



Pontifícia Universidade Católica do Paraná

MARISA SCHNECKENBERG

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEM COMO POLÍTICA  
EDUCACIONAL NO COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR

MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
PUC-PR

PUCPR  
CURITIBA  
1999

MARISA SCHNECKENBERG

MARISA SCHNECKENBERG



00254822

A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEM COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NO  
COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR

*Dissertação apresentada como requisito parcial à  
obtenção do grau de Mestre em Educação.  
Curso de Mestrado em Educação, Centro de Teologia e  
Ciências Humanas*

**MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

*Orientadora: Profa. Dra. Heloisa Lück*

PUC-PR

CURITIBA

1999

1999



ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.



Exame de Dissertação n.º 181

Aos vinte e dois dias do mês de junho de 1999, realizou-se a sessão pública de julgamento de dissertação de mestrado em educação, com o tema "A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEM COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NO COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR", apresentada por Marisa Schneckenberg, ano de ingresso 1997, para obtenção do grau de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof.ª Dr.ª <i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>
Prof.ª Dr.ª <i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>
Prof.ª Dr.ª <i>[Signature]</i>	<i>[Signature]</i>

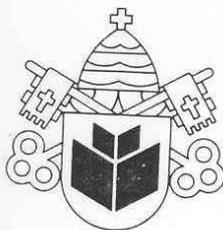
**A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEM COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NO COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Educação.  
 Curso de Mestrado em Educação, Centro de Teologia e Ciências Humanas.  
 Pontifícia Universidade Católica do Paraná.  
 Orientadora: Profa. Dra. Heloísa Lück

Conceito Final A

DIS 378  
 S358  
 1999  
 Ex. 2

*[Signature]*  
 Prof.ª Dr.ª **CURITIBA** Sabbag Zaínko  
 Diretora da Área de Educação  
 Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação  
 1999



Pontifícia Universidade Católica do Paraná  
Centro de Teologia e Ciências Humanas  
Área de Educação  
Mestrado em Educação

**ATA DA SESSÃO PÚBLICA DE EXAME DE DISSERTAÇÃO DO CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO, DA PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO PARANÁ.**

Exame de Dissertação n.º 161

Aos vinte e dois dias do mês de junho de um mil novecentos e noventa e nove, realizou-se a sessão pública de defesa de dissertação "A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEM COMO POLÍTICA EDUCACIONAL NO COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR", apresentada por **Marisa Schneckenberg**, ano de ingresso 1997 para obtenção do título de Mestre. A Banca Examinadora foi composta pelos seguintes professores:

MEMBROS DA BANCA	ASSINATURA
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Heloísa Lück	
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Katia Siqueira de Freitas	
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Amélia Sabbag Zainko	

De acordo com as normas regimentais a Banca Examinadora deliberou sobre os conceitos a serem atribuídos e que foram os seguintes:

Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Heloísa Lück	Conceito <u>A</u>
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Katia Siqueira de Freitas	Conceito <u>A</u>
Prof. <sup>a</sup> Dr. <sup>a</sup> Maria Amélia Sabbag Zainko	Conceito <u>A</u>
	<b>Conceito Final</b> <u>A</u>

Observações da Banca Examinadora:

*Recomenda-se a publicação do trabalho*

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia Sabbag Zainko**  
Diretora da Área de Educação  
Coordenadora do Curso de Mestrado em Educação

*Dedico este trabalho à escola pública.*

*“Trava-se uma luta difícil entre a escrita e a vida e, no entanto, escrever é não apenas procurar a vida, mas, ainda, completá-la, enriquecê-la e exaltá-la”.*

*Juliet*

## AGRADECIMENTOS

A meu pai, Walter Schneckenberg, exemplo de caráter, simplicidade, honestidade e responsabilidade, por compreender e apoiar minha formação acadêmica;

A minha mãe, Neomi Schneckenberg, exemplo de educação, por acreditar na minha capacidade, por compartilhar planos e sonhos, pelo apoio seguro e pelo cuidado todo em todos os momentos de minha vida;

A professora Dra. Heloisa Lück, pela disponibilidade, seriedade, competência e comprometida na orientação deste trabalho, e aos professores Dra. Estela Signorini de Brito e Dra. Maria Amélia Sebong Fainão pelas importantes contribuições desde a realização do Exame de Qualificação;

Ao professor Ramiro Wahrhaftig, dirigente sério e investigador que, como Secretário de Estado da Educação do Paraná, reconheceu a importância do estudo sobre a gestão da implantação de política de reforma educacional, possibilitando assim a realização deste trabalho;

Ao Khaleel Umar Mohamad El Taasa, homem especial e conquistador, por se fazer presente em meio a caminhos de luz e sombra, e por me mostrar os aspectos do amor, da vida ... e de suas surpresas;

A professora Ms. Lucília Esther Tramentim, exemplo em levar-me a concretizar este trabalho, por compartilhar comigo:

*Dedico este trabalho à escola pública, espaço que proporciona discussão, investigação, reflexão, descoberta, disciplina, conhecimento, conquista, mudança, ... vida.*

A Maria Elenei Maciel Elentério, exemplo de profissional da educação, minha amiga, minha irmã, por acreditar sempre que eu poderia enfrentar os desafios da caminhada, e por transmitir dia-a-dia, dinamismo, coragem, ... união;

## AGRADECIMENTOS

À meu pai, **Walter Schneckenberg**, exemplo de caráter, simplicidade, honestidade e responsabilidade, por compreender e apoiar minha formação acadêmica;

À minha mãe, **Noemi Schneckenberg**, exemplo de educadora, por acreditar na minha capacidade, por compartilhar planos e sonhos, pelo apoio seguro e pela cumplicidade em todos os momentos de minha vida;

À professora Dra. **Heloísa Lück**, pela disponibilidade, seriedade, coerência e competência na orientação deste trabalho, e aos professores Dra. **Katia Siqueira de Freitas** e Dra. **Maria Amélia Sabbag Zainko** pelas importantes contribuições desde a realização do Exame de Qualificação;

Ao professor **Ramiro Wahrhaftig**, dirigente sério e investigador que, como Secretário de Estado da Educação do Paraná, vislumbrou a importância do estudo sobre a gestão da implantação de política de reforma educacional, viabilizando assim a tessitura deste trabalho;

Ao **Khaled Omar Mohamad El Tassa**, homem especial e companheiro, por se fazer presente em meio a caminhos de luz e sombra, e por me mostrar os encantos do amor, da vida ... e de suas surpresas;

À professora Ms. **Lucília Esther Tramontim**, exemplo que levou-me a concretizar este trabalho, por compartilhar ideais e compreender o valor da conquista;

À **Maria Elganei Maciel Eleutério**, exemplo de profissional da educação, minha amiga, minha irmã, por acreditar sempre que eu poderia enfrentar os desafios da caminhada, e por transmitir dia-a-dia, dinamismo, coragem, ... emoção;

*À Ana Cláudia Urban, amiga dedicada, competente e forte, por fazer parte de minha vida e pelos tantos momentos de reflexão, revelados e compartilhados na prática cotidiana;*

*À Graça Ane Hauer Anfilo, por ser uma grande descoberta de amizade em minha vida, por surpreender e ensinar sempre, com suas decisões maduras, tranqüilas e coerentes;*

*À Zenilde Durli, parceira na pesquisa e no curso de Mestrado, pela solidariedade e amizade;*

*Aos meus tios Celso e Neusa, padrinhos carinhosos, pela acolhida imprescindível na realização deste trabalho;*

*À Prefeitura Municipal de Ponta Grossa, através da Secretaria Municipal de Educação, por acreditar e investir na execução da pesquisa;*

*Aos atores do cotidiano escolar, por acolherem os objetivos da investigação e permitirem a interpretação de suas práticas.*

## SUMÁRIO

Resumo.....	ix
Abstract.....	x
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>01</b>
<b>2. CAPÍTULO I - A POLÍTICA DE REFORMA EDUCACIONAL NO COTIDIANO ESCOLAR.....</b>	<b>10</b>
2.1. Políticas de Reforma Educacional.....	11
2.2. O Significado da Política Educacional como Expressão de Poder do Estado.....	15
2.3. A Mudança Planejada no Contexto Escolar.....	18
2.4. A Gestão Escolar na Implementação de Mudança.....	22
<b>3. CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ.....</b>	<b>29</b>
3.1. A Qualidade do Ensino Médio.....	30
3.2. A Situação do Ensino de Segundo Grau no Paraná antes do PROEM.....	32
3.3. O Ensino Médio frente aos Desafios da Contemporaneidade.....	33
3.4. Ações do Estado em relação à Reforma do Ensino Médio.....	35
3.5. A Atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID.....	43
3.6. O Ensino Médio na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação..... Nacional (Lei 9394/96)	48
3.7. O que é PROEM, seus Sub-programas e sua Coordenação.....	51

3.8. A Educação Profissional no Nível Pós-Médio.....	53
<b>4. CAPÍTULO III - A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEM NO COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR.....</b>	<b>58</b>
4.1. O Dia-a-Dia da Gestão Escolar.....	60
4.2. O Entrosamento da Proposta de Reforma na Gestão Escolar.....	61
4.3. A Participação da Gestão Escolar na Orientação da Reforma.....	70
4.4. Reação, Resistências e Metodologia de Gestão Escolar na Implementação do PROEM.....	74
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>81</b>
<b>6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>92</b>
<b>7. BIBLIOGRAFIA CONSULTADA.....</b>	<b>95</b>
<b>8. ANEXO.....</b>	<b>97</b>

## RESUMO

Entendendo gestão escolar como a prática pedagógica e social que inclui todas as ações desenvolvidas na escola, considerando a função política e social desta e seu envolvimento em determinado contexto histórico, este estudo focaliza o debate sobre o processo de implementação de política pública de reforma no ensino médio do Paraná, no cotidiano da gestão escolar. O texto expõe as relações entre o Estado, a definição de política pública de reforma educacional e a reação e metodologia adotada no cotidiano da gestão escolar na implementação das mudanças e no enfrentamento das resistências às mesmas, pelos atores que a compõem. Para tanto, e concebendo a gestão da escola pública como elemento mediador de conflitos, consensos e contradições, não apenas como aparelho reprodutor das relações sociais, mas como possibilidade de transformação destas relações, três momentos são considerados no tratamento de tais questões: problematização do significado da política de reforma educacional no âmbito escolar, seu planejamento e a atuação da gestão escolar na implementação da mudança; contextualização do ensino médio no Paraná e delimitação do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - PROEM e descrição da forma de implementação da política de reforma do ensino médio no cotidiano da gestão de escolas públicas de ensino médio da rede estadual de ensino de Ponta Grossa - PR. Sendo o cotidiano escolar espaço democrático de implementação das mudanças, o desafio da efetivação destas encontra-se na prática de cada ator que o compõe e da liderança, entendimento e compromisso do gestor escolar no seu desenvolvimento. Evidencia-se, no entanto, a partir do estudo realizado, que um plano de reforma educacional como o PROEM, prevê atitude de reflexão coletiva por parte dos atores do cotidiano escolar, especialmente do gestor escolar quando da implementação da reforma. Exige-se deste, conhecimentos e saberes específicos voltados aos procedimentos de tomada de decisão, gestão democrática e enfrentamento de resistências. Trata-se de considerar a necessidade de movimento proativo dos atores que compõem a gestão escolar quando se pretende inovações voltadas à transformação que a escola exige.

## ABSTRACT

Considering school administration as a social and pedagogical practice, which includes all the actions taken in the school, its social and political function and its involvement in a specific historical context, the present study focuses on the debate of the implementation process of the public political reform of the “ensino médio” in the state of Paraná. This study, presents the relations among the State, the definition of public political educational reform, the reaction and methodology adopted in everyday school administration in the implementation of changes and how the oppositions are coped with by those involved in the process. In order to do so, it is assumed that public school administration is a mediating element of conflict, consensus and contradictions. Public school administration is considered not only as a multiplier of social relations, but also as a possible way of modifying these relations. The relations mentioned above are analysed according to the following phases: understanding the meaning of the political educational reform in the school system, its planning and the role of the school administration in the implementation of changes, the contextualization of the “ensino médio” in the state of Paraná and the delimitation of the “Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná” - PROEM and the description of the various forms of implementation of the political reform in the state schools (ensino médio) of Ponta Grossa - Paraná. The school is a democratic place where changes can be implemented; therefore the challenge to implement such changes is in the hands of the school personnel, and in the leadership, judgement and involvement of the school director in the process. It could be noticed through this study that an educational reform plan such as the PROEM, requires collective reflection by the school personnel, specially by the school director, when the reform is implemented. The school director should have specific knowledge so that he can take decisions, act democratically and cope with oppositions. This study considers the need of proactive movement by the school personnel when innovation is required.

## INTRODUÇÃO

A discussão referente à gestão escolar encontra-se cada vez mais presente no contexto educacional, em decorrência da exigência de que os dirigentes e gestores educacionais enfrentem com competência técnica e política os desafios sociais emergentes, sejam eles de ordem pedagógica (parâmetros curriculares nacionais), econômica (globalização da economia, competitividade e exigências do mercado de trabalho), política (programas de descentralização da gestão educacional, inclusive financeira), metodológica operacional (novas tecnologias), e outros.

O processo de democratização da sociedade vem demonstrando que a descentralização de decisões e construção de autonomia das bases são fundamentais na representação da memória social. É nesse contexto que “grupos de interesse, políticos e educadores têm se mobilizado na discussão de temas relacionados à promoção da educação, considerando a melhor e maior oferta de oportunidades para todos e melhoria da qualidade de ensino” (LÜCK, 1997, p.01). Assim é que políticas públicas são definidas, implementadas, reformuladas ou desativadas, com base nas representações sociais que cada sociedade desenvolve sobre si própria.

As políticas educacionais permeiam os processos, não sendo consideradas propostas amplas e pré-estabelecidas às ações, pois uma coisa é o que se estabelece e outra o que se consegue realizar. É a partir de tais proposições iniciais que as políticas educacionais se reconstróem no cotidiano escolar. Evidencia-se assim um verdadeiro aprendizado da democracia, dado o caráter dinâmico, novo e desafiante que consiste em lidar com divergências, com interesses contraditórios e localizados no desenvolvimento das políticas educacionais, pois as boas decisões e os avanços não podem ser

determinados pelo que alguns grupos esperam para si, mas pelo que é melhor para todos em conjunto, a longo prazo.

Cabe à gestão escolar o enfrentamento de tais desafios no seu cotidiano. “Atuar como gestor no processo de implementação de políticas educacionais implica buscar habilidades diferenciadas de ação, bem como o estabelecimento de uma metodologia adequada” (LÜCK, 1997, p.01), no desenvolvimento das mudanças e no encaminhamento das resistências a estas. Torna-se necessário compreender a relação da gestão escolar com o estabelecimento das políticas educacionais, considerando que tais políticas se estabelecem, em última instância, no cotidiano da gestão escolar. A realidade educacional configura-se e transforma-se através de formas de gestão cotidiana. É um processo onde se estabelecem usos e tradições, que se condensam numa cultura pedagógica, a qual passa a fazer parte da realidade social e dos hábitos de um determinado grupo.

Pesquisar as questões referentes à gestão escolar, no processo de implementação de políticas educacionais, requer a observância da interpretação que os atores sociais - diretor, supervisor escolar, orientador educacional, professor, pais, alunos, membros da comunidade - fazem sobre os fatos ou propostas expostas.

Vale ressaltar que uma boa proposta faz-se necessária, porém não garante por si, o sucesso de sua implantação e implementação, já que enfrenta o impacto das resistências e das diferentes percepções por parte dos atores envolvidos, dependendo por isso, da habilidade dialógica do gestor escolar.

Propostas inovadoras, que gerem mudanças, só são implementadas mediante interseção da dimensão técnica, política e humana de seus atores, as quais passam ainda pelo convencimento da comunidade sobre a sua importância. É aí que se encontra o papel decisivo do gestor escolar quando, na vivência do dia-a-dia, realiza esforços no

convencimento do pessoal escolar sobre a qualidade e importância da proposta. Qualquer proposta inovadora referente a políticas educacionais somente terá êxito se o gestor e os membros internos da escola estiverem efetivamente envolvidos no processo, o que constitui em condição para o convencimento da comunidade externa.

Pode-se afirmar que o interior das unidades escolares constituem importante segmento político na implementação de políticas educacionais. De suas ações e entendimentos dependerá o êxito da implantação das propostas.

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná tem buscado empreender ações que visam a melhoria da qualidade do ensino público. Projetos como o PROEM - Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio, vêm sendo propostos envolvendo “mudanças pedagógicas e estruturais significativas para o alcance da equidade, eficiência e eficácia no Ensino Médio do Paraná” (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1996, p.01). Tal proposta pretende uma reforma no ensino médio, o que significa “priorizar a educação geral e fortalecê-la como base para a formação profissional específica ou para a continuidade dos estudos em nível superior ou Pós-Médio” (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1996, p.11). Trata-se, portanto, de uma inovação na educação média, que “visará o aprofundamento e consolidação das aprendizagens do ensino fundamental, proporcionando preparação básica para a cidadania e o mundo do trabalho, incluindo o desenvolvimento de autonomia intelectual, do pensamento crítico e da formação ética” (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1996, p.14).<sup>1</sup> Desta proposta emergem diferentes modos de implementação, considerando os diferentes atores envolvidos no processo.

---

<sup>1</sup> Toda a caracterização do PROEM será explicitada no segundo capítulo deste trabalho.

Assim sendo, pode-se afirmar que propostas inovadoras se fazem presentes no ensino médio paranaense, em vista do que torna-se relevante conhecer o seu processo de implementação, para o que é necessário descrever e analisar qual a metodologia utilizada pela gestão escolar, quais as ações desenvolvidas no cotidiano escolar e quais as influências recebidas no processo de implementação do PROEM como política educacional. Em conseqüência, pretende-se conhecer como se processa a implementação de experiências inovadoras na escola, com o objetivo de compreender os processos sociais e políticos das situações, os movimentos que ocorrem, seus significados, suas conseqüências, à luz da gestão escolar.

Enfim, o problema deste estudo consiste em conhecer, descrever e interpretar a reação da gestão da escola no seu cotidiano, diante da implantação de política de reforma educacional de origem centralizada, considerando todos os atores que compõem o contexto escolar.

Com este problema em foco, a investigação objetiva:

- Descrever de forma analítica e crítica, a reação dos atores do contexto escolar, diante do processo de implementação de política educacional no cotidiano da gestão escolar, com vistas a compreender sua dinâmica e a atuação interativa dos atores envolvidos;
- Caracterizar os princípios, valores e pontos de vista que regem a interlocução entre os diferentes atores do processo no âmbito escolar;
- Caracterizar os momentos e situações críticas e os caminhos apontados na implementação da reforma.

Cabe registrar que a intenção de pesquisar o cotidiano da gestão escolar surge da relação da autora com a escola pública, sua realidade, objetivos e expectativas num

cenário de gestão democrática. O estudo do processo de implementação de uma política de reforma educacional no cotidiano da gestão escolar é delimitado a partir do envolvimento e da participação num projeto de pesquisa junto à Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED-PR<sup>2</sup>. Tal projeto de pesquisa, tendo sido vislumbrado pelo então Secretário de Estado da Educação do Paraná, Ramiro Wahrhaftig, é tecido considerando uma postura dialética em relação ao espírito de gestão.

A pesquisa sobre a implantação e implementação de políticas educacionais: o caso da gestão do PROEM, objetiva descrever como ocorreu o planejamento, a implantação e a implementação de políticas educacionais em relação ao Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio, desenvolvendo ainda um registro histórico sobre a natureza do programa. O foco encontra-se na ação da gestão do sistema de ensino, ou seja, da Secretaria de Estado da Educação, na implantação e implementação de políticas educacionais, intencionando conhecer como diferentes segmentos da sociedade percebem os determinantes educacionais e interferem nesse, a partir de sua compreensão. São abordados no processo de delineamento, implantação e implementação de políticas públicas, fatos, informações, visões prospectivas, persuasão e negociações, considerando que “há, no processo, um entre-jogo a respeito do que é e o que deve ser, da visão do governo e da percepção de grupos de interesse. Nesse entre-jogo, entram em confluência a dimensão técnica e a dimensão política, de modo a construir, muitas vezes, não o melhor programa, mas o programa possível, dada a conjuntura de processos políticos, de ações de grupos de interesse e mesmo das condições estruturais, funcionais e materiais disponíveis” (LÜCK et al., 1999, p.07).

---

<sup>2</sup> Projeto de pesquisa intitulado A implantação e implementação de políticas educacionais: o caso da gestão do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - PROEM, desenvolvido em 1998 por Heloísa Lück, Marisa Schneckenberg e Zenilde Durli.

Assim, a implantação e implementação de políticas educacionais é caracterizada pela aceitação ou não de novas propostas e ainda pela ação reativa dos grupos sociais aos quais se destinam as mudanças. Com efeito, tal situação sugere que uma proposta de reforma educacional avança conforme o grupo social, ou a escola encontra-se preparada e interessada em mudar, e não no desejo do Governo em reformar.

Sendo o desenvolvimento de políticas, processo criativo e inovador, exige-se dos atores envolvidos, características criadoras e visionárias. Considerando a reação e a resistência dos grupos de interesse e da comunidade escolar, quanto ao delineamento da política, cabe incluir um embate entre “concepções proativas de um lado e concepções reativas de outro” (LÜCK et al., 1999, p.08). É do gestor e dos elementos que compõem a gestão de uma política de reforma educacional a responsabilidade e o compromisso com a promoção da melhoria significativa nos procedimentos de gestão educacional, pela constituição de princípios que fundamentam a gestão de políticas. Significa reconhecer que o planejamento e o desenvolvimento de políticas públicas expressam anseios e necessidades do grupo social como um todo e não de grupos específicos, com interesses situacionais e corporativistas.

É, entretanto, num amplo contexto de discussão e pesquisa acerca da gestão de política de reforma educacional, do ponto de vista do sistema de ensino, que se origina a investigação do cotidiano da gestão escolar, a partir do processo de implementação do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná. Assim sendo, a pesquisa intenciona não apenas descrever tal processo, mas identificar fundamentos de gestão no âmbito do cotidiano escolar, no que se refere a implementação de política pública de reforma educacional.

Evidencia-se assim, a importância deste estudo, considerando a necessidade de conhecer e interpretar, com todas as características dinâmicas, críticas e contraditórias, o processo de implementação de política de reforma educacional no ensino médio do Paraná ou seja, trata-se de conhecer como reagem os atores diante da perspectiva de mudança no cotidiano escolar, já que neste encontra-se o desafio da sua operacionalização. O êxito da reforma liga-se diretamente ao entendimento que os atores do cotidiano escolar fizerem de seus objetivos e sua metodologia.

### **Questões Metodológicas**

Estudar as implicações de políticas educacionais no cotidiano da gestão escolar exige a prática da pesquisa interpretativa, “diferentemente da pesquisa explicativa que exige distanciamento e estranhamento” (PAIVA, 1997, p.02). O processo de compreensão das ações do dia-a-dia escolar torna-se importante, pois seu questionamento crítico encaminha muitas vezes as questões de investigação. Trata-se portanto, de uma proposta de estudo da prática de gestão expressa pela atuação de seus atores no acontecer cotidiano, à luz da implantação de política de reforma educacional.

Adota-se a abordagem qualitativa de pesquisa, defendendo uma visão sistêmica dos fenômenos, levando em conta, portanto, todos os componentes da situação problematizada em suas interações e influências recíprocas, à luz do problema de investigação proposto.

Explora-se a prática de pesquisa etnográfica, na qual as observações realizadas incluem a interpretação dos movimentos dos atores envolvidos nas práticas de implementação da política educacional de reforma do ensino médio.

O objeto de estudo do cotidiano escolar constitui-se na busca de conhecimento das formas em que os sujeitos individuais e coletivos no interior da escola experimentam, reproduzem, conhecem e reagem a inovações e transformam a realidade escolar e ainda, na identificação dos significados que os atores envolvidos nas práticas de implementação de políticas educacionais atribuem a estas práticas.

Nesta perspectiva, estuda-se como os atores envolvidos no processo de implementação de política de reforma educacional, ou seja, diretores, coordenadores, professores, alunos e pais compreendem a implantação da reforma e suas implicações no dia-a-dia da escola. Procurar-se-á desvendar como os atores no seu cotidiano entendem e reagem à estas propostas.

Para tanto, e na intenção de realizar a coleta dos dados sobre a implementação do PROEM, no cotidiano da gestão escolar, iniciou-se o trabalho de campo em abril de 1998, encerrando-se em março de 1999. Neste período, foram realizadas entrevistas, bem como a coleta de informações e documentos junto à Secretaria de Estado da Educação, ao Núcleo Regional de Educação e à própria escola. Participaram da pesquisa, oito, de um universo de quinze escolas públicas de ensino médio de Ponta Grossa-PR, escolhidas conforme adesão ao PROEM desde 1997. Foram realizadas vinte e cinco entrevistas, sendo uma com a coordenação do PROEM na Secretaria de Estado da Educação, sete com gestores escolares, duas com supervisores escolares, duas com coordenadores de curso profissionalizante, quatro com professores, quatro com alunos e três com representantes da Associação de Pais e Mestres. Ouviram-se ainda a chefia do Núcleo Regional de Educação e a sua coordenadora de ensino médio.

As entrevistas foram individuais, gravadas e posteriormente transcritas, organizadas e protocoladas conforme a data em que foram realizadas. Utilizou-se um

roteiro, o qual apontava, entre outros aspectos, a forma de envolvimento dos atores nas diferentes fases do PROEM, a evolução do processo, os avanços e os impasses, as compreensões e entendimentos desenvolvidos pela gestão escolar na superação dos obstáculos (anexo I), na intenção de estabelecer a direção da entrevista e ainda com o propósito de observar os múltiplos aspectos presentes no discurso dos entrevistados. Assim, a entrevistadora partia para a entrevista, atenta à variedade de informações e entendimentos que o entrevistado apresentava, considerando as questões de seu interesse.

Durante a entrevista, procurou-se estabelecer uma relação de empatia com o entrevistado, apresentando de forma simples, a natureza e os objetivos da investigação, sendo que todos os atores abordados colaboraram com seus depoimentos.

Tratando-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, o resultado das análises efetuadas é exposto, a partir dos dados obtidos, intencionando proporcionar ao leitor, suas próprias generalizações. No entanto, “não se trata, obviamente, de reivindicar para o autor uma pretensa neutralidade que se sabe impossível de ser alcançada. Por mais descritivo que o relatório de pesquisa possa se apresentar, ele não deixa nunca de ser também interpretativo” (PARO, 1995, p.27). Neste, cabe apreender os relacionamentos internos do cotidiano escolar, num contexto de reforma educacional, a partir de sua relação com o mundo social do qual faz parte.

## CAPÍTULO I - A POLÍTICA DE REFORMA EDUCACIONAL NO COTIDIANO ESCOLAR

A política educacional faz parte de um amplo projeto social, de uma totalidade, devendo ser pensada sempre numa íntima e dialética articulação com o planejamento mais global que uma sociedade constrói como seu projeto e que se realiza por meio da ação do Estado. Os indivíduos, ao mesmo tempo em que fazem parte mais intimamente de um segmento dado à sua atividade profissional específica, participam de muitos outros setores, principalmente na condição de usuários dos mesmos. Entretanto, “um setor ou uma política pública para um setor, constitui-se a partir de uma questão que se torna socialmente problematizada” (AZEVEDO, 1997, p.61) ou seja, as políticas são fruto da ação humana, do enfrentamento de desafios no dia-a-dia e das necessidades cotidianas.

Nesse sentido, pode-se afirmar que se trata de um caminho de mão dupla, ou seja, a iniciativa de elaboração de política de reforma educacional influencia intencionalmente o cotidiano escolar, assim como este não apenas influencia como determina a sua formulação. Assim sendo, demonstra-se a seguir a articulação entre política pública de reforma educacional e o cotidiano escolar. Para tanto, faz-se uma busca no referencial sobre a temática, procurando esclarecer suas intenções, sua origem, seus processos e conflitos no cotidiano da gestão escolar.

Cabe rever o que se entende por política educacional, sua origem e conseqüências no cotidiano da escola pública, assim como a relação desta com processos de participação na gestão escolar e com procedimentos de tomada de decisão, considerando que é sempre no interior da unidade escolar que se efetiva o compromisso com a implantação das

mudanças previstas, dependendo portanto, do entendimento e comprometimento dos atores envolvidos, a condução qualitativa dos objetivos e das intenções da reforma.

### **Políticas de Reforma Educacional**

As políticas públicas são formuladas a partir de diferentes dimensões, conforme AZEVEDO,

- dimensão cognitiva: relaciona as propostas inovadoras não só com o conhecimento técnico científico, mas também com as representações sociais dos “fazedores da política”(1997, p.66). É a leitura específica a respeito da realidade social feita pelos dirigentes de determinado setor em determinado momento;
- dimensão instrumental: busca medidas para atacar as causas dos problemas, apresenta característica metodológica. Faz a articulação entre os dados técnicos e os valores políticos;
- dimensão normativa: apresenta a relação entre as políticas, os valores e as práticas culturais e sociais prevalecentes. Articula as políticas ao projeto mais global em curso na sociedade, garantindo que, nas soluções concebidas para os problemas, sejam respeitados e preservados os valores demonstrados nas relações sociais, as quais fazem-se presente nas práticas cotidianas dos indivíduos e dos grupos.

Observa-se que se trata de processos onde a educação, as políticas e as reformas são aventadas como elemento fundamental na elaboração das propostas de mudança e inovação. São valorizadas as capacidades de participação ativa dos indivíduos no processo de desenvolvimento de políticas educacionais. Assim, num contexto histórico em

que se exige mudança, a educação está na ordem do dia, com o desafio de discutir, avaliar e viabilizar a implantação de políticas de reforma.

As reformas educacionais indicam, em primeiro lugar, os projetos políticos, econômicos e culturais de um determinado grupo social. Representam uma desestabilização no funcionamento normal do sistema. O seu estudo consiste “num meio valioso de conhecimento acerca da realidade do sistema educacional como tal, na medida em que nelas fica manifesto o comportamento da totalidade daquele sistema e de seus componentes diante dos programas que se tenta implantar” (SACRISTÁN, 1996, p.51).

Quando se tem reformas, tem-se a implantação de inovações. Tal situação altera o ânimo dos atores, fazendo surgir portanto “contradições, tensões, conflitos de interesse, apatia, descrédito, negativismo, percepção limitada em relação à problemática como um todo” (LÜCK, 1997, p.01). Surgem interesses pessoais, corporativistas, situacionais, locais e imediatistas, que se traduzem em resistência à mudança. “Reformar evoca movimento, e isso encontra ressonância na opinião pública e nos professores, ...” (SACRISTÁN, 1996, p.52).

As resistências aparecem de várias formas. Algumas são mais agressivas, quando tentam submeter o responsável pelas novas medidas a um verdadeiro processo de desmoralização, na esperança de fazê-lo cair. Outras, demonstram insegurança em relação ao inédito. “A expectativa do novo aguça o preciosismo” (BRITTO, 1991, p.61). Tal postura causa muitos danos irreparáveis na medida que impede ou prorroga a adoção da prática das mudanças. Evidenciam-se ainda resistências que podem ser consideradas conformistas, quando indivíduos ou grupos aderem ou são guindados à abstenção, mesmo que esta resguarde sempre um posição política.

O fato é que as resistências possuem alto teor de expansão. Elas se multiplicam e se estabelecem muitas vezes como se as inovações não trouxessem contribuições a determinado contexto educacional. Daí decorre a necessidade de que o planejamento das reformas parta de diagnósticos precisos da realidade e que adequem meios para o alcance de seus objetivos.

Assim sendo, percebe-se o significativo papel desempenhado pela gestão escolar no processo de implementação de políticas educacionais, em vista do que é importante levantar, descrever e analisar como ocorre o desenvolvimento da experiência de inovação no cotidiano escolar, considerando a necessidade de uma visão estratégica do processo de gestão democrática e ainda a possibilidade de contribuição na construção da teoria sobre gestão, visto que, muitas vezes, o gestor, ao se defrontar com situações de confronto, resistências, apatia e reatividade por parte dos atores, busca soluções sem, no entanto, debruçar-se sobre o processo político, de modo que possa construir conhecimento. Resulta desta situação a ausência de literatura descrita, sendo que “cada gestor é obrigado a desenvolver ações apenas a partir de sua própria intuição e formação administrativa” (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1998, p.02).

Nesta perspectiva, desafios são enfrentados pelo dirigente neste processo. Há necessidade de promoção dos vários segmentos da sociedade na configuração das políticas educacionais e sua implementação, em nome dos princípios democráticos de gestão. Espera-se o comprometimento dos atores envolvidos no processo, para que a chamada democratização tenha sentido, ou seja, “para que a autonomia e a profundidade democratizadora, com a chamada à participação, tenham sentido, todos os agentes que participam da comunidade educacional devem ter algo com que comprometer-se, que possam sentir como próprio” (SACRISTÁN, 1996, p.71). É a participação que gera

compromisso e vice versa. Trata-se ainda de lidar com divergências, com interesses contraditórios e localizados, porém procurando adquirir uma visão ampla, estratégica, do todo e de orientação futura.

Propostas de inovação ou reforma educacional encontram-se permeadas no cotidiano da gestão escolar, contudo, muitos embates são ainda observados e vivenciados, considerando a pluralidade de propostas, a forma como são elaboradas, discutidas, divulgadas, o entendimento e envolvimento dos profissionais que atuam no interior da unidade escolar, principalmente de seu dirigente, dos professores, alunos, dos atores externos, dos formadores de opinião e outros. O estudo desta realidade pode gerar conhecimento sobre os processos de mudança. Enfim, a qualidade das práticas escolares em todos os níveis deverá tornar-se fator definidor das decisões estratégicas para as políticas do setor educacional. Do contrário, “corre-se o risco de continuar fazendo mais do mesmo que se tem feito precariamente ou não nas últimas décadas” (SILVA, 1992, p.356).

A política educacional atua sobre a educação, mas não tem o domínio sobre ela, pois a educação como prática social ultrapassa a escola e conseqüentemente atua e interfere nesta, já que sua implementação dependerá das relações estabelecidas no cotidiano escolar. A política educacional é capaz de projetar, de pensar e definir a formação das pessoas que a sociedade necessita. Seus objetivos é que definirão a sociedade que se está buscando e o ser humano que a compõe. A política educacional canaliza a educação para determinados fins específicos ou seja, “... a política educacional é carregada de intenções, e são justamente as intenções o que há de comum em todos os tipos de política educacional. Aprendendo a ler as intenções de uma política educacional,

você se torna capaz de perceber que tipo de gente a sociedade está querendo, qual o projeto de ser humano que nela predomina” (MARTINS, 1993, p.10).

Assim sendo, a política educacional é muito mais que um conjunto de metas e planos setoriais ou de programas de Governo, pois faz-se presente e atua na subjetividade humana, na maioria, na visão de cada um sobre o mundo, a sociedade, a escola. Não basta, no entanto, quando da definição de políticas educacionais, evidenciar apenas a sua ação sobre o processo de organização do trabalho, ou em delimitar a forma que os atores vão adquirir o conhecimento necessário para a sua implementação, considerando que “pensar em política educacional é também pensar nos seres humanos de hoje e do futuro, enfocando principalmente os aspectos social, cívico e individual” (MARTINS, 1993, p.12).

### **O Significado da Política Educacional como Expressão de Poder do Estado**

A educação, considerando todo o seu processo de desenvolvimento, acompanhado das mudanças sociais já explicitadas anteriormente, apresenta características complexas voltadas à aprendizagem dos alunos, à formação dos professores, aos métodos pedagógicos que exigem a formulação de objetivos e uma certa direção para atingi-los. Estes aspectos devem contribuir significativamente para a definição de uma política educacional. Esta se processa onde houver intenções de, gradativamente, contribuir na formação do jovem pensado pelo grupo social que a representa ou seja, toda política educacional é estabelecida e conduzida por meio de um exercício prático de poder.

Tradicionalmente, o poder é representado pelo Estado, entendido como órgão supremo da sociedade e que portanto deve ser governado por sábios, por um pequeno

grupo portador de habilidades específicas para administrar. Nesse entendimento, a política educacional, além de ser formulada por um grupo restrito, ainda objetiva a formação de determinado grupo portador também de habilidades superiores, o qual na seqüência definirá os destinos desta mesma política educacional.

Como a política educacional tem sempre relação com a estrutura de poder, influencia e será influenciada por forças de ação política. Ela será originada tanto num amplo processo participativo, onde todos os atores envolvidos com a tarefa pedagógica (gestor, supervisor escolar, orientador educacional, coordenador pedagógico, professor, aluno, pais, comunidade) debatem e opinam sobre como ela é, como deveria ser e a que fim deverá atender, como poderá também originar-se da imposição de um pequeno grupo que exerce o poder sobre a coletividade.

No caso da imposição, a gestão da política educacional apresentará certamente um perfil antidemocrático, já que guarda para si o monopólio para a decisão dos rumos da educação. A centralização subordina-se a uma orientação não flexível e não sofre mutações conforme a dinâmica da realidade. Tal contexto impõe-se apenas pela dimensão da racionalidade e "... é a racionalidade o fenômeno que respalda o fato de comumente apenas um círculo restrito de pessoas, uma elite, poder definir a política educacional..." (MARTINS, 1993, p.21).

A competência dos detentores do poder justifica a falta de participação daqueles que atuam no processo escolar. Nesse entendimento o Estado, comportando o saber de seus técnicos, é a instância única e legítima capaz de tomar decisões coerentes, acertadas e justas já que a discussão com a maioria, nesse entendimento, certamente gera desconforto e conflitos de interesse.

A ausência de participação dos atores envolvidos na definição da política educacional e na sua gestão é justificada normalmente pelo despreparo destes para uma vivência democrática. Afirma-se ainda que os processos democráticos, se efetivados no âmbito escolar, são vagarosos e ineficazes devido também ao despreparo de seus atores. Enfim, esta política estimula a ausência de crítica e da dimensão criativa no âmbito escolar já que não há participação na sua definição.

Sabe-se realmente que o processo democrático é lento, é construção coletiva, que conta com a história e a opinião de cada ator envolvido e isso certamente quando pretende resultar em compromisso e esforço coletivo, exige tempo.

Já a estrutura de poder que considera a participação no processo de decisão sobre a política educacional a ser adotada, pressupõe uma reorientação do exercício do poder: o reconhecimento da descentralização de forças políticas e da autonomia da gestão escolar. A escola torna-se assim muito mais representante da sociedade, de seus interesses e necessidades do que em agente do Estado.

A definição de uma política educacional democrática garante a participação, o controle e o compromisso por parte da gestão escolar em seus processos. As principais decisões são tomadas em reuniões e a comunidade escolar envolve-se na gestão colegiada e conseqüentemente tem poder decisório sobre os rumos de sua política educacional. O gestor escolar terá uma postura democrática e mediadora entre a instituição, a comunidade na qual ela está inserida e o Estado.

## A Mudança Planejada no Contexto Escolar

Mudar programas e práticas educativas tem sido a grande preocupação de dirigentes políticos, os quais freqüentemente exercem influência direta ou muitas vezes uma discreta pressão sobre a maneira de conduzir a vida e o trabalho na escola.

Sabe-se que as reformas na estrutura educacional nem sempre são suficientes para responder às exigências do contexto social. No ensino médio, por exemplo, as práticas permanecem muito mais tradicionais, com um ensino predominantemente coletivo com base excessivamente verbal sem uma preocupação maior com os desafios da contemporaneidade.

Na verdade, a mudança pretendida no âmbito educacional apela ainda às condições coletivas da criatividade nas escolas, em vista do que a reforma se efetiva conforme entendimento e comprometimento dos atores por ela envolvidos, pois cabe à estes a implementação da mudança. Nesse contexto, surge, muitas vezes, a impotência dos responsáveis pela reforma, quando observam na prática o seu descumprimento. Diante disso, vê-se que “as práticas pedagógicas dos profissionais, as suas crenças e representações, as suas atitudes face aos alunos e as aprendizagens escapam à lógica do decreto” (HUTMACHER, 1992, p.53). Remetendo novamente ao contexto do ensino médio por exemplo, os professores caracterizam-se muito mais como especialistas de uma disciplina do que como profissionais do ensino. Existe a preocupação com o ensino, mas os professores investem e identificam-se muito mais como representantes de uma determinada disciplina, em conseqüência de uma proposta curricular fragmentada e desvinculada dos interesses sociais e ainda da ausência de uma reflexão destes profissionais sobre tal problemática.

Pode-se, no entanto, afirmar que uma política de reforma educacional é legítima quando conta com o envolvimento e a participação dos atores que atuam nas escolas pois, "... a renovação das práticas não se decreta, a reflexão centra-se no lugar e no papel dos profissionais e dos alunos nas escolas e, de modo mais geral, na relação entre as partes e o todo, entre os actores e o sistema" (HUTMACHER, 1992, p.54).

O contexto educacional exige o entendimento sobre as questões relativas à eficiência e a eficácia dos procedimentos de tomada de decisão no interior da escola. Considerando que a opção por determinadas decisões partem de um processo mais amplo de planejamento que envolva desde o diagnóstico da situação real até a execução e avaliação desta, evidencia-se a relevância de processos de participação na discussão e implantação das mudanças.

Acredita-se que o processo de tomada de decisão no interior da escola, referente principalmente à opção por reforma, mudança e inovação em sua prática, não pode estar desvinculado da proposta de ação colegiada, democrática e integrada, as quais prevêm que a decisão a ser executada será decidida a partir da participação dos envolvidos no processo de planejamento, pois apenas assim poderá haver um verdadeiro compromisso de todos no seu desenvolvimento. A participação de todos ou de sua representação na elaboração da proposta, compromete o envolvimento destes no desenvolvimento e avaliação do programa.

A gestão escolar que pretende considerar procedimentos participativos no processo de tomada de decisão reconsidera suas funções, sua autonomia e inclui todos os atores como reais participantes na organização do cotidiano.

Descrever o momento da implementação da reforma no cotidiano da gestão escolar implica reconhecer que esta pode representar tanto uma simples reprodução de

objetivos previstos em determinado programa, como também estabelecer um processo de transformação mais amplo, consciente e comprometido com as necessidades de mudança. Cabe considerar que uma mudança será para melhor ou não conforme o esforço ou a visão de cada um, ou seja, se não houver engajamento nas bases, na escola, para que os objetivos de mudança de efetivem, provavelmente esta tenderá ao fracasso.

A mudança planejada e decidida a partir de um processo de tomada de decisão democrático, conforme descrito anteriormente, é vista como um processo e não como um evento episódico. São previstos ainda vários anos para a efetivação integral de uma mudança. Segundo GLATTER, este processo normalmente é dividido em três fases:

- Iniciação: momento de introdução de novas idéias, busca de seu planejamento e apoio institucional. É a fase do convencimento sobre as razões da reforma e a conquista de parcerias visando sua implantação;
- Implementação: momento de operacionalização, de execução do planejamento;
- Institucionalização: caracteriza-se pela estabilização das mudanças, momento de transformá-las em normas e rotinas para que se integrem ao cotidiano escolar (1992, p.146).

Obviamente tal classificação não ocorre regularmente ou linearmente, no entanto, torna-se importante para a compreensão do processo de mudança e de seus requisitos.

A inovação, entendida como uma planificação deliberada, evidencia-se principalmente no momento da implementação. No entanto, observa-se muitas vezes um hiato entre esta e a fase da planificação considerando toda a diversidade característica das relações escolares e destas com o Estado como propositor de reformas. Ocorre, na fase de implantação da reforma, e não se pode negar, a coerção do Estado ou do gestor, baseada na autoridade, no poder da hierarquia. Tal procedimento no entanto, provoca

alheamento e descompromisso nos atores envolvidos. Outro caminho persuasivo trata da negociação e manipulação baseado principalmente nos apelos emocionais e interesses pessoais. A persuasão racional e o argumento lógico surgem, enfim, para compreender a mudança e a inovação na gestão escolar.

A gestão pode ser entendida como ação facilitadora na estruturação, definição e implementação dos objetivos. Entende-se a necessidade de escolas bem dirigidas e organizadas, orientadas por uma gestão decisiva na busca da eficácia escolar pois “os professores defendem uma atitude aberta e participativa, mas pretendem que a direção defina orientações claras” (GLATTER, 1992, p.147). Vê-se, no entanto, que o desafio encontra-se na combinação de uma liderança forte com um processo participativo de tomada de decisão.

Identifica-se assim a relação da função da gestão na eficácia escolar e na mudança e inovação pois, “a gestão relaciona-se com a atividade de impulsionar uma organização, o que cria grande identidade entre as teorias da gestão e as teorias da inovação” (GLATTER, 1992, p.148).

Conhecer os fatores relacionados à eficácia escolar não significa automaticamente introduzi-los na escola. Outros fatores surgem no processo bem sucedido de introdução de mudanças planejadas quais sejam,

grande sensibilidade da direção em relação aos processos de aperfeiçoamento, nomeadamente em relação à gestão da inovação; sistema de valores orientado em termos de objetivos educacionais, sociais e comunitários; interação e comunicação intensivas entre indivíduos e grupos, factor essencial aos processos de mudança bem sucedidos; planificação e ação colaborativa entre actores internos e externos à organização escolar (GLATTER, 1992, p.148).

Torna-se necessário compreender a dinâmica que permeia os processos de mudança, pois no início, normalmente, é acompanhada de incertezas e ansiedade e seu desenvolvimento exige da gestão escolar, novas competências, valores, significados.

### **A Gestão Escolar na Implementação de Mudança**

A tendência no modelo de gestão escolar democrática vem orientando os dirigentes educacionais no que se refere a qualidade da aprendizagem dos alunos de modo que conheçam a sua realidade, a si mesmos e as condições de enfrentamento dos desafios do dia-a-dia, tarefa esta que exige o envolvimento de todo grupo social no sentido de unir esforços para a efetivação dos objetivos apontados. Assim sendo, é possível depreender que a “gestão já pressupõe, em si, a idéia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas em conjunto” (LÜCK et al., 1998, p.15).

Participar significa atuar conscientemente em determinado contexto, neste caso, de reforma educacional, observando e comprometendo-se com o poder de influência na determinação das ações, na sua implementação e avaliação pois “... toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o independentemente da sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade” (LÜCK et al., 1998, p.17). Nesse sentido, torna-se evidente que uma dada situação, uma realidade não é transformada apenas por sua determinação a partir de leis, decretos ou programas. É importante e necessário que a gestão escolar promova um clima propício à participação das pessoas, dos professores, dos alunos, dos pais e dos demais membros da comunidade, no processo de implementação de uma reforma educacional. Cabe considerar a

experiência de cada membro da comunidade escolar, seus conhecimentos específicos, suas necessidades e anseios no que se refere ao desenvolvimento da instituição escolar e dos seus próprios interesses, é um espaço onde cada um sente que faz parte do grupo.

A participação da gestão escolar no processo de implementação das mudanças pode ser influenciado por diferentes teorias de gestão organizacional. Conforme LÜCK et al., “**A teoria administrativa ou modelo cognitivo** propõe que a participação aumenta a produtividade ao disponibilizar, para a tomada de decisão, estratégias e informações mais qualificadas, provenientes de áreas e níveis organizacionais diferentes. **A teoria das relações humanas ou modelo afetivo**, ... estabelece que os ganhos de produtividade são o resultado da melhoria da satisfação das pessoas e da sua motivação” (1998, p.20). Ambas as teorias, de base psicológica, consideram a importância da satisfação do pessoal escolar no que tange à produtividade do seu trabalho ou seja, quando todos os membros do cotidiano escolar compartilham com o processo de tomada de decisão sobre os rumos da ação escolar, sentem suas necessidades psicológicas preenchidas e passam a atuar como atores e colaboradores deste cotidiano repleto de desafios e exigências de mudança, o que resulta em maior responsabilidade na avaliação dos resultados. Entende-se, no entanto, que “... a qualidade pedagógica se torna o código de ética que inspira cada um dos professores” (LÜCK et al., 1998, p.22).

Ainda no que refere-se aos modelos de gestão que influenciam o papel da gestão na implementação das mudanças no cotidiano escolar, são apontados por LÜCK et al.:

**O modelo de democracia clássica** [o qual considera que] o valor da participação não está diretamente relacionado à produção ou à satisfação do funcionário, mas à institucionalização e preservação da ação e dos direitos democráticos na sociedade como um todo. **O modelo de consciência política** percebe a participação no ambiente de trabalho como uma forma de desenvolver a consciência de classe em favor da luta pelo socialismo, [e busca estabelecer] espaços de participação como manifestação da vontade de grupos ou classe social (1998, p.23).

Tais modelos contrastam com a perspectiva psicológica de gestão quando consideram menos a satisfação das pessoas e mais a garantia dos direitos civis e a manifestação de grupos ou classe social. A gestão escolar que pretende desenvolver um perfil de gestão democrática na escola<sup>3</sup>, apoia suas ações tanto no estabelecimento das prioridades do âmbito escolar, nos interesses e necessidades de seus alunos como também na promoção de um clima escolar motivador. Entretanto, cabe considerar "... que a motivação, o ânimo e a satisfação não são responsabilidades exclusivas dos gestores. Os professores e os diretores trabalham juntos para melhorarem a qualidade do ambiente, criando as condições necessárias para o ensino e a aprendizagem mais eficaz, e identificando e modificando os aspectos do processo do trabalho, considerados adversários da qualidade do desempenho" (LITTLE, citado por LÜCK et al., 1998, p.26).

Neste sentido, cabe considerar o papel do indivíduo, do gestor, do professor, do supervisor escolar, do orientador educacional e do aluno, na condução da reforma pretendida no contexto escolar, pois "são os actores no interior de um sistema que fazem da organização aquilo que ela é. Por isso, é importante compreender a percepção que estes têm da sua atmosfera de trabalho, a fim de se conhecerem os aspectos que influenciam o seu rendimento" (BRUNET, 1992, p.125).

O clima escolar centra-se principalmente na percepção dos atributos organizacionais, ou seja:

- a) diferenciam uma dada organização, podendo considerar-se que cada escola é susceptível de possuir uma personalidade própria, um clima específico; b) resultam dos comportamentos e das políticas dos membros da organização, especialmente da direção, uma vez que o clima é causado pelas variáveis físicas (estrutura) e humanas (processo); c) são percebidas pelos membros da organização; d) servem de referência para interpretar uma situação, pois os indivíduos respondem

---

<sup>3</sup> Entende-se gestão democrática como partilha do poder e participação no processo de tomada de decisão que diz respeito aos objetivos da escola e às formas de alcançá-los.

às solicitações do meio ambiente de acordo com a sua percepção do clima; e) funcionam como um campo de força destinado a dirigir as actividades, na medida em que o clima determina os comportamentos organizacionais (BRUNET, 1992, p.126).

Tal contexto indica que a gestão da mudança e da inovação refere-se ao modo de gestão de recursos humanos, ou seja, o clima escolar é fator de desenvolvimento de seres humanos, o qual é construído a partir das percepções e entendimentos dos atores escolares, quanto as práticas de gestão de políticas públicas no cotidiano escolar. Assim sendo, se o clima demonstrar característica participativa e aberta a mudanças, haverá estímulo no desenvolvimento de programas de reforma e aperfeiçoamento.

A intensidade da força dos atores escolares na condução de determinados objetivos desencadeia situações de consenso e sentido às novas aquisições, as quais passam a corroborar na consecução destes mesmos objetivos.

Nesse entendimento, a participação do indivíduo no processo de tomada de decisão na organização escolar, torna-se altamente produtiva e influencia diretamente a atuação dos professores e dos alunos. São os seres humanos que garantem a integração e a cooperação nas ações do cotidiano escolar, sendo que "... o engano da teoria da máquina da organização é a suposição de que as pessoas são ferramentas para a realização de um determinado propósito e de que seu trabalho pode ser planejado sem consideração à variabilidade e reatividade humanas" (KATZ & KAHN, 1974, p.140).

Enfim, cabe considerar a interdependência entre determinantes do contexto escolar de reforma e as pessoas que o compõem e são responsáveis por sua implementação, ou seja, "nenhum planejamento organizacional pode prever todas as contingências dentro de suas próprias operações; nenhum pode antecipar com precisão todas as mudanças no meio ou controlar perfeitamente a variabilidade humana. Os recursos das pessoas para

inovação, para cooperação espontânea, ... são, por isso, vitais para a sobrevivência e a efetividade da organização” (KATZ & KAHN, 1974, p.382). Certamente cabe ao gestor escolar e aos demais atores do cotidiano escolar, contribuir para a implementação das mudanças, ajudando a criar um clima favorável na comunidade que cerca a escola. Trata-se de um clima onde cada um percebe que tem responsabilidade por suas próprias ações e sentimentos. Refere-se ainda à abertura de espaço na gestão escolar para que cada ator demonstre o que pode fazer, expresse o valor daquilo que sente e pensa e ainda expresse aquilo que é como cidadão.

A implementação da reforma educacional revela que a mudança exige um trabalho profundo daqueles que buscam ser agentes de transformação. O fato é que o salto de um estado para outro assusta muito os que não encontram em si mesmos a capacidade de mudar internamente. E pode-se afirmar ainda que não se trata apenas de uma questão de cursos, reuniões ou treinamentos. Na verdade, a mudança está fundamentada nos valores dos indivíduos que compõem o contexto escolar, pois “se procuramos mudar através de podar os galhos, podemos criar temporariamente a ilusão de que algo mudou. Porém, os mesmos galhos de antes logo começam a crescer de novo. Se queremos mudar uma árvore, temos que mudar a semente. *Semente de manga não dá maçã*” (O’DONNELL, 1994, p.20).

Mudar, certamente não significa apenas melhorar o que já existe, mas transformar a forma de pensar e abrir espaço para o futuro. Entretanto, é a postura adotada no cotidiano da gestão escolar, diante das pressões e tendências no processo de implementação da política de reforma que determina seu sucesso ou fracasso. São os atores que compõem a gestão escolar que realizarão o plano de reforma, com seus desafios e ameaças. Para tanto, o plano de mudança deve ser claro e conhecido pelos

atores que o implementarão, evitando atitudes de medo, insegurança e desconfiança. Haveria de ter sempre mais “transparência, clareza e tato na comunicação de todos os passos do processo. Por outro lado, os indivíduos precisariam trabalhar o medo, a insegurança e a desconfiança”. (O’DONNELL, 1994, p.43). Evidencia-se assim, total conexão e interdependência em qualquer processo que se pensa em melhorar.

A ética do trabalho vem propondo expectativas mais elevadas, quanto ao que o trabalho pode e deve fazer. O profissional que atua no cotidiano escolar quer “... prosperar no trabalho, e não apenas sobreviver; quer ser tratado pelo gestor como colaborador, e não como subordinado; quer participar do planejamento organizacional, e não receber de vez em quando parte das informações como uma concessão especial do gestor” (SPITZER, 1997, p.26). Tal afirmação exige o redimensionamento do papel da gestão escolar, quando esta se torna alvo de mudança e inovação as quais dependerão da atuação e envolvimento de seus atores. Cabe apoiar a gestão escolar que considere de forma participativa o trabalho de cada um, sua responsabilidade pelos compromissos assumidos e pelo desenvolvimento dos programas de mudança.

Finalmente, pode-se considerar que o determinante no que se refere à promoção da transformação da prática que se realiza no cotidiano escolar e na articulação da comunidade escolar com o sistema de ensino e ainda o que move a negociação da gestão escolar em seu ambiente interno e externo e com o sistema no processo de implementação de política de reforma educacional é o envolvimento. Cada vez mais, instituições escolares compreendem que envolver os atores do cotidiano no planejamento, além de produzir melhores resultados, apresenta características motivacionais importantes. Nesse sentido,

... dirigentes de escola ao redor do mundo estão descobrindo que os modelos convencionais de liderança não são mais adequados. As escolas atuais necessitam de líderes capazes de trabalhar e facilitar a resolução de problemas em grupo,

*Liderança*

capazes de trabalhar junto com os professores e colegas, ajudando-os a identificar suas necessidades de capacitação e adquirir as habilidades necessárias e, ainda, serem capazes de ouvir o que os outros têm a dizer, delegar autoridade e dividir o poder (LÜCK et al., 1998, p.34).

Trata-se ainda de investir sempre na necessidade e continuidade da inovação pois, “do contrário as forças naturais da inércia provocarão o seu desaparecimento” (WEINDLING, citado por GLATTER, 1992, p.146).

Pretende-se, portanto, na continuidade desse estudo, avançar um pouco mais na compreensão do processo de implementação de políticas educacionais no cotidiano da gestão escolar delimitando o caso do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná.

## CAPÍTULO II - CONTEXTUALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO NO PARANÁ

A década de 1990 traz novos desafios aos dirigentes educacionais e aos educadores. O ensino médio brasileiro, acompanhando tendências mundiais como a planificação da prática educativa relacionada ao mercado de trabalho, a necessidade de formação de grupos qualificados, a competitividade nas relações sociais, as diferentes formas de gestão e a democratização do saber, vem tratando de rever suas intenções e sua finalidade educacional, frente a tais dinâmicas de desenvolvimento.

A aquisição de conhecimento torna-se elemento fundamental para o crescimento social, político e econômico e, a capacitação de recursos humanos adquire especial atenção. O ensino médio apresenta importante contribuição nesse contexto quando apresenta como um de seus objetivos a formação do jovem cidadão para atuação no mundo social e no mercado de trabalho.

Revisitando a trajetória do ensino médio no País, pode-se identificar diferentes dimensões que o caracterizam, as quais influenciam a preocupação com a definição de uma política educacional de ensino médio que atenda as atuais tendências do mundo social.

Entre elas, destaca-se a evidência de que o ensino médio esteve entre a prioridade do ensino fundamental e a porta de entrada para a Universidade. Esta situação reflete a segmentação neste âmbito de ensino quando apresenta-se tanto em caráter terminal de formação profissional, como também caracteriza-se por uma formação geral que visa preparar a entrada para o ensino superior. Outra importante característica, é a ausência de políticas educacionais preocupadas em ajustar a proposta curricular do ensino médio às necessidades dos alunos que procuram este nível de ensino, os quais em grande parte são

estudantes e trabalhadores. Assim, observa-se hoje uma preocupação maior com a caminhada ou a trajetória dos alunos em busca do ensino médio.

O êxito das políticas no ensino fundamental têm levado a um crescimento ainda lento, mas continuado daqueles que obtém a conclusão deste, permitindo conseqüentemente que um número crescente de jovens demonstrem interesse numa carreira educacional mais longa. É nessa perspectiva que se encontram os desafios a serem enfrentados pelo ensino médio na próxima década, considerando um aumento em sua demanda e as atuais condições de funcionamento e atendimento. Torna-se evidente portanto, um aumento na proporção de atendimento do ensino médio e ainda a heterogeneidade de seus alunos ou seja, “a clientela do ensino médio tende a tornar-se mais heterogênea, tanto etária quanto sócio-economicamente, pela incorporação crescente de jovens e jovens adultos originários de grupos sociais até o presente sub-representados nessa etapa da escolaridade” (BRASIL-Parecer 15/98, p.08).

São milhares os cidadãos que buscam o ensino médio, na intenção de elevar sua escolaridade e preparar-se melhor para o trabalho e “será preciso oferecer-lhes alternativas de educação e preparação profissional para facilitar suas escolhas de trabalho, de normas de convivência, de formas de participação na sociedade. E quanto mais melhorar o desempenho do ensino fundamental, mais esse desafio se concentrará no ensino médio” (BRASIL-Parecer 15/98, p.09).

### **A Qualidade do Ensino Médio**

A questão da qualidade do ensino faz-se presente no contexto educacional do País assim como nas metas das políticas neste âmbito. Há um compromisso com a qualidade

do ensino público, embora nem sempre suficiente para sustentar ações concretas no cotidiano escolar.

Entretanto, a demanda educacional continua expressiva, o que demonstra mais uma vez seu importante papel no desenvolvimento do País. Assim, a preocupação com a qualidade do ensino médio torna-se fundamental e a política educacional passa a ser definida nessa direção ou seja, "... na medida em que as demandas definidas passam a ser absorvidas como universais e, portanto, válidas para a sociedade como um todo, acabam transformando-se em diretrizes orientadoras das políticas educacionais globais e de propostas escolares totalizantes" (FRANCO, 1994, p.122).

Nesta ótica, a prioridade encontra-se no fato de que todos tenham acesso à escola e que esta implemente um ensino de qualidade. O desafio na elaboração de políticas educacionais para os jovens estudantes do ensino médio apresentam a intenção de:

capacitá-los para enfrentar e superar as dificuldades decorrentes de suas condições de sobrevivência; fornecer elementos para o pleno desenvolvimento da cidadania; e, principalmente - levando-se em conta o panorama da atual crise brasileira - , contribuir para a formação de indivíduos conscientes, participantes e historicamente engajados com os problemas de seu tempo (FRANCO, 1994, p.128).

No entanto, vale ressaltar que o Brasil não tem tradição, identidade institucional, enfim, não conhece profundamente a realidade e as vicissitudes da escola média. Muitas destas ocupam espaço improvisado até mesmo em escolas de ensino fundamental, sem identidade própria, ou compromisso com a construção de sua autonomia pedagógica ou administrativa e com objetivos claros e coerentes a serem desenvolvidos.

## A Situação do Ensino de Segundo Grau no Paraná antes da Reforma

No Estado do Paraná, a oferta e o acesso ao ensino médio acompanham a problemática levantada anteriormente, sendo que sua oferta configura as tendências sociais e econômicas que estão mudando rapidamente o perfil estadual. Assim sendo, “a educação secundária, considerada supérflua para os trabalhadores industriais no início deste século torna-se agora insuficiente para a maioria dos empregos criados a partir dessa década” (Secretaria de Estado da Educação do Paraná - PROEM, 1996, p.10).

É do setor público a maior parte da responsabilidade pela oferta do ensino médio no Paraná. Conforme dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná - SEED-PR, “ao longo dos anos 80, a rede pública estadual aumentou sua participação na oferta de matrículas, passando de 74,6%, em 1985, para 78,1%, em 1990, ao mesmo tempo em que se observa um decréscimo na oferta de matrículas na rede particular, de 21,5% para 18,8%” (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1996, p.07). Conforme os mesmos dados da SEED-PR, as matrículas nas escolas públicas de ensino médio do Estado passaram de 128.103 em 1990, para 135.230 em 1991, 156.630 em 1992, 171.932 em 1993, 201.333 em 1994 e 224.155 em 1995.

Apesar do ainda baixo atendimento à demanda potencial de jovens na faixa etária de 15 a 19 anos, são consideráveis as intenções do poder público no sentido de buscar a democratização das oportunidades educacionais desse âmbito, em atendimento às crescentes pressões sociais da população. Em 1996, ainda segundo dados da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 369 dos 371 municípios têm pelo menos um curso de ensino médio, seja em sedes próprias ou em estabelecimentos que originalmente ofertam ensino fundamental. Assim, a rede estadual mantém 738 unidades, sendo que uma boa

parte oferece mais de um curso, correspondendo a 1285 cursos atendendo cerca de 290 mil alunos em 1996.

No período compreendido entre 1990-95, acentua-se a tendência dos anos 80 quanto à crescente responsabilidade da rede estadual junto ao ensino médio, sendo que “a taxa de atendimento à população da faixa etária própria se elevou de 12,7% em 1980, para 20%, em 1991 e para 26,5% em 1995” (Secretaria de Estado da Educação do Paraná, 1996, p. 03).

### **O Ensino Médio Frente aos Desafios da Contemporaneidade**

Com a expansão da oferta do ensino médio no Estado e a prioridade dada às suas particularidades, situações desafiadoras e problemáticas surgem relacionadas não apenas à qualidade da oferta, mas à sua pertinência, visando atender tanto requisitos como a igualdade no acesso como as necessidades econômicas do Estado ou os desafios impostos pela contemporaneidade. Questões como a exigência de conclusão do ensino fundamental para o ingresso no mercado de trabalho e a problemática da evasão escolar que normalmente em razão da repetência, expulsa o jovem da escola, levou a um aumento significativo na procura do ensino supletivo.

Outra problemática trata da insuficiência de insumos educacionais, inadequação dos espaços físicos, carência de docentes qualificados e a obsolescência curricular, os quais expressam a necessidade das mudanças a serem empreendidas nesse grau de ensino que possui importante função social e econômica no Estado. Nessa perspectiva, “à rede estadual de ensino tem cabido a quase totalidade da expansão da oferta. Em 10 (dez) anos

ela mais do que duplicou, com maior ênfase nos últimos 4 (quatro) anos” (Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Documento Síntese PROEM, 1996, p.04).

No entanto, apesar de toda essa expansão quantitativa de maior produtividade, das transformações econômicas e sociais vividas pelo Estado, o ensino médio mantém os mesmos padrões implantados na década de 70 ou seja, permanecem as matrículas nas habilitações de Contabilidade e Magistério, embora suas oportunidades de empregabilidade apareçam esgotadas. Isso é demonstrado na atual composição das matrículas pois,

dois quintos do alunado opta por cursos de educação geral - visando o acesso ao ensino superior e/ou formação profissional pós-média - enquanto quase dois terços opta por habilitações terciárias, praticamente com a mesma perspectiva. Essas preferências são mescladas com comportamentos sociais tradicionais, de forma que as jovens encaminham-se predominantemente para os cursos de formação para o magistério - onde se encontram 15,7% dos alunos de ensino médio - e os jovens para os de Contabilidade - que absorvem 35,2% das matrículas (Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Projetos Integrantes do PROEM, 1996, p.6).

Evidencia-se assim, a não existência de ações voltadas à problemática social ou seja, nesse contexto observa-se a “ausência de uma política voltada para a adequação da oferta à heterogeneidade do aluno e aos requerimentos de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo nos postos de nível técnico, o que vem transferindo a iniquidade para graus mais avançados da escolaridade” (Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Documento Síntese PROEM, 1996, p. 09). Tal situação demonstra a necessidade de mudanças também na oferta das habilitações profissionais, além da sua expansão.

No Paraná, o crescimento do ensino médio foi atendido inicialmente com recursos do Ministério da Educação e com a participação dos recursos do Estado a partir de meados da década de 80. Porém, a crise financeira do País e mudanças fiscais diminuíram as possibilidades do financiamento nacional. Paralelamente, políticas em desenvolvimento

no ensino fundamental, sempre influenciam, a médio prazo, um significativo impacto sobre a demanda do ensino médio e ainda existem as exigências de adequação desse mesmo ensino à trajetória de desenvolvimento do Estado.

Considerando enfim, que a melhoria da qualidade da educação é questão primordial para o desenvolvimento do Estado, tornou-se urgente para o Governo do Estado procurar uma ampla reorganização do ensino médio e a oferta do mesmo, o que significa “priorizar a educação geral e fortalecê-la como base para a formação profissional específica ou para a continuidade dos estudos, onde o ensino médio esteja voltado para o desenvolvimento de competências básicas e sociais” (Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Documento Síntese PROEM, 1996, p.08).

#### **Ações do Estado em relação à Reforma do Ensino Médio**

As discussões sobre a necessidade urgente de repensar o ensino médio do Paraná surgem com maior ênfase a partir de 1994 quando, no final do Governo Roberto Requião, firma-se um contrato de financiamento com o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID para o desenvolvimento do ensino fundamental. A visão dos gestores do Governo, neste período, demonstra que não adiantaria ter um bom sistema de ensino fundamental se este não fosse complementado e muito bem por um ensino médio de igual qualidade. Assim, entende-se que o ensino médio também era necessário, considerando seus aspectos de qualidade e expansão.

No final de 1994, o Paraná recebe uma missão do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, iniciando portanto a discussão do projeto.

Em 1995, já no contexto do Governo Jaime Lerner, a Secretaria de Estado da Educação, através do Departamento de Segundo Grau assume a missão de participar da elaboração de um projeto que objetivasse reestruturar o ensino médio paranaense. Vale lembrar que nesta época a coordenação geral do projeto encontrava-se junto a Secretaria de Estado do Planejamento, provavelmente por seu envolvimento nas negociações iniciais junto ao BID.

No final de 1995, a equipe de elaboração do projeto, composta por profissionais tanto da Secretaria de Estado da Educação como da Secretaria de Estado do Planejamento, já apresentava algumas indicações e propostas a serem discutidas. Nessa época, a coordenação do projeto passa à Secretaria de Estado da Educação - Departamento de Segundo Grau, conforme negociação das Secretarias de Educação e Planejamento o que certamente deve-se à especificidade educacional do projeto.

Inúmeras reuniões acontecem com técnicos, professores e pedagogos da SEED-PR, as quais procuravam basicamente levantar as diferentes dimensões do projeto e informações de diferentes setores de desenvolvimento do Estado: educação, economia, agricultura, ciência e tecnologia e outros.

A realidade do ensino médio paranaense, nesse período, era preocupante, considerando que, de duzentos e noventa mil alunos matriculados, cento e vinte mil cursavam Contabilidade e setenta mil, cursavam Magistério. Apenas cem mil alunos cursavam na realidade, o ensino médio - educação geral e destes, muito poucos tinham acesso ao nível superior. Esta era a realidade que precisava ser revista. O setor terciário, maior demandante de mão de obra, estava formando aproximadamente quatorze mil técnicos em Contabilidade por ano (dados de 1995) sendo que, segundo o Conselho Regional de Contabilidade, apenas um mil e quinhentos procuram o registro na categoria,

quer dizer, de quatorze mil contabilistas formados neste ano, apenas um mil e quinhentos buscavam exercer a profissão.

O currículo de ensino médio estava dividido em duas grandes áreas: a educação geral e a educação profissional. Nessa perspectiva, a equipe de elaboração do projeto procura abordar, além da adequação da educação geral à modernidade, ao desenvolvimento do setor econômico e toda evolução tecnológica, uma alteração no perfil da educação profissional no Estado, a qual não era mais compatível com seu estágio de desenvolvimento.

Assim, o estudo passa a focar três áreas: educação como formação geral, educação como formação profissional e sistema de gestão da educação. Nesta fase, o perfil do projeto se encontrava traçado com base na realidade sócio-econômica-educacional do Estado, com prognóstico daquilo que era conhecido, já que tais apontamentos foram elaborados em 1995, anterior às intenções de industrialização do Estado do Paraná, as quais trariam modificações em seu perfil econômico e, conseqüentemente, na oferta do sistema educacional.

A educação geral começa, então, a definir-se, a partir de alguns questionamentos sobre as condições de organização da escola para a oferta da educação geral, a qualidade do ensino que estava sendo ofertado e que se pretendia ofertar, características do público que se estava atendendo e quais seriam os objetivos da proposta. São definidos assim, os objetivos para a educação geral.

Paralelamente a esta fase de discussão e elaboração da proposta, aconteceu no âmbito nacional, discussões sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a qual seria aprovada em dezembro de 1996 pelo Congresso Nacional. A equipe da SEED-PR acompanha sua trajetória, considerando-a na elaboração do projeto.

Os fatores que influenciam a melhoria da qualidade do ensino médio são então definidos como: professores capacitados, base física adequada, aquisição de materiais pedagógicos. A necessidade de transformação do currículo também torna-se evidente, em vista do que é organizado, um grupo de especialistas da SEED-PR para discutir e apontar as possibilidades de mudança no currículo. Os fatores de influência são interrelacionados na proposta quando se considera que não adiantava ter boa base com materiais se não tivesse preparado o professor para utilizar esses instrumentos e “não adiantava nada disso se não tivesse uma boa base curricular” (PROT.01,1998, p. 06)<sup>4</sup>. São delineadas as necessidades da escola no atendimento a estes objetivos, quais sejam: boa biblioteca para atender alunos e professores, laboratórios e recursos de informática. O programa de capacitação é pensado em relação à nova Lei de Diretrizes e Bases, a qual estava sinalizando grandes modificações na organização do ensino médio quando apontava como prioridade para este, a formação de habilidades e competências e não mais de conteúdos.

Definidas algumas questões básicas na educação geral, parte-se então para uma discussão sobre a gestão do sistema escolar como componente de desenvolvimento de planejamento estratégico, do sistema de informações, da autonomia da escola e do desenvolvimento do currículo, sendo que a idéia era “ter uma equipe de planejamento estratégico, uma equipe que falasse sobre informação e estatística educacional, uma equipe que falasse sobre autonomia da escola e uma equipe que conseguisse acompanhar e desenvolver currículo em tempo para que fosse, a todo momento, se adequando à modernidade e às transformações que existiam no Paraná e no Brasil” (PROT.01, 1998, p.07).

---

<sup>4</sup> PROT.: abreviatura utilizada no corpo do trabalho que significa protocolo de entrevista.

Em dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96 é aprovada, sendo que o projeto até então apresentado pela SEED-PR contemplava, com algumas poucas alterações, suas diretrizes.

Faltava então a reorganização da educação profissional, considerada o maior problema do ensino médio, já que a LDB apontava a retirada da educação profissional do ensino médio. O maior problema apontado é em relação aos cursos de Contabilidade e Magistério, pois não precisavam de laboratórios ou recursos materiais, precisavam apenas de professor e estágio, por isso apresentavam sempre um número expressivo na oferta de vagas. Conforme um dos coordenadores da reforma da Secretaria de Estado da Educação, “contabilidade que dizia que tinha escritório modelo, era uma escrivaninha, uma máquina de calcular e uma máquina de escrever. Isso não é escritório modelo em lugar nenhum, mas era a exigência das diretrizes curriculares, quando já existiam computadores, informática, a automação...” (PROT.01,1998, p. 07).

Quanto ao curso de Magistério, considerando que o Estado, desde 1983, não contratava mais professor de primeira à quarta série por estar municipalizando o ensino fundamental, essa contratação acaba ficando para as Prefeituras, as quais não atendem todos os profissionais da área e ainda muitas vezes contratam professores leigos para o trabalho com as séries iniciais. Conclui-se, portanto, que se estava direcionando a educação profissional para o desemprego e era preciso transformar essa realidade.

A primeira definição quanto às discussões da educação profissional, foi um encontro com o setor produtivo, o demandante da mão de obra, considerando que para preparar o profissional e colocá-lo no mercado de trabalho, é necessário conhecer e saber as necessidades deste. O ensino profissional passa então a ser ofertado como ensino pós-

médio, através de cursos que abranjam o setor primário, secundário e terciário conforme vocação de cada região do Estado.

O projeto é apresentado à equipe do Banco Interamericano de Desenvolvimento e ao Governo Federal, por tratar-se de financiamento internacional e permanece aguardando aprovação do Senado Federal no período de agosto de 1996 até dezembro de 1997.

Aprovado em dezembro de 1997, o projeto já necessitava de reformulações devido as alterações principalmente no setor de desenvolvimento industrial do Estado, já que o perfil deste está mudando através de indústrias de todas as espécies exigindo a oferta de educação profissional para seus postos de trabalho.

Resistências foram enfrentadas nesta fase com os senadores paranaenses, quando da falta de apoio na aprovação do projeto no Congresso Nacional por entenderem que o PROEM acarretaria grande endividamento do Estado. Os deputados estaduais e a Associação de Professores do Paraná - APP entendiam ainda que a nova proposta iria acabar com a educação profissional. Nesta fase de apresentação da proposta e enfrentamento das resistências, a Secretaria de Estado da Educação faz uma alteração no processo: a opção à implantação do projeto passa a ser por adesão. Assim sendo, em 1997, 90% dos estabelecimentos de ensino do Estado aderiram ao projeto. Em 1998, apenas vinte e três estabelecimentos do Estado não aderiram ao PROEM.

É aí que se dá início a fase de implantação do PROEM nos estabelecimentos de ensino médio do Paraná. É a fase da divulgação da proposta aos Núcleos Regionais de Educação, às escolas, à comunidade. É a fase do convencimento, da mobilização de lideranças, da informação, da comunicação das intenções, de sua aceitação e comprometimento no processo de implementação, de operacionalização.

Na fase de implantação, a comunicação social foi e continuou sendo posteriormente, veículo de informações, debates, conferências, discussões sobre a proposta através de encontros, tele-conferências, programas de rádio, jornais direcionados ao diretor, ao professor, à Associação de Pais e Mestres-APMs das escolas. A comunicação social no PROEM teve início em 1996, divulgando “uma mudança radical na ampliação das matrículas e principalmente na organização da educação profissional” (LÜCK et al., 1999, p.78). A imprensa inicia a divulgação sobre o delineamento da proposta visando reconhecer a percepção dos atores envolvidos sobre o conteúdo da proposta.

Sendo a comunicação, um processo amplo que envolve a utilização de técnicas como o jornalismo, a televisão, relações públicas, *marketing* político e outras, visa esclarecer as intenções da reforma junto aos formadores de opinião, aos políticos, aos Núcleos Regionais de Educação, às escolas, pais e comunidade em geral, já que a comunicação só se efetiva quando tem retorno, quando tem *feedback*, pois muitas vezes há informação mas não se efetiva a comunicação. Entretanto, a comunicação só se realiza plenamente quando há uma via de mão dupla na circulação da informação entre os receptores e as informações sistematizadas, conduzindo a um processo de comunicação que torna possível uma participação efetiva da comunidade.

A comunicação, tendo como público alvo, a comunidade escolar, composta por seus elementos internos, quais sejam professores, alunos, gestores, supervisores escolares, orientadores educacionais e externa ou externa próxima, pais e responsáveis e ainda externa propriamente dita como o bairro, a cidade, o Estado, utiliza diferentes instrumentos de interação como reuniões com APMs, divulgação e participação na mídia,

entrevistas e informações em rádios, jornais e televisão, promoções internas e externas, participação em atividades comunitárias e outras.

Os veículos de comunicação mais utilizados na divulgação do processo de implantação e implementação do PROEM, são o rádio, os jornais e a televisão. O rádio é ainda o veículo de comunicação que mais atinge as diferentes regiões do Estado, sendo portanto muito utilizado, visando atingir o público de uma maneira rápida, considerando ainda que os radialistas, principalmente no interior do Estado, são líderes, multiplicadores e formadores de opiniões. No rádio, a estratégia é de informar rapidamente e em seguida viabilizar entrevistas. Assim sendo, a coordenação do PROEM participa de inúmeras entrevistas na intenção de comunicar e esclarecer o desenvolvimento da proposta.

Os jornais, como representantes da imprensa escrita, funcionam na divulgação de matérias mais amplas e detalhadas, tanto no âmbito local, quanto regional ou nacional. São elaborados mensalmente pela SEED-PR, jornais direcionados ao diretor, ao professor e ao presidente da APM dos estabelecimentos os quais acompanham um questionário, que visa abrir um espaço de discussão sobre as ações desenvolvidas e divulgadas pela SEED-PR, incluindo, portanto, a temática referente ao PROEM. É um trabalho direto com a escola, com o diretor, com o presidente da APM, sem intermediários. A comunidade escolar tem a possibilidade de encaminhar suas opiniões e sugestões diretamente para a SEED-PR.

No momento de implantação da proposta, materiais são divulgados sobre o repasse de recursos financeiros aos estabelecimentos de ensino médio. Existe um trabalho de conscientização das escolas sobre as possibilidades e critérios de utilização das verbas. Trata-se de um trabalho com as bases, com as escolas, no sentido de esclarecer a

aplicação dos recursos, a prestação de contas, a participação da comunidade escolar nas decisões enfim, é um trabalho de mobilização social.

A partir de 1998, a ênfase encontra-se na fase de implementação da proposta, com grande debate sobre seus objetivos e metodologia, principalmente com o diretor de escola, como elemento mobilizador de toda a comunidade escolar nesse processo de operacionalização, de participação coletiva no entendimento e desenvolvimento do programa.

Recursos financeiros, desde abril de 1998, foram repassados às APMs que, em parceria com os diretores das escolas, fazem a recuperação da sua base física nesta primeira fase. Feiras de informática foram organizadas também em 1998, para aquisição, pelos estabelecimentos de ensino médio, de equipamentos de informática. Enfim, desde 1997, intencionando fortalecer a autonomia da unidade escolar, e mais efetivamente a partir de 1998, as escolas de ensino médio do Estado encontram-se no processo de implementação do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - PROEM.

### **A Atuação do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID**

As políticas públicas em âmbito nacional têm experimentado a partir principalmente dos anos 90, uma importante atuação de organismos internacionais de financiamento no planejamento, implantação e implementação dos rumos da educação brasileira. Agências como o Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, comportando cerca de 180 países sócios, afirma-se como financiador de projetos para o setor público e privado. Revendo a trajetória da atuação do BID na definição dos

princípios e das diretrizes educacionais, pode-se afirmar que o Banco inclui às metas basicamente quantitativas que caracterizavam projetos econômicos, o atendimento de objetivos do setor social visando garantir a participação da maioria da população no desenvolvimento do País. Assim, "... o Banco passa a financiar o setor social, como medida de alívio e de redução da pobreza no Terceiro Mundo" (FONSECA, 1996, p.169).

A agência financiadora internacional é permeada por um discurso de caráter humanitário, direcionado à intenção de justiça social das nações consideradas mais pobres ou em desenvolvimento. Com efeito, "por definição teórica, este ideal fundamentava-se nos princípios de igualdade e eficiência, significando que a justa distribuição dos benefícios econômicos seria alcançada mediante a atuação eficiente dos setores públicos" (FONSECA, 1997, p.48). A prioridade encontra-se então na formação das populações de baixa renda, para o ingresso no mercado de trabalho.

Documentos são produzidos pelo BID, onde são divulgados princípios, diretrizes e prioridades educativas beneficiadas na concessão de créditos, as quais vinculam-se obviamente com a política geral desenvolvida pelo Banco junto aos países financiados. Entretanto, o Banco vem pesquisando, paralelamente às suas diretrizes políticas, informações sobre os diferentes segmentos do setor, sua realidade, expectativas e necessidades, as quais são utilizadas na fase das negociações. Por esta ótica, pode-se deduzir, que as agências financeiras "são capazes de influenciar o desenho dos projetos e até mesmo a agenda do setor financeiro. No que se refere à educação, por exemplo, o Banco conta com informações sistematizadas sobre os fatores determinantes do desempenho educacional, assim como sobre os resultados de experiências na área de gestão, entre outros" (FONSECA, 1997, p.49).

Contemporaneamente, o modelo de financiamento do Banco, volta-se à promoção de políticas que pretendem o equilíbrio econômico dos países. Tais encaminhamentos incluem segundo FONSECA, “a redução do papel do Estado, via diminuição do investimento do setor público e maior participação do setor privado; a realização de reformas administrativas; a estabilização fiscal e monetária; a redução do crédito interno e das barreiras de mercado” (1997, p.55). É recomendado, entretanto, pela agência financiadora, que os projetos e programas, que pretendem empréstimos, se mostrem direcionados ao desempenho dos alunos, à organização de bibliotecas, à aquisição de materiais instrucionais e livros-texto, deixando fatores humanos como a experiência e a formação do professor em segundo plano. No entanto, as capacidades verbal e escrita dos professores são reconhecidas e “por esta razão, os projetos do Banco deverão privilegiar a distribuição de livros e de outros pacotes instrucionais, assim como o treinamento dos professores para a sua adequada utilização” (FONSECA, 1997, p.56) no entendimento do Banco.

No que se refere ao ensino profissionalizante, o Banco na década de 70, assinala a importância da formação da mão-de-obra qualificada, de modo a provocar efeitos sobre a economia, especialmente nos setores agrícolas e industriais. O desenvolvimento da instituição escolar evidencia a importância da gestão e do planejamento educacional, imprescindíveis às reformas do sistema de ensino. Já na década de 80, as agências internacionais enfatizam o desenvolvimento da gestão e da autonomia da escola, como características de eficácia educacional.

A partir de 1990, o Banco passa a definir o plano político para as décadas futuras, considerando o parecer da Conferência Internacional de Educação para Todos<sup>5</sup>. O ensino profissional trata de objetivar o estreitamento dos vínculos com o mercado econômico e a ênfase “desloca-se do ensino técnico de nível secundário para a alfabetização e a educação geral”(FONSECA, 1996, p.172).

Assim sendo, o envolvimento do Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, no desenvolvimento do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná, ocorre desde 1992, quando o Governo do Estado reúne propostas para a promoção da melhoria e inovação no ensino de segundo grau. Nesse contexto, a participação do BID, “não se caracteriza apenas como um órgão financiador e sim como um apoiador, estimulador e orientador técnico” (LÜCK et al., 1999, p.57).

Considerando que o PROEM foi a primeira experiência do BID quanto ao financiamento da educação para o ensino médio, os consultores acompanham a construção do projeto, “participando como parceiros da equipe deste Estado” (LÜCK et al., 1999, p.57). Nesse sentido, na fase de desenvolvimento do projeto, após aprovação do contrato com a agência financiadora, uma equipe de consultores do Banco esteve por quatro vezes em Curitiba, em Missões que pretendiam acompanhar e orientar a evolução do trabalho.

A Primeira Missão, acontece em dezembro de 1994, estabelecendo as negociações iniciais e orientações para elaboração do programa de empréstimo. A Segunda Missão, em julho de 1995, teve como meta estabelecer as prioridades na reforma do ensino de

---

<sup>5</sup> Trata-se da Conferência de Nova Déli, realizada na Tailândia em 1993, envolvendo 155 países. Nesta, são fixadas metas como “universalização, com qualidade e equidade, de oportunidades para crianças, jovens e adultos; ênfase no nível primário de ensino; ... a importância da escolaridade feminina, assim como sua participação crescente no mercado de trabalho” (FONSECA, 1996, p.171).

segundo grau, ou seja, “teve por objetivo acompanhar a fase inicial de elaboração do projeto, estabelecendo os seus parâmetros técnicos e identificação de necessidades e prioridades, a partir de dados sobre a população alvo, sobretudo em referência à identificação de aspectos vinculados com a configuração da operacionalização das eventuais dificuldades que pudessem vir a apresentar-se no seu processamento” (LÜCK et al., 1999, p.58). A Terceira Missão, em novembro de 1995, pretendeu rever a situação de planejamento do programa e conhecer o Programa de Educação Básica do Estado, estabelecendo articulação entre este e o PROEM. Em março de 1996, ocorre a Quarta Missão, que faz uma revisão no programa até então formulado, inclui componentes e custos preliminares. É tomada a decisão de separar a educação geral da educação técnica profissionalizante, elevando esta ao nível pós-médio. Define-se, portanto, que 80% dos recursos do programa são direcionados à educação geral e 20% para a educação técnica profissionalizante. A Quinta Missão, em maio de 1996, visa as negociações finais do projeto e a obtenção da autorização para o financiamento que ocorre em dezembro de 1997.

Cabe mencionar, no entanto, que empréstimos internacionais implicam na imposição de critérios políticos ao setor financiado, tornando-se de certa forma uma interveniência na condução da política local. É importante observar que a reforma se constitui em um esforço de mudança qualitativa no âmbito educativo e não em uma limitação e no desenvolvimento de alguns fatores que constituam apenas a continuidade rotineira do processo escolar. Este é o desafio da parceria do Estado do Paraná com o Banco Interamericano de Desenvolvimento na perspectiva de reforma do ensino médio.

## O Ensino Médio na Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

### Lei 9394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996, não apenas estabelece o caminho político para o atendimento à realidade do ensino médio do País. O ensino médio passa a objetivar a formação do cidadão e sua preparação para o mercado de trabalho, considerando que este “passa pois a integrar a etapa do processo educacional que a Nação considera básica para o exercício da cidadania, base para o acesso às atividades produtivas, inclusive para o prosseguimento nos níveis mais elevados e complexos de educação, e para o desenvolvimento pessoal” (MEC - Proposta de organização curricular do ensino médio, citado por BRASIL-Parecer 15/98, p. 13).

Nos seus artigos 35 e 36, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional apresenta os objetivos da organização curricular e a finalidade do ensino médio:

Artigo 35 - O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades:

- I. a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II. 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;
- III. o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;
- IV. a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina.

Deste artigo depreende-se a concepção do trabalho como princípio educativo, no sentido de que a ação humana é concomitantemente teórico-prática já que a aquisição do conhecimento vincula-se à relação do homem com grupos sociais e com a natureza, ou seja, “sendo os homens, em sua atividade concreta, o ponto de partida para a construção do conhecimento, a ciência real, a formação de conceitos, a aprendizagem, o

desenvolvimento da personalidade começam, na vida real, na atividade prática” (FRANCO, 1994, p.107).

Sendo o ensino médio, etapa final de uma educação de caráter geral, encontra-se afinado tanto com a contemporaneidade como com a busca de competências básicas, as quais sinalizam o educando como “sujeito em situação-cidadão” (Ministério da Educação e do Desporto, 1996, p.02).

Assim, as competências exigidas do educando, ao final do ensino médio apontam para a construção de seu currículo, comprometido com o mundo do trabalho e com a prática social incluindo conforme inciso III, artigo 35, a formação ética, a autonomia intelectual e o pensamento crítico. A definição das competências e habilidades que o aluno deverá desenvolver no ensino médio são então expostas no artigo 36 da LDB,

Artigo 36 - O currículo do ensino médio observará o disposto na seção I deste Capítulo e as seguintes diretrizes:

- I. destacará a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura; a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania;
- II. adotará metodologias de ensino e de avaliação que estimulem a iniciativa dos estudantes;
- III. será incluída uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo dentro das disponibilidades da instituição.

Parágrafo primeiro - Os conteúdos, as metodologias e as formas de avaliação serão organizados de tal forma que ao final do ensino médio o educando demonstre:

- I. domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna;
- II. conhecimento das formas contemporâneas de linguagem;
- III. domínio dos conhecimentos de Filosofia e de Sociologia necessários ao exercício da cidadania. (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20/12/96).

A proposta de reestruturação curricular sugere a articulação dos conteúdos escolares como totalidade significativa, orientando assim uma proposta pedagógica que

objetive a formação do aluno para atuar no contexto de vida real, como sujeito participativo e produtivo. Assim, o mundo do trabalho está ligado à escola, mas em seu aspecto concreto e significativo para o aluno, pois à escola cabe “a preparação para a atividade independente do trabalho” (FRANCO, 1994, p.117).

Nessa perspectiva, o encaminhamento curricular viabiliza a compreensão das relações de trabalho em articulação às relações sociais mais amplas, o desenvolvimento de princípios científicos tecnológicos relativos ao processo de trabalho, o conhecimento das formas de linguagem, comunicação e participação que proporcionem uma real participação no processo produtivo. Revela-se a necessidade de estudo reflexivo por parte dos educadores quanto a formação geral do educando e a sua preparação para o exercício de profissões técnicas. É a preocupação com as questões que devem permear o fazer pedagógico a partir da necessidade de romper com os paradigmas tradicionais, assumindo a mudança e contribuindo para que possa acontecer.

A legislação prevê, em todos os momentos da formação no ensino médio, a continuidade do desenvolvimento da capacidade de aprender e a compreensão da realidade sócio-econômica-cultural em sua amplitude. Os artigos citados apontam ainda a superação da dualidade experimentada pelo ensino médio sendo a educação considerada básica, a base para a formação dos alunos e preparação destes para qualquer tipo de trabalho.

Assim é compreendida a preparação para o trabalho, no contexto da educação básica no ensino médio, prevendo a possibilidade de sua integração com programas relacionados à atuação profissional, assegurando antes a importância da formação geral. O currículo do ensino médio tende a ser trabalhado portanto, “numa perspectiva que assegure a integração, interrelação, verticalização e aprofundamento de conhecimentos e

habilidades que, partindo das habilidades desenvolvidas no ensino fundamental, gerem as competências citadas no Artigo 36 da Lei 9394/96” (Ministério da Educação e do Desporto, 1996, p.13).

Considera-se, portanto, que a função principal da educação, no caso a média, será de contribuir no crescimento potencial do indivíduo como um cidadão completo e não como mero instrumento de interesses econômicos. Pelo contrário, o acesso ao conhecimento e as habilidades previstas na Lei, deverá ser complementado pela formação do caráter do indivíduo, de sua visão cultural, de compromisso e responsabilidade social ou seja, “... as quatro necessidades de aprendizagem dos cidadãos do próximo milênio às quais a educação deve responder são: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, ... e nenhuma delas deve ser negligenciada” (Relatório da UNESCO, citado por BRASIL-Parecer 15/98, p. 17).

Conseqüentemente, estabelecem-se os desafios para a reforma educacional para a próxima década e para a reestruturação do ensino médio, reconhecendo que neste segmento, a integração das cognições com os demais aspectos da formação do cidadão, é o desafio que o contexto social, da informação e do conhecimento apontam à educação.

### **O que é PROEM?**

O Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná - PROEM é componente da política educacional da Secretaria de Estado da Educação do Paraná para o ensino médio. Previsto para ser implementado em cinco anos, o programa envolve recursos de US\$ 222 milhões, sendo US\$ 100 milhões do Banco Interamericano

de Desenvolvimento e US\$ 122 milhões do Tesouro Estadual - e tem como compromisso maior, promover a expansão com qualidade no ensino médio.

O programa apresenta-se como proposta inovadora, considerando os estudos realizados sobre a realidade regional do Estado e a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Assim sendo, com o propósito de aumentar a eficiência, eficácia e equidade do ensino médio, o PROEM estabelece as ações básicas à sua implantação. Tratam-se dos primeiros desafios a serem enfrentados:

- redistribuir a oferta de educação geral de modo a assegurar acesso a todos os egressos do ensino fundamental, otimizando o uso dos recursos humanos e materiais;
- regionalizar a oferta de ensino profissional para superar a atual fragmentação e dispersão;
- atualizar os conteúdos curriculares de educação geral e técnica profissionalizante; definir diretrizes básicas para organização pedagógica dos Estabelecimentos de Ensino;
- recuperar e adequar a infra-estrutura física das escolas de ensino médio;
- prover as escolas de equipamentos e materiais didáticos que permitam uma operacionalização eficaz do currículo, e compasso com os avanços tecnológicos, disponibilizando recursos de informática a todos os alunos (Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Documento Síntese PROEM, 1996, p. 11).

Entre as estratégias desta política está a superação das habilitações profissionais dentro do período de três anos [compreendido pelo ensino médio e educação geral], o aprofundamento da formação geral e a criação de Centros de Educação Técnica Profissional, de nível pós médio, que deverá ter de um a dois anos de duração, conforme contextualização do mercado de trabalho no Estado.

Assim sendo, o ensino médio, conforme o PROEM,

visará o aprofundamento e consolidação das aprendizagens do ensino fundamental, proporcionando preparação básica para a cidadania e o mundo do trabalho, incluindo o desenvolvimento de autonomia intelectual, do pensamento crítico e da formação ética. Será orientada pelos princípios da eficiência, eficácia e equidade. A educação escolar pós média estará voltada para as demandas do desenvolvimento econômico do Estado e do mercado de trabalho, sendo

organizada segundo a empregabilidade de seus futuros egressos (Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Documento Síntese PROEM, 1996, p. 14).

### **A Educação Profissional no Nível Pós-Médio**

Considerando que a implantação do PROEM intenciona cessar a oferta de matrículas nas séries iniciais dos cursos técnico-profissionais e gradativamente extinguir tal oferta no nível médio, a preocupação volta-se para a criação de cursos técnico-profissionalizantes, denominados pós-médio. Objetiva-se ofertar, no entanto, um maior número de cursos e a melhoria da qualidade do curso profissionalizante. Após o término da educação geral, em módulos com duração de seis meses a dois anos, seria oferecido o pós-médio.

O programa estabelece ainda que, “com os cursos de nível pós-médio, pretende a SEED-PR, fortalecer os cursos profissionalizantes, associando-os fortemente ao mundo do trabalho” (LÜCK et al., 1999, p.52). A SEED-PR, entende assim a educação profissional como base para o desenvolvimento econômico devendo, portanto, sintonizar-se com o mundo do trabalho. Estrutura-se então o desenvolvimento da educação profissional nos setores Primário, Secundário e Terciário.

Partindo de pesquisas regionais e nacionais e da tendência mundial de globalização que apontam significativo desenvolvimento na área de comércio e prestação de serviços, a SEED-PR amplia e cria cursos técnicos do setor Terciário nas escolas públicas de ensino médio do Estado, quais sejam: técnico em gestão, técnico em informática, técnico em publicidade e propaganda e técnico em vendas. Em atendimento à política de desenvolvimento industrial do Estado, vem instituindo-se seis Centros Industriais,

propondo curso de técnico em eletromecânica industrial, técnico em química industrial, técnico em eletrônica industrial, técnico em confecção industrial, técnico em industrialização de alimentos, em regiões de desenvolvimento no setor Secundário e carentes destes profissionais técnicos. Quanto ao setor primário, o PROEM vem estruturando seis Centros Agrotécnicos, conforme estudo realizado junto ao Instituto Agrônomo do Paraná - IAPAR, considerando as cadeias produtivas (agronegócios) das regiões do Estado, sendo eles técnico em agricultura, técnico em floresta, técnico em piscicultura e técnico em pecuária.

A criação do pós-médio atende às exigências do mercado de trabalho e às implicações deste no âmbito educacional, ou seja, “a proposta do PROEM fundamentou-se numa análise crítica das tendências do mundo do trabalho e respectivas implicações quanto à necessidade de organização da educação para ajustar-se àquelas tendências” (LÜCK et al., 1999, p.62). Tais apontamentos consideram que a organização do então ensino de segundo grau profissionalizante, não apresentava vinculação expressiva com as necessidades contemporâneas e concretas de desempenho profissional sendo que,

em sua grande maioria, centravam-se em áreas que demandam poucos equipamentos específicos e recursos tecnológicos; que os cursos profissionalizantes, relacionados a áreas tecnológicas, com maior demanda de equipamentos, exigiam a alocação de recursos e equipamentos que, sendo colocados nos estabelecimentos de ensino, eram sub-utilizados, uma vez que grande parte do currículo dessas escolas abrangia também a educação geral (LÜCK et al., 1999, p.63).

Assim sendo, e considerando a tendência social, econômica, política e educacional da contemporaneidade, o PROEM entende que o aluno precisa de boa formação na educação básica para que seqüencialmente tenha condição de optar pelo ingresso num curso profissionalizante. Nesse sentido, “o PROEM, ao propor a separação entre formação básica e formação profissionalizante pretendeu atender a essa demanda, de

modo a oferecer antes, uma formação básica a todos os futuros trabalhadores e, após, uma formação específica, de elevada competência, em acordo com necessidades próximas do mundo do trabalho” (LÜCK et al., 1999, p.64).

Tal medida, além de estar articulada à realidade e seu desenvolvimento, amplia o sentido de profissionalização e formação do cidadão, pois o ensino médio, compreendido como etapa final da educação básica, “... deverá superar tanto o academicismo livresco quanto a profissionalização estreita, tendo em vista oferecer sólida educação geral que, sem ser genérica, permita o acesso ao saber científico-tecnológico e sócio-histórico, de modo a preparar para o trabalho e para a cidadania” (KUENZER, 1998, p.03).

Nesse contexto, o programa de reforma no ensino médio propõe elevar a educação profissional ao nível pós-médio, transformando algumas das escolas de ensino médio em Centros de Educação Técnica Profissional, fornecendo-lhes instalação apropriada e uma proposta curricular específica e voltada a demanda do mercado de trabalho segundo as regiões de desenvolvimento do Estado. Trata-se enfim, da oferta de opções educacionais profissionalizantes coerentes com as necessidades e vocações regionais do Estado do Paraná.

### **Sub-programas**

O programa abrange para o atendimento de seus objetivos, três sub-programas: Melhoria da Qualidade do Ensino Médio, Modernização da Educação Técnica Profissional e Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional.

O sub-programa Melhoria da Qualidade de Ensino Médio, prevê o desenvolvimento de uma nova proposta curricular com atendimento à capacitação dos professores, ao provimento de recursos físicos, materiais e humanos.

O sub-programa Modernização da Educação Técnica Profissional pretende avançar na formação técnica profissional dos alunos do ensino médio, elevando-a ao nível pós-médio, com a transformação de onze estabelecimentos de ensino médio já existentes em Centros de Educação Técnica Profissional - CETEP's, direcionados à demanda do mercado de trabalho e desenvolvimento econômico do Estado. A instalação de doze Centros de Educação Técnica destinados aos setores primário, secundário e terciário da economia e os seis Centros Educacionais para professores poderão atender até treze mil alunos e pretendem oferecer ensino técnico profissional que realmente forme cidadãos e profissionais competentes para o convívio social e para atendimento do mercado de trabalho.

O sub-programa Fortalecimento da Gestão do Sistema Educacional objetiva melhorar os processos de gestão do sistema estadual nos níveis central, regional e escolar, procurando modernizar o processo decisório. Este sub-programa prevê, entre outras ações, a viabilização da autonomia das escolas, administrativa, financeira e pedagógica, na intenção de construir um sistema educacional onde as decisões sejam cada vez mais descentralizadas e compartilhadas.

### **A Coordenação do PROEM e Equipes de Desenvolvimento**

O desenvolvimento do PROEM, estando a cargo da Secretaria de Estado da Educação, é coordenado pela Superintendência de Educação, através do Departamento de

Ensino de Segundo Grau - DESG. Uma equipe multidisciplinar, composta por diferentes membros da SEED-PR é ainda responsável pela implementação dos diferentes componentes do programa.

O PROEM possui ainda uma equipe específica para sua coordenação, à qual compete garantir a eficiência e a eficácia das atividades de planejamento, implantação, monitoramento e avaliação das interferências previstas, em sintonia com as normas do BID. Compete a esta:

coordenar, acompanhar e controlar a implementação do Programa, assegurando a atuação integrada da SEED, como órgão executor, do Instituto Educacional do Paraná - FUNDEPAR, como co-executor e das demais instituições direta ou indiretamente envolvidas; acompanhar, supervisionar e avaliar a execução física e financeira dos subprogramas e projetos que integram o PROEM; aprovar os cronogramas físico-financeiros correspondentes, com vistas à liberação dos recursos previstos; orientar e acompanhar o processo de prestação de contas dos recursos recebidos; elaborar e acompanhar os pedidos de liberação de recursos junto ao BID, no decorrer da execução; elaborar relatórios periódicos e finais de execução e avaliação do Programa; acompanhar os processos de avaliação e auditorias do Programa (Secretaria de Estado da Educação do Paraná - Arranjo Institucional para Gerenciamento e Execução, 1997, p.07).

O Instituto de Desenvolvimento Educacional do Paraná - FUNDEPAR, atua em parceria com a Secretaria de Estado da Educação, sendo responsável pelos projetos, execução, fiscalização e manutenção das obras civis previstas no programa.

A trajetória descrita representa certamente todo o esforço e legitimidade do Estado na elaboração de política de reforma do ensino médio. No entanto tal reforma tem como alvo o cotidiano escolar, sendo imprescindível buscar a reação de seus atores quanto a proposta de mudança. Trata-se de articular a intenção de reforma do Estado com a prática cotidiana de gestão, sendo portanto o propósito do próximo capítulo.

### CAPÍTULO III - A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEM NO COTIDIANO DA GESTÃO ESCOLAR

Este capítulo apresenta a descrição da reação dos atores que compõem o cotidiano da escola pública de ensino médio do Estado do Paraná, as situações críticas vividas e os caminhos apontados quanto à implementação de política de reforma educacional, no caso, o PROEM. Para tanto, na crença de que o rumo do processo de reforma educacional depende do posicionamento, determinação e entendimento da gestão escolar<sup>6</sup>, inicia-se uma busca de identificação de histórias, de circunstâncias de vida, de cultura grupal, de níveis de compreensão e realização trabalhando com análise de entrevistas com representantes do Núcleo Regional de Educação de Ponta Grossa, bem como com diretor, coordenador de curso, supervisores escolares, professor de ensino médio, aluno e representante da Associação de Pais e Mestres - APM de oito escolas de ensino médio de Ponta Grossa - Paraná. Destas, seis aderiram ao PROEM desde o primeiro momento em 1997 (Escolas E, I, S, J, C, K) e duas aderiram em 1998 (Escolas G e L)<sup>7</sup>. A opção pelo estudo do cotidiano escolar deve-se ao entendimento de que tudo aquilo que normalmente é decidido e determinado pelo Estado, como reformas educacionais, orientações curriculares, descentralização da gestão escolar como o caso do PROEM e outras, implementa-se no cotidiano das escolas, uma vez que “tudo que é criado deve vir do cotidiano e retornar a ele para ser confirmado e validado” (REZENDE, 1995, p.14).

Assim sendo, à luz do cotidiano escolar, descreve-se e interpreta-se, a partir do

<sup>6</sup> A gestão escolar é entendida neste contexto como um processo de tomada de decisão que envolve todos os atores que a compõem, ou seja, diretor, supervisor, orientador, professor, alunos e comunidade.

<sup>7</sup> Para garantir o sigilo e a legitimidade das fontes de informação, o nome das escolas envolvidas na pesquisa é fictício.

mundo da vida dos atores e de seu grupo social, os entendimentos e razões que esses apresentam sobre o processo de implementação do PROEM e principalmente, como estes são enfrentados pela gestão escolar, pois “somente na medida em que descobre as razões que fazem aparecer tal como é, um depoimento de determinado locutor, o analista pode apreender o que o sujeito quis dizer, isto é, a significação da fala” (MINAYO, 1989, p.308). Nesse entendimento, procura-se levantar categorias como: o conhecimento da proposta de reforma do ensino médio, a participação da escola na sua elaboração e a resistência, reação e metodologia da gestão escolar na adesão, implantação e implementação do PROEM, sem perder de vista a problemática central deste estudo, ou seja, como reage a escola, a gestão escolar no seu cotidiano diante da implantação de política de reforma educacional de origem centralizada, ou seja, do Estado, da Secretaria de Estado da Educação do Paraná.

\* Cabe considerar ainda que, a compreensão do contexto escolar, assim como a efetivação de uma educação de melhor qualidade depende da possibilidade de pensar coletivamente os propósitos educativos em todas as suas diversidades. Para tanto, diretores, supervisores, orientadores, professores, alunos e pais necessitam conhecer a realidade onde atuam, buscando a construção transparente e coletiva dos processos escolares. É preciso conhecer, enfim, a realidade para que seja possível um posicionamento, uma tomada de decisão sobre esta mesma realidade, cabendo a gestão escolar, buscar o conhecimento desta realidade, “transcendendo as aparências ideologizadas, evitando, por um lado, o vazio de propostas ingênuas e irrealistas, e por outro, as formas veladas de autoritarismo” (REZENDE, 1995, p.12).

## O Dia-a-Dia da Gestão Escolar

O estudo do dia-a-dia representa um esforço para olhar dentro da escola, considerando a realidade dinâmica e concreta que a caracteriza. Significa articular teoria educacional à prática de gestão escolar no seu dia-a-dia, procurando entender os processos internos e sociais mais amplos que a determinam, já que “... nenhum trabalho é separado de uma vida, de suas circunstâncias” (PENIN, 1995, p.01).

A vida cotidiana, o dia-a-dia dos homens, pode ser compreendido, segundo FALCÃO, em diferentes faces:

- a vida dos gestos, relações e atividades rotineiras de todos os dias;
- um mundo de alienação;
- um espaço do banal, da rotina e da mediocridade;
- o espaço privado de cada um, rico em ambivalências, tragicidades, sonhos, ilusões;
- um mundo de existência social fictício/real, abstrato/concreto, heterogêneo/homogêneo, fragmentário/hierárquico;
- a possibilidade ilimitada de consumismo sempre renovável;
- o micromundo social que contém ameaças e, portanto, carente de controle e programação política e econômica;
- um espaço de resistência e possibilidade transformadora (1989, p.14).

Tais apontamentos sobre o cotidiano escolar indicam a sua importância no processo de implementação de política de reforma educacional, quando se caracteriza como espaço de descoberta, de buscas, de informações, de trocas, de resistências e tomada de decisões que garantem a sua transformação. Pode-se afirmar, no entanto, que a partir do estudo do cotidiano podemos “melhor entender as ações dos sujeitos que movimentam a escola e com isso alcançar a natureza dos processos constitutivos da realidade escolar, tendo em vista a sua transformação” (PENIN, 1995, p.13).

Considerando os estudos de Henri Lefebve, citado por FALCÃO, (1989, p.20), três perspectivas devem ser consideradas na apreensão da vida cotidiana. A primeira

refere-se a *busca do real e da realidade* que se refere ao dado prático (emoção, afeto, hábitos) e ao dado abstrato (representações e imagens do cotidiano). A segunda diz respeito à *totalidade*, onde somente o conhecimento do todo é o conhecimento da realidade. A terceira perspectiva diz respeito às *possibilidades da vida cotidiana como motora de transformações globais*. Esta última interessa particularmente neste estudo quando considera o cotidiano escolar como espaço de mudança, de transformação nos rumos do processo educacional.

Nesta investigação, cabe conhecer entretanto a reação do cotidiano da escola pública de ensino médio do Paraná e as estratégias utilizadas por sua gestão frente a implementação do PROEM, considerando este cotidiano, o alvo da política de reforma do ensino médio do Estado.

### **O Entrosamento da Proposta de Reforma na Gestão Escolar**

Toda a intenção de reforma no âmbito escolar, de origem estadual, precisa, em primeiro lugar, fazer-se conhecer no cotidiano escolar, pois deste depende a sua efetivação qualitativa. Da mesma forma, cabe ao Estado “conhecer com precisão a natureza das práticas e processos desenvolvidos no cotidiano [da escola]” (PENIN, 1995, p.17), para que a partir daí decisões sejam tomadas com vistas aos objetivos de reforma.

O Núcleo Regional de Educação, como unidade intermediária em tal processo, ou seja, como elemento mediador entre escola e Estado, reconhece a necessidade de mudança no cotidiano do ensino médio do Estado. Conforme a Chefe do Núcleo Regional de Educação, “... a idéia surgiu porque da maneira como o ensino de segundo grau estava

organizado nos últimos tempos já não atendia mais as necessidades dos estudantes e das oportunidades de emprego, de atuação profissional” (PROT. 02, 1998, p.01).

Ainda em âmbito de Núcleo Regional de Educação, no entendimento da coordenadora do ensino médio, a necessidade de mudança é evidente. Assim sendo, afirma que a proposta

... surgiu já em meados de 1996 onde já anteriormente tinham discussões de que o ensino de segundo grau já não estava mais atendendo as necessidades da sociedade, a própria colocação no mercado de trabalho, onde os alunos saíam do segundo grau e a maioria fazia cursos profissionalizantes auxiliares ou técnicos, eles iam começar o trabalho e acabavam trabalhando em outros setores que não eram de sua formação e mesmo ingressavam no ensino superior fazendo outras habilitações que não tinham nada a ver com aquilo que tinham feito a nível de segundo grau (PROT. 03, 1998, p.01).

Tal discurso demonstra, além do convencimento por parte de um ator mediador entre Estado e escola quanto à necessidade de mudança, o entendimento comum com o Estado de que é preciso atender as necessidades do mercado de trabalho. No entanto, demonstra ao mesmo tempo um certo sentimento de perda quanto à formação de professores no curso de magistério quando afirma, “nós fomos formados num curso clássico, mais antigo, e a gente pensa: que pena que o magistério está acabando, e agora não vai mais ter professor de primeira à quarta” (PROT.03, 1998, p.07). Com o mesmo sentimento manifesta-se a diretora da Escola S,

... foi realizada uma reunião com os diretores e foi colocada a proposta do PROEM que a partir do ano passado [1997] não deveria mais haver abertura de matrícula para cursos profissionalizantes e foi até um susto muito grande porque o nosso curso de magistério é um curso muito bom apesar de nós não termos uma grande quantidade de alunas, mas é um curso de qualidade. Então o ano passado quando ele [Núcleo Regional de Educação] nos colocou que não haveria mais o curso de magistério, a gente ficou muito preocupado... (PROT. 18, 1998, p.01).

Mesmo assim, a emergência de mudança no ensino médio é reconhecida pela diretora da Escola S,

a gente sabe que o ensino médio está ruim, afinal acho que todo o ensino precisa da gente sentar e rever muita coisa porque quando um aluno chega no terceiro da educação geral praticamente terminando uma caminhada dentro da escola com erros de grafia, ou quando ele não consegue expor uma resposta, quando pede a sua opinião e ele não consegue expor, então alguma coisa tem que ser revista, alguma coisa tem que modificar. O aluno não pode chegar no terceiro educação geral sem ter uma opinião própria, ler um texto e não saber interpretar (PROT.18, 1998, p.03).

Para concluir, afirma "... vai ser bem difícil e a base da modificação é o trabalho com os professores. Eu acho que nós temos que colocar a mão na consciência e ver que precisa mudar, do jeito que está não está bom" (PROT.18, 1998, p.04).

A partir de tais entendimentos, é possível compreender o cotidiano escolar como obra construída e transformada pela ação dos atores presentes, que compõem a gestão escolar pois, "é na vida cotidiana e a partir dela que se cumprem as verdadeiras criações, aquelas que produzem os homens no curso de sua humanização: as obras" (LEFEBVE, citado por PENIN, 1995, p.17).

No que se refere ao conhecimento da proposta de reforma do ensino médio e na participação da escola na sua elaboração, demonstra-se desconhecimento quanto as intenções e os objetivos mais básicos do PROEM. O diretor escolar afirma que recebeu informações fragmentadas e desconstruídas, situação esta observada em todas as escolas pesquisadas. Na seqüência, coordenadores de curso e professor contestam a mudança pois não conhecem seu conteúdo. Alunos desconhecem as mudanças na continuidade de sua escolaridade e a Associação de Pais e Mestres, com exceção de uma apenas, além de não conhecer os fundamentos da proposta, entende que co-participa de seu desenvolvimento, de sua implementação, assinando cheques junto com o diretor da escola ou cumprindo as determinações do manual de descentralização financeira. Na verdade, trata-se de uma "corrente" onde cada ator da gestão escolar, iniciando pelo diretor, "repassa" a

informação conforme a recebeu, contribuindo na construção de uma cultura de alheamento e desinformação no seu cotidiano. Isso significa que "... na vida cotidiana, o indivíduo se reproduz diretamente enquanto indivíduo e reproduz indiretamente o complexo social" (FALCÃO, 1989, p.25).

A falta de tempo é apontada como um dos problemas que não permite conhecer profundamente a proposta. Conforme a diretora auxiliar da Escola G, "... ao longo do tempo nós não tivemos muita informação. Primeiro você não tem tempo para buscar as informações. Trabalhando quarenta horas é bastante complicado para você ter algum aprofundamento. Agora é que nós estamos aí com a mudança na porta e você vai ter que fazer de uma forma ou de outra. Então não há assim um conhecimento profundo. (PROT.17, 1998, p.03).

O professor, de maneira geral nas entrevistas realizadas, desconhece a proposta de reforma do ensino médio e afirma que é o diretor da escola que "está por dentro", que conhece todos os detalhes das mudanças. Conforme o professor da Escola I, "praticamente o diretor expôs alguma coisa para a gente aqui, mas a gente não conhece a fundo assim. Praticamente quem sabia era a direção da época e o pessoal da coordenação pedagógica" (PROT. 06, 1998, p.01). Tal afirmação complementa-se com o entendimento do professor da Escola E, "o que a gente sabe é o que eu li e participei de algumas reuniões que passaram meio por cima, também porque eles [direção e supervisão], também a gente não pode culpar porque eles também receberam assim e então não podemos exigir que eles passem assim detalhado para a gente" (PROT. 14, 1998, p.04).

Parece evidente que o professor, um pouco mais que o diretor, desconhece os objetivos do programa de reforma no ensino médio do Paraná, sendo que o fato de não ter tempo para leituras e não receber informações da direção da escola parecem o impedir

de procurar conhecer e posiciona-se quanto à proposta. A coordenadora de curso da Escola G afirma ainda que “é tudo a toque de caixa, correndo tudo, querem mudar currículo e tanta coisa e eu acho que o tempo é muito pouco” (PROT.16, 1998, p.02).

O aluno, principal alvo em toda a proposta de melhoria, reforma e inovação no ensino médio do Paraná, demonstra desconhecer a proposta. Segundo um aluno da Escola I, “os alunos em geral eu acho que não estão dentro do conhecimento da proposta do PROEM. Acho que foi passado muito pouco sobre o assunto. Estamos muito desinformados sobre isso” (PROT. 08, 1998, p.02). Complementando, uma aluna da Escola G relata que “... a direção da escola vem e fala para a gente do PROEM, só que não explica bem, não diz todos os objetivos. Então a gente conhece assim meio por cima, porque o projeto completo eles não passam” (PROT.10,1998, p.01).

Entretanto, um aluno da Escola S reconhece a necessidade de mudança,

a gente precisa fazer um curso que ensine a falar, se for fazer hotelaria por exemplo, tem que aprender a falar, a se vestir, tem que ir bem arrumado e o jovem não sabe disso, não sabe do que precisa lá fora. O pessoal não sabe nem procurar um serviço, imagine então a chance de encontrar algum. Acho que é uma questão de educação, de como agir numa empresa. Todo trabalho tem valor, mas tem que ser bem feito (PROT. 11, 1998, p.03).

Este depoimento apesar de não conhecer formalmente a proposta de reforma, comunga com um de seus objetivos, quando entende a necessidade de uma boa formação escolar para adequação ao mercado de trabalho.

A Associação de Pais e Mestres - APM, assim como os professores apresentam um conhecimento superficial da proposta. Conforme a vice presidente da APM da Escola S, “foi o diretor que chegou e contou como que seria. Que eu saiba é que a escola vai ter um ensino médio só. Sai o curso profissionalizante e entra o pós médio” (PROT.19, 1998,

p.01). Já o presidente da APM da Escola I, demonstra um conhecimento mais objetivo sobre os objetivos do PROEM. Para ele,

... o PROEM não é um programa obras, ele é toda uma diretriz para o ensino médio. Então nós tínhamos aqui dois ou três cursos profissionalizantes que hoje para aquele esquema do ensino pós-médio quer dizer, não é mais todo o segundo grau profissionalizante. O segundo grau a partir do ano passado é um ensino só e depois você tem o profissionalizante no pós-médio (PROT. 07, 1998, p.02).

A adesão à reforma do ensino médio aconteceu em 1997, sendo que a escola demonstrava nesta época, pouco conhecimento sobre os encaminhamentos e as mudanças que ocorreriam no seu cotidiano. O diretor demonstra certa insegurança neste momento, pois de um lado, com a promessa de recursos financeiros para reformas no prédio escolar e aquisição de materiais, considerava extremamente importante aderir ao PROEM, mas ao mesmo tempo, pouco sabia sobre as mudanças curriculares, pedagógicas, de gestão ou mesmo na situação funcional dos professores já que haviam comentários de que os professores das disciplinas profissionalizantes, seriam dispensados. Conforme a diretora da Escola J,

então, a partir de 1997 [após assinar o termo de adesão ao PROEM], que a gente começou sabe, de ter mais este estudo, mais conversa, mais perguntas e mais respostas. Foi feito assim um trabalho lento, uma coisa lenta porque estava todo mundo assim muito no escuro, sem uma resposta de como é que vai ser, como é que a coisa vai se processar (PROT. 21, 1999, p.01).

Evidencia-se, portanto, a preocupação do gestor escolar em conhecer a proposta, seus objetivos e sua metodologia. Somente após o início das reuniões, grupos de estudo e encontros acontecidos em Faxinal do Céu<sup>8</sup> ou no Núcleo Regional de Educação é que a escola partiu para também inteirar-se sobre as mudanças que estariam por acontecer.

<sup>8</sup> Centro de Formação de Professores do Paraná - Universidade do Professor, situado na localidade de Faxinal do Céu-PR.

A diretora da Escola J, manifesta-se a esse respeito, “após encontros em Faxinal do Céu e no Núcleo Regional de Educação, tivemos vários momentos na escola para começar a estudar, o que era essa política de implantação do PROEM, e o que deveria mudar” (PROT. 21, 1999, p.02).

Com efeito, a gestão passa a assumir no seu cotidiano, novas funções e responsabilidades visando adequar a unidade escolar à proposta de reforma do ensino médio, considerando que o sucesso na implementação de políticas deriva da flexibilidade e do conhecimento desta na proposição das medidas e da capacidade de envolvimento dos demais atores do cotidiano escolar na promoção das mudanças. Entretanto, a primeira exigência para a reforma é o seu conhecimento pelos atores que compõem a gestão escolar.

Outra estratégia apontada pela direção da escola quanto à importância de se conhecer a proposta, é a organização de reuniões para estudo na própria escola ou a discussão com os professores a partir de documentos oficiais. Afirma a diretora da Escola J, “... a gente foi indo assim bem devagar, bem com os pés no chão, esperando um pouco para ver, sem muita ânsia. Fomos indo devagar, fomos lendo os documentos, fomos nos posicionando, colhendo informações, fazendo reuniões com os professores” (PROT. 21, 1999, p.02).

A reformulação da proposta curricular pela própria escola, proporcionou ao gestor a possibilidade de envolver mais o professor na sua implantação. Assim manifesta-se o diretor da Escola K, “a postura dos nossos professores foi ótima porque eles mesmos foram se preparando e juntos fomos fazendo reuniões e preparando a nossa proposta. Então foi <sup>sendo</sup> uma proposta assim bem coerente, bem realista, feita de acordo com a nossa escola, uma proposta lógica” (PROT. 23, 1999, p.03).

A preocupação com o conhecimento da proposta pelo professor é constante, quando se reconhece que a mudança ocorrerá em última instância no entendimento e comprometimento deste com a política de reforma. Assim, são oferecidas inúmeras alternativas de apoio e valorização ao trabalho docente, pois, “é na relação entre o nível das macropolíticas e o universo das micropolíticas, que é conferido concretude às intenções de reforma educacional no cotidiano escolar” (COSTA, 1997, p.64).

A gestão escolar procura, na intenção de compreender e envolver o seu grupo na reforma, demonstrar a dicotomia que acompanha a formação no ensino médio, com vistas à melhoria da qualidade dos seus serviços. A supervisora escolar da Escola J afirma,

acho ótimo a mudança e já estamos percebendo mudanças aqui, porque de uma vez por todas tem que acabar aquela visão da escola de preparar o trabalhador ou preparar para o vestibular. Então pais, professores, diretores, alunos pensam ou pensavam em ter uma escola para preparar para o trabalho e outra para preparar para passar no vestibular. Temos que entender que a escola deve preparar o aluno para tudo (PROT. 22, 1999, p.01).

É imprescindível, no entanto, o posicionamento do gestor escolar quanto à orientação da política de reforma educacional. Será, em grande parte, de seu entendimento, que dependerá o exercício das mudanças. Cabe a este, iniciar o processo de implementação da reforma no cotidiano escolar. Conforme o professor da Escola S, “o diretor precisa trazer as informações, não só ele, mas principalmente ele. Vejo que se ele está interessado, faz reuniões, divulga as mudanças, tudo vai bem mas, como trabalho em outra escola, vejo que se ele estiver desinteressado e acomodado, ... somos todos contaminados, por osmose” (PROT. 20, 1999, p.04).

O jornal, utilizado como instrumento de comunicação social, faz-se presente no discurso de alguns atores do cotidiano escolar, visto que numa proposta de gestão compartilhada, é essencial que os atores conheçam o projeto de reforma, ou seja, as

peessoas têm que estar pré informadas para que decidam o que vão fazer. Nesse sentido manifesta-se a Chefe do Núcleo Regional de Educação, “esses instrumentos [os jornais] são importantíssimos e têm levado as informações aos professores até porque eles recebem os jornais em suas residências e ainda têm oportunidade de participar enviando questões para serem respondidas ou questionamentos que deseja fazer. Trata-se de uma oportunidade única de participação” (PROT. 02, 1998, p.02). Entretanto, o diretor da escola G, percebe um desencontro de informação que muitas vezes inviabiliza o desenvolvimento do programa. Para ele, “não existe uma informação assim única, existem várias informações, suposições. Recebemos algumas coisas através do Núcleo, outras através da Secretaria, e dá muito desencontro. O próprio Núcleo as vezes desconhece a veracidade das informações e as vezes são os últimos a saber. Ficam sabendo através de jornais, informativos. Então não está tendo uma sincronia de informações” (PROT. 12, 1998, p.03).

A diretora auxiliar da escola G, entende a importância do jornal, das entrevistas de rádio e das reuniões em Faxinal do Céu para a contribuição na formação política dos atores escolares, já que lembra que a APP - Sindicato também envia informativo aos professores, sendo que na maioria das vezes as posições são antagônicas. No que se refere ao PROEM,

o 30 de agosto [informativo da APP-Sindicato] vai nos mostrar, vai desvendar toda a realidade que o Governo está colocando, porque é de esquerda e o outro, do Governo, está vendendo da imagem dele e até que deve de ser isso mesmo, mas nem por isso eu vou deixar de ler.... Então eu acho que não há um meio termo, são ideais diferentes mas também não está conseguindo avançar porque o professor não se compromete politicamente, ele se limita a ler o jornal. Quanto ao rádio, trabalhando quarenta horas é bastante complicado acompanhar suas informações (PROT. 14, 1998, p.07).

## A Participação da Gestão Escolar na Orientação da Reforma

Conforme já citado anteriormente, qualquer intenção de reforma educacional pelo Estado depende de uma relação dialógica com as bases, com o coletivo escolar. Trata-se enfim de uma negociação, de “um processo decisório democrático de ‘baixo para cima’” (FALCÃO, 1989, p.33). É nesta perspectiva que se entende que a base, representada pela unidade escolar tem como elemento vivo a reflexão e a participação real no processo de construção da política de reforma do ensino médio do Paraná.

A participação das escolas nas discussões das razões da reforma deu-se a partir de cursos de capacitação ou em reuniões na própria escola. A Chefe do Núcleo Regional de Educação afirma: “tivemos conhecimento da proposta inicialmente através de reuniões dos chefes de núcleo com a Secretaria de Estado da Educação e através de documentos informativos. A partir daí, reuniões foram organizadas com representantes das escolas, da comunidade, para ouvir e discutir sugestões sobre a proposta” (PROT. 02, 1998, p.01). A coordenadora do ensino médio relata que “não houve a participação de todos os professores, isso não houve, porque também primeiro não se sabia até que nível a Lei de Diretrizes de Bases sairia aprovada. Então em 1996 ele ficou mais a nível de discussão interna, a nível de Secretaria e mesmo a nível de Núcleo chegou pouca coisa no início de 1996” (PROT. 03, 1998, p.04).

A participação nas discussões sobre a elaboração da proposta de reforma deu-se no entanto com a formação de um grupo formado por professores no Núcleo Regional de Educação e alguns representantes das escolas.

Na visão do diretor da Escola I no entanto, a participação “foi muito pequena, a proposta já estava meio pronta, não interferimos muito não” (PROT. 05, 1998, p.01). O diretor da Escola E confirma:

quando tivemos conhecimento já tinha um plano da Secretaria de Educação. Então não houve uma participação maior da parte da direção da escola. ... O que falta ainda é um pouco mais, antes de fazer [discutir], deu a impressão de que veio do Governo para a escola. Então surge a necessidade de uma participação maior realmente, principalmente da direção e da equipe pedagógica. Até hoje tem professor que não está sabendo como vai funcionar, o que é. Até eu tenho dúvida, ... como vai funcionar realmente (PROT.12, 1998, p.01;03).

O professor, independente da adesão ou não da escola ao PROEM, afirma, conforme o professor da Escola I, “não teve discussão, a proposta sempre vem pronta né? Na verdade ela já vem de caso pensado, vem tudo prontinho, a gente encaixa ou não encaixa. Vai ter que ir para um lado ou para outro” (PROT.05, 1998, p.01).

O professor da Escola E reclama e aponta um caminho:

quando eles [o Estado], fazem uma mudança deveria ser consultado o professor antes. Deveria de ser assim, reunir primeiro os professores, fazer reuniões, colocar equipes para depois eles elaborarem projetos. Mas o que acontece é o seguinte: já vem pronto lá de cima, então já começa tudo errado. Deveria começar de baixo para depois lá em cima eles se reunirem e montarem. Isso realmente não acontece, já vem algo pronto e as vezes foge da realidade nossa, da sala de aula porque o maior interessado é o professor que está ali dentro da sala de aula convivendo com a realidade (PROT.14, 1998, p.01).

O aluno não apresenta sinal de participação neste momento e a Associação de Pais e Mestres reconhece certa forma de participação no cotidiano, quando a presidente da APM da Escola E assim se manifesta: “acho que a participação da APM é muito boa no PROEM, podemos ajudar mais e estar mais perto da vida da escola. Nas benfeitorias é feito tudo muito certinho, vem no manual bem certo o que é para ser feito, vem sugestões que ajudam na hora de decidir o que fazer” (PROT.13, 1998, p.01).

Na verdade, a participação ganha significado, a partir do próprio movimento que a escola desenvolve e pelo qual é envolvida. Nesse sentido, a visão da gestão escolar exerce forte influência sobre o desenvolvimento das mudanças no cotidiano e sobre a compreensão de suas estratégias. Quando se trata de participação, afirma o coordenador do ensino médio da Escola C, “não tem como participar, como é uma coisa que veio pronta, de cima para baixo, você não tem muito o que fazer, tem que mudar e ponto final. Então não tem o que fazer, temos que nos adaptar à lei que está a favor das mudanças” (PROT. 25, 1999, p.03). Tal depoimento aponta tanto um conformismo com a situação vivida, como uma negação de qualquer melhoria que poderia ser trazida pela proposta de reforma. Esta visão é normalmente compartilhada pelos professores quando vinda de uma liderança forte e de oposição as propostas do Governo, como no caso deste depoimento.

Já a supervisora da Escola K, afirma que a participação dos professores quanto as mudanças no currículo foi estratégia fundamental utilizada pela gestão escolar na implantação do PROEM. Afirma a supervisora, “... quanto ao currículo novo, nós tivemos tempo para discutir com os professores, antes de elaborar a proposta e reorganizar o ensino médio. Então eles tiveram discussão, algumas áreas ainda tiveram discussão a parte” (PROT. 24, 1999, p.01).

Trazer a comunidade para o debate sobre as mudanças no interior da prática escolar é também estratégia de gestão no âmbito do enfrentamento e negociação da reforma no ensino médio. O presidente da Associação de Pais e Mestres da Escola I afirma, “hoje, a Associação de Pais e Mestres participa muito mais. Eu, no primeiro ano como presidente, trabalhava apenas com o tesoureiro e esse ano [1998] já não. Se você marca uma reunião de APM, você tem 80% do quadro na reunião” (PROT. 07, 1998, p.03). A estratégia do envolvimento e participação da comunidade externa no cotidiano

escolar conduz a um comprometimento maior desta para com o desenvolvimento da escola e ainda uma colaboração no processo de gestão compartilhada. Sobre isto, manifesta-se um membro da Associação de Pais e Mestres da Escola E, “agora temos mais participação, no meu tempo não tinha isso. Os meus pais nunca iam no Colégio, nem para assinar o boletim. O PROEM, aqui na escola, com o diretor, é um exemplo de que a comunidade pode participar cada vez mais” (PROT. 13, 1998, p.02).

Enfim, parece evidente que, quando há participação e quando a gestão consegue estabelecer espaço e clima para que todos os atores discutam e decidam sobre os procedimentos a serem adotados, há também compromisso e responsabilidade quando da sua implementação ou seja, a vontade coletiva organizada, exige e proporciona responsabilidade pelos processos de transformação. Assim é estabelecida a identidade do cotidiano escolar, pois “a especificação de um determinado perfil, expressa uma forma de leitura sobre a instituição nas suas relações internas e externas, determina prioridades e redefine políticas” (COSTA, 1997, p.67).

Revela-se, no entanto, que a política de reforma do ensino médio - PROEM adotada pelo Estado, direciona-se ao cotidiano escolar, intencionando construir um programa de mudança. Evidencia-se aí a força e o poder do cotidiano escolar que, como espaço de implementação da programação do Estado, estabelece o critério das mudanças previstas. Cabe saber no entanto “como o cotidiano estabelece seus critérios de mudança e quais critérios são esses” (PENIN, 1995, p.21).

## Reação, Resistências e Metodologia de Gestão Escolar na Implementação do

### PROEM

A análise do cotidiano escolar prevê suas características de heterogeneidade e dinamismo. Os processos que se desenvolvem no contexto escolar, por um ciclo natural da vida, não obedecem a características lineares, onde prevê-se uma ordenação geral vinda do Estado, onde cada etapa do processo está previamente definida e determinada.

No processo de reforma educacional que diz respeito diretamente à escola, "... é preciso que as decisões institucionais para se efetivarem emergjam da prática cotidiana, sendo, portanto, necessário conhecê-la, identificando suas características e formas de expressão" (REZENDE, 1995, p.15).

Assim sendo, considerando todas as características que compõem o cotidiano escolar e sua capacidade de construção e transformação da realidade, cabe refletir sobre suas resistências, sua reação frente à implementação da reforma do ensino médio, já que é deste cotidiano, de todos os elementos que compõem a sua gestão, que depende a operacionalização, o "fazer acontecer" do programa.

Para a Chefia do Núcleo Regional de Educação, praticamente não houve resistências, pois "o projeto é claro e ainda está subsidiado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional" (PROT.02, 1998, p.02). Nesse sentido, afirma quanto à adesão ao PROEM pelas escolas: "todas vêem a importância da proposta, suas características de descentralização financeira nesta primeira etapa e agora querem participar" (PROT.02, 1998, p.02).

O fato de, no programa de reforma, estar prevista a liberação de recursos financeiros para reformas de ordem física e material nas escolas aponta a razão da adesão

imediate de algumas escolas ao PROEM segundo a coordenadora do ensino médio do Núcleo Regional de Educação,

este programa está ligado também à questão da melhoria de recursos físicos e materiais das escolas e as escolas que fariam parte do projeto automaticamente iriam receber verbas para melhorar, ... mas como a escola foi livre para aceitar o programa ou não, quem aceitou receberia recurso financeiro, quem não aceitou receberia apenas aquela verba padrão da Secretaria de Educação que logicamente é bem menor do que a verba que é destinada à este programa (PROT.03, 1998, p.05).

Conforme a coordenadora do ensino médio do Núcleo Regional de Educação, há resistência por parte dos diretores de escola normalmente em função do desconhecimento da proposta, do descrédito quanto à sua continuidade ou ainda pelo próprio “medo” da mudança e do aumento da responsabilidade que a acompanharia. Segundo a coordenadora do ensino médio,

a maior resistência que a gente sentiu foi primeiro porque quem iria aderir teria que suspender as matrículas nas primeiras séries nos cursos profissionalizantes, isso foi um impacto porque os diretores tinham receio de como isso repercutiria na comunidade ou qual a pressão que a comunidade faria em cima destas escolas, apesar de termos ido para o rádio, divulgado a programa e mesmo assim o pessoal pensa: será que vai dar certo? Será que vai acontecer? Será que não muda tudo de novo daqui dois ou três anos? (PROT.03, 1998, p.07).

Nota-se que o motivo que levou as escolas a aderir ao programa de reforma foi o recurso financeiro. Conforme a coordenadora do ensino médio, “... houve resistências, muitos diretores falaram que isso não iria dar certo, que não ia funcionar ou que iam aderir só para receber o dinheiro. Alguns aderiram porque ficaram sem opção, sabendo que nem sempre poderiam receber recursos” (PROT.03, 1998, p.07).

Tal tendência evidencia que a reação explicitada é conseqüência dos princípios e valores adquiridos no decorrer da experiência de vida de cada profissional, no caso o diretor escolar. Isso não significa que seja impossível alterar o processo educacional, mas “sem dúvida não serão as novas propostas, mesmo que bem elaboradas e produzidas pelas

instâncias que “pensam” as escolas, que promoverão essas mudanças” (REZENDE, 1995, p.18). É preciso querer mudar, o que exige da gestão escolar a capacidade de conquistar as pessoas, de negociar, de saber lidar com as divergências e com o relacionamento entre os atores do cotidiano escolar na perspectiva de reforma educacional.

A mudança gera desacomodação, que implica em reformulação, em aumento de trabalho e estudo, o que causa certa resistência. A diretora da Escola S manifesta-se quanto a reação dos professores à mudança,

a gente vê que, eu tenho que sair daquele meu trabalho que eu já estou acostumada, se tem que tentar mudar alguma coisa já se diz, não vai dar certo, eu sei que não vai dar certo, nunca tentei mas sei que não vai dar certo porque vai me dar trabalho, eu vou ter que largar aquelas “fichas”, aquele planejamento e eu vou ter que estudar, vou ter que buscar outras formas de trabalho, ... (PROT.18, 1998, p.07).

Pode-se afirmar no entanto que,

diante de uma nova proposta pedagógica, os professores adotam de forma mais acentuada duas condutas, quais sejam: rejeitam sem maiores reflexões, justificando que preferem manter-se na proposta que sempre tiveram e que sempre deu tão certo, como afirmam com frequência; adotam o discurso de defesa da nova proposta, buscando com isso participar do grupo de educadores tidos como “progressistas” e atualizados sem, no entanto, viverem a proposta em suas salas de aula, pois estão distantes de sua concepção e de seu entendimento (REZENDE, 1995, p.18).

O diretor da Escola I complementa, “... toda mudança mexe muito com a cabeça do nosso professor, ele tem certo receio, mas que vai passando conforme ele vai entendendo a proposta e abraçando-a como sua, como de interesse de sua escola, de sua comunidade” (PROT.05, 1998, p.02).

Para o diretor da Escola L, aderir ao PROEM representa prejudicar a situação funcional dos professores e afirma:

nós aderimos, mas temos um bom curso de contabilidade, que atende as necessidades da população. O Estado diz que não há espaço para todos, mas os nossos alunos vão trabalhar no comércio ou abrem seus próprios escritórios. É

claro que não há espaço para todos mas esta é uma realidade de todas as profissões. Outra questão é a dos nossos professores que são muito bons e muitos terão que sair do Quadro ou então se adaptar em outras disciplinas, fazer novos cursos. Os efetivos ainda têm alguma chance, mas os contratados têm que sair mesmo e isso não é justo (PROT.04, 1998, p.01).

O descrédito na seriedade e continuidade da proposta é novamente apontada pelo diretor da Escola G, "... a gente sempre tem um pouquinho de receio quanto a isso daí, de no início ser muito bonito e depois com o passar dos anos é que vamos saber se terá seqüência desse programa" (PROT.15, 1998, p.02).

A falta de informação ou mesmo a formação do professor para trabalhar com a proposta de mudança é apontada pelos professores como uma das razões da desconfiança, falta de entendimento e comprometimento com a reforma no ensino médio. Para o professor da Escola E, "o que falta é informação mesmo, sentar para discutir mais, analisar cada ponto de mudança, porque está sendo mudado. Até agora só reformaram a escola, foi mandado computador mas na realidade se você for ver lá na hora da prática vai faltar professor, não vai ter um profissional ali realmente capacitado para poder trabalhar realmente com os alunos, ..." (PROT.14, 1998 p.02).

Num primeiro momento, a resistência é natural, mas através de encontros e reuniões com a comunidade e professor usando como argumento os objetivos da reforma e as necessidades da escola quanto aos recursos financeiros, é possível a sua aprovação conforme o presidente da Associação de Pais e Mestres da Escola I, que afirma, "foram feitas várias reuniões via APM, ... Num primeiro momento tem aquela desconfiança e tal, mas nessas reuniões a gente foi mostrando o que poderia vir e o que viria em benefício para a escola caso entrasse nesse plano e em duas ou três reuniões a gente já obteve dentro das reuniões, maioria para aprovação deste plano" (PROT.07, 1998, p.02).

No enfrentamento das resistências vividas no processo de implementação do PROEM, a gestão escolar preocupa-se principalmente com o envolvimento dos atores que compõem o cotidiano escolar com os objetivos das mudanças e ainda adota a metodologia de reunião e encontros para divulgação, exposição e discussão do conteúdo do programa.

Segundo a supervisora da Escola J,

estudos com professores têm sido feitos desde 1997. No começo teve algumas críticas dos professores, críticas de dúvida, se ia dar certo a reforma, que isso não ia dar em nada, que a mudança é só no papel, que na verdade fica tudo do mesmo jeito. Então a gente ouvia muito isso, mas agora, a diretora faz sempre reuniões para esclarecer e discutir, sendo que agora a gente ouve menos essas conversas (PROT. 22, 1999, p.01).

O entendimento pela gestão escolar de que o professor precisa estudar contribui ainda mais para o êxito da reforma no ensino médio. A supervisora da Escola J, afirma: “estes encontros, estas reuniões organizadas aqui na escola, estão conscientizando o professor para estudar. Então eles estão participando de cursos, procurando livros. O professor tem que estudar, tem que buscar e eu espero que tudo isso contagie os outros mais resistentes” (PROT. 22, 1999, p.02).

A preocupação com a qualidade da política de reforma do ensino médio no cotidiano escolar reside principalmente no compromisso da gestão da escola com a caminhada do educando e com a responsabilidade desta com a melhoria do ensino público do Estado. Trata-se de um esforço coletivo no cotidiano escolar visando o encaminhamento de ações competentes, coerentes e críticas no contexto do ensino médio.

Certamente podem ser observadas alterações no dia-a-dia escolar em se tratando de reforma educacional. São alterações que envolvem desde a negação à mesma, até o estabelecimento de novo ânimo na rotina, no cotidiano da escola. Cabe à gestão escolar

no entanto, o desafio de direcionar tais tendências, buscando estratégias para o enfrentamento e desenvolvimento das situações que surgem num cenário de mudanças.

Nesse entendimento, e considerando toda a descrição e interpretação da reação dos elementos que compõem o cotidiano da gestão escolar no processo de implementação de política de reforma educacional, no caso o PROEM, cabe ainda uma reflexão acerca do posicionamento da gestão escolar, que aparece numa situação conflituosa entre o conservadorismo e a inovação e por outro lado, da mesma forma, caberia uma reflexão sobre a influência de uma política de reforma educacional de origem centralizada. As relações de poder manifestas no cotidiano da gestão escolar no processo de tomada de decisão, considerando aqui a condução do processo de reforma, evidenciam um embate de paradigmas<sup>9</sup>, ou seja, considerando que os paradigmas estando situados historicamente apresentam tendências dominantes de cada época, no desenvolvimento da humanidade acaba naturalmente por gerar momentos de acomodação-conservadorismo, mas também de crises ou da necessidade de mudança, de inovação. Pode-se afirmar no entanto que, "... a revisão de paradigmas exige coragem pela falta de evidência sobre o acerto da mudança e também pelo fato de que valores podem ser dolorosamente desalojados e velhas certezas postas à prova" (REZENDE, 1995, p.23).

Será certamente no confronto de tais conceituações teóricas no cotidiano da escola, de posturas divergentes ou convergentes acerca das posturas pedagógicas da comunidade escolar que os indicativos de mudança se explicitarão no discurso, no desejo e na prática de gestão. No entanto, a relação paradigma-proposta de reforma educacional "tem sua definição, em geral, por órgãos superiores, através de uma proposta dita

---

<sup>9</sup> Paradigmas são realizações científicas, universalmente reconhecidas, que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares aos praticantes de uma ciência (KUHN, 1962, p.18).

democrática e discutida com a participação e a representação de diferentes escolas, que na maioria das vezes são simbólicas e que não têm garantido determinadas posturas metodológicas, igualmente democráticas, nas escolas” (REZENDE, 1995, p.28).

Tal afirmação evidencia o fato de que, na realidade, a participação do grande grupo acaba sendo sucateada e nada representativa. E sem o compromisso de toda a comunidade escolar e principalmente do professor que nem mesmo conhece profundamente a proposta de reforma, dificilmente haverá alteração concreta em suas posturas metodológicas no âmbito da sala de aula pois,

a opção por determinados encaminhamentos pedagógicos, conscientemente ou não, traz consigo os pressupostos que irão nortear os padrões de relação de poder do diretor, do vice diretor, do orientador educacional, do professor, como também do próprio aluno, à revelia, inclusive, do que esteja registrado, formalmente, em documentos, como planos de ensino, projetos pedagógicos e qualquer proposta pedagógica mais ampla (REZENDE, 1995, p.31).

Assim, a implementação do PROEM dependerá do envolvimento, conhecimento e comprometimento que os atores que compõem o cotidiano da gestão escolar tenham da proposta, pois “é do cotidiano que emergem as grandes decisões e os instantes dramáticos de decisão e de ação” (PENIN, 1995, p.16).

Sendo o cotidiano escolar, considerando todos os atores que compõem a sua gestão, o espaço que concretiza o sucesso ou não da política de reforma educacional, cabe a este o desafio de conhecer, implementar, acompanhar e avaliar o desenvolvimento do PROEM, para que a crítica e as possíveis reformulações que virão, estejam apoiadas em base consistente e comprometida com a melhoria da qualidade da escola pública de ensino médio do Paraná.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção de democratização das práticas escolares vem sendo enfocada de diversas formas: como a implantação de práticas de gestão participativa; como acesso e permanência na escola, acompanhados da busca de maior qualidade do ensino e, mais amplamente, a partir da compreensão da natureza da instituição escolar e da sua função social. Entretanto, buscar o verdadeiro significado da democratização da escola pública e de sua gestão em especial, é partir da análise e do entendimento da natureza e função da escola, bem como do movimento interno e externo que ela realiza em função da sua finalidade sócio-educativa. Cabe, portanto, perguntar e responder pelo papel que vem tendo a escola pública, neste caso, a escola pública de ensino médio do Estado do Paraná e como ela vem cumprindo, ou não, esse papel em seu espaço cotidiano.

Perguntar e responder, no entanto, pelo trabalho da gestão escolar no processo de implementação de políticas públicas de reforma educacional, representa a inscrição desta no amplo processo de democratização da escola.

Assim, definir pela compreensão da ação da gestão escolar na implementação de reforma educacional requer, pensar, sobre a noção do cotidiano escolar como categoria que fundamenta o processo de organização, efetivação e avaliação da proposta de reforma.

O entendimento do cotidiano e, em particular, do cotidiano escolar, é essencial na formulação de política de reforma educacional. É fundamental a compreensão de como a escola desempenha suas ações nas relações sociais que se travam no dia-a-dia da prática escolar.

Assim, a razão pela qual procurou-se, neste trabalho, compreender o cotidiano, encontra-se fundamentalmente, "... na necessidade de identificar e distinguir as ações, gestos e relações educacionais/escolares/de ensino que impossibilitam ou possibilitam à escola cumprir a sua tarefa social" (SANTIAGO, 1997, p.70).

Torna-se claro também, que é do cotidiano escolar que se manifestam os fenômenos facilitadores, ou impeditores das mudanças na instituição escolar, constituindo-se como espaço social autônomo, em parte e relacionado com a estrutura e movimento social.

O cotidiano de cada escola manifesta-se, portanto, através das relações e de diferentes encaminhamentos, entre os diversos atores que o constituem. Cabe então perceber que "prestar atenção ao movimento da escola no seu dia-a-dia é trazer à cena o seu cotidiano, ou seja: formas de trabalho traduzidas em gestos, ritos, estilos, dificuldades, etc." (SANTIAGO, 1997, p.70).

Com efeito, a apreensão e análise do cotidiano da escola pública de ensino médio do Paraná, num contexto de reforma, permite afirmar que a construção de um plano de reforma educacional como, neste estudo, o PROEM, requer atitude de reflexão coletiva permanente de todos os atores que compõem o corpo da escola, em especial do gestor escolar, em direção as intenções e à consecução destas reformas por parte daqueles que são responsáveis pela condução da mudança. Exige-se da gestão escolar, quando da implementação de política de reforma educacional, conhecimentos e saberes específicos voltados aos processos de tomada de decisão, à gestão escolar participativa, envolvendo negociação e conquista dos atores do contexto escolar, ao enfrentamento das resistências, bem como de ousadia coletiva que se traduz na prática cotidiana a ser construída e reconstruída dentro e fora da escola. Há, no entanto, necessidade de que os gestores

estejam capacitados para o seu trabalho na ótica da gestão compartilhada, participativa, democrática para que saibam negociar, exercer liderança democrática e ainda manter um processo de comunicação aberto.

Resulta, então, a compreensão da complexidade do acontecer cotidiano, considerando que a sua construção depende da visão de cada elemento que o compõe, quanto à implementação da reforma, ou seja, “reafirma-se, então, a percepção de que a educação e seu processo cotidiano são sobremodo complexos, em vista do que devem ser encarados a partir de uma visão globalizante e abrangente, assumida como uma responsabilidade coletiva, sem a qual dificilmente se poderia promover a melhoria de sua qualidade” (LÜCK, 1996, p.154).

Assim sendo, a implementação do PROEM, como política de reforma educacional, depende do esforço coletivo o qual envolve, além do cotidiano da gestão escolar, o sistema de ensino que o propõe ou seja, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Do contrário, a reforma tende a obter resultados pouco efetivos quanto a melhoria e a democratização da prática escolar, considerando que esta, em última instância, dependerá da compreensão e esforço do professor na sua condução. Cabe aos gestores do sistema de ensino, manter os atores que compõem o cotidiano escolar como interlocutores constantes na definição e redefinição contínua das políticas.

Gerir a escola exige competência técnica e compromisso político, considerando certamente a sua dimensão humana. A competência técnica compreende conhecimentos e práticas pedagógicas que proporcionem ao gestor escolar a possibilidade de condução segura e eficiente de suas funções. Já o compromisso político caracteriza-se pelo envolvimento com o trabalho, com o engajamento do gestor escolar na realidade circundante e com a participação, negociação e conquista efetiva no projeto educativo ou

na reforma educacional proposta, pois um projeto de mudança, de inovação, de reforma educacional, só tem validade quando o homem deixa de ser objeto e passa a ser sujeito da educação. Será então, quando alunos, professores, supervisores escolares, orientadores educacionais, gestores escolares e comunidade passarem de objetos do sistema a protagonistas de sua história, que se estará vivenciando um processo de gestão escolar realmente participativo, democrático, com a busca de caminhos para a problemática educacional. “Democratização é, pois, um processo a ser construído com muitos embates marcados pela parcialidade, em certos momentos, pela ambigüidade em outros ainda. Ela exige dos dirigentes, uma grande capacidade de negociação e espírito proativo” (LÜCK et al., 1999, p.83).

Neste contexto, o presente estudo permite conhecer o caminho trilhado para a implementação de uma política de reforma educacional, o PROEM. Conforme depoimentos expostos no Capítulo III, o PROEM caracteriza-se como reforma educacional de origem centralizada e com insignificante participação da comunidade escolar na sua elaboração, embora caiba registrar aqui, a tentativa da Secretaria de Estado da Educação na discussão de seus objetivos antes que tivesse início todo o processo de operacionalização. É mister considerar que, embora a presente pesquisa não tenha evidenciado efetiva participação da escola na definição e implantação de política pública de reforma educacional, em relação à processos anteriores, registra-se um avanço na democratização do processo de intercâmbio entre o cotidiano da gestão escolar e a SEED-PR, principalmente no que se refere a outros projetos de reforma no sistema de ensino, pois, nesta, registra-se a intenção de estabelecer espaço de participação pela SEED-PR e a necessidade de participar por parte dos atores do cotidiano escolar, o que é imprescindível considerar na busca de um processo de gestão plenamente democrático.

No entanto, tais tentativas caracterizavam-se quase sempre por reuniões em grande grupo, em Faxinal do Céu, onde ocorria mais exposição e descrição da reforma do que na sua discussão com os atores que deveriam implementá-la.

Tal política resulta no afastamento das intenções do Sistema, da Secretaria de Estado da Educação, quando da proposição da reforma com os entendimentos e encaminhamentos que ocorrem no cotidiano escolar. Segundo KRAMER,

é imensa a distância entre aquilo que produzimos sobre a escola e a escola real, concreta, essa ali da esquina... E é imensa a defasagem entre o que - das universidades, das secretarias de educação ou de diferentes órgãos públicos e fundações - falamos ou escrevemos para professores e aquilo que transparece da escola e das salas de aula na prática desses mesmos professores. E brutal é a diferença entre o que deles ou para eles falamos e o que - no acontecer diário - eles fazem e de si falam (1993, p.11).

Significa afirmar, no entanto, que há uma defasagem entre o que é planejado no gabinete, embora com alguma participação do segmento escolar e o que realmente acontece no dia-a-dia escolar, na prática da sala de aula do professor.

Entretanto, a implementação do PROEM ocorre desde 1997, tendo início com seminários sobre currículo em Faxinal de Céu. Em 1998, acontece o recebimento, pelas escolas, de recursos financeiros para reformas e adaptações no prédio escolar. A reformulação do plano curricular e a montagem de laboratórios de informática ocorrem também nesta época. No entanto, torna-se importante ressaltar que a possibilidade de reformar o prédio escolar, muitos em péssimas condições materiais, mediante recebimento de recursos financeiros, foi a principal razão de adesão ao PROEM. Nota-se, em entrevista com o gestor escolar, que este quase nada sabia sobre a continuidade das mudanças, mas entendia que era necessária e, muito mais, os recursos que a acompanhariam.

Já a reformulação curricular, caracterizou-se muito mais como uma organização sistemática temporal da grade curricular do que realmente como política e prática educacional, traduzida em situações de ensino que se corporifica nas e com as práticas pedagógicas do cotidiano escolar, mobilizando seus atores quanto à necessidade de mudanças. Não houve, portanto, o estudo do currículo na escola como movimento institucional, representado pelo confronto dos valores, dos interesses e das posturas teóricas, “que vão tomando corpo e se plasmando pelas e nas ações dos sujeitos educadores e educandos” (SANTIAGO, 1997, p.69). À escola coube mais a operacionalização e menos a sua discussão.

Visando a melhoria da qualidade do ensino médio, a modernização da educação técnica profissional e o fortalecimento da gestão do sistema educacional, houve, no contexto do PROEM, aquisição de computadores de última geração para as escolas, os quais compõem o laboratório de informática desde 1998. No entanto, no primeiro semestre de 1999, ainda não tinham sido utilizados, considerando que os próprios professores que deveriam trabalhar com os alunos, estão despreparados para a sua utilização.

À gestão escolar tem cabido, entretanto, muito mais unir esforços na operacionalização das mudanças e no convencimento dos atores que compõem a sua gestão, da necessidade e importância de acatar e implementar a reforma. É o desafio de fazer as decisões chegarem à prática.

Contudo, o contexto social democrático e a busca pela gestão democrática da prática escolar e portanto da política de reforma educacional, se exprime na participação de seus atores na tomada de decisão a respeito das inovações, mudanças e reformas pretendidas pelo Estado. Depreende-se assim, que aos sistemas de ensino cabe planejar

suas ações e adequar seus procedimentos no que se refere à definição de políticas educacionais visando abrir espaço para a participação do segmento escolar. Tal participação pressupõe o conhecimento do conteúdo para o qual a reforma se dirige. Para tanto, a formação do gestor escolar torna-se essencial no enfrentamento das situações vividas no seu cotidiano, principalmente voltadas às resistências e ao medo das mudanças previstas e no convencimento do pessoal escolar sobre a necessidade das mesmas ou seja, “mais do que normas de desempenho docente - que não estimulam a autonomia e a criatividade típicas da gestão necessária para assegurar uma educação de qualidade - é preciso desenvolver a capacidade de liderança e motivar o corpo docente, gerar inovação e acionar, em conjunto, um processo de aperfeiçoamento no estabelecimento” (CORVALÁN, 1996, p.35).

Cabe considerar ainda, a formação docente como ponto estratégico central na condução da política de reforma. Certamente, incluindo a mínima participação destes na elaboração da proposta, há certo descompromisso e desconfiança no seu processo de implementação. Nesse sentido, cabe o desafio à gestão escolar no seu cotidiano, reconsiderando no entanto suas funções, sua autonomia, a inclusão dos atores que compõem a comunidade escolar como reais participantes e ainda, as práticas cotidianas que visem a consolidação da instituição escolar caracterizada pelos seguintes elementos, conforme CORVALÁN:

- objetos de aprendizagem compartilhados, mediante um processo de participação dos docentes e dos demais segmentos da comunidade escolar;
- definição de indicadores de sucesso para fundamentar as decisões pedagógicas e a atribuição de recursos;
- estimulação de uma cultura que valorize o desempenho acadêmico e o desenvolvimento de expectativa para o sucesso dos alunos;
- articulação dos objetivos compartilhados e deste novo *ethos* em um plano de desenvolvimento institucional, no qual se explicita o projeto pedagógico da escola (1996, p.42).

Esta tendência de gestão da instituição escolar, juntamente com os processos de descentralização administrativa, financeira e pedagógica, transforma a atribuição de responsabilidades e o perfil do gestor escolar da escola pública, fazendo com que o cotidiano escolar emergja como instância educacional, no centro das inovações e transformações.

Assim sendo, o caminho apontado parte novamente da relação dialética Estado-Escola e desta com a comunidade, quando da implantação e implementação de políticas de reforma educacional. Do contrário, gera-se um tipo de política educacional com sentido inverso da intenção prevista inicialmente, isto é, são previstos pelo sistema de ensino, mudanças, inovações, reformas e transformações na instituição escolar e nos seus processos, entretanto, no cotidiano escolar, no dia-a-dia da escola, as práticas permanecem com pouca ou nenhuma alteração, decorrentes da ausência de participação e comprometimento na condução das inovações planejadas. Cabe à gestão escolar, entretanto, participar do avanço na condução das reformas, conquistando uma repercussão muito além daquela constante das primeiras etapas desta, viabilizando formas de gestão compartilhada, democrática e transparente. Trata-se da formação de um cidadão que possa obviamente inserir-se no modo de produção como trabalhador, preocupação esta presente no PROEM, mas acima de tudo em condições de criticá-lo e alterá-lo. É a gestão escolar comprometida com uma educação pública de qualidade e com a formação da cidadania crítico-participativa que se almeja.

Entretanto, evidencia-se que a proposta de reforma no ensino médio do Estado, principalmente no que se refere ao ensino profissionalizante pós-médio, foi entendida limitadamente no cotidiano escolar. Foram consideradas principalmente as vantagens

imediatas das mudanças, as quais tratavam do recebimento de recursos financeiros para a reforma do prédio escolar ou para a aquisição de materiais e equipamentos pedagógicos. Tal visão limitada, impede uma abertura às possibilidades de desenvolvimento, melhoria e inovação que poderão vir com o programa de mudança. A falta de conhecimento sobre o real conteúdo do projeto, seus objetivos, justificativa, metodologia e parcerias, inviabiliza uma análise realmente crítica de seus encaminhamentos pelos atores do cotidiano da gestão escolar, o que é depreendido da análise dos depoimentos deste trabalho. O ensino profissionalizante que passa a ser ofertado no nível pós-médio, praticamente não é citado nas entrevistas, o que demonstra ainda um desconhecimento sobre sua amplitude e possíveis efeitos no cotidiano escolar e no mercado de trabalho. Este cotidiano está ainda voltado à cessação das matrículas dos cursos profissionalizantes, à acomodação dos professores, às reformas e compras de materiais, à reformulação curricular enfim, está dando os primeiros passos na gestão da reforma no ensino médio, priorizando em 1998, a educação geral, suas exigências e necessidades.

O Estado, neste contexto, aparece como mero repassador das mudanças e não como ator do processo de mudança. Cabe aqui registrar a necessidade de abertura quanto ao papel do Estado na implantação de reformas educacionais. Há necessidade do estabelecimento de espaços de participação dos elementos que “fazem a educação” no planejamento das mudanças. Da mesma forma, parece extremamente relevante que o cotidiano escolar encontre-se aberto às inovações e mudanças. Para tanto, precisa além de participar da elaboração e da discussão do plano de reforma, conhecê-lo profundamente, com todos os seus determinantes, para então implementá-lo com qualidade, compromisso e responsabilidade.

Cabe considerar mais as possibilidades de transformação do cotidiano, trazidas pela perspectiva de mudança, e menos o sentimento de perda quanto a situação vivida no então ensino de segundo grau. Há necessidade de movimento proativo dos atores da gestão escolar quanto as inovações nas suas práticas visando a transformação que a escola precisa. Desse movimento, conclui-se que a implementação de políticas públicas de reforma educacional envolve muito mais a ação e o envolvimento dos atores do âmbito escolar do que a planificação de regras e normas apresentadas pois, “é da visão que tenham do bem comum da sociedade em termos dos avanços educacionais necessários para o atendimento a uma sociedade, inserida na modernidade que resulta a promoção da reforma educacional” (LÜCK et al., 1999, p.85).

Exige-se assim, larga e ampla interpretação da gestão escolar e desta com o Estado no enfrentamento do confronto dos grupos de interesse. Torna-se primordial uma visão clara e significativa das possibilidades de realização da reforma e dos seus possíveis resultados. “Tais aspectos permitem ao gestor realizar interpretações largas de significado e abrangentes, e uma vez que as interpretações são indissociáveis das ações, estas se tornam igualmente largas e abrangentes” (LÜCK et al., 1999, p.85).

Contudo, o estudo realizado, pretendeu apenas levantar algumas pontuações sobre o processo de implementação de política pública de reforma educacional. Acredita-se que a partir deste, muitos questionamentos, complementações ou avanços poderão ocorrer principalmente considerando as diferentes visões, leituras, experiências e história de vida de seus leitores. Questões como a gestão democrática da escola e a participação da comunidade na gestão desta, poderão aprofundar esta reflexão, pois num contexto onde são implantados órgãos como o Conselho ou o Colegiado Escolar nas escolas públicas do Estado, depreende-se a necessidade de promover a real participação destes no processo

de tomada de decisão que ocorre cotidianamente nas escolas, o que exige uma prática de gestão democrática, consciente e comprometida com os interesses de formação do cidadão que compõem a rede pública de ensino do Estado do Paraná. Aliada a esta perspectiva, a questão da atuação do gestor escolar e os desafios da contemporaneidade poderia ainda apontar investigações no que se refere a formação do gestor escolar em nível superior e na pós-graduação, contribuindo assim na articulação dos objetivos da educação básica com a superior, na reformulação das propostas curriculares que visam a formação deste profissional e no atendimento das reais necessidades da gestão de escolas públicas.

Finalmente, a pesquisa pretendeu rever uma vida dentro da escola, revisitando esta, e a prática de gestão nela tecida e a partir dela construída. E é isso que o texto significa, uma compreensão, uma leitura, que não acredita em respostas finais nem em conhecimento pronto ou acabado. Não se pretendeu resolver problemas nem evidenciar verdades. A proposta pretendeu registrar, analisar e compartilhar, com tantos quanto estiveram envolvidos com a gestão da escola pública, as andanças feitas, com dúvidas ou convicções, com inquietação ou tranquilidade, com clareza ou incoerência, mas com intenção de crítica e descoberta, com indagação e movimento.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AZEVEDO, Janete Lins de. **A educação como política pública**. São Paulo: Autores Associados, 1997.
- BRASIL. **Lei n.º 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. Parecer nº 15/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1998.
- BRITTO, Luiz Navarro. **Educação: reflexões que transcendem tempos e espaços**. Salvador: UFB, 1991.
- BRUNET, Luc. Clima de trabalho e eficácia da escola. In: NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.125-140.
- CORVALÁN, Ana Maria. Reflexões sobre as políticas públicas de educação básica na América Latina. In: LINDINGER, Marília Miranda. **Políticas públicas de qualidade na educação básica**. Brasília: CONSED;UNICEF, 1996. p.27-46.
- COSTA, Vera Lúcia Cabral (org.). **Gestão educacional e descentralização**. São Paulo: Cortez, 1997.
- FALCÃO, Maria do Carmo e NETTO, José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo: Cortez, 1989.
- FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a educação: reflexões sobre o caso brasileiro. In: GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1996. p.169-195
- \_\_\_\_\_. O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1997. p.46-63.
- FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Ensino médio: desafios e reflexões**. São Paulo: Papirus, 1994.
- GLATTER, Ron. A gestão como meio de inovação e mudança nas escolas. In: NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p.141-161.
- HUTMACHER, Walo. A escola em todos os seus estados: das políticas de sistemas às estratégias de estabelecimento. In: NÓVOA, Antônio. **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 43-76.

- KATZ, Daniel e KAHN, Robert L. **Psicologia social das organizações**. São Paulo: Atlas, 1974.
- KRAMER, Sonia. **Por entre as pedras: arma e sonho na escola**. São Paulo: Ática, 1993.
- KUENZER, Acácia. Um novo ensino médio. **Recado em Revista**. 2 (9<sup>o</sup>): 3 ago. 1998.
- KUHN, Thomas. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962.
- LÜCK, Heloísa. Gestão educacional: estratégia para a ação global e coletiva no ensino. In: FINGER, Almeri Paulo [et al.]. **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 1996. p.153-166.
- \_\_\_\_\_. **O papel do gestor escolar na implantação de políticas educacionais**. Curitiba: texto fotocopiado, 1997.
- LÜCK, Heloísa; FREITAS, Kátia Siqueira de; GIRLING, Robert e KEITH, Sherry. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.
- LÜCK, Heloísa; SCHNECKENBERG, Marisa e DURLI, Zenilde. **A implantação e implementação de políticas educacionais: o caso da gestão do PROEM**. Curitiba, 1999 (relatório de pesquisa).
- MARTINS, Clélia. **O que é política educacional**. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO ESPORTO. **Propostas de regulamentação da base curricular nacional e de organização do ensino médio**. Brasília, 1996.
- O'DONNELL, Ken. **Raízes da transformação**. Salvador: CASA DA QUALIDADE, 1994.
- PAIVA, Edil e LEITE, Sionara. **A pesquisa em educação e as possibilidades da investigação etnográfica na produção de conhecimento sobre o comportamento dos alunos**. Rio de Janeiro: UERJ, 1997 (texto).
- PARO, Vítor Henrique. **Por dentro da escola pública**. São Paulo: Xamã, 1995.
- PENIN, Sônia. **Cotidiano e escola: a obra em construção**. São Paulo: Cortez, 1995.
- REZENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. **Relações de poder no cotidiano escolar**. São Paulo: Papyrus, 1995.
- SACRISTÁN, José Gimeno. Reformas educacionais: utopia, retórica e prática. In: GENTILI, Pablo (org.). **Escola SA**. Brasília, 1996. p.50-74.

SANTIAGO, Maria Eliete. Projeto pedagógico da escola: uma contribuição ao planejamento escolar. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v.1, n.1, p.69-73, jul./dez.1997.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Documento síntese PROEM. Curitiba, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Projetos integrantes do PROEM. Curitiba, 1996.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. Arranjo institucional para gerenciamento e execução. Curitiba, 1997.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ. A implantação e implementação de políticas educacionais: o caso da gestão do Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio. Curitiba, 1998 (projeto de pesquisa).

SILVA, Rose Neubauer da; MELLO, Guiomar Namó de. Política educacional para os anos 90. In: VELLOSO, Jacques e outros. **Estado e educação**. São Paulo: Papirus, 1992. p.231-256.

SPITZER, Dean. **Supermotivação**: uma estratégia para dinamizar todos os níveis da organização. São Paulo: Futura, 1997.

## BIBLIOGRAFIA CONSULTADA

- ANDRÉ, Marli Elisa. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.
- APPLE, Michael. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- BRASLAVSKY, Cecília e COSSE, Gustavo. **As atuais reformas educativas na América Latina**. Buenos Aires: OPREAL, 1996.
- BRZEZINSKI, Iria (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se concretizam**. São Paulo: Cortez, 1997.
- DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1993.
- FARIA, José Henrique de. **Relações de poder e formas de gestão**. Curitiba: CRIAR, 1985.
- FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial**. São Paulo: Cortez, 1986.
- FONSECA, Dirce Mendes da (org.). **Administração educacional: um compromisso democrático**. São Paulo: Papirus, 1994.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez, 1989.
- GENTILI, Pablo (org.). **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação**. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GHANEM, Elie. **Democracia: uma grande escola**. São Paulo: Ação Educativa, 1998.
- HESELBEIN, Frances (org.). **O líder do futuro**. São Paulo: Futura, 1996.
- JULIATTO, Clemente Ivo. **Novas perspectivas em administração escolar**. Curitiba, 1997 (mimeo.).
- KARLING, Argemiro Aluísio. **Autonomia: condição para uma gestão democrática**. Maringá: EDUEM, 1997.
- LÜCK, Heloísa. **Ação integrada: administração, supervisão e orientação educacional**. Petrópolis: Vozes, 1989.
- MOREIRA, Herivelto. Pesquisa educacional: reflexões sobre os paradigmas de pesquisa. In: FINGER, Almeri Paulo [et al.]. **Educação: caminhos e perspectivas**. Curitiba: Champagnat, 1996. p.19-42.

- NÓVOA, Antônio (org.). **As organizações escolares em análise**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1990.
- OLIVEIRA, Dalila Andrade (org.). **Gestão democrática da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PARO, Vítor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 1993.
- \_\_\_\_\_. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez, 1984.
- SILVA, Jair Militão. **A autonomia da escola pública**. São Paulo: Papirus, 1997.
- SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. **A escola pública como local de trabalho**. São Paulo: Cortez, 1990.
- SPÓSITO, Marília Pontes. **O povo vai à escola: a luta popular pela expansão do ensino público**. São Paulo: Loyola, 1984.
- VALERIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento**. São Paulo: Cortez, 1993.
- VIANNA, Ilca Oliveira de Almeida. **Planejamento participativo na escola: um desafio ao educador**. São Paulo: EPU, 1986.

*Entrevista Carla do NRE e Coordenadora de União Média*

- \* Qual seu conhecimento sobre o PROEM?
- \* Qual sua opinião sobre a proposta?
- \* Como ocorreu o envolvimento inicial do NRE com a proposta do PROEM?

*Qual a sua participação neste momento?*

- \* Como foi divulgada a proposta na escola, gestores, professores, comunidade?
- \* Qual a participação do NRE na atual fase de implementação da proposta?
- \* Que impedimentos surgiram e surgem? Como são resolvidos?
- \* Quais são suas principais ou maiores dúvidas no desenvolvimento da proposta?

*Quais são suas perspectivas?*

- \* Qual é a situação atual? Como as escolas estão operacionalizando as mudanças

*Algumas questões*

**ANEXO I**

### **Roteiro Entrevista Chefe do NRE e Coordenadora do Ensino Médio**

- Qual seu conhecimento sobre o PROEM?
- Qual sua opinião sobre a proposta?
- Como ocorreu o envolvimento inicial do NRE com a proposta do PROEM?

Qual a sua participação neste momento?

- Como foi divulgada a proposta às escolas, gestores, professores, comunidade?
- Qual a participação do NRE na atual fase de implementação da proposta?
- Que impasses surgiram e surgem? Como são resolvidos?
- Quais são suas críticas ou dúvidas quanto ao desenvolvimento da proposta?

Onde estão fundamentadas?

- Qual é a situação atual? Como as escolas estão operacionalizando as mudanças no ensino médio?

## Roteiro Entrevista com Gestores das Escolas

- Como teve contato com a proposta do PROEM?
- Qual a sua participação enquanto gestor escolar nas discussões da proposta?
- Como recebeu a proposta? Como é o acesso à informação?
- Como foi divulgada a proposta entre professores, pais, alunos, comunidade, APM?
- Quais impasses ou resistências foram enfrentadas neste período? Quais eram e como foram enfrentadas? O que foi feito? Com que resultados?
  - Como está sendo implementado atualmente o PROEM na sua escola?
  - Quais são suas críticas ou dúvidas quanto ao desenvolvimento do PROEM? Onde estão fundamentadas?
  - Qual sua opinião sobre esta iniciativa de reforma do ensino médio pela SEED? Como é vista pela comunidade escolar?
  - Como a perspectiva de reforma do ensino médio influenciou o cotidiano escolar?
  - O PROEM alterou de alguma forma o cotidiano da escola?
  - Como enfrenta estes novos desafios?

## Roteiro Entrevista com Professores, Supervisores ou Coordenadores das Escolas

- Como teve contato com a proposta do PROEM?
- Qual a sua participação enquanto professor do então segundo grau nas discussões da proposta?
- Como recebeu a proposta? Como se deu o acesso às informações? Qual o veículo que mais teve acesso? Por que?
- Como foi divulgada a proposta aos professores?
- Quais impasses ou resistências foram enfrentadas neste período? Quais eram e como foram enfrentadas pela gestão escolar?
- Como vê o posicionamento dos alunos quanto a reforma?
- Como está sendo implementada atualmente a proposta na sua escola?
- Quais são as críticas ou dúvidas quanto ao desenvolvimento do PROEM? Onde estão fundamentadas?
- Qual a sua opinião sobre esta iniciativa de reforma do ensino médio pela SEED? Como é vista pelos professores?
- Como a perspectiva de reforma do ensino médio influencia o cotidiano escolar?

### Roteiro Entrevista com Alunos das Escolas

- Como teve contato com a proposta do PROEM?
- Qual a sua participação nas discussões iniciais da proposta?
- Como recebeu a proposta? Como se deu o acesso a informação?
- Como foi divulgada a reforma entre os alunos?
- Quais impasses ou resistências foram enfrentados? Como foram enfrentados pela gestão escolar?
- Como está sendo implementado atualmente o PROEM na escola?
- Quais são suas críticas ou dúvidas quanto ao desenvolvimento do PROEM? Por que?
- Como a perspectiva de reforma do ensino médio influencia o cotidiano escolar?

### **Roteiro Entrevista com Associação de Pais e Mestres**

- Como teve contato com a proposta do PROEM?
  - Como recebeu a proposta? Como se deu o acesso a informação para a comunidade? Qual o veículo de comunicação de acesso a comunidade?
  - Como foi divulgada a proposta à comunidade?
  - Quais impasses ou resistências foram enfrentadas neste período? Como foram enfrentadas pela gestão escolar?
  - Como está sendo implementado atualmente o PROEM na escola?
  - Quais são suas críticas ou dúvidas quanto ao desenvolvimento do PROEM?
  - Qual a sua opinião sobre esta iniciativa de reforma do ensino médio pela SEED?
- Como é vista pela comunidade?
- Como a perspectiva de reforma do ensino médio influencia o cotidiano escolar?