

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
ELISANE FANK DE PAIVA

A CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO
ESTADO DO PARANÁ (GESTÃO 2003-2006):

AVANÇOS E LIMITES DA POLÍTICA EDUCACIONAL NAS CONTRADIÇÕES DO
ESTADO CONTEMPORÂNEO

CURITIBA
2007

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
ELISANE FANK DE PAIVA

A CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO
ESTADO DO PARANÁ (GESTÃO 2003-2006):

AVANÇOS E LIMITES DA POLÍTICA EDUCACIONAL NAS CONTRADIÇÕES DO
ESTADO CONTEMPORÂNEO

Dissertação apresentada como requisito
parcial à obtenção do grau de Mestre em
Educação. Área de Educação e Trabalho.
Linha de Pesquisa em Políticas Públicas e
Gestão da Educação pela Universidade
Federal do Paraná. Setor de Educação.
Programa de Pós Graduação em Educação

Orientadora: Prof^a Dr^a Taís Moura Tavares

CURITIBA

2007

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DO CAMPUS REBOUÇAS

Fank, Elisane.

A construção das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio no estado do Paraná (gestão 2003-2006) : avanços e limites da política educacional nas contradições do Estado contemporâneo / Elisane Fank – Curitiba, 2007.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação.
Orientadora: Profª Drª Tais Moura Tavares

1. Educação – Estudo e ensino. 2. Currículo escolar – Estudo e ensino (Ensino médio). 3. Educação e Estado. 4. Ensino médio – Currículos. 5. Diretrizes curriculares – Educação. I. Universidade Federal do Paraná. II. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

Bibliotecária: Maria Teresa Alves Gonzati CRB-9/1584



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PARECER

Defesa de Dissertação de **ELISANE FANK DE PAIVA** para obtenção do Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO. As abaixo-assinadas: DRª TAÍS MOURA TAVARES, DRª ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ e DRª MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES argüíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Dissertação: **"A CONSTRUÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES DO ENSINO MÉDIO NO ESTADO DO PARANÁ (GESTÃO 2003-2006): AVANÇOS E LIMITES DA POLÍTICA EDUCACIONAL NAS CONTRADIÇÕES DO ESTADO CONTEMPORÂNEO"**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de MESTRE EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DRª TAÍS MOURA TAVARES	<i>Taís Moura</i>	<i>aprovada</i>
DRª ELIANE CLEIDE DA SILVA CZERNISZ	<i>Eliane Cleide</i>	<i>aprovada</i>
DRª MARIA DATIVA DE SALLES GONÇALVES	<i>Maria Dativa</i>	<i>aprovada</i>

Curitiba, 31 de agosto de 2007


Profª Drª Tânia Maria Balbich-Faria

Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Dedico a todos aqueles que acreditam na educação pública como um projeto, sobretudo, coletivo e social, que objetive uma “outra escola” e uma “outra sociedade”; um espaço que vai para muito além dos projetos pessoais e individuais.

Àqueles que vivem e viveram, até o fim, pelo outro e por “outro mundo”; mais justo e igualitário para todos e para nossos filhos; em especial ao meu saudoso pai.

Àqueles por quem sonho este mundo melhor: as razões das minhas lutas – Luisa, Felipe e Juliana.

AGRADECIMENTOS

Em especial, agradeço à amiga e orientadora professora Dr^a Taís Moura Tavares, pela sua confiança e cumplicidade em “muitos sentidos” e em todos os momentos. À querida e sempre professora Dr^a Maria Dativa de Salles Gonçalves, às orientações da professora Dr^a Rose Meri Trojan e ao carinho e presteza da professora Eliane Cleide.

Às amigas, companheiras de “luta” que estiveram junto comigo nesta caminhada: Laureci Schmidt, Cristina Cardoso, Valéria Arias, e todas as colegas e amigas pedagogas do NREC.

Ao colega e amigo Sergio Aguilar, pelas conversas e pelo apoio. À sempre amiga Inge Renate Suhr, que me ajudou muito nesta e em muitas outras caminhadas.

À querida professora Sheila Marize Toledo pela amizade e apoio.

A todos os colegas do Departamento do Ensino Médio da SEED (2010), que foram muito prestativos em me conceder entrevistas e pacientes em me ouvir.

À SEED (gestão 2004 - 2010) que, pelo seu conteúdo democrático, permite que as reflexões em torno de suas políticas possibilitem os avanços necessários à educação pública paranaense e, neste sentido, agradeço à professora Dr^a Yvelise de Souza Arco Verde, pelo espaço que me concedeu como pesquisadora e educadora.

Hoje e sempre, agradeço à amiga e irmã Gisa Florêncio pela amizade e parceria inquestionável.

Aos meus filhotes, por quem vivo, sonho e tenho na educação, o sentido da vida!

Quem ainda está vivo não diga: nunca

O que é seguro não é seguro

*As coisas não continuarão a ser como são Depois de
falarem os dominantes*

Falarão os dominados

Quem, pois ousa dizer; nunca [...]

O que é esmagado que se levante!

O quem sabe ao que se chegou, que haja o que o retenha.

E nunca será: ainda

*Porque os vencidos de hoje serão os vencedores de
amanhã.*

Bertold Brecht

RESUMO

Este estudo tem por objetivo analisar a construção das Orientações Curriculares do Ensino Médio no Estado do Paraná, no período entre 2003 a 2006. Busca-se compreender a relação existente entre o método utilizado pela Secretaria da Educação para a construção das chamadas “Diretrizes Curriculares Estaduais” e o conteúdo da reforma em curso. Para tanto, a partir da definição do Estado, caracterizado por movimentos contraditórios no interior do capitalismo contemporâneo, procede-se à análise das políticas curriculares estaduais (mais especificamente das duas últimas: gestões Lerner e Requião), compreendidas no contexto da “condição pós-moderna”. Por meio deste recorte, este trabalho analisa as ações do Departamento do Ensino Médio da gestão de 2003-2006, a qual voltou-se à reforma curricular com o objetivo de fazer o enfrentamento à Pedagogia de competências, propugnada pelo PROEM entre 1997 e 2000, e à histórica dualidade estrutural do Ensino Médio. Em contrapartida aos processos prescritivos de reforma curricular, engendrados pela “gestão Lerner”, a Secretaria do Estado da Educação na gestão do governador Roberto Requião (2003-2006), propôs a construção coletiva e a formação continuada como métodos de formulação das novas “Diretrizes Curriculares” as quais pudessem se contrapor à *pedagogia de competências*. Tais políticas se materializaram na necessidade de promover a adesão e a legitimidade por parte dos professores, os quais passariam a se constituir em *sujeitos epistêmicos* do processo. Esta análise, portanto, indica que o conteúdo destas diretrizes, pela natureza de sua construção, constituiu-se em um hibridismo de concepções críticas, pós-críticas e pós-estruturalistas – marcadamente um conteúdo situado nas contradições do pós-modernismo, que resulta em avanços e limites no interior das políticas do Estado. O que este estudo também permite inferir é que, embora este processo tome o Currículo Básico do Estado do Paraná de 1990 como ponto de partida para uma reforma curricular dita “crítica”, houve, contraditoriamente, um processo de descontinuidade da orientação deste documento, da concepção que o sustenta (a pedagogia histórico-crítica) e de sua matriz epistemológica: o Materialismo Histórico-dialético.

Palavras-chave: Diretrizes Curriculares Estaduais; condição pós-moderna; construção coletiva; hibridismo; política de adesão e legitimidade.

ABSTRACT

The aim of this study is to analyze the construction of the High School Curriculum Guidelines in the state of Paraná, between 2003 and 2006. It seeks to understand the relationship between the method used by the Department of Education to construct the so-called “State Curriculum Guidelines” and the content of the reform underway. To that end, based on the definition of the state, characterized by contradictory movements within contemporary capitalism, the study analyzes state curriculum policies (more specifically the last two: Lerner and Requião administrations), understood in the context of the “post-modern condition”. Through this approach, this paper analyzes the actions of the High School Department during the 2003-2006 administration, which focused on curricular reform with the aim of confronting the pedagogy of competencies. This pedagogy was defined by PROEM between 1997 and 2000 and reflected the historical structural duality of secondary education. In contrast to the prescriptive curriculum reform processes implemented during the “Lerner administration”, the State Department of Education under Governor Roberto Requião (2003-2006) proposed collective construction and continuing education as methods for formulating the new “Curriculum Guidelines”, with the aim of opposing the pedagogy of competencies. These policies materialized in the need to promote adherence and legitimacy from teachers, who would become the epistemic subjects of the process. This analysis indicates that the content of these guidelines, due to the nature of their construction, was a hybrid of critical, post-critical and post-structuralist conceptions –situated within the contradictions of post-modernism, which resulted in both advances and limitations within state policies. What this study also allows us to infer is that, although this process uses the 1990 Basic Curriculum of the State of Paraná as the starting point for a so-called “critical” curriculum reform, there was, paradoxically a discontinuity with the orientation of this document, the concept that underpins it (historical-critical pedagogy), and its epistemological foundation–Historical Dialectical Materialism.

Keywords: State Curriculum Guidelines; postmodern condition; collective construction; hybridity; politics of adherence and legitimacy.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	A "CONDIÇÃO PÓS-MODERNA" E O ESTADO: OS "TRAÇOS" DO PÓS-MODERNISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	22
2.1	A “CONDIÇÃO PÓS-MODERNA”: OS “TRAÇOS” DO PÓS-MODERNISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS	35
3	O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO NA DEFINIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ NA DÉCADA DE 1990	45
3.1	A INDUÇÃO FEDERAL À CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS COMO EIXO CURRICULAR NO EM: O NEOLIBERALISMO À BRASILEIRA.....	51
3.2	A IMPLANTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO: A “POLÍTICA DE COMPETÊNCIAS” NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO.....	54
3.3	A POLÍTICA DE COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DO “MUNDO DO TRABALHO”	59
3.4	GESTÃO LERNER: AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO PROEM – AÇÕES DO DESG/DEM	64
4	A REFORMA CURRICULAR NO ESPECTRO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ NA GESTÃO 2003-2006: O PROCESSO.....	84
4.1	O TRABALHO COLETIVO E A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS	88
4.2	O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CENTRALIDADE DAS POLÍTICAS DA ATUAL GESTÃO	97

4.3	A REFORMA CURRICULAR NO ESTADO DO PARANÁ: PRIMEIRAS REFLEXÕES RUMO A UM TRABALHO COLETIVO	101
4.4	O DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO E A CONSTRUÇÃO COLETIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS: O PROCESSO, OS PRINCÍPIOS E AS AÇÕES.....	110
5	A REFORMA CURRICULAR NO ESPECTRO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ NA GESTÃO 2003-2006: O CONTEÚDO	132
5.1	OS DOCUMENTOS, OS CONCEITOS E AS CONCEPÇÕES NAS VOZES DOS TÉCNICOS DO DEM	138
5.2	A (DES)CONTINUIDADE AO CURRÍCULO BÁSICO.....	162
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	174
	AVANÇOS E LIMITES DAS AÇÕES DO DEM NO ESPECTRO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA SEED.....	174
	REFERÊNCIAS	183
	ANEXO 1 – CRONOGRAMA DA CAPACITAÇÃO – DEM – 2005	191
	ANEXO 2 – CRONOGRAMA DE ALGUMAS AÇÕES DO DEM VOLTADAS À CONSTRUÇÃO CURRICULAR	194
	ANEXO 3 – FIGURA UTILIZADA NA DCE DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 2005 PARA ILUSTRAR A IDEIA DE CURRÍCULO COMO DISCURSO “CHARGE DE R. F. OUTEAULT INTITULADA “O PEQUENO CARTEIRO”. ESTA CHARGE FOI ACHADA POR NÓS NO VOLUME TRÊS DO “MIL PLATÔS”, DE DELEUZE E GUATTARI.”	198

1 INTRODUÇÃO

O debate em torno do papel do Ensino Médio não é nada novo. De maneira mais específica, este debate vem se constituindo em torno da fragmentação ou da pulverização deste nível de ensino diante da relação educação e trabalho, bem como conhecimento e atividade produtiva. Em 1986, SAVIANI, em uma entrevista realizada para o MEC, nos chama a atenção para o que ele compreende como “o nó do Segundo Grau”. Tal “nó” se configura na falta de uma definição do papel do Ensino Médio e do emaranhado de funções que ele assume diante da preparação para o trabalho, para o vestibular, para a cidadania e para a profissionalização. Mais de vinte anos depois e este “nó” ainda não está “desatado”, uma vez que ainda não o está nem na “cultura escolar”¹, de certa forma, nem no âmbito das políticas públicas.

O papel e a concepção do Ensino Médio não prescindem de um olhar que vai para além dos aspectos conceituais e curriculares, mas também não os dispensa. KUENZER (2000), no seu livro *Ensino Médio: uma proposta para os que vivem do trabalho*, discute a função do Ensino Médio na compreensão de sua história, do contexto político, social e econômico e – a partir destes condicionantes – da concepção curricular. A autora aponta para o que ela chama de “dualidade estrutural”, o que tem caracterizado, historicamente, as políticas deste nível de ensino. De um lado, temos um ensino médio voltado à preparação para o mercado de trabalho e, de outro lado, para o vestibular, ou seja, de um lado um ensino médio que se constitui em ensino profissional e, do outro, em Educação Geral. Essa *dualização* de funções não está, obviamente, descolada do contexto social e econômico do nosso país e hoje, de maneira mais especial, da realidade mundial. Pelo contrário, responde a ela e a reproduz. Para inúmeros estudiosos, o papel contraditório da escola – que ao mesmo tempo em que emancipa (pelo acesso ao conhecimento), também conserva (por não democratizar devidamente

¹ O termo “cultura escolar” aqui utilizado é emprestado de Forquin (1993. p.167) que o define como “o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos ‘organizados’, ‘normatizados’, ‘rotinizados’, sob os efeitos dos imperativos de didatização, constituem habitualmente o objeto de transmissão deliberada no contexto das escolas”. Isto implica, também, em dizer que algumas questões pedagógicas que envolvem a compreensão e a práticas dos docentes, equipe pedagógica, alunos, direção, ou seja, da escola como um todo, estão mais avançadas que outras por conta do que já se tem ou não amadurecido na cultura escolar.

este conhecimento ou, por vezes reproduzi-lo de maneira a-histórica e acrítica) – vem sendo apontado, no sentido da consolidação da *dualidade estrutural de uma sociedade dividida em classes*. (KUENZER, 2000).

A escola responde à divisão social do trabalho, de um lado formando para o exercício das funções intelectuais (os dirigentes) e, de outro, para o exercício das funções instrumentais (os que executam). De acordo com Kuenzer (2000, p.35), essa

dualidade estrutural tem suas raízes na forma de organização da sociedade, que expressa as relações entre o capital e trabalho; pretender resolvê-las na escola, através de uma nova concepção, ou é ingenuidade ou é má fé.

Embora possa parecer ultrapassado aos olhares mais “*pós-modernos*” analisar a dualidade social e, neste sentido, estrutural do Ensino Médio como decorrência da divisão da sociedade em classes, talvez não haja fato mais atual. Ainda não superamos esta condição, e é neste contexto que as políticas educacionais se pautam, seja para indicar uma tentativa de emancipação ou para continuar reproduzindo a lógica que engendra tal dualidade: a das relações de produção, do mercado de trabalho e do capital.

A este respeito, temos assistido, desde os últimos quatro ou cinco anos da década de 1990, um cenário contraditório diante das propostas dos discursos oficiais nacionais, mais precisamente a partir da implementação das políticas nacionais, as quais, pedagógica e filosoficamente, foram explicitadas em Parâmetros Curriculares Nacionais e legitimadas pelo Parecer CEB n.º 15/98, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. De uma forma bastante ampla, as Diretrizes almejam a superação da dualidade estrutural do Ensino Médio, por meio de uma reforma de ensino que, ao mesmo tempo, possa dar conta da formação para uma cidadania plena, para a formação crítica, para a continuidade dos estudos e, também, para o mercado de trabalho. Ao fazer estes apontamentos, o documento destaca as mudanças no setor produtivo, impulsionadas pela necessidade de reestruturação política do capital (o neoliberalismo), pela globalização econômica e pelo apregoado desenvolvimento tecnológico. Tanto o conceito de “cidadania” como de “mundo do trabalho” são

retomados pelas Diretrizes, em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

A capacidade de aprender e “continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (LDB, 2016, art. 35) passa a ser o fundamento necessário para a preparação do jovem em uma forma particular de cidadania (ligada à ideia de inserção no mundo produtivo e tecnológico) e para o mercado de trabalho.

As Diretrizes, neste sentido, se lançam para um ataque contundente contra os conteúdos de ensino, uma vez que, segundo o documento em questão, eles respondem a uma concepção tradicional, mecanicista e reprodutora de ensino, a qual trata o conhecimento de maneira fragmentada e descontextualizada. Em nome de uma “concepção crítica” de educação, no lugar de ensinar conteúdos, o documento apresenta a proposta “inovadora” de desenvolver competências.

Silva (2003), em sua tese de doutorado, analisa a “dimensão polissêmica deste conceito”, cuja compreensão vai desde o desenvolvimento das capacidades cognitivas, já anunciadas por Piaget, até o “saber fazer” ou o “*savoir faire*” de Perrenoud. O documento nacional, por sua vez, acena para a dimensão utilitarista e pragmática da educação, que coloca, no aprendizado ou no desenvolvimento da capacidade de aprender e de resolver situações-problema, o foco e a bandeira de tal política. O ensino passa a ser secundarizado e marginalizado a favor da aprendizagem (como se fosse possível dissociar ensino de aprendizagem) e o conteúdo clássico, conforme propõe Saviani (1991), é substituído pelo desenvolvimento das competências.

Neste sentido, o documento do MEC, ao analisar o Ensino Médio de formação geral (MEC, Parecer CEB 15/98, 1998, p.32), sugere que:

[...] Não se trata nem de profissionalizar nem de deitar água para fazer mais rala a teoria. Trata-se, isso sim, de ensinar melhor a teoria – **qualquer que seja** – de forma bem ancorada na prática. A ponte entre a teoria e a prática tem que ser construída cuidadosamente e de forma explícita. Para Castro essas pontes implicam em fazer a relação, por exemplo, entre o que se aprendeu na aula de matemática na segunda-feira, com a lição sobre atrito na aula de física da terça

e com a sua observação de um automóvel cantando pneus na tarde da quarta. E conclui afirmando que [...] para a maioria dos alunos, infelizmente, ou a escola o ajuda a fazer estas pontes ou elas permanecerão sem ser feitas, perdendo-se assim a essência **do que é uma boa educação** (Grifo nosso)

Na verdade, o que se tem, no âmbito das políticas públicas nacionais, são reformas que imbuídas de consciência sobre os baixos índices de oferta e baixa qualidade, aparentemente avançam, propondo uma pedagogia que, ideologicamente, quer dar conta dos excluídos, mas, na prática é excludente. A dualidade estrutural da sociedade, historicamente definida e atualmente agravada, marca o limite entre o capital e o trabalho e entre o planejamento e a execução. É neste contexto, que as políticas voltadas para o Ensino Médio – mais especialmente – vêm se configurando.

A função do Ensino Médio, entretanto, deve ser entendida a partir do seu caráter político, econômico e social. KUENZER (2000) ressalta que, uma vez não compreendido seu caráter político, inscrito no âmbito da sociedade de classes, qualquer reforma tem um cunho conservador que limita os problemas do Ensino Médio às questões meramente metodológicas ou funcionais – como se bastasse mudar a pedagogia para eliminar os desníveis de origem estrutural presente em sua historicidade.

De outra forma, na tentativa de buscar um olhar de totalidade sobre os elementos que condicionam as políticas públicas para este nível de ensino, é que este estudo está sendo realizado. Ele tem, portanto, o objetivo de analisar a trajetória das políticas voltadas para o Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação na gestão (2003-2006) durante a primeira fase da gestão do governo Requião, em especial, aquelas que se referem às ações sobre a reforma curricular e a formação dos professores deste nível de ensino.

Os primeiros documentos (PARANÁ, SEED/ SUED, 2004) enviados para as escolas já explicitam a intenção de tais ações ao destacar os retrocessos que a educação sofreu nos anos anteriores em virtude de uma política neoliberal que, segundo a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná – SEED (2004), em documento da Superintendência da Educação – SUED, deixou os professores alijados do processo de construção da reforma curricular. De maneira mais específica, os fundamentos

conceituais e metodológicos da atual gestão foram apresentados na contraposição à concepção de educação pautada no desenvolvimento de competências e habilidades.

Neste sentido, “declara²” como sendo a principal bandeira de sua gestão a “superação” da *política de competências* e a integração dos professores no processo de reformulação curricular pela via da formação continuada.

Com uma política educacional fortemente marcada pela **concepção neoliberal**, que passou a propor para as escolas uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades, as unidades escolares, usando sua recém adquirida autonomia sofreram, ainda na década de 90 e na sequência desta, **um verdadeiro bombardeio de concepções e propostas diferenciadas**, sem muitas vezes estarem preparadas para o desafio de definições curriculares de formação do aluno. (SEED/SUED, 2004, p.1, grifo nosso)³

É também importante ressaltar, a respeito das proposições da SUEd que ao situar o contexto histórico das reformas curriculares no Paraná, a Superintendente menciona que a indefinição das políticas da década de 1990 foram desconfigurando a proposta do Currículo Básico de 1990. Segundo ela, o documento do Currículo Básico aponta como base a concepção Histórico-Crítica, que nasce na prática das escolas paranaenses” (PARANÁ, SEED. SUEd, 2004), mas “com as mudanças de governo e de diretrizes políticas não foi dada continuidade ao processo de formação continuada dos professores nesta concepção indicada, mas, este é o documento que continua em vigor e é a partir dos elementos propostos no Currículo Básico (CB) que a Secretaria está propondo a retomada das discussões curriculares”. (Ibid.) Num outro documento, a Superintendente explica que tal proposta (a do CB) “também sofria de inadequações por ter ficado inalterado durante todos esses anos, contrariando sua característica intrínseca de necessitar de constante atualização em todas as áreas de conhecimento” (SEED/SUEd, 2005, p.2)

² IDEM PARANÁ, SEED. SUEd, 2004.

³ PARANÁ/SEED. Reformulação curricular nas Escolas Públicas do Paraná, 2004. Documento Introdutório Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, escrito pela Superintendente da Educação.

Analisar as políticas, especialmente de reforma curricular, voltadas para o Ensino Médio por meio do Departamento do Ensino Médio – DEM), implica, portanto, em entendê-las dentro de alguns de seus determinantes: 1) as proposições da reforma de 1990 que continham a proposta de competência e habilidades; 2) o processo de implementação das atuais políticas no contexto da reforma curricular da SEED como um todo e, neste sentido, 3) a concepção proposta pela Secretaria (na pessoa da superintendente), a qual, ao passo em que menciona a concepção presente no Currículo Básico, indicando-o como referência (ainda que apontando a necessidade de atualização do mesmo em termos de conteúdo), não apresenta, em nenhum destes documentos iniciais, uma determinada concepção de educação.

Afinal, cabe aqui questionar e investigar:

- ⇒ Qual concepção de Ensino Médio⁴ foi (ou não) definida a partir do Departamento do Ensino Médio, tendo como referencial a tentativa de contraposição à concepção de educação que traz o desenvolvimento de competências na sua matriz epistemológica?
- ⇒ Qual foi o caminho (método) utilizado na proposição destas ações e de que modo método e conteúdo se relacionam ou se redefiniram (ou foram redefinidos) durante a consecução de tais políticas?
- ⇒ Quais saberes, quais conceitos e quais categorias fundamentam as atuais diretrizes que se traduzem em Orientações Curriculares (até o momento do Ensino Médio) para o Estado do Paraná?

E, enfim, com base na explicitação e análise de tais conceitos e concepções defendidas nos textos do DEM e trabalhadas com os professores nos diferentes eventos (cursos, estudos descentralizados e simpósios), cabe perguntar:

⁴ Em 2007, na segunda fase da gestão do governador Roberto Requião e do então Secretário Maurício Requião, o organograma da Secretaria foi modificado. Os Departamentos do Ensino Médio e Fundamental foram integrados no Departamento da Educação Básica. A partir de então, assim como por meio da discussão em torno das questões conceituais que ocorreram entre os técnicos da SEED, mediados pelo Secretário no início de 2006, as diretrizes curriculares do Ensino Médio e Fundamental passaram a ser integradas em Diretrizes Curriculares Estaduais para a Educação Básica.

⇒Quais foram, de fato, os avanços em termos de processo e de conteúdo das propostas educacionais (no que se refere ao Ensino Médio) da gestão 2003-2006 – no contexto da reforma curricular da SEED – em relação à contraposição à “concepção neoliberal” da gestão anterior e em relação ao, então, Currículo Básico do Estado do Paraná de 1990?

Para a realização deste estudo, o primeiro passo dado foi mapear as ações divulgadas e realizadas pelo Departamento de Ensino Médio (DEM), no contexto das proposições da Secretaria Estadual de Educação (SEED), mais especialmente da Superintendência da Educação. Considerando que este estudo começou a ser realizado no quarto ano da gestão (2006), muitos documentos, textos e a versão preliminar das Diretrizes Curriculares Estaduais estavam disponíveis, inclusive na versão *on-line* no Portal *Dia a Dia Educação*⁵. Segundo o discurso anunciado, a construção de outras diretrizes, que pudessem substituir os limites dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), não deixaria o corpo docente alijado de tal participação.

A ausência de um trabalho sistemático com as escolas sobre a base de sua prática [...] garantiu autonomia, mas deixou cada escola e cada professor, com raras exceções, responsável individualmente pela organização de um projeto educacional que em princípio é universal, coletivo. [...] Os números (de disciplinas na parte diversificadas) evidenciam além da fragmentação das propostas, um abandono do professor “à própria sorte” sem se perceber o conjunto ou a totalidade de um projeto educacional de formação dos alunos paranaenses. [...] Por entender o papel do Estado como responsável na condução da política educacional que norteia (essa formação), a Superintendência da Educação propõe uma reformulação curricular com base num processo coletivo de trabalho permeado de discussão e análise da prática educacional [...] (PARANÁ, SEED, SUED, 2004).

Neste sentido, a construção coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais (DCEs) passa a ser a bandeira que, a princípio, figura no discurso anunciado pela SUED. A formação continuada do professor e, concomitantemente, a elaboração das DCEs – pela

⁵ O Portal “dia a dia educação” foi e é uma das principais iniciativas desta gestão; todas as informações, divulgação de programas, projetos e ações da SEED são disponibilizados pela via *on-line*. De modo muito especial, o portal é usado para divulgação de artigos e produções docentes na forma de OACs (objeto de aprendizagem colaborativa).

via da construção coletiva – foram, portanto, as primeiras ações propostas pela Superintendência.

Dentre os textos produzidos pela SEED e pelo próprio DEM foram selecionados os que expressam o objetivo das políticas, o processo de implementação das mesmas (o método), bem como, os referenciais conceituais (o conteúdo) da reforma do Ensino Médio no contexto da Secretaria da Educação.

Foram eles:

1. **Reformulação Curricular no Estado do Paraná – Um trabalho coletivo**
2. **Primeiras Reflexões para a Reformulação Curricular da Educação Básica do Estado do Paraná:** apostila contendo os seguintes documentos: **Reformulação Curricular no Estado do Paraná – Um trabalho coletivo** – Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, **Políticas de currículo – propostas e práticas** Alice Casimiro Lopes, **Princípios Norteadores das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais:** análise crítica - Mônica Ribeiro da Silva, **Algumas Reflexões sobre a Escola e o Conhecimento Escolar** - Antonio Flavio Barbosa Moreira, **Diversidade e Pertinência na Construção Curricular** – Marcos Cordioli (2004).
3. **O Currículo escolar do ensino Médio e suas implicações**, Profª. Drª Cássia Ferri, 2004.
4. **Histórico da Construção Curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná** – DEM, 2005.
5. **O Currículo do Ensino Médio do Paraná em Perspectiva** – DEM, 2005.
6. **A reforma do Ensino Médio:** uma análise crítica – DEM, 2005
7. **Identidade do Ensino Médio – versão 2004 e 2005.**
8. **DEM, orientações curriculares, Semana Pedagógica**, fevereiro de 2005.
9. **Capacitação Descentralizada Curso de Diretrizes Pedagógicas e Administrativas para a Educação Básica**, julho de 2005.
10. **Identidade do Ensino Médio – versão 2006** – DEM

11. **Estudos para Organização do Trabalho Pedagógico da Escola**, janeiro de 2006.
12. **Roteiro de Trabalho para Professores do Ensino Médio – “conteúdos estruturantes”**
13. **Diretrizes para o Ensino Médio da Rede Pública Estadual – versão preliminar**, SEED / SUED, julho de 2006.
14. **Relatório da Gestão da Educação no Paraná (2003- 2006) – SEED/ SUED**, novembro de 2006.

Ao explicitar a base conceitual das atuais políticas, o DEM faz menção a uma “teoria crítica” ou “pós-crítica” de currículo, amparada em Tomaz Tadeu da Silva, que defende que currículo não é em si uma teoria, mas sim um discurso sobre o qual os diferentes agentes protagonizam sua concepção, “um currículo centralmente, vitalmente envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade. [...] uma questão de identidade”. (SILVA, 2002, p.15-16). Este destaque se faz necessário, uma vez que, tanto o método como o conteúdo das atuais políticas, foram construídos com base neste conceito.

Vale lembrar que a SEED apresenta uma proposta de organização curricular que se dá por meio da construção coletiva e da formação dos professores como protagonistas deste processo. Tal processo traz consigo uma compreensão curricular que toma currículo como um conjunto de ideias que exprimem as propostas que estarão na base do processo de ensinar e do aprender (SEED/ SUED, 2004). A “construção” curricular da SEED, neste sentido, pressupõe a formação continuada de professores que, em sua prática, “tornam-se sujeitos epistêmicos, capazes de refletir, analisar e propor indicações mais apropriadas para o processo de ensino e de aprendizagem “(SEED/SUED 2003, p.2). Neste processo, os professores, na medida em que “constroem” as diretrizes curriculares, constroem-se como “identidades”. Portanto, a “construção curricular” por parte dos professores não foi movida, a priori, por uma “declarada” concepção de educação, apenas pela forma desta “construção coletiva” que se constituiu no processo de implementação da reforma curricular. É neste contexto que

se situa a relação entre o método e o conteúdo (ou os conteúdos e concepções) desta política, os quais serão analisados neste estudo.

O que se observa é que, tanto na reforma de 1990 (que imprimiu à educação brasileira uma concepção marcadamente neoliberal, conforme adverte a superintendente de ensino), como nas políticas da atual gestão (que se propõe a fazer a contraposição a esta concepção), a reforma curricular assume posição de centralidade. Segundo Silva, (2003), o currículo é o elemento da formação escolar que mais incorpora a racionalidade dominante na sociedade do capitalismo tardio e está impregnado pela lógica posta na competição e conformação às razões do mercado. Contudo, ainda que a reforma curricular queira expressar uma forma de resistência política, ela não se basta nesta direção. Não é a partir de uma *nova concepção* de educação, como confirma Kuenzer (2000), expressada na organização curricular, que se transforma a escola e, por conseguinte, se transformam as bases que a tornam “instrumento de conformação.”

É importante destacar que as proposições do DEM em torno das políticas de reformulação curricular do Ensino Médio encontram-se situadas no espectro dos seus condicionantes mais gerais, como o contexto social, político, cultural e econômico e, também, mais específicos, como a própria atuação da SEED (diante da construção coletiva das diretrizes curriculares – como discurso propalado – e das ações concretas em torno desta proposição). A implementação das políticas educacionais na gestão do PMDB (2003-2006), não foi realizada de maneira orgânica no interior da SEED. Expressou, especialmente entre os departamentos, momentos significativos de “tensão” que refletem a relação dialética entre o conteúdo da reforma e o método de implementação da mesma. A análise do “conteúdo” desta reforma, portanto, deve ser feita na sua relação com o processo de implementação, na relação entre a intenção anunciada (a construção coletiva) e a efetivação na prática, entre princípios (manifestos) e uma determinada concepção ou concepções de educação (subentendidas), bem como (e neste sentido), na própria formação dos quadros que compõem a equipe técnica do DEM. Não se trata aqui de analisar a reforma curricular proposta pelo DEM no contexto de toda a SEED, mas, não se pode deixar de analisar as ações deste departamento em relação às proposições mais gerais da SEED, definidas pela SUEd.

Este estudo, metodologicamente, compreendeu um primeiro momento de coleta e análise dos documentos que explicitam as ações do Departamento do Ensino Médio e da SEED, bem como as questões conceituais que fundamentaram a reforma curricular. Em um segundo momento, ao final do ano de 2006, foram realizadas entrevistas com alguns técnicos pedagógicos do departamento em questão que participaram do processo de discussão e construção curricular. A última entrevista foi realizada em meados de 2007 com a superintendente da Educação, Prof^a Dr^a Yvelise de Souza Arco-Verde. Todo este processo de estudo resultou no texto que se apresenta. Este documento, dividido em quatro capítulos, se propõe, inicialmente, a analisar os referenciais mais gerais sob os quais se situam as políticas educacionais em questão e, neste contexto, o processo de construção e o conteúdo da reforma curricular que teve nas DCEs sua maior proposição.

O primeiro capítulo trata das questões políticas, sociais, culturais e econômicas, sob as quais se situam as políticas em análise. Ele faz uma contextualização da “condição pós-moderna”, a qual, situada no âmbito das contradições do Estado capitalista contemporâneo, expressa o movimento de pensamento que engendra as atuais políticas educacionais, tanto no âmbito nacional quanto estadual. Entendendo que as atuais políticas do Estado do Paraná se propuseram a contrapor-se às políticas educacionais, engendradas pela reforma de 90, em âmbito estadual quanto nacional, o segundo capítulo busca sistematizar as principais ações realizadas pela gestão Lerner no que se refere à reforma curricular. Esse capítulo tem por objetivo situar e analisar os pressupostos do PROEM, voltados não somente para a desprofissionalização do Ensino Médio, mas também, para a disseminação, em âmbito estadual, da proposta da pedagogia de competências propugnada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Estas diretrizes, que se consubstanciam em nível nacional pela reforma curricular, recebem a marca da configuração do Estado sob o neoliberalismo e, de maneira importante, configuram as ações do PROEM no Estado do Paraná em aspectos que vão para além da reforma curricular.

A partir da análise da gestão Lerner, sobre a qual se configura a crítica das políticas educacionais do Estado na atual gestão, o capítulo três foca a “reforma

curricular” do Ensino Médio no âmbito das políticas do Estado na primeira fase do governo. A reforma curricular – articulada a ela a formação continuada de professores e a elaboração do material didático para alunos e professores –, a principal bandeira que figurou no âmbito do Departamento do Ensino Médio, é estudada aqui de modo pontual. O capítulo três, portanto, objetiva analisar o trabalho coletivo como princípio e a participação como método de democratização das políticas, mapeando e analisando as principais ações realizadas pelo DEM, durante o processo de implementação da reforma no Estado do Paraná.

Enquanto o capítulo três mapeou e analisou o processo de construção das DCEs do Estado do Paraná na gestão 2003-2006, o quarto e último capítulo propõe-se a discutir o conteúdo da reforma curricular, tomando a leitura dos principais documentos que sistematizam os referenciais conceituais do Ensino Médio como elementos de análise. Além da discussão em torno dos documentos do DEM, este capítulo se propõe a analisar o papel das DCEs e do processo de construção coletiva das mesmas, diante do Currículo Básico de 1990. Cabe aqui, de antemão, ressaltar que este processo, ao ser apresentado pela SUED, teria como pano de fundo a continuidade do Currículo Básico, processo este que se situou no movimento sempre presente entre a SEED, o DEM e a construção coletiva das DCEs pelo qual, conteúdo e processo foram, dialeticamente, determinando-se um ao outro. Movimento este, que indica continuidades e descontinuidades, avanços e limites, os quais só podem ser analisados, no contexto do Estado capitalista contemporâneo, marcado pela condição pós-moderna.

2 A CONDIÇÃO PÓS-MODERNA E O ESTADO: OS “TRAÇOS” DO PÓS-MODERNISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Considerando que, para captar o fenômeno de determinada coisa é preciso indagar e “descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno e como ao mesmo tempo nele se esconde” (KOSIK, 2002. p. 16), analisar o fenômeno sem suas múltiplas determinações é analisá-lo em sua *pseudoconcreticidade*. Buscar a concreticidade, neste estudo, implica também em analisá-lo em seus condicionantes – sociais, políticos, econômicos, bem como culturais – que movem e são movidos pelas condições reais de um dado período histórico. Este real expressa, por sua vez, uma realidade objetiva (fruto da materialidade e das condições econômicas e políticas que engendram tal realidade) e também, de certa forma, subjetiva (não se pode aqui desconsiderar o papel dos sujeitos na consolidação das políticas públicas do Estado contemporâneo. Neste sentido, algumas possíveis “variáveis” ou “condicionantes” foram consideradas como referencial para a realização destas análises. Análises estas, que buscaram refletir em que condições as políticas estudadas expressam os possíveis avanços e o que ainda está por avançar em contraposição às políticas engendradas na gestão anterior, tal como o discurso propalado anuncia.

É preciso analisar tais políticas no âmbito das contradições estruturais do Estado contemporâneo. No seio de uma sociedade que traz a marca política, econômica e, de certa forma, cultural do neoliberalismo e da globalização, uma das primeiras reflexões que emerge é o papel que o Estado ocupa e sua possível autonomia diante das contradições de uma sociedade severamente marcada pela dualidade de classes. Que avanços são possíveis considerando que o próprio Estado contemporâneo também assume um papel contraditório? Que papel é este?

A função do Estado situa-se no âmbito de um imbricado contexto de reprodução do capital e de luta de classes. A natureza do Estado emerge da natureza de uma sociedade dividida em classes. No Manifesto do Partido Comunista em 1948, Marx e Engels analisaram a natureza do Estado no contexto da luta de classes e da necessidade de

institucionalizá-la juridicamente. O Estado assim o faz, legitimando os interesses de uma determinada classe social – a que detêm os meios de produção. A dimensão ideológica da legitimação do poder desta classe, em detrimento da classe trabalhadora, tem, na *Ideologia Alemã* (2002), uma dimensão “espiritual” que assegura a “material”. Ou seja, a própria base econômica expressa a materialidade das relações sociais – diante da reprodução capitalista – que são marcadas por relações de poder. Contudo, ao passo que a acumulação capitalista, expressada na exploração do trabalho e do trabalhador, encontra legitimação no papel do Estado, ela acaba se “ideologizando” e se naturalizando. O plano espiritual está nesta base ideológica que mascara as relações de poder.

De maneira mais explícita, podemos dizer que, segundo Marx (2002), a percepção de que o Estado representa os interesses comuns da sociedade e, portanto, sobrepõem-se às contradições de classe, encobre a dominação de uma classe sobre a outra. “As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes; isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante”. (MARX E ENGELS, 2002, p.73) A institucionalização dos interesses de uma determinada classe faz com que essa dominação pareça legítima – tenha “validade para toda a sociedade”. Validade esta, colocada em princípios ideológicos ou filosóficos diferentes e justificáveis em cada época⁶. Portanto, o Estado não é somente a expressão da dominação de uma classe sobre a outra, mas, é, também, o elemento equilibrador – de *coalizão*⁷ – que legitima, juridicamente, a mediação entre as classes.

Para Poulantzas (1985), o Estado caracteriza-se num sistema objetivo, cujo papel, em sua totalidade, coincide com os interesses da classe dominante. Implica em dizer que o poder do Estado não se esgota nele mesmo; a compreensão do papel do

⁶ O próprio conceito de igualdade ou fraternidade (na sociedade burguesa) ou cidadania, desenvolvimento sustentável, equidade, diversidade (na sociedade dita pós-moderna) representam alguns destes princípios que legitimam e justificam ideologicamente os efeitos contraditórios do capital. O aquecimento global e a exclusão social são, por efeito, consequências do capitalismo avançado e que sugerem a incorporação de atitudes “comuns” como se elas pudessem “solucionar” problemas engendrados pelo próprio capitalismo em sua fase atual.

⁷ Termo utilizado por Przeworski em PRZEWORSKY, A. Estado e Economia no Capitalismo. Rio de Janeiro, Relume Dumará, 1995.

Estado contemporâneo está situada, exatamente, na análise das condições materiais e objetivas – históricas e econômicas. Na sociedade capitalista, existe uma relação dialética entre o papel do Estado e as modificações na base econômica, quer seja, entre o político e o econômico. A este respeito, Poulantzas define que o fundamento da “ossatura material” do Estado está nas relações de produção e na divisão social do trabalho. O Estado responde, na sua unidade, contraditoriamente, às modificações importantes nas relações de produção, aos interesses da classe dominante e às fases diferentes da luta de classes. O Estado é, ao mesmo tempo, o fator de reprodução das condições de produção de um sistema, que por si só determina a dominação de uma classe sobre a outra, bem como o fator de coesão de uma formação social.

Miliband (1970), por sua vez, afirma que, na sociedade capitalista, as instâncias ideológicas, capazes de promover o movimento de adesão e coesão, não, propriamente, representam ou integram o Estado, mas sim o poder, o próprio poder dominante na lógica da reprodução do capital. Para ele, mesmo fora do Estado, tais instituições desempenham suas funções ideológicas; são, em certa medida, autônomas, mas, não dissociadas do papel burocrático do Estado. Os interesses daqueles que detêm o controle sobre a reprodução do capital são, neste sentido, resguardados e legitimados coercitivamente e ideologicamente.

Miliband⁸ destaca que a questão da proteção ao trabalho e ao trabalhador, aos seus interesses mínimos como saúde, educação e transporte, ao mesmo tempo em que respondem aos interesses do trabalhador – na perspectiva do capital – obviamente, respondem aos próprios interesses do capitalista. Esta legitimação burocrática e jurídica do capital é também explicada por Habermas (2002) ao destacar que no modo de produção capitalista, o estado burguês assegura os pré-requisitos estruturais do processo de acumulação. Ou seja, estes mesmos elementos que respondem às demandas dos trabalhadores são pré-requisitos que satisfazem a necessidade da economia e são, portanto, instrumentos de legitimação do processo de acumulação capitalista.

⁸ Segundo Miliband, o Estado na sociedade de classes é essencialmente o protetor dos interesses econômicos que dominam essa sociedade".

Segundo Przeworski (1995), o Estado responde aos requisitos funcionais da reprodução capitalista e suas políticas, supostamente, têm a função de preencher esses requisitos. Pode-se passar, portanto, dos requisitos à reprodução sem levar em consideração o Estado, ou seja, a reprodução do capital tem um braço importante e necessário no Estado; embora, a sua superestrutura pareça tão autônoma a ponto de prescindir dele. O Estado, para Przeworski, deve providenciar para que haja a *coalizão* dos interesses específicos das classes, buscando, mesmo que de maneira indireta, expressar o interesse de todos (até dos excluídos). Assim, na dimensão de consolidação da hegemonia dominante, o Estado assume o paradoxal papel de conservar o ideal dessa hegemonia e expressar o compromisso da “classe que vive do trabalho”. (ANTUNES, 2005)

A sustentação do Estado capitalista para Offe (apud CARNOY, 1998, p.173), está exatamente na negação de sua natureza como um estado capitalista, e nesse sentido, na “adesão” das massas no processo de escolha dos seus representantes. Carnoy, ao sintetizar as principais ideias de Offe a este respeito, explica que:

O Estado capitalista pode representar o interesse geral do capital, através da relação entre Estado e o processo de acumulação, mais a legitimidade ao Estado pela participação das massas na seleção de seu pessoal. O Estado, porém, nessa formação não pode representar os interesses capitalistas específicos, sem colocar em perigo sua função global de representar o interesse social do capital. Nem pode parecer um representante do capital, em detrimento de sua base de apoio de massa, porque neste caso, põe em risco a sua legitimidade – sua fonte alternativa de poder. (CARNOY, 1998, p. 173)

Na verdade, na lógica do capital, como explica Marx em *Crítica da Economia Política*, quem detém os meios de produção compra a força de trabalho daqueles que não os possuem. O mercado de trabalho passa a ser o elemento que institucionaliza a luta de classes. O trabalho assalariado e, por sua vez, a exploração da mais valia tornam-se legitimados, o que faz com que a relação de classe seja vista de forma legítima, “anônima e apolítica”⁹. O mercado, portanto, assegura para os proprietários dos meios

⁹ Termos emprestado de Habermas em “A crise de Legitimação do Capitalismo Tardio de 2002.

de produção o poder, e o Estado legitima-o legal e burocraticamente.

A questão a ser levantada é: o que esta legitimação encobre? Para Marx, o princípio da acumulação do capital está na mais valia, na exploração do trabalho e, deste modo, do trabalhador. A mercadoria assume um papel ideologizado – “fetichizado”. É o motor da reprodução ao passo que, ao mesmo tempo, supre as necessidades humanas. O mercado de trabalho, por sua vez, institucionaliza as relações de trabalho e, por efeito, mascara ideológica e legitimamente o conflito de classes. Se o capital se manifesta e se reproduz na exploração da força de trabalho e, portanto, na lógica do “fetiche da mercadoria”, o Estado, histórica e contraditoriamente, manifesta e encobre o poder legítimo da “classe dominante”. Em síntese, na lógica do capital, uma vez que o papel do Estado está voltado ao mesmo tempo para a acumulação e para a legitimação, as suas políticas revelam um caráter contraditório, ao passo em que, ao assegurar direitos aos trabalhadores (pensão, seguridade social, política assistenciais), elas revelam-se como elementos de legitimação do papel do Estado e asseguram as condições estruturais para a contenção social e promoção do desenvolvimento do capital.

Afinal, seria possível falar em fetiche do poder do Estado ou das políticas públicas? De que forma, então, este poder foi legitimado e ao mesmo tempo legitimou o poder do mercado? Em que medida é possível analisar a autonomia do Estado diante da lógica do mercado, considerando a atual fase do capitalismo globalizado?

Uma vez que as políticas públicas situam-se no imbricado contexto do capitalismo globalizado e politicamente legitimado pelo neoliberalismo, tais questionamentos não prescindem de uma compreensão histórica (ainda que breve, dado os limites dessa pesquisa) da relação dialética entre Estado e mercado e do papel de um e outro diante dos “hiatos funcionais” resultantes desta relação.

Contudo, a compreensão do papel do Estado exige a compreensão do desenvolvimento do capitalismo. O próprio sistema capitalista, na necessidade histórica em consolidar-se, em superar suas crises, reorganizar-se e de sustentar-se, muda a sua forma de organização. Para tal, desenvolve um conjunto de “valores”, ações, princípios e tendências que no âmbito econômico, social, político e filosófico, busca adequar a

economia a um determinado modo de produzir e de consumir, o que pode-se chamar, segundo Harvey (2004), de modo de regulamentação.

O regime de acumulação ou modo de regulamentação, de acordo com este autor, consiste em todo um sistema de regras, normas e hábitos que regula um conjunto de comportamentos entre trabalhadores e financistas, bem como práticas políticas e formas culturais. É preciso que tal organização seja articulada e coerente para que um sistema instável e dinâmico como o capitalista funcione adequadamente. É necessário, também, destacar que, para o capitalismo desenvolver-se, o modo de regulamentação deve assegurar a existência de uma certa “filosofia” que envolve significados sociais, culturais e políticos e que define um perfil de produto, de produtor, de consumo e de consumidor. No contexto do modo de acumulação ou de regulamentação, se entende e se explica a própria dimensão do papel do Estado. Portanto, não se pode definir um papel ou uma dimensão específica para o Estado senão pelo movimento histórico do capital, suas crises e suas tentativas de reorganização.

O Estado capitalista contemporâneo, em termos econômicos, organizou-se “transcendendo mercados e fronteiras, regimes políticos e projetos nacionais, regionalismos e geopolítica, cultura e civilizações” (IANNI, 1997, p. 15). Em termos políticos, essa reorganização do capital pressupõe o redimensionamento do papel do Estado, agora na perspectiva do neoliberalismo.

Essa retomada orgânica da hegemonia burguesa, a partir do neoliberalismo, implicou em movimentos de transformação na base do capital: transformações na economia, no campo da tecnologia, nos processos de trabalho e nas modalidades de regulamentação, enfim, mudanças na configuração do próprio Estado – de um Estado de socialização do bem-estar, a um Estado de privatização das necessidades coletivas. É neste sentido que o Neoliberalismo assume expressamente, a forma da virada hegemônica a favor do capital, em nome da necessidade da livre concorrência, da desregulamentação do capital e do aumento da produtividade – agora em nível global.

O neoliberalismo, segundo Anderson (1995), foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de Bem-Estar. Os princípios de liberdade

do mercado, do individualismo e do respeito às diferenças, tendo em vista as demandas de consumo do capital, foram princípios anunciados por Friedrich Hayek. Em seu livro *O caminho da servidão*, escrito em 1944, Hayek “lamenta as distorções sofridas pelo termo liberalismo ao longo da história” (RECH, 1999, p.11) e procura resgatar as doutrinas do homem livre.

Hayek e seus companheiros argumentam que um igualitarismo (muito relativo) deste período, promovido pelo Estado de Bem-estar, destruía a liberdade dos cidadãos e a vitalidade da concorrência da qual dependia a prosperidade de todos. Desafiando o consenso oficial da época, eles argumentavam que a desigualdade era um valor positivo – na realidade imprescindível em si – pois as sociedades ocidentais necessitavam disso.

Segundo Anderson (1995), as bases do liberalismo clássico que engendram as do neoliberalismo estão postas na despolitização total do mercado, na liberdade absoluta de circulação dos indivíduos e do capital privado, na defesa intransigente do individualismo, na diversidade e desigualdade em nome da liberdade individual e da igualdade de oportunidades, na eficiência, equilíbrio e convergência, bem como, na articulação dos benefícios ao trabalho, este visto como mercadoria. A proteção social, neste contexto, passa a ser condicionada à proteção salarial. Implica na diversidade e na desigualdade social diante da distribuição desses benefícios que, uma vez articulados ao trabalho, passam também a ser tidos como mercadoria.

Em termos econômicos, a “queda” do modo de regulamentação fordista redefiniu a forma de produzir, criando todo um novo regime de regulamentação posto sob bases flexíveis na produção, na forma de investimentos, nos produtos, nos padrões de consumo, bem como nos contratos de trabalho. A acumulação flexível, como define Harvey (2004), destitui a condição de trabalho e trabalhador organizado e desmobiliza forças sociais implicando altos níveis de desemprego “estrutural”.

Em termos políticos, o aumento da produtividade e a volatilidade do mercado implicaram em uma nova reorganização do papel do Estado pautada na desregulamentação econômica, ou seja, na retirada do poder do Estado como interventor e controlador da economia de mercado.

A iniciativa privada “toma as rédeas” da produtividade econômica em nome da reestruturação produtiva, da crise do fordismo, do fim da guerra fria, da crise do *Welfare States*, do esgotamento do fundo público, do fim do acordo *Breton Woods*, da necessidade de aumentar o lucro e a produtividade e da globalização econômica e cultural. Segundo a prerrogativa neoliberal, qualquer limitação do mercado por parte do Estado é considerada “ameaça letal”¹⁰ à liberdade não somente econômica, mas também política.

O neoliberalismo, ao contrário do liberalismo clássico, que estabelece os direitos do homem e do cidadão, prevê os direitos do consumidor e contesta a participação do Estado no amparo aos direitos sociais; o cidadão foi reduzido a mero consumidor e a ideologia neoconservadora, social e política se instaura, garantindo apenas liberdade econômica às grandes organizações desprovidas do conteúdo político democrático proposto pelo liberalismo clássico.

Muito embora este reordenamento do capital teça as suas críticas ao Estado interventor da economia e defenda um mercado livre – “arenas de conflito entre nação-Estado e capital transnacional”¹¹ – coloca o Estado numa situação bem mais emblemática. O Estado, na perspectiva do neoliberalismo, não apenas media situações de conflito entre as massas – que, nesta perspectiva, tem suas bases arrefecidas diante do enfraquecimento do poder sindical – mas também media interesses econômicos entre capital nacional e transnacional. O Estado “neoliberal” precisa criar um bom clima de negócios para atrair o investimento transnacional, ao mesmo tempo em que contém a fuga de capitais para o mercado estrangeiro. Neste sentido, é um “Estado forte”, sim, em sua capacidade de romper o poder dos sindicatos, na mediação dos interesses econômicos nacionais e transnacionais, no controle do dinheiro e na busca de legitimidade e acumulação, mas ao mesmo tempo é parco em todos os gastos sociais.

Este novo ordenamento político tem sua mais forte expressão, de um lado, na diminuição do papel do Estado, em nome do questionamento de seu poder de

¹⁰ Termo utilizado por Perry Anderson em ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. In: GENTILI, P.; SADER, E. Pós Neoliberalismo. Paz e Terra, 1995.

¹¹ Termo utilizado por Harvey em HARVEY. A Condição Pós Moderna, São Paulo: Loyola, 2004.p.160.

governabilidade; de outro, no crescimento das agências multilaterais, cuja prerrogativa vem se consolidando, ideologicamente, no argumento sobre a incapacidade do Estado em defender os cidadãos, em promover a segurança nacional, bem como seus próprios recursos naturais. Para Ianni (1997), essas “estruturas de poder globais” expressam as próprias contradições no âmbito da sociedade global – ao mesmo tempo precisam dos Estados nacionais, elas os combatem

Isso fica evidente nas controvérsias sobre como administrar a dívida interna e externa, como desestatizar ou desregular a economia, reduzir tarifas, acelerar a integração regional, etc. São controvérsias em boa medida induzidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Acordo de Tarifas e Comércio (GATT) substituído em 1995 pela Organização Mundial do Comércio (OMC) [...] São estruturas globais de poder, às vezes contraditórias em suas diretrizes ou práticas, mas sempre pairando além de soberanias e cidadanias nacionais e regionais. (IANNI, 1997 p. 17)

Segundo Harvey (2004), o FMI e o Banco Mundial foram designados como autoridade central capaz de exercer o poder coletivo das nações-Estados capitalistas sobre as negociações financeiras internacionais. Esse poder costuma ser empregado para forçar reduções de gastos públicos, promover corte de salários reais e manter sua austeridade nas políticas fiscal e monetária. As ideias de Estado mínimo e ingovernabilidade, neste sentido, fazem fluir a necessidade de intervenção de tais agências multilaterais (BIRD, BID, BM.) sobre a estruturação das políticas macroestruturais em diversas instâncias. Processo este que, segundo BATISTA (1994), configura o solapamento da própria ideia de nação, onde Estado é nada mais que “forma jurídica organizada”.

Passou-se a admitir abertamente e sem nuances a tese da falência do Estado, visto como incapaz de formular política macroeconômica, e à conveniência de se transferir essa grave responsabilidade a organismos internacionais, tidos por definição como agentes independentes e desinteressados aos quais tínhamos o direito de recorrer como sócios. Não se discutia mais apenas, por conseguinte, se o Estado devia ou podia ser empresário. Se podia, ou devia, monopolizar atividades estratégicas. Passou-se, simplesmente, a admitir como premissa que o Estado não estaria mais em condições de exercer um atributo essencial da

soberania, o de fazer política monetária e fiscal. (BATISTA, 1994, p.09)

As agências multilaterais, por sua vez, assumem a condição de intelectuais orgânicos do capital. É possível, nitidamente, perceber a forma como estes intelectuais orgânicos da premissa neoliberal assumem o exercício de profusão ideológica das políticas capitalistas, configurando o exercício hegemônico da superestrutura definida por Gramsci. A este respeito Anderson (1995), destaca o papel dos próprios Bancos como o BID, o Banco Mundial, bem como os principais líderes no mundo empresarial: FIEMG, IBM, Citibank, Empresa AT&T, Mastercard, Motorola, Discovery Communications, Phillips, Banco Mercantil, Bank América, entre outras, os quais foram convocados para pensar, escrever e estruturar as políticas sociais (dentre elas as educacionais) de pressuposto produtivista para os países latino-americanos.

O apelo ao consenso, a frequente alusão ao pacto social e o desprezo às divergências políticas ou, nos termos de Przeworski (1995), a *coalizão* entre os diferentes compromissos de classe, é uma presença expressiva em todos os textos produzidos nas instâncias multilaterais, o que chama a atenção para seu significado político, se considerarmos que, para Gramsci, este é o principal instrumento na afirmação da hegemonia como capacidade de direção política.

É preciso considerar ainda que esta reorganização ou redimensionamento da expansão do capitalismo como modo de produção – a qual consagra a expansão da economia em planos mundiais – pressupõe um amplo movimento de mercado que transcende a organização Estado-nação, “que transcende mercados e fronteiras, regimes políticos e projetos nacionais, regionalismos e geopolíticas, culturas e civilizações.” (IANNI, 1997, p. 15). Ainda, em Ianni (1997, p.08), temos que:

De maneira lenta e imperceptível de repente desaparecem as fronteiras entre os três mundos, modificam-se os significados das nações de países centrais e periféricos, do norte e sul, industrializados e agrários, modernos e arcaicos, ocidentais e orientais. Literalmente embaralha-se o mapa do mundo, umas vezes parecendo reestruturar-se sob o signo do neoliberalismo outras parecendo desfazer-se no caos, mas também prenunciando novos horizontes. Tudo se

move. A história entra em movimento monumental, pondo em causa cartografias geopolíticas, blocos e alianças, polarizações ideológicas e interpretações científicas.

Ocorre que o capitalismo tornou-se propriamente global, conforme ressalta o mesmo autor (1997). A forma atual de organização capitalista é expressa pela globalização da economia. Configura, no entanto, não somente uma nova forma de organização da economia e da produção, mas, neste sentido, uma ampla transformação na organização do trabalho, nas técnicas produtivas, na forma como o trabalho regula o modo de vida das pessoas, nas famílias e nos grupos sociais. Sugere, por sua vez, uma reconfiguração social na forma de viver e de consumir. “Modificam-se bastante [...] a forma de organização dos processos produtivos, as condições técnicas, jurídico-políticas e sociais da produção e reprodução de mercadorias, materiais e culturais, reais ou imaginárias”. (IANNI, 1997, p.14).

A globalização da economia, marcada pela transcendência do mercado nacional ao transnacional, expressa uma intensa pauperização da força de trabalho, especialmente considerando o enfraquecimento das forças sindicais e da própria condição do “emprego”, diante da flexibilização dos contratos de trabalho. O desemprego estrutural, segundo Anderson (1995), é uma das faces mais perversas dessa nova forma de organização do capital. O aumento da competitividade econômica, a pulverização dos vínculos empregatícios, a introdução de novos insumos tecnológicos, a reconfiguração da forma de produzir¹², a desregulamentação econômica e, essencialmente, a expansão do capital, “provoca a busca da força de trabalho barata em todos os cantos do mundo” (IANNI, 1997 p. 20), desqualificando-a e fazendo aumentar, modificar-se e movimentar em todas as direções o exército industrial de reserva composto por uma abundância de força de trabalho sem trabalho. Segundo Ianni, “toda essa movimentação envolve problemas culturais, religiosos, linguísticos e raciais, simultaneamente sociais, econômicos e políticos. Emergem xenofobias, etnocentrismos, racismos, fundamentalismos, radicalismos, violências” (IANNI, 1997, p.20)

¹² A “transição”, segundo Harvey, do modo Regulamentação rígido do fordismo ao flexível do toyotismo.

Por outro lado, a questão da mundialização, que pressupõe, como denomina Ianni, a “Era do globalismo”, move não somente as transformações de ordem econômica, mas uma reorganização social, cultural, tecnológica, linguística e, sobretudo, é capaz de trazer uma nova forma de consciência – uma consciência global sobre o modo de viver das pessoas.

A mundialização econômica fez surgir também a mundialização da questão social. A marca classista, excludente e expropriadora da condição humana não é uma questão local, nacional ou regional, é uma característica global que suscita uma nova forma de perceber-se e de perceber as condições de vida e de existência das pessoas globalmente. Nessa transformação do modo de ver, viver, agir, pensar, perceber-se, perceber o outro, de reorganizar-se, de consumir e produzir, de aspirar e esperar, Ianni (1997) situa o “caleidoscópio enlouquecido” da vida urbana.

Ao passo em que deixa em evidência as questões sociais, a forma de viver das pessoas acaba que, quase a despeito de sua localização (cidade, estado, país, campo e tribos), encerrando problemas que são propriamente problemas urbanos. A questão social adquire, assim, características urbanas, levando consigo a falta de habitação, saúde, educação, trabalho, recursos sociais, naturais, a fome, a miséria, a violência.

A globalização nada tem de homogeneizadora das condições humanas. Enquanto se anuncia integradora, cria diversidades, desigualdades, singularidades, particularidades; cria nacionalismos, radicalismos, provincianismos, identidades; cria o virtual, o imaginário, o surreal; cria uma reorganização na sociedade – agora cultural. Ao passo em que “a era do globalismo” questiona as verdades, o racionalismo, as certezas, os paradigmas e as narrativas da modernidade, renova-a numa única verdade – não existem verdades.

Ou seja, a reestruturação do capitalismo não é somente econômica, política e social; ela acaba promovendo um outro tipo de redimensionamento – o que regula o modo de pensar, de agir e de consumir das pessoas; o redimensionamento do sentido do consumo e da estética – o cultural.

É possível afirmar que a concorrência e a possibilidade de produção diversificada

chegam a “propor”, de maneira subjetiva e indireta, um outro tipo de “organização social”. Na medida em que a microeletrônica e a automação possibilitam uma aceleração no ritmo da inovação dos produtos, elas possibilitam também a exploração de novos nichos de mercado. A aceleração do tempo de giro na produção – imprescindível para a promoção do poder de competitividade entre as empresas – sugere, também, a redução do tempo de consumo. As necessárias “investidas” do setor de produção nesse consumo rápido, bem como as possibilidades de descoberta de novos espaços de venda, fazem com que a própria dinâmica do capital crie um determinado grupo de consumidores “com identidades comuns”, antes mesmo de lançar ao mercado um novo produto que atenda às necessidades deste grupo. Ou seja, na ponta do consumo e na mesma intensidade de giro de produção, uma nova indústria de modas fugazes é criada, induzindo as necessidades e promovendo nova forma de reorganização social, ou melhor dizendo, nas palavras de Harvey (2004), uma ***transformação cultural***.

Esta nova expressão de consumo, de moda, de estética e de produção cultural, “que celebra a diferença, a efemeridade, o espetáculo, a moda e a mercadificação de formas culturais” (HARVEY, 2004, p. 148), é uma das formas de explicar a Pós-modernidade.

Não fica muito difícil entender em que medida todo este novo sistema, pautado na acumulação flexível, possibilita o enfrentamento da crise do capital, cujas bases neoliberais, ao mesmo tempo em que criam a desordem social, o desemprego estrutural e a miséria absoluta, faz dissuadir a ideia de classe em nome da diversidade cultural, ou seja, fala-se em diversidade cultural ao passo em que se oculta o problema da desigualdade social.

No contexto do capital é possível ilustrar as relações entre a forma de produzir e de pensar a partir do que poderíamos denominar de base “material” e “espiritual” do capitalismo. A base material implica nas condições concretas e reais que condicionam os processos produtivos – as próprias bases materiais do capital. A base espiritual pode estar nesta nova forma da humanidade “transcender” a compreensão do mundo e das relações que a cerca, transcendendo muitas vezes a própria compreensão da sociedade em classes. A *pós-modernidade* inspira esses novos referenciais de pensar e ver as

relações sociais, humanas e culturais. Ela pode representar o lado “espiritual” do capitalismo, sobretudo, mascarando as desigualdades por ele engendradas e apresentadas sob uma nova forma de entender a sociedade: em sua *diversidade*.

À medida em que as políticas educacionais mais críticas buscam afirmar-se na contramão da hegemonia neoliberal, elas estão situadas num contexto que, além de político e econômico, é expresso por um movimento de pensamento que, contraditoriamente, revela-se no contexto em que critica. Tal movimento traz a marca da mundialização, mesmo que pareça querer superar as consequências excludentes e hegemônicas da globalização econômica. A compreensão das atuais políticas educacionais para o Ensino Médio, que de modo muito importante trazem a bandeira da reorganização curricular, situa-se exatamente neste contexto. Desta forma, antes de discutir as questões políticas e econômicas que configuram as políticas públicas nacionais e estaduais, é importante situar um pouco deste contexto – deste contraditório movimento de pensamento, configurado por Ianni (1997) como um “caleidoscópio urbano da pós-modernidade”.

2.1 A “CONDIÇÃO PÓS-MODERNA”: OS “TRAÇOS” DO PÓS-MODERNISMO NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Muitos autores acenam para uma nova forma de explicar a sociedade e a realidade a partir de um olhar mais subjetivista e relativista que, de modo mais ou menos presente, vem se expressando no conteúdo das políticas educacionais. Harvey (2004), no prefácio do seu livro *Condição Pós-moderna* conta que, embora não se recorde exatamente da primeira vez em que ouviu o termo pós-modernismo, lhe vem à ideia mais um modismo que logo perderia seu encanto; no entanto, segundo ele, o clamor que enceta os argumentos pós-modernos ainda não se arrefeceu, como relata:

O pós-modernismo dava a impressão crescente de uma poderosa configuração

de novos sentimentos e pensamentos. Ele parecia a caminho de desempenhar um papel crucial na definição da trajetória do desenvolvimento social e político apenas em virtude da maneira como definia padrões de crítica social e de prática política. Em anos recentes, ele vem determinando os padrões do debate, definindo o modo do “discurso” e estabelecendo parâmetros para a crítica cultural, política e intelectual. (HARVEY, 2004, p.09).

Assim como Harvey, o crítico literário inglês Eagleton (1998) também ressalta a dimensão contraditória do pós-modernismo, o qual se apresentou numa tentativa de superar os padrões da modernidade e dar voz aos subalternos, excluídos de um sistema totalizante e padronizado. Tal movimento acabou expressando a própria fragmentação desse sistema, ao passo em que reforçou o conteúdo reacionário que se propôs a superar.

Para explicitar o conteúdo contraditório de dimensões conservadoras do pós-modernismo, Harvey situa-o num “campo minado de noções conflitantes”¹⁹, as quais engendram os próprios conflitos da vida urbana. Pautado na busca de superação da visão de mundo positivista, tecnocrática e racionalista de conhecimentos padronizados e verdades, o pós-modernismo enaltece a heterogeneidade, a diversidade e a diferença em nome de práticas libertadoras na definição de um novo discurso cultural. Segundo Harvey, a vida cultural é vista sob a pós-modernidade “como uma série de textos em intersecção com outros textos, produzindo mais textos [...] O impulso destrucionista é procurar dentro de um texto por outro, dissolver um texto em outro ou embutir um texto em outro”. (HARVEY, 2004, p.53). Essa compreensão discursiva da cultura expressa a bricolagem pós-moderna.

O movimento pós-moderno, a partir da década de 1970, assume uma conotação de “profunda mudança na estrutura do sentimento” (HARVEY, 2004, p. 09), vinculada não somente às transformações culturais, mas, em decorrência dela, ao mundo acadêmico, intelectual, político, arquitetônico, linguístico e publicitário. Implica em um movimento de crítica ao conservadorismo moderno, embora, ao tentar superá-lo, cai num vazio de formas, de ideias, de fatos e, sobretudo, de história. Uma das compreensões mais usuais do pós-moderno é a tentativa de superação das verdades absolutas que traz, no plano da discussão, categorias como identidade, subjetividade, diferença,

diversidade cultural, a própria noção de cultura e, sobretudo, a primazia da noção de discurso e teorias sobre fatos, realidade e objetividade.

De maneira mais genérica, segundo Peters (2000), o pós-modernismo, como o próprio termo já diz, se coloca como uma ideia de “avançar” para além do modernismo e de uma certa forma superá-lo. É bom lembrar que, o Modernismo se caracteriza, tanto por um movimento na arte dos meados do século XIX – através do qual o artista rompe com os métodos clássicos e tradicionais de expressão, baseados no realismo e no naturalismo – como também, refere-se ao movimento filosófico e histórico, baseado na ideia de avanço do conhecimento desenvolvido a partir do método científico.

Em contraposição a este movimento, o pós-modernismo pode ser visto como

Uma proliferação infinita de significados na qual todas as fronteiras confundem-se em modelos de simulação – não existe lugar para uma epistemologia que busque as exaltações de verdade e que faça uma leitura profunda da realidade ou tente penetrá-la a fim de desvelar a essência de seu significado. A realidade está na superfície, ideologia, valores e alienação são descartados nessa noção de discurso. “Os signos substituem a lógica da produção e do conflito de classe como elementos chaves da sociedade capitalista contemporânea”. “O fatalismo substitui a luta e a ironia se resigna a uma fuga através da mídia, propiciando uma forma de recusa definida simplesmente como jogo. O Fundacionismo é descartado e a linguagem se torna um significado a flutuar desancorado num terreno de imagens recusando definir-se e proclamando o fim da representação... as massas tornaram-se o buraco negro no qual todo o significado desaparece.” (GIROUX, 1993, p. 49-50).

O estruturalismo, de maneira mais específica, começou a desenvolver-se como uma forma de poética, de crítica literária e de análise linguística do discurso, substituindo dessa forma, o modelo humanista que interpretava textos como sendo a expressão particular de um determinado autor.

Por outro lado, segundo Cherryholmes (1993), enquanto os estruturalistas estavam convencidos de que o conhecimento sistemático é possível, os pós-estruturalistas reivindicam conhecer apenas a impossibilidade deste conhecimento. Para eles não existe um significado transcendental e sim o relativismo determinado pelo contexto, o significado não é centrado ou fixo porque está preso num jogo de referências

entre as palavras e definições. Os significados estão dispersos, indo da palavra para a definição, para as definições de palavras na definição e assim por diante”. (CHERYHOLMES, 1993, p.152). É neste jogo de discursos que o pós-estruturalista define ou descentra o poder, as políticas públicas, o Estado; tudo não passaria da compreensão de poder situado no contexto da perspectiva, do ponto de vista do discurso, mais que propriamente nas condições reais dadas pela materialidade. Peters (2000), ao analisar a “Filosofia da Diferença” do pós-estruturalismo, caracteriza, a partir dele, a era colonial: uma era pela qual muitos povos étnicos obtiveram sua soberania e seu reconhecimento político.

Enfim, podemos caracterizar esse movimento todo como um movimento híbrido de acepções, verdades, concepções, pontos de vista, e contraditório, uma vez que sugere a emancipação a partir da pulverização, do relativismo, do respeito à diversidade de culturas.

As muitas verdades, identidades, subjetividades e individualidades reconfiguram a sociedade em torno de uma nova compreensão social. No lugar da discussão em torno do “mundo do trabalho”, tem-se o enaltecimento da cultura e das diferenças culturais que passam a configurar uma nova forma de explicar e entender a organização da sociedade.

Na primazia do fragmento, da ambiguidade e da indeterminação, o pós-modernismo não possibilita que se capte o todo, uma vez que captar a totalidade implica em um *detour* pelo real, conforme explica Kosik (2002). Implica, também, em recuperar a sua essência e isto exige um raciocínio rigoroso. Para o pós-moderno seria mais possível explicar o mundo a partir do nosso próprio discurso—do que a partir da consciência “determinada” pela vida, pelas condições materiais, concretas e históricas, tal como explicita Marx e Engels na Ideologia Alemã. Neste sentido, para o pós-moderno seria, no mínimo, um “reducionismo sociológico” diferenciar o mundo como resistência material ou como efeito do discurso. A noção de discurso e de culturalidade, na perspectiva reducionista do pós-modernismo, acaba sendo insuficiente para ler e compreender o real na perspectiva da totalidade, fragmentando ou pulverizando elementos que constituem o todo (social, político econômico), na medida em que desmobilizam os desejos políticos, segundo Eagleton (1998), direcionando-os para a

compreensão dos desígnios culturalistas.

Segundo Duarte (2004), o pós-modernismo rejeita o sujeito da modernidade, mas fetichiza a individualidade ao enaltecer o subjetivismo, o irracional, ao fragmentar a compreensão de classe. No sentido da dimensão contraditória de tal movimento, Harvey (2004, p. 47) questiona:

Terá ele um potencial revolucionário em virtude de sua oposição de todas as formas de metanarrativas (incluindo o marxismo, o freudismo e todas as modalidades da razão iluminista) e da sua estreita atenção a “outros mundos” e “outras vozes” que há muito estavam silenciadas (mulheres, gays, negros, povos colonizados com sua própria história)? Ou não passa da comercialização e domesticação do modernismo e de uma redução das aspirações já prejudicadas a um ecletismo de mercado “vale tudo”, mercado pelo *laissez-faire*? Portanto, ele solapa a política neoconservadora ou se integra a ela? Associamos a sua ascensão a alguma reestruturação radical do capital, à emergência de alguma sociedade “pós-industrial”, vendo-o até como a “arte de uma era inflacionária” ou como a “lógica cultural do capitalismo avançado?”.

O que ocorre é que o pós-modernismo é, ao mesmo tempo, todas essas coisas. Trata-se de um movimento revolucionário, crítico, questionador, mas que paradoxalmente, pode vir a ser desmobilizador e imobilizador. É tanto político quanto cultural e enquanto nele “tudo vale”, nada realmente vale; tudo é, mas nada é. o movimento emprestou a voz de milhões de humilhados, descartados e excluídos pelo próprio sistema, abrindo caminho para as novas questões políticas, mas, de certa forma, “abandonou” as antigas. Não por elas terem desaparecido ou por terem sido já equacionadas, mas talvez, como afirma Eagleton (1998), por terem sido tomadas como intratáveis. Ainda que questões políticas importantes como a fome, o desemprego, a miséria e a violência não foram tratadas de modo suficiente, novas questões se colocam na ordem do dia, arrefecendo o debate em torno da não superada contradição de classes. E, é neste sentido que o pós-modernismo, contraditoriamente, se revela como um movimento progressista e reacionário.

Em sua dimensão de possibilidades e de limites, de avanços e retrocessos, o pós-modernismo é um movimento que impregna-se no próprio contexto em que se situam as

políticas, contexto este que marca o conteúdo contraditório das próprias políticas públicas.

Segundo Eagleton (1998 p. 33),

O pós-estruturalismo, que emergiu por vias oblíquas da efervescência política do final dos anos 60 e início dos 70, e que como certos militantes arrependidos, tornou-se gradativamente apolítico depois de expatriado, representou entre outras coisas, uma maneira de manter acesa, no nível do discurso uma cultura política que havia sido varrida das ruas. Ele também conseguiu sequestrar boa parte daquela energia política, sublimando ao significante num tempo em que pouquíssima subversão de qualquer outro tipo parecia à mão. A linguagem da subjetividade imediatamente suplantou e suplementou questões de ação e organização política. Questões de gênero e etnicidade quebraram de vez o cerco da esquerda ocidental do homem branco, da qual o mais que podemos dizer é que pelo menos não estamos mortos, esses expressaram na maioria das vezes por meio de um discurso culturalista em excesso que pertence justo àquela parte do globo.

Eagleton ressalta que a questão política muda de foco, e, se entendermos que nem sequer superamos os “antigos” problemas (fome, desigualdade, miséria, violência) que encerram a dimensão política, pode-se até dizer que a política perdeu o foco. Ao questionar as verdades, o pós-modernismo retira sua atenção no “projeto” e coloca no “acaso”¹³ Não é mais um propósito, um conjunto de determinações gerais e materiais que se colocam como pauta para transformação social, mas o discurso como conjunto de referenciais individuais, coletivos e subjetivos que movem uma transformação cultural. Cultura para Eagleton (2005, p.11), é uma dessas raras ideias que têm sido tão essenciais para a esquerda política quanto para a direita, o que torna sua história social excepcionalmente confusa e ambivalente”. No grito revolucionário das minorias há muito mais risco de desmobilização social, de pulverização das classes e de fragmentação social (em nome da diversidade cultural) do que indicavam os limites da racionalidade moderna.

Se em nome da superação de verdades totalizantes e “absolutas”, tal movimento de “democratização cultural” preconiza a volatilidade de discursos e a pulverização

¹³ O Termo projeto aqui pode ser concebido como o ato de lançar para frente ou projetar, o qual pode expressar uma intenção de mundo, de homem e de sociedade, para Harvey é possível afirmar que o pós-modernismo não concebe um projeto global e coletivo e sim acena para o relativismo do acaso.

social, em nome das diversidades culturais, como poderíamos pensar num projeto coletivo de superação do viés excludente e mercadológico da organização do capital na lógica do neoliberalismo? Segundo Harvey (2004), a resposta pós-modernista é a de que sequer deveríamos tentar nos engajar em algum projeto global e coletivo.

Para Eagleton (1998), por sua vez este multiculturalismo pós-moderno serve para saciar a fome de pluralidade e de descontinuidade da história, a qual secundariza a compreensão da exploração humana como fruto das determinações concretas e reais de uma sociedade que, pelo trabalho, escraviza, explora e aliena. É como se estivéssemos equivocados quanto à questão da dualidade de classes em torno das contradições históricas engendradas pelo modo de produção. Nada mais humanizador, segundo Eagleton (2005), que a pedagogia ética da cultura “que nos torna aptos para a cidadania política ao liberar o eu ideal ou coletivo escondido dentro de cada um de nós”, (EAGLETON, 2005, p.17), corporificado pelo próprio Estado por uma “humanidade comum”. Uma humanidade que significa, neste caso, (no pleito e nas contradições das políticas públicas e não muito diferentes das que estão sendo analisadas), uma humanidade que “está livre de conflitos” (Ibid. p.17) e que acaba não elevando a cultura sobre a política, como também mantendo a humanidade numa espécie de “incubação ética para a cidadania política”

Aqueles que proclamam a necessidade de um período de incubação ética para preparar homens e mulheres para a cidadania política são também aqueles que negam a povos colonizados o direito de autogovernar-se até que estejam “civilizados” o suficiente para exercê-lo responsavelmente [...]O que a cultura faz então é destilar nossa humanidade comum a partir de nossos *eus* políticos sectários resgatando os sentidos [...] e arrancando da diversidade a unidade (ibid., 2005. p.17-18)

Ocorre que a questão da classe e da cultura ou etnias têm naturezas absolutamente diferentes e não se equivalem na compreensão das contradições desta sociedade. Eagleton ressalta que o culturalismo está fadado a deixar escapar o que há de peculiar nas formas de opressão que transitam na interface de natureza e cultura. Segundo o autor,

Não haverá burguesia nem proletariado numa sociedade emancipada, mas certamente haverá mulheres e celtas. Pode haver mulheres liberadas, isto é, indivíduos do sexo feminino que são ao mesmo tempo emancipados, mas não podem existir assalariados liberados dada a impossibilidade de ser as duas coisas ao mesmo tempo [...] masculino e feminino, como caucasiano e afro-americano são categorias bem mais reciprocamente definidoras. **Ninguém, entretanto, tem um tipo de pigmentação da pele porque outra pessoa tem outra, nem é homem porque alguém é mais mulher, mas certas pessoas só são trabalhadores sem-terra porque outros são senhores fazendeiros.** (EAGLETON, 1998, p. 63, grifo nosso)

Na verdade, o pós-modernismo não tem alcance político para transformar o todo, uma vez que, segundo Eagleton (1998 p.18), no pós-modernismo “não existe o todo para ser transformado”. Aquilo que nega o todo ou o sistema na teoria, o faz pela sua impossibilidade de afirmá-lo na prática. Para Eagleton, desconsiderar a totalidade pressupõe desconsiderar o próprio capitalismo e, neste sentido, admite-se o “fracasso político” da esquerda. A ideia de cultura para o autor (EAGLETON, 2005) pode representar uma crítica ao capitalismo, mas é da mesma forma uma crítica das posições que se opõe a ele. Expressa, nesse sentido, não somente uma recusa ao partidatismo, como se manifesta numa posição política neutra.

Segundo Eagleton (2005), os próprios teóricos da esquerda acabaram aderindo ao movimento pós-moderno. Para ele, essa adesão acaba por ocorrer em função do insucesso diante das suas causas primeiras – as situadas no âmbito das contradições sociais: a fome, miséria, pobreza e violência.

O movimento pós-moderno não propriamente pressupõe o engajamento consciente a um projeto conservador, mas ao colocar o foco político nas questões culturais, acaba por pulverizar as questões sociais. O que se pode afirmar é que, se o marxismo veio na esteira do romantismo, cuja utopia está colocada na possibilidade da classe operária transfigurar a própria ordem social da qual é fruto, o pós-modernismo em seu realismo absoluto pode confundir-se mais com um pragmatismo conservador.

Eagleton (1999), a este respeito, questiona se as teses da modernidade foram abandonadas porque resolvemos os seus problemas ou porque desistimos dessa

empreitada. O que fizemos de fato com o real? Que categorias de análise usamos para explicá-lo e que outras categorias estão sendo usadas para velá-lo? Velar o real por incompreensão, por insuficiência teórica e prática ou por falta de vontade política?

Enquanto o real não for compreendido em sua totalidade, ele expressará o que Kosik denomina de *pseudoconcreticidade*. Talvez estejamos buscando uma síntese entre a compreensão deste real pela via da materialidade, sem perder de vista a subjetividade¹⁴, mas também sem perder-se nela.

São esses alguns questionamentos que emergem das ponderações de Eagleton (1999) ao pós-modernismo e, de modo muito especial, à insuficiência das políticas públicas fundadas no pensamento pós-moderno. Para ele, descartar a ideia de totalidade significa, entre outras coisas, munir-se de um consolo num período em que nenhuma ação política de grande projeção se configura como exequível; num contexto em que a micropolítica soa como um alívio.

A pós-modernidade seria o reducionismo das práticas políticas de efeito ou seria a falta de políticas engendradas nas condições reais e concretas da sociedade como um todo, que preconiza o “*glamour*” do pós-modernismo?

O pós-modernismo, portanto, tem se apresentado como um movimento de emancipação e elevação da compreensão humana em torno do enaltecimento do indivíduo e da identidade, em detrimento de sua subjugação à condição de classe. Contraditoriamente, pretende expressar a emancipação deste indivíduo pela exaltação da sua individualidade. Para Duarte (2004, p. 221), o “pensamento pós-moderno fetichiza a individualidade ao transformar em condição humana o ceticismo, a fragmentação, o solipsismo, o subjetivismo e a irracionalidade”.

A pós-modernidade expressa essa época (se é que ela marca uma época!), que se propõe renovadora, mas se revela conservadora. Neste sentido, acaba por relativizar,

¹⁴ Em Marx, enquanto não se chega historicamente à fusão de essência e existência, os indivíduos vivem na negação de sua existência. (in Saviani, 2004. p.31). Isto implica em dizer que o conceito da essência humana segue no contexto de sua negação. Segundo Saviani, a questão da subjetividade está no conjunto das relações, na qual se encerra a síntese do complexo de reflexões e análises constitutivas da concepção marxiana da subjetividade. Portanto, a força subjetiva humana se exterioriza pelo trabalho e se objetiva nos produtos deste trabalho.

fragmentar e secundarizar a própria questão social, em nome da diversidade e da multiculturalidade. O pós-modernismo por sua vez, estrutura-se sobre as mesmas bases que critica, ao apresentar uma contradição: a de que não existem verdades, existem apenas discursos e teorias.

Ideologicamente, as narrativas morrem, as verdades morrem, mas com elas morre também a História e a própria discussão em torno da sociedade de classes. As múltiplas verdades, identidades, subjetividades e individualidades reconfiguram a sociedade em torno de uma nova compreensão social. Em vez de discutir “mundo do trabalho”, há o enaltecimento da cultura e das diferenças culturais que passam a construir uma nova forma de explicar e entender a organização da sociedade.

Estes são alguns referenciais históricos, sociais, políticos e culturais, sob os quais as políticas públicas em educação estão situadas e devem ser analisadas. Isto posto, torna-se possível discutir as políticas para o Ensino Médio, tanto na gestão Lerner, quanto na primeira fase do governo Requião, a qual pretensamente acena para sua contraposição. Destaca-se, nesta medida, que, embora esta gestão tenha como pressuposto a ruptura e “superação” dos pressupostos neoliberais, ela está condicionada pelo mesmo contexto que se pretende “superar”: marcada pelas contradições do Estado contemporâneo e pelo pensamento pós-moderno que se pretende crítico, mas se revela conservador. Sua compreensão, portanto, não prescinde da análise das políticas educacionais voltadas para o Ensino Médio, a partir da reforma de 1990, que, durante a gestão Lerner, encontrou sua maior expressão no Estado do Paraná.

3 O PROCESSO DE TOMADA DE DECISÃO NA DEFINIÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DO PARANÁ NA DÉCADA DE 1990.

O neoliberalismo ataca a escola pública com uma série de estratégias privatizantes, mediante a aplicação de uma política de descentralização autoritária e, ao mesmo tempo, mediante uma política de reforma cultural que pretende apagar do horizonte ideológico de nossas sociedades a possibilidade mesma de uma educação democrática, pública e de qualidade para as maiorias. Uma política, que em suma, pretende negar e dissolver a existência mesma do direito à educação. (...) Em outras palavras, o neoliberalismo precisa – em primeiro lugar, ainda que não unicamente – despolitizar a educação, dando-lhe um novo significado como mercadoria para garantir assim, o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas. (GENTILI, 1995, p. 224)

O quadro das reformas educacionais ocorridas a partir de 1990, na América Latina, teve uma significativa expressão no Estado do Paraná, especialmente na gestão do governador Jaime Lerner em seus dois mandatos (entre 1995 e 2003). O processo de implementação da reforma educacional paranaense foi marcado tanto pela posição assumida pelo estado capitalista contemporâneo, diante da reestruturação da economia em escala planetária, bem como pelas formas de gestão do processo de trabalho determinadas pelas transformações no modo de produção¹⁵. Neste sentido, as reformas educacionais deste período podem ser entendidas – tanto em termos de processo (de implementação das políticas) como de conteúdo (das reformas curriculares) – no âmbito das interfaces econômicas e políticas que marcaram este período. Em termos econômicos, o capital reorganiza-se “transcendendo mercados e fronteiras, regimes políticos e projetos nacionais, regionalismos e geopolítica, cultura e civilizações”. (IANNI, 1997, p. 15). Em termos políticos essa reorganização do capital pressupõe o redimensionamento do papel do Estado, agora na perspectiva do neoliberalismo.

¹⁵ Ao conjunto das formas de reorganização do capital, expressas tanto no modo de produzir quanto no de consumir, o qual marca um novo sistema de regulamentação política, social e econômica, HARVEY denomina de “Acumulação Flexível”. A acumulação flexível é marcada “por um confronto direto com a rigidez do fordismo. No estado do Paraná, sob a gestão do governador Jaime Lerner, a acumulação flexível teve um impacto importante na flexibilidade de contratação e vínculos empregatícios caracterizados por contratos de trabalho temporários com os profissionais da educação através do regime CLT ou Paraná Educação.

O que se pode afirmar acerca das políticas desta fase (Lerner 1995 - 2002)¹⁶ é que elas estão entremeadas por um conjunto de medidas que imprimem à educação um caráter essencialmente *gerencialista* e empresarial.

O que estaria no âmbito deste gerencialismo? Segundo Marcondes (2003), o gerencialismo é uma nova ideologia, também presente no campo educacional que dissemina os princípios orientados pela eficiência e resultados financeiros. O gerencialismo preocupa-se mais com metas e planos do que com intenções e julgamentos e, neste sentido, os pressupostos até mesmo curriculares justificam a racionalidade de custos.

Termos como produtividade, gerenciamento, produção e controle de informações, avaliação de resultados, otimização de recursos, motivação, treinamento de pessoal e empreendedorismo configuram esta

“nova onda de aplicação dos princípios da Escola de Relações Humanas ao campo educacional, com ênfase na motivação individual e na potencialização de organização dos grupos humanos para o aumento da eficácia, eficiência e produtividade.” (TAVARES, 2004, p.9)

Importante destacar que tais princípios estavam, não apenas conceitualmente, mas financeiramente, alinhados aos programas do BID e o BIRD, que passam a ter “grande ascendência sobre a política educacional no Estado à medida que as crises econômicas pelas quais passa o país e, conseqüentemente o Paraná, limitam crescentemente a possibilidade de financiamento das políticas educacionais pelo fundo público”. (TAVARES, 2004. p.34).

Os maiores impactos na educação foram programas que tiveram como premissa uma ideia particular de descentralização¹⁷, bem como a proposição de políticas de

¹⁶ A gestão Lerner sucedeu a gestão do governo PMDB de 1995 a 2003. O “Lernismo”, conforme denomina Tavares (2004), foi essencialmente marcado por políticas sociais, educacionais e econômicas privatistas.

¹⁷ Os processos de descentralização inscrevem-se no contexto das reformas do Estado contemporâneo. No âmbito das políticas educacionais, ele se traduz na crítica da exacerbação da concentração do poder político no Núcleo estratégico do estado repassando às escolas tarefas do executivo, tanto no que se

parcerias entre o público e privado. A crítica ao estado centralizador, regulamentador e ineficiente fundamentou tal reforma, que trouxe, no seu bojo, o conceito de descentralização aliado ao de participação, autonomia e qualidade, especialmente, no que diz respeito à gestão da educação.

Na prática, estes conceitos indicaram o seu inverso. Representaram políticas de concentração do poder econômico em escala nacional e internacional, sustentado por instâncias de formalização, controle e avaliação das políticas educacionais. Segundo Ferreira (2006), ao passo em que institui a descentralização financeira e administrativa, a centralização do sistema educacional tem, como mecanismos de controle, instrumentos de avaliação realizados em larga escala.

O sentido da “autonomia” e da “participação”, que se traduz na ideia de *participacionismo* em educação, não significou o envolvimento da comunidade em torno da discussão de um projeto de escola, e sim, teve como pressuposto o provimento de recursos materiais, atrelado à captação e racionalização de recursos. A participação da comunidade nada mais significou, portanto, que o envolvimento da comunidade como um todo – seja na participação dos pais nos afazeres da escola como em parcerias com empresas da comunidade – responsabilizando-a sobre os resultados efetivos na melhoria da escola pública.

Ideologia participacionista se desenvolve condicionada, por um lado, pela necessidade criada para o Estado capitalista contemporâneo, pelo sistema de capital de descentralização executiva e conseqüentemente de “alargamento” das possibilidades de participação, as quais na verdade são muito reduzidas, pois estão referidas apenas à execução localizada e por outro lado acompanham o desenvolvimento da administração capitalista das unidades produtivas que no atual momento histórico caracterizam-se por uma ampla “mobilização” do conjunto da sociedade. (FERREIRA, 2006, p.92)

refere à “transferência do gerencialismo como de responsabilidades” (GONÇALVES, 1994). A autonomia da escola, segundo GONÇALVES (1994, p. 68-9), é colocada de tal forma que ela é responsabilizada pela melhoria da educação pública. Em nome da participação e da democracia, a descentralização, a autonomia, escamoteamento da privatização da escola pública e a conseqüente e progressiva retirada do papel do estado, projeto que vem se fazendo sob a égide da racionalidade neoliberal e da suposta democratização da gestão da escola pública ou da autonomia no plano ideológico”.

O “modelo” de descentralização e otimização de recursos, provenientes em parte da participação da comunidade local, foi um dos pressupostos do modelo de gestão adotado no Estado do Paraná, desde a primeira fase em 1995. Este modelo esteve alinhado às políticas propugnadas pela esfera federal e pelos organismos financiadores da reforma.

Dentre os projetos financiados pelo BIRD e BID, podemos citar o PQE (Programa de Qualidade da Educação Básica) e o PROEM (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio, assinado em dezembro de 2007). Os acordos firmados em tal gestão refletem as contradições desse período, quando tais programas contrastam em termos de intenção e concepção com a proposta do Currículo Básico elaborada na década de 1980 e finalizada em 1990. Enquanto o Currículo Básico indicava claramente uma educação democrática pautada numa concepção histórico-crítica de educação (que tinha como pressuposto a análise das contradições do capital e a formação do cidadão crítico), o PQE e o PROEM voltavam-se à descentralização, à racionalização, à análise custo-benefício, enfim, indicavam o ajuste da educação aos pressupostos do capitalismo contemporâneo.

O PROEM, contudo, foi efetivado somente na gestão Lerner, através da qual o programa sofre ajustes em função de novo modelo de concepção do público-estatal, da finalidade da escola e da gestão educacional, voltada mais para a gestão nos moldes empresariais que para a educação escolar propriamente dita. A mudança de configuração do programa, ao expressar o atrelamento da reforma com as prescrições do Banco Mundial, acaba por prever uma reorganização da SEED em torno de uma nova “cultura organizacional”. Ferreira (2006) destaca que tal reorganização, bem como as políticas implementadas pela gestão Lerner, implica no envolvimento de quadros participativos – desde os Núcleos Regionais de Educação até as próprias escolas – “configurando estrutura de poder em rede” (FERREIRA, 2006. p.98). Alguns argumentos em torno da defesa desta nova reorganização, segundo a mesma autora, foram:

A existência do clientelismo, nepotismo, fatores políticos que prevalecem sobre as decisões; dificuldades de interação e de trabalho em equipe, resistência

das pessoas às mudanças necessárias. [...] Mudanças que possam ser executadas a curto prazo e que [...] necessitem de treinamento permanente, aferição de resultados e correção de desvios [...] por intermédio da “aprendizagem significativa”.

Tal reorganização da estrutura interna da SEED também contou, no âmbito da Superintendência, com a separação da gestão pedagógica da gestão administrativa, configurando uma superintendência para gestão de ensino e outra para administração da infraestrutura. Os fundamentos dessa nova configuração da SEED foram estabelecidos em 2000 por meio de um contrato de prestação de serviços de consultoria internacional (contrato n. 009/2000 – UCP / PQE) com a empresa Norte Americana *American Institutes for Research* – AIR. Além do caráter tecnocrático de tal acordo, que teve sua renovação realizada sucessivamente, esta empresa – AIR – também esteve envolvida em atividades de cunho gerencial (administrativo) e pedagógico, tal como a ampla divulgação dos resultados nas avaliações do SAEB e AVA, a reformulação da carreira docente, bem como a capacitação – treinamento dos técnicos da SEED diante da utilização das tecnologias.

As duas fases da gestão Lerner não foram, contudo, idênticas do ponto de vista da intenção tanto do Banco como da própria SEED. Segundo Ferreira, é possível constatar que, na primeira fase da gestão (1996-1998), o foco maior estava em cursos de motivação pessoal, na correção de fluxo e nos conteúdos curriculares. A partir de 1999, com a posse da nova Secretaria, a Universidade do Professor assume a coordenação de todo o programa de capacitação deslocando o foco da “motivação” e da gestão escolar sob a perspectiva do modelo empresarial para a “gestão participativa” e para a reformulação das propostas pedagógicas.

O conteúdo e o formato dos cursos de capacitação promovidos pela SEED (neste momento organizados pela e na Universidade do Professor em Faxinal do Céu) revelaram o ajuste da educação aos pressupostos macroeconômicos, que trazia no seu bojo os princípios do “novo reordenamento político do capital”¹⁸. Enquanto o Estado,

¹⁸ As políticas educacionais, tanto da fase Lerner como da fase Requião, podem ser analisadas à luz de dois elementos que se complementam – o método e o conteúdo. Como método, entende-se o processo de

parco de recursos, uma vez dado seu “esvaziamento” pelo escape do fundo público para o privado, não poderia prover a escola dos recursos necessários, a esta caberia, “autonomamente”, estabelecer formas diferenciadas de participação da comunidade para a captação de tais recursos. Estes pressupostos expressaram-se tanto na forma de gestão escolar (voltados à “gestão participativa” e aos princípios da administração empresarial) como nos princípios pedagógicos, colocando na educação (e, neste sentido, na reforma curricular) o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e atitudinais, necessárias a um tipo de profissional, ajustado às novas configurações do e no mercado de trabalho.

Este aspecto mais pedagógico e conceitual da reforma (o conteúdo), especialmente no Ensino Médio expressado no PROEM, será analisado, ainda que brevemente, mais adiante. Coube até agora precisar o processo de tomada de decisão da definição e implantação das políticas do governo estadual na fase Lerner. Conforme explicitado, é possível perceber que este representou um conjunto de acordos firmados “em gabinete”, ou seja, em reformas “prescritivas¹⁹” que atenderam aos preceitos de uma política privatista na educação e na economia.

Neste sentido, antes de analisar (ainda que brevemente) o conteúdo da reforma do Ensino Médio instaurada a partir das políticas educacionais da fase Lerner, cabe analisar em que medida e de que forma as reformas latino-americanas, propugnadas pelas agências multilaterais de financiamento, inspiraram o cenário nacional, especialmente no âmbito do e para o Ensino Médio.

implementação dessas–políticas. No caso Lerner, isso se caracteriza por acordos que imprimem à educação a perspectiva de pacotes educacionais fechados e impostos conforme a premissa dos organismos de financiamento. Como conteúdo, pode-se definir a base curricular da reforma, que é teoricamente expressa por uma concepção de educação. No caso Lerner, a construção das propostas curriculares estava voltada às bases conceituais dos Parâmetros Curriculares Estaduais.

¹⁹ Este termo é utilizado pela atual Superintendente da Educação Prof. Yvelise de Freitas Arco-Verde ao se referir (em diversos documentos de implementação da reforma curricular da atual gestão do PMDB), às reformas do período Lerner, as quais incorporaram de forma prescritiva e autoritária os preceitos neoliberais do Banco Mundial

3.1 A INDUÇÃO FEDERAL À CONCEPÇÃO DE COMPETÊNCIAS COMO EIXO CURRICULAR NO EM: O NEOLIBERALISMO À BRASILEIRA

As políticas educacionais brasileiras, na década de 1990, se configuraram especialmente (mas não somente²⁰) na reestruturação do currículo do Ensino Médio. A dimensão política e econômica que fundamenta a reforma deste nível de ensino pode ser compreendida através do que Neves (2000) – em sua incursão sobre a configuração da educação e política no limiar do século XXI – chama de “nova divisão internacional do trabalho”. Segundo a autora, no contexto do globalismo, enquanto os países desenvolvidos têm tecnologia e ciência para produzir e vender, o Brasil, economicamente, vem assumindo a responsabilidade de desenvolver a mão de obra barata e qualificada para trabalhar nas transnacionais destes países. Os contornos deste “novo ordenamento político”, que foram esboçados durante o período Collor e ganharam maior delineamento no período de Itamar Franco, têm sua mais forte expressão: de um lado, na diminuição do papel do Estado, em nome do questionamento de seu poder de governabilidade; de outro, no crescimento das agências multilaterais, cuja prerrogativa vem se consolidando no argumento sobre a incapacidade do Estado em defender seu cidadão, em promover a segurança nacional, bem como seus próprios recursos naturais. Para Ianni (1997), essas “estruturas de poder globais” expressam as próprias contradições no âmbito da sociedade global – ao mesmo tempo em que precisam dos Estados nacionais, os criticam. Esta “nova divisão do trabalho” trouxe para o Brasil um “processo de implementação de diretrizes sócio-político-econômico-culturais com vistas a inserir o país, de maneira associada e subalterna, num novo padrão de desenvolvimento – o neoliberalismo” (IANNI, 2007, p.10). A educação, num primeiro momento, foi colocada como via de resgate à dívida social e, num segundo momento, converteu-se em instrumento para aumento da competitividade diante da comunidade internacional.

²⁰ Tais políticas estavam voltadas à educação básica como um todo. A prerrogativa de reestruturar o currículo foi um dos seus principais objetivos, especialmente o do Ensino Médio. No entanto, é preciso sinalizar que além do currículo, a gestão também assumiu um papel importante nos documentos oficiais.

Isso fica evidente nas controvérsias sobre como administrar a dívida interna e externa, como desestatizar ou desregular a economia, reduzir tarifas, acelerar a integração regional, etc. São controvérsias em boa medida induzidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI) o Banco Mundial (ou Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) e o Acordo de Tarifas e Comércio (GATT) substituído em 1995 pela Organização Mundial do Comércio (OMC) [...] São estruturas globais de poder, às vezes contraditórias em suas diretrizes ou práticas, mas sempre pairando além de soberanias e cidadanias nacionais e regionais. (IANNI, 1997, p. 17)

Na perspectiva de Harvey (2004) o FMI e o Banco Mundial foram designados como autoridade central capaz de exercer o poder coletivo das nações-Estados capitalistas sobre as negociações financeiras internacionais. Esse poder costuma ser empregado para forçar redução de gastos públicos, promover corte de salários reais e manter sua austeridade nas políticas fiscal e monetária. As ideias de Estado mínimo e ingovernabilidade, neste sentido, fazem fluir a necessidade de intervenção de tais agências multilaterais (BIRD, BID, BM, entre outras) sobre a estruturação das políticas macroestruturais em diversas instâncias. Processo este que, segundo BATISTA (1994), configura o solapamento da própria ideia de nação onde Estado é nada mais que “forma jurídica organizada”.

Passou-se a admitir abertamente e sem nuances a tese da falência do Estado, visto como incapaz de formular política macroeconômica, e à conveniência de se transferir essa grave responsabilidade a organismos internacionais, tidos por definição como agentes independentes e desinteressados aos quais tínhamos o direito de recorrer como sócios. Não se discutia mais apenas, por conseguinte, se o Estado devia ou podia ser empresário. Se podia, ou devia, monopolizar atividades estratégicas. Passou-se, simplesmente, a admitir como premissa que o Estado não estaria mais em condições de exercer um atributo essencial da soberania, o de fazer política monetária e fiscal. (BATISTA, 1994, p.09)

No âmbito latino-americano, já estavam sendo definidas as regras de multilateralismo nas relações internacionais do comércio e, neste sentido (sob inspiração das instituições multilaterais), foram implementadas políticas econômicas que preconizavam o fomento da concorrência por meio da abertura comercial, da

desregulamentação e da privatização. Tais iniciativas, aprofundadas no governo de Itamar Franco, marcaram o início do processo de inserção do país na nova divisão internacional do trabalho.

É importante considerar que, já no período Itamar, as privatizações, a retomada de renegociação da dívida externa com o FMI, bem como o retorno do investimento do estrangeiro no país não impediram a mais profunda recessão da história. Os mais altos patamares inflacionários do país tiveram que contar, novamente e de maneira mais ampla, com o aval internacional oferecido pelo FMI e pelo Banco Mundial nos termos dos acordos das dívidas. Fatores estes, que levaram o governo a constantes acordos de ajustes de ordem fiscal e monetária, dentre eles pacotes de ajustes na base da produção, da informatização e da educação.

É importante situar que nos períodos seguintes, com Itamar e Fernando Henrique Cardoso, o Brasil contou com medidas anti-inflacionárias, ajustes econômicos, abertura comercial, privatizações, diminuição de tarifas aduaneiras, arrocho salarial e pacotes de estabilização da moeda. Cresceu economicamente, mas teve sua outra face no agravamento da miséria, na permanência das taxas de desemprego e no crescimento considerável da violência urbana.

A reforma de 1990 apresentou à educação nacional brasileira uma expressão contraditória. Ao mesmo tempo em que preconizava uma formação plena do indivíduo – no sentido do acesso aos recursos científicos e tecnológicos e do desenvolvimento de capacidades cognitivas para aprender e continuar aprendendo – o fez como via de articulação dos preceitos educacionais ao desenvolvimento econômico, às novas formas de trabalho e ao mercado internacional crescentemente competitivo. Preceitos estes que imputaram à educação a responsabilidade em “educar” para promover o desenvolvimento econômico do país, a fim de alcançar níveis de desenvolvimento mais próximos dos países desenvolvidos.

3.2 A IMPLANTAÇÃO DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS DO ENSINO MÉDIO: A “POLÍTICA DE COMPETÊNCIAS”²¹ NO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

A partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, o BIRD definiu a educação básica como prioridade para esta década. Ressalta Gentili (2001, p. 169-170), que a educação passa a ser considerada entre os setores mais importantes no quadro dos financiamentos do Banco, uma vez atrelada ao trabalho e à “finalidade de desenvolver competências necessárias às necessidades de desenvolvimento”. Com este objetivo desde a Conferência de Jomtiem, o BIRD passa a elaborar novas diretrizes políticas para as próximas décadas futuras. A proposta veio acompanhada por um pacote de medidas educacionais que, no Brasil, se consolidaram através do MEC, o qual passou a mediar as reformas em questão com as políticas educacionais brasileiras.

As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) através do Parecer nº 15/98 são, entre outras medidas (como a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental, os PCNs do Ensino Médio e as DCNs do Ensino Fundamental) a expressão e a legitimação das reformas educacionais em curso que, de certa forma, articularam a necessidade em promover a expansão deste nível, abrigar jovens ociosos e desempregados por mais tempo no espaço escolar e oferecer uma educação voltada para o desenvolvimento das competências necessárias para o trabalho. O *desenvolvimento de competências* e habilidades, a *contextualização* e a *interdisciplinaridade* passam a ser os referenciais conceituais estabelecidos pelas DCNEM sobre os quais se pretende a “superação da dualidade estrutural do Ensino Médio” através da formação da cidadania e do preparo para o “mundo do trabalho”.

Segundo a relatora do projeto (Parecer CEB nº 15/98 que institui as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio) de reformulação do Ensino Médio, Prof^a Guiomar Namo de Mello, as mudanças de perfil deste nível de ensino fazem parte de um projeto

²¹ Talvez não seja possível precisar se este termo existe enquanto uma política propriamente dita. No entanto, com o objetivo de situar a premissa do desenvolvimento de “competências e habilidades” no âmbito da reforma do Ensino Médio, mais especialmente no interior das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (CNE/MEC PARECER Nº 15/98), neste referido estudo adotaremos o termo em questão.

organizado pelo Ministério da Educação a partir da promulgação da Lei 9394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), por intermédio da SEMTEC – Secretaria de Educação Média e Tecnológica

Essa Secretaria, segundo o argumento da relatora, enviou à Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação o AVISO Nº 307/97, cuja “recepção favorável” propiciou o surgimento das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Proposta de caráter *normativo*, as diretrizes estabelecem as *competências* que o aluno deve ter construído ao final desse ciclo de estudos. O projeto foi encaminhado ao Conselho Nacional de Educação em 07/07/97 e teve aprovação em 01/06/98, parecer 15/98 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional da Educação.

Essa mesma Secretaria patrocinou a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, que possuem um caráter *não normativo*, mas *difusor* dos princípios da Reforma, constituindo-se como uma *sugestão*, é uma *referência para a orientação* de escolas e docentes na elaboração de um currículo adaptado às demandas da nova legislação educacional. Segundo os PCNs (2002, p.16),

Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em destaque [...] as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade.

O Ensino Médio, na perspectiva da nova lei, reitera seu caráter de preparação para o trabalho, tendo em vista a formação da cidadania e da capacidade de *continuar aprendendo*, de modo a ser capaz *de se adaptar* com flexibilidade às novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento.

Cidadania e competitividade expressam a proximidade desejada entre a educação e a lógica do mercado. Argumentos em defesa dessa aproximação foram explicitados por uma das mais expressivas figuras no contexto da formulação dos dispositivos normativos, a Professora e Conselheira Guiomar Namó de Mello. Em seu livro *Cidadania e competitividade*, com primeira edição

no ano de 1993, a autora evidencia, desde o início, sua compreensão acerca da educação escolar e de seu papel na sociedade. Afirma que uma vez mais se considera a educação como uma prioridade, e que as reformas educacionais que vêm ocorrendo em diferentes países se devem à “finalidade de torná-los mais eficientes e equitativos no preparo de uma nova cidadania, capaz de enfrentar a revolução tecnológica que está ocorrendo no processo produtivo e seus desdobramentos políticos, sociais e éticos” (SILVA, 2002, 1998, p.30 apud SILVA, 2002)

Em nome da superação da dualidade estrutural do Ensino Médio, a nova LDB, consubstanciada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais se coloca no sentido de uma “formação para a vida”. Baseada em suas consignas “humanistas”, as Diretrizes acabam ressaltando implicitamente as contradições das reformas educacionais voltadas ao desenvolvimento econômico e ao mercado competitivo: ao propor que o Ensino Médio assuma o papel de desenvolver competências necessárias para o mercado ou, como afirmam as Diretrizes, para o mundo do trabalho.

Ao passo em que a desregulamentação²² da economia, a reestruturação produtiva e todo o novo modo de regulamentação em bases flexíveis têm como consequência o desemprego estrutural e a flexibilização dos contratos de trabalho, ao Ensino Médio não caberá mais formar para o mercado – uma vez que neste mercado não há emprego para todos. Neste contexto, coloca-se a proposição das Diretrizes ao “formar para a vida”, pressupondo o desenvolvimento de competências genéricas necessárias ao novo sujeito que tem habilidades de aprender e continuar aprendendo.

A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; (...) A concepção da preparação para o trabalho, que fundamenta o artigo 35, aponta para a superação da dualidade do ensino médio: essa preparação será básica, ou seja, aquela que deve ser base para a formação de todos e para todos os tipos de trabalho. Por ser básica, terá como referência as mudanças nas demandas do mercado de trabalho, daí a importância da capacidade de continuar aprendendo; (...) enquanto aprofundamento dos conhecimentos já adquiridos, o perfil

²² A desregulamentação da economia, expressa pela minimização do papel do Estado interventor e regulamentador, é uma das premissas do ideário neoliberal. Contudo, o que se tem, conforme já destacado anteriormente, não é propriamente a minimização do papel do Estado, mas o “deslocamento” do seu papel: de um Estado interventor nas políticas sociais para um Estado patrocinador das políticas privatistas e econômicas

pedagógico do ensino médio tem como ponto de partida o que a LDB estabelece em seu artigo 32 como objetivo do ensino fundamental. Deverá, assim, continuar o processo de desenvolvimento da capacidade de aprender, com destaque para o aperfeiçoamento do uso das linguagens como meios de constituição dos conhecimentos, da compreensão e da formação de atitudes e valores. O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações. A LDB, nesse sentido, é clara: em lugar de estabelecer disciplinas ou conteúdos específicos, destaca **competências de caráter geral**, dentre as quais a capacidade de aprender é decisiva. (DCNEM, PARECER 15/98, p.51, grifo nosso).

Acerca da proposição de um “novo papel” para o Ensino Médio, a Diretriz aponta para uma formação de caráter geral sinalizando a superação da dualidade histórica deste nível de ensino, expressa na sua função ora propedêutica, ora profissionalizante. Estes argumentos em torno da função do Ensino Médio se caracterizam, em termos de políticas públicas, na reestruturação da base curricular e na instauração de uma nova concepção para o Ensino Médio.

É neste sentido que a reforma de 1990, passou a tentar precisar - tanto na explicitação dos referenciais prescritivos de orientação curricular, como nos processos de avaliação do ensino institucionalizados pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) – um termo, segundo Silva (2002), “polissêmico e cheio de ambiguidades” que vem a ser o referencial das políticas públicas do Ensino Médio – *o modelo de competências*.

A reformulação curricular propagada pela Reforma de 1990 está pautada sob aspectos políticos e econômicos importantes: de um lado, tem-se a reconfiguração da política estatal impressa pela desregulamentação do mercado (de Estado interventor e regulamentador da economia para mediador e patrocinador dos interesses do mercado) e, do outro, as mudanças na base produtiva que imprimem, não somente a nova forma de produzir (nas bases flexíveis) mas, sobretudo, de agir e pensar (HARVEY, 2004). É sob estes dois aspectos que tanto a concepção, como os métodos e as orientações didáticas são definidos nas DCNEM (Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – PARECER CEB 15/98), a partir das *políticas de competências*.

A justificativa conceitual de tal proposição encontra-se, sobretudo, nas

necessidades competitivas do mercado de trabalho: à medida que a flexibilização e desregulamentação do mercado (pela refração do papel do Estado, bem como pela consequente livre concorrência entre as empresas), correspondem ao redimensionamento da política econômica, é preciso que o indivíduo, em particular, se muna de um diferencial competitivo que lhe possibilite assegurar um precário espaço no mercado de trabalho. A concorrência econômica, portanto, suscita a concorrência humana e profissional. Tal atributo torna-se o alicerce da concepção pedagógica instalada nas DCNEM que se manifesta nesta “política de *competências*”.

Por competência, segundo o discurso oficial (MEC, 2003, p.16), entende-se *a ação e operação que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos.* (Refere-se ao plano imediato do *saber-fazer*). Enfim, trata-se também de capacidades cognitivas complexas que, “teoricamente”, desenvolveriam no “possível empregado” o perfil de empregabilidade que lhe permitiria adaptar-se às novas configurações da reestruturação produtiva marcada pela acumulação flexível do capital. O modelo de competências passa, portanto, a ser o pressuposto fundante de uma nova concepção que coloca no indivíduo, por si só, a responsabilidade pela sua inserção profissional, social e global ou mesmo que, diante do mercado competitivo e seletivo, justifique a falta de emprego.

Em nome das competências, a reforma de 1990, pautada na reestruturação das políticas curriculares (no Brasil veiculada através dos PCNs) foi, de modo claro, desviando o foco da apropriação dos conteúdos para o desenvolvimento das capacidades cognitivas e para a capacidade de resolver situações problemas. Na medida em que as Diretrizes defendem um currículo voltado para as competências, os conteúdos não teriam objetivos por si mesmos, ou seja, seriam meramente um “pretexto” para o desenvolvimento da capacidade cognitivas e subjetivas como a de pensar, de manipular informações, de “aprender a aprender” e “aprender a conviver”.

A Diretriz Curricular Nacional, para isso, dá mais ênfase aos métodos do que aos conteúdos de ensino, ou melhor, destaca o desenvolvimento de habilidades cognitivas e competências no lugar dos conteúdos, valoriza mais a construção do conhecimento que a necessidade do ensino, e para tal, reforça o papel do facilitador da aprendizagem em

detrimento ao mediador, do *aprender a aprender*, no lugar do apreender conhecimentos. Por trás destes pressupostos, está a premissa de que o sucesso ou fracasso escolar são de responsabilidade do próprio aluno, da escola ou mesmo do professor.

3.3 A POLÍTICA DE COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO DO “MUNDO DO TRABALHO”

Trabalho é muito mais que uma categoria ou um conceito; é um princípio essencialmente humanizador que expressa a própria condição humana. Essa noção vai para além da compreensão capitalista que pressupõe a troca da força de trabalho por dinheiro. Entender trabalho ou mundo do trabalho, para além do capital, é analisá-lo no seu aspecto mais socializante e humanizador²³. Implica, segundo Frigotto (2000, p.31), na forma mediante a qual o homem produz suas condições de existência, a história, o mundo propriamente humanos, ou seja, o próprio ser humano. Trabalho em sua dimensão ontológica, implica numa atividade social, humana e histórica. Portanto, o trabalho como princípio humanizador e educativo é a categoria sobre a qual se compreende a dinâmica das relações sociais e humanas e, portanto, a partir delas se confrontam as relações de dominação de expropriação do homem, da própria condição humana e de exploração do trabalho na lógica do capital.

A diferença entre mundo do trabalho e mercado de trabalho está nesta compreensão. O mundo do trabalho envolve as relações humanas e humanizadoras, sob as quais o homem desenvolve-se em sua plenitude. O mercado de trabalho é especialmente marcado pela forma capitalista de compra e venda da força de trabalho.

Ambos os conceitos, mundo do trabalho e mercado de trabalho, aparecem invariavelmente no texto das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Estas situam a falta de emprego do século XXI como resultante das inovações tecnológicas,

²³ O Trabalho tem em si uma dimensão contraditória, ao mesmo tempo em que expressa a própria condição humana em sua forma mais plena de socialização e emancipação, na condição do capital expressa a forma mais perversa de dominação e expropriação da condição humana. Tal categoria, portanto, está no embate das proposições curriculares que vem se apresentando num sentido humanizador, mas que, na realidade, mascara a intenção e a expressão máxima de exploração do trabalhador – o toyotismo.

do uso da robótica na escala de produção e na qualidade e precisão produtiva. A informatização, o aumento da exigência da qualificação do trabalhador, a abertura de mercados, a migração cidade-campo são, segundo o texto, fatores que geram o desemprego, mas, que suscitam a qualificação do trabalhador.

A análise idealista²⁴ do desemprego estrutural, que nega a falácia do capitalismo competitivo, “democratizante e humanista”, coloca o desempenho individual como a panaceia do desenvolvimento econômico, que tornaria possível a inclusão do país diante da competitividade internacional.

De uma forma linear, chega a considerar que os problemas mais contemporâneos, como a violência, a pobreza e o desemprego, podem ter uma “saída” a partir do desenvolvimento de competências de caráter geral, “visando a constituição de pessoas mais aptas a assimilar mudanças, mais autônomas em suas escolhas, mais solidárias, que acolham e respeitem as diferenças e superem a segmentação social. (DCNEM, 1998, p. 14).

Ao reportar-se sobre a formação humana, tendo em vista as mudanças no setor produtivo, as diretrizes claramente acenam para o trabalho na lógica do capital, ou seja, para o mercado de trabalho. Kuenzer (2000) ressalta que, se antes a formação dual no Ensino Médio estava no desenvolvimento de habilidades psicofísicas voltadas para o modo de produção fragmentado, dividido, repetitivo e mecânico, hoje a formação deve dar conta de um novo modo de produzir. Posto nas bases flexíveis, à luz dos novos paradigmas, o modelo japonês de organização e gestão do trabalho vem para substituir as bases tayloristas. Na educação, o modelo tecnicista é substituído pelo desenvolvimento de competências e habilidades. Esta análise de Kuenzer pode ser ilustrada através do conteúdo dos PCNs voltados para o Ensino Médio:

²⁴ A análise das diretrizes curriculares toma a informatização, o automatismo e o aumento crescente da população jovem, o “boom” dos adolescentes da década de 1990, como fatores que justificam o crescente desemprego estrutural, negligencia ou ignora as condições concretas pautadas na flexibilização dos contratos de trabalho, no enfraquecimento dos sindicatos e na reestruturação econômica (a globalização) e política do país (neoliberalismo), como fatores que tomaram o desemprego como “estratégia” de implementação das reformas político-econômicas (ANDERSON, 1995). Neste sentido, é possível afirmar que o texto das Diretrizes expressa uma visão sobretudo idealista sobre a realidade.

Cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias **à inserção no processo produtivo. Isso traria uma realidade ímpar, onde as competências a serem desenvolvidas para a produção e para a cidadania seriam as mesmas.** Pensar um novo currículo para o Ensino Médio coloca em destaque esses dois fatores: as mudanças estruturais que decorrem da chamada “revolução do conhecimento”, alterando o modo de organização do trabalho e as relações sociais; e a expansão crescente da rede pública, que deverá atender a padrões de qualidade que se coadunem com as exigências desta sociedade. (PCNEM, 2002, p.16 e 23, grifo nosso).

Ensino Médio, através da proposta nacional de reorientação curricular, entre outras medidas (PROEM), recebe a tônica precípua de formar o cidadão capaz de interagir e adaptar-se às demandas cada vez mais complexas do setor produtivo, provocadas pela revolução tecnológica e pelo desenvolvimento da microeletrônica.

Segundo os termos das DCNEM, bastaria desenvolver as mesmas competências em todos os alunos, para combater a dualidade de classes em nossa sociedade. “Cada vez mais, as competências desejáveis ao pleno desenvolvimento humano aproximam-se das necessárias à inserção no processo produtivo”. Isso traria uma realidade ímpar, onde as competências a serem desenvolvidas para a produção e para a cidadania seriam as mesmas. (PCNEM, 2002, p.23).

Oliveira (1999), neste sentido, faz uma investida histórica ao desvelar o conteúdo pedagógico dessa “nova forma” de reorganizar o capital. Segundo ele, ao buscar manter o controle sobre o trabalho e sobre o trabalhador, a política econômica tratou de recolonizar a base material da forma social capitalista, através da fragilização dos sindicatos. Esta “recolonização”, contudo, encontrou, nos poderosos sindicatos, o principal obstáculo às suas pretensões. Por conseguinte, as elites empresariais iniciaram seu repertório de estratégias para eliminar avanços dos trabalhadores organizados em movimentos sindicais. Este processo resultou no desemprego em massa e no aumento da utilização da mão de obra terceirizada. Ameaçados pelo desemprego, os trabalhadores subordinam-se a baixos salários e à sua total desarticulação. A consequente exacerbação da competição internacional e da hegemonia do capital transnacional foi, portanto, um dos condicionantes da desigualdade social e do desemprego estrutural.

Ainda mais idealistas e abstratos parecem os preceitos das DCNEM (1998, p.16) quando, além de atribuir a questão da empregabilidade ao desenvolvimento de competências, apelam à “*boa vontade para superar conflitos*” e “*comunhão de valores*”, para solucionar *problemas educacionais*, que por vezes são o reflexo das contradições sociais, políticas e econômicas, como por exemplo: o aumento de número de estudantes em sala de aula, os poucos recursos públicos, a falta de professores preparados e a precariedade de financiamento.

Ao situar as reformas educacionais voltadas para a reestruturação política e econômica, pautadas na desregulamentação do mercado e na globalização econômica, Marrach (2000, p.46), analisa a educação sob a lógica da crítica à Teoria do Capital Humano. Além dos programas compensatórios que desresponsabilizam o Estado frente à arrecadação de recursos para a educação, o investimento em Capital Humano, tornou-se o insumo necessário para promover o desenvolvimento econômico e sanar os problemas sociais.

Segundo Marrach, a retórica neoliberal, diante deste contexto, aponta para três objetivos da estratégia do capital à educação:

- 1) Atrelar a educação escolar à preparação para o trabalho.
- 2) Tornar a escola como um meio de transmissão de seus princípios doutrinários.
- 3) Fazer da escola um mercado para os produtos da indústria cultural e da informática (didáticos e paradidáticos).

Seria improvável, no entanto, que, neste contexto, a formação dual no Ensino Médio pudesse ser resolvida. Além de expressar as próprias contradições sociais, a histórica dualidade deste nível de ensino – voltada ou para o ensino profissionalizante ou para a formação geral – expressa as próprias contradições da lógica do capitalismo, pautada na “(nova) divisão internacional do trabalho”. Dito de outra forma, as DCNEM, na verdade, acabam por legitimar uma reforma curricular voltada à formação de um “perfil de empregabilidade” que ajusta a escola aos princípios do mercado. É, portanto, o mercado, e não o “mundo do trabalho” (conforme apregoa o texto da LDB 9394/96), que está no foco destas reformas

Art. 1* – As Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio – DCNEM, estabelecidas nesta Resolução, se constituem num conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização pedagógica e curricular de cada unidade escolar integrante dos diversos sistemas de ensino, em atendimento ao que manda a lei, tendo em vista vincular a educação com o mundo do trabalho e a prática social, consolidando a preparação para o exercício da cidadania e propiciando preparação básica para o trabalho. (MEC/ LDB 9394/96)

É neste contexto histórico que os conceitos de empregabilidade e competência surgem: primeiro, justificando o desemprego – ou seja, a questão do desemprego passa a ser atrelada a uma questão individual, de competência pessoal e meritocrática – e, segundo, sugerindo, por meio da necessidade em continuar aprendendo, formas de o trabalhador “não perder o emprego.”

A educação, neste contexto, passa a ser entendida como a redentora dos problemas sociais e econômicos ou, por outro lado, acaba ficando claro que esse apelo à educação vem apenas servir de “cortina de fumaça” para camuflar, segundo Zibas (2002), a desestruturação social e econômica posta pela acumulação predatória do capitalismo.

Segundo Manfredi (1988), o conceito de competência incorpora as dimensões subjetivas relacionadas ao comportamento do trabalhador diante de uma determinada atividade. Incorporada à lógica de recomposição da hegemonia do capital, o significado da “competência” tem no fundo a intenção de reintegrar o trabalhador aos novos modelos de produção e gestão do capitalismo, em sua fase de transnacionalização.

Na prática, a falta de competências é um pretexto para responsabilizar o trabalhador pela falta de emprego.

Dessa forma, a lógica de empregabilidade transfere a responsabilidade pelo desemprego do âmbito coletivo para o individual, onde o trabalhador é avaliado continuamente por suas competências, consideradas instáveis e em constante necessidade de aprimoramento. A aquisição dessas competências passa a ser vista como uma obrigação pessoal, retirando do Estado a responsabilidade de garantir o direito ao trabalho e colocando o mercado como o principal meio

de inserção, conforme aponta Gentili:

O aspecto mais perverso desta nova relação estabelecida entre a educação e o trabalho é a responsabilização dos indivíduos pela inserção no mercado de trabalho, mediante a aquisição de um conjunto de competências. Consequentemente, não cabendo ao Estado a responsabilidade de garantir à população daquilo que é de cunho privado, quem desejar ter um maior número de competências deve buscar consegui-las por conta própria e o mercado é o melhor espaço para isso. (GENTILI apud OLIVEIRA, 1997)

3.4 GESTÃO LERNER: AS ORIENTAÇÕES CURRICULARES DO PROEM – AÇÕES DO DESG/ DEM

Não se objetiva neste texto fazer uma análise delongada da referida gestão. No entanto, há dois aspectos importantes a serem ressaltados nos discursos que fundamentam as atuais políticas do Paraná: 1) Ao fazer a crítica às políticas neoliberais, a atual gestão refere-se ao currículo como sendo o elemento central do processo de implementação das políticas neoliberais (referindo-se ora às reformas nacionais, ora especificamente às estaduais da fase Lerner. No entanto, conforme assinala Tavares (2003) e Ferreira (2006), foi a gestão, e não o currículo, o mote principal das políticas estaduais na década de 1990; 2) A reforma curricular é essencialmente a bandeira da atual gestão e se propõe a “superar” os aspectos mercadológicos de base neoliberal, impressos nas orientações curriculares da fase Lerner.

Para se analisar os possíveis elementos de contraposição sobre a reorientação curricular proposta pelo Departamento de Segundo Grau (DESG) da Secretaria da Educação na gestão Lerner, responsável pela implementação do PROEM, cabe aqui investigar se houve um encaminhamento para a reforma curricular neste período. Afinal, o que o PROEM apresenta em termos curriculares? O que a SEED, na atual gestão, vem apresentando como concepção que contraponha os preceitos curriculares neoliberais?

Estes questionamentos nos levam, neste momento, a: 1) explicitar a fase Lerner, 2) situar as bases conceituais do PROEM e as ações do DESG, e 3) explicitar os

princípios da atual gestão.

Existem algumas importantes produções que, de maneira mais específica, se debruçaram sobre as reformas economicistas do Estado do Paraná na década de 1990. Dentre elas, podemos destacar a da professora Dr^a Ângela Hidalgo (1998), do professor Pedro Elói Rech (1999), da professora Dr^a Tais Moura Tavares (2003), da professora Lice Helena Ferreira (2006), e outras que se referem ao PROEM, como de Deitos (2000), Ferreti (2000) e Silva (1999).

Tais pesquisas tiveram como mote principal a questão da formação de professores, a gestão escolar e a privatização do setor público, bem como o próprio Programa Melhoria e Expansão do Ensino Médio. O fato de percebermos a grande quantidade de produções em torno da Gestão Escolar nos faz concluir que a questão curricular não foi o mote principal das políticas da década de 1990. Da mesma forma, não foi fácil tentar mapear as principais ações do Departamento de Segundo Grau (DESG) da Secretaria da Educação na “gestão Lerner”, uma vez que, até o momento da pesquisa, foi possível contar com uma quantidade limitada de documentos que revelem a estruturação curricular de tal gestão. O que se sabe ao certo é que, no tocante ao currículo, esta gestão trabalhou uma grande quantidade de projetos interdisciplinares, aproximadamente oitenta e quatro projetos, os quais foram enviados para as escolas, sendo, em grande parte, projetos voltados ao enriquecimento curricular, às questões sociais contemporâneas e ao empreendedorismo. Dentre alguns dos projetos, segundo Arias (2007), estavam o projeto *Transitando da Volvo*, o *Prazer em Conhecer*, *Telecursos* da Fundação Roberto Marinho e Rede Globo, o CORD (*Center for Occupational Research and Development*), mais conhecido como “matemática contextualizada” (comprado pela Rede Bom Jesus e posteriormente revendido à SEED), o projeto Capacitação à Distância (IESDE – instituto de Estudos sociais e Desenvolvimento Educacional) e o projeto *Aprendendo a Empreender* do SEBRAE (Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas).

No que se refere à organização das matrizes curriculares das escolas, esta gestão oficializou mais de quatro mil disciplinas da Parte Diversificada que atendiam, invariavelmente, às particularidades de alguns professores (especialistas numa ou

noutra área ou que tinha afinidades com temas específicos), aos “Temas Transversais” ou à intenção da escola em priorizar um ou outro aspecto de uma determinada disciplina, fragmentando-a. Conforme ressalta Arias (2007, p. 67), “embora houvesse técnicos de todas as disciplinas da BNC (Base Nacional Comum) atuando na SEED, a rigor, desde meados dos anos de 1990, as disciplinas escolares não vinham sendo tratadas como tais”. A exemplo disto, destacam-se disciplinas que se propunham a estudar desde os aspectos que compunham a especificidade da Língua Portuguesa como Gramática, Literatura, Produção de Textos, até disciplinas que compreendiam os próprios “Temas transversais” como “Ética e Cidadania”, “Formação Humana” e “Sexualidade”, chegando a outras mais específicas e até absurdas (conforme ilustra Arias), tais como “Rios da China”.

O que se pode identificar é que a discussão pedagógica e curricular passou ao largo da compreensão dos envolvidos nesta reforma curricular, tanto no que se refere aos educadores das escolas quanto aos técnicos pedagógicos que compunham o quadro da SEED, na referida gestão. Tal reforma atendeu, não somente às agendas particularistas que beneficia um ou outro professor na acomodação de suas disciplinas, bem como aos interesses privatistas ao atrelar a formação continuada e uma suposta reforma curricular aos interesses economicistas do capital.

Muito embora a gestão escolar tenha sido o mote principal da fase Lerner, a reforma curricular também esteve na agenda das políticas educacionais deste período. Para a concretização dos objetivos desta pesquisa, cabe aqui analisar, ainda que brevemente, os elementos conceituais da reorientação curricular proposta pelo DESG²⁵, principalmente, diante de como o currículo foi tratado, concebido e exposto nesta política.

Por que o currículo? Tendo em vista que a reforma curricular é a principal bandeira que figura nas políticas da atual gestão e, que diante destas, há a intenção de contrapor os referenciais neoliberais da gestão anterior, a reforma curricular passa a ser o referencial de análise deste estudo.

²⁵ DESG – Departamento do Segundo Grau destinado a execução do PROEM na gestão Lerner.

Afinal, o que a gestão Lerner trouxe diante da reforma curricular? De que forma tratou ou não o currículo?

A reforma do Ensino Médio, na gestão Lerner, caracterizou-se pela implementação do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná (PROEM).

O próprio documento do PROEM assinala essa antecipação ao governo federal, visando um “melhor atendimento às exigências das novas formas de organização social e do trabalho e aos requerimentos dos avanços tecnológicos” (PARANÁ, SEED, PROEM, 1997, p.13)

Resumidamente, o programa consiste em separar a educação geral da formação profissional. De acordo com o PROEM, o Ensino Médio passaria a ser ofertado apenas na modalidade de educação geral, enquanto o ensino profissional seria desenvolvido como modalidade específica, separadamente daquela. Os estabelecimentos de ensino que ofereciam habilitações profissionais deixariam de fazê-lo, devendo ter seus espaços e projetos pedagógicos reformulados para ofertar Ensino Médio de “Educação Geral”.

A eliminação das habilitações profissionais isoladas dentro do Ensino médio, o fortalecimento da educação de formação geral e a criação de Centros de Educação Técnica Profissional de nível Pós-Médio, aproveitando a capacidade já instalada no Estado, estão entre as estratégias mais importantes dessa política (PROEM, 1996, p.14)

Para efeitos de concretização desta “estratégia”, o governo do Estado encaminhou ao Senado o pedido de empréstimo ao Banco Mundial com fins à melhoria da escola pública²⁶. Em 1994, os pedidos de recursos ao Banco Mundial, foram reescritos sob a forma do PROEM, que tinha em vista a implementação do programa no prazo de cinco anos em todo o Estado. Alinhados com os interesses macroestruturais, a proposta do PROEM visava, dentro de seus princípios economicistas, uma preparação

²⁶ Vale destacar que a gestão de Requião de 2003-2006 ainda contava com tais recursos. Fundo este, que foi destinado ao projeto de implantação de bibliotecas nos estabelecimentos do Ensino Médio do Paraná.

básica para a cidadania e para o mundo do trabalho, tendo em vista a eficiência, a eficácia e a equidade.

Em função destes princípios, o programa aprovou um conjunto de atividades organizadas em três subprogramas: Melhoria da Qualidade do Ensino Médio, Modernização da Educação Técnica Profissional e Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional.

É no primeiro subprograma que se apresenta o desenho curricular e o suporte a sua implementação – a capacitação de professores e provisão de recursos de aprendizagem (que serão explicitados na estruturação curricular do PROEM e das ações do DESG).

Segundo o documento síntese do PROEM (SEED, PROEM, 1996, p. 03), três princípios fundamentais configuram a Gestão 1995/1998 – Plano ABC da Secretaria da Educação da Educação:

- I. Permanência do aluno na escola, assegurando-lhe melhor aproveitamento escolar e maior qualidade e relevância das aprendizagens;
- II. Bons professores, proporcionando-lhes permanente capacitação e incentivos ao desempenho profissional;
- III. Participação da comunidade na condução do processo educativo, privilegiando o processo de alianças e parcerias.²⁷

Entre o discurso que se anuncia e a prática efetiva há, porém, um grande distanciamento. Segundo Silva (1999), o que se percebe na prática, a respeito da permanência do aluno no sistema de ensino e a respeito da ampliação de vagas do Ensino Médio, é a observância de dois aspectos: 1) A “pressão” dos chefes de área sobre os diretores, e dos diretores sobre os professores a aprovar os alunos que não alcançaram o desempenho mínimo; 2) A ampliação da oferta somente no nível médio – caracterizando um aumento quantitativo do número de alunos por turma (cerca de 50 a 60 alunos em cada sala).

Quanto à valorização do profissional do magistério, o que se observa é a

²⁷ PARANÁ, SEED/ PROEM. Documento Síntese. Versão Preliminar. 03 setembro, 1996.

responsabilização dos docentes pela elevação do número de aprovados, bem como, pela superação da histórica desqualificação da escola pública. Para tal, uma ampla profissionalização da capacitação docente, nos treinamentos realizados na Universidade do Professor²⁸, envolve milhares de professores.

Segundo Silva (1999), ao invés do incentivo aos docentes por meio de um novo plano de carreira para profissionais da educação que atuam no Ensino Médio, o que se observou na prática, foi a contratação dos professores em caráter provisório: pelo Paraná Educação (no âmbito privado) e pelo Regime CLT (no âmbito da Secretaria da Educação).

Outro aspecto importante, apontado no relatório do PROEM, diz respeito à participação da comunidade na condução do processo educativo. Esta parceria visava responsabilizar a comunidade local, bem como o diretor da escola, em conseguir novas alianças para suprir a instituição de carências estruturais e até pedagógicas. A concepção do bom gestor (o diretor escolar), constituía-se naquela que, de maneira “criativa”, proveria sua escola de recursos obtidos através do “apoio” da comunidade.

Não há dúvida de que a democratização ao acesso da educação básica é de interesse de todos os que lutam pela melhoria da escola pública e pela emancipação humana. Mas, o que ocorre é que, enquanto se fala em expansão da educação básica, ouve-se um discurso de adequação da escola às novas exigências do mercado de trabalho.

De outro modo, segundo a análise de LOCCO²⁹, o PROEM tem o pleno aval dos agentes financeiros, pois, aos moldes do neoliberalismo, barateia o custo do Ensino Médio. Segundo a autora, interessa desprofissionalizar o Ensino Médio, uma vez que o Ensino Técnico tem um custo maior que a “Educação Geral”. O que se questiona, então,

²⁸ A Universidade do professor em Faxinal do Céu compreende um amplo espaço de área verde, alojamentos, auditórios e refeitório. Segundo Rech (1999), tal lugar, por ser tão grandioso e majestoso, é propício para receber muitas pessoas e garantir um envolvimento emocional necessário para o que se propunha na fase Lerner – uma formação para a sensibilização e motivação pessoal.

²⁹ LOCCO, L. **Questões pedagógicas na reformulação do currículo do ensino médio**. Texto preliminar apresentado por ocasião do “Seminário Educacional no Paraná de Reformulação Curricular Ensino Médio”, promovido pela SEED e NRE, Núcleos de Cascavel, Área Metropolitana, São José dos Pinhais e Lapa, realizado em 1997. **Revista: Olhar de professor**, Ponta Grossa, 2 (2):43-51, nov. 1999.

é o aspecto da democratização escolar estar lado a lado a princípios empresariais, cuja outra face implica na despolitização da escola pública a serviço do mercado.

O aporte conceitual do PROEM configura o espírito competitivo do próprio sistema econômico sob o qual a referida gestão destina-se a ajustar as suas políticas educacionais. Em nome da equidade, segundo o programa, o indivíduo receberia um padrão de qualidade de ensino geral que lhe assegura, em tese, competências indispensáveis na inserção do mercado competitivo. O que este conteúdo expressa é a responsabilização do próprio sujeito pela sua condição de empregabilidade. Essa “subjetividade”³⁰ está também posta na responsabilização do professor pela eficácia dos padrões de qualidade do ensino geral.

A eficácia requer um bom professor, demandando para tanto sua permanente atualização, pelas vias convencionais de capacitação, pelo uso de novas tecnologias de educação à distância ou, quando for o caso, servindo-se de redes de comunicação para assegurar o acesso às inovações e experiências disponíveis pelos novos meios de informação e comunicação. Associada ao desempenho, a promoção de incentivos deve elevar o interesse e a motivação necessários ao bom desempenho docente. (PROEM, 1996, p.4)

Em que pese todo o princípio das políticas educacionais da fase Lerner, que prevê uma gestão configurada pela: privatização do público, pela descentralização dos recursos, pela racionalização fundamentada nos princípios da Gestão de Qualidade Total, pela promoção de parcerias entre comunidade – APMF – empresas e escolas públicas, pela privatização das formas de contratos de trabalho dos professores (via PARANÁ-EDUCAÇÃO), pela privatização³¹ dos cursos para a formação de professores e, sobretudo, pela desobrigação social no provimento de recursos, toda essa reforma também contou com a reformulação curricular para ajustar a escola aos princípios da

³⁰ O programa, a despeito das condições concretas e objetivas dadas pela materialidade histórica, condicionadas pelas relações de produção, responsabiliza o próprio indivíduo, seja o aluno ou o professor, pelo sucesso das práticas pedagógicas e pelo próprio sucesso profissional; como se bastasse desenvolver competências e habilidades para poder inserir-se no mundo competitivo de modo sucedido.

³¹ A oferta dos cursos de capacitação dos docentes e gestores da fase Lerner não foi ofertada, planejada e mediada pelos técnicos pedagógicos da SEED. Ficou sob a responsabilidade da Universidade do Professor, situada em Faxinal do Céu. Resultou de contratos de prestação de serviços com empresas privadas, tais como AMANA KEY, Instituto Rubens Portugal e LGA (Assessoria de Gestão Educacional).

reforma neoliberal implementada no âmbito federal.

O PROEM, cuja execução contou com o DESG da SEED, desenvolveu o Subprograma Melhoria da Qualidade do Ensino Médio, que é um dos três subprogramas com vistas a garantir os princípios de eficiência, equidade e eficácia. De maneira mais específica, é voltado para o redesenho curricular em torno dos princípios *gerencialistas*³² ou empresariais da referida gestão. Este programa procura dar conta de três elementos: a reestruturação curricular, a capacitação dos professores e a disponibilidade de recursos pedagógicos³³.

Com a reestruturação curricular pretende-se diminuir a fragmentação do conhecimento, com a redução do número de disciplinas existentes no atual quadro curricular, as quais deverão ser trabalhadas de forma articulada para garantir o aprendizado de habilidades básicas e de conhecimentos científico – pedagógicos (SEED, PROEM, 1996, p. 17)

O subprograma divide-se, por sua vez, em quatro componentes insumos. Dentre eles, importa aqui destacar o Subprograma *Componente Insumo para Melhoria da Qualidade Educacional*, voltado para o redimensionamento curricular, para a elaboração da proposta pedagógica, bem como para a melhoria dos acervos da biblioteca e recursos da informática.

O subprograma “Melhoria da Qualidade do Ensino Médio” foi todo voltado ao “desenvolvimento de um novo desenho curricular”. Tal programa vem acompanhado de outros elementos afins, tais como a capacitação dos docentes e a provisão de recursos para “o pleno desenvolvimento do novo currículo” (PROEM, 1996. p.18), bem como a instrumentalização física da escola com livros didáticos, hardwares e softwares

³² O discurso gerencialista oferece representações particulares da relação entre problemas sociais e soluções. É linear e orientado para um “pensamento único”. Preocupa-se com metas e planos mais que com intenções e julgamentos. {...} retira do debate suas bases políticas de modo que a discussão sobre os meios suplanta os fins. (CLARKE; NEWMAN in MARCONDES, 2003).

³³ Vale ressaltar que a atual gestão, de maneira mais específica voltada para a reformulação curricular, também prevê estas mesmas ações empunhando bandeira de princípios democráticos e “progressistas”. Estas ações se caracterizaram através da construção das Diretrizes Curriculares Estaduais, de uma ampla formação de professores (projeto Folhas, capacitação descentralizada, grupos de estudos, simpósios) e através dos recursos didáticos (biblioteca do professor, livro didático público, laboratórios de informática).

aplicativos.

As ações que o Departamento³⁴ realizou através deste subprograma, visaram adequar o Ensino Médio ao modelo de competências e habilidades, propugnado pela reforma através da LDB 9394/96. Segundo o documento síntese do PROEM, com a reestruturação curricular, pretende-se diminuir a fragmentação do conhecimento. Essa intenção vem acompanhada da redução do número de disciplinas existentes no quadro curricular e com a proposição do aprendizado de habilidades básicas e de conhecimentos científico-tecnológicos. O que ocorre é que, em nome da redução da fragmentação do conhecimento (fato este já questionável em função das especificidades criadas na distribuição de disciplinas da Parte Diversificada), se observa a relevância da redução dos custos. Este aspecto *gerencialista* pode ser exemplificado por projetos que visam “estudos independentes” (PECs e PIs³⁵) cujo objetivo visa, prioritariamente, complementar a carga horária do Ensino Médio Noturno, em períodos fora do turno escolar, sem a mediação presencial e direta do docente. O princípio ideológico que norteia tal proposição e a própria concepção da reforma é o desenvolvimento da capacidade de pesquisar oficializando, para o Ensino Médio, o desenvolvimento de competências e habilidades cognitivas e “tecnológicas³⁶ (no lugar do trato com os conteúdos disciplinares).

Um dos fortes elementos presentes neste subprograma é a “implementação da nova proposta curricular em estreita articulação com as atividades do projeto de capacitação Docente” (PROEM, 1996, p.27).

Dentre os objetivos do programa com estes fins estão:

³⁴ SEED/ DESG, PROEM – SUBPROGRAMA MELHORIA DA QUALIDADE DO ENSINO MÉDIO apresentado em documento síntese do PROEM de 1997.

³⁵ Os PECs (Projeto de Enriquecimento Curricular) e PIs (Projeto Interdisciplinares) estão mais explicitados ao longo do texto.

³⁶ A capacitação docente para uso das “novas tecnologias” foi um dos elementos presentes nos subprogramas da gestão. Essa proposição vem em consonância com a propalada sociedade da informação e do conhecimento, que advoga o desenvolvimento das habilidades de pesquisar, buscar informações e filtrá-las, uma vez que, dado o volume dos conhecimentos, a transmissão dos conteúdos já não é mais possível segundo os “novos paradigmas” em educação.

Definir competências cognitivas e sociais norteadoras de propostas curriculares concernentes com a política estadual para o ensino médio de Educação geral. Contratar assistência técnica para a realização de atividades de elaboração de proposta curricular, monitoramento e avaliação do currículo do curso de Educação geral. Elaborar proposta curricular atualizada orientada para a aquisição de competências cognitivas e sociais, de acordo com as inovações concebidas para o PROEM e validadas através da comunidade educacional. Elaborar diretrizes de implementação dos conteúdos curriculares atualizados de forma a gerar nas escolas capacidade de traduzir esses conteúdos em propostas pedagógicas [...] (id. p.24-25)

Com este objetivo, o Departamento de Ensino de 2º Grau, responsável pela execução do PROEM, ofertou Seminários voltados à elaboração do novo currículo para o Ensino Médio. Dentre eles, os seminários *Tendências Mundiais do Ensino Médio* e *Contribuição das Instituições do Ensino Superior na elaboração do currículo do Ensino Médio*, os quais foram considerados pelo DESG como “atividades demarcadoras do início do processo de discussão do currículo do Ensino Médio no Estado”. (SEED/DESG, 1997, p. 01).

Dentre os eventos realizados na Universidade do Professor, voltados para o currículo, podemos enunciar os seguintes:

Em 1996, destaca-se o lançamento do Programa “Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio” (PROEM), com seus três subprogramas já citados.

Em 1997, foram realizados quatro seminários que envolveram as equipes pedagógicas dos núcleos, das escolas e docentes do Ensino Médio. O Seminário “Tendências Mundiais para a Reforma do Ensino Médio” – com o Tema *Tendências Mundiais da Educação e do Trabalho – Variáveis Sociais, Econômicas e Tecnológicas para a Concepção de Currículos Metodologia de Planejamento e Organização Curricular*, teve como foco principal a organização de um novo currículo voltado para o *aprender a aprender* e para o desenvolvimento de competências e habilidades indispensáveis ao novo cidadão. Tal evento contou com palestrantes como Waldez Ludwig, Juracy Marques, Heloísa Luck e Walter Garcia. O Seminário *Contribuição das Instituições de Ensino Superior para a Reforma do Ensino Médio* teve como objetivo a discussão dos pressupostos teóricos para o Currículo do Ensino Médio, destacando a reforma curricular

e a pesquisa como elementos norteadores do currículo. O seminário *Seminários Regionais sobre a Reforma do Ensino Médio* foi realizado sob a forma de trinta Seminários desenvolvidos pelos NREs e envolveu onze mil professores. Por fim, neste mesmo ano, ocorreu o seminário *Proposta Preliminar dos Professores do Paraná para Reforma do Ensino Médio*. Foi realizado a partir de oficinas que envolveram temas como Interdisciplinaridade, Estudo de caso, Ensino Noturno, Meio Ambiente e Qualidade de Vida.

Em 1998, foram organizados mais três eventos. O primeiro foi o seminário *Análise das 30 Propostas*, que contou com participação coletiva dos professores na construção do currículo de cada escola. Neste evento aprofundou-se o conceito de Currículo Orgânico³⁷, com o Professor Joseph Fischer. O segundo foi o *Seminário de Atualização e Motivação: “Currículo do Ensino Médio”* com os temas: Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Rompendo a Divisão entre Disciplinas, Organização Curricular e Avaliação por Competências no Ensino Médio, Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, Projeto Político Pedagógico e Gestão Escolar no Ensino Médio. E o terceiro evento foi o “Currículo do Ensino Médio – Perspectivas da Implantação da Reforma”, com os temas: A Visão Orgânica do Conhecimento, Ensino Contextualizado, Projeto Pedagógico e Organização Curricular no Ensino Médio, Avaliação por Competências – Ética na Gestão, Tecnologia e Educação, a Educação Profissional no Paraná e Interdisciplinaridade.

A base teórico-conceitual que sustenta o projeto pedagógico da reforma curricular reforça os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, pautada nas três consignas: a Estética da sensibilidade, a Política da igualdade e a Ética da identidade. Trata-se de uma política que responde mais às necessidades de formação de um tipo de sujeito “criativo, sensível e ajustável” às demandas mercadológicas do que a formação de “anjos rebeldes” que leiam criticamente o que lhes está sendo imputado como uma responsabilidade (os baixos resultados na escola pública, a falta de

³⁷ A compreensão do Currículo orgânico está também colocada nas diretrizes curriculares específicas do Ensino Médio. Pressupõe a integração e articulação de conhecimentos em um processo interdisciplinar e transdisciplinar. Segundo Hernandez, esta visão de currículo também é chamada de currículo globalizado ou integrado. O que ocorre é que esta integração interdisciplinar acaba se expressando em um viés metodológico e não epistemológico da compreensão do conhecimento.

aprendizagem dos alunos a evasão escolar), enquanto mascara e camufla quem realmente a tem: o “deus- mercado.

Respondendo aos pressupostos neoliberais, expressos na reforma de 1990, a gestão Lerner, além de “imersar” os docentes e gestores no vazio espetáculo de Faxinal, também estimulou como política curricular a elaboração das propostas pedagógicas³⁸. Esse processo envolveu, na prática, as equipes pedagógicas das escolas, os docentes e as equipes de ensino dos Núcleos Regionais. Muito embora o programa proclamasse a “autonomia pedagógica das escolas para o desenvolvimento de seus próprios projetos” (PROEM, 1996, p. 25), a elaboração das propostas, não somente contou com o crivo dos técnicos do NRE, amparados legalmente, como com uma ampla formação docente em torno de um projeto curricular “moderno e flexível”.

Tal projeto pedagógico vislumbrou, não somente a racionalização dos custos (enxugando as grades curriculares em nome da autonomia da aprendizagem e do aprender a aprender – como no caso dos PEC e Pls, mais adiante explicados), como também dos próprios princípios pedagógicos, esvaziando a dinâmica social dos saberes e conteúdos necessários para a compreensão crítica do mundo em nome do desenvolvimento das competências e habilidades.

O aprender a aprender nos textos de referência³⁹, foi defendido como a habilidade maior que a escola deveria se propor a desenvolver, face às aceleradas mudanças ocorridas na sociedade. De modo ainda mais claro, ilustrando o espírito neoliberal das ações do DESG, o documento síntese do PROEM, sinaliza para a diversidade e desigualdade, de maneira meritocrática, competitiva e individualizante, em torno do novo perfil de sujeito (ou de indivíduo) – o “perfil pós-moderno”:

³⁸ Cabe ressaltar que, em 1999, os professores, juntamente com a equipe pedagógica das escolas que haviam aderido ao PROEM iniciaram a elaboração do novo currículo para o Ensino Médio. Importante destacar, também, que as propostas pedagógicas elaboradas pelos professores e equipe pedagógica das escolas foram submetidas à aprovação dos técnicos pedagógicos dos NREs e quando não adequados à resolução nº 14/99, a qual ainda se encontra em vigor e que previa a organização das propostas pedagógicas sob os moldes de competências e habilidades, voltavam para as escolas para serem refeitas.

³⁹ No seminário *Tendências Mundiais para Reformulação de Currículos para o Ensino Médio*, realizado em março de 1997, foi trabalhado o documento *Variáveis sociais, econômicas e tecnológicas para a concepção de novos currículos* de Juracy Marques, da PUCRS. Tal texto fundamenta uma “nova concepção de currículo”.

A compreensão dos elementos-chave da pós-modernidade que se consubstanciam no mundo que está aí, permite vislumbrar que pessoa terá as melhores chances de enfrentar as mudanças com maior probabilidade de êxito. Certamente é para essa pessoa que se volta à concepção de novos currículos. Caíram as metanarrativas (marxismo, comportamentalismo, psicanálise, pacifismo, etc) que se transformavam em quadros de referência para o comportamento humano e lhe dava em identidade. **O que se observa agora é o pluralismo [...] a diversidade [...] que são muitas das variáveis que contribuem para estabelecer a heterogeneidade dos grupos e das pessoas com as quais convivemos no dia a dia.** (SEED, DESG, 1997, p. 02, grifo nosso)

Neste sentido, a reorientação curricular e a capacitação dos professores trouxeram para as escolas propostas que previam uma nova compreensão de currículo.

Na esteira desta “concepção de currículo”, podemos exemplificar a formação dos professores de matemática, na qual a SEED, em parceria com uma instituição norte-americana, o CORD (*Center for Occupation Research and Development*), oferta um curso de “Matemática Contextualizada”, com o objetivo explícito de “fazer os professores ensinarem matemática a partir da prática dos alunos” (SEED, 2001a, 2001b). A este respeito Oliveira, (2005) destaca que

A proposta do Cord nasceu de sua relação com o mundo produtivo e de sua tentativa de adequar o que é ensinado na escola ao que é requerido pelo mundo do trabalho. Nessa tentativa de adequação do perfil do cidadão e da escola ao novo momento histórico do capital, em que há o aumento considerável do trabalho precário, o Cord estaria formando tanto o professor, profissional de educação, quanto o aluno num perfil apropriado ao trabalho capitalista precarizado. Demonstra-se que a efetivação desse curso tem como intenção exatamente a inserção ao trabalho precário, e a principal consequência para os alunos, futuros trabalhadores, é a conformação de mentes precárias e pobres, pois com dificuldades de captar e compreender a realidade, se os professores pautarem seu trabalho em sala de aula, com a matemática, nas ideias e no paradigma de ensino colocado pelo Cord.

Enfim, à luz do *Documento Síntese* do DESG da SEED (1997), podemos elencar, resumidamente, outros exemplos dos “novos paradigmas” voltados a educar para os “novos tempos”:

- Um ensino médio como etapa final de uma educação de caráter geral afinada

com a contemporaneidade, com a construção de competências básicas que situam o educando como sujeito produtor do conhecimento e participante do mundo do trabalho.

- O saber fazer e o aprender a aprender, a despeito do “o que” aprender.
- A interdisciplinaridade e a contextualização, consideradas pelos técnicos da SEED como “recursos didático-pedagógico para o processo de construção de competências”.
- A transposição didática como metodologia adequada à transformação do conhecimento científico, técnico e artístico, em conhecimento escolar, ou seja, em temáticas passíveis de serem ressignificadas em forma de saber escolar.
- A mudança de postura do docente – daquele que ensina e media o conhecimento para aquele que facilita o processo de “aprender a aprender”.
- A construção individual do conhecimento a partir da pesquisa e da pedagogia de projetos ou Projetos Interdisciplinares (PIs).
- A proliferação das ideias das *inteligências múltiplas*.
- A proposta do ensino e aprendizagem a partir do entendimento do cérebro, “aprendizagem baseada no cérebro”.
- A ênfase na Matemática contextualizada, cuja seleção de conteúdos é movida estritamente pela aplicabilidade dos mesmos.
- A ênfase cognitivista que pressupõe o utilitarismo e pragmatismo no processo de aprender em detrimento ao conteúdo da aprendizagem.
- Temas transversais, pedagogia de projetos, trabalho com temas geradores na primazia sobre os conteúdos disciplinares.
- E, por fim, a própria “*política de competências*”, que implicou a secundarização dos conteúdos clássicos, em nome de uma educação mais cotidiana voltada para a capacidade de resolver situações problemas.

Em 1997, o DESG, no que tange à “Gerência do subprograma melhoria da qualidade do Ensino Médio⁴⁰”, elabora o documento “*Desafios e implicações do processo de Elaboração do Currículo do Ensino Médio*”. Este texto apresenta o próprio Departamento (DESG), os Seminários que marcaram o início do processo de discussão do currículo do Ensino Médio (Tendências Mundiais do Ensino Médio e Contribuições do Ensino Superior na Elaboração do currículo do Ensino Médio), bem como, as reflexões que deveriam permear o fazer pedagógico, as quais foram direcionadas para as Equipes de Ensino e pedagógicas dos estabelecimentos.

Dentre as reflexões que indicam o referencial do conteúdo curricular da reforma, podemos destacar algumas, segundo o documento do DESG, (1997, p. 03): o conhecimento das finalidades do ensino médio propostas na lei 9394/96, o domínio das áreas do conhecimento para delinear “as competências” e as “habilidades” que o aluno deve demonstrar no final do ensino médio, a imprescindível superação da fragmentação do conhecimento incorporando ao currículo os princípios da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, o desafio da elaboração da proposta pedagógica pelos estabelecimentos de ensino, levando em conta a nova organização do ensino, as características do alunado e a diversidade curricular e metodológica, o entendimento de que, a partir da definição de competências, podem ser estabelecidas as habilidades básicas e técnicas requeridas para o ensino médio, a necessidade da construção de alternativas de organização curricular inovadoras, considerando a evolução do conhecimento e as rupturas presentes em todas as áreas da sociedade, a política de incentivo ao acesso ao ensino Médio, considerando o aproveitamento das aprendizagens extracurriculares e que exigirá um “novo fazer” da escola e de seus profissionais, o desafio de realizar as avaliações de aprendizagem por competências e habilidades, incluindo novas formas de recuperação de aproveitamento de estudos e experiências, a necessidade de clareza das novas exigências colocadas atualmente pelo mundo do trabalho e pela prática social, a importância de considerar como fundamental da educação do aluno: flexibilidade, capacidade de adaptação, raciocínio lógico, habilidade de análise, síntese, prospecção leitura de sinais e agilidade na tomada de

⁴⁰ DESG SEED PROEM – subprograma “Melhoria da qualidade do ensino médio” de 23 de julho de 1997.

decisões. (DESG, 1997, p. 03)

Os princípios elencados pelo documento produzido pelo DESG respondem aos pressupostos curriculares da reforma que estava ocorrendo em âmbito nacional. Embora esta gestão não tenha desenvolvido suas próprias “Diretrizes Curriculares Estaduais”, ela respaldou-se nos referenciais da Reforma Federal, até então, neste período, transcrita pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LEI Nº 9394/96). É importante, neste sentido, destacar que o referencial utilizado para a organização curricular teve seu principal fundamento legal, uma vez que o PROEM (início 1994) antecipou-se às Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, as quais foram aprovadas apenas em 1998. A deliberação, além de prescrever os elementos que deveriam nortear as propostas curriculares, dentre eles as competências e habilidades, fundamentou a concepção de currículo no contexto da pós-modernidade.

No âmbito do currículo, temos também que uma das maiores expressões do pensamento da gestão Lerner se configurou por dois importantes projetos de adequação curricular do Médio Noturno: os PIs (Projetos Interdisciplinares – Resolução n.º 2617/2001/ SEED) e os PECs (Projeto de Enriquecimento curricular – Instrução n.º 03/2000/SEED).

Os PIs compunham a Parte Diversificada da matriz curricular⁴¹. Visavam instituir no Ensino Médio regular noturno (em todas as séries) projetos interdisciplinares desenvolvidos de modo não presencial, visando complementar a carga horária estabelecida pela LDB. Implicava em substituir 4 horas semanais da matriz curricular – corresponde a 17% da carga horária anual, por atividades complementares sob forma de estudos independentes.

Os PIs pressupunham o trabalho com eixos temáticos no lugar dos conteúdos disciplinares

Compreender que tanto o mundo em si quanto os raciocínios, pensamentos e juízos que fazemos sobre ele não são disciplinares e circunscritos a uma única

⁴¹ SGE– SUPERINTENDENCIA DA GESTÃO DE ENSINO.

perspectiva, ou seja, ao contrário, tanto a realidade como a nossa compreensão dela é, em essência, integrada, não fragmentada, inter-relacionada;

Relacionar através de recursos diversos, os temas/conteúdos/ assuntos de forma a contemplar perspectivas, diferentes visões.

Procurar constituir/mobilizar competências que permitam aos alunos re-significar saberes, re-construir conhecimentos, estabelecer novos sentidos aos fenômenos já explicitados, buscar soluções inovadoras para problemas específicos, enfim serem sujeitos de seus processos individuais de aquisição e construção de conhecimentos. (SEED, SGE⁵⁸, DEM, 2002, sem numeração)

Em termos pedagógicos, o PEC caracteriza-se pelo desenvolvimento de ações pedagógicas sistematizadas, presenciais, organicamente integradas às áreas específicas do conhecimento da Base Nacional Comum. Era voltado especialmente para a aquisição de competências e habilidades, tendo como eixo articulador a vinculação da escola com o mundo do trabalho e a prática social.

Baseados na elaboração de projetos de aprendizagem para o trabalho com temas geradores⁴², os PIs e PECs estavam voltados para o desenvolvimento da “cultura do estudo independente” – competência considerada pela SEED, na referida gestão, como indispensável para a educação da atualidade.

A base conceitual de tais projetos justificava, contudo, a política de redução de gastos destinados à educação. Haja vista que a “cultura do estudo independente” do PI⁴³

⁴² Torna-se aqui interessante destacar que a base da proposição em Temas geradores responde a organização do Currículo voltada para a Pedagogia de Projetos, a qual pressupõe a superação da visão disciplinar e dos conteúdos específicos substituindo-os por temas que tenham significatividade e aplicabilidade. Dentre estes temas os PIs propunham “o uso da informação”, a “ação social solidária” o, “desenvolvimento sustentável”, “temas sociais emergentes”, “pluralidade cultural” e “ética”. Tais temas estavam em consonância com os PCNs. Estes projetos também abarcaram de forma muito significativa as competências e habilidades e tomam a interdisciplinaridade e contextualização como metodologias de ensino

⁴³ Na prática estes Pis suscitaram dúvidas e confusões. São inúmeros os informes de tal gestão concretizados na forma de “notes” entre os NREs e SEED. Estes *notes* são consultas realizadas via *online* que vão desde aspectos legais até pedagógicos e estruturais dos projetos em questão. Em resposta a uma destas consultas (abril de 2002) se percebe que o controle da carga horária, destinada a estes projetos, cabe ao próprio professor coordenador o qual estima um período ou um tempo médio aproximado gasto para execução das atividades. Em “Resposta ao Notes de 15/0102, enviado pelos NREs sobre os Pis que estes projetos envolvem mais o incentivo ao aluno em relação a realização de “estudos independentes” que propriamente no planejamento de uma carga horária específica que a eles se destinam. Dentre os argumentos para este “estímulo” está a importância da aquisição de competências e habilidades. Cabe aqui indagar se na prática o aluno do noturno que em tese é o trabalhador do diurno sente-se movido a desenvolver suas competências para além do trabalho (na escola) em nome da autonomia do pensar sobre assuntos do “seu interesse”. Embora este aspecto curioso suscite indagações, serve aqui para apenas

prescindiu de aulas presenciais propriamente ditas, “ocorrendo” fora do período de aula, sob a coordenação de um professor. A racionalidade de custos neste tipo de projeto indica, além da secundarização do conteúdo em nome da autonomia em pesquisar e *aprender a aprender*), a face *gerencialista* da gestão Lerner: aplicar os princípios da racionalidade e otimização de recursos (reduzindo carga horária da matriz curricular) e de princípios pedagógicos (substituindo o professor da disciplina pela implantação dos estudos independentes), num programa que recebeu o investimento de US\$100 milhões do BID e custou para o Estado US\$ 122 milhões.

Ocorre que a privatização da educação e dos contratos temporários e flexíveis da prestação de serviços do professor (via CLT ou Paraná Educação), a “descentralização” econômica, a desresponsabilização do Estado e das políticas educacionais pela qualidade da educação, a terceirização da formação continuada do professor, o “paradigma da qualidade total” postos na eficiência e eficácia do sistema e, enfim, a desresponsabilização das questões sociais, econômicas e políticas sobre o desemprego estrutural (atribuídos à falta de *competência* do trabalhador) são elementos que, de maneira importante, marcaram tanto o processo de implantação da reforma no Ensino Médio na gestão Lerner, como o conteúdo da reformulação curricular (que “desprofissionaliza” o Ensino de Segundo Grau). Estes aspectos ilustram o ajuste da reforma educacional da fase Lerner – seja na *gestão* ou na *reforma curricular* – à reestruturação política e econômica do capitalismo contemporâneo.

Segundo Deitos (2000), organizar políticas educacionais (tais como o PROEM) a partir de pretensos requisitos educacionais advindos da produção, é na verdade, uma estratégia para, por um lado, remeter o problema do desemprego à ineficiência dos avanços educativos, por outro, cumprir a função de contenção, ajuste, subordinação e manutenção ideológica das relações capitalistas. Neste sentido, o PROEM “promove uma nova adequação da educação às relações sociais, políticas e econômicas, atendendo aos interesses financeiros dessa nova etapa do capitalismo mundial”. (DEITOS, 2000, 283-84).

ilustrar o conteúdo ideológico e economicista da reforma.

Segundo o DESG, a SEED neste momento “estava fazendo a história”, uma vez que não estaria ignorando o momento de transição entre o Ensino de 2º Grau e o Ensino Médio que estava ocorrendo no âmbito nacional⁴⁴. No entanto, segundo Locco (1997), este *fazer história* pode ser analisado de modo diferente. Aponta a autora que o Estado do Paraná (na gestão Lerner) acabou lançando o PROEM na sua imediata implantação, antecipando-se à aprovação do nível pós-médio o qual não vingou no texto final da nova lei. *História* esta que não foi construída nem de maneira coletiva e nem solidária.⁴⁵

Se, em tese, a educação paranaense, na década de 1980, apostou num “Currículo Básico” que se propôs a questionar e criticar o papel da escola voltado aos preceitos do capitalismo, na década de 1990 assistiu-se a um desmonte e até a um retrocesso para uma concepção que em nome da inovação pedagógica, organizacional e tecnológica voltou a reproduzir as bases ideológicas mais conservadoras. Em nome do *aprender a aprender*, do desenvolvimento de habilidades cognitivas e da ênfase à automotivação, individualizou-se o processo na mesma lógica individualista do modo de produção que orienta estas políticas. Essa base conservadora da educação, volta impressa no ressurgimento de um “Construtivismo” que secundarizou o conteúdo em nome do desenvolvimento da capacidade de aprender (“qualquer teoria”, como afirma o parecer 15/98 p. 32). Se tivemos, por meio do Currículo Básico do Estado do Paraná, a explicitação dos *conteúdos* como via de acesso ao conhecimento e este à emancipação humana e, portanto, uma base conceitual pautada na pedagogia Histórico-Crítica (que trata os conteúdos clássicos-universais como a via para ler, compreender e criticar o mundo), a partir do PROEM, teve-se apenas a proposição do desenvolvimento de competências genéricas (técnicas e cognitivas).

Segundo Duarte (2000, p.31), se já havia sinais do esgotamento do Construtivismo, parece que ele ressurgiu de modo ainda mais vigoroso “na retórica sobre as reformas

⁴⁴ “A nova LDB ao proporcionar uma grande abertura em relação à definição do perfil do currículo a ser assumido pelo Ensino Médio, em cada estabelecimento de ensino, confere à comunidade escolar a responsabilidade de ser a autora dos resultados desse processo. **Os limites da responsabilidade estão sendo delineados pelo MEC, CNE E CEE. No Paraná não aguardaremos passivamente definições, portanto, estamos fazendo história.** (SEED, DESG, PROEM, 1997, p. 02, grifo nosso).

⁴⁵ Segundo Locco, somente após respostas às pressões de pais e alunos, a discussão ganhou espaço na Comissão de Educação da Assembleia Legislativa, cabendo aos Conselhos Escolares e, em última instância, decidir sobre a supressão dos Cursos Profissionalizantes.

educacionais necessárias à adequação dos cidadãos ao mundo submetido à reconversão tecnológica revivido na defesa de um novo paradigma de conhecimento”.

Nesta perspectiva, é possível destacar que, além do aspecto gerencialista da gestão Lerner, o Construtivismo foi um dos principais elementos de crítica que a SEED, na primeira fase do governo Requião, fez à gestão anterior. A crítica à secundarização dos conteúdos, à proposição do desenvolvimento de competências e habilidades e, em especial, aos Parâmetros Curriculares Nacionais, estiveram no foco, não somente da formação dos professores, como dos documentos escritos pela Superintendente da época e pelo próprio Departamento do Ensino Médio (DEM). Foram sobre estes elementos da crítica que as políticas educacionais do Ensino Médio, acabaram colocando como foco o currículo, em especial a construção coletiva de novas Orientações Curriculares Estaduais. Construção esta que, nesta pesquisa, será analisada à luz do processo de elaboração e do conteúdo do documento chamado de Diretrizes Curriculares Estaduais.

4 A REFORMA CURRICULAR NO ESPECTRO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ NA GESTÃO 2003-2006: O PROCESSO

O que se observa na educação nacional e na paranaense, da mesma forma, é que a escola continua batalhando pelas mesmas causas de um século atrás, visto que as mesmas não foram concretizadas, **revelando um fosso entre a intenção e o gesto**. A luta pela democratização, pela escola de qualidade, por uma educação pública, gratuita e universal continuam a ser a palavra de ordem de **governos progressistas**, os quais não proclamam mais somente pela garantia desses direitos, mas pelo fim de diretrizes que se desviaram deste objetivo, **adotando políticas públicas na contramão destas propostas**. (PARANÁ, SEED, SUED, 2004, grifos nossos).

Com a vitória do PMDB no pleito das eleições de 2002, a Secretaria Estadual de Educação (gestão 2003-2006), foi composta, aos poucos, por um novo quadro de gestores à frente das principais ações educacionais. Com esta nova gestão, vem a crítica aos processos autoritários de disseminação das políticas nacionais e, neste sentido, a crítica à “concepção neoliberal” instalada no conteúdo de tais políticas. A gestão do PMDB na educação se autodeclara de oposição à linha anterior, situando-se no espectro político da esquerda. Nesta perspectiva, esta gestão se propõe a promover políticas públicas, cuja intenção está em “superar”⁴⁶ o quadro de inércia[...] que instalou, nas entranhas das escolas públicas, as políticas neoliberais pautadas no privatismo, no afastamento do professor da reformulação curricular e no “modelo de competências e habilidades” (PARANÁ, SEED 2004).

O período Lerner foi marcado por uma forte característica de privatismo na educação, uma vez que, esteve pautado em acordos entre Estado e organismos financeiros sob os quais a educação respondeu a interesses gerenciais que viam na

⁴⁶ É importante ressaltar que a categoria *superação* é muito cara para ser usada no âmbito de uma discussão curricular se pensada no seio da sociedade de classes. Lembra a professora Maria Dativa que, “É impossível superar o que é insuperável no sistema capitalista [...] A ideia de avanço, de caminhar um pouco mais, não está dada no capitalismo [que] no presente momento nós mal conseguimos respirar por duas razões: pela lógica atual de exploração capitalista e pelo meio ambiente lesado. Estamos encontrando um jeito de respirar, não mais que isso, acreditando que nós somos capazes ainda de na universidade em todos os níveis de ensino gerar pessoas com nível de compreensão da realidade – portanto possibilidades de reagir mais consistentes – é o máximo!” (fala proferida na banca de qualificação desta dissertação de mestrado). A ideia de superação, no entanto, é indicada nos textos da Superintendência de Ensino da Secretaria da Educação da atual gestão ao referir-se às reformas curriculares de cunho neoliberal prescritas para a educação da gestão Lerner.

educação o sentido da recondução da economia do país no eixo da globalização econômica. A reforma curricular, embora não tenha sido a tônica da gestão anterior, foi também privilegiada, especialmente, no que se refere à construção de propostas curriculares, que cumpriam exigências formais, pautadas na incorporação do conceito de competências e habilidades. Estes conceitos expressaram, por sua vez, elementos da concepção de educação da fase Lerner, os quais podem ser identificados neste processo como o “conteúdo” das reformas curriculares da gestão anterior, especialmente no que se refere ao Ensino Médio.

A atual gestão, por sua vez, ao se autoproclamar progressista, apresenta-se como via de contraposição destes referenciais. É importante ressaltar que, tanto a “fase Lerner”, quanto a “fase Requião” podem ser analisadas à luz de dois elementos que se complementam e se explicam dialeticamente: do *método*⁴⁷ e do *conteúdo* destas políticas, no seio das quais se pretende situar a reforma curricular. Como método, entende-se aqui o processo de elaboração de tais políticas. No caso Lerner, é caracterizada por acordos que imprimem à educação a perspectiva de pacotes educacionais fechados e impostos conforme a premissa dos organismos de financiamento. Como conteúdo, pode-se definir a base curricular da reforma como expressando uma concepção de educação pautada nas bases conceituais dos Parâmetros Curriculares Nacionais. A gestão Requião busca, na definição de suas políticas, a contraposição tanto ao método quanto ao conteúdo da gestão anterior e é, neste sentido, que estão propostos os princípios e as ações sistematizados nos primeiros documentos produzidos pela SUED.

Na contramão dos caminhos “antidemocráticos”, que segundo a SUED, alijou os professores do processo de construção destas políticas, os quais foram percorridos pela gestão anterior, e com a intenção de perfazer outro caminho, a **construção coletiva**⁴⁸

⁴⁷ É importante destacar que método expressa muito mais que a forma e os encaminhamentos. Método expressa também a concepção, a visão de homem e de mundo, sob os quais se desenvolvem os encaminhamentos. Contudo, ao se falar sobre o método das políticas no decorrer desta pesquisa está se referindo a forma de construir as orientações curriculares estaduais.

⁴⁸ É importante ressaltar que todo o processo de implementação das novas políticas educacionais na gestão do governo Requião foi anunciado pela via da construção coletiva. A opção por esta via configura o espírito democrático apontado para esta gestão e se configurou, tanto na intenção da construção das Diretrizes Curriculares Estaduais como do Plano Estadual de Educação (ver ARIAS, 2007), como também

das Diretrizes Curriculares da Rede Estadual de Ensino do Paraná, articulada à formação continuada do professor e produção de materiais de apoio⁴⁹, tornou-se a maior bandeira de ação que figura nas políticas educacionais da gestão peemedebista.

A proposta que se anuncia, portanto, é a da superação de “uma política educacional fortemente marcada pela concepção neoliberal que passou a propor para as escolas uma ação pedagógica voltada para o desenvolvimento de competências e habilidades”. (PARANÁ, SEED, SUED, 2004).

Para tal, a SEED, através da nova superintendente de educação, logo de início, definiu um *programa de reformulação curricular* elaborado pela equipe da SUED, o qual adotou “algumas referências para o processo de discussão”, bem como definiu, também, grandes princípios que acompanharam esta gestão quando da reeleição do governo Requião (gestão 2007-2010) e a recondução de Maurício Requião ao cargo de Secretário da Educação (e com ele grande parte da equipe gestora, inclusive a Superintendente da Educação).

As referências que conduziram o processo de discussão da reforma curricular caracterizaram-se em orientações gerais, quais sejam: compromisso com a redução das desigualdades sociais, articulação das novas propostas educacionais com o desenvolvimento econômico político e cultural da sociedade e defesa da escola pública gratuita de qualidade como direito fundamental do cidadão; articulação de todos os níveis e modalidades de ensino e pela compreensão dos profissionais da educação como sujeitos epistêmicos. (PARANÁ, SEED SUED, 2004)

Os princípios que inauguraram esta gestão acompanharam as políticas educacionais durante o todo processo de implementação das mesmas, bem como no prosseguimento destas na segunda gestão do PMDB. Tais princípios constituem-se na *educação como direito do cidadão, universalização do ensino, escola pública, gratuita e*

na construção dos Projetos Políticos Pedagógicas e Regimentos Escolares das escolas.

⁴⁹ Nesta fase de gestão, algumas políticas voltaram-se para a construção de materiais de apoio pedagógico por parte dos próprios profissionais da rede, dentre eles, o projeto Folhas, voltado para a pesquisa e produção docente e o Livro Didático Público para o Ensino Médio, construído no formato do Folhas. É importante ressaltar que estas produções foram realizadas à luz dos referenciais das diretrizes curriculares do Estado do Paraná.

de qualidade, combate ao analfabetismo, apoio à diversidade cultural, organização coletiva do trabalho e gestão democrática.

A fim de concretizá-los, a estrutura da SEED foi, na primeira gestão, remontada por meio de um novo organograma dos Departamentos, tendo em vista a sua reorganização por níveis e por modalidades de ensino: *Departamento do Ensino Médio (DEM)*, *Departamento do Ensino Fundamental (DEF)*, *Departamento de Educação Infantil (DEI)*, *Departamento da Educação de Jovens e Adultos (DEJA)*, *Departamento de Educação Especial (DEE)*, *Departamento do Ensino Profissional (DEP)* e *Coordenadoria de Apoio aos Diretores e Pedagogos (CADEP)*.

Essa gestão, no entanto, não contou com uma composição de quadros consolidada por membros que fossem todos do PMDB⁵⁰. Os professores que assumiram as chefias dos Departamentos da SEED o fizeram muitas vezes a convite do Secretário da Educação (como foi o caso da Superintendente), por indicação da Superintendência, bem como, por indicação de movimentos populares. De certa forma, a composição dos quadros da SEED aproximou esta Secretaria de professores das Instituições de Ensino Superior (IES) e, em alguma medida, da Universidade Federal do Paraná.

O primeiro ano de implementação desta política implicou numa tomada de “pé” em torno da realização do diagnóstico das ações efetivadas pela gestão anterior, bem como pelo diagnóstico das propostas curriculares das escolas públicas do Paraná, diagnóstico este indicado pela superintendente da educação em um dos seus primeiros registros escritos. Para isso, a SEED contou com uma equipe de transição, a qual logo foi incorporada e, em alguma medida, sucedida pela nova equipe gestora. O pronunciamento em torno da nova condução das políticas educacionais desta Secretaria ocorreu a partir do segundo ano de gestão, em 2004, já com a oficialização da nova superintendente da educação. A partir deste momento, tanto os princípios como as ações

⁵⁰ Segundo ex-técnica do DEM, em entrevista para a pesquisa, a formação de quadros de várias vertentes caracterizou “um guarda-chuva em que cabe quase tudo”, o critério não foi a convicção ideológica do partido na formação de quadros. Segundo o depoimento de uma das pessoas integrantes da equipe técnico pedagógica do DEM, “O critério de convite era – tem que gostar de fazer políticas públicas, tem que querer estudar, ter alguma condição de falar com professores, de coordenar trabalhos maiores” (entrevista realizada em dezembro de 2006).

foram definidos em termos de qual seria uma das principais intenções: recuperar o conteúdo democrático das políticas educacionais, especialmente no que se refere a construção de novas orientações curriculares para o Estado do Paraná.

Afinal, como a SEED se contrapõe à política de competências definida no período Lerner? O que mudou em termos de processo de implementação e de conteúdo ou de concepção? Que concepções mudaram, foram mantidas ou acrescentadas? Neste sentido, de que forma as ações educacionais do Departamento do Ensino Médio, na gestão 2003-2006, foram constituídas no interior do processo de construção das políticas da SEED como um todo?

Estes são alguns questionamentos importantes ao se analisar os possíveis avanços das políticas públicas educacionais e as continuidades ou discontinuidades entre a gestão peemedebista e as duas anteriores, entendendo-as como a expressão das contradições internas à própria SEED.

Estes questionamentos nos levam, neste momento, a: 1) analisar o processo de construção das Diretrizes Curriculares Estaduais; 2) mapear as ações do DEM (Departamento do Ensino Médio da atual gestão); 3) analisar o conteúdo da reforma curricular proposta pela SEED e pelo DEM neste contexto e, 4) analisar a relação entre o processo de implementação e o conteúdo das atuais políticas, percebendo os elementos de avanço em relação à política anterior, bem como o movimento do DEM no interior da SEED.

4.1 O TRABALHO COLETIVO E A PARTICIPAÇÃO COMO PRINCÍPIOS E MÉTODOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DAS POLÍTICAS

A Secretaria do Estado da Educação ao definir a proposta político- pedagógico que norteará a condução do processo educacional do Estado propõe como uma de suas metas a necessidade de *“rever e estabelecer novas diretrizes curriculares para a Educação no Estado do Paraná”*, bem como a *“promover ações voltadas à valorização dos profissionais da Educação”* e, neste propósito criou o *“Programa de Formação inicial e continuada dos Profissionais da Educação”* sendo uma de suas propostas a de elaboração coletiva das novas

diretrizes curriculares.(PARANÁ. SEED/SUED, 2004, p.2)

As contraposições à ‘concepção neoliberal’, por meio da valorização do público e – em termos contratuais e estruturais – da crítica ao caráter privatista em educação, é uma das principais características desta gestão. Isso se percebe no fim das terceirizações e dos repasses das responsabilidades públicas às empresas privadas, especialmente no que tange à formação e contratação de docentes. A realização de concursos públicos para professores, pedagogos e para agentes de execução acabou com o regime de contratação temporária através do PARANÁ EDUCAÇÃO e reduziu a contratação sob o Regime CLT. Esta gestão também regularizou a situação dos pedagogos. Enquanto nas políticas anteriores, esta função poderia ser exercida por professores sem a habilitação específica, atuando na supervisão ou orientação escolar, a atual gestão, realizando concurso para “professor-pedagogo”, legitimou o papel do pedagogo escolar condicionando a função à formação. A legitimação do papel do pedagogo escolar, bem como a ênfase na formação do pedagogo com base na organização do trabalho pedagógico, consubstanciada por uma coordenação específica para a formação de pedagogos,⁵¹ é um dos elementos que recoloca a primazia do pedagógico sobre o administrativo.

A contraposição, tanto à forma de proposição⁵² das políticas educacionais da gestão Lerner, quanto ao conteúdo da reforma curricular, trouxe para a atual Secretaria da Educação a proposta de *construção coletiva* das novas Orientações Curriculares Estaduais. O trabalho coletivo e a participação, portanto, podem ser definidos como princípio e método de democratização das políticas educacionais da atual gestão. O produto desta construção coletiva, no âmbito da reforma curricular, passa a ser denominado de *Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná* (DCEs), ainda que se

⁵¹ A Coordenação de Apoio a Direção e a Equipe Pedagógica (CADEP) atuou durante três anos na orientação aos técnicos- pedagógicos dos NREs de formas mais direta e sistemática e aos pedagogos de forma direta nos simpósios e indireta através dos técnicos dos NREs na elaboração.

⁵² Segundo os argumentos da Superintendência da educação da atual gestão da SEED, as políticas anteriores caracterizaram-se por serem prescritivas, uma vez que poderiam alijar o professor da reformulação curricular. Esta afirmação se consubstancia também pelo caráter “fechado” caracterizado por acordos firmados entre o MEC e organismos multilaterais de financiamento.

inscrevam propriamente como orientações curriculares. A construção das DCEs significou para o Estado um movimento interessante que envolveu os professores em ritmos diferentes, nos diversos departamentos. Este estudo não dá conta e nem pretende ilustrar como se deu este movimento em todas as instâncias e sim, de modo especial, no Departamento do Ensino Médio. O que é possível situar é que, desde 2004, a reformulação curricular envolveu professores das escolas públicas do Paraná em muitos momentos orientados, mediados ou mesmo acompanhados (como no evento do DEM em 2004) por professores das IES. A participação dos professores, embora tenha acontecido de maneira diferenciada entre os departamentos, foi a premissa da reforma curricular declarada pela SEED desde o início da gestão. A construção coletiva, como método de participação, não somente se deu como uma forma de estabelecer o sentido da democracia da política educacional no Estado, mas também de promover formação continuada dos professores como condição de “sujeitos epistêmicos”⁵³ do processo. É importante destacar que as DCEs, até meados de 2007, não se apresentaram ainda como um produto acabado desta gestão. Contudo, embora o Currículo Básico, até então, seja o documento legítimo que formaliza o currículo do Estado, as DCEs eram e têm sido o documento que subsidiou e subsidia a elaboração dos projetos políticos pedagógicos, das propostas pedagógicas e dos planos de trabalho docente, desde 2005.

É importante ressaltar que a análise desse processo de construção, o qual durou aproximadamente três anos, se constitui a partir da própria análise da gestão do Estado democrático contemporâneo. É através da participação social na proposição e consecução das políticas, bem como nas decisões práticas sobre a vida política – dentre elas o direito ao voto e à participação popular (em fóruns plebiscitos e *referendums*) – que o princípio da democracia é visto como direito e também como método. O Estado contemporâneo não somente tem poder, mas aplica este poder de modo a garantir, ao mesmo tempo, as condições de acumulação e atender e dar respostas à sociedade civil.

⁵³ Durante todo o período de implementação das políticas da SEED na referida gestão, a compreensão do professor como o sujeito epistêmico é a principal premissa de proposição das políticas que se constroem sobre a reformulação curricular. Segundo este pressuposto, uma vez parte da construção das diretrizes curriculares nacionais, o professor efetivará sua formação continuada. Implica na compreensão do sujeito que tem sua práxis na mão – um sujeito da ação capaz de pensar. Contudo, tal termo não tem uma fonte específica. Segundo entrevistas, este termo foi emprestado da literatura espanhola, mas, não exatamente com o mesmo sentido.

Conforme já foi analisado anteriormente, a legitimação do papel do Estado está, sobretudo, na necessidade de apoio, participação e intervenção societária nas políticas estatais. Embora este “participacionismo” expresse a democracia representativa, ao ouvir e dar a voz aos segmentos da sociedade civil, por outro lado, visa também a sua própria legitimidade. Tal legitimidade pressupõe uma certa “política de adesão”.

O sentido da democracia, portanto, se manifesta dialeticamente na garantia de participação da sociedade nas decisões políticas (como método e direito), bem como na necessidade intrínseca de legitimação. Assim, a democracia não somente assume a forma de direito e de método, mas também de legitimidade sobre as ações do Estado.

A este respeito, Offe (1990, p.70) assinala que

O ponto de equilíbrio entre a legitimidade e a eficiência acontece quanto à aceitação das regras de legitimação dos regimes democráticos é reforçada com os resultados das políticas governamentais que devem ser eficientes, isto é, que promovem, restituem e mantêm as relações de intercâmbio para todos os cidadãos e suas necessidades.”

A construção coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais, assim como de outras ações da SEED (O Plano Estadual de Educação, o Projeto Político- pedagógico e, mais recentemente, o Regimento escolar), expressam, sobremaneira, o espírito democrático da reforma curricular a qual buscou, por meio da participação, dar vez e voz àqueles que são sujeitos partícipes do processo educativo. Podem também, no espectro das contradições do estado contemporâneo, serem analisadas no âmbito da formulação de políticas públicas que têm no “participacionismo” um dos seus principais instrumentos de legitimidade. A construção coletiva das DCEs como uma política anunciada, ou seja, como uma intenção proclamada no ponto de partida se inscreve, portanto, no âmbito desta contraditória função do Estado.

Por outro lado, ao mesmo tempo em que busca consenso público e legitimidade, o “participacionismo” representa uma certa divisão de responsabilidades entre o Estado e a sociedade civil. Isto pode ser ilustrado em face dos vários discursos que apresentam as DCEs como o resultado de uma construção realizada pelos próprios professores da

rede. Esta fala tem estado presente em muitas situações, dentre elas, o discurso do então candidato à reeleição do governo do Estado e atual governador, o senhor Roberto Requião, em novembro de 2006, no jantar oferecido aos professores da rede que antecedeu o segundo turno das eleições no Estado. Não significa, de modo algum, como lembra Arias (2007),⁵⁴ que os sujeitos que participam destas políticas – seja como gestores ou como os protagonistas dessa construção – identifiquem-se nestas contradições e reajam favorável e materialmente a elas. Não significa, também, que tal intencionalidade ideológica seja autoconsciente e estava presente desde a gênese do projeto. Significa sim que, nas relações de oposição, aproximação, nos consensos ou dissensos, na adesão ou na crítica, o **participacionismo identifica-se com um “método” de governo** que, embora se situe no espectro político da esquerda, está situado nas contradições do estado capitalista contemporâneo.

Enfim, como política anunciada ou intenção proclamada no ponto de partida, a SEED destaca a construção coletiva como a via para a formação continuada dos professores da rede. A construção coletiva das diretrizes, segundo a SUED, poderia propiciar um “novo recomeço dialético de construção educacional”

Pela produção coletiva e como um resultado do material das Diretrizes, as práticas escolares poderão revelar uma postura comprometida e responsável da escola, o que também garantirá uma formação sólida de professores e alunos. Como resultado a escola poderá configurar seu legítimo Projeto Político-Pedagógico, o qual propiciará um novo recomeço dialético de construção educacional. (PARANÁ, SEED/SUED. 2006, p.13)

O que significaria esse “novo recomeço dialético de construção educacional”? Estaria tão claro o método, a ponto de prescindir do conteúdo deste “novo recomeço”? Para qual sentido ele iria? O que se tem a despeito de uma definida (ou assumida) concepção de educação, que margeia a formação continuada na fase inicial da proposição destas políticas, é a clareza no sentido do método de contraposição às

⁵⁴ ARIAS, Valéria, analisou a construção do Plano Estadual de Educação sob a gestão da SEED (2003-2006)

políticas “prescritivas” da gestão anterior. Nesse sentido, o princípio do trabalho coletivo como via de valorização do profissional do magistério e, por conseguinte, o objetivo de protagonizar uma reforma curricular que supere a dicotomia entre o fazer e o pensar (envolvendo os docentes na construção das diretrizes curriculares estaduais), constituía-se em importante linha de ação, cuja primazia situa-se na participação e, portanto, na democracia como método e princípio de tal gestão. Esta marca da gestão ficou muito forte especialmente no interior da SEED entre os técnicos pedagógicos dos diferentes departamentos. Essa compreensão pode ser ilustrada nas respostas às entrevistas realizadas por uma das pessoas integrantes do quadro técnico do DEM:

O que estava no início da gestão é uma visão do **princípio democrático da educação**, mas isso era abrangente [...] teoricamente – desde o início o que estava presente eram princípios abrangentes – O primeiro princípio era reconhecer que o PCN não dava conta e isso precisava ser mudado, mas não sabiam como — a segunda grande questão era reconhecer o professor como alguém que pudesse construir algo para mudar esse processo e que não seria possível uma mudança de fora para dentro para mudar a realidade encontrada, precisava de uma mudança de dentro para fora, ou seja – uma mudança dentro do próprio processo o qual os professores seriam os principais sujeitos – **não quer dizer que não teve contribuições de fora como de universidades por exemplo [...] os próprios conceitos [das DCEs] foram construídos – como o de conteúdos estruturantes – na discussão do DEM, [...] – acreditava-se que o professor poderia produzir.** (entrevista 2, nov. 2006, grifos nossos).

Ainda que a construção coletiva tivesse sido uma forte marca do conteúdo democrático da atual gestão, ela não traz consigo uma proposição clara (ou assumida) em termos de quais referenciais de concepção nortearão esse processo. O que se percebe é certo e esperado “experimentalismo” na consecução destas políticas que, de início, consegue vislumbrar “a forma”, sem propriamente se ter claro (ou dito) qual é o conteúdo propriamente dito. Este aspecto que define a primazia do método sobre o conteúdo pode ser ilustrado em alguns segmentos dos textos sistematizados pela SUEd quando da divulgação das políticas da SEED:

Assim, desde o início da gestão 2003-2006, estabeleceu-se como linha de ação prioritária da SEED retomada da discussão coletiva do currículo. A concepção

adotada é de que o currículo é uma produção social, construída por pessoas que vivem em determinados contextos históricos e sociais; portanto não almejamos construir uma proposta curricular prescritiva, mas uma intenção em **a partir do que está sendo vivido, pensado e realizado nas e pelas escolas**, essa produção, necessariamente deve se dar coletivamente, num fazer e pensar articulado que, como dizem Esteban e Zaccur (2002, p.23) “...é preciso enfatizar o **aspecto coletivo** de todo esse processo. O objetivo central é que o/a professor/a seja competente para agir coletivamente em seu cotidiano. Tal competência constrói num processo coletivo, no qual tanto o crescimento individual quanto o coletivo, é resultante da troca e da reflexão sobre experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um”. (PARANÁ, SEED, SUED. 2005 p.2).

De outra forma, esta característica da gestão em explicitar o método e não a concepção (no ponto de partida), assim como a possível *“política de adesão”*, engendrada por esta Secretaria, pode ser também ilustrada a partir da entrevista realizada com uma das pessoas integrantes do DEM. Segundo ela:

[...]a preocupação deles (do chefe do DEM no início da gestão e da superintendente da educação) era não rotular e dizer que vai fazer um currículo com base nesse autor ou nessa linha teórica. Eu cheguei a falar que não existe não ter linha – mas ele dizia que não se pode engessar ou amarrar e dizer que estamos seguindo tal ou outro autor ou só ele e pronto, porque o professor que não conhece – lá na escola, aquele que faz o seu currículo diariamente – de cara ele vai nos ver com maus olhos e vai dizer que não conhece esse autor (e, portanto) *“é mais uma novidade dessa gente que tá fazendo políticas lá na secretaria então eu não quero saber”* **Essa coisa de começar sem poder falar de uma linha sem poder dizer [...]** Por que não adianta falar que é crítico – que a gente não quer o povo do neoliberal – mas **não fica clara qual é a concepção do ponto de partida** e aí isso me pareceu muito mais uma **postura de uma gestão que quer chegar e ganhar a adesão – muito mais isso do que exatamente uma proposição**. (Entrevista 6 dez, 2006, integrante do quadro técnico-pedagógico do DEM).

A não-diretividade estava na base destas políticas que em nome de uma construção coletiva e em nome de “dar vez e voz” aos protagonistas da educação – entendidos como os “sujeitos epistêmicos” – não apresentaram de início uma maior propositividade.

Talvez, este caráter não propositivo (de início), em nome de não ser prescritivo, tivesse como maior princípio a busca da *legitimação* de tais políticas. A não diretividade,

ou talvez, a não definição de uma determinada concepção de educação, estaria, de maneira explícita ou não, voltada para a obtenção de certa legitimidade? Ou em outros termos, de uma “política de adesão” que conseguisse envolver os professores? Ou de fato, a SEED não tinha uma política propositiva quanto ao conteúdo da reforma curricular?

Quando se fala em democracia, segundo Bobbio (1986, p.22), pode-se compreendê-la como método e como direito. No Primeiro caso, ela está “aberta a todos os possíveis conteúdos”. Isto significa uma amplitude de possíveis conceitos e conteúdos divergentes, convergentes, complementares, dissociados, próximos ou distantes um dos outros. No segundo caso, ela pressupõe direitos diferentes para os sujeitos constituídos nas contradições do capitalismo contemporâneo. Isto significa que, ao se promover a participação efetiva dos sujeitos, protagonistas do processo, como método e direito, é preciso que tais discussões estejam pautadas em fundamentos comuns no ponto de partida para que o processo acabe não se constituindo numa espécie de “democratismo” em nome do participar, ouvir e envolver os sujeitos num espontaneísmo da prática pela prática. Isto se reflete, de certa maneira, nos percalços percebidos no processo de construção das DCEs. Entre idas e vindas para as escolas e para a SEED, bem como nas reuniões entre os professores da rede e das IES, os documentos das Diretrizes expressaram, de maneira clara, as tensões que se encerraram no âmbito das discussões de políticas públicas e dos limites da forma de construção das DCEs. Este aspecto foi também retratado pela Superintendente da Educação, a partir de entrevista concedida a este estudo.

Mas esse processo de idas e vindas foi muito desgastante. Chegavam coisas como a história da rosa e do repolho ou questões sobre a droga e a sexualidade que você tinha que inserir dentro da biologia. E aí você tem que chamar outro consultor para dar o tom num processo de capacitação que vai te levar ao processo de construção destes textos. E aí ele também nega (os conteúdos sugeridos pelos professores participantes). Quando isso ocorre, então o primeiro que falou briga questionando que então não é coletivo, e é aí que está o limite da construção coletiva e o resultado final. Chegou um momento em que tem que dar o tom e esse tom foi se construindo. Eu diria que ele não foi dado em 2003 mesmo! Mas nós sabíamos disso. Em 2005 o método foi dando essa possibilidade de construção. (Entrevista 7, SUEd, julho de 2007).

Por ter assumido um cunho processual e democrático, as DCEs expressaram exatamente as próprias contradições da democracia representativa. A este respeito, Arias (2007 p.146-147), em sua análise sobre o processo também coletivo de discussão do PEE, ressalta que

A “falta de uma linha clara”, em certo sentido, pode ser interpretada como uma diretriz confortável do ponto de vista da administração estatal, já que os conteúdos supralegais genéricos e incontestes, sob o paradigmático e irrealizável direito positivo, que sustentam princípios semelhantes aos descritos, são, de fato, legítimos e legitimáveis socialmente. Os “processos coletivos de trabalho”, no entanto, ao serem assumidos como meio de democratizar a concepção e elaboração das políticas educacionais, apesar de contarem com vários mecanismos de seletividade viriam, ao longo dos acontecimentos posteriores, a contribuir para que as recíprocas contradições internas e exógenas à gestão ganhassem visibilidade pública, o que a obrigou, em não raros momentos, a assumir posições diretivas.

Contudo, o conteúdo de fato democrático da escola pública não pode ser expresso apenas na perspectiva do método de participação. Segundo Paro (2001), a democracia implica num fazer político como uma atribuição humana e social, o qual toma a prática social envolvida como sendo movida pela posse de saberes que são produzidos historicamente e que, também historicamente, podem ser apropriados. Neste sentido, ainda segundo o autor, para que os cidadãos exerçam a participação ativa e crítica na vida pública é preciso uma educação que se preocupe em dotar-lhes das capacidades culturais exigidas. O Conteúdo democrático da educação, portanto, tem antes a ver com o compromisso diante dos conhecimentos, saberes e “conteúdos” necessários para a formação plena (que possibilite aos sujeitos do processo o exercício da cidadania) do que com o grau do “participacionismo” deste processo. Na verdade, a participação deve ser movida por esse compromisso com o saber e com a concepção, que norteia as discussões, no ponto de partida. Isto equivale a dizer que todo este processo acabou subsumindo o conteúdo, o qual sustenta e deveria sustentar uma política em seus princípios e métodos, consubstanciados por uma concepção que fundamenta as políticas no ponto de partida de sua consecução.

4.2 O PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR E A FORMAÇÃO CONTINUADA NA CENTRALIDADE DAS POLÍTICAS DA ATUAL GESTÃO

O elemento de maior relevância no processo de construção coletiva é o de que, segundo as políticas da SEED, além da retomada do papel da escola pública acerca da reorientação curricular, esta política implica, sobretudo, numa via de formação continuada do professor. Segundo a SEED, o aspecto coletivo de todo esse processo é capaz de “dotar o professor de uma competência que só se constrói num processo coletivo que lhe possibilite agir criticamente em seu cotidiano”. (ARCO VERDE, doc 1, p. 2). Ou seja, a formação do professor implica estreitamente no processo de reconstrução das diretrizes curriculares do Estado.

A compreensão desta política, portanto, só pode ser realizada a partir do espectro das determinações que a configuram: 1) em relação às políticas educacionais anteriores; 2) em relação às políticas da Secretaria como um todo; 3) em relação às intenções proclamadas no ponto de partida da proposição dessas ações; 4) em relação às práticas efetivas e possíveis de serem concretizadas ao longo da gestão; 5) em relação às intenções do ponto de partida e às contradições observadas na realidade concreta e, 6) em relação às determinações do estado contemporâneo.

Estes aspectos estarão no bojo de todas as análises aqui realizadas, uma vez que elucidam as contradições das políticas que se apresentam como democráticas. Dentro do espectro de relações e determinações do estado capitalista sobre a democracia liberal, é que as DCES representam para a SEED: a) uma ação de política educacional; b) um processo de construção coletiva; c) novos referenciais curriculares, e d) uma tentativa de “superação” dos processos autoritários da gestão que a precedeu.

Um primeiro ponto a destacar, no espectro das contradições do Estado contemporâneo, é o fato de que este processo de construção coletiva ocorreu envolvendo professores da rede, os quais, até 2002, estavam imersos num intenso período de formação continuada a partir da Universidade do Professor em Faxinal do Céu. Há de se lembrar que o conteúdo nela abordado pressupunha, além da perspectiva

da motivação interna e autoestima – como vias para promover a qualidade em educação (responsabilizando os docentes pela desqualificação da escola pública) – os referenciais dos PCNs traduzidos em competências e habilidades que destacam *temas transversais*⁵⁵ em detrimento aos conteúdos de ensino. Implica em dizer que os mesmos professores deveriam ser coletivamente envolvidos num processo de contraposição de políticas sob as quais estavam, até então, imersos.

Segundo a análise da SUED, aqui examinada (2003-2006), não houve, na gestão anterior, um trabalho sistemático com as escolas sobre as concepções, os objetivos, a metodologia e a avaliação de cada disciplina. Os professores ficaram “à mercê da própria sorte” diante da organização de um projeto educacional. Este argumento, se analisado à luz da proposição de Faxinal do Céu, é e não é real. Embora as políticas anteriores não tivessem realizado sistematicamente e nem coletivamente a construção de diretrizes estaduais, elas apresentaram vários referenciais curriculares que se traduziam nos PCNs, os quais sistematizam princípios, concepções e metodologias de ensino.

Portanto, se os professores ficaram de fato “abandonados à própria sorte” em relação à construção de um projeto educacional coletivo, conforme alerta a SUED e se no âmbito do PROEM, foram envolvidos num amplo processo de capacitação à luz dos PCNs, vale refletir que estes são possivelmente os mesmos professores “sujeitos epistêmicos” que, na gestão do PMDB, na ocasião, estavam participando do processo de reconstrução das Diretrizes Curriculares Estaduais.

Há que se considerar ainda, de acordo com a intenção proclamada da SEED, que a elaboração de novas diretrizes seria realizada através da formação continuada de professores. Dito de outra forma, a formação continuada de professores também seria realizada através da elaboração coletiva de novas diretrizes. Portanto, as “novas” diretrizes seriam, a priori, construídas por professores que possivelmente estavam

⁵⁵ Os PCNs trouxeram, tanto para o Ensino Médio, quanto para o Ensino Fundamental, a proposição de Temas Transversais. Os mesmos caracterizam-se em assuntos do cotidiano que se constituem em enfrentamentos sociais que a escola deveria abarcar. Temas como *sexualidade, diversidade cultural, ética e cidadania e temas atuais contemporâneos* eram alguns dos temas transversais que deveriam perpassar pelos saberes escolares para serem discutidos na escola. A concepção aí posta é que tais temas – fruto das contradições sociais marcadas pela forma de organização capitalista – poderiam ser discutidas e resolvidas no interior da própria escola.

imbuídos de “velhos paradigmas”.

Uma das primeiras ações da SEED, neste sentido, foi retomar a **perspectiva disciplinar do currículo**. Segundo a SUED, à época, foi necessário, ainda que à revelia de alguns professores, acabar com os PIs e os PECs, **questionando a perspectiva da pedagogia de projetos e dos temas transversais**. Destaca-se, também, que havia aproximadamente cinco mil e duzentas disciplinas registradas nas grades curriculares. Dentre elas, algumas muito específicas que existiam para dar conta da parte diversificada e da especificidade da formação dos diferentes professores. Em nada estavam articuladas com o Projeto Político Pedagógico da escola. Era preciso, não somente “dar ao Estado Diretrizes Curriculares” (SUED, 2004), bem como promover a formação dos professores neste processo, de modo a tornar clara a **perspectiva disciplinar na organização do currículo**.

A construção coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais expressou uma longa jornada de eventos voltada, sobretudo, para a formação continuada de professores – em seminários, simpósios, produção dos cadernos das DCEs, Grupos de Estudos, Projeto Folhas⁵⁶, elaboração de “livros didáticos públicos⁵⁷, elaboração do PPP, biblioteca do professor e do aluno, reuniões técnicas de capacitação e encontros descentralizados nas escolas para os diferentes níveis e modalidades de ensino.

[...] com otimismo é possível vislumbrar a instalação de um processo de formação continuada que acrescente e supere a formação inicial do profissional (a qual precisa ser constantemente revista) para dar conta da prática escolar. Tal projeto no entender da SEED, deve levar em conta a construção histórica que os sujeitos envolvidos nas práticas educativas foram construindo ao longo dos anos, com ou sem o apoio de uma política educacional para tal. É tarefa do Estado e especialidade da SEED a indicação das diretrizes curriculares que sustentam o processo educacional nos diferentes níveis e modalidades. Esta tarefa deve estar permeada por princípios democráticos que possibilite a garantia de uma escola de qualidade, que seja universal, pública e gratuita. Por outro lado, **é fundamental uma compreensão de que os profissionais docentes**

⁵⁶ Consiste em um projeto de formação continuada que oportuniza ao Profissional da educação a reflexão sobre sua concepção de ciência, conhecimento e disciplina, que influencia a prática docente e que integra o projeto de formação continuada e valorização dos profissionais da Educação na Rede estadual do Paraná. (PARANÁ, SEED, Relatório da Gestão da Educação no Paraná, 2003-2006, Curitiba, 2006).

⁵⁷ Os títulos das fases aqui indicados, com exceção à breve elucidação das fases, é a transcrição do apresentado no documento Reformulação curricular no Estado do Paraná, da SUED, impresso em 2004.

são os nossos maiores e melhores protagonistas da reformulação curricular. Os professores em sua prática na escola tornam-se sujeitos epistêmicos, capazes de refletir, analisar e propor as indicações mais apropriadas para o processo de ensino e de aprendizagem. (PARANÁ, SEED, SUEDE, 2003, grifo nosso).

A concepção de professor como sujeito epistêmico do conhecimento aponta para uma sucessão de etapas, que têm por objetivo **a construção sempre coletiva tanto das diretrizes, bem como do projeto político pedagógico das escolas nesta gestão.** Para a fundamentação desta ação foram realizadas algumas reuniões com especialistas e professores do meio acadêmico, especialmente por meio de parcerias entre os departamentos da SEED e as IES, em sua maioria a esfera estadual.

Este processo, ao ser pensado, é proposto em seis fases que envolvem desde a análise da conjuntura nacional, em termos de políticas educacionais, até a avaliação do processo de implementação.

1ª fase – *Diretriz Curricular da Rede Estadual de Ensino do Paraná – 2003* – Implica na realização de seminários disseminadores para apresentar, debater e socializar a “*Conjuntura da Educação Nacional e os desafios da reformulação curricular, Elementos norteadores da reformulação curricular e as diretrizes curriculares nos diferentes níveis e modalidades de ensino*”.

2ª fase – *Diretrizes das áreas de ensino da proposta pedagógica* – Embora este “título” faça referência às áreas de ensino da proposta pedagógica, é preciso aqui explicitar que as “novas” propostas curriculares ainda não estavam construídas. A orientação de construção das mesmas só foi realizada em 2006 com base na versão (ainda) preliminar das DCEs. Esta fase implica na realização de atividades e eventos com profissionais das áreas para a realização “do processo coletivo das reflexões sobre reformulação curricular, o qual será entendido como um processo de capacitação aos professores no programa de formação continuada da rede estadual.” (SEED, SUEDE, 2004).

3ª fase – *Processo coletivo de reformulação curricular – Encontros descentralizados* nas escolas. Implica num processo coletivo de discussão na semana

de planejamento.

4ª fase – sistematização das propostas curriculares por disciplina, níveis e modalidades de ensino – Realização de seminários “que congreguem a visão do que deve vir a ser a configuração das diretrizes do Estado do Paraná.” (SEED/SUED, doc 2, p. 6)

5ª fase – Projeto Político Pedagógico das Escolas da Rede Pública de Ensino do Paraná – Sob a coordenação da CADEP, com base nas diretrizes então já construídas por onde a escola pode definir seus rumos em termos do seu Projeto Político Pedagógico (PPP).

6ª fase – avaliação e acompanhamento – acompanhamento contínuo e monitoramento das atividades em torno da reformulação curricular, tanto por parte da SEED quanto por parte dos Núcleos Regionais de Educação (NREs).

Os pressupostos e ideais das políticas da atual gestão são, em todo o momento, sistematizados pela própria SEED em documentos que fundamentam tanto o processo como o conteúdo destas políticas. Portanto, a compreensão do processo de elaboração da reforma curricular contou com a análise dos documentos produzidos pelos próprios propositores no interior da Secretaria de Educação – especialmente pelo Departamento de Ensino Médio, assim como, também, com as entrevistas realizadas com os técnicos do departamento.

4.3 A REFORMA CURRICULAR NO ESTADO DO PARANÁ: PRIMEIRAS REFLEXÕES RUMO A UM TRABALHO COLETIVO

Uma das primeiras ações da SEED que inaugurou a reforma curricular desta Secretaria foi realizada em setembro de 2003. Nesta ocasião, a SEED organizou uma sequência de palestras com professores das universidades, educadores e autores de livros, a qual resultou no evento *Elementos Norteadores da Reformulação Curricular*.

Como palestrantes estavam a superintendente Yvelise Freitas de Souza Arco-Verde, Professora Alice Casimiro Lopes da UFRJ, Professora Mônica Ribeiro da Silva da UFPR, professor Marcos Cordioli da Unibrasil e professor Antônio Flávio Moreira da UFRJ.

Neste mesmo evento, a SUED lançou as bases da nova política da SEED ressaltando, como uma de suas metas, a necessidade de “rever e conhecer novas diretrizes para a educação no Estado do Paraná, bem como a de promover ações voltadas à valorização dos profissionais da educação”. Com este propósito, criou o “Programa de Formação Inicial e Continuada dos Profissionais da Educação” (2003, p.2.).

A luta pela democratização pela escola de qualidade por uma educação pública, gratuita e universal continuam ser a palavra de ordem de governos progressistas os quais não proclamam mais somente pela garantia desses direitos, mas pelo fim de diretrizes que se desviaram deste objetivo, adotando políticas públicas na contramão destas propostas. (ARCO VERDE, 2003)

O evento em questão resultou numa outra versão do documento *Reformulação Curricular no Estado do Paraná – Um trabalho coletivo*. Nele, a SUED ressalta o papel do Currículo Básico do Estado do Paraná como sendo ainda a referência de currículo para o Estado, pelo qual as DCEs seriam retomadas e elaboradas pelo conjunto dos professores. A única menção a uma concepção de educação no documento é a do Currículo Básico fundamentada na Pedagogia Histórico Crítica. Porém, posteriormente esta não foi a concepção de educação que esteve nas bases do projeto de reformulação curricular desta Secretaria.

O projeto de reformulação curricular tem como base a elaboração coletiva das diretrizes curriculares do Estado do Paraná. **Não se trata de construir um currículo único com uma grande grade com variações desta. A ideia de construir, no coletivo das escolas, com os professores, profissionais da educação, alunos e pai, um conjunto de ideias que permeiam as propostas que estarão na base do processo do ensinar e do aprender nas escolas, as quais vão se constituir nas diretrizes curriculares.** Para fazer esse processo indica-se uma metodologia de amplo debate, com diferentes eventos, ações e atividades envolvendo os sujeitos que compõem o quadro de atores das

diretrizes curriculares. Estão sendo chamados todos os professores que compõe o quadro da Rede Estadual de Educação do Estado (...) (PARANÁ, SEED, SUED, 2003, p.5, grifo nosso)

A opção pela análise de alguns aspectos conceituais – destacados neste evento e sistematizados nos documentos que apresentam os referenciais curriculares desta gestão – é realizada com o objetivo de perceber os caminhos ou descaminhos da SEED no início da gestão.

O debate sobre as intenções centralizadoras e prescritivas da reforma no âmbito da organização curricular foi a tônica do referido evento **“Primeiras reflexões para a reformulação curricular da educação básica do estado do Paraná”** que ao mesmo tempo através das palestras,⁵⁸ refletiu os limites das políticas públicas que colocavam o currículo na centralidade das mesmas (referindo-se às reformas de 1990), também apresentou a reforma curricular como sendo o eixo das políticas da SEED.

Um dos textos base que subsidiou a palestra **“Políticas de currículo – propostas e práticas”**, proferida por Alice Casimiro Lopes, no evento em questão, ao denunciar a reforma educacional do governo Fernando Henrique Cardoso, faz uma importante análise sobre o papel do currículo e das políticas curriculares de 1990. Segundo Lopes, os currículos acabaram se apropriando de diversos discursos, inclusive dos que já tinham legitimidade no espaço escolar, resultando em textos de definições curriculares híbridas⁵⁹ que, a priori, não causariam rejeição, mas testemunhariam a intenção dominante. Ao destacar elementos de contraposição das políticas anteriores, a autora, além de ressaltar a necessidade em “superar” sistemas de avaliação centrados nos resultados, em superar a conexão linear entre a reforma curricular e a reestruturação produtiva e, especialmente, a definição do modelo de competências e temas

⁵⁸ Dentre elas podemos indicar a crítica de Alice Casimiro Lopes e Mônica Ribeiro, às políticas educacionais que colocam o currículo escolar na centralidade de suas reformas e na perspectiva que a ele foi imputada de solucionar problemas educacionais – “capacidade que ele não tem”. (LOPES, 2004).

⁵⁹ O termo *hibridismo curricular* é usado por Alice Casimiro Lopes em também em outro artigo: Política de Currículo: recontextualização e Hibridismo. Nele a autora destaca o hibridismo presente nos “discursos críticos e pós-críticos, especialmente em virtude de foco político na teorização crítica e do foco no pós-modernismo. Este termo será mais adiante explorado em outros contextos também. A autora quando faz referência a este termo não o utiliza na perspectiva da crítica. Entretanto, no presente estudo este termo é utilizado para indicar uma das insuficiências das políticas em análise diante da superação do ideário neoliberal.

transversais, indica a fragilidade de políticas educacionais pautadas na centralização no currículo. Segundo LOPES (*in* PARANÁ, SUED, 2004, p. 08)

Não só se conferiu ao currículo uma **capacidade de solução de problemas educacionais que ele não tem** como se produziu a ideia de que tudo na educação pública especialmente era negativo e que nada havia para ser valorizado[...] Houve a imediata associação com os processos de mudança do mundo contemporâneo produzindo a vinculação das mudanças curriculares à aceitação das mudanças no mundo globalizado [...] buscou a submissão da educação aos interesses de mercado [...] coube à escola formar o cidadão capaz de se inserir adequadamente no mundo em mudança. Tal adequação foi entendida como adaptar os alunos às novas formas de trabalho no mundo produtivo.

Para elucidar tal questão, Silva, (2003) fundamenta a intenção dos propositores da reforma de 1990 em rever os processos educativos rumo às novas bases do setor produtivo. A análise crítica dos princípios norteadores das diretrizes e dos PCNs, realizado na referida palestra, traz também no seu bojo a ressalva sobre o papel que o currículo desempenhou como centro da reforma de 1990. Segundo SILVA (2003), a posição privilegiada que o mesmo ocupa nas políticas educacionais pode estar ligada ao fato de o currículo constituir-se em um espaço onde se concentram e se desdobram as lutas em torno dos significados de ordem política e social.

A análise do conteúdo de tais palestras tem um papel muito importante para compreensão do processo de implementação das políticas da SEED. Em se tratando de um evento que apresenta tais políticas, vale destacar que a primeira premissa da SEED é de fato a superação da base economicista neoliberal, que propôs atrelar o currículo das escolas às estreitas e imediatas necessidades do mercado. Esta é a concepção que, em alguma medida, unifica os autores presentes nos eventos. Enquanto a reforma curricular de 1990 é analisada sob a crítica de utilizar o **currículo como o redentor dos problemas e das mudanças sociais**, a proposta da gestão **o aponta como o principal caminho da estruturação das políticas da SEED**. A priori, é **possível concluir que as políticas atuais se apoiam naquilo cujos textos-bases criticam**. Ocorre que as políticas da SEED acabam centrando no currículo uma solução, de certa forma, “redentora” para os problemas escolares e sociais como, por exemplo, o fim das

desigualdades e a intenção em atender as diferenças e diversidades culturais.

Embora a presença de autores de diferentes concepções possa ilustrar o caráter híbrido de proposição da reforma curricular, é comum a estes, além da crítica às políticas de cunho neoliberal, a não referência, em nenhum momento, ao declarado ponto de partida da definição das Diretrizes Curriculares: o Currículo Básico. Entretanto, são diversos os focos de análises. Enquanto Mônica Ribeiro e Alice Casimiro Lopes fazem uma análise das políticas que tomaram currículo na sua centralidade. Antônio Flávio Moreira e Marcos Cordioli retomam a visão de currículo, agora numa perspectiva *Multiculturalista*⁶⁰.

A perspectiva trazida por Moreira (2003), no texto base que fundamenta o evento em questão - *Algumas reflexões sobre a Escola e o Conhecimento*, talvez seja a que mais se manifeste no conteúdo da reforma curricular da SEED. O sentido de uma perspectiva crítica de educação, segundo a SUED, contempla o currículo como espaço de lutas, confrontos e desafios que possibilitem compreender o mundo pelo *olhar do subalternizado*. A este respeito e com este objetivo, Moreira define como eixo articulador do currículo a categoria **cultura**, através da qual se questiona a lógica eurocêntrica, masculina, branca e heterossexual, “Se se pretende superar a pureza cultural e incentivar a pluralidade cultural é preciso ter colocado como objeto do currículo as diferentes manifestações culturais” (2004, p. 19). Nesta perspectiva, o autor traz para o currículo, a diversidade cultural, sob a perspectiva do multiculturalismo.

Neste sentido Moreira, (*in* PARANÁ, SUED, 2004, p.18) reflete que o primeiro

⁶⁰ Alice Casimiro Lopes professora da faculdade de educação da UFRJ – texto –base da palestra proferida em 23 de setembro de 2003, no evento elementos norteadores da Reformulação curricular, organizado pela SEED-PR. As categorias cultura e trabalho serão retomados neste estudo quando da análise dos conteúdos da reforma. Mas, de antemão, é possível indicar que esta discussão está (também) no pano de fundo do processo de construção das DCEs. Na SEED é possível destacar que a “falta de sinergia” entre os departamentos está representada (também) no embate conceitual entre multiculturalistas e entre os “marxistas”, entre os que dialogam com as concepções e os considerados de “esquerda autoritária”. ARIAS (2007) em sua dissertação destaca as vicissitudes e os particularismos entre os técnicos pedagógicos da SEED que buscam, em certo sentido, uma autolegitimação de poder. Estes particularismos são perceptíveis nas discussões conceituais ou ideológicas que se manifestam na contraposição de opiniões e referenciais. Isto pode ser mais bem identificado nas discussões interdepartamentais que ocorreram no início de 2006 quando o Secretário da Educação indica representantes de diversos departamentos para revisar conceitualmente e estruturalmente as DCEs. Na opinião de alguns dos técnicos presentes tratou-se também de uma disputa de poder que trouxe à tona a controversa relação entre as categorias cultura e trabalho que a priori ainda não está resolvida no texto das DCEs.

desafio da escola hoje é:

Torna-se um espaço de criação e crítica cultural, o que envolve eleger a cultura como o eixo articulador do currículo [...] a escola precisa inicialmente considerar os educandos como sujeitos culturais e **adotar uma postura aberta à cultura, às suas distintas manifestações, uma postura que supere o “daltonismo cultural” de muitos docentes, que desconsideram o “arco-íris de culturas” que se encontram nas salas de aula.** Quer-se uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar. (grifo nosso)

Para isso o autor continua com alguns princípios que devem ser pensados na seleção de conhecimentos:

O currículo deve visar a construção de indivíduos capazes de lidar com a diferença e a mudança. Que valorizem a inovação e que saibam questionar, desafiar e propor alternativas; [...] deve projetar e ajudar a desenvolver uma sociedade na qual todos os indivíduos sejam valorizados e tenham garantido um padrão mínimo de qualidade de vida; [...] deve levar em conta quatro fatores que serão decisivos na configuração de um futuro próximo: multiculturalismo, mudança e desenvolvimento tecnológico, economia e transnacionalismo. (MOREIRA, *in* PARANÁ, SUED, 2004, p.18)

Embora, na perspectiva do autor e da própria SUED, o currículo seja um espaço de luta e confronto com a lógica eurocêntrica, o que se tem é uma tendência cada vez maior em incorporar o discurso da diferença cultural e da própria noção de “discurso” no lugar da discussão sobre a questão da classe, da desigualdade social e até da ideia de teoria. Analisada esta tendência à luz de McLaren (1993), percebemos que o movimento de crítica e de construção de novos referenciais curriculares para o Estado do Paraná corre o risco de “fetichizar a diferença através da valorização do específico, do local e do particular e analisar o debate atual sobre a representação sem considerar a presente crise conjuntural de autoridade cultural”. (MCLAREN, 1993, p.10)

Isto implicaria, ainda segundo o autor, que, a despeito de questões consideradas mais abstratas como as questões de Estado, categoria, modo de produção, justiça legal

e socioeconômica, as únicas arenas aceitáveis estão no nível do local e do cultural. Acaba implicando também na recusa às grandes narrativas, na rejeição da razão universal como fundamento das questões humanas, na celebração da pluralidade e da política da diferença racial, étnica e de gênero. “Os novos sujeitos encontram a agência democrática e suas vozes como agentes de representação” (MCLAREN, 1993 p.15).

Estão aí representados e analisados, a priori, importantes elementos que caracterizam as contradições da reforma curricular. Na esteira destas concepções e da construção coletiva das diretrizes, situam-se também as contradições entre o processo de construção curricular e do conteúdo da reforma. Enquanto a SUEd aponta para a necessidade de traçar um caminho comum que possa “[...] tomar como base as indicações e propostas encaminhadas pelo órgão central – a SEED para que o debate se faça num só direcionamento [...]” o processo de construção coletiva desta reforma já tem uma natureza que, em si, não é hegemônica, haja vista as diferentes concepções dos docentes que participaram do processo, as diferentes concepções dos professores que compunham o quadro técnico da SEED, a falta de uma proposição conceitual no ponto de partida que pudesse dar linhas mais gerais à fundamentação da discussão curricular, bem como a própria ausência de uma concepção declarada que margeasse o processo. O outro elemento a ser analisado, através do conteúdo da reforma curricular, é o **hibridismo conceitual**⁶¹ presente em políticas curriculares que tomam o multiculturalismo, a diversidade cultural e o pós-modernismo no bojo de sua concepção. Enfim, buscou-se uma unidade que pela natureza do processo já não é possível.

Não se pretende tomar estes eventos como única via para se analisar as contradições conceituais da SEED, nem tampouco se pode negá-las. Enquanto o processo de construção das Diretrizes, por parte da SEED, critica frontalmente o projeto prescritivo da gestão anterior (uma lógica tão estrutural e ideologicamente amarrada em termos de gestão, financiamento, pacotes curriculares, capacitação e documentos), ele propriamente não chega a assumir de forma definida e coesa uma proposta curricular

⁶¹ Este hibridismo (expressado no método e no conteúdo destas políticas) se observa tanto nos referenciais dos convidados para apresentar a reforma curricular da SEED como também nos referenciais lidos pelos técnicos do Departamento do Ensino Médio (que vão desde Foucault até Kosik passando por Tomas Tadeu da Silva e até Sanchez Vasquez – autores que raízes epistemológicas bem diferentes).

que permita apresentar-se como contraposição às políticas neoliberais. Tais ações encerram em si as próprias contradições das políticas públicas. Para Eagleton, tais políticas “não passam de variáveis para um desejo político que **não ousa dizer o seu nome**”. (EAGLETON, 1998. p.32)

De uma forma mais ou menos congruente com a SEED, o DEM expressou as contradições entre **o processo e o conteúdo da reforma curricular e entre uma política participacionista e propositiva**. Na verdade, o DEM, além de expressar este movimento proposto pela SEED de construção coletiva sem uma postura mais propositiva, passou por algumas mudanças na forma de condução das políticas a partir de 2004, quando houve a mudança de chefia do departamento.

Embora, na primeira fase da gestão do DEM, estivesse presente a intenção em se contrapor às políticas anteriores, no que se refere à pedagogia de competências, não havia um direcionamento curricular do ponto de partida. Houve “um convite” para discutir, dialogar e, enfim, percorrer o caminho de **reconstrução da história das disciplinas, que talvez tenha sido um dos mais acertados caminhos**, na construção das diretrizes por disciplinas. Contudo, não estava configurada uma unanimidade na perspectiva dos técnicos do DEM sobre as continuidades ou descontinuidades das ações da primeira e da segunda gestão. Há os que se ressentem da mudança de encaminhamentos por parte de um ou outro projeto para formação continuada⁶², há os que expressam que houve uma maior diretividade diante da concretização de ações que haviam sido pensadas, mas ainda estavam sendo “discutidas”. Embora não seja unânime a leitura dos técnicos sobre as ações entre ambas as chefias, ela pode ser ilustrada a partir de uma das entrevistas realizadas com uma das pessoas integrantes do quadro técnico do DEM:

O conceito de conteúdo estruturante foi o [primeiro chefe] que lançou, toda essa construção teórica veio neste momento. Na verdade, eu acho que a equipe fortaleceu toda essa discussão e a executou, era uma questão que na gestão

⁶² Em entrevistas realizadas com técnicos e ex-técnicos do DEM, houve uma menção à falta de continuidade no encaminhamento do *Folhas*, que tinha, em sua origem, uma intenção sobretudo de produção científica dos docentes. Houve também comentários sobre a falta de continuidade do projeto “Otimização dos Espaços Escolares”, que, na primeira fase da gestão, ocorreu em forma de aulas gravadas, editadas e categorizadas, material que, segundo entrevista, nunca foi disseminado.

dele não ia acontecer porque era o perfil da gestão do [primeiro chefe] ser do teórico – acadêmico. **Nós não tínhamos uma equipe suficiente para dizer – “ta tudo muito bonito isso que vocês estão dizendo, mas o que vai acontecer agora?” Como que a gente vai chegar no professor com isso? A gestão da [segunda chefia] trouxe essa marca** nos acompanhando lá da escola e compreendendo a importância dessa novidade toda, de conteúdo estruturante e de “bater” nos PCNs. A [segunda chefia] não abriu mão dos conteúdos estruturantes nem da história das disciplinas, nem ela nem nós. Pois ela chegou quando a equipe já estava toda montada e tinha uma relação afetiva com esse chefe muito forte que acolhe, envolve e obriga a gente a se mexer – não tem como não gostar dele, ela só deu continuidade. (entrevista 6 / dez 2006, integrante técnica do DEM)

Contudo, a indefinição ou a “omissão” de uma ou outra “linha” esteve presente no interior dos departamentos da SEED desde o início conforme observa uma das pessoas técnicas do DEM (entrevista n.6 dez/2006)

Em momento algum se negou Saviani e nem mesmo o valor do que ele falou nos anos 80. [Mas] naquele momento era muito forte na fala do [chefe do DEM e da superintendente] [...] (não) rotular e dizer que vai fazer um currículo baseado neste ou naquele autor [...] Por isso o *Folhas* que teve dupla função: ver o que o professor estava fazendo na prática cotidiana de verdade – o currículo verdadeiro e a partir daí, aos poucos, ir construindo o que ele queria. **Embora não se tivesse uma linha com um nome eu acho que era uma Tendência crítica** – fazer com que os conhecimentos de cada uma das disciplinas sejam apropriados pelo aluno, mas que ele perceba como isso pode mudar a sua prática social, a sua vida lá fora para sempre – não daquele jeito tradicional de currículo: “tem que saber por que tem saber”. Assim vinha essa conversa desde 2004. Isso foi muito sofrido – não poder dizer uma linha, não saber dizer uma linha, a gente falava de uma linha crítica – vinham muitas de acusações por usarmos Tomaz Tadeu que é pós-crítico, vinham algumas discussões tanto dentro da Secretaria como de alguns núcleos. **Essa coisa de começar sem poder falar de uma linha sem poder dizer... Por que não adianta falar que é crítico - que a gente não quer o povo do neoliberal – mas não fica clara qual é a concepção do ponto de partida e aí isso me pareceu muito mais uma postura de uma gestão que quer chegar e ganhar a adesão - muito mais isso do que exatamente uma proposição** (Entrevista 6, 2006, grifo nosso)

Segundo Arias (2007), a falta de unidade em torno das políticas educacionais desta gestão é condicionada por duas importantes características (uma consequente da outra): de um lado, as vicissitudes derivadas da composição dos perfis biográficos dos quadros dirigentes e dos técnicos pedagógicos dos departamentos e, do outro, uma espécie de “experimentalismo” na consecução das políticas da primeira metade da

gestão 2003-2006, que tem na reforma curricular sua principal referência.

A compreensão deste movimento no interior da SEED nos remete, na verdade, a algumas discussões que acabam não passando despercebidas. De um lado, lembramos a análise de Gonçalves (1994) a respeito das políticas peemedebistas que diante do projeto “Construindo a Escola Cidadã” não acena para uma concepção clara de educação e sim para um hibridismo de diferentes teorias. Por outro lado, os discursos ilustrados nas entrevistas, nos fazem lembrar das políticas do PROEM que acenam para o fim das metanarrativas ou na negação de uma metateoria.

Até então, estas e outras análises têm indicado o que Eagleton (1998, p.33) chama de insuficiência do discurso pós-moderno que gradativamente torna-se apolítico e culturalista em excesso. O que este movimento revela, na verdade, é um hibridismo de concepções que não se nomeiam, em primeira instância, uma vez que objetivava o envolvimento dos docentes num processo de construção coletiva das Diretrizes Curriculares Estaduais.

O que cabe ressaltar até aqui é que existe um “tensionamento” significativo entre o conteúdo e o processo de implementação das políticas de reforma curricular. No entanto, tais questionamentos só podem ser entendidos no espectro deste tensionamento, refletido, inclusive, no interior da SEED durante o processo de discussão das Diretrizes Curriculares, sob o qual destacam-se as políticas do DEM.

4.4 O DEPARTAMENTO DE ENSINO MÉDIO E A CONSTRUÇÃO COLETIVA DAS DIRETRIZES CURRICULARES ESTADUAIS: O PROCESSO, OS PRINCÍPIOS E AS AÇÕES

A proposição das políticas de Ensino Médio, desde o início da gestão da SEED, não prescinde de muitas análises realizadas sobre atual conjuntura social política e econômica. Enquanto, segundo Ferreti (1997) e Locco (1997), a gestão da SEED, no governo Lerner, antecipou-se à reforma nacional lançando o PROEM, desvinculando o

Ensino Médio geral da formação profissional (fato este que agudizou a histórica dualidade estrutural do Ensino Médio), a SEED na gestão 2003-2006, antecipa-se na implantação de cursos de Ensino Médio com organização integrada à Educação profissional em nível técnico.

A criação do Ensino Médio Integrado ocorreu a partir de 2004, entendendo que a revogação do Decreto 2.208/ 97 (o qual consolida a separação do Ensino Médio Geral do Ensino profissional em nível técnico) seria efetivada com a promulgação do Decreto nº. 5.154/04 (o qual define a integração do Ensino profissional com Ensino Médio). Esta reformulação, que ocorreu não somente em termos estruturais como também em termos curriculares, consolidou-se na SEED a partir dos Departamentos do Ensino Profissional (DEP) e do Ensino Médio (DEM). Em termos estruturais, significou a formação integrada do ensino médio com o profissional. Em termos curriculares, significou (de maneira declarada pela chefia do DEP) em “envidar esforços na perspectiva de uma formação politécnica que supere a relação entre ensino, formação e mercado de trabalho”. (GARCIA, 2005, p. 164).

Portanto, a busca do rompimento com a perspectiva da pedagogia de competências engendrada a partir dos referenciais do PROEM – o qual significou o reflexo das reformas em âmbito nacional implantadas a partir do MEC em 1990 – foi objetivada pela SEED a partir do DEP e do DEM.

Embora ambos os departamentos representem a SEED no que tange às políticas públicas para o Ensino Médio e, neste sentido, a reforma curricular deste nível de ensino, este estudo foca-se nas ações do DEM. Isto se explica pela intenção em fazer uma análise sobre a tentativa do DEM, enquanto departamento do Ensino Médio que responde pela formação geral deste nível de ensino, de fazer o enfrentamento das proposições da gestão anterior, que redefiniu o ensino médio (sob o PROEM) apenas como condição para a formação geral.

Obviamente, é preciso considerar que as proposições do DEM se inscrevem no espectro da reforma curricular da SEED como um todo e que este departamento, especialmente a partir de 2006 (conforme relatos de entrevistas com os técnicos do

DEM), dialogou com outros departamentos, em especial com o DEF (Departamento do Ensino Fundamental), com o Departamento de Ensino Profissional, com a CADEP (Coordenadoria de Apoio aos Diretores e Pedagogos), bem como com a própria SUED.

Assim, uma vez situado no movimento de implantação das políticas como um todo, o DEM assume para si as intenções preconizadas pela SEED no que tange ao processo (ao método) e ao conteúdo da reforma curricular. É importante destacar que todo esse “movimento” expressa exatamente o que é da natureza do “movimento” ou do processo: avanços, contradições, afinidades, contraposições. Isto se dá, também, pela própria opção em propor uma reforma curricular que esteja na esteira do processo democrático, o qual prevê a participação dos professores nesta “empreitada” – a da reformulação curricular. Acerca disto, torna-se relevante destacar que o sentido da democracia se dá dialeticamente na garantia de participação dos professores como sujeitos do pensar e do fazer pedagógico, bem como na necessidade, talvez intrínseca do Estado contemporâneo, de adesão de suas políticas.

É neste intrincado contexto – marcado pela construção coletiva das DCEs, a qual coloca mais força no processo que propriamente no conteúdo, que a reformulação curricular do DEM e o conteúdo desta vão se definindo ao longo do processo. Este movimento teve, além dos condicionantes expressados pelas contradições internas do Estado, das determinações sociais, políticas e macroeconômicas sobre a construção de políticas para o ensino médio no âmbito nacional, um outro forte condicionante representado na composição de quadros da SEED e do DEM. Ocorre que o PMDB **não contou com um quadro educacional próprio**. As indicações vieram de diferentes fontes, dentre elas o sindicato dos professores, as universidades, os movimentos sociais e os professores da própria rede, os quais foram aos poucos compondo os quadros técnicos do DEM. Esse foi um movimento que abarcou um conjunto de diferentes formações e, portanto, diversas concepções. Fato este que, aliado ao próprio processo de construção, exerceu influência no caráter híbrido das políticas educacionais, nesta gestão.

No DEM os princípios de “colaboração⁶³”, do docente como **sujeito pesquisador e da ação dialogada, também foram os pressupostos que moveram a primeira fase da gestão**, a qual toma a construção coletiva do currículo como o principal ícone da representatividade e da participação.

A construção coletiva foi considerada pelo DEM como “a única metodologia capaz de fazer da escola e da educação ambientes de interpretação e transformação da realidade” (DEM, 2005, p. 05), [uma vez que] propostas curriculares construídas sem a colaboração dos professores que atuam em sala de aula, via de regra, não são verdadeiramente incorporadas pela prática pedagógica dos mesmos. Colocou, neste sentido, o docente como protagonista a partir dos seus saberes, capaz, não somente de definir metodologias, pressupostos e concepções de avaliação, mas a própria especificidade do Ensino Médio.

Um momento que merece um cuidado redobrado em relação ao que dizer sobre teorias de currículo, políticas públicas, prática pedagógica, após mais de uma década de silêncio sobre a necessidade de escrita e reescrita de um currículo de Estado. [...] Dentro de uma outra ótica de gestão pública e de elaboração de propostas curriculares, as ações realizadas pelo Departamento do Ensino Médio partiram da prática do professor para a fundamentação teórico-metodológica do currículo nas políticas públicas. Neste sentido, todas as ações nos dois últimos anos buscaram dar voz ao professor, ouvi-lo falar de sua prática e de seus saberes. [...] Repudiou-se a metodologia verticalizada, de construção curricular, na qual a elaboração/escrita era monopolizada por “instâncias administrativas” como órgãos governamentais e instituições de Ensino Superior. Partiu-se para a ampliação das discussões com o professor, dando-lhe voz, ouvindo-o falar de sua prática pedagógica e colocando-o em interlocução com teóricos da educação. (PARANÁ, SUED, DEM, 2004, p. 05)

O “movimento” de implementação das políticas e das ações do DEM foi marcado, quase que de maneira simultânea, pela formação interna dos técnicos do departamento e pela formação dos professores da rede estadual. Na verdade, essa “formação” implica,

⁶³ A “colaboração” como princípio pode ser ilustrada a partir de várias ações da SEED. Além da própria construção das DCEs, esta gestão contou com a utilização das tecnologias no sentido de promover ambientes colaborativos através dos quais os professores pudessem divulgar suas produções em forma de OACs (objetivo de aprendizagem colaborativos) do *Folhas* (resultado da pesquisa do professor expressado em forma de textos de conteúdos pedagógicos que constituem material didático aos alunos e professores) bem como pelo próprio “Portal Dia a Dia Educação”, o qual tem, também, por objetivo divulgar as produções docentes.

de início, em muitos eventos que acabaram servindo mais de **diagnóstico sobre a representação do professor acerca do objeto ou da concepção de sua disciplina, do que no processo de construção do texto**. Daí, decorre um primeiro e importante aspecto a se analisar: a intenção declarada (**a formação do professor pela via da construção coletiva) e a prática efetiva**. Neste momento, cabe questionar qual foi a prática efetivada que, na verdade, resultou dessa relação dialética entre o método (a construção coletiva das DCEs) e o conteúdo da reforma curricular. Ou quem sabe não seria melhor analisar a relação do método *sobre* o conteúdo? Enfim, para efeitos desta análise, cabe aqui discorrer um pouco sobre as ações que indicaram este método, as quais vão, então, definindo este *conteúdo*. E é somente com base na compreensão de todos estes condicionantes sobre as políticas em questão, que é possível analisar e entender o “movimento” das ações do DEM, especialmente sobre a reforma curricular.

O início da gestão do DEM implicou num processo sistemático de estudos caracterizados em seminários por disciplinas. Neste primeiro momento, os próprios técnicos do DEM foram envolvidos em estudos internos que possibilitaram rever os fundamentos teóricos de sua disciplina. O estudo das disciplinas, que significou uma retomada (histórica) do objeto de cada uma delas, antecedeu algum tipo de discussão sobre concepção de educação. Dito de outra forma, ainda que a intenção das ações fosse a reformulação curricular por meio da formação continuada (ou vice-versa) – a fim de “romper” com a proposição das competências e “superar” o seu possível impacto⁶⁴ sobre a representação do professor – **não houve, no ponto de partida, alguma discussão sobre concepções de educação que pudessem sustentar a reformulação curricular**. Nem tampouco a SUED, até este momento, tinha apresentado, construído ou pensado em um documento introdutório que fundamentasse a concepção de educação que pudesse pautar a reforma curricular, sob a qual as disciplinas “dialogam” entre si. Desta forma, a primeira ação do DEM representou a opção por estudos que recuperassem a história e, a partir dela, a especificidade da

⁶⁴ A percepção deste “impacto” deu-se principalmente através dos primeiros seminários realizados com os professores da rede. Nestes primeiros eventos, os técnicos perceberam que os docentes em sua grande maioria apresentaram dificuldades em definir o objeto de sua disciplina, bem como em definir os conteúdos desta. Isto pode ser ilustrado (segundo os técnicos nas entrevistas realizadas) quanto à referência, por parte dos professores da rede, aos temas transversais em detrimento aos conteúdos básicos.

disciplina e sua ciência de origem. A perda desta especificidade se deu, em grande medida, pelos descaminhos da pedagogia de competências que acabou secundarizando o conteúdo. Segundo uma das professoras técnicas do DEM, em entrevista concedida para esse estudo, este caminho foi proposto pela então chefia do DEM

Lembro-me do [chefe do DEM na fase inicial] dizendo assim: “Gente se nós vamos fazer uma reformulação, a gente tem que escolher um caminho – não dá para fazer uma reformulação do nada – nós temos vários caminhos. Eu gosto (ele já nos induziu porque já percebeu a equipe que ele tinha) da história das disciplinas. **Vamos começar convidando os professores a estudar novamente a história das disciplinas. [...] Neste momento ninguém mais sabia o que a sua disciplina ensinava; estávamos perdidos, era tudo “aquela coisa” dos temas sociais contemporâneos.** Nós aceitamos o desafio e achamos que era um bom caminho – como fazedores de políticas públicas lançaríamos esse convite. (entrevista 6, 2006)

Paralelamente a esses seminários internos de discussão das disciplinas, este primeiro momento também oportunizou aos técnicos do DEM entrarem em contato com algumas leituras sobre currículo, especialmente com o referencial teórico de Tomáz Tadeu da Silva, Gimeno Sacristán, Frigotto e Ciavatta.⁶⁵ Além destes, algumas referências como Kosik, Vásquez e Foucault,⁶⁶ foram também sugeridos pelos próprios técnicos do DEM e pela chefia na ocasião.

Aliado a estes seminários internos, em setembro de 2003, foi desenvolvido pelo DEM o primeiro *curso* propriamente dito de capacitação interna dos técnicos-pedagógicos, ministrado pela professora Isabel Barca. Este evento foi realizado em parceria com o PPGE (Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná), o qual foi denominado de “Projeto de Investigação em aprendizagem escolar”. Entre outros objetivos, explicitados na programação do evento, o principal era o de aprofundar elementos que pudessem contribuir no estabelecimento de uma *cultura de pesquisa e produção de materiais* por parte dos técnicos pedagógicos da SEED. A

⁶⁵ O DEM passou por uma mudança de chefia, a partir de 2005, a qual acompanhou o departamento até o final da primeira gestão e acabou seguindo nesta, mas agora quando da integração entre o DEM e o DEF através da chefia do DEB – Departamento da Educação Básica.

⁶⁶ FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho, SEMTEC, MEC, Brasília. 2004.

pesquisa fundamentava a tônica do processo de produção que colocaria o professor como sujeito pesquisador, protagonista de sua formação continuada.

Deste princípio decorreram algumas ações, as quais foram se instituindo como programas e/ou “políticas” do DEM. De modo mais geral, essas ações podem ser ilustradas nos projetos ou programas vinculados ao projeto “Rede Saber” (Rede de elaboração e Socialização de Saberes Escolares para o Ensino Médio). O “*Rede Saber*” implicou, e ainda implica, em produção de material didático para os alunos. Este projeto envolveu a estruturação e a elaboração do *Projeto Folhas* e do *Livro Didático Público*, cujo resultado foi a elaboração de livros didáticos para o Ensino Médio, produzidos por alguns professores da Rede Estadual de Ensino.

O chamado “*Folhas*” foi um projeto idealizado logo no início da estruturação do DEM (na gestão 2003-2006), pelo então chefe do departamento e alguns de seus técnicos pedagógicos. Em linhas gerais, implica em um projeto de formação continuada para os professores da rede na forma de produção colaborativa de textos de conteúdos pedagógicos. Em termos práticos, constitui-se num material didático para os alunos e professores, através do qual o docente – pesquisador – desenvolve um determinado conteúdo de ensino, partindo da problematização do mesmo. Tanto esta problematização, como toda a linguagem, é indicada para voltar-se ao jovem do Ensino médio, o qual, através deste material (que não implica em uma aula já desenvolvida, mas sim na proposição de trabalho com algum conteúdo de ensino), será levado a responder tal problematização com base nos conteúdos explicados durante o “texto”. Neste sentido, o *Folhas*

objetiva viabilizar meios para que os professores da Rede Pública Estadual do Paraná pesquisem e aprimorem seus conhecimentos, produzindo de forma colaborativa textos de conteúdos pedagógicos, com base nas Diretrizes Curriculares Estaduais e seus conteúdos estruturantes⁶⁷ (PARANÁ, SUED, DEM, 2005, p.23).

⁶⁷ O conceito de Conteúdos Estruturantes foi desenvolvido no âmbito do próprio DEM a partir do início da gestão aqui analisada. Ele marcou a organização das DCEs no Ensino Médio num primeiro momento e depois, quando da integração entre o médio com o fundamental em Educação Básica, foi abarcado em ambos os níveis de ensino. Caracterizam-se, segundo conceito adotado pelo DEM, em “conhecimentos de maior amplitude[...] que se constituem em partes importantes e fundamentais para a compreensão de cada uma das áreas de uma disciplina. São entendidos como saberes mais amplos da

Segundo avaliação dos técnicos, o projeto foi, a princípio, um importante meio de perceber como o professor entende o currículo, bem como de mapear as lacunas na formação do professor deixadas pela licenciatura e pela proposição das competências em detrimento aos conteúdos de ensino. O conteúdo do *Folhas* tem como referência as Diretrizes Curriculares, bem como seus *conteúdos estruturantes*. O recorte do conteúdo fica a critério do professor-autor. O formato do *Folhas* implica em explorar este conteúdo de maneira problematizada e contextualizada.

Não obstante as possíveis “confusões” que os professores da rede fizeram com os “antigos” PECs ou PIs (pondera-se a falta de clareza na explicitação inicial da intenção do *Folhas* e o quanto as concepções dos PCNs já estavam, de certa maneira, impregnadas nos docentes), este projeto ilustrou também a ênfase ao método (formação continuada com base no princípio da colaboração e o princípio da elaboração de materiais a partir da formação do professor) destas políticas em detrimento aos conteúdos. Isto se revelou também na dificuldade dos professores em situar o conteúdo para problematizá-lo. O que se teve, na fase de difusão do projeto, foi uma problematização que abordou “um tema gerador” e não um conteúdo de ensino. Os professores, conforme avaliação dos técnicos do Departamento, haviam se *desfocado* do “objeto de sua disciplina”, assim como, também, dos referenciais sobre os quais são os conteúdos dela ou mesmo do que são “conteúdos de ensino”.

Na esteira do princípio do professor-pesquisador tem-se também o “*Livro Didático Público*”, o qual foi produzido por professores da rede paranaense envolvendo as doze disciplinas da tradição curricular. Foi constituído a partir dos fundamentos das Diretrizes Curriculares Estaduais ainda em sua versão preliminar e do “formato” do *Folhas*. Sua produção contou com treze consultores das IES para diferentes disciplinas com o objetivo de proceder à revisão do texto e a solicitação de direitos autorais. Seu processo de construção iniciou-se em 2005, envolvendo cinco professores por disciplina⁶⁸. Em

disciplina e que podem ser desdobrados nos conteúdos que fazem parte de um corpo estruturado de conhecimentos construídos e acumulados historicamente. (PARANÁ, SUEDE, DEM. Semana pedagógica – 2005. Roteiro de trabalho para professores do Ensino Médio: conteúdos estruturantes. 2005, p.23)

⁶⁸ O conceito de Conteúdos Estruturantes foi desenvolvido no âmbito do próprio DEM a partir do início da gestão aqui analisada. Ele marcou a organização das DCEs no Ensino Médio num primeiro momento e depois, quando da integração entre o médio com o fundamental em Educação Básica, foi abarcado em

outubro de 2006, estava chegando às escolas uma tiragem de 450.000 cópias de cada. Segundo os técnicos do DEM⁶⁹, esse material “não tem a pretensão de ser o único livro, pois faz o recorte de alguns conteúdos, portanto, não busca dar conta de todos, mas de alguns conteúdos elencados a partir dos *conteúdos estruturantes*.” (Ibid. 2005, p 23)

Segundo avaliação dos técnicos pedagógicos do DEM, em entrevistas realizadas, quando o Departamento foi elaborar o Livro Didático Público não se tinha muita clareza de como se poderia escrevê-lo. Assim sendo, a partir da experiência do *Folhas*, pensou-se em seguir a mesma estrutura na produção do livro. Portanto, o Livro Didático Público foi produzido a partir do formato do “*Folhas*” (problematização, contextualização interdisciplinaridade) e um dos critérios de participação da sua elaboração era ser professor-autor de um *Folhas*.

O *Folhas* foi gestado na época [do primeiro chefe do DEM]. Em 2003 houve um evento com Isabel Barca, em convênio com o mestrado da Federal, onde se discutia muito a questão da pesquisa, levantava-se muito a questão do professor pesquisador como aquele que produz conhecimento. As bases do *Folhas* foram dadas pela chefia ou pela equipe da época. A concepção e [formato] surgiu até junho de 2004. Foi quando escrevemos o primeiro manual de orientação do *Folhas* e começamos a divulgar para os professores. Estava posta ali a discussão das Diretrizes Curriculares – ainda não havia textos produzidos sobre o que seriam as Diretrizes – havia levantamentos, apontamentos, mas efetivamente um texto já preliminar não havia. O que havia era um processo mais rápido que era a compra de livros de literatura para os alunos e outro mais lento, que era chamada biblioteca do professor – livros de apoio pedagógico do professor. Estas questões foram avançando e sendo construídas ao longo de todo um processo. No final de 2004 surgiu a ideia de que a partir do formato dos textos do *Folhas* seriam selecionados professores para escrever os livros didáticos (à luz da) ideia do *Folhas*. A concepção seria assim: o professor tem condições de escrever, ele pode produzir seu material didático, muitos professores que produziram seus textos poderiam construir uma coletânea e produzir seus livros didáticos, mas isso demandaria muito mais tempo, existe uma questão: são quatro anos. A ideia foi então acelerar este processo – chamar professores – afastar da sala de aula, dar condições bibliográficas e de pesquisa para que eles produzissem o *Folhas*. No final de 2004 – a professora [atual

ambos os níveis de ensino. Caracterizam-se segundo conceito adotado pelo DEM em “*conhecimentos de maior amplitude[...] que se constituem em partes importantes e fundamentais para a compreensão de cada uma das áreas de uma disciplina. São entendidos como saberes mais amplos da disciplina e que podem ser desdobrados nos conteúdos que fazem parte de um corpo estruturado de conhecimentos construídos e acumulados historicamente.*” (PARANÁ, SUED, DEM. Semana pedagógica – 2005. Roteiro de trabalho para professores do Ensino Médio: conteúdos estruturantes. 2005. p.23)

⁶⁹ Em entrevista realizada com técnicos do DEM, entende-se que os autores do Livro vieram por um convite aberto, realizado a partir de uma carta aberta enviada na residência dos docentes. Havia alguns critérios estabelecidos, dentre eles ser professor 40 horas.

chefia] já era a chefe do departamento e passa a implementar aquilo que eram princípios. No final de 2004 vem a primeira fase de produção do *Folhas* e já chega nas escolas a biblioteca dos alunos (entrevista 2, técnico pedagógico do DEM, dez/2006)

Esse princípio de professor-pesquisador moveu a política para formação continuada pautada especialmente (mas não somente, lembrando do *Folhas* e do Livro didático Público) na construção das Diretrizes Curriculares Estaduais

O início do processo de construção e discussão coletiva foi dado no primeiro grande encontro organizado no município de Pinhais, área Metropolitana de Curitiba. Este primeiro momento – o **“Ensino Médio e Licenciaturas: Relações (Im)pertinentes”** ocorreu em outubro de 2003 e envolveu aproximadamente 1700 professores, entre eles, profissionais da rede estadual de educação e representantes de Instituições de Ensino Superior.

O principal objetivo era iniciar a discussão das futuras DCEs, partindo da prática do professor em sala de aula e, simultaneamente, oportunizando possíveis aproximações entre este nível de ensino e a formação inicial. A metodologia do encontro previa a organização de grupos por disciplinas, cada qual mediado por professores das IES, a fim de responderem perguntas elaboradas pelos técnicos do DEM. Este momento tinha por objetivo realizar um diagnóstico inicial sobre os *saberes que os professores têm/praticam no seu trabalho pedagógico na escola*.

[...] a elaboração das questões teve como preocupação inicial dar voz ao professor no que se refere às suas “concepções”, tanto da disciplina, quanto da relação ensino-aprendizagem e das “situações pedagógicas” que envolvem sua prática cotidiana. Discutir e aprofundar o entendimento sobre o termo/conceito SABER em relação às disciplinas escolares, remete ao estudo histórico e político do complexo processo de “construção e definição” do que se deve ensinar nas disciplinas de tradição curricular. Afinal, a construção de um currículo remete sempre à pergunta “o que ensinar?”, que nos remete a outra pergunta relativa ao sujeito/aluno, “o que eles ou elas devem ser?”. Daí a relevância do conceito SABER, diretamente relacionado com o tipo de identidade que o currículo, como documento, pode forjar. Um dos caminhos a ser percorrido nesses estudos pode ser o das histórias das disciplinas e das teorias curriculares. (PARANÁ, SEED, SUED, DEM, 2004)

Os saberes fundamentais das disciplinas, os fatores que contribuem para gerar situações de indisciplina, os saberes relevantes na formação dos alunos do médio, a relação metodologia e conteúdos, bem como sugestões de encaminhamento para a estruturação do currículo, foram alguns dos elementos que suscitaram as discussões do professor em torno do diagnóstico sobre a disciplina e seus saberes fundamentais. Estes saberes⁷⁰, bem como a busca da identidade do Ensino Médio e a necessidade de superação da política de competências, fundamentam um novo conceito para definir o bloco de conteúdos e saberes fundamentais que é a noção de **conteúdos estruturantes**.

Este evento foi muito mais um diagnóstico dos referenciais do professor sobre currículo, saberes e concepções de educação, do que o início do processo de discussão de categorias centrais que nortearam a construção das diretrizes. Esta característica de diagnóstico, presente nos eventos, pode ser ilustrada pelo depoimento de um dos técnicos do DEM, dado em entrevista para a pesquisa em novembro de 2006.

Este evento é importante porque marca um diagnóstico em algumas coisas que já se sabia – já se tinha uma ideia – Frigotto fala em ensino médio como espaço sem identidade – essa falta de identidade e esse diagnóstico se deve pela perda de foco curricular, ou seja, o PCN conseguiu fazer com que o professor perdesse o objeto de estudo da disciplina. Talvez a própria formação continuada desses professores tenha feito isso – isso é um elemento – o ensino se torna frágil porque não se sabe mais o que ensinar – tem-se aí uma questão curricular. A outra questão é a formação dos professores – da formação acadêmica – da graduação e ligada a isso a sua formação continuada que é bastante fraca. Na medida em que a licenciatura não dá mais conta de formar – a relação entre o currículo da universidade e currículo do ensino médio – há uma lacuna – um distanciamento muito grande. Percebe-se nisso a dificuldade de um professor conhecer a epistemologia da sua disciplina e aí entra uma visão de conhecimento equivocada, uma visão de ciência equivocada e a formação continuada se torna frágil – neste momento embora existem muitos cursos, eles acabam não dando conta disso, precisaria de algo que fizesse o professor refletir e pensar sobre sua própria prática. (Entrevista 2, DEM, dez. 2006)

⁷⁰ Note-se que a ideia de saberes estava presente nos documentos e na elaboração das atividades propostas pelo DEM nestes eventos. Ainda que esta política pretenda fazer a contraposição à pedagogia de competências que secundariza os conteúdos, não houve até a fase preliminar das DCEs uma proposição de definição ou hierarquização dos conteúdos de ensino nas diferentes disciplinas.

A partir deste encontro, foi possível para os técnicos do DEM perceber o impacto dos PCNs na compreensão (ou na falta de compreensão) dos professores acerca dos conteúdos centrais da sua disciplina. Segundo essa percepção, **os professores já não mais sabiam identificar os conteúdos da disciplina nem dos temas sociais contemporâneos expressos nos PCNs**. O diagnóstico do esvaziamento do conteúdo no currículo (e que implica no esvaziamento do mesmo na formação do professor) foi identificado em muitas ações do DEM, inclusive no *Folhas*. Foi o que levou um dos professores do DEM a caracterizar essa perda de identidade do conteúdo como o “circo de horrores”, diagnosticado nos eventos.

Eu fiquei catalogando o Expotrade assim que entrei e fiz todas as fases de catalogação – criamos uma estrutura de classificação. Também descobrimos lá o “circo de horrores” onde o professor não sabia nem o que era conteúdo e os que eles indicavam era os que eles não trabalhavam em sala de aula. {...} atiravam para todos os lados, não sabiam o que era metodologia, ou melhor, a experiência deles era confusa. Hoje a gente sente que já está mais focado o trabalho dos professores por conta do que estamos vendo. Aparentemente, eles sabem distinguir conteúdo e método, apesar da famosa confusão com PCNs. Eu considero isso ainda uma grande culpa dos PCNs e um não desenvolvimento em massa do Currículo Básico – apenas alguns grupos de professores assumiram e ainda hoje o defendem. (Entrevista 5, DEM, dez 2006).

Dessa forma, a produção dos professores foi toda sistematizada pelos técnicos do DEM e foi retomada no segundo grande encontro que envolveu professores em formação para a discussão das diretrizes. Este segundo encontro, que foi a retomada do primeiro, é chamado de **“II Encontro do Ensino Médio com suas Relações (Im)pertinentes: Diretrizes Curriculares”**. Ele teve como objetivo retomar as questões do primeiro encontro, partindo das ideias apresentadas pelos professores e avançando na compreensão do conceito de saberes e sua relação com o currículo.

Cerca de 600 professores do Ensino Médio da rede pública estadual reuniram-se em Faxinal do Céu nos dias 17, 18 e 19 de novembro de 2004 para dar continuidade às discussões sobre as orientações curriculares no Estado do Paraná. Nesse encontro, os professores foram inteirados pelos técnicos do DEM a respeito das discussões que estavam sendo realizadas em âmbito nacional. Tiveram também a oportunidade de sistematizar as discussões tiradas do

primeiro encontro estadual ocorrido nos dias 2 e 3 de outubro de 2003 em Pinhais e denominado “Ensino Médio e Licenciaturas: Relações (Im)pertinentes”. Por ocasião do segundo encontro, realizado em Faxinal do Céu, os professores presentes fundamentaram suas reflexões a partir da leitura dos seguintes textos: “O Currículo Escolar do Ensino Médio e suas Implicações”, de Cássia Ferri; “Por uma teoria linguística que fundamente o ensino de língua materna (ou de como apenas um pouquinho de gramática nem sempre é bom), de Carlos Alberto Faraco e Gilberto de Castro; também o texto de Enid Yatsuda Frederico e Haquira Osakabe, consultores do ministério da Educação para a disciplina de Literatura. (PARANÁ, SEED, DEM, Diretrizes de Língua Portuguesa, 2005, p. 01)

Os trabalhos realizados neste encontro “II Relações (Im)pertinentes”, segundo o material de sistematização do histórico das diretrizes, foram planejados da seguinte maneira:

- Discussão sobre *Teoria do Currículo* apontando as fragilidades teóricas e conceituais dos PCN's e respectivos vínculos políticos, buscando a elaboração, em grupos, de uma concepção de currículo e identidade do Ensino Médio.
- Discussão sobre o papel de cada disciplina no currículo do Ensino Médio, baseada nas teorias críticas e pós-críticas da educação.
- Análise e discussão dos dados obtidos no primeiro evento “Ensino Médio e Licenciaturas: Relações (Im)pertinentes”, seguida de redação, ainda que em tópicos, dos *fundamentos teóricos, fundamentos metodológicos e uma relação de Conteúdos Estruturantes* para sua disciplina do currículo do Ensino Médio. (PARANÁ, SEED DEM, 2005 p.4)

Com o propósito de discutir, analisar e sistematizar *concepções de currículo, tipos de estrutura curricular, a identidade do ensino médio, pressupostos teóricos, metodologia da disciplina e seus conteúdos estruturantes*, os professores foram redistribuídos em salas por disciplinas. O material foi produzido tendo como referencial toda a sistematização da produção do primeiro encontro, bem como textos de fundamentação como “**O Currículo Escolar do Ensino Médio e suas Implicações**”⁷¹(CÁSSIA FERRI,

⁷¹ Note-se que a ideia de saberes estava presente nos documentos e na elaboração das atividades propostas pelo DEM nestes eventos. Ainda que esta política pretenda fazer a contraposição à pedagogia de competências, a qual secundarizou os conteúdos, não houve até a fase preliminar das DCEs uma proposição de definição ou hierarquização dos conteúdos de ensino nas diferentes disciplinas.

2004⁷²) e **Documentos de Identidade Uma introdução às teorias do currículo**, de Tomás Tadeu da Silva.

É possível compreender a relação deste material escolhido com o propósito do encontro. Segundo o DEM, no ***Histórico da Construção Curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná – 2003/2004***, os trabalhos no evento foram planejados da seguinte forma:

- Discussão sobre Teoria do Currículo, apontando as fragilidades teóricas e conceituais dos PCNs e seus respectivos vínculos políticos, buscando a elaboração, em grupos, de uma concepção de currículo e identidade do Ensino Médio.
- Discussão sobre o papel de cada disciplina no currículo do Ensino Médio, baseada nas teorias críticas e pós-críticas da educação.
- Análise e discussão dos dados obtidos no primeiro evento “Ensino Médio e Licenciaturas: Relações (Im)pertinentes, seguida da redação ainda em tópicos dos fundamentos teóricos, fundamentos metodológicos e uma relação de Conteúdos Estruturantes para sua disciplina do Currículo do Ensino Médio. (PARANÁ, SEED, DEM, 2004, p. 04)

Neste sentido, o evento oportunizou a produção dos professores acerca dos saberes fundamentais de sua disciplina, os saberes relevantes na formação dos estudantes do ensino médio, bem como sugerir os princípios norteadores da disciplina que deveriam ser incluídos nas discussões curriculares. O retorno da produção e discussão dos grupos foi metodicamente sistematizado pelo Departamento.⁷³

⁷² Ferri trabalha o conceito de currículo apoiado em Sacristan e Forquin, o qual define currículo como seleção da cultura. Em uma citação que define a relação entre cultura e currículo, Ferri se utiliza de Sacristan (1996). Define a escola como um espaço sociocultural que participa ativamente da complexa trama social que constitui o ser humano. O meio é fonte de conhecimento e é construído a partir da atividade dos indivíduos em interação com os elementos que o constituem. E o meio é constituído pela cultura. Essa noção de cultura integrante do processo de construção de conhecimentos e do próprio sujeito é central para a concepção de aprendizagem, pois esta incorpora a experiência dos indivíduos. Desta forma, Ferri relaciona currículo e cultura, enfatizando a ideia de que currículo é síntese dos conteúdos socializadores que assume a forma de cultura escolar, compreendendo **cultura como a forma de pensar, sentir, fazer, atuar e se expressar de um grupo social**. (grifo nosso)

⁷³ Outras categorias que entram no processo de construção da base curricular são as teorias críticas e pós-críticas de educação. Estes conceitos utilizados nos eventos que explicitam a opção curricular são sistematizados e fundamentados por Silva (2001, p. 17). Ambas as categorias foram, de início, utilizadas pelo DEM como referencial de concepção. É importante ressaltar que em si elas não são epistemologicamente similares ou mesmo complementares. Segundo Silva, *a aparente disjunção entre uma teoria crítica e pós-crítica do currículo tem sido descrita como uma disjunção entre uma análise fundamentada numa economia política de poder e uma teorização que se baseia em formas textuais e*

A base de construção das políticas do DEM, na tônica do professor-pesquisador, esteve, num primeiro momento, toda ela voltada ao processo de implementação destas políticas. Portanto, **o início da gestão do DEM foi marcado pela lógica do *sujeito epistêmico* defendido pela SUED**

Cabe ressaltar que todas estas ações valorizam mais o processo do que o produto. Antes de querer que cada ação resulte num produto específico, pontual, o desejo é que cada uma delas fomente, crie condições de estudos e debates. Que o professor leia, pesquise, produza, converse com seus pares, num contínuo processo de reflexão sobre sua formação e seu trabalho. Esse princípio é coerente com a postura política mencionada repetidas vezes neste texto, que é a da construção de um currículo de autoria, elaborado colaborativamente pelos professores da rede estadual de educação do Estado do Paraná. (DEM, 2005, p. 03)

As discussões realizadas pelos professores, mediadas e sistematizadas pelos técnicos do DEM, culminaram na elaboração de alguns importantes documentos que ilustram os fundamentos pelos quais se define a concepção de Ensino Médio da atual gestão: **“O Currículo do Ensino Médio do Paraná em perspectiva”, “A Identidade do Ensino Médio”, “A reforma do Ensino Médio: uma análise crítica”**. Estes documentos nortearam as discussões nos encontros descentralizados nas escolas e nos Simpósios das disciplinas do DEM.

Em fevereiro de 2005 foi realizado o primeiro encontro de estudos descentralizado caracterizado como: ***Semana de Estudos Pedagógicos nas escolas públicas do Estado do Paraná***. Tanto este encontro, bem como a formação de “Grupos de Estudos” por disciplinas na escola, foram iniciados em 2005 e são ações voltadas para a formação docente diretamente ligada à construção coletiva das diretrizes. Ambos se caracterizam em estudos descentralizados, cujos textos foram sistematizados, elaborados ou escolhidos pelo DEM e repassados pelos NREs. A primeira ação é mais pontual, ocorrendo semestralmente nas escolas, sem a presença ou mediação dos técnicos do Departamento e a segunda, com a mesma natureza, é processual, realizada aos

sábados, sendo que, tanto as datas quanto a forma de organização são definidas pela Secretaria de Educação.

O formato Simpósio foi uma opção para formação também iniciada em 2005, que envolveu todos os níveis e modalidades de Ensino. Teve como premissa a forma de capacitação centralizada. O Simpósio do DEM, por sua vez, envolveu em espaços diferentes, mas no mesmo período, todas as disciplinas. É importante destacar, contudo, que as inscrições do simpósio foram limitadas.

O Simpósio do Ensino Médio tinha por objetivo, aprofundar as discussões já iniciadas que visam a construção das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio como etapa final da educação básica. Estas discussões trouxeram à tona o contexto histórico das políticas neoliberais para a educação, bem como as discussões em torno do currículo, das teorias da aprendizagem e a História das disciplinas. Este encontro teve, neste sentido, o objetivo de aprofundar as discussões e produções acerca dos fundamentos teóricos e metodológicos das disciplinas e dos *Conteúdos Estruturantes*.

Entre os documentos trabalhados neste simpósio, destaca-se o “Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo” de Tomás Tadeu da Silva. Este autor propõe a discussão curricular na perspectiva de um *currículo crítico e/ou pós-crítico* (como apontam os conceitos apresentados pelo Departamento). É importante destacar aqui que alguns conceitos já começaram a aparecer, os quais fundamentaram a construção das DCEs, tais como ***interdisciplinaridade, contextualização, sujeitos do ensino médio (Charlot), currículo (Tomás Tadeu da Silva) e conteúdo estruturante***.

A capacitação interna dos técnicos do DEM, envolvendo os professores das IES, continua a ser realizada. Neste momento tinham o objetivo de

fornecer subsídios teórico-metodológicos para fundamentar a elaboração do documento final das Orientações Curriculares do Ensino Médio para o Estado do Paraná” [...] na busca da concretização destes princípios [...] na forma de consultoria. [...] para garantir o aporte teórico metodológico que fundamenta a proposta “. (PARANÁ, DEM, 2005, p. 04).

Com este objetivo, em setembro de 2005 foi realizada, com os técnicos do DEM e a SUED, uma reunião técnica que envolveu a discussão ampla sobre as diretrizes do Ensino Médio, com o objetivo de construir a versão final da proposta curricular e do texto “Identidade do Ensino Médio”.

É importante analisar o objetivo deste trabalho, uma vez que foram ações definidas como necessárias na

finalização dos textos das diretrizes curriculares de cada disciplina do ensino Médio, [uma vez que], seria a via de perceber e garantir uma coerência interna e uma articulação intertextual de forma a evidenciar uma concepção teórica orgânica para este nível de ensino.” (PARANÁ, DEM, 2005).

Esta coerência orgânica também é assinalada pela proposta de trabalho de outra disciplina que, com o mesmo objetivo, acena para os cuidados necessários para que *“não aconteçam contradições de origem teórica ou metodológica quando da implementação das diretrizes nas escolas da rede estadual.” (PARANÁ, DEM, 2005).*

Embora os documentos oficiais expressem uma **sobrevalorização da construção curricular como sendo a marca da política desta gestão**, as entrevistas realizadas permitiram também compreender que o processo de implementação das políticas do ensino médio passou pela via de um “tripé reformista” – **a discussão curricular, a formação continuada e a elaboração do material didático**. Ressalta-se, para tanto que, num primeiro momento, na prática, os encontros realizados marcaram muito mais um diagnóstico da representação do professor e de sua formação, que um processo de construção coletiva das diretrizes. É o que indica, em entrevista, um dos técnicos do DEM ao analisar o saldo dos encontros de 2004 e 2005:

Precisaria de algo que fizesse o professor refletir e pensar sobre sua própria prática – então o primeiro elemento é currículo, o segundo elemento é a formação continuada e o terceiro elemento é o que leva a essa perda de identidade do ensino médio e a questão dos materiais para o apoio didático pedagógico ao trabalho do professor. O professor tem na escola, em geral, o

quadro e o giz. Os livros didáticos, o aluno, em geral, não tinha ou não tem. Há uma ausência de livro e suporte. O acesso à Internet é limitado porque o professor não sabe usar, você não tem biblioteca – o que havia era uma biblioteca completamente deteriorada, no sentido de que não havia nem títulos nem materiais específicos para o ensino médio não só para o aluno mas para o professor – **Junta-se aí três grandes elementos que são: o currículo, a formação do professor e o suporte de apoio pedagógico a esse professor que trabalha em sala de aula – esse diagnóstico coloca estes três problemas e a partir deles passa-se a pensar numa política pública para o ensino médio.** (Entrevista 2, técnico pedagógico DEM, dez. 2005).

Contudo, em fevereiro de 2006, a versão que seria a final das Diretrizes, passou por um período rico, mas tenso, em torno de discussões que sucederam todo o processo de construção coletiva por parte dos Departamentos. Ocorre que em dezembro de 2005, o Secretário da Educação (através de sua assessoria), em contato com a leitura das Diretrizes, sinaliza a falta de uma concepção orgânica e, portanto, de unidade de concepção entre as Diretrizes do Ensino Fundamental e Médio e, também, nas disciplinas do mesmo nível de ensino.⁷⁴ Com este objetivo, o próprio Secretário constituiu uma comissão interdisciplinar para discutir uma concepção comum das políticas curriculares da SEED. Esta comissão contou com quatorze participantes dos diferentes Departamentos e unidades da SEED e foi denominada de “Grupo de Sistematização”. Foi presidida pelo Secretário que participou de todas as discussões e contou com a participação da Superintendente da Educação. Além da unidade conceitual, a finalidade era também elaborar um documento único que integrasse as Diretrizes do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

Para este processo de “reconstrução” ou de integração das diretrizes em torno da coerência com uma proposta geral, foi estabelecido um cronograma de trabalho para um semestre. Para tal, o corpo do texto deveria ser organizado a partir de seis itens: Introdução, Dimensão Histórica da disciplina, Fundamentos teórico-metodológicos da disciplina, Conteúdos Estruturantes/Conteúdos escolares, Encaminhamento metodológico e Referências (bibliográficas). A estrutura do texto, conforme depoimento em entrevista com técnicos, era quase toda do DEM, por exemplo, em relação “à história

⁷⁴ Este fato foi relatado pela própria superintendente em reunião técnica com os Núcleos Regionais que tinha por objetivo orientar a semana de estudos descentralizados nas escolas em 2006.

das disciplinas sendo amarrada com os conteúdos estruturantes”.⁷⁵ A SEED objetivava que, em junho, a versão final fosse encaminhada à imprensa e, em julho, todo este material estivesse pronto para ser estudado na “Semana pedagógica descentralizada” nas escolas. Este “evento”, contudo, desencadeou outro processo de reconstrução das DCEs, envolvendo, neste momento, apenas os técnicos dos departamentos⁷⁶. As entrevistas e o próprio movimento indicam que o conteúdo presente nesta reforma curricular não prescinde de uma política propositiva na sua versão final. Dito de outra forma, a não-diretividade no processo foi, portanto, insuficiente para definir a ou as concepções presentes nas Diretrizes, implicando num processo de reescrita dos textos das diretrizes por parte dos técnicos dos departamentos.

Todo o processo de revisão e rediscussão das DCEs foi norteado por um documento que orientou a estrutura dos “novos” textos. De certa forma, além da definição estrutural, este documento pretendia sinalizar para um caminho conceitual de elaboração das mesmas. O que se tem, sobre este possível caminho, foi a indicação de que a *Concepção teórica das diretrizes – política da SEED deveria*

Explicitar a concepção educacional assumida pela SEED, deixando clara a diferença entre o pensamento neoliberal e o pensamento que norteia **a proposta das diretrizes que se opõe à Pedagogia das Competências**. Eu gostaria de falar o que aconteceu este ano com todos os departamentos. A gente testemunha coisas lindas e ao mesmo tempo muito dolorosas, mas eu só me convenço, cada vez mais, que é aí que a gente tem que se propor a discutir com o outro, a acolher a leitura que ele fez e você não fez. E o outro também tem que ser acolhedor, tem que explicar aquilo que você entende e ele não entende para vocês verem como isso pode ou não entrar no texto. Isso é processo, então não tem jeito quando a gente fala em construir um texto coletivamente – ainda que esse coletivamente seja um número muito menor de pessoas que gostaríamos – demanda muito tempo. Há três ou quatro anos atrás eu acreditaria, se alguém me falasse que em um ano você faz uma discussão coletiva e sai um documento desse... Não sai! É de quatro anos para mais, a gente está mudando muito. Esse ano, por exemplo, nós consideramos lá no Ensino Médio que o texto final das Diretrizes – esse que vai para os professores no ano que vem – ele tem uma marca muito forte nossa, mas ele teve um salto de qualidade. Lá em janeiro ele era o máximo, o melhor que estávamos expondo para os professores, agora ele tem mais coisas e que fariam falta profundamente que naquela versão não estava e agora está. (Entrevista 6, DEM, dez 2006)

⁷⁵ Entrevista em dezembro de 2006.

⁷⁶ Este trabalho não se propõe a analisar as versões das diretrizes nas suas diferentes fases para identificar os avanços e as (des)incorporações do que foi produzido pelos professores coletivamente.

Teorias Educacionais críticas – Escola entendida como espaço de conhecimento. (PARANÁ, SEED, 2006)

É interessante perceber que este processo de discussão interdepartamental, visando certa “unificação” conceitual das Diretrizes por disciplina, também expressou (a partir do depoimento dos técnicos da SEED), de certa forma, uma disputa de poder representada pela defesa de concepções, crenças, convicções ideológicas ou epistemológicas, entre os técnicos dos diferentes departamentos. Em termos de referenciais, não foi pautado por algum documento que indicaria as bases conceituais de uma ou outra concepção de educação. O que se teve foi apenas a explicitação documental da concepção que não se pretende “adotar”: a pedagogia de competências.

Este evento, que buscou, dentro do que foi possível, “integrar” as concepções das DCEs, acabou revelando o “tensionamento” entre o conteúdo e o processo – entre a prática efetiva e o discurso anunciado, ou seja, entre a construção coletiva ou uma política propositiva. Esse tensionamento pode ser compreendido a partir do depoimento de uma das pessoas presentes nas discussões interdepartamentais, técnica do DEM.

Em fevereiro de 2006, a Semana Pedagógica nas escolas, com o cunho de estudos descentralizados, contou com o material que corresponde à versão preliminar das Diretrizes, organizada ainda por nível de ensino. O que ocorreu é que o DEM se antecipou às próximas versões, enviando às escolas o texto ainda não reformulado, a fim de que os professores pudessem analisá-los em termos de linguagem e clareza quanto à compreensão dos mesmos.

Em julho de 2006, toda a capacitação descentralizada esteve voltada para a construção dos Projetos Político-Pedagógicos das escolas, dos quais fazem parte as propostas pedagógicas das disciplinas. Destacam-se dois aspectos importantes neste processo: 1) os docentes das escolas, de certa forma, haviam participado do processo de elaboração das propostas pedagógicas em 2002, a qual estava fundamentada nos Parâmetros Curriculares Nacionais; 2) por indicação desta gestão, os mesmos deveriam reescrever estas propostas numa outra direção (na perspectiva de crítica aos PCNs), no entanto, ainda não estava finalizado o documento das Diretrizes Curriculares Estaduais

que pudesse subsidiar este processo.

Embora o processo de reconstrução das diretrizes tenha sido iniciado em 2004, e desde 2003 a SEED estivesse em processo de crítica ao modelo neoliberal preconizado pela reforma de 1990, o processo de elaboração das propostas pedagógicas só teve seu início em 2006. Os docentes, de maneira direta ou indireta, sistematizada ou não, foram envolvidos no processo de construção de propostas pedagógicas em 2002, na gestão Lerner (haja vista os elementos que esta pesquisa traz) e, neste momento, estariam novamente sendo convidados a elaborar propostas que fossem na contramão do ideário neoliberal (pautado nas competências e habilidades), preconizado na reforma curricular da gestão Lerner. Embora o caráter de não diretividade estivesse de certa forma (ressaltando que no DEM houve uma intervenção maior no processo de discussão dos textos com os técnicos pedagógicos presente na versão que chegou até o momento aos professores em 2006, estes foram orientados a elaborar juntamente com o coletivo escolar “a sua proposta curricular, definindo o conjunto de conteúdos a serem ensinados para que os alunos compreendam e expressem o mundo por meio das múltiplas linguagens”. (PARANÁ, SUEDE, 2006 p.36).

Apenas em julho de 2006, quase ao final da primeira fase da atual gestão, as escolas receberam o texto que seria o documento introdutório das diretrizes que, em tese, apresentaria alguns referenciais conceituais⁷⁷ comuns das políticas da SEED. Em tese, a explicitação da base epistemológica de tais políticas deveria ter norteado todas as discussões das disciplinas, a fim de que estas pudessem contar com uma unidade conceitual entre elas e entre a concepção que move a reforma curricular da SEED.

Esta não explicitação de uma ou outra “linha” de educação pode ser analisada sob três aspectos: ela foi motivada pelo princípio da construção coletiva das DCEs, o qual primou pela intenção em “ouvir os professores, respeitá-los em sua história de formação”⁷⁸; ela baseou-se no argumento de que a explicitação de uma ou outra

⁷⁷ O conteúdo deste e de outros documentos serão analisados adiante, à luz do processo e do conteúdo da reforma curricular explicitada nas vozes dos técnicos e nos documentos do DEM.

⁷⁸ A Argumentação sobre a falta de uma linha, por parte da superintendente da educação em entrevista concedida para fins deste estudo, foca mais a preocupação que se tinha em respeitar os professores, os quais passaram por períodos intensos de formação a partir de políticas educacionais de concepções muito distintas, (refere-se aqui ao currículo básico de 90 e aos PCNs) do que em nomear ou assumir uma ou

concepção distanciava os professores das políticas da SEED, e terceiro, por consequência, esta explicitação contrariaria a necessidade de legitimação das políticas da gestão que acabara de assumir o Governo do Estado. Neste sentido, a SUEd argumenta que “há um jogo de forças muito grande na reformulação curricular, e, se nós definíssemos a linha, iríamos dividir num momento em que se tinha muita reação a nossa proposta inicial”. (Entrevista 2)

A implementação de novas políticas curriculares não deixou de expressar o sentido da democracia ou, quem sabe, até da democratização das políticas educacionais de uma gestão, ainda que “crítica” ou “progressista” situada sob contexto do capitalismo contemporâneo. A este respeito, ARIAS (2007, p. 84) analisa que:

A “construção coletiva”, ferramenta híbrida que, pretensamente, seria capaz de democratizar os processos de elaboração e implementação da política educacional, implicou em relações tais que, ora funcionaram como elemento de acomodação da ordem e das “razões de estado”, considerando os interesses do grupo hegemônico que exercia o governo, e ora como elemento que pôs a nu os limites e as contradições entre as práticas desse mesmo governo e suas intencionalidades declaradas.

5 A REFORMA CURRICULAR NO ESPECTRO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DO ESTADO DO PARANÁ NA GESTÃO 2003 -2006: O CONTEÚDO

Pretendeu-se até o momento discorrer (e analisar) sobre o método utilizado na reforma curricular, bem como na formação do professor. Este método, contudo, incidiu sobre o conteúdo da reforma, o qual será aqui analisado a partir da contribuição dada pelos técnicos do DEM e da SUED nas entrevistas concedidas para este estudo, bem como a partir dos textos produzidos pelo Departamento para sistematizar a “identidade do Ensino Médio” e a construção curricular.

Há de se levar em conta, para este fim, que o próprio DEM, assim como todo o aparelho do Estado, não é um bloco monolítico e fechado que pensa e produz de maneira hegemônica. Há meandros de referenciais e concepções de educação diferentes entre as disciplinas do DEM. No entanto, ainda que estas questões sejam também condicionantes dos fundamentos teóricos do departamento, é necessário situar a intenção da construção coletiva e que, em tese, vai configurar uma construção por parte de todos os profissionais da rede estadual de Educação. Muito embora a construção coletiva, da forma como ela foi apregoada, pareça ter sido efetiva, ou melhor, ter abrangido quase a totalidade dos professores, na prática não foi exatamente isso que ocorreu no DEM. Este departamento realizou várias ações voltadas para a formação continuada, sendo que os primeiros encontros (Relações (Im)pertinentes) acabaram se caracterizando em diagnósticos dos impactos dos PCNs sobre a formação do professor. Ocorre que, segundo os diagnósticos do DEM, a grande maioria dos professores tinha perdido o referencial sobre o conteúdo de sua disciplina (conforme já analisado). Portanto, muito mais do que encontros que pudessem colher as contribuições dos professores para a construção curricular, o “Relações (Im)pertinentes I e II” acabaram resultando em espaços de diagnóstico sobre o referencial do professor diante do conteúdo e do objeto de sua disciplina.

É neste sentido que a “construção coletiva” no DEM foi aos poucos se distanciando da proposição em envolver a totalidade dos professores no processo. Este movimento exigiu que os técnicos passassem a fazer indicações do conteúdo das

Diretrizes, congregando perspectivas pedagógicas diversas sob a ampla ideia de uma perspectiva crítica. De certa forma, o espontaneísmo do processo de construção da reforma curricular é substituído pelo hibridismo de concepções presentes entre os técnicos. Esse caráter não homogêneo do departamento e do processo pode ser ilustrado a partir do depoimento de um(a) dos(das) técnicos(as) do DEM:

Tem uma equipe que está desde o começo, portanto tem uma vivência. E tem uma segunda equipe que não é tão homogênea quanto a primeira; ela se divide em gente que, embora não conheça todo o processo, está muito engajada com tudo isso, que veste a camisa, tem leitura e consegue acompanhar mais rápido, a outra parcela está correndo atrás do prejuízo, faz o possível com um esforço muito grande, mas ainda falta tempo e falta estrada para conseguir alcançar ... Esse é um dos motivos... (explica a diferença conceitual e de concepção entre os textos das disciplinas). Outro motivo é o próprio momento histórico que cada disciplina escolar está vivendo na sua discussão, na sua trajetória [...] A gente tem aí dentro textos maduros, que é o máximo que todo mundo daquela disciplina está discutindo na academia, os teóricos, os formadores de professores e tem alguns textos que eu considero ainda muito ingênuos, uma utopia que não moveu ainda alguns autores (aqueles que produziram o texto) a dar um passo adiante ainda no nível de sonho de um outro momento histórico; a gente tem ainda algumas eventualidades assim mas tem que respeitar ... Porque nós os escrevemos, mas estes textos são frutos de discussão sim, embora não como gostaríamos com a totalidade dos professores do Estado, mas eu acho que entre todos os eventos que realizamos de 2004 para cá, dá para considerar que pelo menos cem professores do Estado colocaram lá o seu dedinho, a sua opinião...(entrevista 6. dez, 2006, grifo nosso)

Esta análise nos leva a refletir sobre alguns importantes condicionantes sobre o conteúdo desta reforma curricular, os quais, neste estudo, expressam algumas prévias conclusões acerca da análise do processo de implementação desta reforma, ou seja, elementos do processo que em sua natureza têm, dialeticamente, determinado o conteúdo. Quais sejam:

- O fato de os quadros técnicos dos departamentos terem sido constituídos por diferentes critérios (a permanência de quadros da gestão anterior, indicação político-partidária, afinidade com as propostas da chefia, capacidade técnica etc.) levaram a coexistência de concepções de natureza conflitante.
- Não houve a explicitação de uma concepção clara (ou definida) do ponto de partida para promover a formação dos quadros da SEED;

- Os professores – os *sujeitos epistêmicos* do processo de construção coletiva – na gestão Lerner, foram imersos em um amplo programa de formação à luz dos referenciais que tomavam a educação em seu aspecto privatista e economicista. Portanto, já traziam consigo os elementos aos quais a SEED procurava contrapor-se
- O processo de construção coletiva engendrou o próprio processo de formação continuada, ou seja, os docentes que “construiriam” as DCEs estariam em *formação continuada* enquanto participavam da reformulação curricular;
- Esta “formação” também, não contou com a sustentação de uma assumida (ou nomeada) concepção que nortearia as políticas da SEED;
- O processo de construção coletiva representou a necessidade mais ou menos presente de legitimidade do Estado contemporâneo pautada no “participacionismo” democrático.
- O processo de construção coletiva das diretrizes curriculares pela sua natureza já trouxe consigo um caráter fragmentado e que, portanto, acabou subsumindo o conteúdo.

Entendendo que o “movimento” engendrado pelo DEM pautou-se nos mesmos princípios da SEED em termos de processo de construção das novas políticas curriculares, e levando em conta os condicionantes acima, tem-se aí elementos que evidenciam o “pluralismo” presente na constituição da concepção ou das concepções que fundamentam as políticas para o Ensino Médio.

Conforme já foi destacado, a reforma curricular do Ensino Médio teve a tônica de contrapor-se à lógica centralizadora das políticas anteriores (gestão Lerner) e da reforma curricular realizada em nível nacional, a partir de 1990. Para este fim, a SEED retoma criticamente a discussão do PROEM que, de maneira prescritiva, findou a formação profissional em nível médio. A contraposição a esta medida trouxe para a reorganização interna desta Secretaria dois departamentos voltados para a reformulação do Ensino Médio. Embora este estudo não vislumbre a análise da implantação do Ensino Médio profissionalizante por meio do DEP, interessa destacar que, de certa forma, as questões

conceituais do DEM foram se revelando nos diálogos com este departamento de ensino. Isto se deu pela diferença de referenciais conceituais usados em ambos os departamentos para definir e fundamentar suas políticas. Estas diferenças conceituais expressam de outro modo o “pluralismo” de concepções presentes nesta secretaria e que de maneira mais ou menos intensa se manifesta no DEM.

Antes de analisar no que consiste este “pluralismo” e “hibridismo” em termos de referenciais teóricos, é interessante ilustrar alguns elementos conceituais comuns e não tão comuns entre o DEP e o DEM.

Após as discussões interdepartamentais, o diálogo de ambos os departamentos imprimiu um caráter diferenciado na abordagem de algumas categorias (cultura e trabalho) usadas para referenciar as DEC's, as quais foram tratadas de diferentes formas, em ambas as versões do texto “Identidade do Ensino Médio”. Este documento em três versões diferentes tem sido objeto de leitura dos professores das escolas nos Encontros Pedagógicos Descentralizados.

O DEP toma como categorias fundamentais, para sustentar a reforma curricular voltada para o mundo do trabalho, os conceitos de *educação politécnica* e de *formação omnilateral*, com base em Frigotto, Maria Ciavatta e Marise Ramos, os quais vêm sustentando uma nova perspectiva que se coloca ante à revogação do decreto 2.208/97. A proposta que se apresenta é a de “superar a formação profissional como adestramento e adaptação às demandas do mercado e do capital” (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005, p. 15). A reforma curricular neste departamento trouxe, como núcleo básico do Currículo Integrado, os conceitos de trabalho, ciência e cultura. Sustentado também em Lukács (1978), o DEP produziu para as escolas documentos pautados na discussão em torno do trabalho como ontologia do ser social.

Neste sentido, este departamento, através de sua chefia, aponta “trabalho como princípio educativo” e indica a necessidade em “envidar esforços na perspectiva de uma formação politécnica.” (GARCIA apud FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2004, p. 164).

A relação conceitual entre o DEP e o DEM, a partir de algumas de suas categorias

centrais, foi, ora mais, ora menos, aproximando estes dois departamentos. O diálogo entre ambos fez com que o DEM pensasse algumas abordagens conceituais, como por exemplo, as que se inscrevem no âmbito do multiculturalismo (entrevista 6, dez. 2006) e reafirmasse outras, tais como os eixos do conhecimento. Ao passo em que o DEP, por sua vez, se direciona para um projeto de ensino médio integrado ao ensino técnico tendo como eixos: *trabalho, ciência e cultura*. O DEM, diante da formação do sujeito e da busca da identidade desta etapa de ensino, aponta três possibilidades de conhecimentos a serem abordados pelo currículo do Ensino Médio: o Conhecimento Científico, Conhecimento da Arte e o Conhecimento Filosófico. Os três eixos do conhecimento são apresentados no documento “Identidade do Ensino Médio” (versão 2005) numa perspectiva histórica de compreensão da realidade e da formação do sujeito.

O quanto isto veio interferindo nas discussões conceituais do DEM pode ser ilustrado na fala de uma das pessoas integrantes do quadro técnico deste departamento (entrevista n.5 dez de 2006).

Quando chegou nessas categorias (cultura e trabalho), essa discussão foi mais interna na Secretaria, entre nós do DEM e o pessoal do Departamento de Ensino Profissional. Quando se pensa num currículo mais crítico e a gente quer um currículo crítico... (pergunta-se) Quais são os princípios? Para o pessoal do ensino profissional – que está desde 2003 com o pessoal do MEC: Ciavatta, Frigotto e Marise Ramos – um currículo de Ensino Médio tem que estar centrado em trabalho, cultura e ciência. Aí, a gente (questiona) que existem outras dimensões do conhecimento. Trabalho e cultura são princípios de uma matriz. **Este foi o primeiro choque teórico dentro da Secretaria, eu diria: o primeiro aberto.... que a gente defendia desde 2004 na gestão do [primeiro chefe do DEM] ainda.** O conhecimento deveria abarcar no currículo escolar também as dimensões filosóficas e artísticas. Ciência sim é importante, mas não é só ciência, senão a gente cai num currículo cientificista e daí pra cair no tecnicista é um passo e se você não tem a dimensão filosófica e artística é isso que vai acontecer lá na escola. (entrevista 6, dez, 2006).

A contraposição à formação para o mercado e, neste sentido, a dualização estrutural do Ensino Médio entre a formação geral e específica, também é recorrente nos textos e debates promovidos pelo DEM. Um dos primeiros registros a este respeito foi o documento “O Currículo do Ensino Médio do Paraná” o qual traz a discussão sobre a identidade deste nível de ensino. Como esse documento abarca (com base no princípio

da construção coletiva) muitos fragmentos do que foi produzido pelos professores nos primeiros encontros (Relações (Im)pertinentes), é possível perceber que esta dualidade acaba ficando impressa na representação dos professores, os quais acabam entendendo que a necessidade deste nível está em “formar para a vida”⁷⁹, ou ainda, para preparar para o vestibular.

Ao trazer as discussões em torno das políticas curriculares engendradas pela reforma nacional, o DEM inicia suas ações pautando-as na crítica à perda de “identidade do ensino médio” ao “ecletismo pedagógico”, colocado pelas consignas das Diretrizes Curriculares Nacionais, aos Pilares de Educação, propostos pela UNESCO e, sobretudo, à lógica das competências.

Segundo o Departamento:

A falta de uma identidade para o ensino médio ao lado da política curricular, de formação de professores, da gestão democrática da escola e do livro didático é um dos problemas que caracterizam este nível e que vem sendo identificado como um dos grandes limitadores do avanço para uma política educacional pública que objetive contribuir para a construção de um projeto educacional de desenvolvimento de uma democracia de massa. (PARANÁ, DEM, 2005).

As análises até aqui realizadas não objetivam aprofundar os conceitos e categorias utilizados pelos departamentos, mas identificar a relação existente entre a forma de proposição das políticas que têm como eixo a reforma curricular com o método da construção coletiva. Processo este que, pela fragilidade do método, acabou não se esgotando em si, exigindo dos técnicos uma maior propositividade em torno de conceitos e categorias de naturezas diversas, no âmbito dos departamentos da SEED.

Com estudos específicos dos pressupostos de cada disciplina, os técnicos do DEM, ao longo dos Seminários, Simpósios, encontro por disciplinas, reuniões técnicas,

⁷⁹ Ramos (2004) analisa o termo “preparar para a vida” presente nas DCNEM como a opção recorrente de uma formação que está no bojo da desregulamentação e flexibilização das relações e direitos sociais que tem como consequência a crise dos empregos. Portanto, a formação para o mercado de trabalho deixa de ser a premissa para este nível de ensino que coloca no desenvolvimento de competências e habilidades a saída para essa formação flexível e genérica para a vida.

elaboração de Livro Didático Público, Grupos de Estudos, Projeto *Folhas* e das Capacitações Descentralizadas, foram mediando, fundamentando e sistematizando o que seria então a “identidade” ou a concepção do Ensino Médio. Estas ações e todo este movimento de proposição das políticas do DEM indicam a clareza que se tinha no “o que” se quer “superar” e “do como” superar, (entendendo este “como” pela via da produção coletiva e da formação continuada), muito embora estas ações não indicaram claramente “o que” colocar no lugar das políticas educacionais pautadas em competências e habilidades.

5.1 OS DOCUMENTOS, OS CONCEITOS E AS CONCEPÇÕES NAS VOZES DOS TÉCNICOS DO DEM

A cada encontro e a partir de trabalhos realizados em grupos, conforme já explicitado nas ações do DEM⁸⁰, os fundamentos das políticas do Departamento foram sendo sistematizados em textos produzidos pelos próprios professores que nele atuam.

É importante reiterar que em todo o “movimento” de construção das DCEs houve um certo “tensionamento” entre o processo e o conteúdo e, neste contexto, o documento “Identidade do Ensino Médio” teve três versões (tornadas públicas) diferentes. A primeira, do início de 2005, compreende algumas transcrições literais dos encontros “Relações (im)pertinentes”; a segunda, do final de 2005, representa “uma certa formalidade, numa redação mais elaborada, aprofundando as reflexões e apresentando algumas “superações” desenvolvidas no Simpósio do Ensino Médio (2005, p.1) e, enfim, a de 2006 é fruto das discussões interdepartamentais ocorridas no início do mesmo ano.

Da primeira à última versão é possível perceber o uso e a abordagem diferenciada de algumas categorias que, de alguma forma, buscaram historicizar e situar o papel do Ensino Médio, ou melhor, a “identidade do Ensino Médio”. O que este documento, em suas diferentes versões revela, é a contradição de um processo que enseja uma reforma

⁸⁰ I e II Encontro do Ensino Médio com suas relações (im)pertinentes: Diretrizes Curriculares

curricular no movimento de construção coletiva, ao mesmo tempo em que faz a formação continuada dos professores.

o texto “Identidade do Ensino Médio” (2006) aprofunda questões que ele não tratou em 2005 até porque tinha um debate em discussão e o de 2006 é fruto de uma discussão também das diretrizes disciplinares – eu acho que é um documento que já coloca questões mais consistentes do que o de 2005 – O de 2005 realmente é frágil. Como é um documento na versão preliminar não tinha ainda a intenção em ser o documento, ele estava em processo de construção, eu acho que essa é a característica da construção coletiva, ou seja, **um documento, um trabalho difícil – você escrever um documento que possa ter uma consistência teórica – uma coerência teórica e ao mesmo tempo atender o coletivo – isso é muito complicado.** (Entrevista 2, DEM, 2006, grifo nosso).

A primeira versão do texto que dispõe sobre a identidade do Ensino Médio, sistematizada a partir dos encontros dos professores em Faxinal do Céu, tem a intenção de se contrapor às políticas neoliberais que, conforme indica a SEED e o DEM, estavam na agenda das políticas nacionais. Esta intenção traz consigo o objetivo de superar a histórica dualidade estrutural do Ensino Médio e, neste sentido, a perspectiva de possível “construção da cidadania” e formação dos “sujeitos do ensino médio”. Para isto, este documento sugere a necessidade de “partir” dos *saberes desses sujeitos do Ensino Médio*.

Partindo da compreensão do currículo como documento, como discurso, como produtor de sujeitos, estabelece-se a relação imediata entre “O Que” e o “Para que” ensinar e o que “Eles ou Elas devem ser?” Entretanto, essa dimensão de currículo como construção social passa inevitavelmente por outra a respeito dos sujeitos do ensino Médio. Quem são eles? De onde vem? Que referências sociais e culturais trazem para a escola? O que a escola ou o currículo quer que eles sejam / tornem-se (...) (DEM, 2005)

Portanto, a proposição da organização curricular que tem por objetivo (explícito) a contraposição às políticas de competências, teve como fim a seleção de *saberes culturais e sociais*, os quais estariam voltados para a *formação dos sujeitos* do ensino médio. Por meio destes, vêm a se configurar, dentre as políticas do DEM, o conceito de

conteúdos estruturantes. O que se tem neste momento é que a proposição do eixo curricular do Ensino Médio no DEM toma a compreensão de currículo como “documento de identidade”⁸¹, como discurso e como organização de saberes e culturas, com o objetivo de fundamentar e “construir” uma identidade para o Ensino Médio.

Portanto, para que o ensino médio defina sua identidade, é necessário que identifique os sujeitos que os constituam e o meio social em que se inserem, no sentido de que a mesma seja construída em sintonia com as características sociais, culturais e cognitivas desse “aluno-sujeito” através de um processo educativo centrado no mesmo e que possibilite o desenvolvimento pleno de suas potencialidades. (DEM, 2005, sem paginação).

Entre formar para o mercado de trabalho de maneira mais específica ou genérica ou de preparar para a vida acadêmica, o currículo do Ensino Médio, segundo os referenciais do DEM, deve tentar definir uma “outra concepção” que “rediscuta” e “redefina” uma identidade para este nível de ensino focada nos saberes dos sujeitos de aprendizagem – o sentido de currículo, a quem servir e que tipo de indivíduo formar.

Há de se questionar em primeiro lugar (ainda que este não seja o questionamento mais relevante a se fazer) se de fato o Ensino Médio não assumia nas reformas anteriores nenhuma identidade, conforme anuncia o documento: ***Identidade do ensino Médio***, produzido pelo DEM em 2005. Os documentos produzidos no interior da reforma de 1990, a partir do alinhamento da escola à “nova ordem social”, indicam uma formação que articule cidadania à formação para o trabalho, trazendo consigo a ideia de conclamar os pobres a enriquecerem pela escolarização – como se fosse essa a via para o êxito econômico de superação da pobreza. Ao veicular os dogmas pedagógico-economicistas, atribui-se aos próprios esforços do sujeito o desnudamento da função econômica da pobreza. A articulação entre educação com o setor produtivo, através do desenvolvimento de capacidades para lidar com o mundo flexível e competitivo e a intenção de “prepará-lo para a vida”, não deixam de conferir ao ensino médio a sua

⁸¹ Esse momento de elaboração da proposta curricular do DEM é subsidiado pelo conceito de currículo como documento de identidade, utilizado e fundamentado por Tomás Tadeu da Silva (SILVA, T. T, Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2002).

identidade, ainda que situada no caráter dual que estruturalmente foi conferido a ele. Portanto, ao construir explicações consistentes sobre as relações entre educação e sistema produtivo, mediadas pelo ato educativo, o Ensino Médio acaba assumindo uma identidade estreitamente ligada ao discurso hegemônico que se realiza na persuasão.

Neste sentido, apesar do “nó” indicado por Saviani que existe no papel do Ensino Médio, ele expressa uma certa identidade revelada na relação dual e classista posta na sociedade como um todo e que, na escola (ainda que profissionalizante ou técnica, propedêutica ou preparatória para a vida acadêmica), não deixa de cumprir a sua legítima função como reprodutora das desigualdades e mantenedora das bases hegemônicas.

Quando no currículo se entende que o eixo é a identidade do sujeito, tal como Tomás Tadeu da Silva afirma, se secundariza a busca da construção da identidade do ensino médio na sua relação com o contexto social.

Segundo Eagleton (2005), é na esteira do pluralismo pós-moderno que se encontra o conceito de “identidade”. Ao invés de buscar uma unidade e, para tanto, dissolver a ideia de identidades distintas, o pós-modernismo com seu conceito de pluralismo acaba multiplicando-as, ou seja, é no seio da multiplicidade e da relatividade de conceitos, ideias, teorias, concepções e culturas do pós-modernismo que surge a necessidade em se reafirmar uma autoidentidade. “Pluralismo pressupõe identidade como hibridismo pressupõe pureza”. (EAGLETON 2005, p. 28). Talvez, seja significativo, neste conceito, identificar que não existe nada mais heterogêneo que a “identidade” do próprio capitalismo. O risco que se tem, na esteira deste conceito da identidade, é de tomar a realidade do Ensino Médio de maneira fragmentada, de modo que ele perca seu papel diante da Educação Básica e do currículo, diante da matriz filosófica que o sustente. Outro aspecto que se destaca, é a ideia de uma diretriz mais “humanizada”, a qual coloca o foco na pessoa humana (e não propriamente no sujeito histórico e social), que está na base da própria Secretaria. Em entrevista realizada com a Superintendente, ela destaca que uma das primazias destas diretrizes sobre o Currículo Básico de 1990 é a possibilidade de se ter uma formação menos “árida, mais humanizada”.

Quando esta proposição não traz junto uma compreensão histórica e social dos sujeitos humanos na contemporaneidade, existe uma tendência, no currículo, em se centrar em cada grupo, em cada particularidade, perdendo a relação particular universal. De uma certa forma, o risco desta subjetividade desprender-se da compreensão deste aluno sujeito histórico – determinado e determinante das condições concretas⁸² e objetivas, portanto, materiais – acaba imprimindo um subjetivismo ao currículo que, segundo Duarte (2004), não somente secundariza o conceito de classe e de crítica à concepção burguesa, como também acaba secundarizando a compreensão do que é a realidade concreta. Significa que, para captar o sujeito do processo, ou seja, o próprio sujeito do ensino médio, é preciso captá-lo em sua totalidade. Portanto, o objeto do ensino médio não pode deixar de prever jamais este sujeito como fruto da atividade humana concreta. É neste sentido que se dá a real articulação entre teoria (os fundamentos do que se escolhe e ensina) e a prática (a prática social e que se deseja transformar) e que se pode falar em reforma curricular que toma a construção coletiva, não somente a partir da formação continuada dos docentes, mas da práxis transformadora.

A práxis, portanto, é compreendida como atividade material, transformadora e orientada para a consecução de finalidades. Se o homem só conhece aquilo que é objeto de sua atividade, e conhece porque atua praticamente, a produção ou apreensão do conhecimento produzido não pode se resolver teoricamente através do confronto dos diversos pensamentos. Para mostrar sua verdade, o conhecimento tem que adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática e transformá-la. A prática não fala por si mesma: os fatos práticos, ou fenômenos têm que ser identificados, contados, analisados, interpretados, já que a realidade não se deixa revelar através da observação imediata; é preciso ver além da imediatez para compreender as relações, as conexões, as estruturas internas, as formas de organização, as relações entre parte e totalidade, as finalidades, que não se deixam conhecer no primeiro momento, quando se percebem apenas os fatos superficiais, aparentes, que ainda não se constituem em conhecimento. (KUENZER, 2004, p.07)

⁸² O concreto para Marx é o fruto das múltiplas determinações: sociais, políticas, econômicas, históricas e culturais. Portanto, é concreto analisar hoje a condição humana como fruto das relações históricas de poder e exploração, engendradas pela contraditória sociedade capitalista que tem no trabalho seu principal alicerce de exploração da condição humana.

Segundo Kuenzer (2004), a educação tem uma dimensão teleológica que determina o caráter transformador da práxis, porquanto se refere a uma realidade futura que estimula à ação. O que caracteriza a dimensão transformadora da escola está, em compreender quais sujeitos, quais conteúdos, quais atos políticos, a quem ela serve, mas para além de uma postura subjetivista. A finalidade do Ensino Médio está no seu caráter real e não ideal – o real está nas contradições da totalidade, nas contradições da sociedade de classes, que por si mesma já vem configurando a dualidade estrutural posta neste nível de ensino. A totalidade, por sua vez, está em não somente reconhecer ou perceber sob quais bases a realidade está posta mas – uma vez vista como fruto da atividade concreta do homem sobre o real, sobre a natureza, sobre os outros homens e a partir do trabalho – buscar superá-la.

Segundo Marx (2002), os homens determinam suas circunstâncias ao mesmo tempo em que são determinados por elas. É neste sentido que a questão da subjetividade se manifesta; a natureza humana é produzida intrinsecamente pela sua existência. O trabalho é, pois segundo Marx, a existência humana, assim como, contraditoriamente, pelo trabalho o homem vê alienada a sua própria condição ou mesmo essência humana. O homem, a fim de suprir suas necessidades, age sobre a natureza, transformando-a. Este processo de contínua significação do real, é mediado pelo trabalho e, por meio dele, a humanidade amplia sua capacidade de interferir sobre a natureza, adaptando-a às suas necessidades. Ao modificar a natureza o ser humano também se transforma, transforma sua própria natureza e sua existência, humanizando-se.

Nesta relação, o homem põe em jogo toda sua força: braços, pernas, cabeça e mãos, através dos quais, apropriando-se dos recursos naturais, cria instrumentos de trabalho. Isto ocorre, sobretudo, pela capacidade de criação de meios para satisfazer as suas necessidades e produzir a própria vida material. “No processo de trabalho a atividade humana opera uma transformação subordinada a um determinado fim, o produto é um valor de uso, um material da natureza adaptado às necessidades humanas através das mudanças da forma”. (Marx, 1996, p. 205)

Isto significa que “objetivar”, segundo Marx, implica resumidamente, conforme

sistematiza Saviani (2004, p.26), “num processo de produção por meio do qual o homem cria um mundo objetivo. Isto é, pelo trabalho põe em jogo suas forças subjetivas que se exteriorizam e se objetivam nos produtos de sua atividade”. Portanto, a força subjetiva humana se exterioriza e se objetiva nos produtos do trabalho. A essência humana está nas contradições de seu movimento real, por outro lado ela coincide com a práxis na medida em que, ao mesmo tempo em que se humaniza, nestas condições, transforma-as. O homem é essencialmente um sujeito prático e transformador. Ainda em Saviani, temos que a definição do sujeito está no conjunto das relações sociais, na qual se encerram a síntese do complexo de reflexões e as análises constitutivas da concepção marxista da subjetividade.

É, em síntese, neste contexto, que a questão da subjetividade se manifesta, ou deveria se manifestar, na própria compreensão da caracterização dos *sujeitos do ensino médio*, ou seja, a subjetividade não está na individualidade ou na expressão subjetiva de indivíduos em sua prática social ou cultural imediatas e sim na prática social, uma vez que está permeada pela própria dimensão contraditória do trabalho, ou seja, por uma realidade objetiva e concreta. Da mesma forma, a questão da subjetividade deve ser entendida na relação dialética entre as condições reais, concretas e objetivas da realidade histórica que toma trabalho como eixo dessa compreensão. Talvez, seja neste sentido, que embora se tenha claro o que superar nas políticas do DEM, não se tem claro por quais vias, ou seja, se a construção coletiva é uma importante ferramenta de formação para professores, o eixo de construção coletiva posta na subjetividade (em se tratando de “subjetivamente” definir os sujeitos do ensino médio para se definir a identidade deste nível) não dá conta das condições concretas e contraditórias da materialidade. Materialidade esta que, no bojo de uma concepção progressista, deve ser entendida nas relações concretas e objetivas que tomam o trabalho como a principal referência da constituição das reformas curriculares.

O risco do subjetivismo e, desta mesma forma, do relativismo, pode ser também exemplificado a partir da falta de propositividade nas Diretrizes, salvo a definição de seus conteúdos estruturantes. A ideia de *conteúdos estruturantes* permitiu ao DEM aproximar os professores da especificidade da sua disciplina e do seu objeto de estudo. Este

conceito foi sendo construído e, em cada “encontro descentralizado”, disseminado às escolas a partir dos roteiros de atividades propostos. Em julho de 2005, uma das tarefas propositivas do DEM envolvia elencar e acrescentar, em cada disciplina, estes conteúdos que se constituíram nos saberes basilares, à luz dos quais a própria escola, a partir do seu Projeto Político-pedagógico, definiria seus desdobramentos em conteúdos específicos.

No entanto, muito embora esta gestão faça críticas concretas (e muito necessárias) à secundarização do conteúdo em nome do enaltecimento ao desenvolvimento de competências e habilidades, a ideia de saberes fundamentais e basilares não traz consigo (e nem era a intenção do departamento até o momento) exatamente a especificidade do recorte do conhecimento,

O que se tem é que o risco desta “subjetividade” e do relativismo no recorte que o professor fará, e faz a partir dos *conteúdos estruturantes*, seja fruto de um processo que traz em si, não somente a intenção em partir das necessidades mais próximas do aluno e do professor (na seleção dos saberes), como também a premissa de uma política que toma o participacionismo como sentido da democracia em educação. Este é um risco presumível e esperado quando se formulam diretrizes curriculares e “não um currículo básico”, conforme aponta um dos técnicos do departamento (entrevista 2, novembro de 2006).

Aí está o desafio de formar sujeitos que significa **deixar o espaço para que ele faça suas opções, mesmo que subjetivas as quais a gente possa não concordar. Tem um problema aí que acaba acontecendo e se a gente tá pensando numa política pública de educação – de acesso ao conhecimento você tem um perigo que é a subjetividade do professor – se ele quer ensinar só uma coisa e não outra que também tem um significado social e político para o aluno. Não foi pensado ainda, mas precisaríamos pensar numa sugestão de recortes possíveis** – o livro didático faz isso. Para umas disciplinas é suficiente, para outras é insuficiente. A perspectiva é de que a partir de conteúdos estruturantes o professor faça recorte e o currículo faz recortes quando você ensina uma coisa, deixa de ser ensinada outra. É possível pensar (na indicação dos conteúdos mais específicos os desdobramentos) **mas daí estaríamos fazendo currículo e não diretriz curricular, se de um lado você teria algo bom pela sequência de recortes de conteúdos específicos, por outro lado você estaria fazendo currículo e assumindo que não é mais diretriz**. Não posso obrigar o professor a trabalhar este conteúdo. Esta é uma perspectiva democrática que dá ao professor uma possibilidade política de fazer

as suas opções mesmo que isso possa significar riscos para nós enquanto sociedade – que eu possa discordar do que está se ensinando – mas eu posso trabalhar na formação continuada desse professor para que ele produza e que pense sobre seu próprio ensino e vá percebendo conhecimento como a produção humana – histórica e que tem uma filosofia de ciência – uma epistemologia que sustenta o seu objeto. (Entrevista 2, DEM, 2006, grifos nossos).

Note-se que outra questão que pautou as discussões em torno da busca da “identidade do ensino médio” foi a necessidade de explicitação sobre o conceito de currículo como discurso⁸³. Ainda que esta discussão não possa, propriamente, descolar-se de uma compreensão mais ampla que é a de qual concepção pedagógica (e esta, até o momento, não foi nomeada), sustenta uma proposta curricular, a ideia de currículo pareceu ser uma das discussões mais presentes no início da gestão. Existe aqui uma tomada que premia a questão do currículo como teoria. Refere-se ao currículo como se fosse um objeto em si, como se ele tivesse vida própria, como uma “fetichização”. Nesse sentido, tais políticas revelam o que escondem e escondem o que há de mais substancial: a matriz filosófica que sustenta a concepção de currículo. Currículo não é a expressão de si mesmo, ele é a expressão de uma concepção de realidade, de sociedade. Nesta abordagem, não é somente o currículo que está sendo tomado como o discurso, é o próprio conhecimento e o conhecimento sobre a realidade concreta. Tratar currículo nesta abordagem é tomar a realidade como se ela não passasse de textos e discursos.

Embora as DCEs tenham passado por um processo intenso de reformulação em 2006, conforme já foi explicado, os documentos de 2005, acabaram expressando, de modo mais evidente, o aspecto discursivo presente nas concepções das disciplinas. Ainda que este estudo não se proponha a fazer uma análise do conteúdo das DCEs, é interessante ilustrar este aspecto através de uma das diretrizes. A DCE de Língua Portuguesa, em 2005, era uma das que destacavam de maneira mais evidente este “caráter *pós-moderno*” que enaltece o discurso sobre a realidade concreta.

⁸³ Para esta definição, o texto traz a referência de Tomaz Tadeu da Silva. Segundo o documento em questão, “Um discurso sobre currículo mesmo que pretenda apenas descrevê-lo e “tal como ele realmente é” e objetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é efetivamente uma criação” (PARANÁ, SEED, DEM, Identidade do Ensino Médio ,2005)

Em referência a uma gravura (Anexo 2) que introduz a DCE de Língua Portuguesa do DEM, esta diretriz usa a metáfora do “América frango” e “currículo-frango”. Trata-se de uma charge de R. F. Outeault intitulada “O Pequeno Carteiro”, achada pela equipe do DEM no volume três do “Mil Platôs”, de Deleuze e Guattari. No capítulo intitulado “1874 – três novelas ou ‘o que se passou?’”, tal charge apresenta várias personagens ao redor de um frango, todos olhando um para o outro e, enfim, em direção do frango. A seguir, como forma de exploração desta charge, se apresenta uma reflexão que ilustra a base epistemológica, a qual toma currículo como prática discursiva.

O contato com o pensamento vivo dos professores autores, pensadores que estão na raiz de nossa conversa, permite concluir que, a menos que o cachorrinho pule primeiro no frango, o frango pertencerá àquele que inventá-lo e melhor enfeixá-lo no seu discurso. **O que estamos dizendo é que o frango irá se constituir a partir das relações discursivas que acontecem na sociedade. Assim, aquele ou aqueles que obtiverem a hegemonia do discurso obterão o frango para si.** Para melhor explicitar o nosso pensamento, inventemos para o frango duas imagens alegóricas: primeiro, o frango será a América, o Brasil. Segundo, o frango será o currículo. (PARANÁ, SEED, DEM, 2005, p. 03, grifo nosso).

A DCE, na versão de 2006, não aborda mais os mesmos exemplos e tem seu texto bastante reformulado, mas conserva a prática discursiva como conteúdo estruturante.

A análise desta abordagem suscita, mais uma vez, entender que a produção do conhecimento, em Marx, está na atividade prática – transformadora do mundo, está no centro das relações produtivas e sociais, portanto, não se configura nos aspectos discursivos desta realidade. É a partir da materialidade, ou seja, da própria forma de organização do homem em suas bases materiais, que se processa e se constrói historicamente o conhecimento. A produção do próprio conhecimento e das relações sociais – sejam elas contraditoriamente alienantes ou emancipadoras – configuram a atividade transformadora do homem – mediatizadas pelas relações sociais e construídas sobre as bases produtivas. Condições reais, marcadas pelas desigualdades sociais e pela luta de classes consequentes do capitalismo, determinam o ser social e, portanto, estão postas na materialidade, sob a qual deveriam estar postos os sujeitos das

“políticas”. É sobre esta “materialidade”, e não meramente pela prática discursiva, que se analisa a realidade concreta.

Portanto, a reforma curricular deve partir das condições reais, materiais e objetivas de uma classe que, historicamente, tem sido alijada do processo de produção, que pelo trabalho, acaba expropriada da condição humana. Se é pelo trabalho que o homem transforma-se, humaniza-se, emancipa-se e liberta-se, é também pelo trabalho que ele é explorado e dominado. Estas são as bases sobre as quais se situam os “sujeitos”, os quais somente podem ser situados se captados por esta materialidade. O limite do eu está no próprio eu, conforme adverte Eagleton (1998). É nesta perspectiva que a ideia de colocar a “identidade” do Ensino Médio na centralidade da pessoa humana e a compreensão do real pela via do discurso, pode, contraditoriamente, anunciar avanços diante da visão mercadológica, mas limites caso não seja expressa à luz das condições concretas. Dessa forma, ao passo que as políticas encerram uma perspectiva de currículo como discurso democratizador e que preconiza o *olhar do subalterno*, elas podem estar mascarando as condições sociais que configuram e são configuradas por este “eu”.

Uma das características da proposição curricular da SEED e, por sua vez, do DEM, é justamente a concepção de educação que fundamenta um dos autores indicados pelo departamento ao se definir currículo como *discurso*:

A discussão pós-moderna e pós-estruturalista da educação se insere num movimento mais amplo no interior da Sociologia da Educação e da Pedagogia Crítica. Este movimento pode ser descrito como uma tendência a analisar e a teorizar a educação através de uma teoria cultural e ver a educação em termos do campo cultural. Uma teoria cultural da educação vê a Educação, a Pedagogia e o Currículo como campo de luta e conflito simbólicos, como arenas contestadas na busca de imposição de significados e de hegemonia cultural. O desenvolvimento e a discussão das ideias pós-modernas/pós-estruturalistas em educação amplia e consolida essa tendência à integração entre análise e intervenção política, entre Sociologia e Pedagogia.[...] O pós-estruturalismo [...] se define por sua rejeição dos dualismos e oposições binárias , **por sua ênfase no texto e no discurso como elementos constitutivos da realidade e pela negação de uma concepção representacional da realidade** [...] que postulam um currículo centrado nas variadas tradições culturais dos estudantes ou como **uma pedagogia que leve a sério a cultura cotidiana**. [...] Talvez Teoria Crítica de Educação seja o nome mais fiel às características atuais desse campo. (SILVA apud SILVA, 1993, p. 123-124, grifos nossos).

Não se pode afirmar que Tomás Tadeu da Silva foi a única referência para situar a discussão realizada com os professores e entre os técnicos do DEM sobre currículo, mas, seguramente, foi uma das referências que imprimiu à reforma curricular a ideia de currículo como “discurso”. Segundo Silva, em um dos textos lidos e indicados pelo DEM (SILVA, 2002), a linguagem, o discurso e o texto ganham uma importância central na problematização das relações de poder. Este exercício de questionamento pressupõe a superação das grandes metanarrativas e acena para o que ele chama de “contestação pós-moderna.” O currículo, por esta via, passa a ser entendido como forma de contestação de poder. Para efeitos de análise, ganham espaço privilegiado as categorias: cultura, poder, educação e ideologia.

Tomás Tadeu da Silva (2002), ao considerar currículo como “construção de identidade”, coloca essa categoria em duas dimensões: currículo numa abordagem ontológica (o “ser” do currículo) e numa abordagem histórica (teorias que explicam como tem sido definido). Em outras palavras, é possível também definir que essas duas abordagens representam, respectivamente, duas dimensões diferentes: de um lado, uma perspectiva mais objetiva (qual é o caminho que se quer percorrer) e, de outro lado, uma dimensão mais subjetiva (nós nos construímos enquanto construímos o caminho).

O autor, nesse sentido, não se propõe a definir currículo, mas sim, a “mostrar que aquilo que currículo é depende precisamente da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias”. (SILVA, 2002, p. 14).

A existência do objeto é inseparável da trama linguística que supostamente o descreve. [...] um discurso sobre currículo não se restringe a representar uma coisa que seria o currículo. [...] Aquilo que numa outra concepção seria uma teoria, não se restringe a representar uma coisa que seria o “currículo” que existiria antes desse discurso e que está ali apenas à espera de ser descoberto e descrito. Um discurso sobre o currículo, mesmo que pretenda apenas descrevê-lo “tal como ele realmente é”, o que efetivamente faz é produzir uma noção particular de currículo. A suposta descrição é, efetivamente, uma criação. (SILVA, 2002, p.11-12)

Embora se tenha aí implícita uma concepção de educação, o DEM passou por um processo de afirmação e negação. Ao passo em que este departamento utilizou, mais precisamente no início da construção curricular, os referenciais que o próprio Silva (2002) denomina de *pós-estruturalismo*, bem como muitas categorias desta tendência (identidade, discurso, sujeitos), esta concepção não estava definida (ou assumida). Estes movimentos de encontros e desencontros com uma linha, suscitados até mesmo pelos técnicos do DEM, continuaram impressos na segunda versão do documento “Identidade do Ensino Médio” (ainda em 2005), embora neste momento ele comece a expressar, de uma maneira elaborada e sistematizada, alguns outros conceitos como os eixos do conhecimento já citados

O documento aponta, numa perspectiva histórica, para as contradições sociais que levaram o Ensino Médio a assumir uma perspectiva dualista ao formar para o trabalho ou para a continuidade dos estudos. Faz uma análise crítica da reforma de 1990, a qual condiciona a educação às determinações econômicas pautadas nas reformas latino-americanas. Neste sentido, situa o conceito de currículo numa perspectiva que, em linhas gerais, é tratado como um processo de recorte e de seleção de cultura a partir de uma ação social e política, como também um “discurso capaz de produzir uma noção particular de currículo” acenando, ainda, para uma construção de identidade. É neste sentido que a concepção de currículo, até aqui, fica entremeada por uma intenção social e política, bem como pela ideia de currículo como discurso. A noção de *discurso* aparece articulada a um sentido mais amplo que a definição de método e objetivos como condição para “construir uma identidade”.

Assim, no aprofundamento das discussões sobre currículo, principalmente nas desenvolvidas no Encontro do Ensino Médio, considerou-se superada a noção de currículo que resume-se a objetivos, métodos e conteúdos necessários para o desenvolvimento dos saberes escolares. Os professores argumentaram sobre a contradição entre esta concepção reducionista de currículo e a pretensa formação do aluno como sujeito capaz de criticar e transformar a realidade para melhor. É preciso pensar o currículo de uma maneira muito mais ampla, refletir sobre a seleção (nunca inocente) de objetivos, métodos e conteúdos na medida em que, como vimos acima, o discurso sobre currículo, mais que mera descrição, é construção de uma identidade. (PARANÁ, SEED, SUED, DEM, 2005, p.7)

Cherryholmes (2005), ao analisar currículo numa perspectiva pós-estrutural, sugere que as asserções argumentativas e afirmações sobre conhecimento e sobre política baseadas em verdades, certezas, metateorias e precisão, devem sempre ser vistas com desconfiança, uma vez que, aquilo que é construído é sempre temporal, falível, limitado, incompleto. A definição, portanto, de um ou outro sentido no currículo depende menos das fundações e metanarrativas do que dos interesses que estão sendo atendidos. Portanto, segundo o autor, “esperar que os curriculistas deem uma resposta definitiva sobre aquilo que os estudantes devem ter oportunidade de aprender é exibir uma grande ignorância dessa questão e do campo de currículo”. (CHERRYHOLMES, 2005, p.165).

De modo muito semelhante à ideia de currículo expressada por Tomás Tadeu, Cherryholmes indica que caminhar em direção a uma era pós-estrutural caracterizada por suas incertezas, ambiguidades e críticas, implica em podermos compreender que nós, assim como os outros, “nos tornamos o que somos”. De maneira mais ou menos implícita está aí a ideia de uma emancipação que sugere um indivíduo condicionado, ou não, pelas estruturas sociais, quase que independente delas, com mais poder e liberdade para criar sociedades ou escolas, “em vez de sermos criados por elas”. O que se observa é que na esteira do pós-estruturalismo a ideia de emancipação, da definição dos saberes a partir dos interesses dos alunos, dos discursos e da construção de uma identidade, a SEED e, neste sentido, o DEM, de modo mais ou menos evidente, dentro de todo este movimento, atribui ao currículo como discurso essa possibilidade de emancipação das práticas políticas que vão de “dentro para fora”⁸⁴, ou seja, das práticas cotidianas para a intervenção social. Isto implica em conceber uma perspectiva de currículo que está aquém das condições concretas condicionadas pela materialidade. É como se fosse possível imaginar uma transformação da sociedade sem concebê-la em suas condições reais, para aquém dela.

Enquanto, na sua primeira versão, o documento “Identidade do Ensino Médio”,

⁸⁴ Em entrevista concedida a esta pesquisa, a Superintendente de educação, ao fazer uma análise sobre as atuais políticas em relação ao Currículo Básico, afirma que a concepção que fundamenta as DCEs possibilita, de maneira mais ampliada, a compreensão de aspectos do dia a dia, como o método, partindo de aspectos do cotidiano: “**Como você vai discutir por dentro [da escola]**”.

traz muitos recortes e fragmentos das contribuições dos docentes (do “relações impertinente”), sendo caracterizado por este processo de “construção coletiva”, o documento que é enviado às escolas em 2005, traz de maneira muito sistematizada e fundamentada, alguns conceitos sobre os quais se definiu os eixos do conhecimento (conhecimento científico, filosófico e artístico, interdisciplinaridade e contextualização e o sujeito do ensino médio).

A terceira versão, por sua vez, que se apresentou nas escolas em 2006, não assume, de modo específico, um caráter de sistematização da construção coletiva (embora não se negue uma possível apropriação dos pensamentos e reflexões feitas nos encontros “Relações (im)pertinentes I e II). Este texto traz, de maneira mais propositiva, a compreensão histórica e conceitual diante da dicotomia estrutural do Ensino Médio e do posicionamento do DEM acerca desta questão.

A versão 2006 do documento é a expressão mais elaborada dos referenciais teóricos e das categorias já apontadas nos outros. Ela expressa a síntese de um processo de discussão interna que, de certa forma, parece ter “reconvertido” o pressuposto do “participacionismo” do DEM em uma política mais diretiva ou mais propositiva. Esse processo, contudo, foi a expressão das tensões conceituais presentes entre os técnicos do DEM, entre os técnicos dos outros departamentos com o DEM, bem como da discussão interdepartamental ocorrida por conta da tentativa de “unificação” das concepções das DCEs.

A “superação da dicotomia estrutural do Ensino Médio” passa a ser um desafio conclamado pelo DEM de maneira mais sistematizada neste documento. Para isto, o departamento oferece uma proposta de formação pluridimensional que possa ir para além do humanismo clássico e da profissionalização específica. Propõe uma *educação humanística e tecnológica*. As entrevistas indicam que a incorporação de alguns destes conceitos resulta da discussão interdepartamental especialmente com o DEP (embora o DEP indique para uma formação omnilateral).

Percebe-se que aos poucos a **proposição destas políticas vai se afastando do participacionismo para assumir uma postura propositiva** mediada pelos técnicos do

DEM. Este movimento, de um lado, revela a intenção legitimadora das políticas que colocavam na construção coletiva e no participacionismo uma intenção de promover a adesão dos docentes às políticas da “nova” secretaria. Do outro, expressa a percepção do DEM diante da insuficiência da construção coletiva como método de reforma curricular que tem no participacionismo sua maior expressão

As categorias, trabalho e cultura passam, neste momento, a serem discutidas de modo mais sistemático no interior do departamento em questão e entre este e outros departamentos da SEED. A perspectiva culturalista estava de maneira mais ou menos implícita ou mais ou menos evidente, no DEF, no DEJA, nas diferentes DCEs de um mesmo departamento (DEM)⁸⁵ e na SUED (haja vista os autores e docentes convidados para apresentar os referenciais conceituais da reforma curricular em 2004, dentre eles Cordioli e Moreira, este último afirmando mais incisivamente a categoria cultura no eixo curricular). Uma certa referência a estas categorias era feita de maneira indireta ao usar bibliografias como KUENZER (2000) e SILVA (2002). Note-se que este utiliza a categoria cultura no sentido de expressar um campo de luta e resistência, enquanto KUENZER analisa a dimensão teleológica da escola a partir da perspectiva do trabalho como princípio educativo.

Neste movimento as categorias cultura e trabalho ganham mais destaque diante da reforma curricular. Na verdade, a categoria cultura norteou algumas das discussões do DEM especialmente com o DEP, identificando este movimento de encontros e desencontros do departamento na compreensão e definição de seus referenciais conceituais.

⁸⁵ A DCE de Língua Portuguesa mais claramente indicou esta abordagem culturalista. Ao referir-se ao currículo como discurso faz uma alusão ao currículo dos homens brancos que excluía as necessidades de diferentes grupos sociais e culturais. Tratava-se de reivindicar para si uma **participação mais ativa no currículo que contemplasse as diversidades culturais destes agrupamentos humanos**. As mulheres, por exemplo, estavam desconfortáveis ao aprenderem por uma cartilha masculina que determinava uma visão masculina do mundo e um modo masculino de ser. Também os negros, num currículo feito por homens brancos que, privilegiando a cultura branca, os submetia a um contínuo processo de embranquecimento cultural. Assim, todos os grupos minoritários – entre os quais as mulheres e negros são apenas um exemplo – começaram a articular seus contradiscursos e a pôr em questão a hegemonia do currículo industrial. **Hoje o currículo é visto mais como um campo de embate discursivo entre os diferentes grupos sociais, representantes de saberes culturais próprios e diferentes visões de mundo**, que uma forma de sistematizar os atos de ensino e aprendizagem em um projeto com metas e objetivos encarados de maneira rígida. **Na interação social, a guerra discursiva criou o currículo flexível (o “frango currículo” flexível, retomando nossa discussão a partir da imagem utilizada por Deleuze).** (PARANÁ, SEED, DEM, 2005, p.04, grifo nosso)

Trabalho e cultura são princípios de uma matriz. Este foi o primeiro choque teórico dentro da Secretaria, eu diria: o primeiro aberto, que a gente defendia desde 2004 na gestão do Carlos ainda. A cultura nesse sentido – a categoria cultura – para nós ficou como um grande guarda-chuva sob o qual cabe o que você quiser ... Então cultura não é jamais o que pós-moderno diz: “que agora descentra tudo o resto e agora só é cultura”. A gente olha cultura numa perspectiva histórica – analogamente assim: todas as grandes civilizações deixam suas marcas na história pelo pensamento delas – a filosofia de vida a arte que produziram e o conhecimento científico a parte científica do fazer da materialidade da coisa – as técnicas e mais tarde das tecnologias... é pra nós isso é cultura. **A cultura seria uma coisa supra – macro que abarca tudo que é produção humana – para os marxistas mais ortodoxos do ensino profissional o trabalho é isso e aí a cultura é um apêndice disso.** A gente acha que essa discussão de cultura nem deveria estar muito em pauta... Nós colocamos lá no texto último que o trabalho é o grande princípio porque na hora em que você vai para garantir sua subsistência e sobrevivência, seja o homem caverna ou hoje em dia, nessa relação com a materialidade com a sociedade, é tudo o que é - inclusive as questões que chamam de culturais acontece, então são duas perspectivas de cultura que nós tentamos descentrar um pouco isso porque não tivemos fôlego. **A gente centrou no trabalho mas não necessariamente como assalariado (segundo o) modo de produção capitalista, mas enquanto categoria ... Em outros momentos tentamos dar exemplo por que cultura é derivada de trabalho...** Resolvemos deixar um pouco de lado e chamar o Gramsci pra ajudar e dizer que o que interessa mesmo é que o staff de conhecimento lá da escola fosse a biblioteca a oficina - o ateliê - Onde está a cultura onde está o trabalho, não demos conta disso no texto, mas foi o nosso primeiro embate teórico pro pessoal do DEP foi uma heresia falar dessas outras dimensões do conhecimento porque tem que ser o trabalho ...[o texto identidade do médio n versão 2006] Nos dá os grandes fundamentos, ele nos dá o histórico que marca a dualidade estrutural do ensino médio – está ali no histórico - ali este texto diz para o professor e para todos nós que para superar esta dualidade estrutural tem que discutir conhecimento ... Tem um tópico lá que fala sobre o conhecimento. Defende uma matriz curricular disciplinar que tem uma perspectiva interdisciplinar e argumenta e justifica por que disso, porque amarra com a necessidade de estudos de cada disciplina, porque pra você fazer uma mudança social o papel de cada disciplina (é importante no sentido de que) que o aluno na escola tenha acesso a esse conhecimento que foi historicamente constituído e é aí que a gente fala que o PCN esvaziou. Este texto vai dando as grandes linhas, mas eu diria que esse texto poderia ter sido mais aprofundado. Faltou fôlego. (Entrevista 6, dez 2006).

Nas primeiras colocações dos técnicos do DEM (2004-2005), era recorrente o uso da expressão de uma concepção crítica ou pós-crítica de educação. A estes termos o próprio DEM, em alguns momentos, fundamentava-se na perspectiva pós-estruturalista⁸⁶ 131 que tomava tanto Foucault como Tomaz Tadeu da Silva como referenciais.

⁸⁶ Segundo Lopes, o “Pós-estruturalismo” permite o entendimento de textos e discursos que transitam na produção das instituições e da cultura bem como a análise de seus nexos com as relações de poder. Os métodos etnográficos, por sua vez, permitem a investigação dos efeitos das políticas. Em contextos locais, favorecendo situar os discursos em táticas e relações de poder específicas.” (LOPES, 2005.p.36)

Referenciais estes, que, em todo o momento, já indicavam uma concepção ou uma linha (a qual de certa forma sempre esteve presente). Estas concepções durante as discussões interdepartamentais foram se chocando e se recontextualizando.”⁸⁷ Na verdade, esse movimento de busca sustentou-se em uma ou outra concepção pedagógica, conforme nos indicam as entrevistas realizadas, fazendo com que o DEM fosse se aproximando ou se afastando de um ou outro departamento e de um ou outro “discurso”. Este fato, acabou imprimindo à SEED e ao DEM uma característica de “hibridismo curricular”, os quais podem ser, mais uma vez, ilustrados na formação (não prévia, mas constituída ao longo da definição das políticas) dos quadros do DEM e, inclusive, na falta de uma sustentação pedagógica.

Não foi critério do professor Carlos que as pessoas tivessem essa **leitura mais pós críticas**, mas um critério certamente foi que a gente fosse aberta a conhecer... A metodologia era essa ele selecionava os textos”. Uma coisa importante para deixar claro que nós nunca tivemos e ainda não temos no DEM uma equipe de pedagogas que desse sustentação para equipes dessa concepção de currículo; a nossa leitura é da área e no momento de discutir a *identidade do ensino médio*, a primeira coisa foi (refletir) *que tipo de currículos existem Fomos atrás disso...* Por isso lemos Tomas Tadeu e o próprio Charlot. **Nos faltou esse suporte de uma equipe de pedagogas que nos desse esse chão para a gente já sair, então a gente foi tateando** (entrevista 06, DEM, dez. 2005)

⁸⁷ O conceito de Recontextualização também é explicado por LOPES (2005 p. 53-54). Citando Bernstein (1996,1998) Lopes define que “no processo de recontextualização os textos assinados ou não pela esfera oficial, são fragmentados ao circularem no corpo social da educação, alguns fragmentos são mais valorizados em detrimento de outros e são associados a outros fragmentos de textos capazes de ressignificá-los e refocalizá-los. As regras da recontextualização regulam a formação do discurso pedagógico específico em um dado contexto “dialético, dialogando com a História Nova e escolas históricas pertinentes. O aprofundamento dessas concepções será efetuado durante o processo de construção curricular e disciplinar coletiva. Aqui, deve-se ter em mente que o diálogo aberto entre o materialismo histórico dialético, a história nova (e nova história cultural) e “escolas históricas” pertinentes (chamadas aqui de correntes historiográficas interpretativas e explicativas) não deve ser entendido como ecletismo teórico (marcado por uma fragmentação teórico-metodológica do saber histórico), mas sim como uma articulação coerente de elementos teórico- metodológicos afins (às vezes, também, distintos), que se completam reciprocamente na prática investigativa, sempre que sejam delimitadas claramente tanto as distinções inconciliáveis entre eles quanto os pontos em que podem ser relacionados. Esta articulação também é produzida a partir do objeto de investigação (conteúdo), que necessariamente pede a utilização rigorosa de elementos teórico-metodológicos distintos, mas que se complementam em seus recortes de acordo com o problema proposto. Portanto, como acontece esta articulação de acordo com estas historiografias? Levando em consideração que estas correntes historiográficas não são estanques, serão abordadas aqui algumas características fundamentais das mesmas, a partir das considerações distintas presentes nos artigos “Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro” de Peter Burke (BURKE, 1992, p. 7-37) referente à história nova, e “Marx e a história” de Eric Hobsbawm (HOBSBAWN, 2000a, p. 171-184) relativo ao materialismo histórico dialético, além das contribuições fornecidas pelos professores(as) ao lerem e analisarem estes textos”. (PARANÁ, SEED, DEM, 2005 p.09)

Enfim, estas e outras categorias (sujeitos no ensino médio, identidade do ensino médio, currículo como discurso), que se discutem (e ainda não estão bem resolvidas no bojo das contradições das diferentes concepções e manifestações de pensamento no interior de uma mesma Secretaria da Educação) indicam o que Lopes (2005) chama de *hibridismo curricular*.

Muito embora a concepção da SEED como um todo margeasse para este *hibridismo conceitual*⁸⁸, o DEM passou por momentos diferentes que de modo, às vezes mais ou menos, evidente reafirmava essa “recontextualização”⁸⁹. De maneira mais precisa as diferentes concepções estavam presentes em diferentes técnicos e em diferentes disciplinas e isto foi possível perceber através das entrevistas realizadas para este estudo. Este “movimento” que, em linhas gerais, caracterizou o departamento pode ser entendido a partir de uma das vozes do DEM.

Foi muito difícil termos coragem de ver algumas coisas, porque colocamos desde o começo gente doida pra conversar ao mesmo tempo em que líamos Frigotto, líamos Tomaz Tadeu – **que está aí na pós-modernidade na pós crítica... Que vai num discurso de currículo culturalista, que é a concepção de currículo que a gente tem restrição... (Assim) a gente aproveita o que a gente acha mais interessante e outras coisas que a gente ignora.** No início tínhamos

⁸⁸ Tal como conceitua Lopes, o *hibridismo curricular* na SEED pode estar também no diálogo entre diferentes concepções e até mesmo matrizes filosóficas numa mesma disciplina. É o caso da disciplina de história que se apresenta aqui na versão 2005: “Em relação à concepção teórico-metodológica a orientação preliminar apontada será o materialismo histórico O termo *Hibridismo curricular* é mais uma vez definido por Lopes ao situar o campo de currículo. Segundo ela, a característica híbrida “constituída por tendências teóricas distintas é frequentemente expressada pela associação de princípios das teorias críticas com base neomarxista e/ou fenomenológica e interacionista e princípios de teorias pós críticas vinculadas aos discursos pós-moderno, pós estrutural e pós colonial. de cunho (LOPES, 2005 p. 51)

⁸⁹ A disciplina de Educação Física pode ser um exemplo desse movimento de recontextualização próprio movimento de buscar uma maior coerência em termos da sua concepção interna. No documento de 2005 apresenta uma abordagem crítico-superadora, inspirada no materialismo histórico-dialético de Karl Marx, bem como também uma ideia de superação de forma ressignificada em FORQUIN ao tratar de cultura corporal ou cultura do movimento ou ainda cultura do movimento humano, para tal cita que **“O que justifica fundamentalmente o empreendimento educativo é a responsabilidade de ter que transmitir e perpetuar a experiência humana considerada como cultura [...]. A cultura é o conteúdo substancial da educação, sua fonte e sua justificação última”**. (FORQUIN, 1993:13,14, apud BRACHT, 1995). Além destas abordagens trata também da denominada crítico-emancipatória, tendo como fundamentação a Teoria Crítica da Sociedade, da Escola de Frankfurt. Numa exposição sobre as diretrizes que ocorreu em meados de 2006 o grupo de educação Física (já modificado por conta da integração DEF e DEM) apresenta uma diretriz toda ela fundamentada no materialismo histórico-dialético.

mais receio de falar dessas coisas, mas lemos, apanhamos e escutamos. Lemos novamente. Não é um texto acadêmico é um texto de Diretriz. O primeiro referencial foi Sacristán ... O [ex-chefe do DEM] tinha umas coisas muito doidas. **Quando eu entrei a equipe toda estava lendo *Vigiar e Punir* de Foucault, ele queria fazer uma discussão e não conseguiu ele saiu antes e é claro Tomaz Tadeu é foucaultiano então você vê (ai) uma linha.** Lemos Sacristán, Tomás Tadeu e esse pessoal do MEC Eles já tinham passado pelo departamento, quando eu cheguei, em forma de palestras a Marise estava no MEC era a coordenadora do Ensino Médio no MEC durante 2003; Ela foi mandada **embora, mas o Frigotto e Ciavatta continuaram prestando serviço e eles são de uma linha mais marxista eram essas as nossas referências (inclusive) aquele livrinho preto do médio que foi organizado, a gente leu e também *Documentos e Identidade do Tomás Tadeu* e alguns capítulos do Sacristán, sobretudo, quando ele discute conteúdo curricular - por conta do conceito de *conteúdo estruturante* (Entrevista 6, DEM, dez/2006)**

Embora o DEM tenha feito algumas restrições à ideia de currículo numa perspectiva pós-moderna, esta era implicitamente (de maneira não assumida) a concepção que estava de modo mais ou menos presente no hibridismo conceitual da e na SEED.

O que se pode dizer, até então, é que este movimento pode representar contraditoriamente avanços e limites. Ele representa avanços quando obviamente se coloca a política educacional como via da emancipação desse sujeito, quando se pretende, pela incorporação do conteúdo curricular e pela retomada do trabalho disciplinar (currículo disciplinar e não a pedagogia de projetos), a contraposição à pedagogia de competências, quando se promove a formação continuada no interior da SEED em detrimento à terceirização da mesma. Ele expressa limites quando coloca no participacionismo o sentido da construção curricular, quando toma o currículo e a própria realidade como um discurso e quando o coloca na centralidade de um processo que, do ponto de partida, não indicou uma concepção de educação, a qual, de forma mais ampla, pudesse sustentá-lo.

A versão Identidade do Ensino Médio 2006 é, portanto, o resultado do “movimento” que o Departamento do Ensino Médio passou diante das discussões interdepartamentais e da análise entre o método e o conteúdo. Análise esta, que todo o tempo se fez presente nas entrevistas, as quais indicaram um certo “tensionamento” entre o discurso propalado (construção coletiva) e a prática efetivada (uma política

propositiva). Não fosse a SEED, a expressão do hibridismo curricular, o próprio DEM não encerraria movimentos tão diferentes, mas que no fundo nada mais indicavam do que o resultado do participacionismo no sentido da democracia em educação. Se de um lado, podemos analisar este movimento pela intenção legitimadora das políticas da SEED e do outro, pela insuficiência da construção coletiva, num outro ponto (complementar a este) podemos analisá-lo pela possível “fragilidade” conceitual ou de formação inicial ou continuada dos docentes que participaram deste processo. Este foi um dos aspectos percebidos nas entrevistas realizadas.

Hoje eu tenho muito certo na minha cabeça: você tem que ouvir o coletivo sim, mas não também para assinar embaixo tudo o que o coletivo fez porque nem sempre o coletivo é pensante. Coisa que o Acre fez... Nós direcionamos muito, mas eu acho que a escolha da história como balizador foi muito importante porque fez com que as pessoas encontrassem o caminho e o definisse melhor.

Até mesmo pela nossa formação você não pensa em Física de outra forma. Acho que a sorte do departamento foi ter escolhido este caminho, senão a gente não teria chegado aonde chegou. (da mesma forma) essas pessoas que vieram de formação bastante diferenciada, pode cada um à sua maneira, contribuir. Eu não tinha nem noção do que era esse currículo e nem tinha tanta ideia da importância, acho que se todos tivessem essa consciência ajudaria bastante. (Diante das) leituras que foram feitas (pelo departamento) de uma maneira geral, os professores (das escolas) tiveram oportunidade de ler, pois muitos destes textos foram enviados aos grupos de estudos para **formar uma concepção**. – **Por isso que eu digo que a gente pega um coletivo que pensa muito, mas ainda muito no senso comum e aí a gente tem que direcionar as discussões. O ideal seria encontrar um coletivo que pudesse discutir com ele sem precisar de intervenção – sem precisar colocar sua posição, mas não foi isso que encontramos até por conta de todo o processo que vínhamos vivendo.** Eu tenho minha consciência muito tranquila de dever cumprido, porque eu tenho objetivos pessoais, mas também tenho com meu país. Quero que ele mude – isso faz parte da minha luta pessoal. Um pouco da dificuldade nossa é que o professor não tem consciência do seu papel como educador e do quanto ele pode contribuir para a sociedade. (...) A gente vê contradições nessa sociedade que não deixa o cara pensar. O cara acha que está tudo bem e não precisa mudar nada. **(Neste sentido) eu tenho a consciência tranquila de que eu fiz com princípios de forma muito consciente.** (Entrevista 3, DEM, dezembro de 2006, grifo nosso)

Ocorre que a construção coletiva foi tão logo percebida como insuficiente para a proposição do método quanto para o conteúdo. O esforço para congregar diferentes concepções acabou exigindo o “recuo” deste processo. As discussões

interdepartamentais trouxeram à tona esta diversidade de concepções, categorias e conceitos que, de diferentes formas, se apresentaram nas políticas da SEED. Essa discussão representou um esforço teórico de “unidade” conceitual de diretrizes que, pela natureza de seu processo, já estavam fragmentadas.

A linha é não ter linha, é ter princípios supra que ninguém discorda, mas que não dá pra concretizar. A diretividade buscada não foi alcançada e se refletiu no texto final das diretrizes. Até que vem alguém e lê o conjunto e diz que tem que dar uma direção única – um trabalho que deveria estar pronto em 2005 e chegar pras escolas em 2006 e vai agora em 2007.

Toda uma programação foi subvertida por causa de uma metodologia que não deu conta de atingir um fim que não estava proposto”. (Entrevista 1, nov 2006, ex-integrante do quadro técnico do DEM).

O Departamento do Ensino Médio, (muito mais do que os textos de apresentação das políticas e do que as políticas da SEED como um todo indicaram), foi marcado por este tensionamento entre o conteúdo e o método, entre o dito e o feito, entre o *participacionismo* e a propositividade. Contudo, a ideia de construção coletiva ainda estava e está presente nos discursos, nos encontros por disciplina e nos textos apresentados, uma vez que, este processo moveu a intenção de convencimento dos professores e de legitimidade diante das políticas que se apresentaram na “nova” gestão da Secretaria de Educação do Estado.

Um ponto importante a se destacar neste movimento foi o papel da construção do livro didático público. Uma vez que, quase ao final desta gestão, a SEED já havia definido um tripé de sustentação das suas políticas, pautado não somente na reforma curricular e na formação de professores, como também na produção de materiais. A fase de elaboração do livro (2005) foi um momento importante que, segundo os técnicos, possibilitou ao DEM dizer os devidos “nãos”.

Nesse momento a gente começou a ficar mais à vontade – foi o ano passado, na verdade – no segundo semestre do ano passado. (Neste momento) a gente começou a ficar mais maduro e a ficar permitido que a gente dissesse que não quer um outro autor (pela opção de concepção)

Esse tipo de coisa começou a aparecer no retorno da semana pedagógica do ano passado de julho, no evento de setembro quando começou a dar aqueles embates teóricos interessantes... Foi aquele texto que em janeiro nós achávamos que estava pronto e que depois foi para a discussão com o secretário. Eu posso dizer quando isso aconteceu em termos concretos: foi no segundo semestre do ano passado e isso foi se organizando de forma mais dirigida em janeiro de 2005 quando o secretário quis comprar das editoras livros do ensino médio e as editoras fizeram aquele boicote.

A [atual chefe do DEM] bancou a ideia de fazer os próprios livros – ali a equipe começou a perceber que ia **produzir um livro que tem relação com as diretrizes e que tem relação com o conceito de conteúdos estruturantes. (livro) que vai mobilizar professor, que vai mobilizar a academia e vai chegar na escola. Foi uma coisa muito forte – quando os autores saíram de sala e ficaram sob nossa tutela para produzir o livro a gente começou a perceber o que pode ou não pode, o que fere as diretrizes e não fere, não dava mais para ter medo de dizer as coisas... Ficou muito forte para todo o mundo porque a gente tem que começar a dizer os “nãos” – a gente dizia os *nãos* pros autores ao mesmo tempo em que estávamos preparando evento, encontrando professores, preparando simpósios e aí isso começou a aparecer mais no nosso discurso. Na versão que terminamos em novembro do ano passado e que foi para as escolas em fevereiro deste ano, está mais clara realmente a proposição e o quanto está mais claro é o quanto que todos nós queríamos falar dessa linha e não conseguíamos – a qualidade tem a ver com todo esse processo. [...] Não existe mais o “sugere-se”, nossas diretrizes “propõe-se”.** (Entrevista 6, DEM, dez/2006, grifo nosso)

Ocorre que o próprio processo fez revelar um conteúdo – síntese das discussões internas entre os técnicos da SEED, síntese da necessidade em se articular os fundamentos conceituais das mesmas disciplinas pensadas de modo diferente entre o nível fundamental e médio – necessária para a produção de materiais didáticos. Esse mesmo processo revelou também a contradição das políticas desta gestão, que pela sua natureza, pretende superar a base economicista e reafirmar o papel do público. O que se tem é que o processo de construção das DCEs, da formação continuada e da construção do livro didático público – expressão das políticas da gestão – possibilitou, aos técnicos, uma certa definição de concepções⁹⁰. Em linhas gerais, até aqui, na tensão entre o processo e o conteúdo, pode se perceber que o Departamento do Ensino Médio nada mais expressou que os avanços de uma política que em si é contraditória. O

⁹⁰ Alguns textos das DCEs ilustram, em algumas disciplinas, uma maior tranquilidade em nomear a opção epistemológica do que em outras. É o caso da disciplina de Educação Física, que logo no início do texto indica para uma concepção fundada no “Materialismo Histórico”. Isto não ocorre em outras, embora os referenciais utilizados façam uma certa indicação, como é o caso de Filosofia. Isto revela que, embora os técnicos tenham se sentido mais à vontade em indicar uma concepção, na verdade, indicaram diversas concepções.

processo de construção curricular (híbrido e dialético, propositivo e participacionista), por sua vez, revelou as discussões que, tanto no plano da academia como das políticas, expressam as contradições da condição pós-moderna (HARVEY, 2004).

Inegavelmente a base das políticas da SEED trouxe, através do movimento de retomada da história de cada disciplina, uma estrutura curricular⁹¹ disciplinar (demarcada por campos de conhecimento que se desdobram em conteúdos – os conteúdos estruturantes), que indicam para a contraposição à *pedagogia das competências*, aos *projetos interdisciplinares (Pis e PECs)* e aos *Temas Geradores*. Contudo, embora as questões estruturais do currículo estivessem claramente postas em superar a organização curricular engendrada pela gestão Lerner e pela reforma de 1990, em âmbito nacional, uma questão há de se pensar: uma vez consubstanciada pelas reformas do MEC, as reformas ocorridas no Paraná durante a fase Lerner imputaram à educação uma determinada concepção de homem (cliente), de educação (mercadoria) e de sociedade (capitalista).

Assim, ao pensarmos (à luz do Currículo Básico) que uma concepção de educação pode expressar um projeto, sobretudo político e de crítica às contradições do capital, esta intencionalidade aparece de maneira diferenciada (ou mesmo não aparece) entre os técnicos entrevistados e entre os documentos das DCEs. Além do aspecto já evidenciado, da crítica cultural presente em alguns textos como um elemento mais forte que a crítica social, não há unanimidade entre os técnicos diante do papel que as DCEs têm em relação a uma “pedagogia transformadora”.

Eu acho que **há uma crítica ou pelo menos uma tentativa de criticar o modelo neoliberal** – não sei se consegue. Em algumas disciplinas existe uma maior dificuldade, mas eu acho que na medida em que se pensa num EM que possa dar uma formação pro aluno e aí entendendo a palavra formação no sentido da formação do cidadão – entendo no sentido grego como cidadão – não o do mercado ou do consumo mas capaz inclusive de resistir e criticar este

⁹¹ Neste tipo de estrutura curricular é a partir das disciplinas que se constrói a interdisciplinaridade, ou seja, esta se dá por meio da articulação rigorosa de conceitos e metodologias afins, que colocam em relação às disciplinas que comandarão o processo investigativo de um determinado conteúdo escolar. A disciplina aqui, não é entendida como um instrumento da interdisciplinaridade e sim como o elemento motor que a constrói. Ainda, é o recorte/enfoque dado ao objeto (conteúdo) de cada disciplina, no processo de investigação do mesmo, que possibilitará a interdisciplinaridade. (2005, p.11)

mercado mas que ao mesmo tempo está dentro dele, precisa conviver com ele e não pode negar – não dá pra negar – eu não sei se dá conta – acho que nós pincelamos – não sei se conseguimos. A diretriz indica algumas coisas, mas penso que não dá pra pensar diretriz no abstrato – ela vai se concretizar na prática pedagógica de sala de aula. Não dá pra dizer que a diretriz vai mudar o mundo e não vai – o professor pode ler a diretriz e inclusive reforçar o modelo do mercado – ela tem elementos para que o professor possa criticar, mas eu não vejo a diretriz com essa capacidade – qualquer diretriz, eu acho inclusive não sei se uma diretriz – que vai orientar o trabalho do professor que indica algumas coisas pro trabalho desse professor – são sujeitos que estão atuando lá e que vão aderir ou resistir, ou uma coisa e outra neste processo. **Eu não vejo que seja uma preocupação dessa diretriz curricular, de fato apresentar um modelo de sociedade – a ideal a ser seguida – uma utopia – são orientações a partir dessa concepção de conhecimento como histórico produzido por sujeitos e com sujeitos que estão lá em sala de aula – o que ele vai fazer com isso não dá pra dizer.** Poderia existir uma diretriz que diga qual forma de educação para qual tipo de sociedade para dizer onde quer chegar – poderia até; existem currículos assim. Se você pegar o currículo básico de 90 – eu acho que ele tem essa pretensão. **Eu não vejo essa pretensão na diretriz curricular – talvez por isso ela esteja sendo taxada de pós-moderna – de conformar o mundo, mas eu acho que é dar espaço para os sujeitos agirem – este é texto das diretrizes.** (Entrevista 2, DEM, NOV, 2005, grifo nosso).

Se o Currículo Básico trazia consigo esta perspectiva de crítica social e, se a SEED referenciou este documento como “ponto de partida”, cabe minimamente destacar a relação, ou não, entre as DCEs e este documento, ou entre a concepção histórico crítica (presente no CB) e a da SEED. Este último ponto, analisado neste estudo, apresenta o que sistematizadamente os documentos da SUED não trazem e não revelam. Durante todo o processo de formação continuada, em nenhum momento, a SEED discutiu os elementos do CB em relação aos da DCEs, ou seja, não houve a explicitação das diferenças entre ambos. A SUED, ao longo do processo, não mais referenciou o CB, mas também não apresentou seus pontos divergentes ou convergentes, não ficando claro em que medida a SEED tomou o Currículo Básico como ponto de partida e que caminhos ou descaminhos percorreu em relação a ele.

4.1A (DES)CONTINUIDADE AO CURRÍCULO BÁSICO

Os documentos produzidos pela SEED não indicam em que medida esta

Secretaria tomou, de fato, o Currículo Básico como ponto de partida. Embora tenha feito menção a ele nos primeiros documentos, não traz, explicitamente, qual a natureza de concepção das DCEs em relação a este documento. Também, não há indicação nenhuma de como a SEED entende as diferenças conceituais entre o CB e as DCEs. Embora sejam grandes, elas ficaram veladas no processo de formação continuada. A grande referência de contraposição foram os PCNs, tanto no que se refere à concepção quanto à intenção. No entanto, há muito mais a se declarar sobre este aspecto que os documentos indicaram. De fato, esta Secretaria não tomou o Currículo Básico como referência para dar continuidade a ele pelas DCEs e, neste sentido, não expressou nenhuma referência às bases epistemológicas presentes na Pedagogia Histórica Crítica que fundamenta o CB.

O que se pode afirmar, a partir de todo o caminho explicitado sobre a construção das políticas da SEED (no interior dela situa-se o DEM na perspectiva de uma contraditória posição em relação aos seus pressupostos), é que entre o dito (a construção coletiva), o prescrito (as DCEs) e o feito (uma política híbrida em termos de concepção dada a relação entre o método e o conteúdo), a SEED não somente negou e buscou contrapor-se às “políticas de competências”, como também negou e buscou “avançar” em relação à Pedagogia Histórico Crítica consubstanciada pelo Currículo Básico do Estado do Paraná de 1990⁹².

Embora existam alguns documentos que apontem na perspectiva da crítica às discontinuidades do Currículo Básico por parte das políticas estaduais do Paraná, a partir da reforma de 1990, e outros que o indiquem como referência na consecução das políticas da SEED de 2003, na prática, não foi exatamente este o objetivo desta Secretaria.

⁹² Em entrevista com um dos técnicos do DEM, a “superação” ao CB começa a ser indicada: “Chamam de ortodoxia o que era uma necessidade do momento, que era o currículo como prática social, ele tinha um discurso mais radical necessário naquele momento. Hoje o materialismo dialético não é a única posição porque não dá conta de alguns elementos gerais, mas para os mais específicos você precisa até mesmo da micro história das variáveis das estruturas – não é uma coisa ou outra. Apenas em alguns aspectos epistemológicos, mas em alguns elementos você precisa trabalhar com estes dois materiais, a história trabalha muito com o particular. E um movimento dialético – não é mais o Currículo Básico que a gente tem – acredito que em muitos elementos **a gente conseguiu superar – a gente conseguiu superar as limitações desse currículo e conseguimos não cair nos vícios dos PCNs** (entrevista com técnico do DEM – um dos principais articuladores da DCE da disciplina, novembro de 2006, grifo nosso)

Embora este momento tenha sido significativo e de substancial avanço pedagógico, a implantação, implementação, monitoramento e avaliação **do Currículo Básico nas escolas da rede pública sofreu uma descontinuidade, a partir das mudanças de políticas públicas de educação apontadas pelas novas gestões governamentais no Estado.** (...) Um recente diagnóstico das propostas curriculares das escolas públicas do Paraná, realizado pela Superintendência da Educação da SEED, revela que a situação abordada, aliada a uma indefinição de propostas pedagógicas da própria Secretaria de Estado da Educação e alguns encaminhamentos pontuais na matriz curricular até 2002 foram **desconfigurando e disformando a proposta do Currículo Básico de 1990.** O Currículo Básico, ou seja, a proposta estadual oficializada, também sofria de inadequações, por ter ficado inalterado durante todos estes anos, contrariando sua característica intrínseca de necessitar de constante atualização em todas as áreas do conhecimento. Assim, desde o início dessa Gestão 2003-2006, estabeleceu-se como linha de ação prioritária da SEED a retomada da discussão coletiva do currículo. A concepção adotada é a de que o currículo é uma produção social, construída por pessoas que vivem em determinados contextos históricos e sociais. Portanto, não almejamos construir uma proposta curricular prescritiva, mas uma intervenção a partir do que está sendo vivido, pensado e realizado nas e pelas escolas. Essa produção, necessariamente, deve se dar coletivamente, num fazer e pensar articulado em que, como dizem Esteban e Zaccur (2002, p. 23) *“... é preciso enfatizar o aspecto coletivo de todo este processo. O objetivo central é que o/a professor/a seja competente para agir criticamente em seu cotidiano. Tal competência se constrói num processo coletivo, no qual tanto o crescimento individual, quanto o coletivo, é resultante da troca e da reflexão sobre as experiências e conhecimentos acumulados por todos e por cada um.* (PARANÁ, SEED, SUEDE, 2004, grifo nosso)

A forma de “construção coletiva” em primeiro lugar, em segundo a opção por não delimitar um currículo que poderia “engessar” o trabalho pedagógico das escolas, e por fim, a opção por construir diretrizes curriculares e não um currículo básico, propriamente foram os principais indicativos de que a reforma curricular acabou não objetivando a retomada do CB.

Esta compreensão encontra-se também expressa quando da explicitação da construção das DCEs em documento apresentado pelo DEF:

Um outro aspecto muito discutido entre os professores diz respeito à **construção de diretrizes e não de um currículo conforme a experiência anterior expressada no CB.** Para que essa posição fosse entendida e aceita pelo coletivo dos professores e que em muitas ocasiões pleitearam uma listagem comum de conteúdos por toda a rede, foi necessário explicitar com muita clareza a finalidade das diretrizes, ou seja, que sua elaboração não objetivava cercear o papel da escola na construção do currículo. Segundo Cury (2002, p.19),

diretrizes se apresentam em linhas gerais, que assumidas como dimensões normativas, tornam-se reguladoras de um **caminho consensual** conquanto **não fechado** e que **historicamente possa vir a ter um percurso alternativo para se atingir como finalidade maior**. (PARANÁ, SEED, DEF, 2006, p. 3-4, grifo nosso)

Além destes indicativos, o posicionamento da Superintendente da Educação, em entrevista realizada, é um dos elementos mais concretos em termos do papel do CB diante das DCEs. Ao ser questionada sobre o caminho que se definiu a partir do CB, uma vez que ele foi indicado como ponto de partida, a SUED deixa claro que as DCEs não somente distanciaram-se dele como também não lhe deram continuidade.

Não sei se tenho isso muito claro (para onde vamos). Eram necessárias as diretrizes. Aonde chegamos[?!] eu tenho clareza que dentro de uma linha progressista, é histórica, ela usa a história como referência. **É crítica⁹³ mas eu diria que não é a pedagogia histórico crítica da década de 80 e 90, porque a escola é diferente. As demandas que se põe para a escola são diferentes, não se pode negar essa ida dentro das escolas e os professores requerem isso. A pedagogia histórico crítica é muito engessada, ela tem uma concepção muito engessada de escola e muito formal e eu diria que ela traz um afastamento do aluno muito grande por não referenciar esse aluno. A necessária crítica que a pedagogia histórico-crítica faz do uso e abuso da psicologia, foi necessária, mas acabou trazendo essa fragilidade. Ela se põe como uma proposta de intervenção da escola, mas não dá conta dos aspectos do dia a dia dessa escola, deste psicológico do aluno, do professor, do processo, de uma formação mais ampla que não é somente de uma formação intelectual que é a base da pedagogia histórico crítica.** Embora o papel da escola seja esse, não se pode limitar a esse papel e fechar os olhos à realidade, ao aspecto social do nosso aluno que está aí clamando por intervenção. A pedagogia histórica crítica nos dá poucos elementos sobre como trabalhar com o método. [...] **Eu diria que nosso currículo pela forma como ele foi construído conseguiu manter essa discussão de uma pedagogia**

⁹³ Na História da Educação (GUIRALDELLI JR, 2003) algumas concepções “críticas”, por conta das próprias contradições sociais, históricas e pedagógicas, se revelaram conservadoras e no contrário algumas concepções mais conservadoras se anunciaram como críticas. Não se pode negar, por exemplo, que o escolanovismo teve uma intenção crítica, especialmente diante da tentativa de superar o autoritarismo das práticas pedagógicas que expressavam os interesses oligárquicos conservadores. No entanto, no Brasil, os ideais escolanovistas de John Dewey (defendidos no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova por autores mais progressistas como Anísio Teixeira) foram incorporados às políticas da ditadura de Vargas, voltadas para o *nacionalismo desenvolvimentista*. Num segundo e mais recente exemplo, podemos situar o discurso proclamado das reformas neoliberais de 1990. Ao anunciar a necessidade de superação do pensamento positivista da modernidade, as DCNEM neoliberais se afirmaram também como críticas. Por fim, quando Tomas Tadeu da Silva assinala para uma concepção de currículo pós-estruturalista ou pós-moderno, ele chama essa concepção de crítica. Não podemos negar que o pós-moderno é crítico, mas é, segundo Eagleton, raso (insuficiente, relativista e híbrido) para propor a superação das contradições do capital.

crítica. Eu diria que não é a Histórico-Crítica, porque ao trazer elementos de discussão da cultura ele traz uma maleabilidade para o currículo e não a rigidez da pedagogia histórica crítica. É uma diretriz mais humanizada. Esse processo de humanização cria resistência quando você discute com os mais ortodoxos, quando você põe a necessidade de trazer a tecnologia para dentro da escola, trazer festivais, atividades culturais. Isso na pedagogia histórico crítica não está bem resolvido, ela é muito mais árida. Tivemos problemas com professores nossos que não aceitavam o FERA junto com uma discussão mais curriculares, então eu diria que evolução **das diretrizes eu diria que ela caminhou não sei se para melhor ou para pior, mas ela acaba dando essa humanização maior.** (entrevista 7, SUEDE, 2007, grifo nosso)

Afinal, o que foi a Pedagógica Histórico-Crítica e de que forma ela se manifestou no Currículo Básico?

Há mais de quinze anos, o Paraná promoveu um amplo processo de discussão em torno de uma concepção de educação que atendesse às necessidades da escola pública. Tais debates, inspirados pelo movimento de redemocratização do país, se concretizaram no Currículo Básico do Estado do Paraná, em 1990. Esse processo passou a reger uma prática reflexiva de construção de propostas pedagógicas que tinham como referência pedagógica a concepção Histórico Crítica.

O Currículo Básico de 1990 nasce do influxo dos anos de 1980, marcado pela redemocratização do país, pelo fim da ditadura militar e pela insuficiência da concepção de educação de cunho tecnicista, diante do processo de democratização. A construção do Currículo Básico proporcionou um debate de educadores progressistas em torno de um projeto de educação que, sobretudo, pudesse responder a um projeto de sociedade o qual aspirava por uma possível transformação nas suas questões políticas, sociais e econômicas. Na agenda destas aspirações estava a luta pela universalização da educação básica que, além de cumprir-se pela socialização do seu acesso, deveria também promover a socialização dos conteúdos historicamente sistematizados. Embora o Currículo Básico tenha sido formulado especialmente para o ensino fundamental, ele acabou sistematizando os princípios de uma concepção forte e “hegemônica”⁹⁴ de

⁹⁴ Esta hegemonia do Currículo Básico em relação a uma concepção de educação é indicada pela superintendente de educação em entrevista realizada para este estudo. Segundo ela, “o currículo básico foi hegemônico na década de 90 e construído por um grupo (de educadores) muito forte das academias e as pessoas que participaram desse processo encontraram talvez a possibilidade de reavivar a hegemonia

educação, a qual esteve na formação dos educadores do Paraná.

Ainda que de maneira não tão ampla, no sentido de buscar o envolvimento dos educadores (mas sem a intenção em adequar-se às possíveis concepções ou representações dos mesmos), o CB também resultou de uma sistemática discussão entre os educadores “progressistas” do Estado do Paraná, especialmente das academias, a partir de 1987.

O Currículo Básico preocupou-se essencialmente em retomar a natureza e a especificidade da educação, caracterizada pelo compromisso com o saber sistematizado e com o acesso ao conhecimento historicamente produzido e elaborado. Segundo o CB, “o desvirtuamento da sua especificidade só pode ser entendido na medida em que se compreenda que numa sociedade capitalista, em especial de capitalismo periférico como a nossa, as contradições nela postas implicam na oferta quantitativa da escola, embora insuficiente e, ao mesmo tempo no seu esvaziamento do conteúdo”. (1990, p.15). Neste “resgate da essencialidade da escola”, o CB conta com a contribuição dos educadores que “perseguem a contribuição da pedagogia histórico crítica” (ibid. p.16). O Currículo Básico esteve, mais especialmente, voltado para a Educação infantil, para o Ciclo Básico de Alfabetização e para o Ensino Fundamental ou melhor de Primeiro Grau, embora tenha ele expressado a concepção de educação que, de maneira mais ou menos organizada, esteve presente em toda a década a partir de 1980. O CB, em termos de estrutura, apresenta os fundamentos teóricos (a concepção), o encaminhamento metodológico dos níveis e disciplina e, de modo bastante sistematizado, o rol de conteúdos para cada área do conhecimento.

A pedagogia Histórico-crítica, por sua vez, surge no Brasil por volta de 1984, como tentativa de formulação de um projeto das e para “as bases”. Pautadas na crítica ao *Laissez Faire* escolanovista e ao reprodutivismo das pedagogias crítico-reprodutivistas (Escola como Aparelho Ideológico de Estado, de Louis Althusser; Teoria da Reprodução, de Pierre Bourdieu e J.C. Passeron; e Escola Dual, de Baudelot e Establet), origina-se no Materialismo Histórico que, em termos didáticos, se expressa na metodologia dialética

que existia em noventa no Paraná.

de apropriação do conhecimento. Quanto à formulação de sua concepção, apoia-se, essencialmente, na dialética de Marx, na discussão em torno do saber popular e saber filosófico de Gramsci e do significado da práxis de Sanchez Vázquez (1968);

Em sua dimensão de crítica, esta pedagogia analisa a educação a partir dos condicionantes sociais e históricos que determinam e são determinados pela educação. Nesta perspectiva, enxerga a escola ou a educação no interior do universo social e histórico. A educação é, neste sentido, determinante da sociedade, mas é também determinada por ela, ou seja, ela tem poder de transformar a sociedade, mas a sociedade também determina o tipo de educação que quer para se manter.

Voltada à concepção de homem integral (*omnilateral*), ou *indivíduo para-si*, (na formulação marxista), à função social da escola pública, ao movimento dialético e crítico de análise das correntes educacionais, à superação das correntes burguesas da educação pela incorporação de elementos progressistas, a Pedagogia Histórico-Crítica, caminha rumo a uma educação socialista de base marxista.

Segundo esta concepção, a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (SAVIANI, 2000, p.11)

A ideia de cultura na perspectiva de Saviani, baseado em GRAMSCI, está em difundir criticamente o saber, elevando o saber popular em saber elaborado e socializando “verdades” já descobertas. Socializá-las, implica transformá-las em ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. A “transmissão do conhecimento”, à qual a ideologia burguesa coloca como mera “transmissão de verdades”, tem significado especial nesta pedagogia revolucionária, pois é a partir dela que forma a “humanidade no homem”. (Saviani, 2000).

Nesta análise, cabe aqui ressaltar o que Eagleton adverte quanto às políticas que em nome do pós-modernismo indicam sua superação ao marxismo. Segundo ele, isto significaria, ou que as causas pelas quais o socialismo luta estão superadas, ou que

foram abandonadas. Para ele, “o socialismo é fiel a um tipo de narrativa que (...) quanto antes terminar melhor” (1998, p. 108).

Essas narrativas são significativas por duas razões: primeiro, porque são as causas tanto hoje como no passado de uma boa quantidade de miséria precisando de conserto e, segunda, porque, se não o fizermos, elas vão continuar exigindo enorme investimento de energia e assim afastando os prazeres de falar sobre algo mais interessante. Essas histórias ganham muito vulto nas nossas vidas, precisamente porque se mostram tão problemáticas e acabam também pensando muito nas micronarrativas, virando-as do avesso e deixando sua triste marca nelas. (ibid. 1998, p.109)

Se o Currículo Básico tinha, sobretudo, um projeto revolucionário de sociedade e, para tanto, hegemônico em termos de uma concepção de educação voltada para emancipação dos sujeitos e para a utopia de uma possível transformação social (posta no fim das desigualdades de classes), a SEED, por sua vez, ou esqueceu-se disto ou “desistiu da empreitada”. (EAGLETON, 1998).

Esta reflexão de Eagleton, de certa forma, pode ser ilustrada pela compreensão de um dos técnicos do DEM em relação a este projeto social e ao CB:

Eu não vejo que seja uma preocupação dessa diretriz curricular de fato apresentar um modelo de sociedade – a ideal a ser seguida – uma utopia – são orientações a partir dessa concepção de conhecimento como histórico produzido por sujeitos e com sujeitos que estão lá em sala de aula – o que ele vai fazer com isso não dá pra dizer. Poderia existir uma diretriz que diga qual forma de educação para qual tipo de sociedade para dizer onde quer chegar – poderia até; existem currículos assim. Se você pegar o currículo básico de 90 – eu acho que ele tem essa pretensão. **Eu não vejo essa pretensão na diretriz curricular – talvez por isso ela esteja sendo taxada de pós-moderna – de conformar o mundo, mas eu acho que é dar espaço para os sujeitos agirem – este é o texto das diretrizes.** (Entrevista, dezembro de 2006, grifo nosso)

Em última análise, embora não tenhamos seguramente superado as causas pelas quais o marxismo se propõe a lutar, de uma certa forma elas deixam de se apresentar como tais na agenda de uma reforma curricular que, no bojo do participacionismo,

intentou respeitar os diferentes professores que passaram, historicamente, por processos diferentes de formação, em torno de diferentes concepções. Esta necessidade de adesão e de legitimação próprias do movimento de contradição que ocorre no interior do Estado capitalista contemporâneo, também é reiterada pela SUED diante da necessidade de se legitimar a política de construção curricular das DCEs, diante dos anos de “des”formação continuada do professor.

Há um jogo de forças muito grande na reformulação curricular, logicamente que tinha consciência que **se nós definíssemos a linha, nós iríamos estar dividindo num momento em que tinha muita reação à nossa proposta inicial. É importante também entender que quando se faz política estadual ela vai muito além da academia, as pessoas que participaram quando se fala em rede estadual, ela vai muito além da academia.** [...] Porque você pega pessoas que não tem essa discussão que são os nossos professores. Destruir esse processo que ele tinha feito, por mais que se dissesse que não era o processo mais adequado pedagogicamente, para mim, era um crime muito maior. Eu queria o respeito a este professor e eu queria fazer que esse professor enxergasse o que foi essa história e **se colocasse uma linha – do tipo agora somos histórico-crítica ou construtivistas ou a nossa referência é essa... eu ia estar dizendo que não é nada disso que você fez. É outra coisa. Então o próprio processo de construção das diretrizes implica em estar discutido esse processo histórico com o professor, principalmente lá no início em 2003-2004 – para ele ter a clareza de entender o que eram os PCNs – o nosso professor é isso. Eu não posso perder o olhar do nosso professor[...].** Eu acho que não é falta de definição não, houve uma definição, vamos fazer revisão histórica do que aconteceu no currículo do Paraná e isso era importante, e discutir isso coube uma luz que a gente colocou como base, como princípios educacionais que vai dando um tom muito claro, que é discutir por exemplo qual é o papel da escola. Quando você discute isso já está colocando uma linha. Em primeiro momento eu queria discutir qual é o papel da escola, a partir daí foi havendo uma definição que é ver o papel da escola e daí já das disciplinas [o ex-chefe do DEM] trabalhava muito isso no ensino médio. E fomos fazendo nossas marcas que **não era uma marca teórica de um único autor, mas foram os caminhos que a gente ia construindo, não estavam a priori explícitos, mas estavam aí, pois eram pessoas que pensavam da mesma forma que eu e o [ex-chefe do DEM]. A gente foi dando um tom para essas discussões.** (entrevista 7, SUED, 2007, grifo nosso)

Nesta política de adesão – que buscou conjugar teorias, promover consensos, relativizar concepções, valorizar as singularidades e o cotidiano – que a ideia de currículo como prática social acaba ficando subjugada à ideia de diretrizes como discurso e como política cultural. A questão maior que se coloca não é apenas o entendimento de currículo como discurso, mas do próprio conhecimento e, a partir dele, do conhecimento

da realidade concreta, dito de outra forma, nesta perspectiva não cabe mais uma metateoria que busque explicar a realidade, uma vez que a própria realidade passa a ser vista como um discurso.

Neste caso, a hibridez é preferível à pureza, à pluralidade, à singularidade, à diferença, à desigualdade, às diretrizes curriculares, à ideia de Currículo Básico, currículo como discurso, à ideia de currículo como prática social.

O problema com o pós-modernismo não é que ele seja um concorrente na luta, mas que ele seja incapaz de participar dela. Preso a um presentismo da particularidade e da análise do discurso que não deixa nenhuma possibilidade de desenvolver visões morais que possam levar à crítica e à ação social transformadora. (EAGLETON, 1998, p.96).

De maneira mais ou menos velada, uma determinada concepção estava presente desde o início da gestão por parte da SEED, considerando-a em todo o seu movimento, mas que ao mesmo tempo não se apresentou como tal. É neste sentido que Eagleton (1998, p.32), ressalta que o pós-modernismo “não passa de variáveis para um desejo político que não ousa dizer seu nome”.

Segundo Lopes (2005), a característica híbrida⁹⁵ que tem estado presente no campo de currículo é expressa pela associação de princípios da teoria Crítica, com base neomarxista, e princípios da Teoria Pós-crítica, vinculada aos discursos pós-modernos, pós-estruturais e pós-coloniais. Tais princípios colocam na política cultural a virtude que confere ao currículo maior “humanidade” ou maior maleabilidade. Nesta política cultural,

⁹⁵ Essa característica não é negada pelos técnicos do DEM, pelo contrário, servem-se dela ao propormos “avanços” em relação ao marxismo. É o que se observa numa das entrevistas realizadas: “História é também o estudo do singular que serve também para construir novos modelos e reavaliar o marxismo; está muito legal o neomarxismo de hoje que ouve o pós-modernismo sabendo que há uma diversidade cultural, mas também há um elemento econômico nisso. (devemos) Incorporar a discussão das diversidades, temos que resolver este problema e não o negar. O marxismo tem que compreender e resolver estes problemas. Esta discussão é o nó, porque a cultura é o grande conceito que está invadindo o currículo. Você não pode jogar fora com um discurso ... (ortodoxo) Cultura é também estrutura. Ela tem o foco maior no elemento simbólico, mas ela é circularidade entre estrutura e superestrutura e infraestrutura – ele é elemento fundante – não sei se é o principal – não joga fora o elemento trabalho. Aí fica uma discussão que não está clara quem vem antes: o ovo ou a galinha. (Entrevista 4, DEM, dezembro de 2006).

a “diferença” ou a “filosofia da diferença” (PETERS, 2002, p.51) envolve “significados que são produtos de relações de diferença mutáveis e modificadas no jogo referencial da linguagem”. E é neste hibridismo “pós-estrutural” que a ideia de emancipação, ou de tornar possível uma ação política coletiva, parece viável. Lopes destaca ainda que o hibridismo de discursos críticos e pós-críticos é muito presente nas políticas curriculares do Brasil, através dos quais é possível “superar divisões hierárquicas, redefinir a compreensão da linguagem e aprofundar o caráter produtivo da cultura, particularmente da cultura escolar”. (2005, p.51).

O que se tem é uma tendência cada vez maior em incorporar o discurso da diferença, da diferença cultural, da própria noção de “discurso”⁹⁶, no lugar da discussão sobre a questão da classe, da desigualdade social e até da própria ideia de teoria.

O movimento de construção das Diretrizes Curriculares Estaduais indicou movimentos sucessivos de limites e avanços. Muitos avanços, quando se leva o professor a fazer a reflexão e a crítica sobre as políticas educacionais que, de maneira mais ou menos orgânica ao capital, imprimiram na gestão anterior um caráter economicista, gerencialista e mercadológico em educação. Encerram limites quando, neste movimento, não se indica (ou se nomeia) uma ou outra concepção, inclusive para os técnicos da SEED, os quais enquanto “fazedores” de políticas públicas, não têm claro que concepção vai se contrapor a da gestão que se sucedeu. O que se percebeu, foi nada menos que o relativismo necessário de políticas que vislumbravam a adesão dos professores acerca da “nova” gestão que assumiu a Secretaria da Educação. Este relativismo, muito próximo a um “espontaneísmo” de consecução de políticas, imprimiu o caráter “híbrido” destas políticas. Um hibridismo de discurso dentro do qual não cabe nenhuma metateoria, nenhum discurso-mestre “que possa expressar qualquer suposta unidade e universalidade epistemológica ou que permita decidir sobre visões, asserções

⁹⁶ Esta noção pode também ser ilustrada em outra entrevista: Houve uma certa força da análise do discurso até mesmo porque o [ex chefe do DEM] defende isso, mas ele queria que nós chegássemos a conclusão ou não, na verdade acabou entrando as duas – tem momento que está lá, o currículo como discurso e como prática social, é a grande contradição que está posta no currículo e neste momento histórico não tem como resolver porque não está resolvido nem na academia ... Talvez em algumas linhas não como resolução, mas como opção epistemológica eu acho que vai rumar para uma síntese num dia. É o nó ... (Entrevista 4, DEM, dezembro de 2006).

ou discursos em conflito”. (PETERS, 2002, p.44).

Neste sentido, todo este movimento de construção coletiva trouxe para a reforma curricular um caráter de hibridismo, o qual foi não apenas o resultado de um processo que subsume o conteúdo, mas, de uma concepção que, embora não declarada no ponto de partida, já estava implícita na crítica à pedagogia de competências e também ao Currículo Básico⁹⁷. São hipóteses que não estavam presentes no início deste estudo, mas que foram tomando uma forma no decorrer dele. O que se tem ao certo, até o momento, é que no DEM, esse processo – pelo método de fazer reforma curricular – constituiu caráter de hibridismo curricular, ou seja, no DEM, o processo de construção coletiva, ao mesmo tempo em que fragmentou o conteúdo da reforma curricular, foi, aos poucos, o revelando (ou os revelando).

⁹⁷ É importante ressaltar que conforme este estudo já destacou, a formação dos quadros da SEED não foi constituída por um critério claro de concepção. Todo este movimento foi percorrido, portanto, por pessoas – pessoas de diferentes formações e, de certa forma, por diferentes concepções. O que se tinha em comum era a abordagem declarada e assumida com a intenção de fazer frente à pedagogia de competências. Portanto, não se pode afirmar que a crítica ao CB era intencional por parte dos departamentos. Ela se constituiu de modo mais presente nas falas da superintendente. Os técnicos, nas entrevistas, afirmaram que no início da gestão houve uma intenção em se retornar ao CB, mas que, no caminho, nem sequer Saviani eles leram (em entrevista com um dos técnicos do DEM em nov de 2006).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

AVANÇOS E LIMITES DAS AÇÕES DO DEM NO ESPECTRO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS DA SEED

Compreender as políticas do DEM, postas essencialmente na reforma curricular, pautada na formação continuada e na produção de materiais didáticos, implicou em analisá-las no espectro das políticas públicas da SEED como um todo e das contradições do Estado capitalista contemporâneo. Foram várias as considerações que se formularam durante este estudo, através das quais foi possível analisar o DEM dentro deste espectro de contradições, contraposições e de pretensas “superações”, dentre elas a proclamada intenção em contrapor-se à pedagogia das competências e à histórica dualidade estrutural do Ensino Médio.

Ao redigir o que seriam as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, Guiomar Namó de Mello também aponta para a superação da função dual do Ensino Médio, que historicamente tem se voltado a uma formação classista: de um lado, destinada a formar o trabalhador, e de outro, o dirigente. Para tanto, a formação geral (para a vida) fica entremeada pela formação de uma cidadania necessária à adequação de demandas postas pela globalização da economia e pelo “mundo do trabalho”. Com este objetivo, as DCNEM formulam uma determinada concepção de educação que se expressa no desenvolvimento de “competências e habilidades”. A política de competências, tal como a chamamos neste estudo, teve uma presença importante nas formulações das ações do PROEM no Estado do Paraná, na gestão que antecedeu a do governador Roberto Requião. Os conteúdos de ensino ficaram secundarizados em relação às competências. Dito de outra forma, ao passo em que as DCNEM falavam em desenvolvimento de competências, negligenciavam-se os conteúdos. As ações do PROEM, responsáveis em disseminar a “política de competências”, foram sistematizadas na referida gestão pelo chamado Departamento de Segundo Grau (DESG).

Embora a reforma curricular não tivesse sido o mote principal da “gestão Lerner”,

uma determinada concepção de educação (os novos paradigmas) foi tomando um corpo importante diante da proposição às escolas de construção das suas propostas curriculares (2002), o que acabou expressando o que se chamou de “chave da pós-modernidade” e, a partir dela, variáveis que contribuem para estabelecer a heterogeneidade, a diversidade e o pluralismo.

A SEED, na gestão de 2003-2006, traçou um caminho anunciado de críticas às políticas que antecederam esta gestão. Este governo investiu – e muito – em cursos para a formação continuada que objetivaram, por meio dos simpósios, encontros descentralizados e nos grupos de estudos, levar os docentes a compreenderem que as políticas da gestão “Lerner” estavam estreitamente ligadas aos preceitos economicistas e privatistas que respondiam politicamente a uma “reforma neoliberal”.

Não somente com o objetivo proclamado de superar a histórica dualidade do ensino médio, como também de superar ou minimamente contrapor-se às políticas de competências, esta gestão buscou fundamentar-se em referenciais que, em tese, poderiam fazer frente a uma concepção de educação que, de certa forma, esteve organicamente articulada aos “pressupostos” do capitalismo contemporâneo.

No DEM, o estudo da história das disciplinas foi o primeiro caminho percorrido pelos técnicos pedagógicos do departamento, orientados pela chefia que ocupava o cargo no início da gestão. O estudo das disciplinas objetivava “resgatar” o que havia sido “perdido” ou esquecido na gestão anterior – o objeto de estudo de cada área do conhecimento e seus conteúdos basilares. Ao lado deste estudo, e articulado com o movimento da SEED como um todo, começam as proposições em torno da reforma curricular e, através dela, da formação continuada do professor.

O enfrentamento das “sequelas” da pedagogia de *competências* foi a linha de frente proclamada pela SEED. Ao fundo tinha-se, também, a necessidade de buscar uma certa legitimidade por parte dos docentes diante da “nova gestão” que acabara de assumir. Este movimento começa a expressar as contradições da democracia do Estado capitalista contemporâneo, presentes e analisadas no espectro de toda a política educacional, que toma a reforma curricular como elemento importante e principal na

busca de adesão e legitimação de tais políticas. O que ocorre é que este movimento acabou caracterizando um caleidoscópio de ações, concepções e intenções, as quais não foram ditas, nomeadas ou mesmo assumidas. Este “silêncio” em torno de uma ou outra matriz epistemológica e, neste sentido, a falta de diretividade na condução das políticas, acabou, ao mesmo tempo, resultando e respaldando um conjunto de concepções presentes do âmbito da SEED que, por sua vez, caracterizou o que se chamou, segundo Lopes, de *hibridismo curricular*.

Este hibridismo de concepções, que não se “anunciaram”, foi intrínseco à necessidade de identificação, aceitação e adesão dos docentes diante das políticas iniciadas. Foi, também, decorrente da falta de uma composição de quadros técnicos do partido (PMDB) que pudessem implementar uma política coesa – expressão de determinado projeto social e político. Tal hibridismo resultou, em alguma medida, do conjunto de descompassos entre os professores dos departamentos e da própria rede – chamados *sujeitos epistêmicos* do processo de construção coletiva.

A questão que se coloca é a de que, no afã em ouvir o professor e respeitar todo o processo de avanços e retrocessos que ele passou diante de sua formação continuada e, portanto, de enfatizar o método de construção em detrimento ao conteúdo, a SEED acabou não conseguindo formular uma política curricular contra hegemônica coesa, para contrapor-se às concepções que se propunha superar.

As ações do DEM acabaram ficando (já de início) entremeadas por um conjunto de fatores condicionantes dos rumos das políticas públicas em questão, dentre eles: 1) o contexto das contradições do Estado democrático no capitalismo; 2) (consequentemente) o contexto das políticas e intenções da SEED como um todo; 3) a falta de critérios comuns (preferencialmente que se identifique com uma determinada matriz epistemológica) à composição dos quadros; 4) a falta de uma formação de quadros que indique, minimamente, um mapeamento mais geral em torno da concepção e das ações movidas por ela e, 5) a mudança de chefia do departamento, o que acabou mudando o rumo das ações.

No início deste estudo, a partir das primeiras leituras e análises sobre as ações

do DEM e da SEED, tinha-se muito forte a ideia de uma relação dialética e, até mesmo, contraditória entre o método indicado para a reforma curricular (a construção coletiva) e o conteúdo da reforma (uma concepção não nomeada). Inclusive para os técnicos do DEM, estava muito clara a falta de uma proposição em termos de uma concepção que pudesse sustentar a reforma curricular. Eles não tinham noção de um mapeamento mais geral que pudesse orientar a diretriz curricular de sua disciplina. O compromisso que se tinha “anunciado” era “o de um trabalho coletivo e de retomada da qualidade da educação no Estado do Paraná”. O caminho a ser superado estava bastante visível, segundo a SUED, a qual indicava que a forma de caminhar estava sendo dada: **“A caminhada nós faremos conforme acreditarmos”**. (PARANÁ, SEED, SUED, 2004, grifo nosso)

Esta falta de direção estava muito forte nas primeiras ações do DEM, as quais tomaram os primeiros encontros como via de diagnóstico das representações dos professores e das possíveis mazelas deixadas pelos PCNs. Aos poucos, o método vai definindo ou sendo definido pelo conteúdo. Fato este que, conforme indicado nas entrevistas, ocorreu em especial no final da gestão 2003-2006, quando da elaboração do “livro didático público”.

Contudo, as ações ou concepções do DEM estavam, de alguma forma (ainda que não tão linearmente alinhadas), ligadas às ações, intenções e concepções da SEED. É neste ponto que este estudo começa a indicar que estas relações são ainda mais controvertidas. Ao passo que no DEM (pela impossibilidade de se anunciar ou escolher uma ou outra concepção), o método foi dialeticamente definindo o conteúdo e vice-versa, não foi exatamente isso que se percebe diante da SEED como um todo. Se analisado o método proposto, pode-se dizer que ele não somente subsumiu o conteúdo, como respondeu a ele. Enquanto no DEF o pressuposto da construção coletiva teve um peso grande na formulação do documento, no DEM este método foi mais uma política anunciada que uma prática efetiva no decorrer da gestão. Ocorre que a insuficiência da construção coletiva, percebida no interior do DEM, levou o departamento a retomar suas ações definindo-as para além do “participacionismo”.

O conjunto das ações, intenções, do dito, do feito e do prescrito não

assegurou, portanto (e no âmbito da intenção da SUED não pretendia) uma determinada concepção hegemônica de educação, haja vista que a mesma inviabilizaria a aceitação e a identificação dos docentes com o documento das DCEs. Contudo, a ideia da pluralidade e do hibridismo, não estava apenas posta na conformidade com a construção coletiva, ela expressava (em todo o momento, por parte da SUED e da chefia do DEM, no início da gestão) uma concepção de educação que, embora não anunciada, esteve sempre presente. Este movimento configurou à SEED uma perspectiva “culturalista” de currículo, apoiada em autores pós-estruturalistas e pós-modernos, que acabam se afastando do seu ponto de partida inicialmente anunciado: o Currículo Básico do Estado do Paraná de 1990.

A ideia da diversidade cultural e da compreensão de currículo como discurso vai, no âmbito da SEED, ganhando espaço, tanto na concepção quanto na formulação da reforma curricular. A análise deste movimento expressa, segundo Eagleton (1998), a insuficiência do discurso pós-moderno diante da consecução de políticas públicas que possam minimamente sustentar-se na crítica à sociedade de classes, ou melhor, à desigualdade social (questão ainda não vencida no capitalismo, mas que parece esquecida no pós-modernismo). Na mesma medida em que expressam essa insuficiência, também declaram o materialismo histórico-dialético como “insuficiente”. A ideia de “avançar” sobre o “marxismo” acaba se revelando no texto de algumas diretrizes (Língua portuguesa e História, como exemplos) em algumas entrevistas que situam a “insuficiência” do Materialismo Histórico-dialético, da Pedagogia Histórico Crítica e, portanto, do Currículo Básico de 1990. Ou seja, a construção coletiva, de modo importante, representou a opção por uma concepção de educação híbrida que, ao mesmo tempo onde tudo nela cabe, metateorias (ou grandes narrativas) não cabem.

É possível concluir que a SEED (e o DEM, imbricado neste contexto) não somente objetivou, através da construção coletiva, contrapor-se à “política de competências”, como também (e de maneira mais velada) afastar-se do próprio Currículo Básico de 1990 (descontinuando-o). Embora a SEED tenha indicado o CB como ponto de partida, as entrevistas realizadas revelaram que ele, não somente não foi uma referência de currículo do Estado do Paraná, como também representou um motivo pelo qual seriam

movidas ações para construir uma outra opção curricular. Se, por um lado foi dito, naquele momento histórico, que o que se objetivava era enfrentar a pedagogia das competências, por outro não se “ousaria dizer” que no pano de fundo estava o questionamento ao Currículo Básico de 1990.

Entre intenções veladas e reveladas, entre propostas anunciadas e práticas efetivas, o resultado foi um “experimentalismo” que se tornou reconhecido pela necessidade do momento em que se deu a intervenção do Secretário da Educação na construção das DCEs, fato este que acabou postergando a impressão final das mesmas, tendo em vista a necessidade posta de rediscutir o conteúdo das diretrizes. Embora tenha sido “sofrido”, e ao mesmo tempo, rico para os técnicos DEM (conforme indicado nas entrevistas), rediscutir as diretrizes, este movimento, que se propôs a torná-las mais coesas, evidenciou o pluralismo e o hibridismo de concepções presentes nas diretrizes curriculares e fez com que o documento final integrasse o ensino fundamental e médio. Por outro lado, acabou abarcando um conjunto maior de educadores que deveriam sistematizar, em linhas gerais, os fundamentos teóricos e metodológicos das disciplinas.

Havia posições mais ligadas, não à pedagogia das competências, mas ao Currículo Básico, outras menos; havia “ortodoxos” discutindo com pós-modernos; havia quem tinha a intenção de formular um projeto coletivo, também quem, em nome dele, defendesse posições pessoais; havia pessoas que no processo de convencimento – intencionalmente – se preocupou em encontrar uma ou outra forma de política que não fosse uma compreensão neoliberal; havia, neste momento, pessoas que tinham uma compreensão coesa e outras que as misturaram e se imiscuiam nelas. Enfim, havia pessoas que defendiam concorrencialmente posições diferentes; o que não havia era uma concepção coesa, uma vez que – em nome de uma construção coletiva – teve-se um processo fragmentado e tensionado, o qual eclodiu em diferentes concepções no próprio departamento. Esta situação, embora “dolorosa”, acabou revelando uma concepção minimamente ordenada para a reforma curricular – expressão da própria condição pós-moderna que, contraditoriamente, indica avanços, mas se perde em meio a tantas “possibilidades” conceituais e culturais.

É aí que entra a compreensão de Harvey (2004), quando ele questiona se a

condição pós-moderna solapa a política neoconservadora ou se integra a ela. O que se teve foi um movimento que, em suas contradições internas, acabou revelando-se como insuficientemente coeso para poder “concorrer” com a concepção a que pretendia contrapor-se. Trata-se da insuficiência de um movimento de elaboração curricular que, pelo seu método e conteúdo, ensejou o relativismo ante à interpretação do real, subestimou a materialidade das relações de poder, reduzindo-as ao âmbito da cultura. O fez restringindo-se ao uso de categorias que centra a criação do real ao discurso.

Talvez esse movimento todo tenha expressado, de maneira mais concreta, as contradições da democracia do Estado liberal contemporâneo. Nesta “democracia” tudo pode coexistir e conviver. Neste “momento histórico” em que as metanarrativas não cabem, e, portanto, não cabe uma ou outra concepção, pode ser possível achar-se e, também, perder-se no democratismo culturalista da pós-modernidade.

Da mesma forma, a escola e, portanto, o Ensino Médio é fruto das contradições sociais: reproduz, emancipa, mas não as supera. A superação da ideia contida nas pedagogias das competências, não se basta pela transformação das consciências, nem tampouco da reforma curricular. Direta ou indiretamente, intencionalmente ou não, a educação acaba respondendo às contradições do estado democrático capitalista. A ideia de superação desta dualidade estrutural – ainda que tenha se expressado, às vezes de modo mais evidente, às vezes mais esmaecida – não está apenas na mente de quem formula as políticas, ela resulta das contradições da escola no e do capitalismo e é “resolvível” apenas no plano das transformações econômicas e sociais.

A própria SEED e, num sentido mais específico, o DEM (entendendo este no imbricado contexto de formulação das políticas públicas do estado na gestão 2003-2006), expressa e revela estas contradições. Embora gerenciada por uma forte política progressista – que se consubstancia, de modo veemente, contra os mecanismos privatizantes, contra o capital internacional, contra as ferramentas ideológicas de disseminação da hegemonia dominante (a mídia) e, neste sentido, não mede esforços e nem palavras para proferir suas críticas, causando, ao mesmo tempo, admiração, aversão, respeito e indignação – a SEED traduz as contradições presentes, não somente

no Estado contemporâneo – que busca adesão de suas políticas para legitimar-se – mas no pensamento que o tem sustentado – o pensamento pós moderno que, de maneira controvertida, tem revelado o sentido da democracia na educação.

A gestão Lerner, sem dúvida, congregou um conjunto de ideários hegemônicos que se sustentam numa política educacional, firmemente ancorada nos princípios do neoliberalismo que acabará imprimindo ao currículo o sentido da secundarização do que é básico na escola básica: os conteúdos de ensino. Esta Secretaria (gestão 2003-2006) empreendeu esforços para, por meio dos conteúdos estruturantes, da retomada da discussão do papel do Ensino Médio e da organização curricular do currículo, “recuperar” o que esteve “perdido” por trás da “política de competências”. Contudo, apesar de buscar estes avanços, acaba expressando os limites do Estado contemporâneo, da democracia participacionista e da condição pós-moderna.

O que se percebeu na prática foi que esta Secretaria acabou expressando o que criticou. Enquanto fez críticas ao ecletismo da gestão Lerner, esbarrou no hibridismo pós-estruturalista. A SEED acabou estabelecendo suas críticas e fundamentos de contraposição no interior do próprio movimento que sustentou a reforma curricular anterior.

Lembra Eagleton (1998), que o pós-modernismo foi um movimento crítico que emergiu da efervescência política do final dos anos 1960 e início dos 1970, mas que, como certos militantes arrependidos, acabou tornando-se gradativamente apolítico. Contudo, as questões que engendraram os problemas sociais, econômicos e políticos ainda são as mesmas, uma vez que são constituídas por questões sociais de maior amplitude que ainda não foram resolvidas; portanto, não basta explicá-las no âmbito da crítica cultural.

Analisar a escola em sua **concretude é perceber que seus problemas vão para além da reforma curricular**. Temos uma controversa realidade cujos problemas sociais se configuram na escola de diversas formas: **violência nas escolas, drogadição, abandono, evasão, repetência; alunos agredem seus professores, professores adoecem, sentem-se desamparados. Temos escolas, mas não temos professores**

para todas; temos matrículas, mas não conseguimos promover a permanência dos nossos alunos; temos alunos, cujas escolas que se situam em local de risco, evadem-se, faltam, protegem-se ou ameaçam. Enquanto pensamos em como ensinar (metodologicamente), professores questionam em como poder, minimamente, lidar com seus alunos. Temos na escola a expressão dos problemas sociais, políticos e econômicos e, enquanto não a percebemos desta forma, estaremos presos ao idealismo de programas pontuais que buscam dimensionar a aprendizagem quantitativamente e buscar soluções “metodologicamente”.

Se não basta um projeto de escola, ou projetos para a escola, é porque precisamos pensar num projeto de sociedade e perceber que os problemas da escola estão para além da expressão dos desejos “legitimadores” das políticas educacionais impressas nas contradições do Estado Capitalista Contemporâneo.

Cabe-nos, neste contexto, concluir que foram inegáveis os avanços desta política de governo (gestão 2003-2006) no que tange ao trato com a escola pública, à valorização do seu significado enquanto a expressão da “classe que vive do trabalho” (KUENZER, 2000), à valorização do profissional do magistério, traduzida no âmbito dos concursos públicos e no investimento em formação continuada. É inegável também o esforço no interior da SEED em recuperar o sentido e a especificidade da educação básica quando se propõe a fazer o enfrentamento ao aspecto privatista da gestão anterior. Inegável também o sentido, a vivência, a defesa e a expressão da democracia.

Seguramente, segundo os documentos analisados, a coleta dos depoimentos e toda a empiria de uma pesquisadora das políticas educacionais, essa foi a gestão mais preocupada com a democracia no âmbito da gestão escolar, com a valorização da escola pública e com os profissionais do magistério. Ocorre que, exatamente pelo conteúdo democrático, a reforma curricular acabou por não se configurar numa política orgânica e contra hegemônica coesa. Ou então, nenhuma outra teria ou terá esse alcance, dentro do caleidoscópio do democratismo liberal expresso no contexto da representatividade. Quanto a isso, podemos conceber, de maneira sempre esperançosa, sem ser ingênua, de que se não há possibilidades de hegemonia na democracia representativa, há sempre espaços de contradição.

REFERÊNCIAS

ANDERSON, P. Balanço do Neoliberalismo. *In*: GENTILI, P.; SADER, E. **Pós Neoliberalismo**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ANDRADE, D. **Gestão Democrática da Educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ANDRADE, D., O Ensino Médio no contexto das políticas para a educação básica *In*:

ZIBAS, D.; AGUIAR, M.; BUENO, M.S. **O ensino médio e a reforma da educação básica**. Brasília: Plano, 2002.

ANTUNES, R. A desertificação neoliberal no Brasil (Collor, FHC e Lula). Campinas, SP: Autores Associados, 2004

ANTUNES, R. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do Mundo do Trabalho**. São Paulo: Cortez, 2005

ARIAS, V. **A construção política do Plano Estadual de Educação (PEE-PR) na gestão 2003-2006, controvérsias acerca do processo democrático no espectro do Estado contemporâneo**. (dissertação de mestrado) Curitiba: UFPR, 2007.

BATISTA, P. N. **O Consenso de Washington**. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

BUENO, M. S. B. **Políticas atuais para o Ensino Médio**. Campinas: Papirus, 2000.

BRASIL, MEC. **Diretrizes curriculares do Ensino Médio**, Parecer CEB, nº 15/98, 1998.

BRASIL, MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio**, 1997.

BIONDI, A. **O Brasil privatizado**: Um balanço do desmonte do Estado. Fundação Perseu Abramo, SP, São Paulo, 1996

CARNOY, M. **Estado e Teoria Política**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1988.

CATANI, A.M. **Novas Perspectivas da Educação Superior na América Latina no limiar do século XXI**. Autores Associados, Campinas, São Paulo: 1996.

CEPAL, Secretaria Executiva, **Globalização e Desenvolvimento**. Abril 2002, <http://www.eclac.cl/cgi-bin>

CEPAL/UNESCO. **Educação e Conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade**. Brasília: IPEA/CEPAL/INEP, 1995.

CEPAL/UNESCO. **Invertir mejor, para invertir mas: financiamiento y gestión de la educación em América Latina y Caribe**. Santiago, Chile, 2005.

CHERRYHOLMES, C. H. Um projeto Social para o Currículo: Perspectivas Pós-estruturais. In TADEU. T.T. **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

CORDIOLLI, M. **Diversidade e Pertinência na Construção Curricular**. in PARANÁ, SEED, SUEDE, Reformulação Curricular no Estado do Paraná – Um trabalho coletivo, CETEPAR, 2004

DEITOS, R. A. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional**. Cascavel: Edunioeste, 2000.

DUARTE, N. **Crítica ao Fetichismo da Individualidade**. SP: Autores Associados, 2004.

EAGLETON, T. **As Ilusões do Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

EAGLETON, T. **A Ideia de Cultura**. São Paulo: UNESP, 2005

ELZA, B. F. SANDRA, R. O. G.O. Ensino Médio Integrado à educação profissional: um projeto em construção nos Estados do Espírito Santo e Paraná. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino Médio Integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

EVANGELISTA, O.; MORAES, M.C.M.; SHIROMA, e TORRIGLIA, P.L. **Iluminismo às avessas: produção de conhecimento e política de formação de docentes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, L. H. **Os Mecanismos de controle e da organização Capitalista contemporânea na Gestão Escolar Pública Paranaense (1995 – 2002)**. Dissertação de Mestrado, Curitiba, 2006.

FERRETI, C. Mudanças em sistemas estaduais de ensino em face das reformas no Ensino Médio e no Ensino Técnico. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 70, abril/00

FIORI, J. L. **Os moedeiros falsos**, Petrópolis: Vozes, 1997.

FRIGOTTO, G. **Educação e Crise do Capitalismo Real**, São Paulo: Vozes, 1994.

GONÇALVES, M. D. de S. **Autonomia da escola e neoliberalismo: Estado e escola pública**. Tese de Doutorado. São Paulo: PUC/SP, 1994.

_____, A Presença do Banco Mundial e do Banco Interamericano no financiamento do ensino fundamental e médio na rede estadual de ensino do Paraná. In: **Educar em Revista**. Curitiba: Ed. UFPR, especial, 2003.

GUIRALDELLI JR., P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 2001.

GIROUX, H. O Pós-modernismo e o Discurso da Crítica Educacional. In TADEU, T.T.; **Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

GOUNET, T. **Fordismo e Toyotismo na civilização do automóvel**. São Paulo: Bomtempo, 1999.

GENTILI, P. (org). **Pedagogia da Exclusão: o neoliberalismo e a crise da escola pública**. Petrópolis: Vozes, 1995.

GRAMSCI, A. **Obras Escolhidas**. Martins Fontes, São Paulo.

_____. Cadernos do Cárcere, Vol 1, **Caderno 11 (1932 – 1933) Introdução ao estudo da filosofia**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1999.

_____. Cadernos do Cárcere, Vol 1, **Caderno 16 (1933 – 1934) Temas de cultura**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1999.

_____. Cadernos do Cárcere, Vol 1, Caderno 12 (1932) **Os intelectuais. O princípio Educativo. Apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1999.

_____. **Concepção Dialética da História**. Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, 1999.

HABERMAS, J. **A Crise de Legitimação no Capitalismo Tardio**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HARVEY. D. **Condição Pós Moderna**, São Paulo: Loyola, 2004.

HIDALGO, A. M. **Tendências contemporâneas da privatização do ensino público: o caso do Estado do Paraná**. Dissertação de Mestrado. São Paulo: PUC/SP, 1998.

HOBSBAWN, E. **A Era dos Extremos: O Breve Século XX 1914 -1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, O. **A Era do Globalismo**, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997 KOSIK, K. **A dialética do concreto**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal**. São Paulo: Cortez, 1997.

KUENZER, A. (org). **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. São Paulo: Cortez, 2000

_____. **Globalização e educação: novos desafios**. disponível em:

www.educacao.ufpr.br, acessado em dezembro de 2001.

_____. **Exclusão includente e inclusão excludente:** a nova forma objetiva de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: LOMBARDI, J.C.;

_____. Conhecimento e competência no trabalho e na Escola. **Boletim técnico do SENAI**. Rio de Janeiro, v. 28, n. 2, 2002.

_____. O Ensino Médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito, e o feito. In: **Revista Educação e Sociedade**. Ano XXI, abril, Campinas, Cedes, 2000.

_____. **Conhecimento e competência do trabalho e na escola**, in: blog de textos do Relendo clássicos postado em 2004 no site <http://www.ufrgs.br/tramse/classicos/2004/11>, acesso em 20 mar 2007.

LAURELL, A. C. Avançando em direção ao passado: a política social do neoliberalismo. In: **Estado e Políticas sociais no liberalismo** | Ana Cristina Laurell (org). São Paulo: Cortez, 1997.

LIMA, A. e VIRIATO, **As Políticas de Descentralização, Participação e Autonomia: Desestatizando a Educação Pública**. disponível no site: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor/pdf/revista61_artigo05.pdf>, acesso em 20 mar 2007.

LOCCO, L. A. Texto preliminar apresentado por ocasião do “Seminário educacional no Paraná de Reformulação Curricular Ensino Médio”, promovido pela SEED. NRE, Núcleos de Cascavel, Área Metropolitana, São José dos Pinhais e Lapa, realizado em 1997.

LOPES, A.C. **Política de Currículo: Recontextualização e hibridismo**. In Currículo sem fronteiras v.5, n.2 p 50-54, 2005

LOPES, **Políticas de currículo – propostas e práticas** in PARANÁ, SEED, SUEDE, Reformulação Curricular no Estado do Paraná – Um trabalho coletivo, CETEPAR, 2004
McLAREN, P. **Pós-modernismo, Pós-colonialismo e Pedagogia**. In TADEU. T.T. Teoria educacional crítica em tempos pós-modernos, Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

MANACORDA, M. A. **O Princípio Educativo em Gramsci**, Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

MARRACH, S. A. **Educação e Neoliberalismo**, in: Infância, Neoliberalismo e Educação, São Paulo, Cortez, 2000.

MARX, K. **O Capital – Crítica à Economia política**, Bertran do Brasil, 1995.

MARX, K., **O Capital, Crítica da Economia Política – o processo de produção do**

Capital Civilização Brasileira, Rio de Janeiro 1975.

MARX. K. ENGEL F. **Manifesto do partido comunista**, 1848, L&PM Pocket 2001.

MARX. K. ENGEL F **A Ideologia alemã**, Martins fontes são Paulo, 2002.

MARRACH, S. A. Educação e Neoliberalismo, in: **Infância, Neoliberalismo e Educação**, São Paulo, Cortez,2000.

MILIBAND, R. O **Estado Capitalista: Resposta a Nico Poulantzas**, *New Left Rewiel*, nº 59, 1970

MIRANDA, M. G. **Novo Paradigma de Conhecimento e Políticas Educacionais na América latina**. Fundação Carlos Chagas/ Caderno de Pesquisa n. 100, Cortez: São Paulo,1997

MEC/ CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Parecer nº CEB 15/98 de 01 de junho de 1998.

MORAES E. de **A origem e Transformações do Estado**, Rio de Janeiro: Imago, 1998.

MOREIRA, A. F. **Algumas Reflexões sobre a Escola e o Conhecimento Escolar** – in PARANÁ, SEED, SUED, Reformulação Curricular no Estado do Paraná – Um trabalho coletivo, CETEPAR, 2004

OFF, C. apud CARNOY, M. **Estado e Teoria Política**. Papirus, Campinas, SP: 1998

OFF, C., **Contradicciones en el estado de bienestar**, Madrid: Alianza, 1990.

OLIVEIRA, F. **Neoliberalismo à brasileira**. In: GENTILI, P.; SADER, E. Pós Neoliberalismo. São Paulo: Paz e Terra,1995.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão Democrática da Educação**, Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, R. **Empregabilidade e competência: conceitos novos sustentando velhos interesses**. in Trabalho e Educação, Belo Horizonte, n 5 , 1999.

OLIVEIRA, M. A. **Política de Treinamento de Professores de Matemática da Rede Estadual de Ensino no Paraná: A Matemática Contextualizada – CORD/SEED e o ajuste da escola ao mundo do trabalho capitalista. CAPITALISTA**. Artigo apresentado no 2º seminário Nacional Estado e Políticas Nacionais do Brasil, Cascavel, 2005. Disponível no site: [http://cac-
php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/MEDU37.pdf](http://cac.php.unioeste.br/projetos/gpps/midia/seminario2/trabalhos/educacao/MEDU37.pdf), acesso em 20 mar 2007.

PARANÁ, **Currículo Básico para a Escola Pública do Estado do Paraná**, SEED/SUED/ DEPG, Curitiba, 1990.

PARANÁ – SEED. **PROEM - Documento síntese**. (versão preliminar), Curitiba- PR, julho, 1996.

PARANÁ – SEED. **PROEM - Documento síntese**. (versão preliminar), Curitiba- PR, setembro 1996.

PARANÁ – SEED. **PROEM - Documento síntese**. (versão preliminar), Curitiba- PR, setembro 1997.

PARANÁ – SEED. **Plano de ação – gestão 1995-1998**: versão preliminar. Curitiba, PR, 1995.

PARANÁ – SEED. SEED. **PROEM - Projetos Integrantes do PROEM**. Curitiba: PR: fevereiro, 1996.

PARANÁ – SEED. DESG/PROEM. **Seminário currículo do ensino médio: *perspectivas da implantação***. Faxinal do Céu, PR: 1998. (textos-síntese).

PARANÁ – SEED. Joseph C. Fischer (consultor). **PROEM. Documento interno. Resumo das atividades e recomendações** - informe de consulta, 14/09 a 05/11/98. Curitiba, PR, 1998.

PARANÁ, SEED. **Currículo Básico para a Escola Pública do Paraná**, 1990.

PARANÁ, SEED, SUEDE, DEF. Construção de Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental: um processo de formação continuada, in Portal dia a dia educação no site http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portal/insitucional/def/def_diretrizes.php

PARANÁ, SEED, SUEDE, **Reformulação Curricular no Estado do Paraná – Um trabalho coletivo** – Yvelise Freitas de Souza Arco Verde, 2004

PARANÁ, SEED, DEM **Histórico da Construção Curricular do Ensino Médio do Estado do Paraná** – DEM, 2005.

PARANÁ, SEED, DEM **O Currículo do Ensino Médio do Paraná em Perspectiva** – DEM, 2005.

PARANÁ, SEED, DEM **A reforma do Ensino Médio**: uma análise crítica – DEM - 2005

PARANÁ, SEED, DEM **Identidade do Ensino Médio – versão 2004 e 2005**.

PARANÁ, SEED, SUEDE, Orientações curriculares, Semana Pedagógica, fevereiro de 2005.

PARANÁ, SEED, SUEDE. **Capacitação Descentralizada Curso de Diretrizes Pedagógicas e Administrativas para a Educação Básica**, julho de 2005.

PARANÁ, SEED, DEM **Identidade do Ensino Médio – versão 2006** – DEM

PARANÁ, SEED, SUED. **Estudos para Organização do Trabalho Pedagógico da Escola**, janeiro de 2006.

PARANÁ, SEED, **Roteiro de Trabalho para Professores do Ensino Médio – “conteúdos estruturantes”**

PARANÁ, SEED, DEM **Diretrizes para o Ensino Médio da Rede Pública Estadual - versão preliminar**, SEED / SUED, julho de 2006.

PARANÁ, SEED, DEM **Relatório da Gestão da Educação no Paraná (2003- 2006) – SEED/ SUED**, novembro, 2006.

PARANÁ, SEED, DEM **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa**, 2005.

PARANÁ, SEED, DEM, **Diretrizes Curriculares de Educação Física**, 2005.

PARO, V. **Educação para a Democracia: O elemento que falta na discussão da qualidade do ensino**. In Escritos sobre Educação. SP: Xamã ,2001

PETERS, M. **Pós-estruturalismo e filosofia da diferença**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

POULATNZAS, N. **O Estado, o poder e o socialismo**. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

PREAL. Boletim do PREAL nº 15, julho de 2003 (Série Políticas – Prestação de Contas em Educação nº1).

PRZEWORKSKY, A. **Estado e Economia no Capitalismo**. Rio de janeiro, Relume Dumará, 1995.

RAMOS, M. **O projeto unitário de Ensino Médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura in Ensino Médio, ciência, cultura e trabalho** MEC, SEMTEC Secretaria da Educação da Educação Média e Tecnológica. (Ogs) FRIGOTTO Gaudêncio, CIAVATTA, Brasília, 2004.

RECH, P. E. **Faxinal do Céu – Universidade do Professor**: a redução dos conceitos de educação e uma ameaça à sua forma pública e democrática. São Paulo: PUC,1999. (Dissertação de Mestrado).

SADER, E. GENTILI, P. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado Democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

SAVIANI, D. **Ensino Médio e profissional: as políticas do Estado Neoliberal** São Paulo, Cortez, 2000.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações**, São Paulo, Cortez: autores associados, 1991

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo; Cortez, 1984

SILVA, M. R. **Princípios Norteadores das Diretrizes e dos Parâmetros Curriculares Nacionais**: análise crítica in: in PARANÁ, SEED, SUED, Reformulação Curricular no Estado do Paraná – Um trabalho coletivo, CETEPAR, 2004

SILVA, M. R. **O Ensino Médio no contexto da Reforma curricular e do modelo de competências**. Artigo: Congresso Internacional dos Expoentes, Curitiba, 2002

Competências: a pedagogia do “novo ensino médio” Tese de doutorado, PUC, São Paulo, 2003

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: Uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SILVA, T.T. Teoria **Educacional Crítica em Tempos Pós-modernos**. Porto alegre: Artes Médicas, 1993.

SILVA, S. T. **PROEM: Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná: Uma Política de Ensino Adequada à Nova Forma de Acumulação Capitalista**. Curitiba, 1999. 212 p. Dissertação Mestrado em Educação), Universidade Federal do Paraná.

SHIROMA, E, MORAES, M. C. EVANGELISTA, Cooptação e a Repressão: capital e trabalho nas reformas educacionais latino-americanas. **Política Educacional, DP & A: Rio GT Trabalho e Educação** – número 09.

TAVARES, T. M. **Gestão Pública do Sistema de Ensino do Paraná (1995-2002)**. São Paulo: PUC, 2004 (tese de doutoramento).

ZIBAS, KRAWCZYK, BRUNSTAIN. **Relatório Do Caso De Paraná Pesquisa Acompanhamento e Avaliação Interativa da Implantação das Novas Políticas e Gestão do Ensino Médio**, 2003

ZIBAS, Dagmar. **(Re)significando a Reforma do Ensino Médio: o discurso oficial e os filtros institucionais**. Brasília: Plano, 2002.

ANEXO 1

CRONOGRAMA DA CAPACITAÇÃO – DEM – 2005

MÊS DE REALIZAÇÃO	NOME DO EVENTO	DATA DE REALIZAÇÃO	LOCAL DE REALIZAÇÃO
Fevereiro	Encontro Com Professores do Estado do Paraná	01/02/2005	Todos
Março	Reunião Técnica com Coordenadores do Ensino Médio dos NREs - (SUED)	07/03 A 11/03/05	Faxinal
Abril a Julho	Encontro Pedagógico Descentralizado - FOLHAS nos 32 NREs	05/04 a 01/07/05	32 NRE
Abril a Dezembro	Grupos de Estudos das disciplinas de tradição curricular do ensino médio	16/04 a 17/12/05	Nos estabelecimentos de ensino médio
Abril	Simpósio de Arte DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP	10/04 a 14/04/05	Faxinal
Abril	Simpósio Literatura DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP	17/04 a 21/04/05	Hotel
Abril	Simpósio de Física DEM/DEJA	24/04 a 28/04/05	Hotel
Maio	Encontro Ensino Médio – Discussões Curriculares	02/05 a 06/05/05	Hotel

Maio	Simpósio de História DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP	08/05 a 12/05/05	Faxinal
Maio	Simpósio de Química DEM/DEJA	15/05 a 19/05/05	Hotel
Maio a Junho	Simpósio de Língua Portuguesa DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP	30/05 a 02/06/05	Faxinal
Junho	Simpósio de Geografia DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP	05/06 a 09/06/05	Faxinal
Junho	Simpósio de Filosofia. DEM	12/06 a 16/06/05	Hotel
Junho	Simpósio de Sociologia DEM	19/06 a 23/06/05	Hotel
Junho	I Encontro – Livro Didático Público	23/06 a 24/06/05	Curitiba
Junho	Simpósio de Educação Física DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP	26/06 a 30/06/05	Faxinal
Junho	Encontro Ensino Médio Integrado (DEM eDEP)	26/06 a 30/06/05	Hotel
Julho	Reunião Técnica	04/07 a 07/07/05	Faxinal

	NRE/Equipe de Ensino (SUED responsável – DEM participante)		
Julho a Agosto	Simpósio de Matemática DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP	31/07 a 04/08/05	Faxinal
Agosto	Simpósio de Biologia DEM/DEJA	07/08 a 11/08/05	Faxinal
Agosto	Simpósio de L.E.M. DEM/DEF/DEJA/DEE/DEP	14/08 a 18/08/05	Faxinal
Agosto	II Encontro – Livro Didático Público	22/08 a 23/08/05	Curitiba
Setembro	Encontro Ensino Médio – Diretrizes Curriculares	14/09 a 15/09/05	Curitiba
Outubro	"Ler e Produzir" – Biblioteca do DEM	17/10 a 20/10/05	Faxinal
Outubro	III Encontro - Livro Didático Público	26/10 a 27/10/05	Curitiba
Novembro	Reunião Técnica com os Coordenadores do Ensino Médio no NRE	03/11 a 04/11/05	Curitiba
Novembro	Encontro dos Técnicos Pedagógicos do NRE e Técnicos Pedagógicos do DEM para validação do FOLHAS	30/11 a 02/12/05	Curitiba

ANEXO 2

CRONOGRAMA DE ALGUMAS AÇÕES DO DEM VOLTADAS À CONSTRUÇÃO CURRICULAR

DATA	EVENTO	Participantes
2 e 3 de outubro de 2003	“Ensino Médio e Licenciaturas: Relações (Im)pertinentes”, no Expotrade em Pinhais”	Encontro estadual com cerca de 1700 professores da rede
9 a 11 de novembro de 2004	2º encontro do Ensino Médio com suas relações (im)pertinentes: Diretrizes curriculares – grupos de trabalho interdisciplinares – por disciplinas com textos específicos / plenária nas salas por disciplinas	Encontro estadual com participação de cerca de 600 professores
03 e 04 de fevereiro de 2005	Orientações curriculares / semana pedagógica / encontro descentralizado nas escolas – reflexões do PPP e das DCEs	Professores da rede nas escolas
3 a 5 de maio de 2005	Simpósio do DEM – análise do contexto histórico da educação no neoliberalismo – teorias de currículo – conceito e concepções – discussão do documento Identidade do Ensino Médio – fundamentos teóricos e metodológicos das disciplinas e seus conteúdos estruturantes	Professores da rede inscritos com vagas limitadas

21 a 23 de julho de 2005	Curso de diretrizes pedagógicas e administrativas para a educação básica – semana descentralizada – discussão do PPP e das DCEs das disciplinas, níveis e modalidades	Professores da rede nas escolas
25 de agosto de 2005	Reunião técnica de Língua Portuguesa – Diretrizes Curriculares – fundamentar elaboração do documento final	Encontro interno – técnicos do DEM
1 e 2 de setembro 2005	Reunião técnica língua portuguesa e LEM – fundamentar elaboração do documento final das DCEs	Técnicos do DEM
11 de setembro de 2005	Reunião técnica – Diretrizes Curriculares – Elaborar o documento final das Diretrizes gerais e por disciplina	Técnicos do DEM
14 e 15 de setembro 2005	Encontro do Ensino Médio: diretrizes curriculares finais – aprofundar discussões a respeito das diretrizes do Ensino Médio e a finalização do texto de todas as disciplinas	Técnicos do DEM
30 de setembro de 2005	Reunião técnica de Sociologia	Técnicos do DEM
27 de setembro de 2005	Reunião técnica de filosofia – DCEs - fundamentar documento final	Técnicos do DEM
08 novembro 2005	Reunião técnica biologia – DCEs – fundamentar documento final	Técnicos do DEM

30 de novembro a 02 de dezembro	Encontro técnico pedagógico do DEM com os NREs – consolidação das comissões da validação do Folhas do NRE	Técnicos do DEM e dos NREs
25 de agosto de 2005	Reunião técnica de Língua Portuguesa – Diretrizes Curriculares – fundamentar elaboração do documento final	Encontro interno – técnicos do DEM
1 e 2 de setembro de 2005	Reunião técnica língua portuguesa e LEM – fundamentar elaboração do documento final das DCEs	Técnicos do DEM
11 de setembro de 2005	Reunião técnica – Diretrizes Curriculares – elaborar o documento final das Diretrizes gerais e por disciplina	Técnicos do DEM
14 e 15 de setembro de 2005	Encontro do Ensino Médio: diretrizes curriculares finais – aprofundar discussões a respeito das diretrizes do Ensino Médio e a finalização do texto de todas as disciplinas	Técnicos do DEM
30 de setembro de 2005	Reunião técnica de Sociologia	Técnicos do DEM
27 de setembro de 2005	Reunião técnica de filosofia – DCEs - fundamentar documento final	Técnicos do DEM
08 de novembro de 2005	Reunião técnica biologia – DCEs – fundamentar documento final	Técnicos do DEM

30 de novembro a 02 de dezembro	Encontro técnico pedagógico do DEM com os NREs – consolidação das comissões da validação do Folhas do NRE	Técnicos do DEM e dos NREs
Janeiro de 2006	Discussão interdepartamental das Diretrizes – encontros promovidos em função da retomada das DCEs por intervenção do Secretário da Educação “grupo de acompanhamento e discussão e sistematização”	Técnicos internos da SEED
6 a 8 de fevereiro de 2006	“Estudo para organização do trabalho pedagógico da Escola” - Semana pedagógica – Encontro descentralizado nas escolas – discussão das DCEs – (encontro que sucedeu discussão interdepartamental – diretrizes a serem discutidas na versão 2005.	Professores da rede nas escolas
24 de março de 2006	Encontro estadual de professores de filosofia e sociologia – participação dos professores das IES.	Professores de Filosofia e Sociologia
Julho de 2006	Encontro descentralizado nas escolas – semana pedagógica	Professores da rede
Período 31 de 07 a 27 de outubro - 2006	Programa de capacitação de profissionais da educação – SIMPÓSIO DISCIPLINAS - apresentação de Pôsteres – minicursos – sistematização e plenárias por grupos de disciplinas	Professores das escolas inscritos em cada encontro das suas disciplinas

ANEXO 3

FIGURA UTILIZADA NA DCE DE LÍNGUA PORTUGUESA DE 2005 PARA ILUSTRAR A IDEIA DE CURRÍCULO COMO DISCURSO “CHARGE DE R. F. OUTEAULT INTITULADA “O PEQUENO CARTEIRO”. ESTA CHARGE FOI ACHADA POR NÓS NO VOLUME TRÊS DO “MIL PLATÔS”, DE DELEUZE E GUATTARI.”

