

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ CENTRO DE EDUCAÇÃO  
E LETRAS – CAMPUS DE FOZ DO IGUAÇU-PR PROGRAMA DE PÓS-  
GRADUAÇÃO EM ENSINO NÍVEL MESTRADO ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM  
CIÊNCIAS, LINGUAGENS, TECNOLOGIAS E CULTURA  
MAURA SANDRA DA SILVA DO NASCIMENTO**

**COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO DE FOZ DO IGUAÇU: A  
RESISTÊNCIA CONTRA O FECHAMENTO DO CURSO MAGISTÉRIO (1997-2004)**

**FOZ DO IGUAÇU-PR  
2022**

**MAURA SANDRA DA SILVA DO NASCIMENTO**

**COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO DE FOZ DO IGUAÇU: A  
RESISTÊNCIA CONTRA O FECHAMENTO DO CURSO MAGISTÉRIO (1997-2004)**

Dissertação apresentada ao Programa de  
Pós-Graduação Stricto Sensu em Ensino –  
Nível Mestrado, da Universidade Estadual  
do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dra. Tamara Cardoso  
André

**FOZ DO IGUAÇU-PR  
2022**

## FICHA CATALOGRÁFICA

Nascimento, Maura Sandra da Silva do  
COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO DE FOZ DO IGUAÇU: A  
RESISTÊNCIA CONTRA O FECHAMENTO DO CURSO MAGISTÉRIO (1997-  
2004) / Maura Sandra da Silva do Nascimento; orientador  
Tamara Cardoso Andre. -- Foz do Iguaçu, 2022.  
108 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu) --  
Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de  
Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2022.

1. Movimento de Resistência. 2. PROEM. 3. Políticas  
Eduacionais . 4. Gestão democrática. I. Andre, Tamara  
Cardoso, orient. II. Título.

# ATA DE DEFESA



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu - CNPJ 78.680.337/0004-27

Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300 - Fone: (45) 3576-8100 - Fax: (45) 3575-2733

Pólo Universitário - CEP 85870-650 - Foz do Iguaçu - Paraná



**PARANÁ**

GOVERNO DO ESTADO

## MAURA SANDRA DA SILVA DO NASCIMENTO

COLÉGIO ESTADUAL BARÃO DO RIO BRANCO DE FOZ DO IGUAÇU: A  
RESISTÊNCIA CONTRA O FECHAMENTO DO CURSO MAGISTÉRIO (1997-2004)

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino em  
cumprimento parcial aos requisitos para obtenção do título de Mestra em Ensino,  
área de concentração Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura, linha de  
pesquisa Ensino em Linguagens e Tecnologias, APROVADO(A) pela seguinte banca  
examinadora:

Orientador(a) - Tamara Cardoso André

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Joceli de Fatima Arruda Sousa

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Luciana Mello Ribeiro

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (Unila)

Foz do Iguaçu, 27 de setembro de 2022

## **AUTORIZAÇÃO PARA REPRODUÇÃO DO MATERIAL EM PDF**

Eu, Maura Sandra da Silva do Nascimento, autorizo a reprodução em PDF, no site da universidade, da dissertação de mestrado intitulada “Colégio Estadual Barão do Rio Branco: A resistência contra o fechamento do Curso de Magistério (1994-1997)” apresentada ao programa de pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino, Nível Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

Foz do Iguaçu, 05 de dezembro de 2022.

## DEDICATÓRIA

Às minhas filhas Janaina, que já é professora e Poliana que está no curso, que continuem dedicadas e compromissadas com a educação, buscando sempre conduzir os estudantes que passarem por vocês a uma condição de emancipação.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao Colégio Estadual Barão do Rio Branco, que desde a minha chegada me acolheu, aprendo todos os dias com os meus colegas que fizeram e fazem parte da história de tantos que por lá passam.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em ensino pelos valiosos conhecimentos, que me auxiliaram no desenho da minha pesquisa, professora Madirelma, professora Mariângela, meu muito obrigada.

À minha orientadora professora Tamara Cardoso Andre, pelas orientações, e pela liberdade que me proporcionou nessa pesquisa.

À professora Janaina que nos deixou e hoje está em outro plano, meu muito obrigada pelas orientações e por ter tanta delicadeza e respeito nas observações da minha pesquisa durante a qualificação.

Às minhas colegas de trabalho e amigas Débora e Márcia, que me acolheram na equipe pedagógica do Colégio, pelas nossas conversas (nem sempre de trabalho) mas na maioria das vezes, por compartilharem comigo a história do magistério e por todas as lutas que ainda iremos ter para a manutenção do curso.

Ao meu colega de trabalho Marcos Galdino, um grande incentivador para a meu ingresso no mestrado.

Às professoras Maria Bernadete, Denise e Ivanir por aceitarem o convite para serem entrevistadas e contarem as suas histórias e a história do movimento de resistência a tentativa de fechamento do magistério no Colégio Barão.

Aos meus filhos Janaina, Matheus e Poliana por ouvirem minhas angústias, por me incentivarem e por entenderem as minhas ausências durante a escrita dessa pesquisa.

“Compreender a história como processo não é apenas uma questão acadêmica ou científica, mas também é política, como é a própria questão do conhecimento e da ciência.” (CIAVATTA, 2016, p. 211).



## **LISTA DE SIGLAS**

APMF- Associação de Pais Mestres e Funcionários

APP - Sindicato Dos Trabalhadores Em Educação Pública Do Paraná

BM – Banco Mundial

CAEERP – Centro de Atividades Educacionais Especializadas de Ribeirão Preto

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

FACISA - Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MBL – Movimento Brasil Livre

MEC – Ministério da Educação

NRE – Núcleo Regional de Educação

PPP – Projeto Político Pedagógico

PROEM – Programa de Expansão do Ensino Médio

SEED – Secretaria de Estado da Educação

SISMUFI – Sindicato dos Servidores Municipais de Foz do Iguaçu

UDC- Centro Universitário Dinâmica das Cataratas

UNICAMP – Universidade de Campinas

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro-Oeste

UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

UNIOESTE – Universidade do Oeste do Paraná

## **LISTA DE TABELAS**

Quadro 1 - Número de turmas do Curso de Magistério no Estado do Paraná de 2007 A 2020 .....	28
Quadro 2 - Dados Referentes aos Atos de Autorização e Reconhecimento do Colégio Estadual Barão do Rio Branco .....	34
Quadro 3 - Dados populacionais de Foz do Iguaçu IBGE, 2010 .....	36

Nascimento, Maura Sandra da Silva. **Magistério do Colégio Estadual Barão do Rio Branco de Foz do Iguaçu: a resistência contra o fechamento do curso (1997-2004)**. Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura.

## RESUMO

O Programa de Expansão do Ensino Médio no Paraná (PROEM), resultado de acordo entre governo do Estado e Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), previu a reformulação do Ensino Médio por meio do fechamento de todos os cursos técnicos, acarretando na proposta de fechamento do Curso de Magistério do Colégio Estadual Barão do Rio Branco. Este trabalho resgata aspectos históricos do movimento de resistência ao fechamento do curso, que se iniciou entre trabalhadores da educação e comunidade escolar. Dado o sucesso do movimento de resistência, o Colégio Estadual Barão do Rio Branco não deixou de contribuir para a formação de parte da população da cidade de Foz do Iguaçu, tornando-se a única escola da educação básica da cidade a ofertar o Curso de Formação de Docentes. A pesquisa investiga como se deu o processo de resistência ao fechamento do magistério do Colégio Estadual Barão do Rio Branco entre 1997 e 2004. Para isso, discute as políticas educacionais e apresenta entrevistas com docentes que fizeram parte do movimento de resistência. A concepção teórica e metodológica adotada é o materialismo dialético, a partir das seguintes categorias: historicidade, gestão democrática e ação de resistência. Conclui-se que os fatores fundamentais para que o movimento de resistência ao fechamento do curso tivesse êxito foram: a relação do colégio com universidade e sindicato, a formação crítica, o conhecimento sobre legislação, a participação da comunidade escolar e a gestão democrática.

**Palavras-chave:** PROEM; Gestão Democrática; Políticas Educacionais; Resistência.

Nascimento, Maura Sandra da Silva. **Teaching at Colégio Estadual Barão do Rio Branco in Foz do Iguaçu: resistance against course closure (1997-2004).** Programa de Pós-Graduação. Área de concentração: Ciências, Tecnologia, Linguagens e Cultura.

### **ABSTRACT**

The High School Expansion Program in Paraná (PROEM), the result of an agreement between the State government and the Inter-American Development Bank (IDB), provided for the reformulation of High School through the closing of all technical courses, resulting in the proposal to close of the Teaching Course of the State College Barão do Rio Branco. This work rescues the history of the resistance movement to the closing of the course, which began among education workers and the school community. Given the success of the resistance movement, Colégio Estadual Barão do Rio Branco did not fail to contribute to the training of part of the population of the city of Foz do Iguaçu, becoming the only school of basic education in the city to offer the Training Course of Teachers. The research investigates how the process of resistance to the closing of the teaching staff of Colégio Estadual Barão do Rio Branco took place between 1997 and 2004. For this, it discusses educational policies and presents interviews with teachers who were part of the resistance movement. The theoretical and methodological conception adopted is dialectical materialism, based on the following categories: historicity, democratic management and resistance action. It is concluded that the fundamental factors for the movement of resistance to the closing of the course to be successful were: the relationship between the school and the university and union, critical training, knowledge about legislation, the participation of the school community and democratic management.

Keywords: PROEM; Democratic Management; Educational Policies; Resistance Action.

## Sumário

1 INTRODUÇÃO .....	15
2 METODOLOGIA.....	18
<b>2.1 Perfil das entrevistadas .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 O Programa de Expansão do Ensino Médio – PROEM .....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 A Trajetória Histórica Do Curso De Magistério Do Colégio Estadual Barão Do Rio Branco .....</b>	<b>31</b>
3. CONTEXTO HISTORICO .....	39
4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS .....	43
<b>4.1 Relação entre Universidade e Colégio .....</b>	<b>43</b>
<b>4.2 Relação entre Colégio e Sindicato.....</b>	<b>47</b>
<b>4.3 Participação da Comunidade Escolar .....</b>	<b>49</b>
<b>4.4 Da Gestão Democrática à Gestão Compartilhada .....</b>	<b>53</b>
<b>4.6 Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar e APM.....</b>	<b>63</b>
<b>4.7 Tecendo algumas considerações sobre a atual Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e a legitimação do neoliberalismo .....</b>	<b>67</b>
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERENCIAS.....	85
ANEXO .....	90

## 1 INTRODUÇÃO

Em 1978 é criada em Foz do Iguaçu a Escola Estadual Unidade Polo, para atender as demandas da cidade diante da Construção da Usina de Itaipu. Foz do Iguaçu recebia constantemente uma população vinda de todos os cantos do Brasil, pois havia a necessidade de mão de obra especializada. Junto a esses trabalhadores também vinham os familiares, cujos filhos necessitavam de escola. A partir dessa necessidade surgiu mais uma escola, que iniciou com 10 salas de aula. Em 1981 é autorizado o funcionamento do Curso de Magistério, modalidade bastante procurada pela comunidade, cujo objetivo é a formação de docentes para atuarem em instituições de Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental.

O Colégio Estadual Barão do Rio Branco está localizado na área central do município de Foz do Iguaçu e atende estudantes oriundos de vários bairros da cidade.

Em meados da década de 1990 o Ministério da Educação (MEC) promulgou a portaria nº. 1.005/97 para implantar a Reforma da Educação Profissional, repercutindo nos sistemas federal e estaduais de ensino de todo o país, inclusive no Paraná, governado então por Jaime Lerner.

De acordo com Gomidea e Miguel (2009), a gestão do governador Jaime Lerner (1995-2002) instituiu reformas na educação pautadas nas orientações do Banco Mundial. As reformas pressupunham a gestão compartilhada da escola pública com a iniciativa privada, por meio de programas que trouxessem para a escola o foco da empregabilidade.

Segundo Sandri (2007, p. 01), no ano de 1996, o Programa de expansão, melhoria e inovação do Ensino Médio (PROEM), implantado pelo governador Jaime Lerner, foi anunciado como alternativa para tornar o Ensino Médio e a Educação Profissional do Paraná “mais eficiente”. Uma das ações implantadas foi a separação entre Educação Profissional e Educação Geral, colocando a modalidade profissional nos cursos “Pós-Médio”.

Diante das reformas no Ensino Médio profissionalizante, modalidade na qual o curso de magistério estava incluído, o decreto nº 2208/97 da Secretaria de Estado da Educação (SEED) instituiu o fechamento de todos os cursos técnicos profissionalizantes no Paraná. Na época havia 1080 cursos técnicos profissionalizantes no Paraná. O ordenamento de fechamento foi imposto pelo

PROEM, prevendo a reestruturação do Ensino Médio profissionalizante na modalidade Pós-Médio. Sendo assim, no ano de 1997 as escolas foram orientadas para que não abrissem novas turmas na educação profissional.

Garcia (2003) ressalta que a proposta do PROEM visava a separação entre formação técnica e processo de escolarização, trazendo o conceito de competências para o currículo. O PROEM reduziu a formação ao objetivo de formar para o mercado de trabalho, fragmentando o conhecimento. Nesse contexto, a reforma representou o esvaziamento do conhecimento e do desenvolvimento das habilidades físicas e intelectuais, em prol do objetivo único de desenvolver o desempenho funcional e as competências comportamentais (GARCIA, 2013, p.53).

Entretanto, a política não significou de forma efetiva a expansão do ensino médio. O que surgiu a partir disso foi um processo de privatização da rede de ensino profissionalizante no Estado do Paraná, impossibilitando, assim, que o (a) estudante tivesse acesso à formação ofertada pela escola pública.

Conforme apresentado nessa pesquisa, mesmo uma grande parte dos colégios estaduais aderindo ao PROEM, esse não se deu com unanimidade. Alguns colégios, juntamente com a comunidade escolar e a partir das discussões internas, decidiram por resistir à adesão. O Colégio Estadual Barão do Rio Branco se opôs ao PROEM, junto com mais 14 colégios do Paraná.

O movimento de resistência ao programa teve o apoio de toda a comunidade escolar, composta por alunos, familiares, professores, funcionários e diretores. A comunidade do Colégio Barão assumiu uma posição política de resistência, coerente com o Projeto Político Pedagógico (PPP) vigente na época.

No bojo desse fato insere-se a presente pesquisa, que pretende abordar a história do curso de Magistério do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, de Foz do Iguaçu, no período de resistência ao fechamento do curso. Diante disso, a questão sobre a qual se debruça esta pesquisa é: como se deu a resistência ao fechamento do magistério diante da implantação do PROEM (1997)?

Os objetivos específicos são:

- Identificar os parâmetros e justificativas governamentais para o fechamento dos cursos de magistério PROEM (1997);
- Quais as vivências e experiências de docentes que fizeram parte da história do magistério do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, que possibilitaram o movimento de resistência ao fechamento do curso (1997).

A relevância da pesquisa fundamenta-se no fato de que se vive momento crucial para a educação pública, diante de uma política neoliberal que cada vez mais precariza a escola, e, conseqüentemente, os cursos de formação de professores. Ao reavivar a história de um momento de resistência às reformulações do Ensino Médio e da Educação Profissional, pretende-se compreender como esse processo de resistência se deu no espaço da escola. O resgate histórico do movimento de resistência no passado permite compreender melhor o passado e o presente.

Ao investigar o fechamento dos cursos técnicos no Estado do Paraná, faz-se necessário analisar o papel do Estado e a relação de poder que exerce sobre a educação. Por meio das políticas e reformas educacionais fica explícita a intervenção do Estado na história da escola.

Paulo Freire (1997) descreve a importância de que o educador conheça a sua história, não para se adaptar a ela, mas para intervir e transformar. A partir da história da humanidade é possível compreender a possibilidade de mudanças. Entrevistar docentes que participaram do momento de resistência ao fechamento de um curso possibilita reconhecer a importância dos grupos populares na construção do mundo, desafiando a todos nós, professores, estudantes, comunidade escolar e a sociedade para que percebam criticamente as situações de violência e de injustiça, a fim de superá-las.

Compreendendo que a escola desempenha uma função social, e que não está despreendida da organização econômica estabelecida na sociedade, partimos do materialismo histórico, que nos desvela as conexões entre as relações sociais e o desenvolvimento da produção material, problematizando, por exemplo, movimentos sociais e a educação.

A dissertação apresenta quatro capítulos. Após esta introdução, o segundo capítulo apresenta a metodologia aplicada à pesquisa. O terceiro capítulo pretende abordar o histórico do PROEM, levando o leitor a se situar historicamente, tanto no que se refere às políticas, quanto ao que levou ao movimento de resistência. O quarto capítulo traz o histórico do magistério do Colégio Barão do Rio Branco. O quinto capítulo discute os elementos que perpassam o problema proposto neste trabalho: relação entre a Universidade e o Colégio, relação entre o Colégio e o Sindicato, participação da comunidade escolar, gestão democrática, construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico, Conselhos Escolares e Associação de Pais, Mestres e Funcionários.



## 2 METODOLOGIA

Este trabalho se insere na área das ciências sociais. Segundo Minayo (1994), o objeto de estudo das ciências sociais apresenta consciência história e intencionalidade. Trata-se, ainda de pesquisa qualitativa, que, conforme Minayo (1994), se apresenta a partir de um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que não podem ser quantificados.

A diferença entre qualitativo-quantitativo é de natureza. Enquanto cientistas sociais que trabalham com estatísticas apreendem dos fenômenos apenas a região “visível, ecológica, morfológica e concreta”, a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações, das relações humanas, um lado não perceptível em equações, médias e estatísticas (MINAYO, 1994, p. 22).

Este estudo se pauta, teoricamente, no materialismo dialético como base científica, pois, conforme os postulados de Gil (1999), busca enfatizar a dimensão histórica nos processos sociais, identificando os modos de produção e suas relações com as superestruturas que precedem aos fenômenos observados.

Inicialmente, importa situar que a pesquisa em educação e ensino está fundamentada nos procedimentos e métodos das ciências sociais. Reiteramos que toda a pesquisa exige coerência de pressupostos filosóficos, não sendo diferente para as pesquisas em ciências sociais. Desse modo, dada a natureza da pesquisa em questão, optou-se pelo materialismo dialético, uma vez que se trata de investigar a realidade em constante movimento, nas suas múltiplas contradições, diferenciando-se, em suas bases, do idealismo.

Para o idealismo, segundo Triviños (1987), o primordial é o espírito, a ideia, o pensamento e a consciência, ou seja, para o idealismo são a consciência e as ideias que constroem a realidade objetiva. Já para o materialismo, a matéria vem primeiro e existe antes do pensamento. A ideia e a consciência são aspectos secundários, e, o espiritual, é resultado do material. O materialismo dialético tem como base filosófica o marxismo, que, por sua vez, busca trazer explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza social e do pensamento. Nesse sentido, percebeu-se que a abordagem mais adequada para a presente pesquisa é a análise compreensiva numa triangulação entre a pesquisa bibliográfica, documental e entrevista semiestruturada.

A abordagem documental refere-se à utilização de documentos no sentido amplo, como jornais, revistas, fotos, filmes, gravações, documentos legais, constituindo-se matéria prima (SEVERINO, 2009).

Por seu turno, a entrevista é um instrumento relevante para a geração de dados, considerando que se constitui de uma conversação face a face, metodicamente organizada (LAKATOS, MARCONI, 2003).

Para ratificar as afirmações de Lakatos e Marconi (2003), na obra “Fundamentos da Metodologia Científica”, são apresentadas algumas das vantagens de utilização da entrevista em pesquisa social:

- 1) Pode ser utilizada com todos os segmentos da população, analfabetos ou alfabetizados;
- 2) Fornece uma amostragem muito melhor da população geral;
- 3) Há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente, bem como especificar algum significado como garantia de estar sendo compreendido;
- 4) Oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz. Permite o registro de reações e gestos, dando oportunidade para a obtenção de dados que não se encontram em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos;
- 5) Há possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo as discordâncias serem comprovadas de imediato;
- 6) Permite que os dados sejam quantificados e submetidos a tratamento estatístico.

As entrevistas, neste trabalho, foram realizadas de modo similar ao da técnica de grupos focais. Mogan (1997, apud MENDONÇA; GOMES, 2016, p. 430) define grupo focal como uma técnica de pesquisa utilizada para a coleta de dados, que busca discutir por meio das interações grupais um determinado tema, sugerido pelo pesquisador.

Para Kitzinger (2000, apud MENDONÇA; GOMES, 2016, p. 430), o grupo focal é uma técnica de entrevista que possibilita a comunicação e interação entre um grupo, tendo como objetivo central reunir informações detalhadas. O grupo focal se diferencia da entrevista individual, pois permite a interação entre os entrevistados.

Nessa pesquisa realizou-se entrevista coletiva, inspirada na técnica do grupo focal, com questões semiestruturadas. Na técnica de entrevista com grupo focal é

possível que diferentes perspectivas sejam apresentadas a uma mesma questão. Na pesquisa apresentada a técnica deu apoio a outros instrumentos para a investigação. Na situação em que a pesquisa foi desenvolvida, diante de uma pandemia, optou-se pela realização da entrevista on-line, a partir de uma *live* aberta ao público, pelo canal “Curso de Pedagogia Unioeste/Foz”, no Youtube<sup>1</sup>.

Considerou-se que, tratando-se de uma pesquisa que apresenta um fato de resistência ao fechamento de um curso, não haveria motivos éticos para esconder a identidade dos entrevistados. Muito pelo contrário, pois a pesquisa apresentou resgate histórico pela perspectiva de três mulheres trabalhadoras que atuaram em ato coletivo de resistência.

As participantes convidadas receberam previamente o roteiro da entrevista e a elas foi esclarecido a forma como iria acontecer a *live*. Todo o contato foi feito via *WhatsApp*, devido à impossibilidade de contato presencial, diante da pandemia de COVID-19.

No início da *live* foram esclarecidas, de forma sucinta e objetiva, as intenções com a atividade, assim como o histórico do Colégio Barão e da implantação do PROEM. Na sequência, foram apresentadas as entrevistadas.

Durante toda a *live* vários outros professores, funcionários e ex-alunos, que estudavam ou trabalhavam no Colégio Barão na época pesquisada, se manifestaram no *chat*, lembrando também o processo histórico da época.

Logo após o término da *live*, foi realizada pela pesquisadora a transcrição literal de toda a entrevista<sup>2</sup>, no sentido de garantir que o registro pudesse ser o mais fiel possível ao conteúdo apresentado.

A fim de que os pontos relevantes das entrevistadas fossem analisados, a transcrição foi cuidadosamente lida e relida, para posterior interpretação e análise.

A entrevista foi realizada no dia 06 de março de 2021, por meio da *live* intitulada: “Resistência ao fechamento de um Curso, o ano em que o Colégio Estadual Barão do Rio Branco não fechou”. Foram entrevistadas três professoras que já não trabalham mais na escola: Maria Bernadete Sidor, Ivanir Gloria de Campos e Denise da Silva Moraes. Todas eram docentes do Colégio no período de 1997 a 2004. A *live* foi utilizada como fonte das informações apresentadas na presente pesquisa e foi

---

<sup>1</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=jW67c5xoUNY&t=3669s>> Acesso em 24/09/2021.

<sup>2</sup> A transcrição da entrevista foi realizada pela pesquisadora.

publicizada para que fosse assistida por pessoas interessadas. Os comentários no *chat* da *live* também serviram de fonte de dados para esta pesquisa. Participaram do *chat* funcionários, professores que ainda são docentes no referido colégio e acadêmicos dos cursos de pedagogia da UNIOESTE.

Tratando-se de grupo focal, a entrevista foi realizada em formato de perguntas dirigidas a um grupo, e não no modelo individualizado. As perguntas foram formuladas de modo semiestruturado. Segundo Triviños (1987), a entrevista semiestruturada tem como base alguns questionamentos que orientam as teorias e hipóteses apresentadas inicialmente na pesquisa. Durante o processo da entrevista, novas hipóteses vão surgindo. Sendo assim, o informante apresenta ao pesquisador, diante da sua exposição, novas informações que irão contribuir para a própria elaboração da pesquisa.

Assim, a entrevista trouxe as seguintes questões: 1) Conte um pouco da sua história no colégio Barão. 2) Quais foram as dificuldades que o Colégio encontrou durante o movimento de resistência? 3) Como foi a resistência ao fechamento do Curso de Formação de Docentes durante a implantação do PROEM? 4) A comunidade escolar apoiou o movimento de resistência? Como se deu esse apoio? Quais instâncias da comunidade apoiaram o movimento? 5) Houve mudanças no Colégio a partir desse movimento de resistência? Quais? 6) O que foi mais marcante nesse processo de luta?

Optou-se por entrevistar docentes já aposentadas, ou que já não fazem parte do quadro do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, para evitar possíveis retaliações, de colegas ou de superior hierárquico, por algum dito.

## **2.1 Perfil das entrevistadas**

Dentre as entrevistadas, a professora Maria Bernadete Sidor e a professora Ivanir Gloria de Campos estão aposentadas de suas funções de docentes. A professora Denise Rosana da Silva Moraes atua como docente da UNIOESTE-Campus Foz do Iguaçu.

A professora Maria Bernadete Sidor formou-se em Pedagogia pela UNIOESTE – Campus Cascavel. Fez mestrado em educação pela UNICENTRO. Foi Secretária Municipal de Educação do município de Foz do Iguaçu de 2005 a 2008 e foi docente da rede estadual de educação no Curso de Magistério, atuando como coordenadora de Curso e de Prática de Formação. Também atuou como professora adjunta no

Curso de Pedagogia do Centro Universitário Dinâmica das Cataratas – UDC, em Foz do Iguaçu, e participou efetivamente da elaboração dos Currículos Básicos para as escolas públicas do Oeste do Paraná, entre 1998 e 2007.

A professora Maria Bernadete iniciou seu trabalho no Colégio Barão em 1993, na época substituindo uma professora da disciplina de filosofia da educação, no curso de magistério. Na sequência, foi convidada a assumir a direção do colégio.

[...]eu não fazia parte diretamente desse colegiado, mas fui extremamente bem recebida. Nós estávamos no grupo muito bom, porque o Barão sempre teve uma história muito interessante do grupo de profissionais que aí trabalhavam (SIDOR, Maria Bernadete. 06/03/2021).

No ano de implantação do PROEM (1997), a professora Maria Bernadete Sidor estava na direção do Colégio, juntamente com o professor Amarildo, que era vice-diretor.

A professora Denise Rosana da Silva Moraes graduou-se em Pedagogia pela UNIOESTE – Campus Cascavel e fez mestrado e doutorado em educação pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. Na época da entrevista estava atuando como professora adjunta no curso de Pedagogia da UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu. Atuou como diretora do Centro de Educação e Letras da UNIOESTE de Foz do Iguaçu, coordenou o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de Mestrado e Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras da UNIOESTE de Foz do Iguaçu e, atuou como membro do Conselho Acadêmico da Escola Latino-Americana de Altos Estudos em Cultura, escreveu livros e artigos sobre formação de professores, interdisciplinaridade, estudos culturais e mídias.

A professora Denise teve seu primeiro contato com o Colégio Barão em 1994, quando veio de Cascavel para Foz do Iguaçu devido à transferência de trabalho do esposo. Inicialmente foi convidada para trabalhar no Núcleo Regional de Educação (NRE), mas, como a pessoa que ela iria substituir no NRE não se aposentou, assumiu seu padrão de trabalho no Colégio Barão.

[...] eu chego àquela escola bem no momento em que a professora Eronildes estava fazendo aquele movimento da Semana de Arte Moderna. A escola tinha 3000 alunos, 66 turmas, sendo 22 pela manhã, 22 à tarde, 22 à noite, uma única orientadora Educacional (eu), e a professora Bernadete na direção. A professora Nilza, nossa amiga, estava na supervisão e a professora Estela no período da tarde. E foi aquela loucura. Eu não sabia, eu sentei para assistir a Semana de Arte Moderna (MORAES, Denise Rosana da Silva, 06/03/2021)

[...] eu não sabia quem era professor, quem era aluno, pensei “meu Deus”, não vou dar conta, não vou dar conta, é muita gente, é muito. A efervescência do magistério era demais. A discussão da semana que mudou o rumo da arte do Brasil, nessa semana de arte moderna, ela era promovida lá dentro da

escola também, com esse intuito né, de provocação de mudança (MORAES, Denise Rosana da Silva, 06/03/2021).

A professora Ivanir Glória de Campos graduou-se em Educação Física pela Universidade de Passo Fundo no Rio Grande do Sul, se especializou em treinamento físico pela Universidade Gama Filho de Brasília, fez mestrado em educação física pela UNAERP - Universidade de Ribeirão Preto no Estado de São Paulo. Foi professora da rede estadual de ensino e atuou como presidente do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná – APP Sindicato.

[...] a professora Maria Bernadete foi a que me recepcionou no Colégio Barão do Rio Branco como diretora. A Denise, eu sempre admirava muito pela alegria e entusiasmo do trabalho dela como pedagoga. Eu vim de Ribeirão Preto. Após o mestrado nunca tinha trabalhado, com exceção de um ano na universidade de Ribeirão Preto. Na faculdade, eu dava aula de anatomia para o curso de fisioterapia e o curso de educação física e trabalhei um ano com educação especial no CAERP, um dos maiores centros em Ribeirão Preto de ensino especial. Eu nunca tinha trabalhado, digamos assim, com magistério ou com outro curso (CAMPOS, Ivanir Glória de, 06/03/2021).

Durante todo o contato, as entrevistadas sempre se mostraram muito solícitas à participação na pesquisa e salientaram a importância do Colégio Barão, e, particularmente, desse momento histórico para seus processos formativos como educadoras.

Todas as questões foram direcionadas ao grupo, que as discutiu em formato de roda de conversa, transmitida ao vivo no *Youtube*.

Antes de analisar as questões colocadas nesse trabalho a partir da interpretação das entrevistas, cabe, primeiramente, tratar do histórico do colégio Barão, temática do próximo capítulo.

## **2.2 O Programa de Expansão do Ensino Médio – PROEM**

A portaria do MEC nº. 1.005/97 foi responsável por implementar a Reforma da Educação Profissional, em meados dos anos de 1990, estabelecendo uma nova organização para a Educação Profissional e repercutindo nos sistemas federal e estadual de ensino de todo o país.

A partir de 1990, com a globalização e a mundialização do capital invadindo o Brasil, verificamos uma nova configuração societária com manifestações reconhecidas pela terceirização, informatização, implementação de programas de qualidade total, recessão, desemprego estrutural e diminuição do papel do Estado (GOMIDEA; MIGUEL, 2009, p. 299).

Durante a gestão do então governador Jaime Lerner (1995 a 2002) no Paraná houve várias reformas na educação, pautadas pelas orientações do Banco Mundial. A visão era a de que a escola pública deveria ter gestão compartilhada, em parceria com a iniciativa privada, o que traria a excelência. As escolas deveriam, ainda, desenvolver programas com foco na empregabilidade.

Podemos dizer que a política desse momento histórico tinha como base o neoliberalismo, segundo nos aponta Frigotto (2005):

O neoliberalismo produz em seu ideário a afirmação do mercado como regulador das relações sociais e dissolve a esfera pública trazendo consequências sociais danosas. Perdem-se direitos sociais amplos, diminuindo dessa forma a qualidade de vida devido ao desemprego estrutural e crescem as formas injustas e desiguais na sociedade (FRIGOTTO, 2005, p. 62-63).

Para Montaño e Duriguetto (2011), o liberalismo se apresenta de forma heterogênea e organizada, existindo dois aspectos que garantem sua unidade, sendo eles: uma corrente de pensamentos organizada a partir dos interesses da burguesia; e uma tradição baseada no conceito de liberdade. Explicitando melhor o conceito de liberdade na tradição liberal, ela é apresentada como visão formal de liberdade.

O termo utilizado por Fromm (1980) distingue a liberdade em duas, negativa (formal) e positiva. Negativa seria a liberdade com ausência formal de impedimentos, ou seja, a ausência de interferências; seja de uma instituição ou de uma pessoa sobre a outra; e a positiva, que seria a liberdade não com ausência de impedimentos, mas concebida como capacidade de fazer, conceito não formal, mas fundamental, da liberdade. O liberalismo se utiliza da liberdade no seu sentido negativo, conforme explicitado na teoria de Fromm, sendo incapaz de realizar plena liberdade e igualdade social, principalmente se tratando de uma sociedade essencial e estruturalmente desigual, como é a sociedade capitalista.

Assim, foi no contexto das reformas neoliberais que o PROEM se instaurou.

Em 1996 o PROEM foi anunciado como alternativa para tornar o Ensino Médio e a Educação Profissional mais “eficientes”. Um dos critérios de eficiência proposto pelo Programa foi a separação entre Educação Profissional e Educação Geral no âmbito do Ensino Médio e a constituição da modalidade profissional nos chamados cursos “pós-médios” (SANDRI, 2007, p. 01).

Era notória a orientação por parte do Estado em inserir mudanças no ensino médio que atendessem às pressões instituídas pela acumulação capitalista, explicitadas na justificativa de que existiria ausência de uma política que atendesse

ao acesso e a oferta dos cursos profissionalizantes em acordo com as exigências do mercado de trabalho da época (DEITOS, NOGUEIRA E FIGUEIREDO, 2001, p. 158).

[...] a melhoria da qualidade da educação é questão central para a retomada do desenvolvimento estatal sob novas bases, **visando a reestruturação produtiva eficaz**, com igualdade de oportunidades, é urgente promover uma ampla reorganização do Ensino Médio e, por consequência, redirecionar a oferta do mesmo [...]

Diante das reformas apresentadas, pela então política do Ensino Médio profissionalizante, o decreto nº 2208/97 da SEED instituiu o fechamento de todos os cursos técnicos profissionalizantes no Paraná, que na época totalizavam 1080. O ordenamento de fechamento era impositivo, diante da instauração do PROEM, que previa a reestruturação do Ensino Médio profissionalizante na modalidade Pós-Médio. Sendo assim, no ano de 1997 as escolas estavam proibidas de abrir novas turmas na educação profissional.

Garcia ressalta que, no que se referia à proposta do PROEM:

Além da separação da formação técnica do processo de escolarização, o conceito de competências, a partir do decreto nº 2208/97, adquiriu o sentido reduzido de competências para o mercado de trabalho e enfatizou a fragmentação do conhecimento. A compreensão de competências como o desenvolvimento de conhecimentos e de habilidades para o exercício de atividades físicas e intelectuais, em todos os campos da vida humana, foi esvaziada, tornando-se apenas competências comportamentais, tendo como resultado conhecimentos para o desempenho funcional (GARCIA, 2013, p. 53).

Porém, a política não significou de forma efetiva a expansão do ensino médio, considerando que a proposta era de que com a implantação do programa trouxesse uma ampliação tanto de acesso ao ensino médio quanto a perspectiva da empregabilidade dos jovens. Corroborando com Bruel (2007, p.07) a ideia de empregabilidade, remete aos sujeitos a responsabilidade de se manterem-se “empregáveis” numa sociedade onde as, relações econômicas se sobrepõe as relações humanas, trazendo ao trabalhador a ideia de flexibilidade de produção justificada pela exclusão e a meritocracia. O que surgiu a partir disso foi um processo de privatização da rede de ensino profissionalizante no Estado, impossibilitando, assim, que estudantes tivessem acesso à formação ofertada na escola pública.

A princípio esse encaminhamento se apresentou como obrigatório, o que gerou contraposições e mobilizações por parte dos colégios estaduais, da comunidade, do sindicato dos professores (APP-Sindicato) e até mesmo de alguns políticos do estado. Desencadeou-se, assim, por parte dos colégios estaduais, um processo de adesão e de resistência ao Programa (SANDRI, 2007, p. 01).



Mesmo uma grande parte dos colégios estaduais aderindo ao PROEM, esse não se deu com unanimidade. Alguns colégios, juntamente com a comunidade escolar e a partir das discussões internas, decidiram pela não adesão.

Dentre os colégios que resistiram ao fechamento, no total 14 continuaram matriculando os (as) estudantes, apesar da pressão por parte do estado, baseada na legislação ainda vigente. Dentre essas escolas, que deixaram de receber recursos, pode-se citar: Colégio Estadual Princesa Isabel - Três Barras do Paraná, Instituto Estadual de Educação de Maringá – Maringá, Colégio Estadual Monteiro Lobato – Floresta, Colégio Estadual Anchieta - Cruzeiro do Oeste, Colégio Estadual Vicente Tomazini - Francisco Alves, Colégio Estadual José Sarmiento – Iretama, Colégio Estadual Barbosa Ferraz – Ivaiporã, Colégio Estadual Cristo Rei - Cornélio Procópio, Colégio Estadual Cristóvão Colombo - Jardim Alegre, Colégio Estadual Barão do Rio Branco - Foz do Iguaçu, Colégio Estadual Paulo Leminski – Curitiba, Colégio Estadual Geremia Lunardelli – Lunardelli, Colégio Estadual Deputado Arnaldo Busato – Pinhais e Instituto Estadual de Educação Dr. Caetano Munhoz da Rocha – Paranaguá.

Em 2004, a Secretaria de Estado da Educação, juntamente com o Departamento de Educação Profissional, autorizou o funcionamento de mais 31 novos cursos, sendo os seguintes: Instituto Estadual de Educação Professor Erasmo Pilotto– Curitiba, Colégio Estadual Leonardo da Vinci - Dois Vizinhos, Colégio Estadual Mário de Andrade - Francisco Beltrão, Colégio Estadual Nilo Cairo – Apucarana, Colégio Estadual Barão de Antonina - Rio Negro, Colégio Estadual Abrahan Lincoln - Colombo, Colégio Estadual Chateaubriandense - Assis Chateaubriand, Colégio Estadual Des. Antonio Franco F. Costa – Guaraniaçu, Colégio Estadual Cianorte – Cianorte, Colégio Estadual Duque de Caxias – Goioerê, Colégio Estadual Prof. Mário Evaldo Morski – Pinhão, Colégio Estadual São Vicente de Paulo – Irati, Colégio Estadual Rio Branco - Santo Antônio da Platina, Colégio Estadual Ricardo Lunardelli – Porecatu, Instituto Estadual de Educação de Londrina – Londrina, Colégio Estadual Humberto de Campos - Querência do Norte, Colégio Estadual de Paranavaí – Paranavaí, Colégio Estadual Arnaldo Busato - Coronel Vivida, Colégio Estadual Dom Carlos – Palmas, Colégio Estadual Carlos Drummond de Andrade -Nova Tebas, Colégio Estadual Dr. João Ferreira Neves – Palmital, Instituto Estadual de Educação Prof. César Prieto Martinez – Ponta Grossa, Colégio Estadual Manoel Antônio Gomes – Reserva, Colégio Estadual Wolff Klabin - Telêmaco Borba, Colégio Estadual Castelo Branco – Toledo, Colégio Estadual Túlio de França - União da Vitória, Colégio

Estadual Rodrigues Alves - Jaguariaíva 28. Colégio Estadual Gildo Aloísio Schuck - Laranjeiras do Sul, Colégio Estadual Padre Sigismundo - Quedas do Iguaçu, Colégio Estadual Aldo Dallago – Ibaiti e Colégio Estadual Prof. Segismundo Antunes Neto - Siqueira Campos

Em 2005, mais 41 instituições da rede estadual foram autorizadas, totalizando 86 Cursos de Formação de Docentes da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental: Colégio Estadual Emílio de Menezes – Arapongas, Colégio Estadual Érico Veríssimo – Faxinal, Colégio Estadual Gilberto Nascimento – Piraquara, Colégio Estadual Jorge Andriguetto - Fazenda Rio Grande, Colégio Estadual Costa Viana - São José dos Pinhais, Colégio Estadual Campina da Lagoa - Campo Mourão, Colégio Estadual Amâncio Moro – Corbélia, Colégio Estadual Santos Dumont - São Tomé, Colégio Estadual Cyríaco Russo – Bandeirantes, Colégio Estadual Cecília Meireles – Sertaneja, Colégio Estadual Benedito João Cordeiro – Curitiba, Colégio Estadual Irmã Margarida - Salto do Lontra, Colégio Estadual Eduardo Michellis – Missal, Colégio Estadual João Mondrone – Medianeira, Colégio Estadual Rocha Pombo – Capanema, Colégio Estadual Vicente Leporace - Boa Esperança, Colégio Estadual Dario Veloso – Malet, Colégio Estadual Reni C. Gamper - Manoel Ribas, Colégio Estadual Durval Filho – Andirá, Colégio Estadual Sílvio Tavares – Cambará, Colégio Estadual Hermínia Lupion - Ribeirão do Pinhal, Colégio Estadual Olavo Bilac – Cambé, Colégio Estadual Nilson Ribas – Jaguapitã, Colégio Estadual Vera Cruz - Mandaguari , Colégio Estadual Monteiro Lobato – Colorado, Colégio Estadual Pedro Viriato P. de Souza – Marialva, Colégio Estadual Guilherme de Almeida -Querência do Norte, Colégio Estadual Ary J. Dresch - Nova Londrina, Colégio Estadual Gratulino de Freitas – Guaratuba, Colégio Estadual Hélio Antonio de Souza - Pontal do Paraná, Colégio Estadual Antonio Tortato – Paranacity, Colégio Estadual Pato Branco - Pato Branco, Colégio Estadual José de Anchieta - Santa Maria d'Oeste, Colégio Estadual Alberto Gonçalves – Palmeira, Colégio Estadual Altair Mongruel – Ortigueira, Colégio Estadual Presidente Roosevelt – Guaíra, Colégio Estadual Bento Mossurunga – Umuarama, Colégio Estadual São Mateus do Sul - São Mateus do Sul, Colégio Estadual Sebastião Paraná - Wenceslau Braz, Colégio Estadual Iraci Salete - Rio Bonito do Iguaçu e Colégio Estadual Leonardo F. Nogueira – Pinhalão.

Em 2006, diante da demanda de procura pelo curso de Formação de Docentes, a Secretaria de Estado da Educação, através do Departamento de Educação Profissional, autorizou mais 27 Colégios a implantarem o Curso de Formação de

Docentes – Normal, totalizando 113 colégios com a oferta do curso na rede pública do Estado, sendo os colégio e cidades: Colégio Estadual Pe. Ângelo Casagrande - Marilândia do Sul, Colégio Estadual Edimar Wright - Almirante Tamandaré, Colégio Estadual Sagrada Família - Campo Largo, Colégio Estadual João de Oliveira Gomes - Campo Mourão, Colégio Estadual Wilson Jofre – Cascavel, Colégio Estadual Santana de Tapejara – Tapejara, Colégio Estadual José Ferreira de Melo - São Jerônimo da Serra, Colégio Estadual Pe. José de Anchieta - São Jorge d’Oeste, Colégio Estadual Dom Manoel Konner - Santa Terezinha de Itaipu, Colégio Estadual Guilherme de Almeida -Santa Isabel d’Oeste, Colégio Estadual Carlos Gomes – Ubitatã, Colégio Estadual Visconde de Guarapuava – Guarapuava, Colégio Estadual Prof. Júlio César – Rebouças, Colégio Estadual Arthur de Azevedo - São João do Ivaí, Colégio Estadual Ribeirão Claro - Ribeirão Claro, Colégio Estadual Jayme Canet - Bela Vista do Paraíso, Colégio Estadual Castelo Branco - Primeiro de Maio, Colégio Estadual James Patrick Clark - Terra Rica, Colégio Estadual José Armim Matte – Chopinzinho, Colégio Estadual Dom Pedro I – Pitanga, Colégio Estadual Vespasiano C. Mello – Castro, Colégio Estadual Sapopema – Sapopema, Colégio Estadual Humberto de A. Castelo Branco - Santa Helena, Colégio Estadual Nestor Victor – Pérola, Colégio Estadual, Colégio Estadual Rui Barbosa – Arapoti e Colégio Estadual Paiçandu – Paiçandu.

**Quadro 1** - Número de turmas do Curso de Magistério no Estado do Paraná de 2007 a 2020

2007	2017	2020
22.683	15.953	16.420

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir do portal INEP. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/resultados-e-resumos>. Acesso em 07 de jun. 2021.

Portanto, pode-se inferir que, inicialmente, os cursos de magistério deveriam fechar no Estado do Paraná. Entretanto, a resistência ao fechamento do magistério, à época do PROEM, acabou por contribuir para a persistências desses cursos até o ano de realização deste trabalho.

Os colégios que não cederam à implantação do PROEM foram constantemente pressionados pelo estado, conforme aparece na fala da professora Maria Bernadete:

[...] o Núcleo de Educação fazia uma pressão extraordinária. Eu assinei advertências, eu assinei situações administrativas.

[...] A Secretaria de Estado da Educação ameaçava com atos administrativos, como já coloquei. Na questão do Núcleo, quando iniciamos, colocaram que

nós não iríamos receber nenhum tipo de verba, nenhum tipo de recurso (SIDOR, Maria Bernadete, 06/03/2021).

Sobre a pressão pelo fechamento, a professora Denise complementou:

[...] o aparato estatal em cima da gente era muito grande. Então, assim, era preciso ter força, porque a professora Bernadete e a equipe pedagógica passava muito tempo respondendo, respondendo, justificando o injustificável, justificando, e era isso que a gente fazia para poder continuar [...], porque com a ideia de implantação do PROEM; que era um programa de reformulação do ensino médio profissionalizante; várias escolas de Foz do Iguaçu fecharam os seus ensinos médios profissionalizantes. Porque o que na verdade era um outro movimento, era o outro momento: a organização neoliberal. E era oneroso para o estado manter o curso de magistério de quatro anos. Era o gasto desnecessário. Então vamos fechar, e aí o toma-lá-dá-cá (MORAES, Denise Rosana da Silva, 06/03/2021).

Importante destacar que os Núcleos Regionais de Educação, como representantes do Estado, desenvolviam seu papel *in loco*, estando presentes nas escolas para também pressionar a comunidade para que aderisse ao Programa. Assim, faz-se necessário discutir sobre o Estado, apresentando alguns conceitos e seu papel na implantação do PROEM.

Alguns teóricos, como Willheim Friedrich Hegel, Karl Heinrich Marx, Friedrich Engels e Antonio Gramsci, nos apresentam diferentes abordagens sobre o conceito de Estado.

Para Hegel, o Estado se constitui como Estado burguês, tendo como marco referencial o movimento histórico real de desenvolvimento e consolidação da sociedade capitalista. Hegel estabelece pela primeira vez o conceito de sociedade civil, distinguindo-o do Estado Político. Ainda, para Hegel, o desenvolvimento da sociedade civil se dá pela necessidade de desenvolvimento das relações e atividades econômicas (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2011).

Para Marx, que se contrapõe a Hegel, o Estado se constitui como produto da sociedade civil, expressando suas contradições e as perpetuando; diferentemente do que fora postulado por Hegel. O Estado, para Marx, não é esfera independente e com racionalidade própria. Corroborando com Hegel o Estado atende aos interesses da classe dominante, que, na sociedade capitalista, é a burguesia (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2011).

Engels, em sua obra “A origem da família, da propriedade privada e do Estado” (1884), nos apresenta uma discussão ampla considerando as relações que se

estabelecem entre as condições materiais da sociedade, sua estrutura social e o Estado (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2011, p. 41).

Gramsci conceitua o Estado como um complexo de atividades práticas e teóricas, com as quais as classes dirigentes, além de justificarem, mantêm o seu domínio, obtendo, ainda, consenso ativo dos governados (MONTAÑO, DURIGUETTO, 2011, p. 45).

Poulantzas nos apresenta o Estado como um elemento integral na dominação política de classe, como também insiste no papel que o estado desempenha em assegurar importantes condições econômicas e extraeconômicas para a acumulação. Considerando seu argumento, também enfatiza a centralidade das lutas e do poder de classe e o desenvolvimento do processo de trabalho, das relações sociais de produção e do Estado (JESSOP, 2009, p. 132).

Considerando os estudos acerca das definições de Estado apresentadas pelos autores acima citados utilizo da perspectiva marxista para definir qual a compreensão de estado que iremos assumir nessa pesquisa, um estado que tem como base uma sociedade civil de interesses particulares, que se sustenta a partir da divisão de classes, um estado que legitima a dominação e exploração da burguesia sobre o proletariado, explicitando dessa forma os interesses particulares em detrimento aos interesses comuns.

Durante a pesquisa fica evidente que ao mesmo tempo que o Estado com a implantação do PROEM fecha os cursos, ele possibilita que instituições educacionais privadas abram os mesmos cursos.

No movimento de reorganização do ensino médio no Paraná, o Estado utilizava como estratégia para desmotivar o movimento de resistência nas escolas e pressionar para a adesão à reforma de imposição de processos cada vez mais burocráticos, ocupando as instituições com elaboração de documentos para justificar a manutenção do curso, além de impor escassez de recursos. Movimentava-se de modo a induzir que as escolas aderissem ao PROEM.

A professora Denise relata que alguns professores na época eram alinhados às orientações do Estado, o que muitas vezes dificultavam o movimento de resistência ao fechamento do ensino profissionalizante. Porém, a postura dos que defendiam a manutenção era sempre de possibilitar que os contrários também se manifestassem, estabelecendo o diálogo. Os professores que faziam parte da resistência ao fechamento do magistério entendiam que a formação de professores em nível superior

era importante. Por outro lado, tinham também a compreensão de que ofertar o magistério era possibilitar que jovens tivessem a oportunidade de formação profissional.

Ao fazer referência ao enfrentamento discursivo do Estado para a implementação do PROEM, a professora Denise pontua que o ideário capitalista neoliberal tinha como premissa a formação de mão de obra barata para atender a emergência do mercado de trabalho. A política de fechamento dos cursos integrados ao Ensino Médio e a abertura somente na modalidade pós-médio, traria de certa forma uma precarização da formação, considerando que a formação integrada tem a perspectiva de formar o indivíduo na sua integralidade, articulando

Segundo Nogueira, Figueiredo e Deitos (2001), a reforma do ensino, ocorrida na década de 1990, é precedente à reforma do Estado, que tinha como base o fortalecimento do Estado, prevendo no Plano Diretor a superação de quatro problemas fundamentais: a delimitação do tamanho do Estado, a redefinição do seu papel, a recuperação da governança e o aumento da governabilidade. Para implementar a reforma, o Estado tinha que focar no atendimento às necessidades básicas, reduzindo sua área de atuação através de três mecanismos: a privatização, a publicização e a terceirização.

Montaño e Duriguetto (2011) nos apontam para os escritos de Weber, que afirma o Estado como grupamento político que tem em seu poder o monopólio da ação coercitiva. Nesse sentido, a coerção e a dominação se efetivam a partir da relação de mando e obediência.

A repressão do Estado, no caso do PROEM, se materializa na implantação de um projeto de reforma da educação que não tem em suas bases a discussão com a comunidade escolar, se impondo de forma arbitrária e contrária aos interesses da classe trabalhadora.

Ao tratar da dimensão do próprio movimento que se deu de resistência, salientamos a importância de trazer a relação entre alguns elementos para a discussão, dentre eles: o detalhamento do Programa de Expansão do Ensino Médio (PROEM), a gestão democrática e o movimento de resistência.

### **2.3 A Trajetória Histórica do Curso de Magistério do Colégio Estadual Barão do Rio Branco**

Inicialmente, as professoras relataram a chegada ao Colégio Barão, e demonstraram o quanto foi significativo o período em que estiveram no Colégio para o crescimento profissional e compreensão do trabalho coletivo dentro do espaço da escola. Trouxeram alguns elementos fundamentais para a compreensão do momento histórico vivido pela educação pública do Paraná no período de implantação do PROEM.

Enfatizou-se, a partir dos relatos por parte das entrevistadas, a própria trajetória histórica do Colégio Barão na cidade de Foz do Iguaçu. Ressaltaram o significado que o Colégio teve na própria constituição do município e suas contribuições para a formação dos sujeitos da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental da cidade.

A professora Bernadete ressalta que, mesmo antes do movimento de resistência à tentativa de fechamento do magistério, o Barão traz um histórico de profissionais que eram muito atuantes, que o colégio era determinante para a cidade, pela especificidade da formação e que todas as outras escolas tinham o Barão como referência para a tomada de decisões. O Barão, segundo ela, era a alma e o coração de todos os movimentos. Ainda destaca que o colégio tinha um grupo de estudantes muito comprometidos com a sua formação, que tinha um Grêmio Estudantil envolvido nas questões da escola e que mobilizava os estudantes. Também destaca a participação da APMF (Associação de Pais, Mestres e Funcionários) e do Conselho Escolar em todo o processo.

As professoras relataram também as dificuldades enfrentadas no processo de resistência à implantação do PROEM. Era um processo tenso, mas, ao mesmo tempo, havia na comunidade escolar uma mobilização que fortalecia o movimento.

Alguns elementos são pontuados nos relatos como importantes para a sustentação a todo o movimento de resistência. Dentre eles, podemos destacar: conhecimento da legislação, engajamento da comunidade escolar em prol da continuidade do magistério, condução da gestão democrática, formação dos alunos e professores. Todos esses elementos possibilitaram a compreensão do momento que o Brasil e o Paraná estavam passando e as possíveis consequências que a proposta do PROEM traria para a educação pública do Paraná, e para aqueles que seriam mais prejudicados com o fechamento dos cursos: os filhos da classe trabalhadora que dependem da escola pública.

A resistência ao fechamento do magistério faz parte da trajetória do Colégio Barão, que aqui apresentamos brevemente.

O Colégio foi inaugurado em fevereiro de 1978, com o nome de “Escola Estadual Unidade Polo – Ensino de 1º Grau”. Inicialmente funcionou como escola polivalente, atendendo a Educação Geral, Especial e Técnicas para o Trabalho. Em dezembro de 1981 o Curso de 2º Grau - Educação Geral, é autorizado, e, em abril de 1992, passa a chamar-se Ensino Médio.

Em 1981, é autorizado o funcionamento do Curso de Magistério, modalidade esta que apresentava uma grande procura pela comunidade e que tinha e tem como objetivo formar profissionais para atuarem em instituições de Educação Infantil e Ensino Fundamental – anos iniciais.

No ano de 1992, o prédio da escola foi cedido em contrato de comodato assinado pelo Estado e a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Foz do Iguaçu (FACISA). Passou a ocupar as dependências do Colégio Estadual Barão do Rio Branco. Em 1985, com a implantação dos Cursos de Letras e Turismo, passou a ocupar parte das dependências do Colégio Anglo-Americano da Vila A, cedidas em comodato, paralelamente ao mesmo tempo ocupando também parte das dependências do Colégio Barão do Rio Branco.

O reconhecimento da habilitação plena Magistério se deu pela Resolução nº 2.042/86, de 02 de maio de 1986. No ano de 2001, em atendimento ao que estabelece a LDB (lei 9.394/96), o curso passou a se chamar “Curso de Formação de Docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, cujo reconhecimento se deu pela Resolução 3.938/2003.

No ano de 2005 ocorreram novas mudanças na nomenclatura do curso, que passou a ser “Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, em nível Médio, na modalidade Normal, o que se deu pela autorização de funcionamento por meio da Resolução 1.767/2005 e reconhecimento pela Resolução 50/2008.

No ano de 2005, a Secretaria de Estado da Educação (SEED) autorizou o funcionamento do curso de Formação de Docentes para a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental com Aproveitamento de Estudos, destinados àqueles que já concluíram o Ensino Médio, pela Resolução nº 1.767/2005. O reconhecimento do referido curso se deu pela Resolução 50/2008.



No segundo semestre de 2016, o curso de Formação de Docentes na modalidade subsequente foi extinto. Essa modalidade previa a formação para quem já havia concluído o Ensino Médio, abrangendo apenas as disciplinas específicas do curso. A justificativa utilizada pela SEED era de que o curso foi criado de forma emergencial e temporária, com o objetivo de atender certa demanda da época de sua criação. A comunidade escolar se posicionou contra a medida do governo, considerando que havia demanda para o curso, e que também havia por parte do município a necessidade desses profissionais. Apesar de todos os esforços, não foi possível reverter a situação e não foram abertas mais turmas na modalidade subsequente.

A última renovação de reconhecimento do referido curso se deu pela Resolução 5154/2018, tendo validade até 2021.

**Quadro 2 - Dados Referentes aos Atos de Autorização e Reconhecimento do Colégio Estadual Barão do Rio Branco**

	<b>Ato Legal</b>	<b>Responsável</b>	<b>Data do Ato Legal</b>	<b>Data de Publicação no DOE</b>
Credenciamento para Oferta de Educação Profissional	RESOLUÇÃO - 1267/2008	SEED/CEF	31/03/2008	04/06/2008
Credenciamento para Oferta de Educação Profissional	RESOLUÇÃO - 1267/2008	SEED/CEF	31/03/2008	04/06/2008
Credenciamento para Oferta da Educação Básica	RESOLUÇÃO - 1791/2012	SEED/CEF	21/03/2012	12/04/2012
Credenciamento para Oferta da Educação Básica	RESOLUÇÃO - 1791/2012	SEED/CEF	21/03/2012	12/04/2012
Autorização de Funcionamento da Escola	RESOLUÇÃO - 4111/2006	SEED/DG	01/03/2006	20/09/2006
Autorização de Funcionamento da Escola	RESOLUÇÃO - 4111/2006	SEED/DG	01/03/2006	20/09/2006

Curso	Autorização	Reconhecimento	Renovação do Reconhecimento	Renovação de Autorização	Validade do Último Ato
Formação de Docentes da Educação					
Formação de Docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental – Aproveitamento de Estudos	PARECER nº 168/2008	RESOLUÇÃO nº 50/2008	RESOLUÇÃO nº 4940/2013	-	07/01/2018
Formação de Docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental - Subsequente-3a	PARECER nº 168/2008	RESOLUÇÃO nº 50/2008	RESOLUÇÃO nº 4940/2013	-	07/01/2018
Formação de Docentes da Educação Infantil e Ensino Fundamental - sub	RESOLUÇÃO nº 1767/2005	RESOLUÇÃO nº 50/2008	RESOLUÇÃO nº 4940/2013	-	07/01/2018
Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	RESOLUÇÃO nº 1767/2005	RESOLUÇÃO nº 50/2008	RESOLUÇÃO nº 5154/2018	-	07/01/2021
Formação de Docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental	RESOLUÇÃO nº 3059/2001	RESOLUÇÃO nº 3938/2003	-	-	02/12/2008

Fonte: <[http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/atosOficiais/con\\_atosOficiais.jsf?windowId=6ca](http://www.consultaescolas.pr.gov.br/consultaescolas-java/pages/paginas/atosOficiais/con_atosOficiais.jsf?windowId=6ca)>

Acesso em: 27 de jun. 2021

No ano de 2021 estavam matriculados 1.121 estudantes, divididos em 35 turmas nas modalidades do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Técnico em Segurança do Trabalho e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio (Formação de Docentes). Deste total de matrículas, 420 estudantes estão matriculados no Curso de Formação de Docentes, divididas em 11 turmas, sendo dois primeiros anos, dois segundos anos, quatro terceiros anos e três quartos anos.

Conforme quadro abaixo, é possível analisar que a cidade tem um número maior de mulheres, e uma grande parcela da população que se considera preta ou parda. Esses dados também se refletem na composição dos (as) estudantes que frequentam o referido colégio, pois temos na sua grande maioria mulheres, considerando que é o único colégio que oferta o Curso de Formação de Docentes, profissão que historicamente é constituída por mulheres, principalmente na educação básica.

**Quadro 3 - Dados populacionais de Foz do Iguaçu IBGE, 2010**

<b>Raça ou cor</b>	<b>Número total</b>	<b>Homens</b>	<b>Mulheres</b>	<b>Com renda menor que 1 salário-mínimo</b>	<b>Alfabetizados</b>
Branca	162.593	77.630	84.963	24.498	141.478
Preta	9.170	4.094	4.266	2.196	7.866
Amarela	3.550	1.726	1.824	512	3.209
Parda	80.366	39.746	40.620	16.524	68.482
Indígena	406	210	196	115	339
Não declarado	3	2	1	-	3
<b>Total</b>	<b>256.088</b>	<b>124.218</b>	<b>131.870</b>	<b>43.845</b>	<b>221.377</b>

Fonte: Tabela desenvolvida por SOUZA, Angela Maria e MADERI, Vinícius Ruas, a partir dos dados do IBGE de 2010.

Para Ciavatta (2005), compreender a história como processo, além de ser uma questão acadêmica e científica, é, também, política. A autora nos esclarece que Marx apresenta os elementos políticos e ideológicos da história, ao concebê-los como processo da vida real.

Lima (2004) nos explicita que na década de 1980 teve-se um deslumbre no que se refere aos governos ditos populares, em relação à perspectiva de democratização

na educação, mas ressalta que não houve efetivamente a ampliação dessa perspectiva. O que aconteceu naquela época foi a implementação de políticas que traziam para a escola a constituição dos conselhos escolares, os grêmios, mas que já nesse período perdiam seu caráter popular diante da burocratização do Estado. Ou seja, havia um discurso de que a escola tinha autonomia de decisão, porém, diante dos processos burocráticos instituídos pelo Estado, o controle ainda era do próprio estado.

Considerando a explicação de Lima (2005), compreendemos que nesse período de implementação do PROEM a maioria das escolas não conseguiu se mobilizar, pois as suas representações estavam enfraquecidas diante da política estatal, além do controle que o Estado exercia nas escolas a partir de uma organização burocrática, como o relatado na entrevista em que a escola passava boa parte do tempo ocupada preenchendo formulário e documentos para a SEED, atendendo aos prazos, que quase sempre eram curtos, o que muitas das vezes impossibilitava a organização de momentos de discussões e reflexões acerca do que estava sendo imposto.

Segundo Viriato (2004), é importante destacar que a implementação das políticas educacionais, que traziam no seu discurso a descentralização através da “autonomia” das escolas, tinha em suas bases, mesmo que não explicitamente, a centralização e o autoritarismo do Estado e, concomitantemente, o processo de desobrigação do Estado como mantenedor da escola pública.

Lima (2004) destaca que a perspectiva de democratização, que tem como base o controle social e a participação ativa, passa a ter foco na democratização mercadológica, vinculado à cidadania controlada, participação instrumental e competitividades individual. Essa perspectiva, advinda dos processos enraizados das políticas dos anos 1980, eram as bases para a instauração das políticas neoliberais que fundamentariam as reformas educacionais da década de 1990.

[...] a política educacional prescinde da elaboração de uma legislação educacional e do planejamento educacional. Daí seu vínculo com a participação ou não da sociedade, podendo ter momentos de centralização e decisões autoritárias ou de condução participativa (LIMA, 2004, p. 35).

A professora Maria Bernadete destaca que, contrariando por meio da resistência o controle burocrático do Estado, o direcionamento e a responsabilidade com o processo pedagógico, através da construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), foi importante para a constituição da comunidade escolar enquanto autores do

próprio processo. Destaca, ainda, que existia por parte da comunidade escolar um entusiasmo em lutar pela educação pública.

Viriato (2004, p. 48) nos aponta que:

[...] uma política de descentralização no sistema educacional pode possibilitar a autonomia da comunidade local para decidir sobre aspectos financeiros, administrativos e pedagógicos, exigindo do Estado recursos financeiros e apoio técnico-administrativo no sentido de manter uma escola pública com qualidade para todos.

[..] da mesma forma que a descentralização pode ser utilizada como estratégia política para firmar políticas que contribuam para uma sociedade justa, democrática, inspiradas nos ideais socialistas, ela também pode ser usada para defender o domínio do livre mercado, e conseqüentemente, da manutenção de uma sociedade capitalista, dividida em classes sociais [...]

Assim, a participação e a autonomia, contraditoriamente, nos apresentam tanto a possibilidade de fortalecimento de atuação política e construção de nos constituirmos como sujeitos que lutam pelos direitos sociais, quanto o controle burocrático que visa substituir a responsabilidade do Estado em relação à educação pública pelo livre mercado.

A professora Denise destaca que, nesse processo histórico de construção do Colégio Barão, foram fundamentais as discussões que a escola travava com seus educadores e estudantes. Juntamente a isso, a UNIOESTE (Universidade Estadual do Oeste do Paraná), também estruturava essas discussões nos cursos de licenciatura, havendo estreita relação entre os docentes da UNIOESTE e os professores e estudantes do Colégio, através das formações, seminários e outras atividades que eram desenvolvidas e que serão exploradas nessa pesquisa, justificando, assim, as bases para a construção da coletividade diante de uma base sólida que era a pedagogia crítica e que, posteriormente, se consolidou numa perspectiva crítico social, que sustentava o PPP da instituição.

É nesse contexto que o colégio foi se constituindo com ideia de que a educação é tanto um ato político, quanto o ato político é educativo, ratificando, assim, de um lado, a politicidade da educação, e, do outro lado, a educabilidade do ato político. Mas isso só se faz possível a partir da coerência entre discurso e prática. De nada adianta um discurso revolucionário e uma prática reacionária. É a prática que irá validar o discurso, e esse posicionamento político foi fundamental para todo o processo de construção da resistência.

### 3. CONTEXTO HISTÓRICO

A década de 1980 foi cenário do processo de democratização do Brasil, que passou pela transição de um regime autoritário para um regime democrático.

Revoluções passivas são processos de revolução sem revolução em que as elites políticas das classes dominantes se apropriam total ou parcialmente da agenda dos setores subalternos, cooptando suas lideranças, afastando outras, em uma estratégia de conservar-mudando, tal como nas palavras de um personagem do romance *O Leopardo*, a obra-prima do italiano Giuseppe Lampedusa, que sentenciava ser necessário mudar para que as coisas permanecessem como estavam (VIANNA, 2011, p. 172).

Nesse trecho, Vianna (2011) apresenta que o processo revolucionário se deu não pelo movimento da sociedade civil, mas que teve como dirigentes do movimento a classe dominante que viabilizava a manutenção do monopólio das terras e da elite agrária. Nesse sentido, o autor deixa explícito todo o processo conflituoso que foi a redemocratização do Estado brasileiro.

Segundo Sapelli (2003, p. 24-25), nos anos de 1980 a sociedade brasileira se deparou com momentos turbulentos e de grandes transformações. Em 1984, houve um grande movimento pelas eleições diretas, milhares de pessoas foram às ruas exigir o direito de escolher os seus dirigentes políticos.

[...] Porém em 14/04/1984, quando foi votada a emenda Dante de Oliveira, a oposição foi vencida e permaneceram as eleições indiretas. Apresentou-se ao Colégio Eleitoral duas candidaturas: a da Aliança Democrática com Tancredo Neves (PMDB) e José Sarney (PDS). Em 15/01/1985 Tancredo venceu as eleições, mas no dia de sua posse, em 15/03/1985 foi hospitalizado e morreu em 21/04/1985. Assumiu, então a presidência, o vice-presidente eleito, José Sarney[...]

Para Gentili (1998, p. 1), o processo de transição entre o regime da ditadura e a redemocratização do país contribuiu de forma significativa para a expansão do liberalismo, considerando as particularidades desses regimes democráticos que se constituía de alto grau de corrupção.

Frigotto (1996, p. 18) discute que a educação no Brasil entre as décadas de 1960 e 1970, pautada no desenvolvimento de habilidades, atitudes, concepções e valores articulados às necessidades e interesses das diferentes classes e grupos sociais, passou a ser reduzida pelo economicismo, sendo mero fator de produção

humana. A perspectiva passa a ser a de formar recursos humanos para o processo de produção do capital, ou seja, economicista, como aponta Frigotto (1996, p. 19):

Os efeitos do economicismo na política educacional, reforçado pela ideologia do regime militar, se expressaram negativamente, de várias formas: pelo desmantelamento da escola pública e reforço da educação como um “negócio”; pelo dualismo que materializava uma quantidade e qualidade de serviços educacionais diversos para as classes trabalhadoras e classe dominante; pelo tecnicismo e fragmentação que diluíram e esmaeceram o processo de conhecimento; pela proletarização do magistério público etc. Efeitos que perduraram e, em muitos casos, se agravaram.

Rodrigues (1999, p. 44) aponta que na década de 1980 já era possível perceber grandes massas ocupando os lugares públicos. Eram comuns reuniões dos movimentos sindicais e de outros movimentos populares em busca de atendimento médico, urbanização e abastecimento da população. Afirmava-se nas favelas a necessidade de melhoramentos e a posse dos terrenos onde estavam os barracos. As assembleias eram realizadas em praças e estádios, e os movimentos se tornaram influentes e auxiliavam nas políticas públicas, pois eram a representação do povo. Também nesse período emerge a produção cultural a partir da música e produções escritas, que traziam o momento vivido, faziam crítica política e reflexão sobre o desequilíbrio da renda e o descaso com os direitos sociais.

É nesse cenário que a Constituição de 1988 é construída, passando a ser o principal instrumento de disputa política da época. Montano e Duriguetto (2011, p. 332) ressaltam que, na metade da década de 1980, a relação entre os movimentos sociais no Brasil, e em parte da América Latina, foi marcada pelo avanço do autoritarismo nos governos de alguns países, sendo que as análises feitas privilegiaram um enfoque antagônico na relação entre movimentos sociais e Estado. Em sua maioria, as análises se limitavam a compreender Estado como adversário dos setores populares. O enfrentamento desse impasse visava explicitar os efeitos políticos-institucionais da ação coletiva ou do seu impacto e manifestações ao regime político. A partir da promulgação da Constituição de 1988 os movimentos sociais urbanos começaram a negociar com o Estado, constituindo alianças com os partidos políticos e agentes externos. Segundo Vieira (2001, p.17), na década de 1990, na América do Sul, foi se instalando a concepção de Estado de Direito ou Estado de Direito Democrático, que se constituía como democracia liberal, no qual temos como referência a própria Constituição Brasileira de 1988.

Vieira (2001, p. 18) destaca que o estado democrático liberal preconizava a distinção entre política social e política econômica. Entretanto, o social e o econômico

estão ligados na prática. Não existe nada mais econômico que o social e nada mais social que o econômico.

Contextualizado a economia do final da década de 70 e início da década de 80, período final da ditadura, Tavares (1995, p. 94-96) ressalta:

Tal processo de endividamento, basicamente financeiro, atrelou o destino da economia com um todo e, em particular, o funcionamento e a expansão do setor público e do setor financeiro privado aos azares da evolução descontrolada do sistema de crédito internacional. Quando se rompeu, em setembro de 1982, o Brasil se encontrava a beira da insolvência e teve que recorrer ao FMI para renegociar a dívida.

(...) de 1979 a 1984, a dívida saltou para 100 bilhões de dólares, sem que praticamente entrasse qualquer recurso novo, já que se tratava apenas de refinanciamento da dívida velha. (...) O Brasil continuou perdendo reservas aceleradamente.

Fernandes (1986, p. 28) aponta que se instaurava no Brasil, a partir de ideias desvinculadas do dinamismo econômico em sua lógica estrutural, um clima de esperança ingênua e até de tranquilidade ideológica, sendo que os compromissos do Brasil com o Fundo Monetário Internacional foram lentamente incorporados ao cotidiano dos brasileiros e com reflexos na educação. Houve uma fé ingênua em um futuro melhor diante do fim da ditadura e da participação popular, ocultando caminhos liberais que estavam sendo percorridos pela educação e a interferência invisível do mercado.

Frigotto (1999, p.74) esclarece que a ideologia dominante pregava a ideia de que a globalização significaria uma maior equalização. Para o autor, essa concepção trazia consigo uma imagem ilusória de integração e homogeneidade. Porém, na realidade a globalização se mobiliza em processos de fragmentação e desintegração social. “Nesse contexto a contrapartida político-ideológica da globalização é o neoliberalismo”.

Sapelli (2003, p. 24) destaca que para o modelo neoliberal os sistemas educacionais dos anos de 1980 na América Latina não contribuíam de forma significativa para a concretização dos objetivos preconizados pela globalização. Para o modelo neoliberal, a educação era um fardo para o Estado, sendo necessária uma Reforma Educacional. Nessa perspectiva, a educação deveria ser tratada como uma questão técnica, e não política. Para isso, a reforma deveria levar a educação a ser publicizada, o que significa que o Estado estabeleceria mecanismos de controle, ao mesmo tempo em que promoveria a competição, o controle e a submissão da educação às demandas do mercado.



Segundo Nagel (2001, p. 99), as políticas educacionais implantadas nos anos de 1990 foram geridas em anos anteriores, objetivadas a partir de decretos, leis, resoluções, pareceres e planos decenais. Ressalta que a política educacional se constitui de um conjunto de medidas que buscam, a partir do governo, agilizar e sistematizar com mais eficiência os próprios mecanismos de produção, distribuição e consumo de bens, de modo a regulamentar a educação para o interesse do capital.

De acordo com Sapelli (2003, p. 32), no Estado do Paraná, em 1982, acontece a primeira eleição direta, no qual até então o candidato José Richa assumira o governo do Paraná, ficando até 1986, quando se candidatou ao Senado. O governo de Richa assumiu em um cenário do fim da ditadura no país e no início do governo do presidente Sarney, com uma inflação de 250% ao ano. Nesse período, o Estado do Paraná atendia a 56% dos alunos do Paraná. Durante seu governo, foram fechadas 349 escolas de 1º grau, apesar de ter aumentado em 8,5% o número de matrículas. Esse aumento se deu pela migração da população rural para as cidades. É importante salientar que nesse período havia repasse de verbas públicas para as escolas privadas, para a manutenção de bolsas de estudo.

Sapelli (2003, p. 35) ressalta que no governo de José Richa foram proclamadas três prioridades para o sistema educacional: redirecionamento da política educacional, redimensionamento de recursos humanos, participação popular visando uma escola aberta e democrática. Essas prioridades tinham na sua essência um caráter tanto econômico quanto político. Na medida em que se preconizava a educação como garantia para a solução dos problemas sociais, não ficava evidente o verdadeiro significado das reformas para a sociedade, que era a ampliação do mercado consumidor e geração de certa estabilidade política, sustentando, assim, o modelo neoliberal.

No próximo capítulo fica evidente, nos relatos das entrevistadas, como esse modelo de educação se instaurava nas políticas educacionais e estava muito presente na escola e nos encaminhamentos dados pela própria Secretaria de Estado da Educação.

## 4. ANÁLISE DAS ENTREVISTAS

A partir da realização das entrevistas algumas categorias foram elencadas, essas categorias trouxeram para a pesquisa elementos importantes para o aprofundamento da pesquisa.

Entre os elementos destacados pelas entrevistadas que foram considerados como fundamentais para entendermos o processo de mobilização e resistência ao fechamento do Curso de Magistério do Colégio Barão, podemos destacar; a relação entre a universidade e o colégio, a articulação do colégio com o sindicato; a participação da comunidade escolar, construção coletiva do Projeto Político Pedagógico e APM e a gestão democrática. Na sequência do texto ampliaremos a discussão acerca de cada um dos elementos elencados.

### 4.1 Relação entre Universidade e Colégio

Historicamente, as universidades foram criadas tendo como finalidade principal atender a elite, porém diante das mudanças do contexto histórico-social, houve mudanças também na função da universidade na sociedade.

Através do ensino, da pesquisa e da extensão, as universidades passaram a ter a proposta de produzir conhecimento a partir das experiências desenvolvidas nos espaços sociais. Segundo Marilena Chaui (1999), no período da ditadura militar (1964-1985) já eram frequentes na academia as discussões acerca do resgate dos ideais democráticos. A partir disso, alguns setores das universidades começaram a fortalecer seu compromisso com os setores populares da sociedade.

Para refletir sobre o termo “compromisso”, Paulo Freire(2011), na sua obra “Educação e Mudança, afirma:

Um ato comprometido é um ato capaz de promover reflexões, promove a humanização do homem e implica em responsabilidades históricas. O ato de comprometer-se é consciente, não podendo ser neutro: a neutralidade seria o medo de revelar o compromisso.

Dessa forma, ao participar de forma direta ou indireta da formação dos professores, possibilitando o aporte teórico aos educadores e a toda a comunidade escolar, a universidade se posicionava diante daquela política e ressignificava sua importância para a comunidade na qual estava inserida.

Segundo Santos e Neto (2016), na década de 1990, as políticas educacionais de formação continuada, a partir da proposta do Ministério da Educação (MEC), em parceria com os sistemas de ensino, tinham como proposta a ampliação dos programas de formação continuada e formação em serviço para os professores da educação básica.

Para atender a esse propósito, o MEC elaborou vários documentos e implementou um conjunto de marcos legais e regulatórios. Dentre os documentos, podemos citar a própria LDBEN 9394/96, o PNE, lei nº 10.172/2001, e a portaria nº 1403/2003, documentos que instituíram a Rede Nacional de Formação Continuada. Nesse documento salientam que a proposta de formação continuada, apesar do discurso ser de que o foco seria a aprendizagem do aluno, buscava uma aprendizagem que garantisse a aquisição das competências para atender às avaliações externas.

A interação entre a universidade e escola proporcionou aos educadores uma formação continuada com base no modelo emancipatório político, que tem como base uma perspectiva sócio-histórica e a concepção crítico-dialética, entendendo o homem como um ser social e histórico.

A perspectiva de formação no modelo emancipatório tem como base a conscientização dos professores no que se refere ao seu papel político e de transformação da realidade, preconiza que não há espaço para a neutralidade no trabalho do professor e que a intencionalidade está presente na sua prática pedagógica. Nesse sentido, Ribeiro (2005) destaca:

Essa formação de cunho político e sócio histórico só será possível se, na formação inicial e continuada de professores foram inseridos elementos dinamizadores dessa formação política, a saber: estimular a participação em movimento sociais e entidades ou grupos não-governamentais, como partidos, sindicatos e outros; possibilitar contato com os problemas sociais da comunidade onde estão inseridos, pois, no atual momento, tanto a formação inicial como a continuada, estão desprovidas destes elementos (RIBEIRO, 2005, p. 144).

Em um trecho em que a professora Maria Bernadete Sidor fala sobre a sua história no Colégio Barão, ressalta que na década de 1980 o colégio tinha alguns grupos de estudos, apesar de não ter nenhum incentivo financeiro ou do próprio estado. Havia por parte dos professores um entusiasmo muito grande pela formação, considerando o período histórico que estavam vivenciando. Tinham a participação das Universidades, entre elas a professora cita a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI), a Universidade de Campinas (UNICAMP) e, posteriormente, a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), que é citada pela professora.

A participação da Universidade se dava a partir do aporte teórico, com indicações de textos, livros e documentos legais que deram suporte para todo o enfrentamento feito na tentativa de fechamento do Curso de Magistério. A professora relata que participavam de alguns cursos promovidos pela UNICAMP, que levaram o grupo a pensar e refletir sobre as políticas educacionais que estavam sendo implantadas (Maria Bernadete Sidor, 2021, 10:49).

Para Ciavatta (2016, p. 214), o conhecimento não é apenas o registro do objeto pelo sujeito passivo. Mesmo reconhecendo os condicionantes e as determinações sociais, que trazem uma realidade socialmente transmitida, o homem não é um sujeito isolado na relação com o objeto na produção do conhecimento, mas um sujeito que produz a história e nela se realiza.

Essa perspectiva se alinha ao pensamento de Marx, para quem a consciência é determinada pela vida.

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência. Esse modo de considerar as coisas não é isento de pressupostos. Ele parte de pressupostos reais e não os abandona em nenhum instante. Seus pressupostos são os homens, não em quaisquer isolamentos ou fixação fantásticos, mas em seu processo de desenvolvimento real, empiricamente observável, sob determinadas condições. Tão logo seja apresentado esse processo ativo de vida, a história deixa de ser uma coleção de fatos mortos, como para os empiristas ainda abstratos, ou uma ação imaginária de sujeitos imaginários, como para os idealistas (MARX, 2007, p. 94).

Para uma compreensão melhor desse processo de consciência do indivíduo partindo da realidade, Ciavatta (2016, p. 226-227) nos apresenta o conceito de mediação:

[... A mediação implica uma perspectiva de análise que começa com a própria definição do objeto, e não constitui, *stricto sensu*, solução para uma relação insuficiente de casualidade, empiricamente estabelecida (ou dada por hipótese...)]

[... mediação traz à discussão duas categorias importantes da sociabilidade humana, a liberdade e a necessidade...]

Ciavatta (2016, p. 231) destaca ainda que a relação entre trabalho e educação, partindo da compreensão da categoria lógica do pensamento, aproxima-se dos aspectos da realidade social. Considerando do ponto de vista da constituição do ser, essa condição existe a partir da realidade objetiva, histórica, determinada dialeticamente.

Assim, partindo da análise de Ciavatta (2016, p. 232), a mediação parte da visão historicizada do objeto, buscando as suas determinações mais gerais, considerando o tempo e espaço e sua contextualização históricas.

A professora Denise aponta que os Seminários de Educação desenvolvidos pelo Colégio Barão e pela UNIOESTE eram momentos de formação para os alunos e para os professores. *“Naquela semana em que o Seminário era realizado, o colégio fechava e todos participavam, era um momento único de discussões e reflexões acerca da educação, da democracia, da própria formação dos professores em uma perspectiva emancipatória”* (Denise, 2021, 1’39’’21).

Nessa perspectiva, lutar pela formação humana se constitui como parte da luta de classes, diante do modelo capitalista conforme ressalta Kuenzer (2011, p. 199):

Encontrar formas viáveis para enfrentar concretamente a questão da educação do trabalhador que é cidadão, aproveitando as contradições que o processo pedagógico capitalista apresenta e tentando romper com o seu círculo de dominação, é uma tarefa política da maior relevância, a ser assumida coletivamente pelos trabalhadores e pelos intelectuais comprometidos com seus interesses.

A relação entre a universidade e o colégio contribuiu e foi essencial para o movimento de resistência ao fechamento do curso de magistério. Esse processo de mediação entre o conhecimento científico deu o aporte teórico, trouxe para os professores, direção e equipe, a sustentação para que pudessem avançar no movimento.

Saviani (2018, p. 43) destaca que “a educação, necessariamente na sociedade de classes, sempre é um ato político, considerando que a educação está subordinada à política”. Desta forma, ao socializarmos o conhecimento historicamente acumulado, reiteramos o papel revolucionário da educação, possibilitando a construção de alternativas contra hegemônicas.

Considerando o papel político que a universidade desenvolve na sociedade, é impossível deixar de reconhecer o papel da educação e seu potencial revolucionário na luta pelos direitos sociais. A partir do conhecimento, é possível a superação desse modelo capitalista de sociedade e a garantia do direito à educação pública gratuita.

## 4.2 Relação entre Colégio e Sindicato

Soares (2018, p. 228) aponta que historicamente os sindicatos cumprem um importante papel na luta pelos direitos dos trabalhadores, através da organização e da mobilização. Nos países da América Latina esse apoio dos sindicatos sempre foi no sentido de lutar contra a exploração dos trabalhadores no sistema capitalista. No Brasil, a construção do sindicato se deu buscando uma organização que fosse livre e independente do patronato e do Estado.

Conforme aponta Marchi (2008), no que se refere à organização do movimento sindical no Brasil:

Nas décadas de 1970/85 o movimento sindical brasileiro foi muito intenso e os sindicatos se fortaleceram no enfrentamento do regime militar, os sindicatos passaram a formar as centrais sindicais quais: a CUT - Central Única dos Trabalhadores (1973), a CGT - Central Geral dos Trabalhadores (1986) e a FS - Força Sindical (1991). Foram organismos criados independentemente de lei ou autorização governamental e não cabiam até, então, vindo a serem reconhecidas legalmente em 2008, pois a estrutura sindical era antes, assim definida: os sindicatos singulares, as federações de sindicatos da mesma categoria e as confederações, que reúne as federações de sindicatos (MARCHI, 2008, p. 11).

No Paraná, a Associação dos Professores do Paraná (APP)<sup>3</sup> teve um papel muito importante no movimento de resistência à tentativa de fechamento do Curso do Magistério.

Marchi (2008) salienta que no Paraná a história da APP- Sindicato está imbricada com a história de mobilização política dos professores e trabalhadores da educação, considerando a importância que o sindicato tem na história da educação.

---

<sup>3</sup> Fundada em 1947, época em que o Brasil e o Paraná vivenciavam o processo de democratização e expansão da educação pública, foi criada por docentes do Colégio Estadual do Paraná e do Instituto de Educação do Paraná, tendo como seu primeiro presidente o professor Faustino Fávaro, que era na época diretor do Instituto de Educação do Paraná. Em 1954, após as primeiras eleições para a diretoria da APP, a instituição é reconhecida como entidade de utilidade pública pela prefeitura de Curitiba. Em 1972 são criados os primeiros 14 Núcleos Sindicais da APP: Curitiba, Ponta Grossa, Londrina, Maringá, Mandaguari, Cambará, Guarapuava, União da Vitória, Paranavaí, Foz do Iguaçu, Cascavel, Pato Branco, Umuarama e Campo Mourão. Em 1997 acontece a unificação sindical, o sindicato apesar de continuar com o mesmo nome, passa a ser representação também dos funcionários de escola e não somente dos professores. Fonte: <https://appsindicato.org.br/historico>. Acesso em 03 de mai. 2022.

Bichaco (2020, p. 77), ao fazer referência ao sindicalismo docente, destaca que:

Os professores têm uma cultura associativa, com pautas reivindicativas que, desde a existência das primeiras associações de docentes, não se limitam a questões trabalhistas ou apenas corporativas. Já nos anos 1920, associações de professores começaram a se colocar de forma organizada no âmbito das definições sobre os rumos da política educacional brasileira, defendendo o acesso universal à educação pública e gratuita.

Sendo assim, a luta do sindicato sempre foi em prol da população. Na década de 1990 a APP protagonizou greves juntamente com os colégios e movimentos de resistência contra as reformas neoliberais que estavam sendo propostas. O sindicato também teve um importante papel na formação continuada dos professores, promovendo cursos de formação política para professores e funcionários de escola.

A professora Maria Bernadete cita que o Barão era a alma e o coração de todos os movimentos em Foz do Iguaçu. Justifica a fala dizendo que o sindicato estava dentro do Colégio, pois, junto ao corpo docente, havia representantes do sindicato que se dividiam entre a docência e a militância (Maria Bernadete Sidor, 2021, 8'53).

Para Bogo (2010, p. 27), historicamente o processo de individualização humana conduziu o conceito de identidade com a intenção clara de colocá-lo em destaque, sobrepondo-se ao conceito de classe social. A partir do século XIX, diante da primeira crise de estagnação do capitalismo, o conceito de identidade de classe passa de um estado para outro, através do movimento de contradição. A identidade é a ação consciente do homem através do trabalho ou de outra atividade, como a arte, a educação e a pesquisa, que nos permite passar de seres biológicos para seres sociais. A identidade está ligada primeiramente à categoria da dialética “unidade e luta dos contrários”, o que exige reconhecer e adquirir a consciência de pertencimento.

De acordo com Bogo (2010, p. 153), para que os dominados se emancipem, precisam formar e organizar sua classe, reconhecer a existência do seu oposto, que é a classe dominante, e, a partir disso, procurar, através da luta, ocupar seu lugar, ultrapassar a natureza da dominação burguesa minoritária e instituir a democracia da maioria para a maioria, pondo em movimento a lei da dialética da quantidade e da qualidade.

Em um outro trecho da entrevista, a professora Maria Bernadete ressalta que a sustentação da educação pública do Paraná é o sindicato, que fortalece os professores e os apoia nos momentos difíceis. Também explicita o quanto a participação do sindicato foi importante na greve de 1998, da qual participou. Diante

do terrorismo do Estado, foi a partir do apoio do sindicato que foi possível enfrentar aquela situação no qual os educadores encontravam-se. (Maria Bernadete Sidor, 2021, 8'54).

Bogo (2010, p. 20) nos apresenta algumas considerações importantes para a resistência, entre elas estão: conhecer para decidir; a superação da alienação; um projeto socialista de maneira que possamos reconstruir as identidades destruídas pelo capital, e propor a emancipação das novas identidades. A luta pelo poder deve se dar a partir da cultura popular, tendo a classe como referência principal para a definição dos aliados e dos inimigos da transformação.

A professora Ivanir Campos aponta que as lideranças do sindicato responderam a vários processos à época da resistência ao PROEM. Salienta que, nesse momento, o apoio dos colegas e da comunidade escolar foi fundamental (Ivanir Gorla de Campos, 2021, 30'42).

Soares (2018, p. 237) afirma que entre as décadas de 1980 e 1990, com o avanço da política neoliberal, houve um processo de precarização do trabalho e, conseqüentemente, um enfraquecimento dos sindicatos. Porém, apesar das dificuldades enfrentadas, o sindicato continua sendo um mediador entre as classes, buscando encontrar alternativas para ter a confiança dos trabalhadores, levando-os a tomar consciência do seu papel dentro do sindicato.

O depoimento da professora Ivanir Campos exemplifica o papel dos sindicatos, ao relatar que enquanto no colégio a equipe diretiva, professores e pedagogos elaboravam um dossiê, que reunia informações acerca da importância do curso, um grupo do sindicato fazia uma frente de luta em Curitiba, solicitando a manutenção do curso.

### **4.3 Participação da Comunidade Escolar**

Durante toda a ditadura, a sociedade brasileira sentiu a necessidade de combater e superar a gestão autoritária, mas foi ao fim da ditadura militar que nos espaços escolares, diante da possibilidade de eleição dos dirigentes escolares e implantação dos Conselhos Escolares, essas proposições se intensificaram aos educadores e profissionais da educação, seguidas de políticas educacionais, na década de 1980.



O processo de democratização da escola, pós-ditadura, nos remete a constatar a necessidade da comunidade escolar efetivamente participar da gestão da escola, de forma que esta tenha autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado.

Paro (1992, p. 40), acerca das potencialidades e obstáculos para a participação da comunidade na gestão das escolas públicas, elenca quatro condicionantes internos: materiais, institucionais, político-sociais e ideológicos.

Os condicionantes materiais aludem às condições de desenvolvimento das práticas e as relações no interior da escola. Embora não se deva esperar condições perfeitas de trabalho, ignorar por completo a ausência de condições acaba por não contribuir para desenvolver o trabalho.

Os condicionantes institucionais determinam a organização formal da escola, estabelecendo relações verticais em detrimento das relações horizontais, que permitem o envolvimento democrático e participativo dos agentes da escola.

Os condicionantes políticos e sociais estão relacionados ao respeito à diversidade de interesses dos grupos da escola. Diante da característica da escola pública, que atende aos filhos da classe trabalhadora, teoricamente todos teriam os mesmos interesses. Porém, Paro explicita que, mesmo considerando que todos que estão na escola pública sejam da classe trabalhadora e compartilhem dos interesses sociais comuns, na prática diária as pessoas se orientam por seus interesses imediatos e estes são conflituosos entre os sujeitos da escola.

Por último, porém não menos importante, Paro explicita os condicionantes ideológicos da participação, referentes às concepções e crenças sedimentadas historicamente, e que determinam as práticas e comportamentos nos relacionamentos estabelecidos entre os sujeitos e a escola. Desse modo, a forma de pensar e agir das pessoas pode tanto facilitar quanto dificultar a participação da comunidade.

No que se refere ao conceito de participação, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 328), explicitam o conceito de autonomia:

O conceito de participação fundamenta-se no princípio da autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos para a livre determinação de si próprios, isto é, para a condução da própria vida. Com a autonomia apõe-se às formas autoritárias de tomadas de decisão, sua realização concreta nas instituições, dar-se pela participação livre na escolha dos objetivos e processos de trabalho e na construção conjunta do ambiente de trabalho.

Lima (2004, p.19), ao aprofundar as discussões sobre o processo de democratização na década de 1980, constata que as políticas implementadas na escola como participativas foram perdendo o seu caráter popular e tornando-se instrumentos de burocratização do estado. Sendo assim, foram poucas as instituições escolares que conseguiam manter seu caráter minimamente popular.

Na década de 1990 temos uma ruptura e o conceito até então de democratização política passa a ser constituído da democratização mercadológica, baseada nos conceitos de cidadania controlada, participação instrumental e competitividade individual.

Lima (2004, p. 26) destaca que a escola foi se organizando e se adaptando aos conceitos preconizados pelo novo modelo de exigência do mercado, que era de flexibilização, criatividade e racionalidade, como reflexo do modelo empresarial. As respostas a essa pressão do estado se deu de forma diferenciada em cada instituição escolar, conforme o grau de participação da comunidade.

Na entrevista ficou evidente o envolvimento da comunidade escolar durante todo o processo de resistência ao fechamento do curso, medida criada para atender à demanda do mercado privado de educação.

A professora Maria Bernadete afirma que naquele momento o Grêmio Estudantil se sentia muito pertencente à escola, era muito ativo e participante, que a Associação de Pais Mestres e Funcionários era muito determinada, e que a comunidade em geral participava dos debates e reuniões.

A professora Bernadete destaca que o Grêmio Estudantil, diante daquele momento histórico, foi se fortalecendo e amadurecendo e que era impressionante como aquela juventude tinha clareza e maturidade para entender todo o processo, inclusive no que se refere às questões teóricas e legais que fundamentam o movimento de resistência.

Paro (2008, p. 141) faz uma reflexão acerca do papel do educando, afirmando que:

A análise do papel do educando no processo educativo não pode restringir-se [...] a sua condição de consumidor. Num processo pedagógico autêntico, o educando não apenas está presente, mas também participa das atividades que aí se desenvolvem. Sua própria presença, aliás, só se faz necessária na medida em que o processo não pode dar-se sem a sua participação. No caso da produção material, a presença do consumidor no ato de produção, embora desnecessária, pode ser imaginada; ela se constituiria, então, aí, em simples presença, colocando-se o consumidor como mero expectador, sem qualquer participação nas atividades [...]. Em outras palavras, é próprio da atividade educativa o fato de ela não poder realizar-se a não ser com a participação do

educando. Essa participação se dá na medida que o aluno entra no processo ao mesmo tempo como objeto e como sujeito da educação

Tomando por base essa reflexão de Paro, podemos considerar que, no movimento de resistência ao fechamento do Curso do Magistério, a gestão escolar, a equipe pedagógica, os professores e os representantes do Grêmio Estudantil envolveram os alunos na participação do processo, resultando em verdadeira aula de cidadania.

É importante destacar que a democracia é um movimento que vai além da esfera estatal, conforme explicita Bobbio (1989, p. 55):

Não existe decisão política que não seja condicionada, ou até mesmo determinada por aquilo que acontecia na sociedade civil. Percebe-se que uma coisa é a democratização do Estado (ocorrida como instituição dos parlamentos), outra coisa é a democratização da sociedade, donde se conclui que pode muito bem existir um Estado democrático numa sociedade em que a maior parte das suas instituições – da família à escola, da empresa à gestão dos serviços públicos, não são governadas democraticamente.

Em outras palavras, o Estado implanta a política, porém quem a implementa é a sociedade. Não se pretende com essa afirmação dizer que o processo de compreensão é fácil, ou que resistir à política é algo que se consegue da noite para o dia, mas que o consentimento dos agentes da educação é fundamental para a implantação ou não de uma política estatal, mesmo que essa não seja para atender às demandas da sociedade.

Segundo Bobbio (1989, p. 31), a política educacional em uma sociedade democrática deveria estimular a emancipação das consciências individuais a partir da reflexão, o que se daria partindo do próprio exercício da prática democrática.

Segundo a professora Maria Bernadete, no ano que antecedia a tentativa de fechamento do curso, em um feriado, a gestão e equipe pedagógica promoveram uma reunião para uma pré-matrícula. “Naquele dia a quadra do colégio ficou lotada e foram feitas mais de 500 pré-matrículas. Na ocasião foi esclarecido a todos a situação em relação à tentativa de fechamento do curso, o que trouxe o engajamento da comunidade escolar.” A professora ressalta, ainda, que as maiores dificuldades encontradas foram as pressões, as perseguições, o isolamento e a falta de recursos que enfrentaram enquanto resistiam.

De acordo com Bogo (2010, p. 149) “o fato de abraçar uma causa coletiva educa e reeduca o ser social”. Quando os pensamentos, as ações e os sentimentos

se tornam reflexão e prática, a política se enraíza nas consciências, sendo possível um movimento de transformação das relações sociais e de produção.

Diante do movimento de resistência no colégio Barão produziu-se a compreensão de luta de classe. A comunidade compreendeu que seus filhos tinham o direito à educação.

A professora Ivani Campos relata que a professora Maria Dativa, que na época fazia parte do Conselho Estadual de Educação, teve um papel importante no movimento. Ainda ressalta que no Conselho Estadual nem todos os conselheiros apoiavam o movimento de resistência. Porém, a professora Dativa veio até Foz do Iguaçu para participar da última assembleia, e pôde inclusive levar, quando retornou para Curitiba, a compreensão da importância do Curso para a cidade e do quanto havia pessoas apoiando a sua manutenção.

A professora Ivanir Campos ainda destaca a importância do apoio da Intersindical, que era constituída da organização de liderança de vários sindicatos da cidade, dentre eles o SISMUF, que é o sindicato dos servidores municipais de Foz do Iguaçu.

#### **4.4 Da Gestão Democrática à Gestão Compartilhada**

A educação brasileira passou por diversos processos desde o período da redemocratização. Os cursos técnico-profissionalizantes, inseridos no bojo de uma educação para formar trabalhadores, foram bastante atingidos com a agudização do modelo econômico neoliberal que foi se expandindo e se tornando hegemônico no mundo. Localmente, nas escolas, coube à gestão democrática, apoiada em sindicatos e universidade, a organização da resistência às ameaças que atingiram os cursos técnicos.

Segundo o dicionário Aurélio (2004, p. 291), a palavra democracia significa “1. Governo do povo; soberania popular; 2 Doutrina ou regime político baseado nos princípios da soberania popular e da distribuição equitativa do poder”.

Segundo Sacristán (1999, p. 57) “democracia é o conjunto de procedimentos para a convivência racional, dotando de sentido uma sociedade cujo destino é aberto, porque acima do poder soberano do povo já não há nenhum poder”.

Nesse sentido, a democracia necessariamente deve expressar valores e responsabilidades, considerando não apenas ideais, mas a prática de participação individual e coletiva no planejamento, na construção e no exercício da gestão.

No que se refere à legislação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9394/96, no seu artigo 3º, que trata dos princípios básicos para o ensino, prevê “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”.

Paro (2006) afirma que a gestão deve planejar a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, sendo que na escola estes devem sempre ser pertinentes às demandas pedagógicas.

Rodrigues (1987, p. 41 – 44) considera que são três os aspectos fundamentais para a democratização da escola:

- a) democratização dos processos administrativos da unidade escolar, com propostas de escolha democrática dos dirigentes escolares;
- b) democratização da oferta de vagas, com a universalização do ensino e atendimento da demanda;
- c) democratização dos seus processos pedagógicos, com a participação dos agentes educacionais nas decisões sobre o conteúdo e a prática educacional.

Por seu turno, Dourado (2000, p. 78) afirma o seguinte que a gestão democrática, imbricada com a participação, possibilita a aprendizagem da democracia:

[... a gestão democrática é entendida como processo de aprendizado e de luta política que não circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas do poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas.

O autor afirma ser importante resgatar, na gestão democrática, o papel e a função social da educação e da escolarização.

Bartnik (2011, p. 97) destaca que o objetivo principal é a formação técnica e política do cidadão. A participação adquire maior relevância e se configura para a construção de uma gestão democrática:

- primeiro, por possibilitar o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisão, organização e funcionamento do trabalho pedagógico e administrativo;

- segundo, porque o fato de todos participarem do planejamento, reflexão e execução das práticas de gestão amplia o conhecimento acerca dos objetivos, aprofunda a compreensão das funções e metas da escola e, conseqüentemente, amplia o grau de interação entre gestor, equipe pedagógica, docentes, discentes, pais e comunidade.

Conforme nos aponta Gadotti (1980, p. 04) “a gestão democrática é, portanto, atitude e método”. Entretanto, embora a atitude democrática seja importante, ela por si só não é suficiente, pois é necessário se apropriar de métodos democráticos que possibilitem o efetivo exercício da democracia.

Veiga (1997, p. 18) afirma que a gestão democrática rompe com a separação entre o saber e o fazer:

A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre a concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

Segundo Hora (1994, p. 49), a gestão democrática se articula com os interesses coletivos e concretos da comunidade escolar:

A gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada e a apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola.

Spósito (2005, p. 55) define a gestão democrática como instrumento que possibilita a transformação das práticas escolares, destacando a importância da ação do professor, considerando que o seu compromisso com a escola pública reflete em sua prática diária do trabalho desenvolvido com os alunos.

Souza (2004) afirma que a gestão democrática exige relações horizontais dentro da comunidade escolar, por meio da socialização do poder de decisão.

Quando analisamos a organização escolar estruturada dentro do modelo capitalista, é possível perceber que esse modelo busca a manutenção das relações sociais de produção, refletindo na divisão social de classes, no sentido de perpetuação da manutenção da classe dominante.

Hora (1994, p. 34) compreende a escola como espaço de contradição, onde entram em conflito a disseminação da ideologia dominante e a democratização.

Para que possamos melhor compreender como o processo de gestão democrática escolar foi se materializando na realidade brasileira, se faz necessário

conhecer o processo de democratização instaurado na década de 1980 no Brasil, conforme Lima (2004, p. 17) destaca:

Os aspectos que marcaram a concepção de “democratização na década de 1980 estão ligados especialmente à perspectiva da redemocratização do Estado brasileiro, que no início da década viu instituída a abertura política, a distensão do regime autoritário, após a derrocada do modelo econômico. [...] a democratização em seus aspectos sociais, políticos e econômico].

Lima (2004, p. 18) salienta ainda, que o período foi marcado pela organização dos conselhos populares, manifestações de rua e movimentos sociais que tinham como foco o enfrentamento ao autoritarismo e o centrismo. Também a década de 1980 foi demarcada por diversas greves e eleições por governos de oposição. Nas escolas houve a retomada dos grêmios estudantis e o conselho escolar passou a fazer parte do organograma das escolas, conforme previa a legislação da época.

Ao analisar a política implementada na década de 1980, Lima (2004, p. 19) ressalta que se teve vislumbre dos governos populares. O termo utilizado é vislumbre, pois, na prática, não houve ampliação da perspectiva de democratização. As políticas implementadas perderam seu caráter popular devido ao controle do Estado. Tanto os grêmios estudantis, quanto os conselhos escolares, não tinham tanta autonomia quanto pregava o modelo participativo presente no discurso do Estado.

Segundo Dourado (2000, p. 89), para que haja um processo de democratização da escola, é preciso democratizar o acesso, a permanência e a gestão. Essa garantia por democratização de acesso, permanência e gestão devem se articular por meio da participação da sociedade civil. A articulação da comunidade escolar possibilita criar mecanismos de participação e exercício democrático das relações de poder. Dessa forma, Dourados (2000, p. 90) destaca algumas premissas acerca da democratização da escola, principalmente no que se refere à gestão:

Relativizar o papel da escola, por meio da problematização da relação entre sociedade e escola, situando essa última como contraditória e, portanto, como espaço de reprodução e resistência às relações sociais. Tal constatação nos coloca diante do desafio de compreender as práticas educativas como práticas sociais que se efetivam enquanto campo social de disputa hegemônica (FRIGOTTO, 1995, p. 25-28, apud DOURADO 2000, p. 90).

Recuperar na escola, enquanto local de trabalho, o trabalho docente por meio da distinção entre este e o “regente”. Por trabalho docente entende-se o processo pelo qual o educador e educando percebem, compreendem e explicam o contexto sociopolítico em que vivem, por intermédio de duas categorias chave: a) globalidade, porque o trabalho docente se situa no interior da escola, que por sua vez não é autônoma, mas deve ser percebida e analisada no contexto que se insere; b) dinamicidade, porque a ação do professor se desenvolve nos diversos momentos da prática pedagógica, ou

seja, no ato de ensinar, nas lutas políticas, no planejamento, na organização pedagógica da escola, na gestão, na relação com a “comunidade”. Sob esse ponto de vista, o dirigente escolar deve ser o professor e deve alicerçar a sua prática na articulação de um projeto político pedagógico respaldado pelo aprendizado do jogo democrático intermediário da efetivação dos canais de participação e do estabelecimento de órgãos colegiados. Nossa ótica vincula-se a organização do trabalho pedagógico à implementação de canais de democratização das relações intra e extraescolares, visando romper com a fragmentação da prática pedagógica. [...].

Problematizar as formas de provimento ao cargo de dirigente e a função do diretor na escola. Entendemos, sob esse ângulo, que a forma de provimento ao cargo de diretor não define o exercício, mas interfere no curso da gestão. Logo é preciso aperfeiçoar ou criar novos mecanismos de participação na escola pois: a) a democratização do poder é fundamental, mas é insuficiente – o poder deve ser entendido como exercício; b) o processo de provimento do cargo de diretor, a eleição por exemplo, não pode reduzir-se a mera delegação de poderes ou à dimensão política do voto: diretor autoritário/democrático; e c) a rediscussão de novas perspectivas pedagógicas deve avaliar velhas questões: ingerência política, corporativismo, concepção de gestão e gerência (especificidade), avaliação, autonomia e financiamento.

Criar e consolidar novos mecanismos de democratização: a) importância política e limitações do conselho escola/comunidade: o conselho não deve ser visto como um apêndice do executivo e muito menos a sua constituição deve ser entendida como mecanismo de desobrigação do poder público; b) a construção de um projeto político pedagógico da escola é imprescindível para o estabelecimento de suas premissas de atuação, objetivos e propostas, pois sua construção implica aprendizado do jogo democrático entre os vários interlocutores da escola (professores, grêmios, conselho, funcionário etc.). Trata-se de uma luta política e, portanto, deve envolver todos os seguimentos na busca da ruptura com a cultura autoritária. Rediscutir a organização do trabalho no interior da escola para além das bandeiras corporativas e funcionais: mecanismos de contratação coletiva, hora atividade, pesquisa, identidade profissional etc. Rediscutir a autonomia e o papel dos movimentos no interior da escola: a) sindical; b) estudantis-grêmios livres; c) funcionários; d) pais, na medida em que entendemos que a efetiva participação não se decreta. Criar mecanismos de avaliação do projeto político pedagógico, envolvendo a avaliação docente, discente e institucional por meio da definição do parâmetro de qualidade (para quem e para que) da escola cidadã.

Criar e garantir canais de democratização das informações entre todos os seguimentos envolvidos. Lutar pela autonomia financeira da escola. Estabelecer canais de articulação com outras esferas (poder público, ONGs, empresas, igrejas...)

Na década de 1990, segundo Lima (2004, p. 17), o conceito de democratização política é rompido e ocorre a passagem a uma democratização mercadológica, que estava vinculada ao conceito de cidadania controlada, participação instrumental e competitividade individual.

Lima destaca, ainda, que a década de 1990 foi marcada pela ressignificação de alguns conceitos utilizados na década de 1980 pela direita, como descentralização,



participação e autonomia, porém nesse momento com uma perspectiva mercadológica.

Souza (2004, p. 63) ressalta que o Paraná assume a partir desse momento a concepção de gestão compartilhada ou gestão participativa, mas que essa concepção está articulada com a proposta do Estado de uma democracia mínima, neoliberal, onde o Estado deixa de cumprir com suas obrigações e passa essa responsabilidade para a comunidade escolar.

Moraes (2006), afirma que políticas educacionais neoliberais têm apenas aparência de autonomia. Na prática, o estado neoliberal reduz investimentos na educação, transferindo responsabilidade financeira para as famílias.

As políticas educacionais levadas a cabo em nosso país, apesar da aparência de autonomia, carregam a história de não autenticidade da educação democrática bem como de seus profissionais, persistindo um ponto comum entre elas, à busca de redução de investimentos em áreas como educação e saúde e a realização de parcerias, colocando a responsabilidade última na figura do diretor em viabilizar as condições para gerir a escola, sendo transferida essa responsabilidade também para as famílias e para a sociedade como um todo (MORAES, 2006, p. 28).

Dall'Igna (2007, p. 50) nos aponta que a concepção de gestão compartilhada, implementada entre 1995 e 2004, tem como pano de fundo as orientações financeiras, técnicas políticas e pedagógicas do Banco Mundial, tendo como pretexto que os países periféricos estariam sendo insuficientes para administrar seus recursos.

Lima, Viriato e Zanardini (2003, p. 50) afirmam que as políticas preconizadas pelo Banco Mundial foram adotadas no Estado do Paraná no governo Jaime Lerner:

[...as políticas educacionais orientadas pelo BM prescreviam a necessidade de investir na permanência do aluno em sala de aula, na capacitação dos profissionais que atuam na escola e, na participação da comunidade na gestão escolar, a fim de tornar a escola eficiente e a educação à reforma política e econômica em curso].

A competitividade tornou-se característica desse modelo implantado no governo Jaime Lerner. As escolas passaram a ser classificadas em unidades de “excelência” e de “não excelência”, como nos aponta Silva (2007 pg.04), considerando que as primeiras eram aquelas que conseguiam manter espaços físicos sem gerar ônus para o Estado. As segundas eram aquelas escolas que resistiam às políticas privatistas.

Silva (2007, p. 05) destaca que o modelo de gestão compartilhada implantado pela SEED se mostrava incoerente, pois cobrava das escolas trabalho coletivo,

participativo e autônomo, enquanto demandava determinações verticalizadas e autoritárias.

Autonomia não pode jamais significar abandono, conforme aponta, Paro (2001, p. 59):

(...) não confundir descentralização de poder com desconcentração” de tarefas; e, no que concerne a gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização de poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão. É necessário para que isso aconteça que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva.

No período Jaime Lerner era muito perceptível nas escolas a divisão de tarefas entre os que ali atuavam, muitas delas executadas no espaço da escola sem serem discutidas ou pensadas, facilitando a implantação de políticas da SEED. Sem participação da comunidade, no sentido destacado por Paro, não há gestão democrática.

à medida em que a sociedade se democratiza, e como condição dessa democratização, é preciso que se democratizem as instituições que compõem a própria sociedade. Daí a relevância de se considerar a eleição direta, por parte do pessoal escolar, alunos e comunidade, como um dos critérios para a escolha do diretor de escola pública. Tal relevância fundamenta-se na necessidade do controle democrático do Estado por parte da população, no sentido do provimento de serviços coletivos em quantidade e qualidade compatíveis com as obrigações do poder público e de acordo com os interesses da sociedade.[...] Nessa linha de raciocínio, a democratização da escola pública deve implicar não apenas o acesso da população a seus serviços mas também a participação desta na tomada de decisões que dizem respeito a seus interesses, o que inclui o envolvimento no processo de escolha de seus dirigentes. (PARO, 1996, p.26-7).

Com o processo de democratização da escola pública, enquanto política, aumentaram muito as matrículas, a partir da legislação que trazia a obrigatoriedade de matrículas para crianças e jovens. Porém, o acesso à escola não significou efetivamente a democratização dentro da escola no que se refere à participação das decisões.

Entendendo que a democratização do ensino passa pelos professores, por sua formação, por sua valorização profissional e por suas condições de trabalho. Esse processo de valorização envolve formação inicial e continuada, articulada, identitária e profissional, a formação identitária é epistemológica, reconhece a docência como um campo de conhecimentos específicos; conteúdo das ciências humanas e naturais, da cultura e das

artes; conteúdos didático-pedagógicos; conteúdos ligados aos saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática profissional; conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com sensibilidade pessoal e social. E essa formação identitária é também profissional, a docência constitui um campo específico de intervenção profissional na prática social (PIMENTA, 2002, p. 13).

É importante ressaltar que as condições de trabalho e de formação dos profissionais que estavam na escola também determinaram durante a implantação do PROEM (Programa de Expansão do Ensino Médio) a adesão ou a resistência ao programa. Na escola pesquisada, um dos fatores elencados que deram sustentação ao movimento de resistência foi a formação continuada de professores, que na ocasião era articulada em parceria com as universidades e o sindicato, fortalecendo a compreensão do que vem a ser uma gestão escolar democrática.

A professora Denise Moraes destaca que a professora Maria Bernadete, na época atuando na Direção Geral do Colégio, tinha clareza do que vinha a ser uma gestão democrática, e que essa postura foi essencial para a construção coletiva do movimento.

O respeito às decisões coletivas é muito importante no processo democrático, conforme afirma Bobbio (1989, p. 19):

No que diz respeito às modalidades de decisão, a regra fundamental da democracia é a regra da maioria, ou seja, a regra à base da qual são consideradas decisões coletivas – e, portanto, vinculatórias para todo o grupo – as decisões aprovadas ao menos pela maioria daqueles a quem compete tomar a decisão.

A professora Denise Moraes ressalta que a gestão do Colégio teve muita dificuldade em enfrentar aquele modelo de política que estava sendo implantada juntamente com a aprovação da LDB 9394/96, que tinha como pano de fundo uma política neoliberal, com sucateamento de recursos. Nesse sentido, para o Estado, um curso de quatro anos era muito oneroso. Ao resistir ao fechamento do curso, o Colégio enfrentou ameaça de cortes de recursos financeiros, o que dificultou muito a sua manutenção.

Lima (2004, p. 30) destaca que “a construção de um processo democrático se embasa no embate entre a sociedade civil e o Estado” estabelecendo dessa forma um jogo de forças, e que nesse processo o Estado se constitui como articulador/desarticulador da sociedade civil.

A professora Maria Bernadete destaca que o próprio movimento proporcionou clareza sobre o que vem a ser gestão democrática, pois... O Colégio estava sendo privado dos recursos, os quais facilitariam a gestão. Porém, quando a comunidade escolar consegue compreender e se engajar na luta, diz ela, é possível continuar a luta, mesmo com poucos recursos.

Viriato (2004, p. 48) apresenta duas possibilidades para as políticas educacionais implementadas na década de 1990. Na primeira, a participação fiscalizadora, os cidadãos não criam, não discutem e não debatem as políticas, apenas as executam. Na segunda perspectiva, a política de descentralização pode significar a autonomia da comunidade.

Nesse sentido, fica evidente que alguns colégios, em especial os que ofertavam o curso de magistério, se destacaram na autonomia e posicionamento em relação à implantação do PROEM, conforme a segunda perspectiva.

Sandri (2007, p. 81-82) destaca que para a SEED e para a escola referida na pesquisa, tanto o diretor, quanto a APM eram fundamentais para a adesão ou a resistência ao PROEM.

A professora Bernadete reforça que o processo de gestão democrática está diretamente articulado à compreensão de pertencimento de toda a comunidade escolar.

Viriato (2004, p. 49) salienta que “a comunidade escolar pode perceber-se como parte do poder, construindo formas que possibilitem o controle sobre os órgãos centrais, consolidando efetivamente uma gestão democrática”.

Para Paro (2004, p. 12) o processo de gestão democrática precisa estar articulado aos interesses da classe trabalhadora, que somente assim conseguirá desempenhar seu papel transformador na sociedade.

Considerando-se a explicitação de Vitor Henrique Paro e o relato da professora Bernadete, em relação à condição de pertencimento da comunidade escolar e da sua participação no movimento de resistência ao fechamento do magistério; podemos entender que a partir do momento em que a comunidade e a escola tiveram como objetivo comum a manutenção do curso que atendia aos filhos da classe trabalhadora, a gestão democrática estava sendo efetivada na prática.

A professora Bernadete destaca que nem todos os Colégios que ofertavam o Curso de Formação de Docentes conseguiram se organizar para resistir. Isso pode ser explicado por Lima (2004, p. 26) que ao analisar o processo da implantação das

políticas educacionais da década de 1990, pela perspectiva de democratização da gestão educacional, constata que a maioria das escolas foi se adaptando ao modelo de flexibilização, racionalização e criatividade, atendendo dessa forma ao modelo empresarial. Essa adaptação dependia muito de como a comunidade escolar estava organizada.

Lima (2004, p. 29) destaca que a partir dos anos de 1990 a política neoliberal do Estado começa a ressignificar termos como: descentralização, participação e autonomia, que são bases para a gestão democrática na escola.

Silva (1996, p. 167) ressalta que a política neoliberal descaracteriza e emprega esses termos de forma enviesada, e que “a descentralização, a participação e a autonomia são recontextualizados pela ótica individualista e mercadológica”. Para Lima (2004, p. 32) “essa concepção de Estado burguês desenha um protótipo de democracia no qual os sujeitos não participam de forma real, apenas aceitam e submetem”.

Conforme Viriato, Lima, Zanardini, Czernisz, Hidalgo e Silva (2004, p. 186-190), a Secretaria de Educação implantou, na metade da década de 1990, a chamada gestão compartilhada, que apresentava como objetivos principais a divisão da responsabilidade na gestão da escola pela comunidade, a pretexto de buscar a excelência na educação e a adequação às reformas que estavam sendo apresentadas. O Estado apresentou essa concepção de gestão como uma forma de desburocratizar o espaço da escola. Porém, esse modelo, na sua real essência, não trazia a participação de todos. Na prática, cada escola individualmente deveria se esforçar para atender ao que preconizava a política, que era buscar inovações capazes de reduzir os gastos, gerar recursos e produzir resultados, levando as escolas à competitividade. Lembrando que essa “autonomia” estava sempre limitada às políticas educacionais que regiam a implantação das políticas educacionais da época.

Segundo Paro (2001, p. 28), para desenvolver uma concepção de mundo que se contraponha ao neoliberalismo, é preciso que a escola se atente à organização do trabalho pedagógico, bem como à distribuição da autoridade de poder e aos relacionamentos interpessoais.

Diante dos relatos apresentados na entrevista, ficou perceptível a intenção da gestão da escola de um trabalho compartilhado e coletivo. Mesmo diante das dificuldades organizacionais e da própria lógica do estado, pois não havia no

calendário escolar um espaço previsto para discussão, a escola procurava dispor desses momentos, compreendendo a importância deles para a efetivação de uma gestão democrática.

#### **4.6 Construção Coletiva do Projeto Político Pedagógico, Conselho Escolar e APM**

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9.394/96) instituiu a todos os estabelecimentos de ensino a obrigatoriedade de elaboração do seu Projeto Político- Pedagógico. Essa proposta chega às instituições de ensino com prazos para início e término de elaboração. Moraes (2006, p. 25) salienta que os artigos 12, 13 e 14 da lei não estabelecem a participação da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico.

Paro (2001, p. 59) alerta para a proposta de autonomia e descentralização que estava incutida na LDBEN 9.394/96:

[...] não confundir descentralização de poder com desconcentração” de tarefas; e, no que concerne a gestão financeira, não identificar autonomia com abandono e privatização. A descentralização de poder se dá na medida em que se possibilita cada vez mais aos destinatários do serviço público sua participação efetiva, por si ou por seus representantes, nas tomadas de decisão. É necessário para que isso aconteça que a escola seja detentora de um mínimo de poder de decisão que possa ser compartilhado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva.

No Paraná, durante o governo Jaime Lerner, o discurso do Estado era de que as instituições de ensino teriam autonomia para a elaboração do documento. Porém, a Secretaria de Estado da Educação encaminhou às escolas vários documentos bases que condicionavam a aprovação da sua proposta pelo Núcleo Regional de Educação.

Sendo assim, conforme nos aponta Moraes (2006, p. 50):

Termos ressignificados que ilustravam a maioria dos documentos e deveriam fazer parte do nosso novo discurso, mesmo porque quando o documento da escola era encaminhado ao Núcleo Regional de Educação (NRE) era devolvido à escola para que os termos acima citados fossem referendados no projeto. O Núcleo como sendo um braço do Estado estava cumprindo com sua determinação, vigiar e fazer cumprir a proposta de acordo com os interesses do próprio Estado para com a educação pública.

Nunes (1999, p. 36) afirma que o Estado desobriga-se de funções ao fazer com que a gestão da escola pública enfatize a educação sob o enfoque empresarial,

privado, adotando uma concepção elitista de democracia e dando lugar à racionalidade, ao autoritarismo e à concentração de poder, com o objetivo de atingir a eficiência segundo determinações de organismos internacionais.

Para Nunes (1999, p. 37), com essa política, o Estado exime-se da sua função de manter as escolas e responsabiliza as APMs e a comunidade escolar por angariar recursos para o financiamento da escola pública. Nunes (1999, p. 1) exemplifica a gestão compartilhada da seguinte forma:

[...falar em compartilhar a gestão, no sentido de repartir, participar ou tomar parte em, é substancialmente diferente da democratização da gestão como forma de controle e autoridade e dos poderes de decisão e execução. No primeiro sentido supõe-se alguém como proprietário da gestão (governo ou diretor, dependendo da instância) que magnanimamente reparte aquilo que é seu (uma vez que só se partilha aquilo que se tem). No segundo caso trata-se de controlar a quem dirige, entendendo-se que aquele que ocupa o cargo de direção o faz a serviço dos que elegeram (ao menos nos regimes democráticos), é portanto, um movimento da periferia para o centro, de baixo para cima, ao contrário da gestão compartilhada que é outorgada de cima para baixo.

A professora Maria Bernadete salienta que o Colégio Barão, na época do movimento de resistência, elaborou um projeto político-pedagógico na sua real essência, pois o mesmo foi desenvolvido de forma coletiva. Em um primeiro momento a partir das leituras e discussões junto à equipe pedagógica, até para compreender o que era aquele documento. Em um segundo momento, envolveu outras instâncias do colégio, sendo construído de forma muito coletiva.

Mesmo diante de todo o processo de fiscalização do estado, e de obrigatoriedade de adequação do Projeto Político-Pedagógico aos documentos propostos, equipe gestora, equipe pedagógica, professores e alunos tinham uma clareza muito grande do significado da construção daquele documento, que por vezes não expressava na sua escrita a essência do trabalho que era desenvolvido na escola, conforme aponta Moraes (2006, p. 54):

A elaboração do projeto pedagógico do Colégio Barão produziu sentimentos contraditórios, que transparecem nas entrevistas. Por um lado, existiu a possibilidade de decidir sobre o nosso próprio trabalho, tanto no âmbito organizacional quanto em relação aos próprios conteúdos de ensino, por outro, existiu a responsabilidade e a complexidade das decisões que precisaram ser tomadas. Entretanto, a dificuldade se deu na tomada de decisões que precisariam ter sido coletivas, culminando com um documento aleatório a prática da escola.

Moraes (2006, p. 138) destaca que durante a elaboração do Projeto Político-Pedagógico também estavam vivenciando o movimento de resistência ao fechamento do Curso de magistério, e que sequer puderam explicitar no projeto a conquista daquele movimento, que significava a essência da coletividade da comunidade escolar.

Sendo assim, o sentimento de pertencimento poderia não estar evidente no Projeto Político-Pedagógico, porém estava explícito em cada um, na prática cotidiana daquele espaço.

A professora Maria Bernadete ressalta que o fato de o Projeto Político-Pedagógico ter sido construído de forma coletiva, trouxe para toda a comunidade escolar uma vivência do espaço da escola e ao mesmo tempo uma compreensão de pertencimento, sendo essencial para que o movimento tivesse o envolvimento de todos os membros da comunidade.

A professora Denise Moraes explicita que na escola, durante a discussão das Leis de Diretrizes e Bases da Educação, também foi discutido o Projeto Político-Pedagógico, e que a participação da equipe, direção e professores foi fundamental, visto que as reuniões aconteciam aos sábados. Estudos e discussões davam respaldo para a luta, para resistir ao que estava sendo imposto pelo Estado.

Sobre isso, Veiga (2002, p. 92) aponta que:

[... Um projeto político-pedagógico corretamente construído não garante à escola que a mesma se transforma magicamente em uma instituição de melhor qualidade, mas certamente permitirá que seus integrantes tenham consciência de seu caminhar, interfiram em seus limites, aproveitem melhor as potencialidades e equacionem de maneira coerente as dificuldades identificadas. Assim será possível pensar em um processo de ensino aprendizagem com melhor qualidade e aberto para uma sociedade em constante mudança; a escola terá aguçado seus sentidos para captar e interferir nessas mudanças.

A professora Denise Moraes ressalta que, naquele momento, começa a surgir um movimento, mesmo que pequeno, de formação, procurando coerência entre o que estavam escrevendo no Projeto Político-Pedagógico e a prática diária. Foi nesse momento que pela primeira vez o Colégio, em parceria com a UNIOESTE – Campus Foz do Iguaçu, desenvolveu o Seminário de Educação, no sentido de proporcionar aos estudantes e professores formação e ao mesmo tempo momentos de reflexão sobre educação em uma perspectiva emancipatória. Segundo Saviani (2011), a classe



trabalhadora adquire consciência na medida em que elabora conhecimentos e participa das decisões.

[... o nível de consciência dos trabalhadores aproxima-se de uma forma elaborada à medida que eles dominam os instrumentos de elaboração do saber. Nesse sentido é que a própria expressão elaborada da consciência de classe passa pela questão do domínio do saber (SAVIANI, 2011, p.68).

Quando entendemos que a prática será tanto mais coerente e consistente, será tanto mais qualitativa, será tanto mais desenvolvida quanto mais consistente e desenvolvida for a teoria que a embasa, e que uma prática será transformada à medida que exista uma elaboração teórica que justifique a necessidade da sua transformação e que proponha as formas da transformação, estamos pensando a prática a partir da teoria. Mas é preciso também fazer o movimento inverso, ou seja, pensar a teoria a partir da prática, porque se a prática é o fundamento da teoria, seu critério de verdade e sua finalidade, isso significa que o desenvolvimento da teoria depende da prática (SAVIANI, 2011, p. 91).

Nesse sentido, destaca-se a importância da Universidade e do aporte teórico proporcionado pelas formações, para que o Projeto Político-Pedagógico fosse construído numa perspectiva emancipatória, apesar das limitações impostas ao documento.

A partir da LDBEN 5.692/71 em seu artigo 62, a APM torna-se instância obrigatória nos estabelecimentos de ensino, tendo como ênfase a administração escolar.

No que se refere à constituição das APM, Almeida (2006 p. 48) nos explicita que ela surge já comprometida com o princípio da privatização da escola pública. Quando foram criadas, na década de 1930, tinham como ênfase as questões pedagógicas, porém nessa nova versão da LDBEN 5.692/71, o objetivo principal passou a ser a manutenção estrutural e financeira da escola pública.

Contraditoriamente, a APM foi importante no movimento de resistência do Colégio Barão. A professora Ivanir Campos destaca que a APM tinha de certa forma o poder deliberativo diante da decisão da comunidade escolar.

Nesse sentido, é evidente que o colégio tinha uma compreensão diferente do que preconizava a constituição da APM. Considerava que não tinha caráter apenas a manutenção estrutural e financeira, mas comprometimento com o pedagógico e o direito à educação.

Pode-se notar que durante toda a entrevista, quando se trata da construção coletiva do Projeto Político-Pedagógico e participação da APM e Conselho Escolar, esse último está inserido. Porém, diante mesmo do seu processo histórico de

constituição, o Conselho Escolar ainda não tinha espaço deliberativo nas decisões da escola, ficando esse espaço destinado aos membros da APM,

Sobre isso Almeida (2006, p. 208) salienta:

[... o conselho escolar de fato nunca teve uma atuação consistente, seu papel nunca foi bem explicitado e que, nos últimos anos, a APM da escola esteve mais diretamente envolvida na dinâmica da escola ...]

Contextualizado no que se refere à temporalidade da constituição dos Conselhos Escolares, Almeida (2006, p. 206) destaca que:

[... a Secretaria de Estado da Educação organizou para o ano de 2005 um plano de ação para discussão da (re) implantação dos conselhos escolares porque, segundo entrevista com representante da equipe de ensino do núcleo regional de educação, os conselhos escolares existiam apenas no papel ...]

Percebe-se durante toda a entrevista que a referência feita à participação e deliberação da APM e Conselho Escolar parecem entrelaçadas, sem uma definição específica sobre o papel exercido no movimento de resistência ao fechamento do Curso de Magistério.

Conforme analisa Almeida (2006, p. 119), no período entre 1999 a 2002 uma nova configuração se apresentou na organização da escola referente à participação da APM, visto o retorno da centralização do poder nas mãos do gestor escolar e da parceria com a APM. Essa nova configuração teve como respaldo legal a Deliberação nº 016/1999 do Conselho Estadual de Educação.

#### **4.7 Tecendo algumas considerações sobre a atual Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) e a legitimação do neoliberalismo**

Presenciamos nos últimos anos uma nova reforma neoliberal, com a reforma do Ensino Médio, consolidada pela Lei 13.415/2017, que altera alguns dispositivos em relação ao Ensino Médio na LDBN 9.394/1996. Nesse sentido, procuramos analisar se a reforma que deu origem ao PROEM e à atual reforma do Ensino Médio estão articuladas, considerando que a atual reforma do Ensino Médio tem sua origem muito antes da sua implantação. Também é importante analisar, mesmo que de forma breve, como se deu a implantação dessa reforma, comparando com a reforma que tinha como base a implementação do PROEM, e os movimentos de resistência que

permearam a implantação da nova reforma do Ensino Médio, pautada na BNCC (Base Nacional Comum Curricular).

Segundo Piolli e Sala (2022) a atual reforma do Ensino Médio é demarcado pelo golpe institucional, pelas reformas neoliberais e pela ascensão do setor empresarial, que ganharam força a partir do governo do atual presidente Jair Bolsonaro.

É notório que o Estado, a partir de sua política educacional, explicita a sua concepção de educação e de sociedade, a fim de atender aos interesses do capital. Nesse sentido Piolli e Sala (2022) salientam que a Reforma do Ensino Médio se pauta em um modelo pretensamente neutro e racional de educação, com interesses evidentes no benefício ao capitalismo. A reforma nasce de uma imposição pela medida provisória (MP 746/2016) e consolida-se pela Lei 13.415/2017, no mesmo espírito de outras reformas que buscam o gasto mínimo do Estado com a garantia dos direitos sociais, como o congelamento dos gastos públicos, as reformas trabalhistas, a ampliação da terceirização nos órgãos públicos e a reforma da previdência. Com a reforma do ensino médio, os filhos da classe trabalhadora, que também se tornarão trabalhadores no futuro, recebem uma formação para a submissão e a flexibilidade e para aceitar a precarização das condições de trabalho, a retirada de direitos, sem reagir. Trata-se de um projeto de educação e sociedade articulado pelo empresariado que já vinha acompanhando a educação desde antes de 2016. Porém, a partir de 2016, alguns dos reformadores, então situados à frente do MEC, aceleraram, por meio de leis e medidas, o processo de possibilitar à classe empresarial o acesso aos fundos públicos.

Esse projeto está amparado pela Organização Mundial do Comércio, que já tem notoriedade na agenda da educação desde a década de 1990. Também fazem parte a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e os órgãos de financiamento internacional, como o BIRD e o Banco Mundial. Traz consigo uma concepção da qualidade e melhoria de indicadores e posições, como o que se estabelece a partir do PISA (Programa Internacional de Avaliação dos Estudantes).

Para Oliveira (2020, p. 02) na reforma do Ensino Médio é possível perceber raízes do autoritarismo das elites nacionais para a educação brasileira, considerando que a Reforma foi implantada sem o amplo debate com a sociedade civil e até mesmo os envolvidos diretamente na educação não foram consultados.

Oliveira (2020, p. 03) destaca que a reforma do ensino médio é uma clara expressão das perdas dos direitos sociais e, no âmbito político, expressa o descaso com a democracia, considerando que a reforma se instaura em um momento de instabilidade política em que o presidente não foi eleito, ministros são questionados diante das posturas éticas e políticas e senadores e deputados se mostraram totalmente descomprometidos com os setores públicos, com a ética e a política.

Piolli e Sala (2022) afirmam que a reforma se consolida a partir da valorização dos mecanismos classificatórios. Esses mecanismos reforçam a competição entre as escolas e internamente em cada escola, sendo defendidos pelos agentes econômicos. Uma das justificativas apresentadas pelo próprio Ministério da Educação, na época o então Ministro Mendonça Filho, era de que os índices do Ensino Médio estavam estagnados e que a reforma se fazia necessária.

Ao comparar a atual reforma do Ensino Médio com a reforma ocorrida na década de 1990 e com a implantação do PROEM, pode-se afirmar que ambas expressam a preocupação por parte do governo de atender recomendações do Banco Mundial. Segundo Oliveira (2020, p. 07), a reforma busca “consolidar o processo de legitimação da ordem burguesa em sua versão neoliberal”. O objetivo dos representantes da direita e da elite, por meio das reformas da previdência, trabalhista e PEC dos Gastos – EC 95/2016, é estabelecer o estado mínimo nos financiamentos sociais.

Ao tratar sobre a reforma trabalhista Orso (2020, p. 73) salienta que o governo Bolsonaro altera mais de 100 itens da CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) discursando para os trabalhadores que:

[...o trabalhador deveria escolher entre “os direitos e o desemprego ou menos direitos e emprego”, tratou de garantir mais liberdade ao capital, atacar os sindicatos, realizar uma nova reforma trabalhista e acabar com o que restou de direitos sociais. Hoje, não só nos encontramos sem direitos, mas também sem empregos, revelando a hipocrisia do governo e da burguesia...]

Conforme Orso (2020, p. 73) em relação à Reforma do Ensino Médio:

[...foi uma das primeiras medidas aprovadas pelo governo golpista de Michel Temer. Ela não considerou nem o Ensino Fundamental e nem a Educação Infantil e, muito menos, o Ensino Superior. Feita por Medida Provisória, coisa que não ocorreu nem na ditadura (1964-1985), força a mudança de toda a educação. Por isso, para justificá-la precisou lançar mão de uma propaganda massiva e ilusória que dizia que os alunos teriam liberdade de escolha, que cada um decidiria o curso que queria fazer, a profissão que escolheria e o rumo que seguiria na vida...]

A reforma, conforme nos apresenta Oliveira (2020, p. 08), de certa forma traz a ampliação do setor privado para o setor público, inclusive na esfera educacional:

[... o artigo 36, parágrafo XI da referida reforma (Lei 13415/2017) abre a possibilidade de os sistemas de ensino firmarem convênios com instituições privadas envolvidas com a educação a distância, desde que tenham “notório conhecimento” pelos serviços prestados na área educacional”.

Na Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), são cinco os itinerários formativos: 1) Linguagens e suas tecnologias; 2) Matemática e Suas Tecnologias; 3) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; 4) Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 5) Formação Técnica e Profissional. Não é facultado de fato que alunos escolham o itinerário, pois a oferta depende da disponibilidade dos sistemas de ensino. A carga horária do ensino médio exige 1800 horas destinadas a cumprir o estabelecido para o Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A organização pode se dar por meio de créditos, a serem computados das formas mais diversas, inclusive a distância.

§ 11. Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação:

I - demonstração prática;

II - experiência de trabalho supervisionado ou outra experiência adquirida fora do ambiente escolar;

III - atividades de educação técnica oferecidas em outras instituições de ensino credenciadas;

IV - cursos oferecidos por centros ou programas ocupacionais;

V - estudos realizados em instituições de ensino nacionais ou estrangeiras;

VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias. (BRASIL, 13.415/2017)

Zank e Malanchen (2020, p. 132) destacam que a BNCC está fundamentada em racionalidade utilitarista e pragmática, atendendo aos interesses do capital e, conseqüentemente, do empresariado e estabelecendo um currículo tecnicista, esvaziado de conhecimento científico.

No que se refere ao currículo proposto na BNCC, André (2018, p. 139) afirma que:

[... a Reforma do Ensino Médio aponta para uma tendência à desescolarização da sociedade, ao incluir na educação obrigatória da LDB 9394/96 o ensino a distância e até mesmo obtido no âmbito do sistema produtivo. A finalidade da educação passa a ser o desenvolvimento de competência para o trabalho, o que se evidencia na BNCC para o ensino médio, ao preconizar o ensino embasado na pedagogia das competências.

Ao analisarmos a Proposta Curricular para o Curso de Formação de Docentes no Estado do Paraná na perspectiva da BNCC, é possível perceber claramente que algumas disciplinas de fundamentos foram retiradas ou reduzidas, para que outras pudessem ser incluídas, disciplinas essas que trazem em seus fundamentos o utilitarismo e o fazer por fazer, deixando à margem os conhecimentos científicos, tornado dessa forma o currículo esvaziado.

Cabe salientar que essa reforma também sofreu resistência, conforme nos aponta Rocha (2019, p. 161), ao documentar o movimento de ocupação das escolas entre o final de 2015 e início de 2016, contra a PEC 241/16 que previa o corte de gastos com a educação e contra a Reforma do Ensino Médio. O movimento teve início em São Paulo e foi alastrando-se para os estados do Rio de Janeiro, Espírito Santo, Minas Gerais e os estados da região sul, destacando-se o Paraná, e ainda alguns estados da região nordeste e norte do país.

Várias instituições, associações e pesquisadores fizeram manifestação de repúdio a MP, utilizando tantos dos meios de comunicação, quanto das suas páginas de internet e redes sociais.

[...educadores e estudantes afetados ou não pela medida também se insurgiram contra as propostas, motivando manifestações públicas e ocupações de espaços escolares em todo o país, visto que tais ações se mostram como imprescindíveis para despertar a maioria da população para o debate acerca das consequências de uma reforma imposta e que não atende às reais necessidades para a melhoria do Ensino Médio no país, mostrando-se como medida paliativa, que não interfere qualitativamente na formação dos jovens brasileiros. (ROCHA, 2019, p. 73)

No Paraná foram 850 escolas ocupadas, 14 universidades e 3 Núcleos Regionais de Educação. O movimento tinha como nome “Ocupa Paraná”. O Colégio Estadual Barão do Rio Branco também foi ocupado pelos estudantes, que reivindicavam um maior debate em relação à reforma que estava sendo implantada. Uma preocupação bastante grande era a retirada da obrigatoriedade, no currículo, de disciplinas importantes para uma formação crítica, como sociologia e filosofia.

Segundo Flach e Schlesener (2017, p. 167), é nesse contexto de ajustes e reformas que a classe dominante buscava manter a hegemonia do poder. Por parte da classe trabalhadora, ampliava-se o número de protestos que buscavam reivindicar ou tentar assegurar os direitos já adquiridos que estavam sendo perdidos. A ampliação dos protestos, que culminou na ocupação de escolas, já estava em evidência em 2015.

No ano de 2015, uma greve de servidores estaduais do Paraná foi sufocada por ação violenta do governo estadual (PSDB), que utilizou bombas e gás, spray de pimenta e balas de borracha em pessoas desarmadas (em sua maioria professores de escolas públicas) que faziam manifestação em prol da manutenção de direitos historicamente conquistados. O episódio ficou conhecido como “Massacre de 29 de abril”, deixando em torno de 200 feridos e evidenciando o autoritarismo e frieza de um governo em plena vigência do dito “Estado Democrático de Direito”, podendo ser comparado aos dias mais cruéis da ditadura recente. (FLACH e SCHLESENER, 2017, p. 167)

Segundo Rocha (2017, p. 176), vários movimentos anteriores e retiradas de direitos levaram estudantes posteriormente a ocuparem as escolas no Paraná:

A situação educacional no Estado do Paraná diferencia-se dos demais estados em razão do aprofundamento dos problemas relativos à educação pública estadual, tais como: contratação de professores (contratos temporários e precários), fragilidade na estrutura física de diversas escolas, falta de funcionários, de bibliotecas, problemas com processos licitatórios para reforma e construção de escolas e, ainda, reiterados problemas com a distribuição da merenda escolar. Além dessas questões, a relação entre governo do estado e profissionais da educação tem se mostrado muito tensa em razão das medidas governamentais em 2015, as quais solaparam direitos conquistados e o enfrentamento armado de policiais militares (sob orientações da Secretaria de Segurança Pública) contra servidores que realizavam manifestação pacífica no episódio conhecido internacionalmente como já mencionada o “Massacre de 29 de abril”.

O movimento de ocupação das escolas teve o apoio de pais, professores, dos sindicatos entre outros representantes da sociedade civil, porém dentro do próprio movimento tínhamos também pessoas que eram contra as ocupações e que faziam pressões ao poder público para que de alguma forma cessasse com o movimento, conforme mostram Flach e Schlesener (2017, p.178):

O Movimento Brasil Livre (MBL), organização não governamental criada em 2014 e que foi central no “Movimento em pra Rua”, que teve como pauta a pressão pelo impeachment de Dilma Rousseff e apoio ao governo de Michel Temer, esteve presente em inúmeras escolas. O objetivo desse movimento, no contexto estadual analisado, também denominado “Desocupa Paraná”, centrou-se na pressão de pais e de estudantes para a desocupação e na mobilização da população contrária às ocupações, reavivando a divisão político-partidária e social emergida no processo de impeachment. Esse movimento contrário às ocupações ganhou força e adesão de alguns

segmentos sociais quando, em 24 de outubro de 2016, um jovem foi morto nas dependências de uma das escolas ocupadas.

Segundo os autores, junto ao movimento de ocupação das escolas, também no ano de 2016 foi deflagrada greve dos servidores públicos, tentando barrar o Projeto de Lei à Assembleia Legislativa que assegurava ao governo o não cumprimento legal ao reajuste salarial e a data base da categoria.

Além das reivindicações trabalhistas, os educadores do Estado do Paraná também tinham na sua pauta de reivindicações a contrariedade à implementação da Reforma do Ensino Médio.

Foram noticiados nos jornais da época algumas ações estratégicas visando a repressão dos estudantes diante do movimento, conforme aponta Rocha (2019, p. 69). A mídia buscou deslegitimar o movimento, afirmando que este se deu a partir de agentes externos (partidos). Também parte da mídia ignorou o movimento e, outra, incitou à repressão.

Essas estratégias ficaram bastante evidentes nas reportagens que seguem, publicadas em jornais e na mídia televisiva, conforme Rocha (2019, p. 69) destaca:

[... A Folha de São Paulo, em publicação do dia 08/11/2016, praticamente um ano após o início das ocupações no Brasil, destacava a fala do presidente Temer, quando discursou afirmando que os estudantes protestam sem fundamento; evitando utilizar a palavra “estudantes”, o presidente preferiu dizer “desses que ocupam”. O jornal O Globo, em publicação do dia 08/11/2016, também registrou a crítica do presidente às ocupações e concluiu ao citá-lo: “Hoje, ao invés do argumento moral, intelectual, verbal, usa-se o argumento físico. Vai e ocupa não sei o quê, bota pneu velho, queima, fecha o trânsito...]

[...O deputado federal por São Paulo, Kim Kataguiri, líder do Movimento Brasil Livre (MBL), que ganhou notoriedade durante as articulações políticas para o impeachment de Dilma Rousseff<sup>12</sup>, escreveu na coluna da Folha de São Paulo, no dia 17/05/2016, que o movimento dos estudantes se caracterizaram pela “ocupação dos desocupados...]

[...em reportagem do dia 11/10/2016, o governador do Paraná, Beto Richa, afirmou que sindicatos e partidos “usam de forma criminosa as nossas crianças das escolas, que estão nas ruas protestando não sabem nem por que, em uma perfeita doutrinação ideológica”. Essa fala foi reproduzida em outros contextos pelas autoridades políticas dos estados com escolas ocupadas....]

[...O presidente Temer só se pronunciou publicamente sobre as ocupações em novembro de 2016, pouco mais de um ano depois de a primeira escola ter sido ocupada em São Paulo. O jornal O Globo cita a fala do presidente nos seguintes termos: “a pior coisa é quando acontece isso (ocupações) e você dá importância...]

Conforme nos aponta Flach e Schlesener (2017, p. 177), o movimento de ocupação das escolas teve o apoio da sociedade civil, que se manifestou. Podemos



aqui elucidar o apoio do Ministério Público Estadual, que se mostrou contrário às ameaças feitas por parte do governador e da Secretaria de Estado da Educação, pautando-se na Constituição de 1988, no Estatuto da Juventude e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

O direito à livre manifestação de pensamento, de associação e mesmo o protesto pacífico diante de posturas tidas como arbitrárias por parte das autoridades constituídas é inerente a todo cidadão, nada impedindo que seja exercitado por meio da ocupação de um espaço público que tem como missão institucional o preparo para o exercício da cidadania (art. 205, da Constituição Federal). (PARANÁ, 2016b, p. 1)

No ano de 1996 observou-se o apoio de uma parte significativa da sociedade ao governo do Estado conforme Flach e Schlesener (2017, p. 177) mostram:

[...o governo, na qualidade de agente de defesa dos interesses dominantes, exerceu seu papel de coerção e domínio impetrando ações de Reintegração de Posse para todas as escolas ocupadas. Os pedidos foram individualizados ou coletivos, conforme o número de escolas ocupadas por município....]

Segundo Flach e Schlesener (2017, p. 179), a justificativa dada pela 1ª Vara de Fazenda Pública de Ponta Grossa, para exortar a repressão policial do movimento de ocupação das escolas, era de que os alunos estavam sendo prejudicados no seu direito à escola, pois a ocupação na verdade era algazarra, tumulto e confusão perpetrados por um grupo. No entanto, o movimento de ocupação foi significativo, pois possibilitou enxergar as relações de forças existentes na dinâmica social, evidenciando a divisão da sociedade em classes.

O movimento estudantil, materializado nas ocupações, pode ter sido temporariamente enterrado. Contudo, mais do que nunca, o provérbio mexicano torna-se profético nesse momento histórico de ofensiva conservadora: "Tentaram nos enterrar, mas não sabiam que éramos sementes". O desenvolvimento político, social e intelectual alcançado pelos estudantes participantes das ocupações é incomensurável, e a história mostrará, ao país e ao mundo, as consequências de ações governamentais arbitrárias, contra as quais os jovens se insurgiram. (FLACH e SCHLESENER, 2017, p. 184)

Assim como a reforma que se deu na década de 1990 e previa a implantação do PROEM, a atual Reforma do Ensino Médio também foi motivo de debates no Colégio Barão. Os debates foram constantes na sala dos professores, e também nas salas de aulas, onde os alunos questionavam a respeito do que previa a proposta.

Diferente do momento vivido na implantação do PROEM, durante a implementação da lei da reforma do ensino médio, a categoria estava em um processo de desgaste devido às perdas que estavam prestes a ter e às más condições de trabalho. A carga horária das aulas havia aumentado com a redução da hora-atividade, salários encontravam-se defasados, alguns professores trabalhavam em mais de cinco escolas para fecharem a carga horária e direitos que levaram anos para serem conquistados estavam sendo retirados.

Segundo Orso (2020, p. 48), o governo utilizou do movimento de ocupação das escolas em benefício próprio, destacando que:

Se não bastasse o massacre promovido pelo governo Beto Richa em 29 de abril de 2015, contra os professores em Curitiba, que resultou no ferimento de mais de duas centenas de docentes, em 2016, para desmobilizar professores e alunos, desencadeou uma ardilosa jogada, colocando alunos e professores uns contra os outros, retirando o governo do foco de ambos. Na prática, isentou-se de responsabilidade com as des/ocupações das escolas, determinou o desconto dos dias parados, criminalizou professores, cortou duas horas- atividades, reduziu número de docentes em cerca de 8 mil, impondo o arrocho salarial e a intensificação do trabalho aos que permaneceram. O absurdo chegou a tal ponto que o governo penalizou até mesmo os professores que havia liberado para se qualificarem no mestrado, doutorado e no PDE (Programa de Desenvolvimento Educacional) do próprio governo do estado. Os que haviam obtido licença para realizar os cursos e os que tiveram licença maternidade foram proibidos de assumir aulas extraordinárias.

Notícia publicada no G1 PR e RPC Curitiba no dia 05/10/2020 declarou que os deputados estaduais aprovaram o Projeto de Lei 565/2020 prevendo mudanças nas regras do processo de escolha de diretores e diretores auxiliares das escolas públicas do Paraná. O projeto visa alterações na Lei Estadual 18.590/2015. O projeto prevê o afastamento do diretor pela Secretaria de Estado da Educação (SEED PR) ou do Conselho Escolar. Caso o cargo de diretor fique vago, o governo indicará se concorda com o nome do diretor auxiliar para ocupar o cargo, além de que nas escolas de educação integral os diretores e diretores auxiliares deverão ser designados pelo governo estadual.

No ano de 2021 o Governo do Estado publicou o decreto nº 7.687/2021, que estabelece um Estatuto Padrão para as Associações de Pais, Mestres e Funcionários (APMFs). O documento enfatiza uma proposta que visa cercear o direito de organização da comunidade escolar. Em seu artigo 25, estabelece que as diretorias das Associações devem obrigatoriamente ser geridas pelos diretores e diretor auxiliar,

ocupando respectivamente cargo de Presidente e Vice-Presidente. (Decreto nº 7.687/2021)

Seguindo essas mudanças legais e institucionais o Estado reformulou todo o processo de acompanhamento do trabalho do professor e de todos na escola com a implantação do Livro de Registro de Classe On Line (LRCO). Inicialmente o LRCO era apenas instrumento que tornaria o trabalho na escola menos burocrático, porém não é isso que aconteceu. A partir desse instrumento, outras plataformas foram inseridas visando um processo de fiscalização do trabalho do professor, como o Paver BI, plataforma de extensão do google que monitora a frequência dos alunos e professores. Foram inseridos representantes dos Núcleos Regionais de Educação nas escolas, os chamados “tutores”, objetivando fazer visitas às escolas para acompanhar o trabalho desenvolvido. Porém, a função não existe em nenhum documento regulamentado pelo Estado. O processo de fiscalização e cobranças por parte do estado pela “qualidade” na educação e melhora dos índices sobrecarrega os professores, pedagogos e diretores, em nome eficiência na educação, como se a educação dependesse apenas do professor. Segundo Orso (2020, p. 55):

Nós educadores, em geral, somos muito responsáveis em relação a aquilo que fazemos, nos esmeramos muito, e acabamos transformando a questão educacional quase que num problema exclusivamente pessoal, ao menos do ponto de vista do trabalho, dos resultados, da aprendizagem. Não por acaso, muitas vezes, adoecemos, precisamos de médico, hospital, psicólogo, psiquiatra e até nos afastar da escola, pois, adoecemos em função do peso da responsabilidade que assumimos e carregamos. Marx segue praticamente as mesmas pegadas de Brecht. Considerando a categoria da totalidade, nos alerta que “o indivíduo não se explica por si mesmo”, que é multideterminado, isto é, que não é o único responsável por si mesmo. Assim, pode-se dizer que a escola também não se explica por si mesma. É fenômeno multideterminado. Suas razões não se encontram nela mesma, encontram-se na totalidade social.

Em se tratando do processo de responsabilização exclusiva dos professores pela educação, Orso (2020, p. 55) salienta que:

Não podemos fazer da escola uma responsabilidade exclusivamente dos educadores, dos que nela trabalham. Afinal, o que, como, a quem e em que condições se ensina e se educa, em geral, não são determinados e definidas no interior da escola, pelos professores. Portanto, transformar a escola e os docentes nos únicos responsáveis pela educação, pela sua qualidade, pela aprendizagem ou não dos alunos, é uma forma de deslocá-la do conjunto das relações, é uma maneira de autonomizá-la, de escamotear a realidade e transformar uma responsabilidade que é coletiva e social, num problema ou numa responsabilidade individual, dos professores. Isso, porém, se presta mais para o controle da escola e dos próprios professores, do que para resolver os problemas.

Também presenciamos uma política de enfraquecimento dos sindicatos. Governos sucessivamente foram diminuindo cada vez mais o diálogo com as entidades sindicais, ficando praticamente inexistente qualquer negociação. Percebe-se um processo que podemos chamar de retrocesso no que se refere aos direitos a uma educação pública democrática.

Em entrevista à rádio Jovem Pan, o próprio governador ratinho, vangloriava-se dizendo: “Ganhamos todas as guerras contra a APP. Todas. Nos dois anos que estou no governo, eles não ganharam nenhuma”. (PORTALPARANÁ, 2021). Isso significa que seu projeto não é em defesa da educação e dos profissionais da educação do Paraná, mas sim derrotar as entidades sindicais e, em especial, a APP-Sindicato. E, fazendo a defesa da militarização das escolas, ou então, das mais de 200 “escolas cívico-militares” a serem implantadas no Paraná, o que já se constitui num completo absurdo, foi além, disse que se trata de um projeto “democrático”, pois os pais foram consultados e apoiaram a proposta. Contudo, o absurdo é que, numa completa inversão de prioridades, o governo “consultou” os pais e deixou de fora, não consultou, nem ouviu aqueles diretamente envolvidos e responsáveis pela educação e pela escola, os professores? (ORSO, 2020, p. 48).

Orso (2020, p. 58), em análise de retrospectiva histórica, afirma que a escola em algum momento se descuidou e acabou reduzindo o seu trabalho apenas ao ensino, ao interior da sala de aula, aos interesses corporativos, não se atentando às questões mais amplas. A escola passou a se preocupar apenas com questões imediatas, com o cotidiano. Passou-se a acreditar que, apesar dos problemas que se apresentavam, o processo de universalização do acesso e permanência dos alunos não teria retrocessos. Tornamo-nos esperançosos em imaginar que aos poucos tudo melhoraria. Nesse contexto, aos poucos fomos abrindo espaço para deixarmos de lado as formações, organizações e lutas.

Diante disso, aproveitando-se da fragilidade dos trabalhadores, a classe dominante se rearticulou, organizou-se e partiu com todas as forças para o ataque. Primeiramente, deu um golpe, derrubou a Presidente Dilma Rousseff, destruiu as organizações sindicais e abriu as portas para uma infinidade de outros golpes e ataques. O resultado foi um intenso, rápido e ininterrupto processo de destruição. A velocidade meteórica com que essa avalanche ou esse raio desabou sobre nossas cabeças, nos deixou atordoados, em pânico, quase sem capacidade de reação.

Ao compararmos essa Reforma com a ocorrida na década de 1990, é possível perceber que a anterior se referia apenas à educação básica, e a atual reforma com

a PEC dos gastos, que reduzia os gastos para educação no âmbito geral também atingindo as universidades, conforme nos apresenta Orso (2020, p. 35).

Segundo o próprio governo, ou seja, não é nenhum crítico que está falando, quando comparado com 2016, em 2017, as universidades sofreram corte de até 45% dos recursos previstos para investimentos e 18% para custeio. Destaque-se que as universidades já passavam por uma grave crise financeira, sendo forçadas a cancelar programas e contratos, deixar de pagar contas. Então, e considerarmos que, em 2016, as IES (Instituições de Ensino Superior) deveriam distribuir 50% das vagas para alunos pobres, pretos e pardos, com os cortes a serem feitos ao longo dos próximos anos, quem vai pagar a conta arcar com as consequências e ficar de fora das universidades serão exatamente os filhos mais pobres e mais marginalizados da classe trabalhadora. Noutras palavra, a burguesia continuará garantindo mão de obra barata e serviços para seus lares...

No que se refere aos impactos que a PEC trouxe para o acesso dos estudantes à universidade, Orso (2020, p. 36) destaca:

Para se ter uma noção do impacto e do retrocesso que a PEC representa, basta ver alguns dados. Por exemplo, entre 2003 e 2014, o número de matrículas no Ensino Superior aumentou em cerca de 100%. Passou de 600 mil alunos, para mais de 1,2 milhões, mesmo assim, ainda muito longe do necessário. Apesar disso, representou um crescimento extraordinário quando comparado aos governos anteriores. Nesse período, foram criadas 214 escolas técnicas e 18 universidades, muitas delas no interior do país, fora dos grandes centros, sempre negados e “esquecidos” pelos governantes. Considere que, se o congelamento já estivesse em vigor desde 2003, nada disso teria sido possível. Isso revela que a “PEC do fim do mundo” se constitui num dos principais golpes desfechados contra a educação e a escola pública, desencadeado pelo governo de Michel Temer.

Diante dos elementos que foram elencados como fundamentais ao movimento de resistência ao fechamento do magistério, podemos analisar que, diferente do que ocorreu na implantação do PROEM, que também estabelecia uma precarização para a educação a partir das políticas implementadas, contudo digamos que menos articulada, a reforma atual articulou por todos os lados a precarização da educação, utilizando recursos legais previstos na alteração da legislação e recursos midiáticos que postulam ser a classe dos trabalhadores em educação e servidores públicos os responsáveis pela crise que assola o país.

Nesse sentido Orso (2020, p. 40) nos aponta que:

[...em sintonia com mesma lógica e no velho estilo tecnicista dos anos de 1970, inclusive piorado, pois, nem as reformas educacionais feitas durante a ditadura (1964-1985), foram realizadas por meio de decretos ou medidas provisórias, chamaram alguns “técnicos”, “sábios” e “expertos”, com “notório saber”, para “salvar a educação”, obrigando os professores e escolas simplesmente a executar as determinações superiores, sem hesitar e

reclamar, e, inclusive, acatar sem resiliência os cortes de recursos, a retirada de direitos, o achatamento salarial, o aumento da alíquota de contribuição e do tempo para possível aposentadoria, a perseguição realizada por muitos pais, quando não da polícia e de políticos...]

Orso (2020, p. 56-57) considera que a realidade é complexa, no que se refere às relações, conexões, articulações e contradições. A complexidade é o que nos permite debater, pois precisamos desenredá-la. Quanto mais conhecermos a realidade, melhor conseguiremos superar os problemas que nos apresenta. Entretanto, temos várias limitações:

[...nosso conhecimento é pobre, a escola continua sendo atacada o tempo todo, cortam os recursos para a educação, precarizam as condições de trabalho, enchem a escola com atividades que não lhes são próprias e de sua responsabilidade, sabotam as possibilidades de ensinar e aprender, só permitem um conhecimento à conta gotas, em doses homeopáticas...]

[...Some-se a isso o fato de que, quem mais define, determina e controla a escola, não são os que nela trabalham. É controlada, cerceada e ou sabotada, numa palavra, é determinada à distância, em geral, por quem pouco conhece de educação. Além do mais, os professores têm dificuldades até mesmo de se unirem enquanto categoria, de se reconhecerem como trabalhadores, de se reconhecerem enquanto classe, encontram-se desorganizados, desunidos e desmobilizados. Logo, se os inimigos da educação e da escola pública estão fortes é porque estamos fracos...]

Para Orso (2020, p. 57), para que possamos avançar é preciso voltar atrás. O caminho para a superação desse momento caótico que estamos vivenciando na educação passa por estudo, pesquisa em prol da compreensão e do diagnóstico da sociedade, do mundo e da educação:

[...o enfrentamento adequado também pressupõe uma mudança de atitude, a superação do individualismo e da competição, exige união. Do contrário, há que se esperar por milagres. Mas, como somos céticos, não dá para esperar pela superação dos problemas, se continuarmos a agir da mesma forma...]

Podemos afirmar que mesmo diante de todos os ataques, pressões e agressões sofridas pelos educadores, e mesmo enfraquecidos aos desgastes que sofremos nos últimos anos, não desistimos de resistir, e essa resistência é perceptível a cada aula que ministramos, no intuito de levar nossos estudantes a superar o senso comum, buscar o conhecimento e a emancipação. Porém, essa luta não é e nunca será individual, ela é coletiva é de todos nós.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs apresentar as políticas educacionais da década de 1990, que traziam em suas bases a política neoliberal que se instalava de forma significativa desde muito antes, primeiramente na Europa, nos Estados Unidos e depois na América Latina. Políticas essas que previam a reforma do sistema educacional, financiado pelo BID. Dentre estas reformas, a proposta do Programa de Expansão do Ensino Médio (PROEM) previa o fechamento dos cursos técnicos em nível médio, e a proposta de abertura desses cursos na modalidade pós-médio.

Diante da proposta de fechamento dos cursos, no Estado do Paraná, começa um movimento de resistência, movimento esse que é o cerne dessa pesquisa. Dos 1080 cursos técnicos ofertados no Paraná, quatorze escolas resistiram ao fechamento, dentre elas o Colégio Estadual Barão do Rio Branco de Foz do Iguaçu, o qual foi objeto de estudo dessa pesquisa.

A questão inicial para a pesquisa contextualiza-se em período histórico de acirramento de políticas neoliberais, e veio de uma inquietação particular de quem fazia parte há mais de dez anos do Colégio Barão: como se deu esse movimento de resistência?

A partir das entrevistas realizadas com docentes que vivenciaram o movimento de resistência ao fechamento do curso de magistério do Colégio Barão, alguns elementos foram evidenciados. Elementos esses que pudessem responder à pergunta inicial da pesquisa.

Os elementos elencados como fundantes para o movimento de resistência ao fechamento do curso e que aparecem nas entrevistas são: a relação entre a universidade e o colégio, a relação entre o colégio e o sindicato, a participação da comunidade escolar, a gestão democrática, a construção coletiva do PPP e as atuações do conselho escolar e da APM.

No decorrer do estudo, busquei, a partir dos elementos apresentados na entrevista, o aporte teórico que fundamentasse os relatos e que pudesse contribuir para uma compreensão de todo o processo que se deu durante o movimento de resistência.

No que se refere à relação entre a universidade e o colégio, podemos concluir sobre a importância que tem a universidade quando desenvolve um trabalho consciente e articulado com a educação básica.

Sabemos que na educação básica, diante da própria dinâmica de trabalho, na qual o professor tem uma carga horária bastante extensa de trabalho com o aluno, se tem pouco espaço ou quase nenhum momento para a pesquisa. Sendo assim, o aporte teórico proporcionado pela universidade na formação continuada aos professores e demais agentes da escola básica se faz fundamental para que avancemos também em desenvolvermos a pesquisa na educação básica e priorizarmos o conhecimento científico primordial ao trabalho pedagógico da escola, sem o qual pouco avançaremos em uma educação de qualidade e emancipatória para os filhos da classe trabalhadora.

O colégio Barão, conforme relatos, sempre teve um grupo de professores envolvidos com questões políticas, um grupo crítico, que sempre fazia uma análise das propostas encaminhadas, que tinha como hábito discuti-las, e não simplesmente acatar. O fato de ter representantes do sindicato no colégio possibilitou uma ampliação do debate, considerando que o sindicato também sempre desenvolveu trabalho de formação política.

Apesar de o colégio Barão estar numa região central e atender a comunidade de diversos bairros da cidade, naquele período em que resistiram ao fechamento do magistério, o colégio tinha uma participação significativa da comunidade escolar, mesmo diante da dificuldade dos familiares devido à distância e as condições financeiras. A comunidade que fazia parte do colégio, mesmo não vivendo no entorno, participava das reuniões e assembleias. Essa participação foi fundamental para que o movimento tivesse o apoio da comunidade, não só daquela que tinham os filhos matriculados no Barão, mas de todos que já haviam passado pelo colégio ou que de alguma forma compreendiam a importância que o colégio tinha para a formação de professores. Sendo assim, o movimento era um movimento da sociedade, das famílias que tinham os filhos na escola e dos Centros Municipais de Educação Infantil.

Um outro fator que foi muito salientado na entrevista foi o processo de gestão democrática conduzido pela direção do colégio. A forma como o gestor conduz o trabalho pode possibilitar ou não a participação da comunidade escolar. Acredito ser esse um ponto essencial para que o colégio tivesse condições de avançar no movimento. Isso ficou bastante explícito em toda a entrevista. Chamar a comunidade escolar para discutir e buscar soluções possibilitou o engajamento no movimento. O colégio estava de fato desempenhando o que se espera de uma gestão verdadeiramente democrática.



Nessa compreensão de uma gestão democrática, a construção do Projeto Político- Pedagógico não foi diferente. O colégio buscou, mesmo diante das limitações impostas pelo Estado, a construção de um projeto coletivo, que trouxesse pelo menos parte do que era o colégio Barão. Nem tudo foi possível de estar na escrita do projeto, porém esteve presente nas discussões e cada um que participou tinha consciência da essência do trabalho que o colégio desenvolvia na sua prática pedagógica, que poderia não estar escrito, mas que era vivenciado por cada um.

Assim, como prevê uma gestão democrática, o colégio tinha um Grêmio Estudantil atuante, juntamente com a APM e Conselho Escolar, que para além de simplesmente assinar as atas, participava ativamente das decisões e tinha um engajamento ímpar ao movimento de resistência. Ao mesmo tempo que havia uma compreensão de pertencimento àquele espaço, também havia uma compreensão da responsabilidade de cada um quanto ao direito à manutenção do curso de magistério.

O resultado das entrevistas foi o resgate histórico de fundamental importância para ex-professores, alunos e funcionários, e para os atuais e futuros alunos, professores e funcionários. É a nossa história, é a história de todos que passaram, que estão, ou que um dia passarão pelo Colégio Barão.

Ressalto, como já colocado na introdução, que vivemos novamente no momento da escrita dessa pesquisa, um momento de reforma do ensino médio, e, conseqüentemente, do Curso de Formação de Docentes (nomenclatura atual, para o Curso de Magistério referido em toda a pesquisa).

Essa reforma vem de uma política neoliberal, muito mais sutil do que a implantada na década de 1990, pois ela não vem com o ordenamento de fechamento do curso, embora seja explícito o sucateamento da educação pública, mais especificamente falando do Curso de Formação de Docentes, que teve para o ano de 2022 uma grade curricular que retirou várias disciplinas que eram essenciais para a formação do professor, reduzindo em mais de mil horas a carga horária do curso. Quando digo que essa reforma se apresenta de forma mais sutil, é que por muitos ela nem é percebida, pela maioria das pessoas, inclusive da comunidade escolar. Mas isso pretendo aprofundar em um outro momento.

O movimento de resistência ao fechamento de magistério é uma história que precisa ser resgatada, pois diante do momento obscuro que estamos vivendo na educação, pode nos ajudar a encontrar nela conhecimento, subsídio e força para enfrentar o que está por vir. Que possamos, a partir dela, repensar nosso fazer

pedagógico e político no espaço da escola. Que ela nos fortaleça nesse momento de tantas incertezas diante dessa política neoliberal que sucateia dia após dia a nossa educação pública.

Atualmente o Curso de Formação de Docentes do Colégio Barão é o maior em número de turmas e estudantes. No ano de 2022, dos 1091 alunos matriculados, 384 são do Curso de Formação de Docentes, divididos em 11 turmas, sendo três primeiros anos, dois segundos anos, dois terceiros anos e quatro quartos anos.

É possível perceber que nos últimos anos tem diminuído a procura dos estudantes pelo curso. Alguns fatores que podem ser analisados diante dessa situação giram em torno da desvalorização do magistério diante da falta de políticas de planos de carreiras e das próprias condições precárias de trabalho que os profissionais da educação têm no Brasil. Outra questão que é importante destacar é a necessidade financeira dos alunos, fazendo com que muitos tenham que optar pelo trabalho em detrimento aos estudos, considerando que não existe nenhuma política de assistência aos alunos.

Quando assumi o concurso para docência no Curso de Formação de Docentes, trabalhei em um colégio próximo à região que fechou o curso do magistério na implantação do PROEM. Depois de dois anos vim para o Colégio Barão. O que pude perceber dessas duas experiências é que o Curso de Formação de Docentes do colégio Barão tinha uma estrutura e organização muito mais consolidada, comparando com o colégio anterior. Fazendo uma simples análise disso, acredito que a ruptura do curso trouxe consequências que ainda são perceptíveis, pois esses colégios, depois do fechamento, tiveram que começar novamente uma construção do curso, o que é algo que não se consegue do dia pra noite. Um outro fator que me chamou a atenção foi ao fato de que eu era a única que tinha o padrão na área de concurso, sendo assim, haviam todos os anos uma rotatividade muito grande dos professores que atendiam ao curso. Sabemos que a rotatividade de profissionais também traz uma certa dificuldade no que se refere à continuidade de trabalho.

Essa pesquisa abordou uma pequena parte desse movimento de resistência ao fechamento do magistério. Partiu da perspectiva das três professoras que participaram ativamente do processo, de modo que existem várias outras perspectivas que não foram contempladas nessa pesquisa, e que ainda podem ser analisadas.

O que esse movimento de resistência nos deixa? Primeiramente a compreensão de que através da educação é possível transformar, mas uma educação

pautada no conhecimento e na ação a partir desse conhecimento. Outro fator importante a ser destacado é o ato político, que só é possível a partir da compreensão do ser humanos como ser que cria, recria e decide, e isso possibilita a construção de nossa história. Sendo assim, a história nos mostra que é possível transformar, que ao definirmos a educação desejada, é possível lutar pela educação pública de qualidade para os filhos da classe trabalhadora.

Para Paulo Freire (2011, p.09) na educação não se separa o ato político do ato pedagógico, tampouco o ato pedagógico do ato político. No movimento de resistência, feito pelo Colégio Barão, essa afirmação de Freire se faz presente. Todo o movimento de resistência estava pautado nessa relação inerente entre o pedagógico e o político.

Conforme nos aponta Ciavatta (2016, pg. 211) “compreender a história como processo não é apenas uma questão acadêmica ou científica, mas também é política, como é a própria questão do conhecimento e da ciência”.

Sabemos hoje que muitos dos profissionais que faziam parte do colégio na época do movimento de resistência se aposentaram, outros estão em outros espaços de trabalho, porém a história ficou, ficaram também as referências, que hoje nos inspiram a continuar lutando pela manutenção do curso. Todos os anos, diante da política de sucateamento da escola pública, temos que produzir documentos, justificativas para que a SEED autorize a abertura de turmas diante da demanda de procura pelo curso. Sendo assim, a luta pela manutenção é constante, pois acreditamos na educação pública, acreditamos no direito dos estudantes, filhos da classe trabalhadora ao ensino de qualidade, e é por isso que lutamos.

Estamos vivenciando um desmonte sem precedentes na escola pública. Podemos destacar que alguns elementos são marcantes nesse processo, desde dos cortes de recursos, a redução dos profissionais, o processo de terceirização, ausência de concursos, perseguição aos docentes, aumento do controle e fiscalização do trabalho do professor, aprovação da BNCC com o esvaziamento do conteúdo, o negacionismo tão presente na nossa sociedade, e o controle da escola pelos pais e alunos seduzidos pelos discursos que estão sendo difundidos; principalmente na mídia e preconizados pelos representantes políticos; de que a escola seria o inimigo da população. Como resistir a tudo isso?

Ao final da tessitura dessa dissertação senti necessidade de fazer, mesmo que breve, uma análise da atual Reforma do Ensino Médio, implantada a partir da Lei 13.415/2017, pois nos fica latente os processos no qual ela se deu, vindo de um golpe

institucional, e diante de políticas que visam legitimar uma política neoliberal, tão presente no nosso atual governo. Essa reforma também se dá em uma perspectiva que busca o esvaziamento dos conhecimentos nos currículos escolares, a desvalorização dos profissionais da educação e um processo de total controle do trabalho do professor, tirando-lhe a autonomia de trabalho.

Destaco, como proposta para estudos posteriores, analisar as relações entre a proposta de implantação do PROEM e a atual reforma do Ensino Médio. Ambas se constituem em Reformas Educacionais, que acontecem em momentos diferentes, mas que aparentemente trazem como base a mesma perspectiva: a formação para a mercantilização e a implantação da hegemonia neoliberal.

## REFERENCIAS

- ANDRÉ, T. C. REFORMA DO ENSINO MÉDIO: DESOBRIGAÇÃO DO ESTADO?. **Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 130–145, 2018. DOI: 10.34024/olhares.2018. v 6.724. Disponível em: <<https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/724>>. Acesso em: 12 jul. 2022.
- ALMEIDA, Janaina Aparecida de Mattos. **Os Conselhos Escolares e o processo de democratização: história, avanços e limitações**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná. 2006
- AZEVEDO, Jose Clovis de, REIS, Jonas Tarcísio. (Orgs). GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. **Reestruturação do Ensino Médio: pressupostos teóricos e desafios da prática** — 1. ed. — São Paulo: Fundação Santillana, 2013.
- BARTNIK, Helena Leomir de Souza. *Gestão educacional*. Curitiba: IBPEX, 2011
- BASTOS, João Batista. ALENCAR, Chico; SPÓSITO, Marília Pontes; PARO, Vitor Henrique; GRÁCIO, Juçara da Costa; AGUIAR, Regina Célia Ferreira; GENRO, Tarso; FORTUNA, Maria Lucia de Abrantes; NASCIMENTO, Antônio Eugênio do. **Gestão Democrática**. 4ª edição- Rio de Janeiro: Editora DP&A: SEPE, 2005.
- BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1o de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, fev. 2017. Disponível em: . Acesso em: 23 jul. 2017.
- BRASIL. **MP 746**, de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de

1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, set. 2016. Disponível em: . Acesso em: 23 jul. 2017.

BOGO, Ademar. **Identidade e Luta de Classes**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CIAVATTA, M.. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

CIAVATTA, M. **A Reforma do Ensino Médio: uma leitura crítica da Lei Veiganº 13.415/2017** – Adaptação ou resistência. Holos, ano 34, vol. 04, p. 207-222 2018. Disponível em: <10.15628/holos.2018.7152>. Acesso em: 08/08/2022.

DALL' ÍGNA, M. B dos S. **Gestão compartilhada (APMs) no Paraná: a história da descentralização da educação do governo Jaime Lerner (1995-2002)**. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2007.

DOURADO, L.F. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2006c.

FLACH, S. F.; SCHLESENER, A. H. Análise de conjuntura sobre a ocupação de escolas no paraná a partir do pensamento de Antonio Gramsci. **ETD - Educação Temática Digital**, [S. l.], v. 19, n. 1, p. 165–186, 2017. DOI: 10.20396/etd.v19i1.8647613. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647613>>. Acesso em: 12 jul. 2022.

FERNANDES, Florestan. **Que tipo de República?** São Paulo: Brasiliense, 1986.

FERREIRA (org.). Naura Syria Carapeto. São Paulo: Cortez, 2008, 6 ed.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social e capitalista**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (orgs). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO . **A nova e a velha faces da crise do capital e o labirinto dos referenciais teóricos**. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2016.

CIAVATTA, Maria. **O conhecimento histórico e o problema teórico-metodológico das mediações**. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria (Orgs.). **Teoria e educação no labirinto do capital**. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2016.

FRIGOTTO . **Educação e crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO . **Concepções e mudanças no mundo do trabalho e o ensino médio**. In: FRIGOTTO; Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino médio integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2010.

FROMM, Erich. **O medo à liberdade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

GADOTTI, Moacir e José Eustáquio Romão, orgs., 1997. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São paulo: Cortez.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

GOMIDEA. Angela Galizzi Vieira; MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. CURSO NORMAL: a formação de professores em nível médio, no Paraná (1996-2006). **Revista Diálogo Educacional**, vol. 9, núm. 27, maio-agosto, 2009, pp. 297-314 Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.

HORA, Dinair Leal. **Gestão democrática na escola**. Edição nº 10, 1994, Ed. Papirus.

JESSOP, Bob. O Estado, O Poder, o Socialismo de Poulantzas como um clássico moderno. **Revista de Sociologia e Política** V. 17, Nº 33: 131-144 JUN. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rsocp/v17n33/v17n33a10.pdf>.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Pedagogia da Fábrica**. 6ª edição. São Paulo: Cortez, 2002.

LAKATOS, Eva Maria. MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

LIMA, Antonio Bosco de. VIRIATO, Edaguimar Orquizas, ZANARDINI, Isaura Monica Souza, CZERNISZ, Eliane Cleide da Silva, HIDALGO, Angela Maria, SILVA, Ileizi Luciana, Piorelli. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.) et al. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2001.

LIMA, Antonio Bosco de. **Políticas educacionais e o processo de “democratização” da gestão educacional**. (p.17-38) In: LIMA, Antonio Bosco (Org.). Estado, políticas educacionais e gestão compartilhada. São Paulo: Xamã, 2004.

MALANCHEN, Julia, MATOS, Neide da Silveira Duarte de, Orso, Paulino José. (orgs) **A pedagogia histórico-crítica, as políticas educacionais e a Base Nacional Comum Curricular**. IN: MALANCHEN, Julia, ZANK, Debora Cristine Trindade. **A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio e o retorno da pedagogia das competências: uma análise baseada na pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2020. – Coleção educação contemporânea.

MARCHI, Ivo. **A APP-SINDICATO E SUA ATUAÇÃO DE 1994 – 2008**. Caderno Temático – PDE- 2008.

MARX, Karl, 1818-1883 A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes

profetas (1845-1846) / Karl Marx, Friedrich Engels; supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007.

MENDONÇA, Iolanda, Maria de Fátima, GOMES. **Investigação Qualitativa em Educação/ Investigación Cualitativa en Educación/Volume 1**, 2016.

MINAYO, M. C. S. (org.) Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Petrópolis – Rio de Janeiro, Vozes, **1994**.

MONTAÑO, Carlos, DURIGUETO, Maria Lúcia. **Estado, Classe e Movimento Social**. Biblioteca Básica do Serviço Social, v. 5. São Paulo, Cortez: 2011.

MORAES, Denise Rosana Silva. **O Caminho percorrido para a construção do Projeto Político Pedagógico do Colégio Estadual Barão do Rio Branco, em Foz do Iguaçu no Paraná: uma experiência a ser compartilhada**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Estadual de Maringá, 2006.

NAGEL, Lizia Helena. O Estado Brasileiro e as Políticas Educacionais a Partir dos Anos 80. In. GUIMARÃES, Francis Mary Nogueira (org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil**. Cascavel, UNIOESTE, 2001.

NOGUEIRA, F. M. G., FIGUEIREDO, I. M. Z. e DEITOS, R. A. A implementação de políticas para o ensino fundamental, médio e profissional no Paraná nos anos 90: o PQE/PROEM e as orientações do BIRD/BID. In: NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães (Org.) et al. **Estado e políticas sociais no Brasil**. Cascavel, PR: Edunioeste, 2001

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. **Orientações curriculares para o curso de formação de docentes da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental**, em nível médio, na modalidade normal / Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação Profissional. – Curitiba: SEED – Pr., 2014.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica**. Curitiba, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta para o estágio supervisionado**. Curitiba, 1989.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Pedagógica Curricular** do Curso de Formação de Docente da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal/Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. Curitiba: SEED/PR, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **Fundamentos teóricos metodológicos das disciplinas da proposta pedagógica curricular** do Curso de Formação de Docente, em nível médio, na modalidade Normal/Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Departamento de Educação Profissional. Curitiba: SEED/PR, 2008.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação. **O ensino médio integrado à educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede Pública Estadual do Paraná.** Curitiba: SEED – Pr, 2008.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública.** Editora Ática. São Paulo, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Participação da comunidade na gestão democrática da escola pública.** Série Ideias, São Paulo, n.12, 1992.

PIOLLI, E.; SALA, M. **Reforma do Ensino Médio e a formação técnica e profissional.** *Revista USP*, [S. l.], n. 127, p. 69-86, 2020. DOI: 10.11606/issn.2316-9036.i127p69-86. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/180047>. Acesso em: 12 jul. 2022.

RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1987.

ROCHA, D. L. **Ocupação das escolas em 2015 e 2016: uma breve análise da forma e do conteúdo da ação dos estudantes.** *Sociologias Plurais*, Paraná, 31 jan. 2020.

SACRISTÁN, J.G. **Poderes instáveis em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

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

SANDRI, Simone. **O Programa De Expansão, Melhoria E Inovação No Ensino Médio Do Paraná – PROEM e os Seus Efeitos Sobre O Curso De Magistério: Movimentos de adesão e de Resistência.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação. Universidade Federal do Paraná, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações-** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, D. **Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular.** *Revista Movimento de Educação*, ano 3, n. 4, 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico.** 23 ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SOARES, Laura Tavares. **O Desastre Social - Os porquês da desordem Mundial.** Editora Record, Rio de Janeiro, 2003.

OLIVEIRA, Ramon. **A Reforma do Ensino Médio como expressão da nova hegemonia neoliberal.** *Educação Unisinos*. Porto Alegre p. 03-09. Set. de 2020.

ORSO, Paulino José. **Um espectro ronda a educação e a escola pública.** Uberlândia-MG: Editora Navegando, 2020a.

TAVARES, Maria da Conceição. **O grande salto para o caos: a economia política e a política econômica do regime autoritário.** Rio de Janeiro: Zahar, 1985.



TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987

VEIGA, Ilma Passos. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção possível.** Campinas. SP: Papirus, 15ª ed. 2002.

VEIGA, I.P. **Projeto Político Pedagógico da escola: uma construção possível.** Campinas: Papirus, 1997.

VIRIATO, E. O.; LIMA, Antonio Bosco de; ZANARDINI, I. M. S.; HIDALGO, A. M.; SILVA, I. L. F.; CZERNISZ, E. C. S. A Gestão Democrática Educacional na Redefinição do Papel do Estado. In: Edaguimar Orquizas Viriato; Antonio Bosco de Lima; Isaura Monica de Souza Zanardini; Angela Maria Hidalgo; Ileizi Luciana Fiorelli Silva; Eliane Cleide da Silva Czernisz; Francis Mary Guimarães Nogueira; Roberto Antonio Deitos; Luiz Fernando Reis; Solange. (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2001, v. p. 175-194.

VIRIATO, Edaguimar Orquizas. **Estado, política educacional e o terceiro setor.** Anais do Congresso Internacional de Educação e desenvolvimento humano. Maringá, PR: UEM, 2004.

VIEIRA, Evaldo. **Estado e Política Social na Década de 90.** In: Edaguimar Orquizas Viriato; Antonio Bosco de Lima; Isaura Monica de Souza Zanardini; Angela Maria Hidalgo; Ileizi Luciana Fiorelli Silva; Eliane Cleide da Silva Czernisz; Francis Mary Guimarães Nogueira; Roberto Antonio Deitos; Luiz Fernando Reis; Solange. (Org.). **Estado e Políticas Sociais no Brasil.** Cascavel: EDUNIOESTE, 2001, v.p. 17-26.

## ANEXO

Entrevista com a professora Maria Bernadete Sidor;

A professora Maria Bernadete Sidor respondeu as quatro questões, sendo que duas delas foram direcionadas a todas as entrevistadas.

### **Conte um pouco da sua história no Colégio Barão:**

Eu entrei no Barão substituindo uma professora das aulas de filosofia da educação no colégio, no curso do Magistério. Eu vou me dirigir sempre como Magistério, porque na época era assim que a gente intitulava, e, para mim, faz uma diferença muito grande estar mencionando a questão do Magistério. E logo em seguida eu fui convidada pelo núcleo de educação para substituir a diretora que estava no momento para assumir a direção do colégio. Eu lembro que eu não fazia parte diretamente desse colegiado, mas fui extremamente bem recebida. Nós estávamos no grupo muito bom porque o Barão sempre teve uma história muito interessante do grupo de profissionais que aí trabalhavam, e dentro dessa situação o que me chamava muita atenção é que o Barão era a única escola de formação de professores, já que a cidade não tinha nem o curso de pedagogia e os professores tinham que se deslocar para outra cidade para ter essa qualificação. Então o Barão era fundamental, era o determinante da cidade, era o que direcionava, era o que ditava. Todas as outras escolas esperavam o Barão tomar medidas, tomar posturas, para eles terem como referência o que fazer também. E o nosso

grupo de estudantes era de forma extraordinária com uma maturidade muito grande, com uma vontade muito grande de estudar. O Barão era a alma e o coração de todos os movimentos, até porque o sindicato APP- Sindicato estava lá dentro. Nós tínhamos um grêmio estudantil muito pertencente, muito ativo, muito participante, nós tínhamos a APMF (Associação de Pais Mestres e Funcionários) muito determinada, uma comunidade escolar extremamente participativa e eu lembro, o que direcionava e nos constituía era justamente a responsabilidade do processo pedagógico. Tanto é que estávamos no momento da construção do projeto político-pedagógico, e eu considero como um momento marcante do Colégio Barão do Rio Branco, o momento marcante da formação dos professores, o momento marcante de uma constituição de uma comunidade escolar, a construção do projeto político-pedagógico. Os grupos de estudos que nós tínhamos era uma forma, assim, é muito entusiasta, nós não tínhamos nada de recursos econômicos, mas nós tínhamos um grupo profissional, um grupo humano que direcionava tudo, nós tínhamos entusiasmo muito grande por causa do momento histórico, nós tínhamos vivido um momento da década de 80. Eu sempre coloco que na educação brasileira, e principalmente na educação paranaense, a década de 80 fez com que a gente criasse vontade, criasse entusiasmo, criasse coragem para lutar por uma educação pública de qualidade. A qualidade que eu coloco aí, mesmo que alguns questionem como fazer qualidade sem recursos. Mas nós buscávamos por conta própria. A gente estudava muito e a gente tinha muita participação das Universidades de fora do Estado, que nos davam referência. A gente tinha, por exemplo, UNIJUÍ na época, a gente tinha UNICAMP, que eram as referências onde nós buscávamos a formação, onde nós buscávamos leituras e onde nós buscávamos o suporte teórico para a gente conseguir fazer com que as questões educacionais acontecessem. O núcleo de educação conhecia muito bem a força do Barão e aí eles ficavam sempre na retaguarda, no sentido, assim... Eu lembro, quando em 94 eu assumi pela primeira vez no Barão, a professora Mércia, que era a chefe de núcleo, tinha muita clareza porque ela tinha sido professora do Barão. Ela tinha muita clareza e nos dava uma certa liberdade, sem interferir na questão de nós nos constituirmos enquanto uma comunidade escolar. E uma comunidade escolar forte não é qualquer situação que derruba. Então nós tínhamos esse conhecimento, e nós buscavam a situação de fazer a educação, e, de uma forma mesmo que precária, com falta de material, com falta de carteira, com falta de tudo. Mas nós conseguimos formar pessoas que não tinham medo de lutar pela educação.

**Quais foram as dificuldades que o Colégio encontrou durante o movimento de resistência?**

Maura, eu vou pedir licença, antes de falar de dificuldades vamos falar de emoção. Eu quero registrar que enquanto as colegas falavam (*falando sobre os comentários no chat*), a emoção, é muito significativo de ver que nossos alunos que foram alunos do Barão são mestres e doutores na educação. Eu vi a Simone acompanhando a gente. Eu vi a Debora acompanhando a gente, o Luiz Carlos acompanhando a gente e a professora Claudimery que está com uma turma da UDC nos assistindo também. Essas emoções acho que fazem parte, isso que nos moveu, e por isso que agora eu vou falar das dificuldades. Dentro das dificuldades encontradas eu tentei elencar algumas, mas com certeza serão mais, mas eu vou tentar ir resumindo algumas dessas, depois nós podemos abrir cada uma. Foz do Iguaçu não oferecia o curso de Pedagogia, tanto é que a UDC foi a primeira que trouxe. Eu participei de audiências públicas na UNIOESTE. Eu participei de reuniões onde a gente pedia esse curso de Pedagogia, e nós tínhamos toda uma necessidade e a gente não tinha o curso de Pedagogia. Portanto, o Barão era o único formador

de professores. Nós éramos, não enquanto dificuldade, mas enquanto um ponto para pensar, nós éramos o maior colégio de magistério do estado do Paraná. Fechar o Barão naquela época não dava pra gente, e o núcleo de Educação fazia uma pressão extraordinária. Eu assinei advertências, eu assinei situações administrativas, mas eu não tinha medo nenhum de fazer isso, e era tão espontâneo fazer isso, e acho que isso nos dava mais entusiasmo ainda para a gente ir para a luta. A secretaria de estado da educação ameaçava com atos administrativos, como já coloquei e na questão do núcleo. Quando nós iniciamos, eles colocaram que nós não iríamos receber nenhum tipo de verba, nenhum tipo de recurso. Isso não nos assustava, porque nós não tínhamos nenhum tipo de recurso, nós não tínhamos nada no Barão. Tanto é que, em uma das salas de aula de um quarto ano, nós colocamos as mesas do refeitório para as meninas sentarem nas cadeiras e terem um lugar para estudar. Por que, como a Denise já colocou, nós precisávamos de carteiras e cadeiras nas outras salas, tanto é que havia vezes que se dividia uma carteira com duas cadeiras, por que não tinha. Me lembraram uma situação que me marcava demais. Os nossos alunos se matriculavam em outros colégios da região para esperar que surgissem vagas no Barão para pegar transferências e vir estudar no Barão. Estou colocando no período noturno do Ensino Médio, nós tínhamos 22 turmas, como a Denise colocou e eu vou falar um pouquinho mais do Barão nesse sentido. Mas voltando na questão dos recursos, nós tínhamos um fundo rotativo que ele simplesmente sustentava de forma vergonhosa o Ensino Fundamental. Então nós continuávamos com o ensino fundamental na época, 5º à 8º série, no período da tarde, para poder ter esse recurso para dividir com esses 3.000 alunos, que nós tínhamos para sustentar um pouquinho a escola. E recordando o que a professora Iva falava, os nossos salários eram vergonhosos e nós pagávamos para trabalhar por que nós comprávamos os nossos livros, nós fazíamos as nossas cópias, os nossos xérox, nós financiávamos o ir nos grupos de estudo, participar de reuniões, nós tirávamos tudo do nosso bolso, para nós conseguirmos acompanhar a atualização toda, para não nos perdermos nos discursos e no que nós acreditávamos. O termo mais usado pela secretaria de Estado é que nós seríamos penalizados. Eu seria, enquanto diretora, responsável por levar o colégio ao isolamento. Então nós ficaríamos assim, perante todo o restante da educação do Paraná, nós ficaríamos em um isolamento em que não teríamos mais. Como a Denise lembrou, nós íamos nas reuniões de diretores e nos sentíamos isolados, mas a gente não tinha nem um pouquinho de receio disso, nós achávamos isso muito interessante porque nós tínhamos coragem que os outros não tinham. Queriam impedir as matrículas dos alunos nos anos seguintes, assim como faziam nas cidades onde o núcleo de educação ia com equipes na fila da matrícula para impedir. No Barão tentaram, mas eles não conseguiram ficar lá, porque nós os isolamos, enquanto eles isolavam o Barão, nas reuniões e etc, a gente usava a mesma prática. Nós os isolamos nas matrículas e continuávamos fazendo as matrículas sem medo. Sem receio que não receberíamos os laboratórios de informática. O problema é que quem recebeu, em 1999, ainda não conseguia abrir esses laboratórios, não tinham estrutura, não tinha quem desse sustentação. Então o laboratório de informática não seria problemas pra nós. Com muita rapidez nós fizemos um movimento. Eu lembro que o professor Manuel ajudou muito nesse sentido, professor Amarildo, todos os nossos professores nos ajudavam muito. Nós fizemos um mini laboratório de informática dentro do Barão e demos o instrumental para os nossos alunos antes de outras escolas, então eles vinham no contraturno e faziam as aulinhas deles em uma sala bem apertadinha, numa sala que não tinha condições nenhuma, mas tinham 6 computadores que de vez em quando

funcionavam. E eles aprenderam. Nós criamos um terminal para os nossos alunos fossem se aproximando da tecnologia. Eles tiravam os boletins deles como se fosse numa caixa eletrônica. E os pais vinham verificar as notas, era um atrativo para canalizar o que nós estávamos sofrendo, então nós éramos muito criativos. E a sociedade vinha. Ofereceram alternativas para nós, trabalhavam de graça, esses técnicos, e nós aproveitamos nesse sentido. Nós conseguimos junto com os alunos, fizemos muitos movimentos, participamos de muitas reuniões, acho que a gente fica mais do lado de fora da sala de aula do lado de dentro, em assembleias, discussões e movimentos, em ir para rua com as faixas naquele ano que era proibido fazer a matrícula. Nós acabamos fazendo. E uma coisa que me chamou muita atenção: no ano seguinte tivemos um silêncio muito grande na secretaria de estado, ninguém dizia se era pra fazer matrícula, se não era pra fazer matrícula, eles não autorizavam nem desautorizam a fazer as matrículas. E aí, o que fazer? Junto de novo com o colegiado da escola nós discutimos, discutimos junto com os nossos professores. Os nossos professores, eu volto a insistir, era um grupo dos mais qualificados que existia no Paraná. Nós tínhamos um grupo de alunos de nível, com certeza, de graduação, de nível superior, e essas discussões eram levadas para sala de aula com o nível que hoje a gente faz no curso de pedagogia e no curso de especialização e os alunos conseguiam compreender e estar junto conosco. Sobre a questão da matrícula, aí nós conversamos e sempre nos pautamos na questão dos fundamentos e princípios e da legalidade, nunca nós fomos contra as leis, porque nós mantínhamos contato com o conselho. Depois a professora Iva vai falar sobre isso. Sobre o Conselho Estadual de Educação, tive contato direto com o Ministério da Educação por várias vezes, onde questionei a questão do fechar e não fechar, e eu tinha toda clareza legal e técnica que não precisava estar fechando naquele momento. Nós tínhamos professores da UNICAMP que nos ajudavam a pensar nesse sentido, até por causa dos cursos que nós fazíamos junto com eles, e uma coisa ficou bem clara, eu lembro que o professor Amarildo nos ajudou muito nessa clareza, “escola que faz matrícula, governo precisa abrir a escola”, “se tem matrícula tem que ter escola”. Nós matriculamos os nossos alunos na esperança que o estado fornecesse os professores. Eu lembro que fizemos um ato bem de rebeldia, porque acho que a palavra, além de resistência, que é muito mais forte, nós éramos rebeldes. Aprendemos com os nossos mestres essa questão da rebeldia. Como no Barão os pais ficavam dois ou três dias para fazerem matrículas, para conseguirem as vagas no magistério, nós fizemos uma sessão de pré-matrícula, isso para ganhar da Secretaria de Estado enquanto a Secretaria de Estado ainda não tinha determinado quando essas matrículas seriam feitas, nós do Colégio Barão chamamos os interessados que quisessem fazer o magistério que viessem fazer uma pré-matrícula, no dia 15 de novembro (feriado). Lotamos a quadra de esportes. Fizemos quase 500 pré-matrículas, para depois estarmos chamando para formar essas turmas. Como a professora Denise colocou, nós tínhamos 27 turmas de magistério, nós tínhamos mais de mil alunos do magistério, tanto é que abrimos 9 turmas no período da tarde e não conseguimos atender no período da manhã e era proibido no período da noite. Também era uma prática que nós defendemos, que o curso deveria ser o período diurno. Nós tínhamos de manhã e nós abrimos no período da tarde para conseguir atender todos os interessados. E lembro que a professora Denise, professora Simone e as professoras que faziam parte da equipe, nos foi esclarecido que nós conseguimos o magistério, quais eram as lutas que nós tínhamos: os problemas que tínhamos, que não tínhamos recurso nenhum, que a biblioteca estava defasada, que não tínhamos nada para oferecer além do grupo de professores e que eles estavam lá entusiastas e queriam estar junto conosco,

nós antecipamos essas matrículas e ficamos esperando. A Secretaria de Estado entrou em contato comigo e disse que não iria fornecer professores. E o fato de não oferecerem professores, o que nós faríamos com todos aqueles alunos sem professores para atender? Mas com a situação presente eles foram abrindo, e foram fornecendo, e nós fomos “explorando” os nossos professores, até atender a duas turmas juntas. Nós tínhamos, na época, um problema gravíssimo, pois faltavam professores de várias áreas do conhecimento e chegava a ficar um bimestre, um bimestre e meio, sem professor de matemática, química, física e os nossos alunos acabavam fazendo grupos de estudo, acabavam nos ajudando e vencemos. Então, assim, as maiores dificuldades foram as pressões, as perseguições, o isolamento, a falta de recurso, mas nós vencemos.

**Houve mudanças no Colégio a partir desse movimento de resistência? Quais?**

Ouvindo todos estes relatos feitos, tem tanta coisa que aconteceu e eu concordo com a Denise, nós tínhamos feito dossiês, nós tínhamos um material e a gente sabe também qual foi o destino que teve. Mas tudo bem, estamos aqui, nós estamos deixando com a Maura e com a Tamara registrado alguma coisa nesse sentido. Antes de colocar essas mudanças, eu quero só lembrar que a professora Vera lembrou bem claro: na época tinha que fechar o magistério das escolas públicas, mas podia abrir das escolas particulares, então toda essa compreensão, o que estava por trás. E também é só reforçando um pouquinho o que a professora Iva colocava, o que nós passamos, nossos carros riscados. O professor Luiz Carlos lembrou, também, quantos processos ele respondeu. Nesse sentido eu lembro do medo de ir e vir, nesse sentido eu lembro de dirigir, e nós tínhamos que ir embora por um lado, e depois voltava pelo outro. Alguns esquemas dentro do carro para não nos reconhecerem, mas, na época, nós não tínhamos medo disso e as consequências foram positivas, porque o Barão está aí. Antes de colocar questões direcionadas ao Barão, eu gostaria de reforçar, e reforço sempre, o que sustenta a educação pública do Estado do Paraná e o nosso sindicato. É a APP- Sindicato, que nos fortalece e nos dá força em todos os momentos. Eu lembro que essa discussão toda que nós estamos fazendo hoje, também é daquilo que eu vivi, eu participei em 98, e muitos professores que estão aqui que participaram da grande greve de três meses, do desespero que foi, do terrorismo que foi, e isso nos deu sustentação para segurar o Barão, para dar continuidade. Quanto às mudanças, vou pontuar algumas, e depois nós podemos estar lembrando outras. Nós estamos fazendo um relato de memória, depois de tanto tempo, ainda lembramos de muitas coisas. Eu acho que aí foi a importância desse colegiado. Reforço aqui como marco do meu desenvolvimento profissional, do desenvolvimento profissional desse grupo lindo do Barão. Aqueles que eram contra nós, convidávamos, mas, quem não conseguia se engajar, ficou e perdeu, mas eu acho que aprenderam também alguma coisa no futuro. A elaboração do projeto político-pedagógico. O Barão produziu um projeto político pedagógico na sua real essência. Eu lembro que sentei muito com a Denise e daí nós começamos, porque ninguém sabia dizer o que era, mas nós tínhamos tido alguns encontros inclusive com Paulo Freire, liamos tudo o que vinha em nossas mãos sobre o projeto político-pedagógico e começamos a traçar o como construir isso. Nós duas, e, depois, com outros professores, sentamos, direcionamos bem o que era essencial para começar. Envolvemos antes a nossa equipe gestora, envolvemos o momento dos funcionários. Nós fizemos em momentos separados, a equipe gestora, funcionários, professores, pais e depois fizemos a articulação disso presencial e esse grupo teve uma vivência de pertencimento tão grande sobre o projeto político-pedagógico e isso que

direcionou, eu acho que toda essa luta e essa formação para professores que ainda estão nas escolas hoje, fazendo um trabalho excepcional e nos representando de uma forma extraordinária, não representando a Denise Iva, Maura, eu, representando a educação pública de uma forma mais verdadeira, ou de uma forma verdadeira como deve ser. Eu coloco como uma mudança o assumir desses professores nesse pertencimento desse colegiado, que foi impressionante. Eu tenho até hoje assim, Iva falou, Denise falou tem um grupo de professores que se eu pudesse ter adquirido eles para mim comprado eles para mim, tê-los junto, eu sei que a gente está sempre junto. Era coisa que não dava para explicar, a grandeza desse grupo de professores. O grêmio estudantil que se constitui a cada vez mais, já tínhamos uma história. O Barão sempre veio de uma história, e nós fortalecemos aquele momento histórico, pela história que o Barão já tinha. Então o grêmio estudantil desempenhando o seu papel de uma forma e se constituindo na sequência os líderes, também da nossa sociedade, a força dos nossos alunos E eu ficava impressionada como aquela juventude tinha maturidade em entender. Como eles conseguiram compreender aquela fundamentação, como eles conseguiram compreender aquelas leituras. Muitos deles batiam de frente com seus pais, na questão de linhas de propostas. Mas eles faziam convencimento e eles trazem esses pais juntos. Eu fortaleço que a Iva colocou a assembleia, ou as assembleias, mas, principalmente, as últimas para manutenção do curso do Barão. A assembleia foi algo assim: nós não tínhamos muita certeza de quantos pais viram, mas sabíamos que os nossos alunos viriam. Mas a partir do momento que a gente viu que não tinha onde por mais pais e o apoio que nós recebemos, nós saímos de lá com uma compreensão emocional muito grande de ter vencido. Por outro lado, uma responsabilidade extraordinária na busca de estarmos no caminho certo. Já foi mencionado a questão do Conselho Estadual e do Ministério que havia buscado algumas informações. A Iva lembrou bem de todos os que nos ajudaram e a Denise também de todos que nos ajudaram enquanto comunidade, que nós convidamos as pessoas que se afinavam conosco, e esses fortaleciam as nossas lutas. Nós temos um grupo embora que alguns que se fizeram lá dentro hoje fazem uma leitura diferente, mas deve estar ouvindo a nossa fala vão lembrar e vou repensar as atitudes também. E projetos que desenvolvíamos que também fortaleciam, e vejam bem, que estamos falando até agora, só de projetos pedagógicos e projetos de constituição da formação, nós não estamos falando de projetos de angariar dinheiro, porque pra nossa linha era proibido fazer isso. Nós não nos permitíamos ficar fazendo rifas, ficar fazendo contribuições, porque nós entendíamos de outra forma e acabávamos pagando com os nossos salários. Mas por outro lado eu lembro que a UNIOESTE era muito distante da sociedade. O único curso que tinha de licenciatura em letras, excelente curso e os outros cursos, mas eles existiam lá, lá longe, aí nós resolvemos o seguinte: já que a UNIOESTE não vem aqui nós vamos até a UNIOESTE. Daí nós fomos lá. Nós não tínhamos caixa de som, nós não tínhamos espaço físico, nós não tínhamos na época acho que era retroprojeter, nós não tínhamos nada de equipamentos e a UNIOESTE tinha tudo isso. Então nos colocamos. É porque eu acho que nós não tínhamos nada, então nós colocamos o seguinte: nós não temos, mas nós vamos ocupar o espaço que tem. Chegamos lá conversamos com a direção, que nos atendeu muito bem e a direção aceitou fazer um Seminário de Educação dos nossos alunos dos quartos anos. Por dois motivos: primeiro porque nós tínhamos que dar informações a eles sobre os cursos que existiam de graduação pra eles fazerem suas escolhas, então como fazer essas escolhas, se eu não sei o que tem na cidade, não sei o que que é esse curso, era uma orientação profissional mesmo. Segundo, nós tínhamos a questão do estar lá dentro da

UNIOESTE enquanto ter um certificado. A UNIOESTE validava, assinava junto conosco e a Secretaria Municipal de Educação também. Eu conversei com a Secretaria de Educação. Porque os nossos alunos saíram do Barão e eles perdiam pontos no concurso, nos testes seletivos, ou no processo que fosse para assumir as turmas, eles perdiam, porque eles não tinham cursos extras nenhum pra contagem de pontos. Nós conversamos, a Secretaria Municipal de Educação aceitou, a UNIOESTE aceitou, nós fazíamos o Seminário. Para além das discussões calorosas que nós fazíamos lá dentro, nós sabíamos o que nós discutíamos naqueles seminários, eles recebiam também um certificado que iria auxiliar na sequência profissional deles. Então esse Seminário, depois ele se prolongou por muitos anos, continuou até recentemente, pelo momento histórico que ele se deu, tomou outro formato tudo, porém nunca perdeu a essência que é a discussão pedagógica da formação de professores. E muitos professores da UNIOESTE nos ajudaram em esclarecer, em receber nossos alunos e era um fluxo muito grande de alunos, eram 300, 200 alunos formandos, é uma expressividade que não se tem noção e tamanho do que isso na sequência pode acontecer. E é o que minava nas escolas e até hoje. Onde você anda o que fica em Foz do Iguaçu é o Barão. E o Barão sobreviveu. Quando a Iva colocou das escolas enquanto ela e outros professores iam pros municípios tentar conversar com as assembleias, eu tinha articulação com o grupo de diretores. Então era eu, Cascavel, Medianeira e Missal. Nós tínhamos certeza que iríamos segurar, porque tanto a diretora do curso de Cascavel, quanto de Medianeira e de Missal, nós tínhamos algumas afinidades de pensamento. Eu lembro que eu fui pra minha casa na certeza que no dia seguinte esses colégios todos estariam junto conosco, e para surpresa foi que no dia seguinte só sobrou o Barão, daí liguei para essas diretoras e a resposta foi “nós não conseguimos”, mas talvez não se articularam tanto quanto nós nos articulamos. Nós ficamos sozinhos, mas sozinhos enquanto esse grupo de professores (escolas). Como a Iva colocou, ficaram quatorze colégios no Estado do Paraná, que seguraram, alguns Institutos de Educação. Na sequência, voltando também a questão do Barão, quando começou depois a articulação de replantar os cursos, que satisfação para o Barão participar dessas reuniões dizendo: “nós resistimos, nós sobrevivemos, nossos alunos estudaram muito mais, os nossos professores se engajaram muito mais, nós não fechamos”. Estávamos certos, até porque nós tínhamos clareza de não assumir modismos do momento.

### **O que mais te marcou nesse processo de luta?**

Então, eu estou colocando assim agora, muito pessoal, o que mais me marcou foi conhecer, estudar, buscar, o máximo possível de conhecimento sobre fundamentos princípios e a legislação da educação. Isso foi o norte que nos sustentou. Dentro dessas entranhas todas, ser competente e ser esperta para entender o que são os modismos da educação e não se contaminar por eles. Eu aprendi muito o termo “autonomia”, pegando Piaget dentro das suas concepções da anomia, heteronomia e autonomia. O que que é você ter autonomia? É você de repente não deixar se contaminar pelos enfoques todos, você de repente não colocar ninguém em risco, mas por outro lado, você ser consistente naquilo que você acredita, e você não sofrer tanto pelas pressões, pelos ataques e saber gerenciar isso. Educação é um ato de resistência sempre. Então não ter medo disso, eu vejo, hoje, depois desse Barão aí, tudo que a gente participou da sequência das discussões a nível de Brasil, de conseguir as verbas, de conseguir as prioridades da Educação. De não deixar esse momento histórico desfazer tudo que foi conquistado. Eu vejo hoje as escolas equipadas, estou colocando equipadas, porque na nossa época não tinha cadeira para sentar, vendo hoje o que se

conseguiu no período de 12 anos de histórias aí, você melhorar na educação e hoje querendo ser destruído tudo isso. É necessário que esses nossos ex-alunos, é necessário que essa população, essa geração de estudantes pense bastante, estude bastante e resista. A questão da resistência sempre. E eu aprendi com esse movimento do Barão, que me deu clareza do que é uma gestão democrática. Vou voltar a insistir, mesmo que colegas nossos defendem que dentro da gestão democrática a necessidade da questão dos recursos, eu reconheço que seria muito fácil, mas o colegiado e as pessoas que conseguem compreender e conseguem ter coragem desse engajamento, desse estar junto, desse não ter medo de ser responsável por esse momento histórico que nós estamos em vida, muito necessário se apossar dessa compreensão para poder continuar lutando. Então a questão da gestão democrática, acho que ficou muito claro meu processo de desenvolvimento e isso está interligado à questão do pertencimento a uma comunidade escolar. A partir do momento que você se sente pertencente desse contexto, você consegue fazer diferente o seu processo de professor. Nós estamos nesse momento histórico bastante grave e nós vamos ter que estar juntos, ajudando os nossos colegas que estão nas escolas, os nossos colegas que estão nesse dia a dia a ter coragem e continuar a resistência. Relembrar tudo isso impede talvez de fazer uma discussão mais teórica, porque a emoção mexe muito, tudo isso faz rever.

### Entrevista com a professora Denise Rosana da Silva Moraes

Para a professora Denise foram direcionadas três questões da entrevista, sendo que duas delas foram para todas as participantes da entrevista.

#### **Conte um pouco da sua história no Colégio Barão:**

A primeira pergunta para mim era minha história no Barão. A professora Maura já me apresentou. Eu me formei em pedagogia, vou falar bem rapidinho assim, um breve historicozinho. Me formei em pedagogia pela UNIOESTE, campus de Cascavel, e bem no final dos anos 80, inícios dos anos 90, quando a UNIOESTE começou a ser FUNIOESTE e depois passou a ser UNIOESTE. Inicialmente elas eram faculdades isoladas né, e eu me formei em 1990. Em 1992 fiz o concurso público. Naquela época era aquela pedagogia ainda alicerçada na formação fragmentada, naquela formação especialista. Então tinha um grupo, a gente ia junto até o terceiro ano, no quarto ano dividia as turmas quem queria ser orientador Educacional, quem queria ser supervisor escolar, quem queria ser diretor de escola gestão. É óbvio que depois trabalhando na escola pública, não há como fazer essa fragmentação e diferenciação, a gente vai chegar lá. Então eu optei pela orientação educacional, e aí me formei e fizemos aquele concurso público. Não sei se vocês lembram. O concurso foi bastante complicado, foram poucas pessoas a passaram e da nossa turma passaram 8. Eu entrei nesse bolo aí dos oito, e passei. Por que que a gente passou? A professora Bernadete foi bastante feliz na fala, porque a gente ia fazer uma discussão muito progressista, a UNIOESTE vinha e todos os formandos vinham naquela época, não que hoje não faça, estou falando especificamente daquele tempo histórico né. Mas a gente estava começando fazer dentro da pedagogia, não era a pedagogia histórico-critica, era a pedagogia crítico-social dos conteúdos, capitaneada pelo Líbano e pelo Luckesi. Inclusive eu tinha, nós tínhamos, assim, folha de jornal, os primeiros manuscritos que a gente estudava e discutia as questões críticas da educação. Por ali vinha nascendo o germe né, da vontade da mudança, das questões que a professora Bernadete muito bem colocou, da riqueza do movimento do trabalho coletivo,



da práxis. Vinha fazendo essa discussão desde a década de 80. Então eu passei, e, em 1992, assumi uma escola em Cascavel. Em 1994 meu marido veio trabalhar em Foz do Iguaçu e eu pedi a transferência e vim. Então, assim, eu tinha mil medos, onde que eu ia ficar lotada em Foz do Iguaçu. Inicialmente fui convidada para trabalhar no Núcleo de Educação, eu tinha dois padrões, tinha feito dois concursos e tinha passado nos dois, aí a pessoa que ia se aposentar não se aposentou eu acabei indo para o Colégio Barão do Rio Branco. Qual não foi a minha surpresa quando eu chego na escola, era a professora Maria Bernadete que era diretora né, e eu marquei aqui, foi tão interessante. A diretora que me acolheu foi a professora Maria Bernadete Sidor e nascia ali uma parceria pedagógica e de vida inteira, porque havia ali respeito e respeito recíproco. A professora Berna tinha muita clareza da gestão participativa, da gestão democrática, se não fosse isso não tinha acontecido. A gente sabe que com um gestor que centraliza e não trabalha coletivamente é difícil construir alguma coisa né. E aí eu chego naquela escola bem no momento que a professora Eronildes estava fazendo aquele movimento da Semana de Arte Moderna. A escola tinha 3000 alunos, 66 turmas, 22 da manhã, 22 da tarde, 22 da noite, uma única orientadora educacional, eu, e a professora Bernadete na direção e a professora Nilza japonesa, nossa amiga lá na supervisão, e a professora Estela, no período da tarde. E fomos naquela loucura, eu não sabia. Eu sentei para assistir a Semana de Arte Moderna e eu não sabia quem era professor, quem era aluno, pensei meu Deus não vou dar conta, é muita gente, a efervescência do magistério era demais. A discussão da semana que mudou o rumo da arte do Brasil. Nessa semana de arte moderna ela era promovida lá dentro da escola também com esse intuito né de provocação, de mudança, então ali nascia a Denise, porque eu costumo dizer e falo para os meus alunos, se tem algum aluno meu aí da pedagogia, ou do próprio magistério assistindo, da pós-graduação vai dizer isso. Porque eu falo que a minha grande escola de vida e de trabalho foi o Barão, foi ali que eu aprendi, foi ali que eu aprendi a trabalhar, foi ali que eu aprendi a construir coletivamente, foi ali que eu aprendi a fazer discussões, porque era um movimento constante de aprendizagem né. Então eu estava falando da pedagogia histórico crítico social dos conteúdos e eu também era uma estudiosa de Paulo Freire e a professora Maria Bernadete também é. A primeira obra que nos caiu nas mãos do Paulo Freire foi “Ação cultural para a liberdade”, então mexeu muito comigo, mas eu costumo dizer, assim como Paulo Freire e ele mesmo escreve anos depois, que ainda a gente tinha aquela ideia e o nosso discurso podia ser passado para as pessoas que são diferentes da mesma forma Paulo Freire também. Hoje a gente sabe que não, você vai crescendo, o cotidiano vai te ajudando, o estudo vai te ajudando, as experiências vão te ajudando se você estiver aberto para aprendizagem né. A professora Bernadete foi super feliz quando ela disse “o Barão fazia a diferença na cidade de Foz do Iguaçu”, por que nós não tínhamos outra formação, a UNIOESTE brigava muito para ter o curso de Pedagogia, mas nós não tínhamos e ali chegamos a ter 300 alunos fazendo estágio nas antigas creches outros tempos, e hoje centro de educação infantil e do ensino fundamental, e o que significava isso? Significava mudança, porque os nossos colegas professores, eu também trabalhei como professora lá no Barão, também tive aula no magistério. Eles discutiram criticamente as possibilidades de existência, e os nossos alunos iam para as creches para dizer exatamente que aquele era um espaço pedagógico, não é uma espécie de guarderia de criança. Então sim, essa é a grande diferença, e começou a ter repercussão na sociedade. Existia muita discussão. A gente ia lá brigar por conta do trabalho, “do subtrabalho” dos nossos alunos né, porque muitos deles sobreviviam com o dinheiro da bolsa do estágio. Quantas vezes fomos

lá em reunião, naquela época, nesse momento não estava alocado na Secretaria de Educação, estava alocada na Secretaria de Assistência Social, porque a ideia de creche era realmente para deixar as crianças enquanto a mãe trabalhava. Então vamos guardar as crianças sem muita preocupação com a questão do pedagógico, e aí o Barão, fez a mudança lá no campo, sem medo de nada, essa é realidade. Qual que era a marca naquela época? Era a efervescência. E aí em 1996, começa a ser discutida, na verdade havia mais de 10 anos que a LDB era discutida, mas em 96 ela é promulgada, no finalzinho, no apagar das luzes e com ela vem toda uma proposta neoliberal, que a gente sabe muito bem como isso estava sendo organizado, mas como a gente tinha uma gestão democrática, como a gente tinha grupos de professores que estavam fazendo toda essa discussão em sala de aula, a gente começou a construir uma escola que pensava coletivo, inclusive as nossas formações. Nossos famosos conselhos de classe começaram a não ser mais aquele do FF, fraco - faltoso, vocês lembram disso? Isso era uma tristeza, então a gente começou a extinguir essa forma e começou a trabalhar diferente, isso quando eu falo que somos nós né, nós todos ninguém faz a diferença sozinho. E começamos a trabalhar formação, então nos momentos de conselhos coletivos e de toda forma isso foi demonstrando possibilidade de enfrentamento, porque não é da noite pro dia que alguém enfrenta o Estado. E o braço do Estado que era o Núcleo Regional de Educação e que também era o governo Jaime Lerner, altamente envolvido com o Fundo Monetário Internacional, com o BID, inclusive na época a secretária de educação era uma técnica do BID. Uma coisa que me chamou muita atenção, que eu lembrei ontem, por isso que eu falei que a gente fica até emocionada de lembrar, a secretária de educação a gente ia nos encontros em Faxinal do Céu para discutir o projeto político pedagógico e para ajudar as escolas a trabalhar o projeto político pedagógico, a gente não podia fazer questão/pergunta. A gente não podia fazer pergunta, o microfone dos professores era cortado, e aí mandava papelzinho, então ela abria o papelzinho lia a pergunta, e ela amassava o papel e jogava no chão, vocês acreditam? Um ato de tão desrespeito com os professores, com as senhoras que limpavam ali, porque aprendi falar senhoras da limpeza com a professora Bernadete né. Inclusive a gente convidar a todos para participar das discussões no começo com muita resistência, mas depois vindo, vindo porque todos nós educamos, todos nós fazemos escola, com essa finalização com a ideia do PROEM e a ideia de que a escola seria o melhor do mundo. Então essa foi a história da Denise no Colégio Barão do Rio Branco, levei aquele susto, cheguei em casa chorei um monte falei com meu marido: "eu não vou ficar eu quero voltar para Cascavel, quero voltar na minha escola que eu trabalhava naquela escola não entendo quem é quem, quem é professor, quem é aluno", chorava, apesar de ter sido super bem atendida, muito bem recepcionada. Ele falou não fica tranquila vai dar conta. Pronto, foram mais de 10 anos de pura aprendizagem que agradeço eternamente.

### **Como foi a resistência ao fechamento do Curso de Formação de Docentes durante a implantação do PROEM?**

Como a professora Bernadete falou e foi muito feliz na fala, na verdade essa resistência ou essa luta ela era sempre coletiva, porque na verdade um amparava o outro. Para poder ter força para continuar, porque o aparato em cima parado estatal em cima da gente, de todas as formas possíveis era muito grande. Então assim era preciso ter força porque, a professora Bernadete e a equipe pedagógica passavam respondendo, respondendo, justificando o injustificável. Justificar, era isso que a gente fazia para poder continuar eu até marquei aqui porque com a ideia de implantação do PROEM que é um programa de reformulação do ensino médio profissionalizante, várias escolas

de Foz do Iguaçu fecharam o seu ensino médio profissionalizante, porque o que na verdade era um outro movimento, era o outro momento. A organização neoliberal e era oneroso para o estado manter o curso de magistério de quatro anos, então era o gasto desnecessário então vamos fechar, aí o toma-lá-dá-cá, como diz a professora Bernadete vocês fecham o curso e nós damos isso, aquilo, vamos ver se realmente ficamos. E a gestão dessa escola foi muito difícil porque sem dinheiro, mas nunca tinha mesmo, mas aí tinha menos dinheiro ainda, foram anos de corte de todo tipo de possibilidade que o governo tinha, ele apertou de toda forma e aí a luta continuou, por que já existia um colegiado que pensava. Nem tudo eram flores como a professora Iva falou muito bem. Tinham alguns professores bastante alinhados com o pensamento do governo, e aí, isso de certa forma dificultava também, mas toda a ideia contrária também uma ideia bem-vinda né. O que que eu penso que foi assim, foi assim um divisor de águas, primeiro foi estudar para LDB e achar as brechas que eram possíveis né as fissuras que eram possíveis dentro da lei que eram que de certa forma nos auxiliasse a continuar com o curso. Então a gente achava pequenas possibilidades, que a lei estava lá dizendo que preferencialmente, que preferencialmente que fizesse o curso de pedagogia, óbvio que ninguém de nós era contra que a formação dos professores se desse também em nível de graduação no curso de pedagogia. Muito pelo contrário, a luta era também constante para que tivesse o curso de pedagogia. Entretanto a luta nossa, a questão nossa era real ali, era manter aquele curso magistério. Era o único curso de formação de professores na Foz do Iguaçu e também como dizia a professora Iva no Estado do Paraná também é reconhecidamente um curso respeitado, uma escola respeitada. Daí a gente começa a discutir junto com o estudo da LDB o Projeto Político Pedagógico e foram encontros muito importantes, muito interessantes, porque os professores ficaram reunidos. Nós nos reunimos sábado todo, estudávamos muito. Para quê? Pra um fortalecer o outro, porque no momento de luta se a gente divide, porque a ideia é dividir para governar. Essa que é que era a moção da época, dividir para governar, não a gente se unia para poder ter força coletiva. Então várias frentes de trabalho foram sendo montadas, mas isso foi nascendo entende Maura? foram questões que foram surgindo das nossas discussões, das nossas lutas e dos nossos estudos. A professora Iva, vai falar especificamente sobre a parte que ela coordenava que era a parte da APP-Sindicato, que dava força pra gente para continuar ali. Foi para Curitiba e tinha uma frente de luta em Curitiba, a nossa frente luta foi ficar aqui na resistência a professora Berna na gestão da escola segurando as pauladas que vinham, enfrentando os desafios e se defendendo, e defendendo a escola e nós da equipe pedagógica tentando formas de dar sustentação para aquilo que a gente estava defendendo, que era continuidade do magistério, como se não tivesse provas cabíveis em dizer que o curso era necessário. Então o que nós fizemos. Nós começamos a elaborar um dossiê. Mas foi tão interessante que nós não ficamos com nenhuma cópia desse dossiê, e eu não sei se porque era o momento que a gente estava naquela luta constante, porque era uma luta. A gente ia para casa sofrendo e pensando amanhã não vamos ter mais ter o magistério e ia lá e continuava fazer. Como diz a professora Berna foi lindo de ver os pais e os alunos lá na quadra e lotada querendo uma vaga do colégio e aí como é que o Estado barra a possibilidade do outro, isso é uma questão constitucional né. Então assim essa foi nossa frente de luta foi fazer, elaborar um dossiê e começar a trabalhar com as lideranças. Enquanto o povo estava lá em Curitiba, a gente estava discutindo aqui escrevendo o dossiê e contando, justificando e provando todo envolvimento do Colégio Barão com a cidade Foz do Iguaçu e os municípios lindeiros. O quanto que a escola contribuía para a formação dessas crianças, que eram muitas crianças.

Muitos professores né mudando a perspectiva da Educação Infantil que era das creches, inclusive depois disso não pelo nosso dossiê, mas depois da inserção do Barão nas creches a creche alçou a ser um serviço educacional, foi para a secretaria de educação, porque não era. Era antes assistencial ele passou a ser educacional, isso é Barão e não tem quem diga o contrário. Então nós começamos a montar esse dossiê, o que não foi uma tarefa fácil e a gente foi discutindo, escrevendo, escrevendo, escrevendo. Como dizia o professor Amarildo coloca aquelas palavras bonitas que você sabe colocar, que o governo quer ouvir aí a gente escrevia lá, pegava até uns temas que eles colocavam excelência, lembram da excelência, a gente colocava excelência, mas do outro lado colocava o que “excelência nós estamos pensando?”. E ninguém queria fazer curso reciclagem não, era a formação que a gente discutia no Barão, porque ninguém é lixo para reciclar nada, mas a gente fazer uma formação. Formação de professores, formação dos alunos e assim foi constituído essa frente de luta e aí que que nós fazíamos. Nós íamos começamos a ligar para as nossas lideranças, acho que a Iva vai falar da liderança da APMF, que foi essencial essas lideranças estarem junto conosco, então eu me lembro que eu duas alunas do magistério do quarto ano fomos falar na época com Euclides Scalco que era presidente da Itaipu e ele nos recebeu foi tão interessante. A gente foi pedir apoio mesmo para o presidente da Itaipu para que ele mandasse uma carta, para a gente anexar ao nosso desse dossiê e mandar para a Secretaria de Educação e pro governador, na época o Jaime Lerner. Na época foi tão interessante que nós chegamos ante sala, nós, já tínhamos marcado com ele, porque uma aluna nossa tinha conhecia alguém que era secretária e ela marcou, quando nós chegamos na sala do antigo Deputado Sérgio Espada que estava lá e ele já nem sentou né já ficou em pé para já ser atendido pelo Scalco né. E nós eu e as meninas ficamos esperando, aí a secretária por favor a professora Denise e as alunas do Barão podem entrar. Eu acho que o deputado ficou pensando, mas como assim? Como que passaram por cima do deputado e nós entramos, fomos recebidas com água com cafezinho com leite, com todo um aparato né. E a nós contamos, nós e as alunas, sobre o que era o Colégio Barão. O que representava para aquela cidade, o que apresentar para o estado do Paraná, o que que nós estávamos vivendo no Colégio Barão naquele momento e nossas lutas eram para que? Nossas lutas era nada menos, nada mais, que continuidade de um trabalho pedagógico sério e comprometido com a sociedade. Aí ele disse realmente que não sabia professora que a escola era assim que atendia a tanta gente que era tão importante. Ele disse então eu faço a carta e mando. Realmente fez a carta e mandou, a gente anexou ao dossiê. Que pena que nós não temos esses documentos. E com certeza aquele governo e jogou fora tudo isso. Eles não iam guardar o documento desse, não era só do presidente da Itaipu, mas de outras lideranças, de vereadores que a professora Berna conhecia, que foram ouvindo um pouco da história a gente foi tendo um estofo, um estofo político e pedagógico né, porque era discutir questões políticas de enfrentamento de continuidade e pedagógico. De dizer olha nós estamos aqui estamos fazendo isso, a escola isso, quantas turmas são, então isso também foi uma das frentes de trabalho que a gente foi organizando. E junto com isso nós começamos e você veja que isso foi tudo junto, é uma loucura né, como que a gente faz tudo isso né. Por isso que eu digo, isso solidifica a carreira de qualquer pessoa, não é possível que as carreiras não mudem depois de tudo que a gente passou. E aí 97/98 foi mandado para Curitiba, porque o povo estava lá também e a gente muito nervoso com situação, muito séria, o pessoal fazendo greve de fome. A Iva vai falar isso a gente muito preocupado a gente sofria queria saber notícia dos colegas também, esse era um sofrimento vital e a gente tinha bastante medo e preocupação com as

famílias, os filhos dessas pessoas que estavam lá a gente também tinha, toda essa questão eu acho que é isso depois eu continuo senão eu vou lá e me empolgo muito

### **O que mais te marcou nesse processo de luta?**

Primeiro trazendo uma parte de uma orientanda minha do doutorado que trabalha alteridade, acho que é alteridade na luta é o respeito com os colegas respeito na escola acho que você foi fundamental a elaboração do projeto político pedagógico da professora Bernadete também foi um caminho bem importante porque ali foi que solidificando uma compreensão da sociedade, concepção de homem, que escola a gente queria e foi discutido coletivamente e foi voltando quando tiver esses terminar essa assembleia, eu lembro muito bem eu lembro discussão capturar Maria Dativa que foi lá no Monsenhor Guilherme que foi arrepiante depois eu lembro das várias assembleias nossas no Barão eu acho que alguém tem que ter essas fotos ainda em que ao mesmo tempo que falava pessoal do núcleo e todos podiam falar é óbvio telefone não era desligado ligado o microfone e falar vamos nós e a votação foi tão expressiva assim que olha foi arrepiante os pais os alunos os professores todos de mãos levantadas em defesa da democracia e defesa da continuidade do curso, isso foi um marco para mim, parece que eu estou vendo tudo, estou lembrando da cena de todo mundo com a mão para cima e aquele movimento assim muita gente pensando junto que ultimamente nem para reunir a gente consegue mais né outro marco para mim assim que ficou e eu levei isso para o curso Pedagogia inclusive quando ele sei lá na UNIOESTE e nós começamos o seminário de Educação professora Simone em 1997 a professora Simone tinha os colegas e os professores da UNIOESTE de Rondon e lá do curso de letras também história da UNIOESTE Rondon e nós começamos ali no Barão a fazer o movimento pequeno de formação pensando naquilo que a gente estava escrevendo lá no projeto político-pedagógico estava tentando materializar aquilo que escrevia lá então formação continuada de professores então começou pelos próprios alunos com esse seminário que a gente denominou como Seminário de educação primeiro no Barão nas salas ali só com os quartos anos depois nós emprestamos uma sala do NRE ela como eles tinham umas salas grandes a gente ia lá no inimigo entre aspas justamente para mostrar que estamos fazendo e trabalhava nos com ele com os convidados que vinham e não cobravam nada e ficavam hospedados nas nossas casas no caso da professora Simone porque não temos da onde tirar e depois dali a professora Maria Bernadete tinha fez o contato com o a UNIOESTE e levamos o seminário do Barão lá para UNIOESTE e foi tão interessante porque daí a escola fechava e fazia parte da formação continuada, uma vitória tão grande que a escola ficava fechava, três dias naquela parte de Magistério, todos os professores iam para lá para onde acontecia a formação do magistério dos professores e a gente abria a vaga também para UNIOESTE, depois abrir umas vagas também para outros e ali a gente foi se solidificando convidava o pessoal da Federal do Paraná também sempre sem cobrança aos alunos do Barão. Acho que auxiliava alguma coisa para poder lanche alguma coisa nesse sentido né E daí depois disso então eles foram quer ver começou e 97/2007 2017 foi mais de 20 anos naquele formato daí diminuiu para dois dias porque o próprio governo, os próprios governos vindouros começaram também a complicar possibilidade de todo mundo participar mas era assim um movimento muito interessante e depois disso quando eu entrei na UNIOESTE 2002 a primeira turma eu preciso Janaína primeira turma de formação de pedagogia que faltava professores isso é uma outra história, essa ideia foi levada para o curso Pedagogia fazer então seminário da pedagogia semana acadêmica da pedagogia chamando app sindicato

chamando o Colégio Barão abrindo para outras vagas menores para as outras instituições privadas gratuitamente não chegamos a colocar 400 pessoas no Espaço da biblioteca da UNIOESTE é uma coisa enlouquecedora no sentido positivo da coisa acontecendo não ah mesmo que nem todos participassem mesmo que nem todos achasse importante de uma certa forma se discutir educação, discutir democracia, se discutir a formação de professores na perspectiva que a gente defendia que era a perspectiva emancipatória. Então eu acho que acho que é isso que a gente enfrentou o aparato discursivo, professora Bernadete a frente, a gente sabe eu também já fiz parte da gestão lá no Barão em outros lugares também lá na UNIOESTE a gente sabe que toda e qualquer problema quem responde a gestão da escola, o culpado último, como diz Vitor Paro sempre será o diretor da Escola, sempre será o professor né então assim para vender tem que tinha que vencer então enfrentando aparato discursivo muito forte em defesa das reformas e a adesão ao PROEM, porque se o ideário capitalista neoliberal era a formação de obra barata para emergência do mercado de trabalho. Era muito oneroso formar professor, e muito mais que isso, que a gente parece que tá vendo a história se repetir, muito mais que isso além de ser oneroso, era muito complicado para um Estado repressor vendido ao consenso de Washington fazer o que? Deixar que a escola discutisse questões políticas, pedagógicas, emancipatória, libertaria, isso era muito complicado então tinha que calar e como a gente cala, como é que o Gramsci foi calado lá na Itália preso e foi calado mas não foi né porque ele escreve toda obra da maturidade dele preso no cárcere né então fica grande de história que ficou é essa, professora Maura, professora Berna, professora Iva e conhece sabe eu agradeço muitíssimo a forma para Bernard recebeu ela me abriu as portas daquela escola como que a gente foi discutindo junto para aprendendo brigando também junto e fomos crescendo e como isso vai se solidificando né quando a professora Iva trabalhava com os alunos lá naquela nossa parte ali de frente naquela parte de frente o nosso a gente tem um lugarzinho pequenininho que eles faziam apresentações, como ela trabalhava com os olhos com as meninas do colégio e dançava junto e trabalhava junto e parece que era bonito não sei se era na minha cabeça, como tantas outras pessoas participaram das formações não para mim o que fica é que eu falei antes o Barão para mim foi a minha grande escola e aquilo que sabe aquele que me move a continuar na área da Educação e acreditar e ter esperança, mas esperança, não é de como Paulo Freire falava na esperança passiva, mas a esperança da caminhada, esperança da luta, esperança do junto e o coletivo para mim foi sempre fundamental, foram momentos muito difíceis muito difícil eu tinha que mudar da onde eu ia para minha casa morava pertinho eu tinha que ir para um lado outro dia para o outro dia para o outro porque realmente tinha medo a professora Bernadete diz que a não tinha medo, mas a gente tinha, mas tinha que enfrentar, o enfrentamento era maior que o medo, então muitas questões surgiram aí muitas oportunidades de nossos alunos maravilhosos e não só do magistério da educação da do ensino da do ensino médio as crianças pequenas de quinta oitava série que ela ficar quinta oitava série junto também sendo trabalhados politicamente dentro das suas das suas demandas também eu só tenho agradecer e agradecer você Maura te desejo uma escritura maravilhosa na tessitura da dissertação, também, me coloco à disposição para sentar um dia quiser, me dar um questionário uma coisa de repente aqui é emoção falou mais alto e talvez algumas coisas são esquecidas Agradeço também por toda a luta que não foi uma luta fácil ela também corajosa e enfrentava então eu só tenho agradecer a todos que estão assistindo também.

Para a professora Ivanir foram direcionadas três questões da entrevista, sendo que uma exclusiva para ela e as outras duas também foram perguntadas a todas as participantes da entrevista.

**Conte um pouco da sua história no colégio Barão:**

A professora Maria Bernadete que foi a que me recepcionou no Colégio Barão do Rio Branco como diretora. A Denise que sempre assim admirava muito alegria e entusiasmo do trabalho dela como pedagoga. Eu vim de Ribeirão Preto após o mestrado, nunca tinha trabalhado, com exceção de um ano na universidade de Ribeirão Preto com a faculdade. Eu dava aula de anatomia na faculdade para o curso de fisioterapia e no curso de educação física e trabalhei um ano com educação especial. No CAERP um dos maiores centros em Ribeirão Preto de ensino especial. Eu nunca tinha trabalhado, digamos assim, com magistério, ou com outro curso. Então eu cheguei em Foz do Iguaçu e levei um susto primeiro com a remuneração, um susto muito grande porque eu tinha 20 horas aula na prefeitura de Ribeirão Preto e ganhava em média aproximadamente 10 salários mínimos, claro que é educação especial era mais valorizada em termos financeiros, pela dificuldade que a gente tem de trabalhar. Quando eu cheguei em Foz do Iguaçu eu iniciei como hoje chama PSS, o contrato temporário, eu pensei, “meu Deus, o que eu vou fazer meu salário caiu 90%”, mas eu iniciei e depois eu fiz o concurso, passei e o meu início foi no Colégio Ayrton Senna. E aí eu vim para o Colégio Barão do Rio Branco diretamente para o curso do magistério. A professora Lucia me ajudou muito, dando todas as coordenadas de como era, porque era uma realidade totalmente diferente em educação física né. É uma realidade voltada para psicomotricidade para jogos recreativos, não tinha nada a ver com competição com treinamento era uma outra realidade. Eu fui muito bem recebida pela diretora que está aqui presente, agradeço enormemente acolhida quando tinha uns problemas pessoais também sabe, lembrei hoje da professora Mércia porque em certos momentos eu teria desistido. Nossa eu agradeço enormemente a professora Maria Bernadete e a dona Mercia por estar ainda hoje assim digamos ainda professora e aposentada, por que a gente nunca deixa de ser professora. O Colégio Barão do Rio Branco emociona porque era a minha segunda casa e os professores e colegas a minha segunda família, isso eu falo de coração. Eu tive algumas decepções, depois sim, muito sérias, porque a gente eu como presidente da APP sindicato núcleo de Foz do Iguaçu, eu tinha que conciliar entre lecionar, ser mãe, ser esposa, e ser presidente da APP-Sindicato, sem ser liberada não existia a liberação, então a gente tinha que fazer nas horas livres isso gerou assim muito estresse. Tive que em muitas vezes optar pela APP- Sindicato em detrimento da educação, da família, dos filhos é um preço alto, mas a sorte que eu tinha 20 horas aulas só né. Depois eu fiz outro concurso passei à ter 40 horas/aulas, aí eu não ia dar conta mesmo sem ser liberada. Foi uma luta muito grande porque pegamos um período neoliberal terrível o governador Jaime Lerner sangrava o Paraná. Eu falo abertamente, eu respondi seis processos, processos não sei, sindicâncias e durante essas sindicâncias, eu tive apoio que eu chego a me arripiar de professores e alunos, não respondi sozinha né, nós éramos uma direção no APP sindicato e nós fomos muito perseguidos, pelo núcleo de educação, pelo governo do estado e nós respondemos inúmeras sindicâncias, mas os colegas e os alunos do Barão nunca nos abandonaram. Faziam abaixo-assinado que era desse tamanho para nos defender. Então a luta é coletiva e foi coletiva. Eu sinto muita saudade dessa época de luta, mas não do que vinha, do desmonte que vinha para educação e da perseguição. A Denise colocou, nós não tínhamos liberdade nem para fazer pergunta. A SEED nos torturava, o núcleo de educação nos perseguia, nos fotografava em movimentos, bom, mas vai chegar o momento de falar disso. Eu quero

falar assim do colégio em si, ele era reconhecido no Paraná inteiro como um dos melhores colégios do Paraná. Eu ia em reuniões da APP-sindicato e o pessoal falava “meu Deus o Colégio Barão de Foz do Iguaçu, era uma coisa muito forte da luta coletiva e a união”, mas em contrapartida nós éramos tidos em Foz do Iguaçu como o núcleo de educação nos via, como os baderneiros, como os contra tudo, como os briguentos. Então os professores da direita vou citar aqui agora né que me decepcionaram muito, inclusive no Colégio Barão do Rio Branco, eles inclusive tinham isso né porque todas em todas as sociedades existe as divergências, elas são saudáveis, desde que haja respeito, mas não havia. Nós éramos baderneiros e éramos chamados assim pela, digamos assim por alguns colegas professores de outras escolas e do Barão na cidade. Então alguns professores tinham medo quando iam pegar aula no Barão. Falavam: “mas eu vou para o Barão, meu Deus do céu, Colégio tão polêmico”, era polêmico, era polêmico por que lutavam pela democracia e tínhamos a democracia interna e lutavam pela democracia externa. Nós tínhamos um grêmio forte, vou citar aqui depois eu acho que na minha fala a APMF o Grêmio que apoiou muito então o que que eu tenho eu não vou me estender muito o que que eu tenho para falar do Colégio Barão. O Colégio Barão e a APP-Sindicato foram o meu segundo mestrado, por que o PDE eu não considero como mestrado, mas ficou como um estudo muito bom foi um dos melhores que eu fiz, talvez, mas ele não tinha. Eu fui a primeira turma, não tinha essa categoria de (mestrado) eu não conseguia nomear como mestrado, mas o Governo do Estado denominava, então assim, inclusive diria assim, que o Colégio Barão foi junto com APP um segundo mestrado sem sombra de dúvida. Ali é que eu consegui desenvolver o potencial que eu sempre sonhei, um potencial crítico político, sem medo de divergir, sem medo de falar e devo muito isso a direção a professora Bernadete, depois o professor Amarildo que nunca nos impediram de lutar pela democracia, nunca nos impediram de divergir pelo contrário nos incentivavam. Eu tenho um carinho, e sem falar dos alunos né, minha grande paixão, porque eu vou falar para vocês, os alunos do magistério para mim era assim, eles são dedicados, eles estudavam a questão da disciplina. É muito fácil de trabalhar, porque são pessoas que vêm com sede de aprender, então assim para mim foi fantástico, eu me encontrei, eu realmente me encontrei e me emociono em falar. Então assim tem tantas coisas para falar, tantos colegas hoje tem os amigos que são mais que irmãos de alma, a professora Madalena, a professora Bernadete, o professor Amarildo, para mim são irmãos de alma. Então assim é fruto do Barão e os amigos de uma forma geral também são fruto do Barão e os desafetos também. Porque a gente acaba desenvolvendo né, ama ou odeia é mais ou menos assim. Agradeço e vou esperar o próximo ponto para falar aí do tema da que me for perguntado, obrigada.

**A comunidade escolar apoiou o movimento de resistência? Como se deu esse apoio? Quais instâncias da comunidade apoiaram o movimento?**

Foi fundamental, mas eu quero cumprimentar algumas pessoas que eu vi entrando aqui com Luiz Carlos de Freitas que estava na luta e hoje não está mais em Foz do Iguaçu. Vi algumas pessoas entrando, foram tantas que eu até esqueci aqui, mas eu vou me ater a pergunta aqui. A falta de professores para educação infantil para primeira à quarta série inclusive no Brasil era muito grande, só nos grandes centros que existia uma digamos assim que a demanda estava sendo atendida. Então assim o sindicato fez um estudo e viu a necessidade de manter o curso também a nível de magistério como a professora Denise falou não impedindo que as pessoas fizessem uma faculdade. A luta da gente sempre foi essa também de aprofundar os estudos,



que trabalhar de primeira à quarta série e na educação infantil. Tem que ter muito mais preparo do que trabalhar com adulto. O adulto, questiona a criança ela assimila tudo que o professor fala. A gente também sabe né, que a personalidade se forma nos primeiros sete anos de vida a gente tem que dar muito valor a educação infantil. A Creche em todo esse processo educacional que existe. Então assim a gente tinha um conhecimento da importância da luta não era só uma rebeldia. Era uma resistência necessária e digamos assim o objetivo do governo era realmente privilegiar as escolas particulares de diminuir o gasto com educação no momento que ele fecha os cursos profissionalizantes, ele abre uma janela para as escolas particulares e ele diminui o gasto dele. Então economia com educação é muito ruim, porque é a base de uma sociedade e isso revoltava muito né. Em relação ao apoio nós tivemos apoio muito grande da comunidade. Talvez eu até esqueça alguma coisa aqui na minha fala e já peço perdão, porque muito sem roteiro, às vezes foge. Eu começaria com a professora Dativa doutora hoje em educação, ela era do Conselho Estadual de Educação e ela se prontificou inclusive sem custos a vir para Foz do Iguaçu para participar da última assembleia nossa, que eu quero falar no final da minha fala. Então eu quero começar agradecendo à professora Dativa que ter uma importância muito grande nesse processo, porque não era todos os conselhos de educação que apoiaram. O conselho, ele é formado de forma mista, e existe as pessoas envolvidas ligadas ao sindicato, representando o sindicato e outros representando o governo. Nós tivemos apoio naturalmente e quem estava representando o sindicato que no caso era professora Dativa. Nós tivemos e a Berna colocou também bastante a Maria Bernadete que por amizade chamo de Berna, ela tinha os contatos lá e sabia. Apesar de que ela segurou eu diria a maior responsabilidade e o maior peso das consequências que vieram. Também não deixaram de vir depois, acho que vai ser colocado. Ela colocou também a falta de apoio econômico para os colégios, que resistiram. Os que aderiram tiveram regalias, reforma e os que resistiram foram penalizados. Foram penalizados com falta de recursos de forma carrasca, de forma desumana e é o que está se fazendo hoje, privilegiando as escolas militares e em detrimento as outras escolas que não são militarizadas. É um absurdo, é um governo maléfico, continua na história se repete, se repete, por que a gente permite. Olha lá o Paraguai tá todo movimentado, todo povo na rua, mas hoje nem a pandemia permite né tá complicado vamos lá. O Conselho de Educação, APP-Sindicato, Professor Romeu na Estadual, eu aqui na no Núcleo Regional de Foz do Iguaçu, que enfrentamos essa luta. Em outros colégios como o Monsenhor que a diretora nos deu um tapetasso, uma história muito ruim e a gente acabou perdendo o curso de contabilidade. Em Missal delegado quase que nos puxou uma arma, o negócio era bem complicado, mas em Foz do Iguaçu nós tivemos apoio e eu diria sim da direção, uma força muito grande para luta a APP Sindicato, eu coloco assim nós éramos muito unidos, Foz do Iguaçu em sintonia com a direção estadual e nós tínhamos uma direção muito forte sem medo. Eu coloco o professor Luiz de Freitas que era um dos diretores foi ele foi penalizado por longo período, depois porque as perseguições do governo não acabam aí. Ela continua eles marcam as pessoas e continuam perseguindo e professor Jaime, a professora Bernadete. A professora Madalena, que se eu assumi APP- Sindicato foi porque ela me incentivou e me convenceu, porque é uma situação muito difícil também, num governo neoliberal você está no enfrentamento. Hoje talvez pior ainda, quando eu vejo a professora Cátia lutando bravamente eu fico arrepiada porque se existia perseguição naquela época, hoje a perseguição é risco de vida, é um pouco pior, eu tive ordem de prisão, a direção era forte, um colégio que sempre nos apoiou. Em Foz do Iguaçu tínhamos a intersindical, eles nos apoiaram. Pra você ter uma ideia, o

apoio era tanto que quando eu fui pra Missal ajudar a defender o curso, de lá nós não conseguimos, porque lá a sociedade ficou contra de alguma forma, não era geral, mas ganharam na assembleia. Nós fomos ameaçados, então assim foi muito baixo eu tive a companhia do Bobato, daqui de Foz do Iguaçu, e nós saímos fugidos de lá, literalmente fugidos, escoltados pois fomos ameaçados. Então assim o questionamento, de quem era eu pra chegar lá e defender a permanência do curso, que o governo queria terminar. Foi muito difícil, no Colégio Barão foi fácil, mas em outros colégios a gente perdeu porque a comunidade não estava com a gente de uma forma ampla. Tinha muita gente defendendo, tinha muita gente querendo a continuidade, mas o governo tem força, tem um braço forte e ditador. A APMF ela tem uma importância fundamental porque tudo que era feito no colégio era deliberado pela APMF e a APMF deliberando é digamos assim uma atitude legal. Então o colégio parava para fazer uma assembleia, mas assembleia, era deliberada pelo Grêmio inclusive, então tinha validade de lei eles não podiam questionar. E aí nessas assembleias a direção organizava ficava ali. Uma foi na quadra, outra naquele auditório que tinha a última e algumas foram na lateral do colégio, tinha um murinho. O professor Manoel organizava tudo ali, eu vou citar nome sim. A chefe do núcleo que era Neca, a Medelice, vinham usar fala, e usava, era permitido. Como diz a Denise a divergência e a discordância é aceita, ela usava o microfone para defender o fim do curso e justificando tudo que o governo alegava. E os professores do Barão utilizavam o microfone e faziam uma fala que era aplaudida de forma generalizada pelos alunos. O Carmo da APMF a professora Paola que na época de estudante e hoje é professora de história do Barão estavam à frente do Grêmio usavam o microfone, então era lindo de se ver, mas era duro por outro lado. A resistência a união era linda, mas a tentativa de desmonte a ditadura do governo machucava e machucada muito Jaime Lerner o total ditador que mil anos, eu acho que não vou não vou falar porque eu fico nervosa melhor. O Grêmio teve essa importância muito grande eu quero citar SISMUFI na época era Nídia e o Luis Carlos, eles nos apoiaram muito. Porque a gente se reunia, tinha que fazer faixas protestos, então foi uma luta coletiva quando eu falo da intersindical, envolvia vereadores que eram de esquerda, alguns que não eram que se sensibilizaram pela causa. Então nós tivemos apoio da comunidade de Foz do Iguaçu de uma forma quase que geral, das famílias, dos pais que vinham participavam da assembleia, do colégio então a luta foi muito, muito linda, muito grande. Quem que nos boicotava nessa luta a SEED que eu já citei com as perseguições fotografavam os movimentos. Enviavam pessoas sempre para tentar me amedrontar, a direção, mas não conseguiu. Chegavam lá só usavam o microfone e tentavam convencer o povo, que não conseguiu graças a Deus. Eu queria ressaltar assim, que essa luta toda, ela só foi realmente vitoriosa, porque ela teve o apoio no Colégio Barão, me emociona e eu queria resgatar essa foto na época, eu não sei quem registrou, porque não tinha celular, era máquina fotográfica já era difícil de ter, mas a assembleia foi encantadora. Eu me lembro que todos levantaram o braço para manutenção do curso do magistério e estava lotada a sala, não era tão grande, tinha gente para o lado de fora das janelas, da porta. A professora Dativa inúmeros outros usaram o microfone, que eu nem consigo nominar aqui e a votação não teve um único voto no Colégio Barão contra, digamos assim um único voto para terminar concurso do magistério. Então ele foi aprovado por unanimidade. Mas depois vieram as consequências, no sentido de falta de verba, no sentido de chamar de baderneiros de todos os colégios aqui da região a gente só conseguiu segurar o curso do Colégio Barão. Em Missal, a gente perdeu Curitiba, então assim foi uma perda muito grande para sociedade. Depois eu acho até que veio arrependimento da parte de alguns governos, não é de todos não, mas daí é difícil né a pessoa ser humilde para

admitir que estavam errados aí tentar voltar foi todo uma história, mas eu diria assim, os alunos né eu esqueci de citar, além de votar eles nos apoiaram em tudo. O Colégio Barão é um exemplo, um exemplo de luta pela democracia, é um exemplo de união e eu só tenho agradecer por ter vivido esse momento os colegas aos alunos a minha família A pessoa que cuidava dos meus filhos que eu passava talvez 12 a 15 horas fora de casa até meu ex-marido tenho que agradecer Se eu não tivesse o apoio deles eu não teria conseguido fazer o que contribuir digamos com a minha parte, eu consegui por causa dos apoios. Porque era muita pressão, até ameaça de morte, recebi uma carta que eu tenho até hoje, eu registrei na polícia, ameaçando meus filhos de sequestro, tenho o documento guardado, mais uma carta anônima ameaçando meu marido de morte, me ameaçam de morte. Então o processo não era tão simples, porque nós temos inclusive políticos em Foz do Iguaçu, que eu vou citar um deles é o Samis, que rezava cartilha do governador Lerner, nos perseguindo junto então a perseguição, ela não era só a nível de estado, ela era nível de cidade. Também isso é muito triste sabe é muito duro um político que deve estar para servir a comunidade, a sociedade, não para prejudicar. Quem entende de educação são os professores, os trabalhadores em educação, quem entende de saúde são os profissionais da saúde. O político tem que entender de administrar, da função dele, saber ouvir certos setores, de não ser ditador. E hoje gente enfrenta uma nova ditadura, talvez pior do que naquela época, porque hoje a sociedade em si ela está dividida, ela está assim, é um ódio muito grande talvez hoje, a gente nem conseguiria fazer a luta, que a gente fez na época, porque um ódio muito grande entre as pessoas plantado pelos governos, plantado pela presidência pelos governos. Então assim nós temos que resgatar a luta pela democracia, a luta pelo direito à divergência e a luta pelo respeito aos setores que entendem do conteúdo que está sendo defendido, para a sociedade, para comunidade.

### **O que mais te marcou nesse processo de luta?**

Foram tantas lembranças que a gente se mostrou nada mesmo, eu esqueci de citar e algumas pessoas muito importantes na época a Verinha, o Roberney aí eu quero citar e a luta da Janaína, do Luiz que eu já falei do Jaime, da Madalena, da Simone, do Manoel da professora Ana Marlene, bem era muita gente, eu não vou lembrar todos. É de arrepiar, porque o medo sempre existia né dizer na última hora as falas contrárias, convencer alguns, todos a gente já sentia que não iriam convencer nunca né a gente já tinha segurança disso. O Colégio Barão para mim foi a minha formação, foi bom já falei no início a minha segunda família minha segunda casa moro muito pertinho, mas agora é outra realidade porque são outros alunos outros professores né. a gente já se aposentou é um processo que marca, mas que por isso é importante esse trabalho teu Maura do resgate histórico, por que existe muito pouco registro, isso tudo daquela época, os enfrentamentos em Curitiba os policiais nos agredindo em assembleia, existiu isso também, ordem de prisão. A Denise citou greve de fome, o processo do governo Lerner em relação à educação foi terrível, houve muita resistência, então o que marca é realmente é a união. Junto somos mais fortes e temos que enfrentar o governo sim, a resistência tem que ser muito maior. Atualmente nesse governo tá muito difícil, é um desmonte generalizado e a sociedade está amedrontada. O medo existe e a gente tem que vencer o medo, porque o medo paralisa. Então assim eu quero agradecer a todos a coordenadora Tamara as pessoas que estão nos assistindo, aos colegas e alunos e o que marca muito né, além dos seminários do colégio quer eram momentos de formação real oferecida por uma escola de segundo grau, é uma coisa inédita. O que marca muito esse processo é ver hoje os nossos alunos com a Paola que era uma estudante, hoje professora e na luta, o Silvio que é da

APP- Sindicato que era estudante do Barão, e hoje na luta, a Cátia. Então eu falo assim o sindicato a gente tinha uma prática quando eu assumir a gente combinou entre a diretoria o Luiz, a professora Madalena, Jaime que a gente não iria dar continuidade com a mesma pessoa na direção, a gente iria formar novos quadros para que a luta continuasse sempre na renovação. E isso se deu então assim, hoje eu estou bem mais devagar na luta eu admito, porque a idade pesa, a saúde complica, mas a gente faz a parte da gente, mesmo que seja de forma virtual, então assim o Colégio Barão para mim é único, eu dei aula na UDC, em Ribeirão Preto, mas eu que sigo no meu coração é o Colégio Barão e eu gosto de todos os cursos, mas é o curso magistério é uma preferência que eu sempre tive, vou fazer o que né eu era tão criticada por isso, mas é a realidade a gente tem que falar.