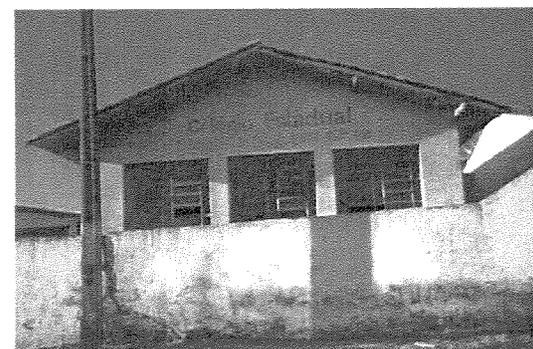
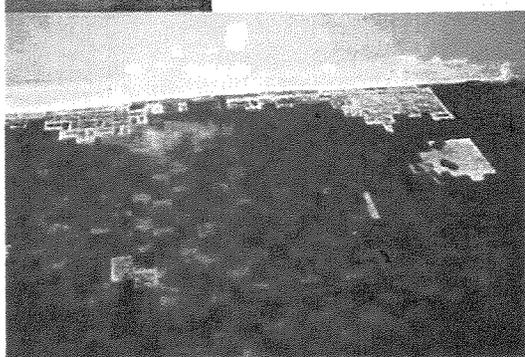
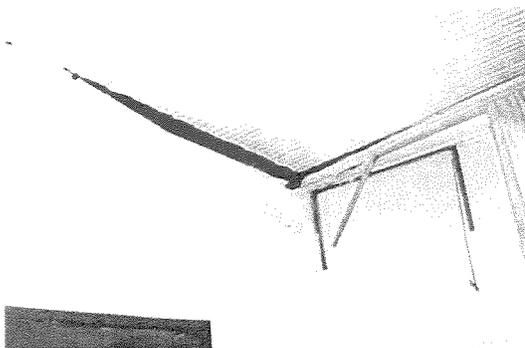
COLÉGIO B

Fonte: pesquisa - Ivania Marini Piton



Fonte: pesquisa - Ivania Marini Piton

ANEXO XIII HERANÇA DO DESCASO



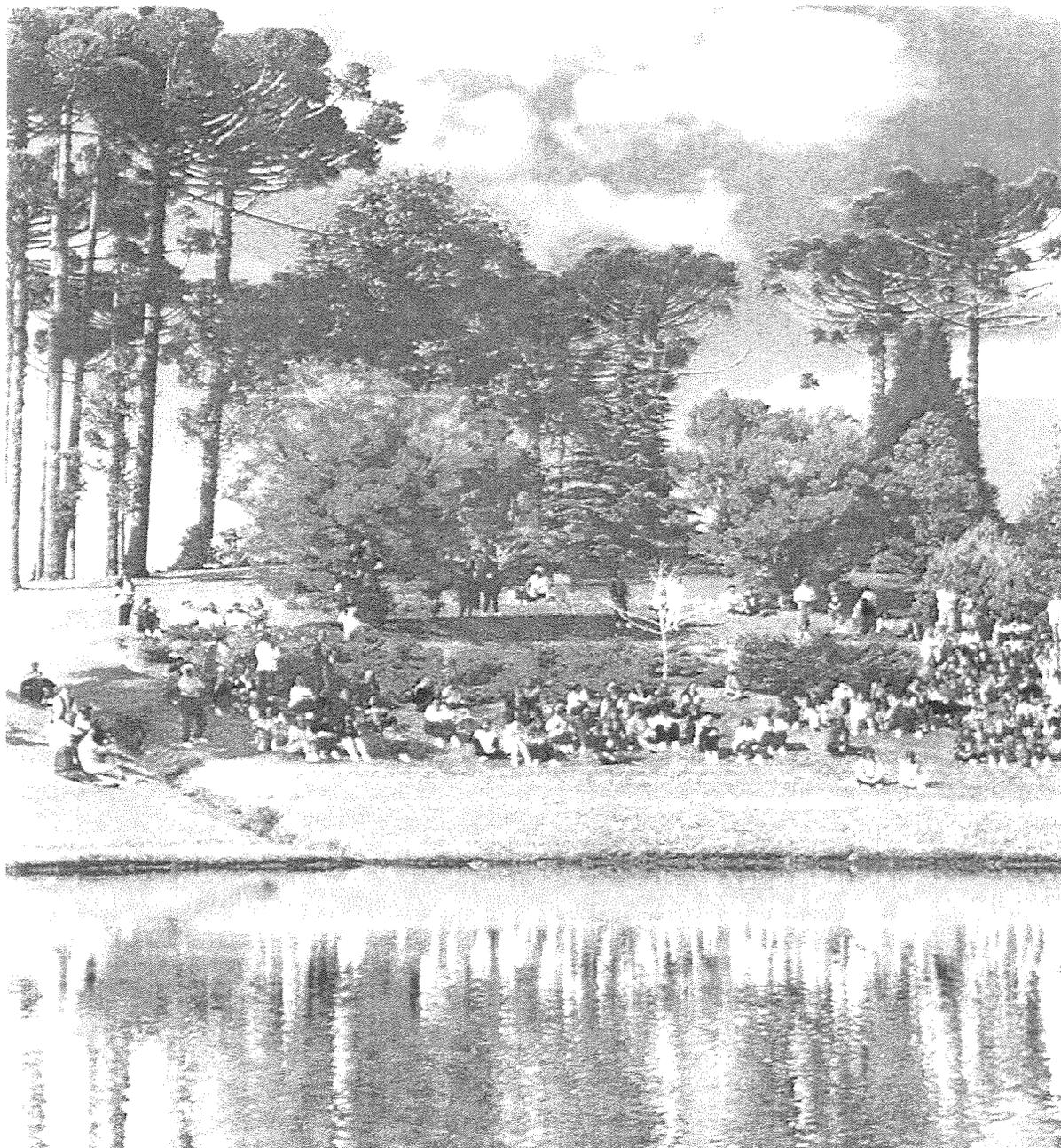
FONTE: www.pr.gov.br/fundepar/bancodemidias/horadodescaso

ANEXO XIV FAXINAL DO CÉU



FONTE: www.rubensportugal.com.br

ANEXO XV
PASSEIO NO HORTO FLORESTAL EM FAXINAL DO CEU



FONTE: PARANÁ (2002d)

ANEXO XVI DIFICULDADES PARA A INCLUSÃO DE PPNEEs

(BANHEIRO EM PRESSÃO - 51 ALUNO P
NECESSITANDO ADEQUAÇÃO PARA O FAZENDO



PORTA DA SALA DE AULA
ALUNO TENTANDO ENTRAR

HURTA DA SALA DE AULA
ALUNO TENTANDO ENTRAR



PORTA DO BANHEIRO
ALUNO TENTANDO ENTRAR



PÁTIO
DIFICULDADE DO ALUNO
EM LOCOMOVER-SE

PORTA DO BANHEIRO
ALUNO TENTANDO ENTRAR



PÁTIO
DIFICULDADE DO ALUNO
EM LOCOMOVER-SE



ANEXO XVII MOBILIZAÇÕES



FONTE: www.app.com.br



FONTE: APP/Sindicato, 2002

FONTE: APP/Sindicato, 2002



FONTE: APP/Sindicato, 2002

ANEXO XVIII COLETIVOS



Seminário de Gênero e Raça do dia 09/03/2002



Marcha das Mulheres em 08/03/2002



Manifestação das mulheres em frente ao Palácio

FONTE: APP/Sindicato. 2002