



Vol. 4 - Nº 7 - Jan./jun. 2009

p. 259-272

A FUNÇÃO SOCIAL E IDEOLÓGICA REQUERIDA DA ESCOLA PÚBLICA DE ENSINO MÉDIO PARANAENSE (1979-2006)

Karina Griggio Hotz¹
UNIOESTE

Resumo: Este artigo é resultado de uma pesquisa² que teve como objeto de estudo a função requerida da escola pública de ensino médio do Paraná no período de 1979 a 2006. O período estudado compreende os governos de Ney Braga (1979-1982), ocorrido no regime ditatorial; o governo de José Richa (1983-1986), no contexto da transição da ditadura para a Nova República; e as demais gestões ocorridas na Nova República e nos períodos do governo Collor ao governo Lula (1990-2006), sendo elas a do governo de Álvaro Dias (1987-1990), do governo de Roberto Requião (1991-1994), do governo Jaime Lerner (1995-2002), e do governo Roberto Requião (2003-2006). Pretendemos, neste artigo, apontar as principais concepções teóricas e ideológicas que alimentaram as justificativas para a função requerida da escola pública de ensino médio paranaense no período pesquisado, estabelecendo relações entre os governos de forma a evidenciar as semelhanças ou diferenças existentes em suas proposições. Em seguida, procuramos analisar o conjunto dessas concepções, demonstrando quais funções sociais e ideológicas foram constantemente requeridas da escola pública de ensino médio paranaense.

Palavras-chave: Políticas educacionais. Ensino Médio. Funções sociais e ideológicas.

THE APPLIED SOCIAL AND IDEOLOGICAL FUNCTION OF THE PUBLIC SCHOOL OF SECONDARY EDUCATION FROM PARANÁ (1979-2006)

Abstract: This article is a result of an inquiry that took as an object of study the applied function of the public school of secondary education of the Paraná in the period from 1979 to 2006. The studied period understands the governments of Ney Braga (1979-1982), occurred in the dictatorial regime; the government of José Richa (1983-1986), in the context of the transition of the dictatorship for the New Republic; and too many managements occurred in the New Republic and in the periods of the government Collor to the government Lula (1990-2006), being you link that of the government of Álvaro Dias (1987-1990), of the government of Roberto Requião (1991-1994), of the government Jaime Lerner (1995-2002), and of the government Roberto Requião (2003-2006). We intend in this article, to point to the principal theoretical and ideological conceptions that fed the justifications for the applied function of the public school of secondary education from Paraná in the period investigated, establishing relations between the governments of form to show the similarities or existent differences up in his propositions. Next, we try to analyse the set of these conceptions, demonstrating which social and

ideological functions were constantly applied of the public school of secondary education from Paraná.

KeyWords: Education politics. Secondary education. Social and ideological functions.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objeto de pesquisa o estudo da função requerida da escola pública de ensino médio do Paraná no período de 1979 a 2006, sendo que esse período tem início ainda no governo ditatorial, na gestão de Ney Braga (1979-1982), acompanha a transição para a “Nova República” com este governo e com o de José Richa (1983-1986), e se prolonga no estudo das proposições educacionais nas demais gestões ocorridas na “Nova República” até 2006, incluindo o governo de Álvaro Dias (1987-1990), de Roberto Requião (1991-1994), de Jaime Lerner (1995-2002) e de Roberto Requião (2003-2006).

O período histórico estudado, além de acompanhar a transição do sistema político ditatorial para o democrático, também ocorre no processo de implantação e de consolidação das chamadas políticas neoliberais, em substituição à proposição de desenvolvimento predominante no regime ditatorial. Esses processos de reconfiguração das forças sociais, econômicas e políticas determinaram mudanças ideológicas e estruturais na sociedade e, conseqüentemente, na escola pública de ensino médio, inserida nesse contexto. Assim, levantamos as hipóteses de que, no período ora estudado:

- as concepções teóricas e ideológicas, alimentadoras das justificativas da política educacional para a escola pública de ensino médio do Paraná, possuíram determinadas predominâncias;
- essas concepções teóricas e ideológicas predominantes acabavam definindo uma função importante e recorrente para essa escola.

Orientados por estas hipóteses, apontaremos, neste artigo, as principais concepções teóricas e ideológicas que alimentaram as justificativas para a função requerida da escola pública de ensino médio paranaense no período pesquisado, estabelecendo relações entre os governos de forma a evidenciar as semelhanças ou as diferenças existentes em suas proposições e permitindo, em seguida, a análise do conjunto dessas concepções, para demonstrar quais funções sociais e ideológicas foram constantemente requeridas da escola pública de ensino médio paranaense.

A pesquisa foi realizada através do estudo prioritário de fontes primárias, representadas principalmente por documentos governamentais do período, sendo também utilizadas fontes secundárias. Com embasamento nesta pesquisa bibliográfica, procuramos analisar as proposições teóricas e ideológicas que alimentaram as justificativas e as concepções sobre a função requerida da escola pública de ensino médio paranaense, bem como se nos governos estudados, a função dessa escola permaneceu ou foi alterada nas políticas educacionais.

2. AS CONCEPÇÕES TEÓRICAS E IDEOLÓGICAS PRESENTES NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARANAENSES

A respeito da primeira hipótese levantada na pesquisa, constatamos a existência de concepções teóricas e ideológicas que perduraram durante todo o período estudado, caracterizando, assim, a predominância de um ideário. Uma das concepções constantemente utilizada, principalmente a partir do governo Richa (1983-1986), foi a democracia. A ênfase nesta concepção apontava, com o advento da “Nova República”, para o aspecto de que todas as pessoas deveriam ter as mesmas oportunidades de participação na sociedade, sendo o acesso à escolarização tomado como pressuposto para a democracia, para que os indivíduos obtivessem a formação necessária a fim de participar da sociedade democrática que vinha se configurando.

Corroborando as promessas da campanha eleitoral, que previa a participação da população nas decisões políticas do Estado, as diretrizes de governo para a política educacional de José Richa foram elaboradas por um grupo de educadores paranaenses e de debates promovidos em 28 diferentes cidades do Estado, através dos diretórios regionais do PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro, sendo que as contribuições surgidas nesses debates foram sistematizadas pelo referido grupo de educadores.

No governo Richa, além de a democracia se expressar na elaboração de diretrizes educacionais junto aos profissionais da educação, passava-se a dar maior prioridade³ à educação fundamental, ou seja, a de 1º grau, pois se compreendia que essa formação seria responsável em conceder aos alunos “[...] a aquisição da cidadania e a sua capacidade de conviver melhor na sociedade, capacitando-se ainda à reflexão crítica e para a aprendizagem profissional” (RICHA, 1982, p. 18). Ou seja, acreditava-se que a educação fundamental daria aos indivíduos condições de participarem da sociedade democrática de forma mais efetiva.

A democratização do ensino também se daria, segundo esse governo, no ensino de 2º grau, nível considerado responsável em promover a já mencionada superação do tecnicismo presente nos cursos técnicos e que diferenciava a formação para os alunos advindos da elite paranaense e dos provenientes da classe trabalhadora, contribuindo, assim, para a divisão do trabalho, para a separação do trabalho intelectual do manual.

Superar o tecnicismo significava, nesse momento, a superação da Lei Federal nº 5692/1971, a qual instituiu o ensino profissionalizante compulsório, mas que, na prática, nunca conseguiu tornar esse tipo de ensino obrigatório nas instituições privadas, sendo a formação de mão de obra para o mercado de trabalho realizada especificamente na escola pública e de forma precarizada.

As diretrizes do governo Richa atrelavam ainda as possíveis mudanças na educação à maior participação da comunidade, condicionando uma à outra, ao

afirmar que “Enquanto não chegarmos à administração das escolas pela comunidade, quaisquer soluções não terão resultados positivos e duradouros. Esta é uma exigência de democratização e também da eficiência escolar” (RICHA, 1982, p. 19).

Justificado então pela redemocratização do ensino, era feito um convite para que a comunidade participasse da escola, retirando gradativamente a responsabilidade do Estado no financiamento da educação, apesar de o discurso oficial não apontar essa tendência. Podemos dizer que no governo Richa “[...] explicitam-se, claramente, a intenção de democratizar as relações no âmbito educacional. Tal anúncio ocultava, porém, a descentralização controlada do governo em questão, em relação à Educação” (SAPELLI, 2003, p. 36).

Como já afirmamos, a concepção de democracia apresentada a partir do governo Richa encontra-se presente em todos os governos posteriores, embora com outros enfoques. Assim, no governo de Álvaro Dias (1987-1990) adotou-se, para a educação, o conceito de “escola competente”, sendo esta a que conseguisse democratizar as relações, permitindo que a comunidade participasse da manutenção da estrutura física e dos serviços prestados pela escola, oferecendo, assim, uma educação de qualidade com a racionalização dos recursos advindos do Estado.

No governo Requião (1991-1994) novamente houve o destaque de que as decisões governamentais estavam passando pelo crivo da democracia, pois o principal documento dessa gestão, intitulado “Paraná: construindo a escola cidadã”, foi construído a partir da leitura e da sistematização de 53 dossiês advindos de escolas de Curitiba e de sua região metropolitana, os quais possuíam o levantamento das características e das possibilidades de melhoria nas escolas públicas do Paraná.

Vinculada à concepção democrática, houve nesse período a ênfase na autonomia da escola, a qual seria conquistada através da construção do P.P.P. - Projeto Político-Pedagógico, como consta no documento:

A conquista da *autonomia* da escola é atingida quando se entende o significado de sua proposta pedagógica, porque é fruto da ação de todos os envolvidos na dinâmica do ensino-aprendizagem, participantes na auto-reflexão do trabalho educativo, ato político coletivo. (PARANÁ, 1992, p. 33).

As escolas teriam então a liberdade para decidir como encaminhar o processo pedagógico, contribuindo, através das oportunidades de tomadas de decisões coletivas, ou seja, da “autogestão”, para a formação dos alunos em indivíduos autônomos, que pudessem se constituir em cidadãos, pois, para o documento: “O fim da educação é a formação do indivíduo autônomo” (PARANÁ, 1992, p. 11).

Como coadjuvante do P.P.P., a avaliação era tida pelas políticas educacionais desse período como elemento indispensável para que se efetivasse uma educação de qualidade e mais democrática, através da diminuição dos índices de evasão e repetência.

Em relação ao governo Lerner (1995-2002), a democratização do ensino se fazia presente na apresentação de dados (FUNDEPAR, 2000) que demonstravam,

entre outros índices propagandísticos do governo, a diminuição da reprovação e do abandono, bem como o aumento da aprovação.

Esses dados eram, porém, consequência de uma educação ainda mais degradada, como vinha sendo demonstrado nas avaliações de desempenho dos alunos realizadas pelo próprio Estado, como o SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica e o ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio.

Na segunda gestão do governo Requião (2003-2006), a partir dos encaminhamentos do MEC – Ministério da Educação e Cultura desenvolveram-se, no Estado do Paraná, encontros com os professores e demais funcionários da educação para a elaboração gradativa da identidade e das diretrizes curriculares para o ensino médio. Com base nesses encaminhamentos de discussão coletiva conferidos ao tema é que o DEM – Departamento de Ensino Médio afirmava que a elaboração das propostas curriculares:

[...] tiveram a prática do professor como pano de fundo para o entendimento teórico-metodológico sobre o papel do currículo nas políticas públicas. Neste sentido, todas as ações desenvolvidas nos três últimos anos, ainda que com formas e encaminhamentos próprios, buscaram dar voz ao professor, ouvi-lo falar de sua prática e de seus saberes. (PARANÁ, 2006, p. 3).

Com esse e outros enunciados sobre a elaboração das diretrizes curriculares, pretendia-se reafirmar o compromisso desse governo com a democracia e com a qualidade de ensino, sendo que o resultado do que fosse construído e praticado seria responsabilidade de todos os educadores envolvidos.

No segundo governo de Ney Braga (1979-1982), que antecedeu a todos os governos aqui mencionados e se realizou num período econômico e político bastante diferente dos demais por encontrar-se no regime ditatorial, o termo democracia ainda não era utilizado, mas fazia-se uso da proposição de oferecer iguais oportunidades às pessoas, como consta nas Diretrizes Setoriais desse governo, e do conceito de participação previstas nas Diretrizes Globais. Tais conceitos eram utilizados com a intenção de obter, junto à população paranaense, o consenso necessário para a manutenção do sistema ditatorial que estava em crise.

O oferecimento de iguais oportunidades, que, conforme o discurso vigente, possibilitariam a participação na vida em sociedade, era demonstrado nas pretensões desse governo em expandir o acesso ao 2º grau técnico através da criação de Centros de Excelência em 74 cidades do Estado, na concessão de bolsas de estudo e na compra de vagas em instituições particulares, na expansão da oferta de cursos técnicos de 2º grau para o atendimento dos setores primários e secundários da economia⁴, bem como na preocupação em adquirir equipamentos para os cursos desses setores e do setor terciário, atendendo a demanda regional e local.

Proclamava-se que tanto os setores da economia quanto os indivíduos teriam benefícios com a profissionalização, pois aqueles formados nos cursos técnicos seriam beneficiados por terem a oportunidade de ascensão social através do traba-

lho, aumentando sua Renda Real Pessoal⁵. A educação técnica era compreendida como necessária para a reprodução do capital, que, ao se desenvolver, também desenvolveria a sociedade, melhorando as condições de vida de toda a população.

Nesse sentido, observamos que, na medida em que o governo de Ney Braga entendia a educação como promotora do desenvolvimento nacional e da ascensão social dos indivíduos, também estava prescrevendo que, através da educação, as pessoas teriam iguais oportunidades de ingressarem no mercado de trabalho, ascender socialmente ou prosseguirem nos estudos, amenizando, assim, as desigualdades sociais. Essa concepção de igualdade de oportunidades também se encontrava presente a partir do governo Richa (1983-1986), deixando, porém, de ser utilizada como sustentáculo do modelo de desenvolvimento e passando a integrar-se às concepções de uma sociedade democrática, que tem como um dos principais alicerces ideológicos a igualdade.

Para que essa igualdade de oportunidades fosse garantida aos egressos do ensino médio, todos os governos analisados apontavam, porém, que esse nível de ensino deveria passar por reformas curriculares e/ou estruturais para se tornar mais adequado às necessidades de formação requeridas pelo mercado de trabalho e pela sociedade.

A reforma curricular no que se refere ao ensino médio já era uma pretensão do governo Ney Braga (1979-1982), visto que o mesmo pretendia a expansão dos cursos técnicos para os setores primários e secundários; também no governo Richa (1983-1986) ocorreu através da limitação de habilitações e na ênfase à educação geral⁶; no governo Álvaro Dias (1987-1990), quando são instituídas as habilitações parciais, plenas e de educação geral⁷; no governo Lerner (1995-2002), quando da implantação de um novo currículo baseado nas DCNs – Diretrizes Curriculares Nacionais e nos PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais, na diminuição da carga horária no período matutino e elevação no noturno, na implantação do PEC – Programa de Enriquecimento Curricular e do PI – Projeto Interdisciplinar⁸, na generalização do ensino médio de educação geral e da criação do ensino profissionalizante no pós-médio; na segunda gestão do governo Requião (2003-2006), quando da reformulação das diretrizes curriculares, da criação de cursos de ensino médio integrado e da extinção do PI criado na gestão Lerner.

No governo Requião (1991-1994) não houve reforma curricular e estrutural, pois as políticas educacionais não possuíam diretrizes específicas para o 2º grau, mas foi nesta gestão que se iniciaram “[...] as negociações para o Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio e para o Programa Qualidade no Ensino Público do Paraná” (SAPELLI, 2003, p. 66), ambos concretizados no governo Lerner, sendo que este último estava voltado ao ensino fundamental.

Em relação ao governo Requião (1991-1994), havia para o 2º grau apenas princípios norteadores, como a função requerida da escola, as práticas avaliativas, a construção do P.P.P, a necessidade de o professor aperfeiçoar-se e buscar inovar o ensino, a autonomia da escola em angariar recursos, entre outros elementos que faziam parte do ideário desse governo.

As agências reguladoras⁹ criadas no governo Lerner (1995-2002) possibilitaram a implementação do PROEM – Programa Expansão, Melhoria e Inovação do Ensino Médio¹⁰, que se constituiu no principal programa para a reorganização do ensino médio no Estado, estando previsto no primeiro Plano de Ação desse governo, onde constava para o ensino médio a “Consolidação do Projeto Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná, junto ao Banco Interamericano de Desenvolvimento” (PARANÁ, 1995, p. 19). Com o programa pretendia-se transformar:

[...] as ofertas de cursos técnicos de segundo grau (profissionalizante) em cursos de ensino pós-médio. Em nível médio permanecerá apenas o curso de educação geral, com a duração atual – três anos, mas com avanços em busca da qualidade: reorganização curricular, otimização da rede física, treinamento de professores e introdução de recursos adequados como informática, laboratórios e livros didáticos. (PARANÁ, s.d., p. 2)

Explicitando as consequências da reforma curricular e das políticas educacionais do governo Lerner (1995-2002) como um todo, pode-se dizer que:

O “ataque” de novembro de 2000 aos currículos veio acompanhado de uma nova redução de funcionários por porte de escola e de nova redução nas equipes pedagógicas. Em 2000, menos aulas para os alunos, menos disciplinas, menos conteúdos, menos professores nas escolas, menos interesse na escola, menos alunos no ensino regular, mais alunos no ensino supletivo (EJA): melhoria nos índices de escolarização no Paraná! (SILVA, 2003, p. 42)

Na segunda gestão do governo Requião (2003-2006) houve a retomada do ensino médio integrado¹¹ na rede estadual, através do Decreto nº 5.154, pois esse governo fazia severas críticas em relação à histórica dualidade estrutural do ensino médio, bem como às medidas tomadas pelo governo Jaime Lerner, o qual havia reservado a profissionalização somente ao nível pós-médio.

A referida lei possibilitava ainda a organização do ensino médio nas formas concomitante e subsequente. A forma concomitante significava que a educação profissional técnica poderia ser oferecida para os alunos que tivessem concluído o ensino fundamental ou estivessem cursando o ensino médio. Assim, os alunos que optassem por fazer o ensino médio juntamente com a educação profissional técnica de nível médio deveriam efetuar uma matrícula para cada curso, e assim dispor de dois turnos para estudar, o que já deixava essa possibilidade praticamente inviável para o aluno trabalhador.

Quanto à forma subsequente, previa o oferecimento de educação profissional técnica aos egressos do ensino médio, o que demonstrava, mesmo com a mudança em relação à designação, que o ensino profissional pós-médio continuou existindo.¹²

As reformas curriculares também evidenciavam a pretensão de todos os

governos, ao menos nos propósitos teóricos, em melhorar qualitativamente o ensino médio, apresentando, porém, facetas diferentes sobre o significado de qualidade.

Assim, nas proposições do governo Ney Braga (1979-1982), a escola de qualidade era compreendida como aquela que preparasse para o trabalho, oferecendo também condições de os alunos egressos do 2º grau terem acesso à universidade. Para se elevar a qualidade do ensino era necessário também ampliar as taxas de escolarização e elevar os níveis de escolaridade. No governo Richa (1983-1986), a qualidade do ensino era assim expressa:

A qualidade do ensino se vincula à possibilidade de não reprodução da sociedade injusta tal como se apresenta: de um lado, os que sabem e detêm o poder, do outro, os que não sabem e obedecem ao poder. A qualidade do ensino se liga à possibilidade de fazer com que a maioria da população possa dominar a soma de conhecimentos já acumulados, através dos tempos, para que todos possam se incumbir de criar uma nova sociedade. (PARANÁ, SEED, 1984, p. 5).

No governo Álvaro Dias (1987-1990), a escola de qualidade era compreendida como aquela que fosse competente, ou seja, aquela que conseguisse, com poucos custos, transmitir aos alunos os conhecimentos necessários para construir cidadãos críticos e participantes do processo de transformação social.

Na primeira gestão do governador Requião (1991-1994), a escola de qualidade era aquela que, através do P.P.P., exercesse sua autonomia e educasse os alunos também nesse sentido, de forma que a comunidade escolar atribuísse à escola mais qualidade do que as propostas de burocratas desconhecedores da realidade de cada instituição.

Na segunda gestão de Requião (2003-2006), o mesmo reafirmava o compromisso com a qualidade de ensino, através de ações pedagógicas, como a reforma do currículo. No governo Lerner (1995-2002) encontramos o termo “qualidade total”, o qual também está atrelado ao ideal de escola de excelência, sendo aquela que, utilizando-se do modelo de administração empresarial, se adaptaria às leis do mercado e seria competitiva, inclusive com a ajuda da comunidade escolar e da iniciativa privada em sua manutenção.

Percebemos que, a partir do governo Richa (1983-1986), as políticas educacionais se utilizavam das concepções de democracia e de qualidade ligando-as a termos diferentes, como autonomia, descentralização e gestão democrática. Enfim, o que se observa claramente são as políticas de racionalização dos recursos destinados à educação pelo Estado através de estratégias que buscam a manutenção das escolas pela comunidade, o que demonstra também as graduais tentativas de privatização.

As políticas de privatização encontravam-se presentes quando da busca pela autonomia da escola; na explicitação da concessão de bolsas de estudo nas instituições privadas como ocorreu nos governos de Ney Braga (1979-1982), Richa (1983-

1986) e no governo Lerner (1995-2002), com o aumento da oferta da educação básica e outras modalidades nas instituições privadas, com a criação de agências reguladoras privadas como o PARANAEDUCAÇÃO e a PARANATEC, com o financiamento do PROEM pelo BID – Banco Internacional de Desenvolvimento, e através das políticas adotadas em todos os governos, que acabavam por conceder incentivos fiscais e isenção de impostos às instituições privadas, enquanto que, para a rede pública, cada vez menos recursos eram destinados.

3. UMA FUNÇÃO IMPORTANTE E RECORRENTE PARA O ENSINO MÉDIO PARANAENSE

As concepções teóricas e ideológicas predominantes que acabamos de demonstrar definiram funções importantes e recorrentes para a escola pública de ensino médio paranaense, confirmando a nossa segunda hipótese motivadora da pesquisa.

Observamos que todos os governos analisados tiveram como objetivo garantir o ensino médio como estratégico para o atendimento dos interesses do mercado de trabalho, ou seja, para a formação de mão de obra necessária à produção e à reprodução do capital.

Esse aspecto é verificado ao passo que todos os governos analisados organizaram o ensino médio para a profissionalização em cursos técnicos ou, no caso do governo Lerner (1995-2002), para o nível pós-médio. Essa profissionalização (especialização) era explicada através das políticas educacionais como necessária para a empregabilidade dos alunos, pautada na afirmativa de que o mercado de trabalho precisava cada vez mais de mão de obra qualificada.

Contrariamente ao que os documentos governamentais pregavam, observa-se na realidade que, independentemente da qualificação do trabalhador, o desemprego crescia (e cresce) cada vez mais (POCHMANN, 1998).

Ocorre que a existência desse desemprego estrutural nunca foi admitida nas políticas educacionais, sendo que o ideário predominante, principalmente a partir da década de 1990, afirmava que o trabalhador deveria ser qualificado, flexível e criativo para adequar-se às incertezas do mundo do trabalho, que constantemente se alterava devido à evolução da ciência e da tecnologia, do processo de trabalho e de produção.

Com tais considerações, contribuía-se e se contribui para a formação de um consenso, ou seja, para a consideração de que a exclusão de muitas pessoas do mercado do trabalho formal é consequência de sua inadequação às novas exigências do mercado de trabalho, sendo que as pessoas devem buscar qualificar-se e/ou encontrar outras formas de sobrevivência, outras ocupações, principalmente por conta própria.

Essa ideologia, presente nos documentos governamentais, que prescreve a meritocracia, a necessidade de adaptação dos homens ao mundo como se apresen-

ta, o desenvolvimento de habilidades e de competências, o melhor convívio na sociedade, a autonomia, não contesta as relações de produção do sistema capitalista, contribuindo fortemente para a manutenção das relações de exploração existentes e para o aumento das desigualdades, já que inculca a conformidade.

Também nesse sentido é que cabe a constante afirmação, a cada governo, de que o ensino médio era inadequado, já que não atendia satisfatoriamente o capital. Ou seja, essa ideia aponta que, devido ao fato de a escola ser incompetente na formação de indivíduos capazes de se adaptar à sociedade capitalista, os seus egressos muitas vezes não conseguiam ser incluídos no mercado de trabalho.

Dessa forma, novamente se deixa de questionar a organização social, as relações entre as classes sociais, e se justifica o sucesso ou o fracasso de cada indivíduo pela sua formação deficiente, ou pelas suas características pessoais e profissionais inadequadas.

Compreendemos que a falácia da inadequação também é uma ideologia utilizada para justificar a exclusão das pessoas na sociedade capitalista, pois as políticas educacionais não têm a intenção de desvelar a inadequação do sistema capitalista aos interesses da maioria da população, incluindo-se aqui a inadequação do sistema aos anseios dos jovens trabalhadores estudantes ou egressos do ensino médio.

Com base no que explicitamos até o momento, consideramos que a escola de ensino médio requerida nas proposições das políticas educacionais vem, cada vez mais, exercendo uma função social diferente da proclamada, exercendo uma função social que se encontra implícita nas concepções apresentadas pelos documentos.

Consideramos que a função social implícita que a escola de ensino médio vem exercendo se refere, como já mencionamos, à educação para o consenso de adaptação à sociedade capitalista independentemente de suas características excludentes e do controle da oferta e da procura de ocupações, pois o mercado de trabalho utiliza a exigência de escolaridade para selecionar os trabalhadores, ainda que para o exercício da função não sejam necessários os conhecimentos advindos de tal escolaridade.

Percebemos que a escola de ensino médio é requerida pelas políticas educacionais para exercer uma função conciliadora entre os anseios da classe trabalhadora – que vê na escola uma possibilidade de ascensão social (XAVIER, 1990) – e os interesses do capital, que, através dela, garante um exército de mão de obra de reserva, necessário para o exercício de determinadas funções e para o barateamento do salário do trabalhador, ao mesmo tempo em que educa ideologicamente os jovens para a aceitação das formas de produção social capitalista.

A oferta da escolaridade no ensino médio pretende conter as reivindicações da população pelo acesso à educação nesse nível de ensino, e ainda possibilitar o ensino profissionalizante, apresentando um caráter de terminalidade que também contém a demanda pelo nível superior e favorece as exigências sociais, produtivas e ideológicas.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise dos documentos governamentais que expressam a política educacional de cada governo encontramos muitas concepções teóricas que, ao mesmo tempo em que, individualizadas, possuem relações umas com as outras e em seu conjunto, definem concepções ideológicas predominantemente de cunho liberal.

As concepções teóricas utilizadas nas políticas educacionais para expressar a ideologia presente sofreram, ao longo dos governos, mudanças em termos de nomenclatura, sendo que, em alguns momentos, isso evidenciou apenas uma dissimulação da permanência do que já estava posto, em outros momentos, um aprofundamento do modelo liberal e, em outros ainda, tentativas de fazer uma política educacional um pouco menos atrelada aos pressupostos conservadores e mais social.

As reflexões da pesquisa da qual este artigo é fruto nos levaram a perceber que a escola pública de ensino médio paranaense sempre foi requerida pelas políticas educacionais para atender às necessidades da sociedade capitalista, contribuindo para sua reprodução.

Dessa forma, ao longo da história das políticas educacionais paranaenses para o nível médio, houve muitas reformas educacionais, as quais tinham como objetivo propalado adequar a educação às supostas exigências das novas formas de organização do trabalho e ao desenvolvimento econômico e social do país.

Essas justificativas para as reformas educacionais não encontram, porém, sustentação, pois, desde o início da industrialização brasileira, a educação foi prescindível, ou seja, o país desenvolveu-se produtivamente prescindindo da escolarização da população. Além disso, apesar do aumento da produtividade, também não houve melhoria das condições de vida da população.

Assim, podemos deduzir que a exclusão dos trabalhadores do atual mercado de trabalho e o aumento das desigualdades sociais é consequência do avanço das formas de exploração capitalista, que, cada vez menos, precisa de trabalhadores – ainda que qualificados – para aumentar sua produtividade e desenvolver-se.

Nesse sentido, a educação é incapaz de resolver os problemas gerados pelo modo de produção capitalista, podendo apenas escamotear suas contradições ideologicamente, afirmando que o sistema educacional é responsável pelo atraso do país e pela exclusão social.

A inadequação da escola de ensino médio, propalada nos documentos governamentais, representa uma estratégia ideológica que dissimula a realidade da adequação, pois a escola, mediante sua improdutividade (FRIGOTTO, 1989), impede o acesso dos alunos ao saber elaborado, contribuindo, assim, para a produção e a reprodução do capitalismo ao limitar a classe trabalhadora na sua luta contra o capital e justificando a exclusão, a desigualdade e a exploração dos indivíduos.

Para que a educação como um todo, inclusive a de nível médio, realmente possa contribuir para a libertação do homem, faz-se necessária a superação da

sociedade capitalista, visto que a educação se encontra subordinada a essa sociedade, tendo limites advindos do próprio capital para o alcance de seus objetivos propalados.

Para a superação desta sociedade podemos utilizar da educação como um dos instrumentos contribuintes para o desvelamento das contradições do capital, pois, apesar dos seus limites, a educação também apresenta possibilidades, visto se constituir numa política social que é objeto de disputa entre as classes.

5. REFERÊNCIAS

CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. **Trabalho & Crítica - Anuário do GT Trabalho e Educação da Anped**, n. 9, p. 12, outubro de 2006.

DEITOS, Roberto Antonio. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2000.

FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A construção da "centralidade da educação básica" e a política educacional paranaense**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 3. ed., 1989. (Coleção Educação Contemporânea).

PARANÁ, SEED. **Plano de ação – Gestão 1995-1998: versão preliminar**. Curitiba, Paraná, 1995.

_____. SEED. **Políticas SEED-PR: Fundamentos e Explicitação**. 3. ed. Curitiba, Paraná, 1984.

_____, SEED. Superintendência de Educação. **Paraná: construindo a escola cidadã**. Curitiba, Paraná, 1992.

_____. SEED. PROEM. **Programa Expansão, Melhoria e Inovação no Ensino Médio do Paraná – PROEM**. Curitiba, Paraná, s.d.

_____. SEED. Superintendência de Educação. Departamento de Ensino Médio. **Identidade do Ensino Médio**. Curitiba, Paraná, 2006.

POCHMANN, Marcio. A crise do emprego no Brasil. In: CARVALHO, Fátima M. A.; SILVA, José Maria Alves da; VIEIRA, Wilson da Cruz (Org.). **Crise e reestruturação econômica na América Latina**. Viçosa, Minas Gerais: Departamento de Economia Rural - DER da Universidade Federal de Viçosa - UFV, 1998.

RICHA, José. **Diretrizes de Governo**. Política de Educação. Curitiba, Paraná: SEED, 1982.

SAPELLI, Marlene Lucia Siebert. **Políticas educacionais do governo Lerner no Paraná (1995-2002)**. Cascavel, PR: Gráfica Igol, 2003.

SILVA, Ileize Fiorelli. Políticas públicas de educação no Paraná In: GAGLIOTTO, Giseli Monteiro (et al). **Educação pública, política e cultura: diferentes enfoques sobre a ação educativa**. Francisco Beltrão: UNIOESTE, 2003.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado. **Capitalismo e escola no Brasil: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961)**. Campinas, SP: Papirus, 1990.

NOTAS

1 Mestranda em Educação pela UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, pesquisadora externa do Grupo de Estudos e Pesquisas em Política Educacional e Social (GEPES) desta mesma instituição e pedagoga do Estado do Paraná. E-mail: kghotz@bol.com.br.

2 O presente artigo é resultado da monografia do Curso de Especialização em Fundamentos da Educação, concluído em 2007, com o título **“A Política Educacional Paranaense para o Ensino Médio (1979 – 2006)”**. A pesquisa foi realizada sob a orientação do Prof. Dr. Roberto Antonio Deitos da UNIOESTE – Universidade Estadual do Oeste do Paraná.

3 Todos os governos analisados, desde Ney Braga até a segunda gestão de Requião (2003–2006), demonstraram uma preocupação acentuada com o primeiro ciclo do ensino fundamental – 1ª a 4ª – séries, fato este não tão evidente no governo militar, mas que, ao longo do processo de redemocratização e implantação do chamado neoliberalismo, foi ganhando ênfase e prioridade. A prioridade naquele nível de ensino perdurou até o final da década de 1980, sendo tomada como elemento central a partir de 1990, já que atrelada às políticas mundiais e nacionais para a educação. Sobre esse assunto, ver: FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. **A construção da “centralidade da educação básica” e a política educacional paranaense**. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2005.

4 O setor primário da economia corresponde à agricultura, o secundário ao setor industrial e o terciário às áreas de comércio e serviços.

5 Em sua primeira diretriz global, o governo Ney Braga previa o Aumento da Renda Real Pessoal, onde a educação, principalmente ao nível de 2º grau, tinha o papel de preparação e implementação de mão de obra, evidenciados em um dos seus objetivos explicitados na Capacitação Profissional, sendo que tal perspectiva correspondia integralmente ao propugnado nas diretrizes educacionais empreendidas com a Lei Federal nº 5.540/1968 e a Lei Federal nº 5.692/1971, juntamente com as ações e os programas propostos através dos Planos Nacionais de Desenvolvimento e os Planos Setoriais para a educação nacional.

6 Neste governo houve a instituição da não compulsoriedade para os cursos técnicos e a possibilidade de cursar na rede pública o curso de educação geral, reduzindo as habilitações aos cursos de magistério, técnico em contabilidade e técnico agrícola. Essa política, no entanto, só foi possível devido à mudança na legislação nacional, que extinguiu a profissionalização obrigatória contida na Lei Federal nº 5692/1971 através da Lei Federal nº 7.044/1982.

7 As habilitações parciais ou básicas seriam ofertadas em cursos com 3 anos de duração e 2.200 horas/aula, onde seria mantida no currículo a educação geral e a formação especial, com direitos a certificados. As habilitações plenas, por sua vez, deveriam oferecer habilitação a nível técnico, tendo

duração de 4 anos e carga horária definida pela legislação que prescrevia as normas para cada habilitação específica. Esses cursos concediam o direito a diploma, havendo também a possibilidade de o aluno sair, se desejasse, ao final da 3ª série com habilitação de auxiliar, podendo também retornar para formar-se técnico. Esse retorno dos alunos à escola, buscando a formação técnica, seria ofertada tanto aos alunos que já possuíam o curso auxiliar, quanto aos demais egressos do 2º grau, sendo denominada de formação especial. Esta modalidade consideraria o aproveitamento dos estudos já realizados, sendo o aluno matriculado nas disciplinas de formação especial ou em cursos específicos de formação especial.

8 Para fazer cumprir a carga horária destinada para o ensino noturno, a SEED-PR implantou o PEC – Programa Enriquecimento Curricular – através da Resolução 2.617/2001. O programa era executado nas matérias de Língua Portuguesa, Matemática ou Língua Estrangeira Moderna, onde depois passou a configurar como um PI - Projeto Interdisciplinar. Este possibilitou que se completassem a carga horária faltante no Ensino Médio regular com projetos interdisciplinares não presenciais, que correspondiam a 4 horas semanais, totalizando no ano, 136 horas dedicadas a esses projetos, que não exigiam a presença dos alunos na escola. Para que houvesse tempo na escola para os Projetos Interdisciplinares, foram extintas as disciplinas de Filosofia e Sociologia.

9 Tanto o PARANAEDUCAÇÃO, quanto a PARANATEC, eram agências reguladoras criadas para dar suporte administrativo, econômico e institucional para a implementação de diversos programas, projetos e ações estatais privadas.

10 Sobre o PROEM, ver: DEITOS, Roberto Antonio. **Ensino médio e profissional e seus vínculos com o BID/BIRD**: os motivos financeiros e as razões ideológicas da política educacional. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, 2000.

11 Essa mudança no sistema educacional antecipou o regulamentado no Decreto nº 5.154 de julho de 2004, elaborado no governo Lula, que alterava o Decreto nº 2.208 de 17 de abril de 1997, o qual havia sido aprovado no governo FHC e vinha vigorando desde o governo Lerner com a referida separação entre o ensino de educação geral e o técnico.

12 Sobre este assunto, ver: CÊA, Georgia Sobreira dos Santos. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: tendências e riscos. **Trabalho & Crítica - Anuário do GT Trabalho e Educação da Anped**, n. 9. p. 8, outubro de 2006.

Recebido em: 15/5/2009.

Aprovado para publicação em: 9/7/2009.